

FACULDADE UNIDA DE VITÓRIA

PROGRAMA DE DOUTORADO PROFISSIONAL EM CIÊNCIAS DAS RELIGIÕES

ERIVELTON PESSIN



A APLICABILIDADE DA LEI 10.639/03 NOS COMPONENTES CURRICULARES DE
HISTÓRIA E ENSINO RELIGIOSO NA ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO
FUNDAMENTAL PROFESSORA ESTHER DA COSTA SANTOS NO MUNICÍPIO DE
VILA PAVÃO-ES

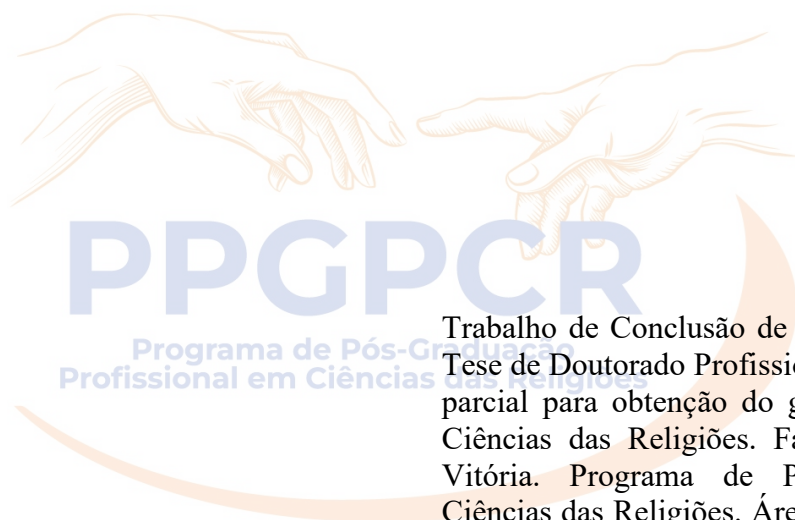
VITÓRIA-ES

2024

ERIVELTON PESSIN

A APLICABILIDADE DA LEI 10.639/03 NOS COMPONENTES CURRICULARES DE
HISTÓRIA E ENSINO RELIGIOSO NA ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO
FUNDAMENTAL PROFESSORA ESTHER DA COSTA SANTOS NO MUNICÍPIO DE
VILA PAVÃO-ES

Certificado pelo Programa de Pós-Graduação Profissional da Faculdade Unida de Vitória – 07/02/2024.



Trabalho de Conclusão de Curso na forma de
Tese de Doutorado Profissional como requisito
parcial para obtenção do grau de Doutor em
Ciências das Religiões. Faculdade Unida de
Vitória. Programa de Pós-Graduação em
Ciências das Religiões. Área de Concentração:
Religião e Sociedade. Linha de Atuação:
Ensino Religioso Escolar.

Orientadora: Claudete Beise Ulrich

VITÓRIA-ES

2024

Pessin, Erivelton

A aplicabilidade da Lei 10.639/03 nos Componentes Curriculares de História e Ensino Religioso na Escola Municipal de Ensino Fundamental Professora Esther da Costa Santos no Município de Vila Pavão-ES / Erivelton Pessin. -- Vitória: UNIDA / Faculdade Unida de Vitória, 2024.

xii, 171 f. ; 31 cm.

Orientador: Claudete Beise Ulrich

Tese (doutorado) – UNIDA / Faculdade Unida de Vitória, 2024.

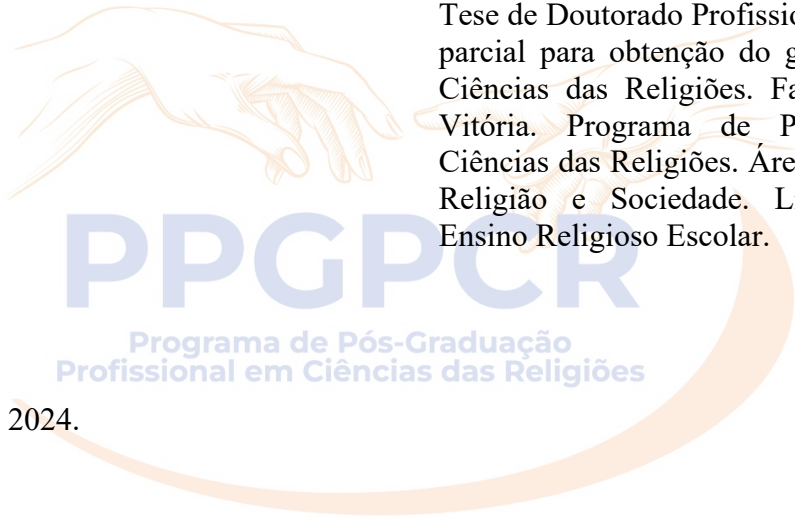
Referências bibliográficas: f. 159-171

1. Ciência da religião. 2. Ensino Religioso Escolar. 3. Ensino Religioso. 4. Lei 10.639/03. 6. Movimento Negro. 7. Diversidade religiosa. 8. Componentes Curriculares de História e Ensino Religioso. - Tese. I. Erivelton Pessin. II. Faculdade Unida de Vitória, 2024. III. Título.

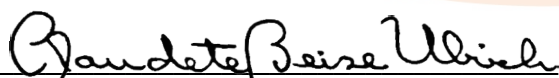
ERIVELTON PESSIN

A APLICABILIDADE DA LEI 10.639/03 NOS COMPONENTES CURRICULARES DE
HISTÓRIA E ENSINO RELIGIOSO NA ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO
FUNDAMENTAL PROFESSORA ESTHER DA COSTA SANTOS NO MUNICÍPIO DE
VILA PAVÃO - ES

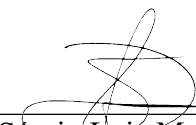
Trabalho de Conclusão de Curso na forma de
Tese de Doutorado Profissional como requisito
parcial para obtenção do grau de Doutor em
Ciências das Religiões. Faculdade Unida de
Vitória. Programa de Pós-Graduação em
Ciências das Religiões. Área de Concentração:
Religião e Sociedade. Linha de Atuação:
Ensino Religioso Escolar.


Programa de Pós-Graduação
Profissional em Ciências das Religiões

Data: 07 fev. 2024.



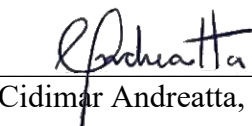
Claudete Beise Ulrich, Doutora em Teologia, UNIDA (presidente).



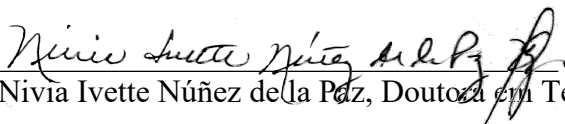
Sérgio Luiz Marlow, Doutor em História Social, UNIDA.



Valdir Stephanini, Doutor em Teologia, UNIDA.



Cidimar Andreatta, Doutor em Ensino de Ciências, FACELI.



Nivia Ivette Núñez de la Paz, Doutora em Teologia, UNINI e UNEATLANTICO.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a minha orientadora Professora Doutora Claudete Beise Ulrich pela paciência e sabedoria com as quais conduziu o processo de construção desta tese, possibilitando o meu crescimento pessoal e profissional.

A todos os meus professores do Programa de Doutorado Profissional em Ciências das Religiões da Faculdade Unida de Vitória pela excelência da qualidade de ensino de cada um.

Ao meu pai José Carlos Pessin e minha saudosa mãe Marinete Maria Dadalto Pessin (In memoriam) que faleceu ao longo da realização do doutorado e mesmo com pouco estudo e “sem saber o que é um Doutorado” sempre estiveram ao meu lado, apoiando-me.

Ao meu companheiro Paulo Ricardo Tressmann pela compreensão e paciência demonstrada durante o período da realização da pesquisa.

A minha primeira professora Maristela Contarato Gomes que me ensinou as primeiras letras e números, na EMIEF Cachoeira Grande no Patrimônio do Bis, zona rural de Nova Venécia/ES.

Aos meus amigos, amigas e colegas de trabalho em Vila Pavão-ES e Boa Esperança-ES que sempre estiveram ao meu lado, me apoiando e incentivando a trilhar o caminho da pesquisa e escrita desta tese.

RESUMO

O objeto de pesquisa desta tese profissional em Ciências das Religiões é a aplicabilidade da Lei 10.639/03 nos componentes curriculares de História e Ensino Religioso na Escola Municipal de Ensino Fundamental Professora Esther da Costa Santos no município de Vila Pavão/ES. A Lei 10.639/03 alterou a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". A integração da Lei 10.639/03 nos componentes curriculares de História e Ensino Religioso não apenas atende aos requisitos legais, mas também enriquece a experiência educacional dos/das estudantes, promovendo uma compreensão mais completa e respeitosa da diversidade histórica, cultural e religiosa brasileira. A problemática que envolve a pesquisa, tem como foco a seguinte pergunta: Como a Lei nº 10.639/03 está sendo implementada e concretizada na Escola Municipal Professora Esther da Costa Santos, no município de Vila Pavão/ES, especialmente, nos anos finais (8º e 9º anos) do Ensino Fundamental, nos componentes curriculares Ensino Religioso e História? A motivação para a realização da pesquisa está na empiria do problema, pois a mesma surgiu da prática profissional docente. A tese apresenta-se como uma pesquisa qualitativa de natureza teórico-empírica combinando elementos exploratórios e descritivos, tendo em seus procedimentos a pesquisa bibliográfica, documental e a entrevista *in loco* com os sujeitos da Secretaria Municipal de Educação (SEME) Vila Pavão/ES, professores do Componente Curricular História e Ensino Religioso e estudantes do anos finais do Ensino Fundamental da Escola Municipal Professora Esther da Costa Santos. A tese está organizada em quatro capítulos, dialogando com diferentes bibliografias, documentos e entrevistas. No primeiro capítulo procura-se contextualizar os aspectos da história e da formação do povo do norte capixaba, dando ênfase ao município de Vila Pavão-ES. O segundo capítulo salienta a importância do movimento negro para a construção e a implementação da Lei 10.639/03. O terceiro capítulo pontua a Base Nacional Comum Curricular, os componentes curriculares História, Ensino Religioso e a necessária construção de uma educação para a diversidade. O último capítulo apresenta os dados e o resultado da pesquisa, realizada com professores e estudantes. O processo investigativo da tese concluiu que a implementação da Lei 10.639/03 é realizada em parte na escola pesquisada, sendo necessária formação continuada sobre a temática, que envolva professores/as gestores/as e profissionais docentes que atuam na SEME. Neste sentido, o produto educacional como resultado da tese profissional propõe Rodas de Diálogo sobre a Lei 10.639/03 com os/as profissionais que atuam na SEME de Vila Pavão – ES, objetivando a formação continuada dos/as profissionais docentes que atuam na Educação Básica, no Ensino Fundamental.

Palavras-chave: Lei 10.639/03. Movimento Negro. Ensino Religioso. História. Diversidade. Ciência das Religião aplicada.

ABSTRACT

The research object of this thesis in Sciences of Religious is on the practical implications of Law 10.639/03 on the History and Religious Teaching curricula at the Esther da Costa Santos Municipal Elementary School in Vila Pavão, Brazil. The legislation modified the National Education Guidelines and Framework Law No. 9.394 from Dec. 20th, 1996 to include mandatory teachings on Afro-Brazilian History and Culture. The integration of this legislation in the curricula not only fulfills the legal requirements but also enhances the educational experience of students by promoting comprehensive and respectful understanding of Brazilian historical, cultural, and religious diversities. The research question is centered on the implementation of Law 10.639/03 at Esther da Costa Santos Municipal Elementary School for grades 8-9 in History and Religious Teaching curricula. The motivation for this research is in the empiricism of problem, because it is result of professional teaching practice. This thesis is a qualitative-theoretical-empirical approach which includes exploratory and descriptive elements such as bibliographic and documentary research procedures, interviews on the spot with staff from The Municipal Secretariat of Education (SEME) of Vila Pavão/ES, History and Religious Studies teachers and students of the elementary schools (5th to 8th grades) of the Esther da Costa Santos Municipal Elementary School. The thesis is organized into four chapters that discuss various bibliographies, documents, and interviews. In the first chapter, an attempt is made to contextualise the historical aspects and the formation of the people from northern Espírito Santo, with an emphasis on the municipality of Vila Pavão-ES. The second chapter highlights the importance of the black movement for the construction and implementation of Law 10,639/03. The third chapter outlines the National Common Curricular Base, the curricular components History, Religious Education, and the necessary construction of an education for diversity. The final chapter presents the data and results of the research conducted with teachers and students. The investigative process revealed that the Law 10.639/03 is partially implementing in the investigated school ongoing training on the subject is necessary, involving managers and teaching professionals who work in SEME. Hence, the outcome of the research proposes Dialogue Rounds on Law 10.639/03 with professionals from the SEME of Vila Pavão, aiming at providing continued training for Elementary School teachers.

Keywords: Law 10,639/03. Black Movement. Religious Education. History. Diversity. Applied Religious Studies.

SUMÁRIO

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS	9
LISTA DE FIGURAS	10
LISTA DE GRÁFICOS.....	11
LISTA DE TABELAS	12
INTRODUÇÃO.....	13
1 CONTEXTUALIZAÇÃO: ASPECTOS DA HISTÓRIA E DA FORMAÇÃO DO POVO NO NORTE CAPIXABA E DO MUNICÍPIO DE VILA PAVÃO-ES	20
1.1 Povos indígenas Botocudos	20
1.2 Portugueses e os povos africanos escravizados	32
1.3 Chegada de outros povos europeus e dos/as Pomeranos/as	38
1.4 A formação do Município de Vila Pavão-ES: cultura, povos e religião	45
2 A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI FEDERAL Nº 10.639/03 NO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO: ALGUNS ASPECTOS	55
2.1 Movimento Negro: luta pela valorização da cultura e religião afrodescendente	55
2.2 Desenvolvimento e a implementação da Lei Federal n. 10.639/03.....	64
2.3 A inserção da Lei 10.639/03 no Estado do Espírito Santo: alguns olhares	73
2.4 A inclusão da Lei 10.639/03 na Secretaria de Educação do Município de Vila Pavão-ES	81
3 BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC): COMPONENTES CURRICULARES HISTÓRIA E ENSINO RELIGIOSO E A APLICAÇÃO DA LEI 10.639/03	87
3.1 Base Nacional Comum Curricular e a Lei n. 10.639/03.....	87
3.2 Área de conhecimento das Ciências Humanas e componente curricular História: Ensino de história e Cultura Afro-brasileira.....	93
3.3 Área de Conhecimento e componente curricular de Ensino Religioso: diversidade cultural religiosa	101
4 DADOS E RESULTADOS DA PESQUISA: APLICABILIDADE DA LEI N. 10.639/2003 NA ESCOLA PROFESSORA ESTHER DA COSTA SANTOS NO MUNICÍPIO DE VILA PAVÃO-ES	118
4.1 Apresentação do contexto da pesquisa: localizando e contextualizando Escola Professora Esther da Costa Santos no Município de Vila Pavão-ES	118
4.2 Sujeitos da pesquisa: professores e estudantes	121
4.3 Análise e discussão dos resultados	125

4.3.1 Professor e Professoras de História e Ensino Religioso	125
4.3.2 Estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental: 8º e 9º anos	140
CONCLUSÃO.....	152
REFERÊNCIAS	159
APENDICE I.....	172
APÊNDICE II.....	177
APÊNDICE III	179
APÊNDICE IV	183
ANEXO – AUTORIZAÇÃO FACULDADE UNIDA - REALIZAÇÃO PESQUISA	186



LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

Art.	Artigo
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CBC	Conteúdos Básicos Comuns
CCHN	Centro de Ciências Humanas e Naturais
CEAFRO	Comissão Permanente de Estudos Afro-brasileiros do Espírito Santo
CECUN	Centro da Cultura Negra do Estado do Espírito Santo
CEERT	Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades
CEFOPE	Centro de Formação dos Profissionais da Educação do Espírito Santo
CIER	Centro de Integração de Educação Rural
DNC	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
ES	Espírito Santo
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
ER	Ensino Religioso
FNB	Frente Negra Brasileira
FONAPER	Fórum Nacional Professores/as e Pesquisadores/as do Ensino Religioso
GTI	Grupo Interministerial para a Valorização da População Negra
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IECLB	Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil
IFES	Instituto Federal do Espírito Santo
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MNU	Movimento Negro Unificado
n	número
NEAB	Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros
p	página
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
SEDU	Secretaria de Estado da Educação
SEME	Secretaria Municipal de Educação
SEFOPERS	Seminários Nacionais de Formação de Professores/as para o Ensino Religioso
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Povos originários: Botocudos	22
Figura 2. Cabana de moradia dos Botocudos.....	24
Figura 3. Mapa das nações indígenas no Espírito Santo no século XIX.....	28
Figura 4. Naturalidade da população escravizada do Espírito Santo (1839)	35
Figura 5. Mapa do Município de Vila Pavão-ES.....	45
Figura 6. Brasão de Vila Pavão-ES.....	47
Figura 7. Igreja Luterana localizada no município de Vila Pavão-ES.....	49
Figura 8. Bandeira de Vila Pavão.....	49
Figura 9. Disciplinas e Atividades do Curso de Pós-Graduação Lato Sensu em “Relações Étnico-raciais Afro-brasileiras e Educação Inclusiva: Formação de professores/as para a diversidade”	76
Figura 10. Disciplinas do Curso de Pós-Graduação Lato Sensu de “Gestão de Políticas Públicas em Gênero e Raça”	77
Figura 11. Disciplinas do Curso de Pós-Graduação Lato Sensu em “Política de Promoção da Igualdade Racial na Escola”	78
Figura 12. Foto da escola Professora Esther da Costa Santos no Município de Vila Pavão-ES.....	119
Figura 13. Placa de identificação da Escola Professora Esther da Costa Santos no Município de Vila Pavão-ES.....	119
Figura 14. Interior da Escola Professora Esther da Costa Santos no Município de Vila Pavão-ES.....	120

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Crescimento da população escravizada no Estado do Espírito Santo (1790-1887).....	34
Gráfico 2. Sexo – estudantes.....	123
Gráfico 3. Idade dos estudantes participantes da pesquisa.....	124
Gráfico 4. Locais onde os/as estudantes já presenciaram algum tipo de preconceito ou intolerância contra alguma religião	140
Gráfico 5. Você já ouviu falar da Lei n. 10.639/2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira"?.....	142
Gráfico 6. Caso a resposta anterior tenha sido "sim", em qual local você ouviu falar sobre essa lei?.....	143
Gráfico 7. Nas suas aulas, você já teve a oportunidade de aprender sobre a história e as contribuições dos povos africanos e afrodescendentes no Brasil?.....	143
Gráfico 8. Caso a resposta ao questionamento anterior tenha sido “sim”, em qual componente curricular o assunto foi abordado?.....	144
Gráfico 9. Nos materiais didáticos utilizados em sua escola, você percebe a presença de conteúdos relacionados à história e cultura afro-brasileira?.....	145
Gráfico 10. Nos materiais didáticos utilizados em sua escola, você percebe a presença de conteúdos relacionados à história e cultura afro-brasileira? Se sim, quais?.....	147
Gráfico 11. Você acha relevante o conhecimento sobre a história e a cultura afro-brasileira?.....	148
Gráfico 12. Você acha que o ensino da história e cultura afro-brasileira em sala de aula é capaz de reduzir os episódios de intolerância religiosa na sociedade?.....	149

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Questionamento sobre as práticas, ações e projetos para possibilitar a implementação da Lei n. 10.639/2003.....	80
Tabela 2. Respostas sobre o que pode ser feito para possibilitar a implementação da Lei n. 10.639/2003.....	82
Tabela 3. Dados demográficos dos professores entrevistados.....	125
Tabela 4. Há quanto tempo você conhece a Lei 10.639/2003 e sua importância para a educação brasileira?.....	126
Tabela 5. Como você tem aplicado a Lei 10.639/2003 em suas aulas de História e Cultura? Quais estratégias pedagógicas você tem utilizado?.....	127
Tabela 6. Na sua opinião, qual é a relevância de ensinar a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana para os/as estudantes?.....	128
Tabela 7. Os materiais didáticos disponíveis para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana têm sido adequados e suficientes em suas aulas? Se não, que tipo de material você considera necessário para enriquecer o ensino desse conteúdo?.....	131
Tabela 8. Você sente que existe alguma resistência por parte dos/as estudantes em aprender sobre a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana? Como tem lidado com isso?.....	132
Tabela 9. Na sua escola, você encontra apoio da Direção e Coordenação Pedagógica para a aplicação da Lei 10.639/2003? De que forma esse apoio é manifestado?.....	132
Tabela 10. Você já realizou atividades extracurriculares ou eventos relacionados à Lei 10.639/2003? Se sim, como foi a participação dos/as estudantes e a receptividade da comunidade escolar?.....	133
Tabela 11. Que tipo de atividades ou abordagens têm sido utilizadas pelo professor/a para a realização do ensino-aprendizagem sobre a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana em sala de aula?.....	134
Tabela 12. Em sua percepção, quais são os principais desafios enfrentados para aplicar a Lei 10.639/2003 em sala de aula?.....	134
Tabela 13. Como você acredita que a aplicabilidade da Lei 10.639/2003 pode ser aprimorada em sua escola e em outras instituições de ensino?.....	135
Tabela 14. Quais são as maiores dificuldades para ministrar História e Cultura (que envolve a Religião) Afro-Brasileira e Africana em sala de aula?.....	136

INTRODUÇÃO

A motivação para o desenvolvimento da presente tese de Doutorado Profissional em Ciências das Religiões foi despertada, após a realização de uma pós-graduação, em 2010, pelo pesquisador, na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). A pós-graduação abordou, de forma aprofundada, a Lei n. 10.639/03¹, sua aplicabilidade, desafios e importância. No entanto, até o momento presente, observa-se que ainda há dificuldade na efetivação da referida legislação nos processos de ensino-aprendizagem na Escola Municipal de Ensino Fundamental Professora Esther da Costa Santos, no município de Vila Pavão – ES, onde o doutorando atua como professor.

A Constituição Federal de 1988 assegura, de maneira expressa, a liberdade religiosa como direito fundamental, inerente a todos as pessoas. Por esse motivo, em uma sociedade plural como a brasileira, é essencial que exista o respeito à diversidade, de forma a permitir a coexistência harmônica de todas as religiões em um mesmo contexto e em um mesmo espaço de tempo. Entretanto, não é isso que ocorre atualmente: nota-se, cotidianamente, o desrespeito e o preconceito com as minorias religiosas, como é o caso das religiões de base africana.

Essa diversidade deve ser levada em consideração no ambiente escolar, tendo em vista que o papel da escola é formar integralmente o cidadão/a cidadã, crítico e integrante de uma sociedade extremamente complexa, marcada pela pluralidade de pensamentos, formas de ser e estar no mundo, que coexistem em um mesmo ambiente, e ao mesmo tempo. Dessa maneira, o respeito a pluralidade religiosa e a necessidade da superação da intolerância religiosa são observados em diversos documentos normativos relacionados com a educação, como é o caso da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei n. 9.396/1996², Base Nacional Comum Curricular (BNCC)³ e a Lei n. 10.639/03, que alterou a LDB, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino, em estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira"⁴.

¹ BRASIL. *Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília: Presidência da República. [online]

² BRASIL. *Lei n. 9.396, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República. [online]

³ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Conselho Nacional de Educação. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. [online]

⁴ BRASIL. *Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003*. [online].

Visto isso, o espaço escolar deve promover a superação às diferentes formas de discriminação e intolerância religiosa que são manifestadas atualmente. Nesse contexto, o presente trabalho busca analisar a atuação docente em uma escola pública, predominantemente, com estudantes pomeranos, no município de Vila Pavão-ES, de forma a compreender como são ministradas as aulas de Ensino Religioso e de História, bem como de que maneira é realizada a abordagem e o ensino da história e cultura afro-brasileira. É comum à prática escolar trabalhar a religião afro-brasileira e seus aspectos culturais e históricos em novembro, data referente ao Dia da Consciência Negra.

A escola referida está situada numa localidade cuja população é predominantemente branca, descendente de imigrantes pomeranos, município de Vila Pavão, localizado na região noroeste do Espírito Santo, fazendo divisa ao norte com Ecoporanga, a oeste com Barra de São Francisco e ao sul e leste com Nova Venécia. Saberes da cultura e da história pomerana se apresentam em aspectos da sociedade local, manifestada na permanência do idioma pomerano, uma herança cultural entre as gerações, em cerimônias de casamento, na culinária típica, na presença marcante da religião luterana, nas tradições culturais, religiosas, sociais e especialmente, no fortalecimento da agricultura familiar⁵. O isolamento das comunidades rurais em Vila Pavão, durante muitos anos, permitiu a preservação dessas manifestações culturais ora citadas, e, por este mesmo motivo, também permitiu a manutenção de uma forma de produção que se caracteriza pelo uso de técnicas tradicionais para a agricultura de subsistência.

A Escola Municipal de Ensino Fundamental “Professora Esther da Costa Santos” é a única escola da sede do município de Vila Pavão-ES a ofertar o Ensino Fundamental completo e atende uma demanda grande de estudantes, acolhendo realidades diferentes, da zona rural e urbana. Neste sentido, a problemática que envolve a pesquisa, considerando as questões históricas, sociais e culturais colocadas, parte da seguinte pergunta: Como a Lei nº 10.639/03 está sendo implementada e concretizada na Escola Municipal de Ensino Fundamental Professora Esther da Costa Santos, no Município de Vila Pavão-ES? Neste sentido, busca-se, com a pesquisa em questão, analisar a aplicação da Lei n. 10.639/03, especialmente, nos Componentes Curriculares Ensino Religioso e História, em uma escola pública predominantemente, com estudantes pomeranos, no município de Vila Pavão-ES, a qual estabelece a obrigatoriedade de incluir no currículo oficial da rede de ensino a temática “História e Cultura Afro-Brasileira”.

⁵ PESSIN, Erivelton. *Cultura afro-brasileira no cotidiano de uma escola pomerana: Vila Pavão -ES*. Dissertação (Mestrado em Ciência, Tecnologia e Educação) – Faculdade Vale do Cricaré, São Mateus, Espírito Santo, 2017, p. 54.

Pretende-se verificar e analisar se os/as docentes de Ensino Religioso e História conhecem a Lei.10 639/03 e como ministram aulas voltadas à temática em questão. Como objetivos específicos, foram estabelecidos os seguintes: a) compreender os aspectos da história e da formação do povo no norte capixaba e no município de Vila Pavão-ES; b) analisar a implementação da Lei n. 10.639/03 nos cenários federal, estadual (Espírito Santo) e municipal (Vila Pavão-ES); c) identificar a abordagem da Lei n. 10.639/03 na Base Nacional Comum Curricular, delimitando-se o estudo para a previsão nos componentes curriculares de História e Ensino Religioso; d) realizar uma pesquisa qualitativa sobre a aplicabilidade da Lei n. 10.639/03 com professores/as de História, Ensino Religioso e estudantes dos anos finais 8º e 9º do Ensino Fundamental, da Escola Municipal de Ensino Fundamental Professora Esther da Costa Santos, no Município de Vila Pavão-ES.

O caminho metodológico da presente tese, realiza-se a partir da pesquisa bibliográfica, baseada na análise e no estudo de fontes de informação já existentes, como livros, artigos científicos, teses, dissertações, relatórios técnicos, documentos oficiais, entre outros. O objetivo dessa abordagem é realizar uma revisão crítica e sistemática da literatura disponível sobre o tema da presente tese. A Lei 10.639/03, como legislação e documento normativo para as escolas, é analisada no segundo capítulo. Em relação à pesquisa bibliográfica segundo Eva Maria Lakatos e Maria de Andrade Marconi, a pesquisa bibliográfica, ou de fontes secundárias, abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, material cartográfico, dentre outros.⁶ Em relação à pesquisa documental, segundo Antônio Joaquim Severino, “tem-se como fonte documento no sentido amplo, ou seja, não só documentos impressos, mas sobretudo de outros tipos de documentos, tais como jornais, fotos, filmes, gravações, documentos legais.”⁷

Além da pesquisa bibliográfica e documental, a pesquisa de campo envolve a coleta direta de dados primários a partir da interação do pesquisador com o ambiente de estudo, especificamente, a Rede Municipal de Educação e a Escola Professora Esther da Costa Santos, no Município de Vila Pavão-ES, onde a pesquisa será realizada. Nessa abordagem, os dados são obtidos por meio de entrevistas com três professores e questionários com 89 estudantes. No presente estudo, o instrumento de pesquisa de campo escolhido foi o questionário estruturado.

⁶ LAKATOS, Eva Maria, MARCONI, Marina de Andrade. *Metodologia científica*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2001, p. 27.

⁷ SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do Trabalho Científico*. 24. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2016, p. 131.

A pesquisa de caráter qualitativa foi realizada com 89 (oitenta e nove) estudantes do 8º e 9º anos do Ensino Fundamental, e 03 (três) docentes dos componentes curriculares de História e Ensino Religioso. O questionário será composto por perguntas fechadas, para os estudantes, com alternativas de escolhas em todas elas. Para os docentes, o questionário é composto por perguntas abertas. A pesquisa foi feita pessoalmente, com ambos os grupos, na escola em que o pesquisador ministra aulas. O questionário, segundo Antonio Carlos Gil pode ser definido “como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc”⁸. O interesse na aplicação do questionário é analisar a percepção de docentes e estudantes em relação à aplicabilidade da Lei 10.639/03. Segundo Edeson dos Anjos Silva, “a produção de dados se realiza com o/a pesquisador/a inserido no contexto da pesquisa.” Isto significa, segundo o autor citado, que “o/a pesquisador/a faz parte do processo da pesquisa, sendo impossível fazer pesquisa de cunho qualitativo sem estar inserido/a no contexto pesquisado.”⁹

Justifica-se o tema em decorrência da importância da Lei n. 10.639/03 no Brasil, tendo em vista que o estudo da aplicabilidade dessa lei permite compreender se as medidas propostas pela lei estão sendo efetivamente implementadas, contribuindo para a promoção de uma educação inclusiva, justa e igualitária, onde o respeito às diferenças é parte integrante da construção da cidadania. A diversidade cultural é uma característica essencial da sociedade brasileira, portanto, ela necessita transversalizar os componentes curriculares. A tese se realiza na área das Ciências das Religiões Aplicadas e tem, portanto, as Ciências das Religiões como área da pesquisa para a análise da relevância da Lei n. 10.639/03 que afirma a importância do patrimônio cultural (cultura e história africana e afro-brasileira), segundo Paulo Mendes Pinto.¹⁰ As Ciências das Religiões realizam diálogo com diversas áreas do saber, entre estas a Educação.

A tese se realiza na interlocução com muitas autoras e muitos autores, destacam-se pesquisadores/as da história do Espírito Santo (especialmente região norte do estado e a cidade de Vila Pavão), movimento negro, Lei nº 10.639/03, educação, Base Nacional Comum Curricular, especialmente, os componentes curriculares História e Ensino Religioso,

⁸ GIL, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008, p.121.

⁹ SILVA, Edeson dos Anjos. *Alice e suas experiências de aprendizagem: ensinando e aprendendo matemática com uma estudante com deficiência intelectual*. Tese de Doutorado. Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, 2024. p. 21.

¹⁰ PINTO, Paulo Mendes. *Ciência da Religião aplicada ao patrimônio cultural*. In: PASSOS, João Décio; USARSKI, Frank. (orgs). *Compêndio de Ciência da Religião*. São Paulo: Paulinas; Paulus, 2013. p. 639-648.

diversidade cultural e religiosa brasileira. Sobre a *aplicabilidade da Lei 10.639/03* foram encontrados 10 (dez) dissertações de mestrado profissional e acadêmico no catálogo de teses e dissertações da CAPES.¹¹ Nenhum dos trabalhos registrados na CAPES se realizou na área das Ciências das Religiões, considerando a aplicabilidade da mencionada lei nos componentes curriculares História e Ensino Religioso. Neste sentido, o inédito da tese é o contexto da pesquisa, a mesma será realizada numa escola municipal de ensino fundamental, no município de Vila Pavão, no norte do estado do Espírito Santo, com professores/as de História e de Ensino Religioso, sendo que a maioria da população do município é parte do povo tradicional pomerano.

A tese, portanto, se realiza na área das Ciências das Religiões aplicada em diálogo com a Educação Básica, Ensino Fundamental (anos finais), especialmente, com os componentes curriculares História e Ensino Religioso¹², verificando como a Lei 10.639/03 está sendo ou não implementada no currículo escolar, na escola municipal Escola Municipal de Ensino Fundamental Professora Esther da Costa Santos do município de Vila Pavão-ES.

A Lei 10.639/03¹³ visa reconhecer e valorizar a cultura afro-brasileira e africana, possibilitando que estudantes de todas as origens e tradições tenham acesso a uma educação integral, que respeite e valorize a diversidade étnico-racial do país. Estudar a aplicabilidade da Lei 10.639/03 possibilita verificar se a valorização da diversidade brasileira está sendo desenvolvida nas escolas, bem como é possível identificar eventuais obstáculos para sua efetivação.

O primeiro capítulo encontra-se organizado de maneira que seja capaz de estudar a formação humana e social no norte capixaba de acordo com os povos que habitaram a região, quais sejam, os povos indígenas Botocudos, os povos africanos, os europeus e os pomeranos. Além disso, o capítulo dedica-se ao estudo da formação do município de Vila Pavão, localizado no Estado do Espírito Santo, de forma a compreender a sua cultura, povos e religião.

O segundo capítulo busca compreender a implementação da Lei n. 10.639, do ano de 2003, no Estado do Espírito Santo. Referida Lei alterou a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de

¹¹ CAPES. *Catálogo de Teses e Dissertações*. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em: 10 jun. 2023.

¹² JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. Ciência da religião aplicada ao Ensino Religioso. In: PASSOS, João Décio; USARSKI, Frank. (orgs). *Compêndio de Ciência da Religião*. São Paulo: Paulinas; Paulus, 2013. p. 603-614.

¹³ Tenho ciência que a Lei 10.639/03 foi substituída com a Lei 11.645/08, que incluiu a história e a cultura dos povos indígenas. No entanto, a presente pesquisa de doutorado profissional aborda, especialmente, identificar se a Lei 10.639/03 está sendo implementada na escola, onde será realizada a pesquisa, em Vila Pavão-ES. Também é digno de nota que em 2023 a referida Lei completou 20 anos desde a sua promulgação.

1996 (LDB), para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. Para tanto, será realizada uma análise do movimento negro em busca da valorização da cultura e religião afrodescendente, por meio de um estudo a respeito dos/os negros/as no Brasil e suas manifestações culturais ao longo da história. Posteriormente, será feita uma análise acerca da implementação da lei em níveis federal, estadual (Estado do Espírito Santo) e municipal (Vila Pavão-ES).

No terceiro capítulo, serão exploradas as possibilidades de uma abordagem interdisciplinar/intercomponentes¹⁴ na escola, considerando, especialmente, os componentes curriculares Ensino Religioso e História. Nesse contexto, o capítulo explorará como os componentes curriculares de Ensino Religioso e de História podem se complementar e ampliar a construção do conhecimento, desenvolvendo uma compreensão mais completa da aplicabilidade da Lei 10.639/03, considerando as competências específicas de cada componente, interligadas com as competências gerais da Educação Básica, segundo a Base Nacional Comum Curricular.

O quarto capítulo terá como ação a investigação, de caráter qualitativa, através de entrevistas, com questionários estruturados, na Escola Municipal de Ensino Fundamental Professora Esther da Costa Santos do município de Vila Pavão-ES. Serão analisadas as entrevistas realizadas com os sujeitos da pesquisa: professor e professoras de História e Ensino Religioso e estudantes do 8º e 9º ano do Ensino Fundamental. A análise das entrevistas, provavelmente, permitirá analisar como ocorrem e se ocorrem abordagens sobre História e Cultura Afro-brasileira nos Componentes Curriculares de História e Ensino Religioso com os sujeitos pesquisados na escola. Além das entrevistas, também será verificado como o processo de ensino-aprendizagem sobre os conteúdos que a Lei n. 10.639/2003 estão garantidos no Projeto Político Pedagógico (PPP), documento que reúne os objetivos, metas e diretrizes da escola. O PPP é um guia para ações e intervenções didático-pedagógicas que buscam aprimorar o processo de ensino-aprendizagem, considerando o contexto sócio-histórico-cultural da escola.

O tema da presente pesquisa é relevante e atual, considerando que a sociedade brasileira é plural, marcada pela diversidade. A convivência entre diferentes etnias/povos, classes sociais, gênero, orientações sexuais, culturas, tradições religiosas e crenças acontece cotidianamente.

¹⁴ O conceito intercomponentes e ou transcomponentes inclui um diálogo constante entre os componentes curriculares do Ensino Fundamental, da Educação Básica, suas metodologias, epistemologias, pedagogias, com atenção especial, em nossa tese de doutorado, aos componentes curriculares História e Ensino Religioso, pesquisando e analisando a aplicabilidade da Lei 10.639/03, objetivando a superação da fragmentação dos conhecimentos, percebendo relações e interrelações entre os diferentes conhecimentos construídos pela humanidade.

Para que essa convivência seja pacífica, é necessário o conhecer e respeitar o outro em sua diferença. Por esse motivo, ao considerar todos esses temas, a presente tese delimita os estudos para a importância da aplicabilidade da Lei 10.639/03, que considera a história e a cultura afro-brasileira.

Em relação ao produto educacional, o desenvolvimento da tese de doutorado profissional em Ciências das Religiões propõe a construção de rodas de diálogo sobre a Lei 10.639/03 com profissionais da Secretaria de Educação do município (SEME) de Vila Pavão-ES, objetivando a formação continuada sobre a mencionada lei para profissionais docentes que atuam na Educação Básica, no Ensino Fundamental para a construção de uma educação para a diversidade, antirracista e democrática. O produto educacional, resultado da tese, encontra-se no Apêndice I.



1 CONTEXTUALIZAÇÃO: ASPECTOS DA HISTÓRIA E DA FORMAÇÃO DO POVO NO NORTE CAPIXABA E DO MUNICÍPIO DE VILA PAVÃO-ES

O presente capítulo busca refletir sobre a formação do povo capixaba no norte do estado do Espírito Santo, a partir dos povos que ali viveram e vivem, de maneira a perceber a diversidade cultural existente na região, buscando identificar se há a predominância de alguma cultura específica na região, especialmente na cidade de Vila Pavão-ES, pois é neste município que se localiza a Escola Professora Esther da Costa Santos, onde será realizada a pesquisa sobre aplicabilidade da Lei 10.639/03, a qual será refletida e apresentada no quarto capítulo. O reconhecimento da ocupação da região norte do estado Espírito Santo por diversos e diferentes povos aponta para a escritora nigeriana Chimamanda Ngozi Adiche, quando alerta sobre “O perigo da História Única”.¹⁵ O município de Vila Pavão não tem uma história única. Este lugar foi habitado e é habitado por diferentes povos, formando uma diversidade social, cultural, religiosa. Conhecer a história do lugar é fundamental para um processo educativo emancipatório que valoriza a memória e a cultura local. O capítulo reflete sobre os povos indígenas denominados Botocudos, os povos africanos, os europeus, os pomeranos e encerra com a reflexão sobre aspectos da história do município de Vila Pavão.

1.1 Povos indígenas Botocudos

Os Botocudos, chamados anteriormente de Aimorés ou Tapuias, habitaram o estado do Espírito Santo desde antes da colonização do país. Nesse sentido, afirma Maria Hilda Paraíso, que as primeiras notícias sobre esses povos datam dos primeiros anos de tentativa de colonização do país, sendo que o território por eles ocupados compreendia grandes faixas da Mata Atlântica e da Zona da Mata na direção leste-sudeste, constituídas de florestas latifoliadas tropicais, cujos limites prováveis seriam o vale do Salitre, na Bahia, e o rio Doce, no Espírito Santo, segundo Maria Hilda Paraíso.¹⁶ Somente passaram a ser chamados de Botocudos no século XVIII, tendo em vista que, a partir dessa época, ocorreu a generalização dos contatos entre os povos europeus e os indígenas, e a aculturação¹⁷ sofrida por esses indígenas, que

¹⁵ PIRES, Jader. *O perigo de uma única história*. Replicamos aqui a fala poderosíssima da escritora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie em uma conversa no TED. [Online].

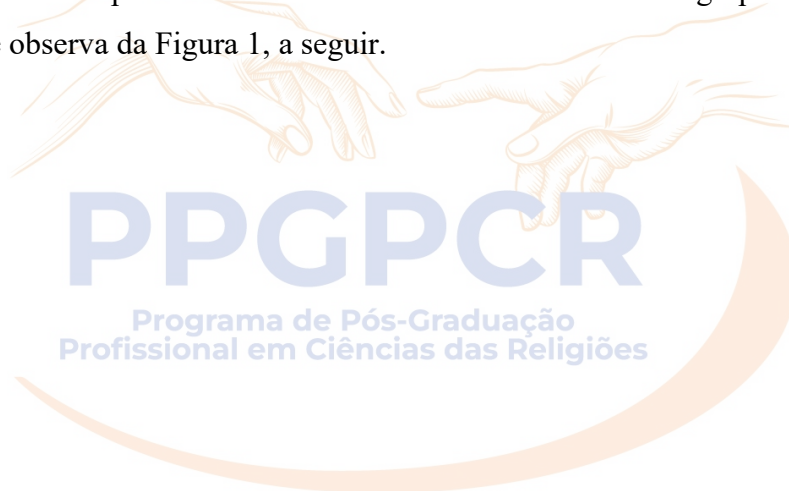
¹⁶ PARAÍSO, Maria Hilda. Os botocudos e sua trajetória histórica. In: CUNHA, Manuela Carneiro da (Org.). *História dos Índios no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras: Secretaria Municipal de Cultura, 1992, p. 413.

¹⁷ De acordo com Jorge Couto, é um termo utilizado para designar o processo de modificação da cultura de determinados indivíduos ou povos, impondo uma outra cultura a eles. No caso dos indígenas, com a colaboração

possuíam uma característica singular: o uso dos botoques no lábio inferior e nas orelhas feitos pelo povo indígena, pontuado por Julio Bentivoglio¹⁸. Assim, é possível conceber que o processo de perseguição ocorreu em decorrência da inferiorização dos povos indígenas pelos europeus, fato que pode ser observado em diversos relatos. Segundo Paraíso, o nome Botocudos

foi retirada da tradição grupal de uso de botoques labiais e auriculares, feitos da madeira da barriguda (*Bombax ventriculosa*). Esse adorno era comparado pelos portugueses a botoques, rolhas usadas para tampar tonéis. Aliás, não apenas os portugueses tiraram a denominação do grupo pelo adorno; também os Malali os chamavam de *epcossek* (grandes orelhas)¹⁹.

Os ornamentos eram feitos da madeira extraída da barriguda que, após ser cortada nas dimensões que desejavam, era desidratada no fogo, o que a tornava leve e branca²⁰. Portanto, Botocudos é uma expressão eurocêntrica e colonial dada a este grupo de povos indígenas. Conforme se observa da Figura 1, a seguir.



da Companhia de Jesus foram levadas a efeito, a partir de meados de Quinhentos, intensas ações destinadas a promover a aculturação dos indígenas, visando a transformá-los em fiéis cristãos, em súditos do rei e, em elementos úteis que participassem, através da sua força de trabalho, no processo produtivo. No que se refere aos africanos no Brasil, o processo de aculturação foi realizado por meio da catequização dos negros, designadamente através da criação de Escolas de Doutrina Cristã em línguas africanas; criação de normas de comportamento para que os senhores suavizassem a situação dos cativos e pugnaram pela defesa dos seus direitos espirituais, segundo COUTO, Jorge. *A construção do Brasil: Ameríndios, portugueses e africanos, do início do povoamento a finais de quinhentos*. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2011. p. 357.

¹⁸ BENTIVOGLIO, Julio. Os índios Botocudos no Espírito Santo e o estudo de Paul Ehrenreich. In: EHRENREICH, Paul. *Índios Botocudos do Espírito Santo no século XIX*. Vitória: Arquivo Público do Estado do Espírito Santo, 2014, p. 13.

¹⁹ PARAÍSO, 1992, p. 428.

²⁰ PARAÍSO, 1992, p. 424.

Figura 1. Povos originários: Botocudos ²¹



Foto de Walter Garbe.²²

Esses povos originários, denominados de Botocudos, de acordo com Paraíso, “pertencem ao tronco linguístico Macro-Jê, são caçadores e coletores seminômades, apresentando uma organização social marcada pelo constante fracionamento do grupo, pela divisão natural do trabalho e por um sistema religioso centrado na figura dos espíritos encantados dos mortos”²³

A sua organização econômica era baseada na caça e pesca, atividades tipicamente masculinas, e na coleta, exercida pelas mulheres. Com a sedentarização forçada pelos administradores, foi-lhes imposta a agricultura: os homens faziam a derrubada, preparavam a terra e plantavam, atividade está dividida com as mulheres, que se responsabilizavam pela colheita, segundo Paraíso.²⁴

Nesse sentido, Bentivoglio salienta que

Construíam dois tipos de moradias: uma para permanências longas com estacas fincadas em círculo e cobertas de folhas e galhos, e outras mais passageiras feitas com galhos de palmeira enterrados e amarrados em cima, formando uma arcada. Sua divisão de trabalho é feita por sexo e idade, sendo os chefes escolhidos por sua bravura, função que não era hereditária. A indicação de que eram canibais é controversa na literatura especializada, embora existam relatos de episódios em que teriam devorado colonos. Constantes lutas internas levavam a cisões no interior dos grupos e é por isso que, no final do século XIX, essa nação estava dividida em vários subgrupos.²⁵

²¹ GARBE, Walter. Botocudos do Rio Doce. In EHRENREICH, Paul. *Índios Botocudos no Espírito Santo no século XIX*. Organização e notas Julio Bentivoglio, Vitória, APEE, Coleção Canaã, Volume 21, 2014, p. 131.

²² GARBE, 2014, p. 131.

²³ PARAÍSO, 1992, p. 414.

²⁴ PARAÍSO, 1992, p. 423.

²⁵ BENTIVOGLIO, 2014, p. 19-20.

Paul Ehrenreich, em uma visão etnocêntrica²⁶ dos povos indígenas, relata que o nível cultural dos Botocudos é baixo, em sua concepção. Isso porque, em seus relatos, afirma que era possível encontrar os membros da tribo em nudez completa; os enfeites utilizados por esses povos eram colares, feitos de frutas ou sementes enfileiradas uma na outra, junto com dentes de animais. Suas moradias eram simples, feitas de troncos de madeira, colocados enviesados, atados com cipós e cobertos com folhas de palmeira ou helicônicas.²⁷ Observa-se, nesse sentido, que os relatos do autor demonstram o preconceito dos povos europeus em relação à população indígena e suas culturas, acreditando tratar-se de pessoas com baixo nível cultural, em decorrência de suas práticas, maneira de se expressarem e de viverem. Em relação ao conceito de cultura Geertz afirma

a cultura é tratada de modo mais efetivo quando é concebida como sistema simbólico pelo isolamento dos seus elementos, especificando as relações internas entre esses elementos e passando então a caracterizar todo o sistema de uma forma geral – de acordo com os símbolos básicos em torno dos quais ela é organizada, as estruturas subordinadas das quais é uma expressão superficial, ou os princípios ideológicos nos quais ela se baseia.²⁸

O cenário relatado pelo autor com relação aos povos indígenas é retratado por meio da seguinte ilustração/simbólica, que demonstra uma visão cultural que diminui a forma como os povos indígenas residiam. A ilustração da cabana busca demonstrar a não civilização dos Botocudos.

²⁶ Uma visão etnocêntrica é uma perspectiva na qual um grupo ou sociedade considera sua própria cultura, valores e crenças como superiores ou mais importantes do que os de outros grupos ou sociedades. Essa visão pode levar à discriminação, preconceito e intolerância em relação a outras culturas, bem como à falta de compreensão e respeito pelas diferenças culturais, segundo ROCHA, Everardo. *O que é etnocentrismo?* São Paulo: Brasiliense, 1996, p. 67.

²⁷ EHRENREICH, Paul. *Índios Botocudos do Espírito Santo no século XIX*. Vitória: Arquivo Público do Estado do Espírito Santo, 1887, p. 77.

²⁸ GEERTZ, Clifford. *A interpretação das Culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 2008, p. 12.

Figura 2. Cabana de moradia dos Botocudos²⁹



Segundo Natália Fernandes, o eurocentrismo, coloca a Europa como cultura universal e como centro do mundo e as sociedades latino-americanas, entre elas, o Brasil se construíram com base na negação da diferença. A autora pontua

[...] a ideologia eurocêntrica é a primeira que se pretende universal, e é a partir do descobrimento que a Europa posiciona-se como o “centro do mundo” e o reordena a partir de si. O eurocentrismo é uma teoria desenvolvimentista. A partir dele se criou no pensamento europeu uma escala evolutiva do desenvolvimento das civilizações tendo as europeias como o cume. Nesta dinâmica dos povos colonizados, a hegemonia cultural coloca o colonizador na condição de “único povo”. Dessa forma, nas sociedades latino-americanas, a unidade da nação foi construída com base na negação da diferença, criando um permanente estado de negação e conflito com os estados nacionais.³⁰

Os Botocudos, devido seus hábitos e modos de vida, necessitavam entrar no marco civilizatório, mencionado por Bentivoglio³¹, pensamento vigente na sociedade brasileira do século XIX, a qual estava constituída sob o olhar etnocêntrico do povo europeu³², como afirma Vânia Maria Losada Moreira. Desta feita, Moreira salienta em sua pesquisa que “a presença dos botocudos sempre foi um incômodo bastante sério para a população da capitania e continuou

²⁹ EHRENREICH, 2014, p. 78.

³⁰ FERNANDES, Natália. A raiz do pensamento colonial na intolerância religiosa contra religiões de matriz africana. *Revista Calundu*, Brasília, v. 1, n.1, p. 117-136, 2017, p. 129.

³¹ A expressão é utilizada pelo autor para se referir ao território brasileiro.

³² BENTIVOGLIO, 2014, p. 15.

sendo, no decorrer do século XIX, um dos maiores problemas que punham em risco a chamada ordem e segurança pública”³³.

Esse estereótipo encontra-se retratado no relato de europeus que visitaram o Brasil e tiveram contato com esses povos indígenas. Um exemplo disso são os relatos da princesa Teresa da Baviera, que empreendeu a sua viagem no ano de 1888. Em seus relatos, a princesa retratava os Botocudos como um grupo de indígenas extremamente atrasados na evolução humana, reforçando o arquétipo negativo desse povo, como expõe Levy Soares Silva³⁴.

Nesse cenário, uma das primeiras questões que se colocou aos jesuítas dizia respeito à concepção, muito corrente entre os colonos, de que os indígenas não possuíam natureza humana. A prática da antropofagia levou muitos europeus a considerar que os nativos, ao matarem e comerem os seus semelhantes, excediam em crueza “os brutos animais”, pelo que as comunidades indígenas se encontrariam mais próximas de “todos os outros animais que não participam da razão” do que das sociedades humanas, na concepção de Couto.³⁵

Os relatos de viagem dos estrangeiros cumpriram o papel de levar conhecimento sobre outros povos, que por muito tempo, apenas recriaram imagens dos povos a partir da perspectiva do viajante, pontuado por Jéssica Veríssimo Lopes Pandolfi³⁶. Nesse sentido, fica claro nos registros dos viajantes estrangeiros que uma das prováveis causas do interesse em conhecer os indígenas botocudos que habitavam o Espírito Santo, mais especificamente o vale do rio Doce, era a difusão da imagem do primitivismo e, sobretudo, da divulgada “ferocidade” (visão eurocêntrica) desse povo indígena, como expõe Silva³⁷. Nesses relatos, fica claro que o encontro de culturas diversas (europeia e indígena) gerou uma percepção inicial por parte dos europeus, que atribuíram aos indígenas uma imagem pejorativa e preconceituosa, como se fossem indivíduos inferiores.

No Estado do Espírito Santo, esse contato com os Botocudos ocorreu desde a colonização, a qual se deu por Vasco Coutinho, que desembarcou na capitania no dia 23 de maio de 1535, local onde atualmente é a Prainha, no Município de Vila Velha, onde fundou o primeiro povoamento.³⁸ Quanto a esse episódio, José Teixeira Oliveira retrata

³³ MOREIRA, Vânia Maria Losada. *Espírito Santo Indígena: conquista, trabalho, territorialidade e autogoverno dos índios, 1798-1860*. Vitória: Arquivo Público do Estado do Espírito Santo: 2017, p. 71.

³⁴ SILVA, Levy Soares. Os índios botocudos da província do Espírito Santo, sob a ótica da Princesa Teresa da Baviera em 1888. *Revista Simbiótica*, Vitória, volume único, n. 1, p. 79-105, 2012, p. 95.

³⁵ COUTO, 2011, p. 352.

³⁶ PANDOLFI, Jéssica Veríssimo Lopes. *Paul Ehrenreich e os índios botocudos do século XIX no Espírito Santo*. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016, p. 25.

³⁷ SILVA, 2012, p. 95.

³⁸ ESPÍRITO SANTO. *Colonização*. In: GOVERNO DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO [site institucional] [s.d.]. [online].

O primeiro contato com a terra revelou os tropeços que aguardavam aquele pugilo de aventureiros: os índios preparavam uma recepção nada cordial. Postando-se armados em grupos na praia, mostravam-se dispostos a impedir o desembarque. Alguns disparos das peças de bordo, porém, anularam a pretensão, afugentando-os para a floresta.³⁹

Ainda, aduz o autor que, nesse contato, à fase de escambo de utilidades seguiu-se a da caça ao silvícola, para ser utilizado nos trabalhos de lavoura. No Espírito Santo, havia muitas florestas, que acabavam invadindo as praias, e os indivíduos que a habitavam (indígenas) eram particularmente ferozes, segundo Oliveira⁴⁰. Mais uma vez, esse relato demonstra a visão etnocêntrica e preconceituosa dos povos europeus em relação aos povos indígenas, denominando-os de ferozes e de inferiores.

No ano de 1551, o Estado recebeu a presença de padres jesuítas, que chegam à capitania do Espírito Santo, e, no ano de 1556, fundam a Serra, Nova Almeida e Santa Cruz, mencionado por Pandolfi.⁴¹ A formação do estado do Espírito Santo, sobretudo na perspectiva sociocultural, ocorreu com a chegada dos portugueses em território brasileiro, a introdução dos negros africanos como escravizados, além da imigração estrangeira e migração nacional espontânea e a presença dos indígenas que viviam no território. Os imigrantes europeus habitaram o Estado com fundamento em um projeto colonizador formulado pelo Governo, passando a ter contato com os povos indígenas que habitavam a localidade, segundo Maria Cristina Dadalto.⁴²

Assim, no século XVI, ocorreram os primeiros contatos bélicos, quando da instalação das capitanias de Ilhéus e Porto Seguro. Em Ilhéus, os atritos aconteceram em decorrência das tentativas de apreensão desse povo, com vistas a substituir a quase desaparecida mão-de-obra tupiniquim após a revolta de 1550 e após a epidemia de varíola de 1562/1563. A revolta de 1550 foi uma reação às tentativas de escravização por parte dos colonos europeus que iniciavam a sua atividade açucareira, conforme Paraíso.⁴³

Visto isso, o processo de colonização do Espírito Santo foi marcado por uma “situação de fronteira”⁴⁴, criada pelo encontro de diferentes etnias e grupos sociais num tempo e num lugar determinados, sob o ponto de vista de Moreira. Os aspectos que mais caracterizam essa

³⁹ OLIVEIRA, José Teixeira. *História do Estado do Espírito Santo*. 3. ed. Vitória: Arquivo Público do Estado do Espírito Santo, 2008, p. 37.

⁴⁰ OLIVEIRA, 2008, p. 58.

⁴¹ PANDOLFI, 2012, p. 27.

⁴² DADALTO, Maria Cristina. Os rastros da diversidade da identidade capixaba. *SINAIS - Revista Eletrônica - Ciências Sociais*, Vitória, v. 1, n.1, p.57-74, 2007, p. 59.

⁴³ PARAÍSO, 1992, p. 413.

⁴⁴ Conceito utilizado para designar o encontro de diferentes etnias e grupos sociais num tempo e num lugar determinados, de acordo com MOREIRA, 2017, p. 18.

situação são o conflito⁴⁵ e a falta de alteridade⁴⁶. O processo de desenvolvimento do Estado do Espírito Santo ocorreu por intermédio do contato entre a sociedade afro-luso-indígena em expansão e as sociedades autóctones (Puris e Botocudos).⁴⁷

Esse contato, entretanto, não ocorreu de maneira pacífica e respeitosa, considerando a significativa diversidade cultural⁴⁸ entre os povos. Assim, como narram os escritos de Paul Ehrenreich, desde os primórdios da ocupação do território brasileiro, há relatos das lutas dos portugueses imigrados com as tribos guerreiras dos Tapuias nas regiões montanhosas da costa, uma vez que a população que lá habitava era temida pela sua selvageria, sua astúcia e seu canibalismo⁴⁹, o que demonstra o preconceito europeu em relação aos povos indígenas.

No Espírito Santo, o contato do povo europeu com os indígenas Botocudos ocorreu desde o início da colonização no século XVI e foi marcado por conflitos sangrentos, tendo sido organizadas várias entradas com a finalidade de combatê-los. Assim, tais batalhas, atreladas às doenças que acometeram os indígenas na época, ocasionaram a morte de vários deles. Ainda, “com o tempo, alguns indígenas foram se deixando aculturar e teve início um processo de integração e miscigenação, que contou com o papel destacado dos jesuítas”, pontuado por Bentivoglio⁵⁰.

Importante ressaltar que, nessa época, os sertões do Espírito Santo – que fazia divisa com os atuais estados da Bahia, Minas Gerais e Rio de Janeiro – eram um espaço geográfico ainda não plenamente controlado pelos colonizadores. Esses sertões foram cenário de diferentes relações interétnicas, onde se desenvolveram pelo menos dois tipos de aliança: a de senhores e indígenas contra os “escravizados do mato” e os quilombolas; e a de “escravizados armados” e senhores contra os indígenas naturais da terra, segundo Moreira.⁵¹ As nações indígenas no Espírito Santo durante o século XIX são retratadas na figura 3, a seguir exposta.

⁴⁵ Termo utilizado para designar a falta de entendimento entre as partes envolvidas.

⁴⁶ Alteridade é a natureza ou condição do que é outro, do que é distinto, utilizada para referir-se a situações de contraste e distinção. Encontra-se relacionada com a diversidade. Respeito ao outro, por ser outro.

⁴⁷ MOREIRA, 2017, p. 69.

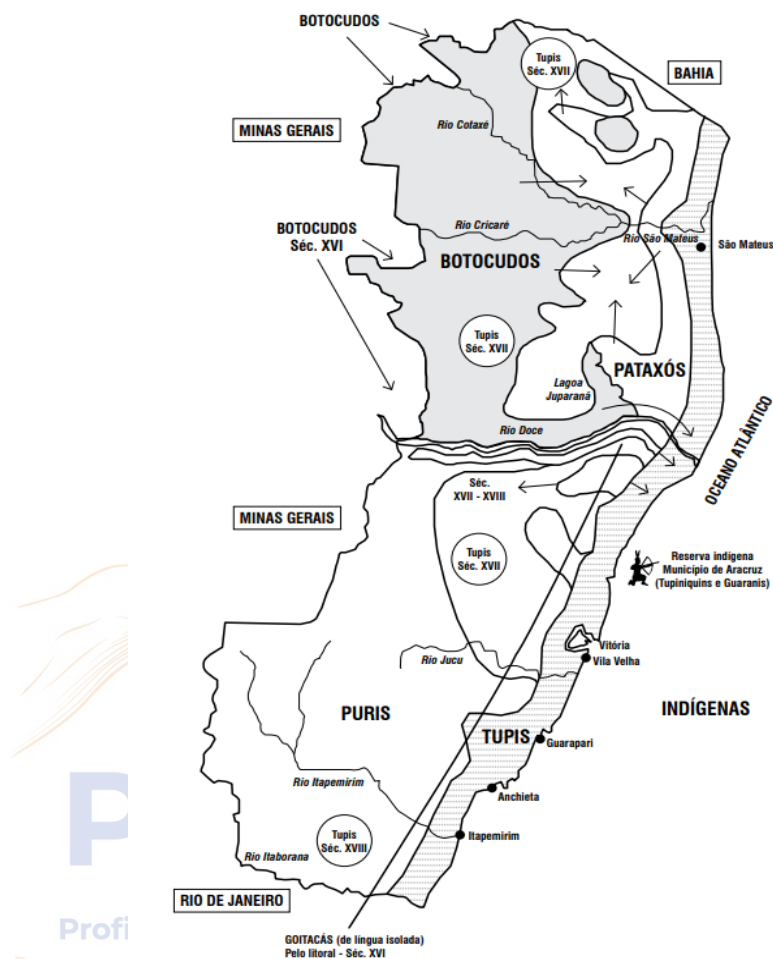
⁴⁸ Diversidade cultural engloba diferentes culturas, que se mostra nos diferentes modos de vida.

⁴⁹ EHRENREICH, 2014, p. 44.

⁵⁰ BENTIVOGLIO, 2014, p. 21.

⁵¹ MOREIRA, 2017, p. 69.

Figura 3. Mapa das nações indígenas no Espírito Santo no século XIX.⁵²⁵³



As áreas das capitanias de Porto Seguro e Espírito Santo foram atacadas por entradas como as de Wilhelm Glimer, Fernão Dias Paes Leme, João Correia de Sá e Rodrigo Prado, Agostinho Barbalho Arzão, que acarretaram conflito com vários subgrupos Botocudos que habitavam a região, apontado por Paraíso.⁵⁴ A conquista e colonização dos territórios indígenas e dos sertões da capitania do Espírito Santo ocorreu na administração o de Antônio Pires da Silva Pontes, nomeado no ano de 1797 para governar, tendo assumido o governo em 1800, momento em que proferiu ordem da Coroa de abrir o rio Doce à navegação e ao povoamento. Essa tarefa foi orientada pela carta régia de 12 de maio de 1798, a qual foi expedida ao governador e capitão geral do estado do Pará, que o aconselhava, entre outras recomendações,

⁵² BENTIVOGLIO, 2014, p. 23.

⁵⁴ PARAÍSO, 1992, p. 414.

a empregar esforços capazes de “civilizar” os indígenas, proibindo a realização de guerra ofensiva ou outras maneiras de hostilidades contra os povos indígenas, como expõe Moreira.⁵⁵

Bentivoglio salienta que o governador da capitania Antônio Pires da Silva Pontes seguiu tais diretrizes contidas na carta régia, mas não foi acompanhado por seu sucessor, Manoel Vieira de Albuquerque Tovar, que nomeou um Diretor dos Indígenas. A reintrodução do sistema antigo a partir de 1808 tinha um objetivo: combater os indígenas para permitir a ocupação efetiva das terras nas margens e desembocadura do Rio Doce por meio da distribuição de sesmarias.⁵⁶

Segundo Moreira, com a chegada da família real ao Brasil, no ano de 1808, o país sofreu diversas modificações. Isso porque, na época, o príncipe regente D. João passou a adotar uma política considerada liberal, por meio da abertura dos portos ao comércio direto com nações estrangeiras, o livre estabelecimento de fábricas e manufaturas⁵⁷. Silva salienta que nesse cenário, o país passou a ser destino de muitos estrangeiros, principalmente europeus, pelos mais variados motivos: pessoas que viam no Brasil a possibilidade de empreender, pessoas a serviço do governo de outros países em missões oficiais, pessoas que queriam apenas conhecer.⁵⁸

Como expõe Moreira, em 13 de maio de 1808, foi deflagrada “guerra ofensiva” contra os indígenas botocudos do rio Doce das capitanias de Minas Gerais e do Espírito Santo. Além disso, foi permitido o cativo indígena por dez anos ou enquanto durasse a “fereza” e a “antropofagia” entre eles⁵⁹. Isso porque, sob o olhar dos colonizadores portugueses, os Botocudos eram indígenas ferozes, realçados como inimigos. Além disso, esses indígenas estavam “no meio do caminho” do projeto colonizador de Minas Gerais e do Espírito Santo, em que os portugueses visavam a expansão econômica e a descoberta de novas rotas fluviais, pontuado por Bentivoglio⁶⁰. Ailton Krenak afirma “esse negócio de a literatura dizer que os “Botocudos” eram antropófagos é um ato falho, é um truque da má consciência neobrasileira formadora do Brasil. Eles tinham de dizer que minha gente era antropófaga para nos aniquilarem”⁶¹, pois, como foi refletido, atrapalhavam o projeto de colonização e exploração.

Merece mencionar que, com exceção dos indígenas Botocudos capturados na *guerra justa* de 1808, os demais indígenas do Espírito Santo eram livres e representavam, segundo as

⁵⁵ MOREIRA, 2017, p. 38.

⁵⁶ BENTIVOGLIO, 2014, p. 22.

⁵⁷ MOREIRA, 2017, p. 28.

⁵⁸ SILVA, 2012, p. 84.

⁵⁹ MOREIRA, 2017, p. 29.

⁶⁰ BENTIVOGLIO, 2014, p. 14.

⁶¹ COELHO, Marco Antônio Tavares. Entrevista com KRENAK, Ailton. Genocídio e resgate dos “Botocudo”. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 23, n. 65, p. 193-204, 2009, p. 198.

estimativas de 1828, uma parcela significativa da população, tendo em vista que correspondiam a 16,3% da população total e 26% da população livre da província, sendo que parte deles já estava integrada à sociedade, de acordo com Moreira⁶². Importante mencionar que a *guerra justa* é o termo utilizado para designar o episódio ofensivo contra índios botocudos do rio Doce (que atravessava as capitanias de Minas Gerais e do Espírito Santo), determinado por meio da carta régia de 13 de maio de 1808, mencionado por José Luis Cardoso, Nuno Gonçalo Monteiro e José Vicente Serrão.⁶³

Entretanto, atribuindo como referência “a evolução histórica da política indigenista colonial, a guerra parece, de fato, um ‘retrocesso inesperado’, pois, desde as leis pombalinas⁶⁴, especialmente a de 6 de junho de 1755, o cativo indígena tinha sido abolido do cenário da América portuguesa, graças à decretação da liberdade absoluta dos indígenas”, com expõe Moreira⁶⁵. Ou seja, com a reforma realizada por Marquês de Pombal, aboliu-se o cativo indígena, o que apresentou um avanço nesse âmbito. Por isso, considera-se que os eventos de guerra posteriores contra esses povos representam retrocessos.

Entre os séculos XVII e XVIII, as capitanias de Ilhéus, Porto Seguro e Espírito Santo foram à falência, resultando na sua reversão para a Coroa, que interrompeu os investimentos na região. A razão de tal decisão deveu-se não apenas ao desinteresse da Coroa portuguesa, mas também à estratégia de transformar a área em zona que inviabilizasse o acesso sem controle às minas da futura capitania de Minas Gerais. Assim, tornou-se o refúgio privilegiado dos grupos indígenas que se mantiveram nas matas interiores, afastados do processo de expansão da sociedade nacional. Tal situação permitiu-lhes, até 1760, manterem seus padrões sociais e a integridade de seus territórios, segundo Paraíso.⁶⁶

Entretanto, a falência da mineração ocorrida em 1760 levou a profundas transformações no modelo econômico regional, que refletiram significativamente nas populações indígenas ali refugiadas. Isso porque as novas opções econômicas foram a pecuária, o comércio e a agricultura, e as zonas de escoamento dos produtos foram os grandes rios locais. Posteriormente, o início do século XX transformou o Sul da Bahia, o norte do Espírito Santo e

⁶² MOREIRA, 2017, p. 79.

⁶³ CARDOSO, José Luis; MONTEIRO, Nuno Gonçalo; SERRÃO, José Vicente. *Portugal, Brasil e a Europa Napoleônica*. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais, 2010, p. 394.

⁶⁴ Entre 1750 e 1777, Sebastião José de Carvalho, o Marquês de Pombal, estabeleceu uma série de reformas modernizantes com o objetivo de melhorar a administração do Império português e aumentar as rendas obtidas através da exploração colonial, de acordo com NOVAIS Fernando Antônio. *O reformismo ilustrado luso-brasileiro: alguns aspectos*. In: Aproximações, estudo de história e historiografia. São Paulo: Cosac Naif, 2005, p. 169).

⁶⁵ MOREIRA, 2017, p. 31.

⁶⁶ PARAÍSO, 1992, 415.

a região do Doce, em Minas Gerais, na principal área de atuação do recém-criado Serviço de Proteção aos Índios (SPI), em razão da construção das estradas de ferro Bahia-Minas e Vitória-Minas, que penetraram os últimos territórios dos Botocudos, segundo autora mencionada.⁶⁷

Segundo o site dos Povos Indígenas no Brasil

Os Krenák ou Borun constituem-se nos últimos Botocudos do Leste, nome atribuído pelos portugueses no final do século XVIII aos grupos que usavam botoques auriculares e labiais. São conhecidos também por Aimorés, denominação dada pelos Tupí, e por Grén ou Krén, sua auto-denominação. O nome Krenák é o do líder do grupo que comandou a cisão dos Gutkrák do rio Pancas, no Espírito Santo, no início do século XX. Localizaram-se, naquele momento, na margem esquerda do rio Doce, em Minas Gerais, entre as cidades de Resplendor e Conselheiro Pena, onde estão até hoje, numa reserva de quatro mil hectares criada pelo SPI, que ali concentrou, no fim da década de 20, outros grupos Botocudos do rio Doce: os Pojixá, Nakre-ehé, Miñajirum, Jiporók e Gutkrák, sendo este o grupo do qual os Krenák haviam se separado. Os Krenák pertencem ao grupo lingüístico Macro-Jê, falando uma língua denominada Borun. Apenas as mulheres com mais de quarenta anos são bilíngües, enquanto os homens, jovens e crianças de ambos os sexos são falantes do português. Nos últimos três anos vêm envidando esforços para que as crianças voltem a falar o Borun.⁶⁸

Quando se fala em “Botocudos” está-se falando de um grande número de povos indígenas. Atualmente, os representantes deste grupo indígena, os Krenak, vivem na margem esquerda do Rio Doce, entre as cidades de Resplendor e Conselheiro Pena, tendo como uma das grandes lideranças Ailton Krenak.⁶⁹

Entre os anos de 1847 e 1888, a maior parte dos imigrantes europeus habitou as regiões do Centro e do Sul do Estado, ficando o Norte ainda praticamente intocado, somente vindo a ser colonizado a partir de 1880. Para a região do vale do rio Doce se deslocaram, sobretudo, os descendentes de europeus localizados nas colônias ao Sul e do Centro, juntamente com os migrantes nacionais. Entre os anos de 1846 e 1881, chegaram ao Espírito Santo 13.828 imigrantes, sendo os primeiros de origem alemã da região dos Hunsrück, que estabeleceram na região das montanhas, hoje denominado município de Domingos Martins de acordo com Dadalto⁷⁰, a chegada do povo Pomerano se realizou em 1859, como pontua Dinoráh Lopes Rubim

⁶⁷ PARAÍSO, 1992, p. 415.

⁶⁸ POVOS INDÍGENAS DO BRASIL. *Krenak*. [online].

⁶⁹ MELO, Ricardo de. *Ailton Krenak fala a respeito dos índios botocudos ao longo da bacia do Rio Doce*. [online].

⁷⁰ DADALTO, 2007, p. 57.

Almeida⁷¹ e em 1874 foi a vez dos Italianos, segundo Cilmar Franceschetto⁷². A chegada destes grupos acelerou a perseguição e eliminação dos povos indígenas. Os primeiros europeus que chegaram no estado do Espírito Santo, no entanto, são os portugueses que escravizaram indígenas e também pessoas/povos africanos. Os/as africanos/as já aportavam no Brasil como pessoas escravizadas.

1.2 Portugueses e os povos africanos escravizados

O Espírito Santo foi uma das quinze primeiras Capitanias Hereditárias brasileiras, tendo iniciado o seu processo de colonização no ano de 1535, momento em que o português capitão donatário Vasco Fernandes Coutinho chegou ao litoral capixaba. Nesse contexto, nos primeiros anos de colonização, o cultivo da cana de açúcar foi bem-sucedido. O engenho açucareiro capixaba, colaborou para a consolidação da colonização do Espírito Santo. A mão-de-obra utilizada nos grandes engenhos era a escrava, como nas demais regiões açucareiras do Brasil, mencionado por Laryssa da Silva Machado.⁷³

Basílio Carvalho Daemon assinala que o tráfico direto de braços negros entre o Espírito Santo e África começou em fins de 1621, “sendo obrigados os que os importavam a pagá-los com açúcar e outros quaisquer gêneros, por privilégio especial concedido unicamente a esta Capitania”⁷⁴. Os africanos⁷⁵ foram retirados de seu país de origem e trazidos ao Brasil com a colonização portuguesa, pelo tráfico negreiro, para suprir a carência de mão de obra nos empreendimentos coloniais dos portugueses no Brasil.

Deixar o continente africano e atravessar o Atlântico foi um momento de muita dor e incertezas para os/as africanos/as e alguns deles e algumas delas nem sequer conseguiram chegar ao Brasil, pois morreram durante a viagem por falta de vitaminas, situações precárias de higiene e também pela depressão em função de terem sido retirados à força da sua terra natal, da sua vivência cultural, social, política e religiosa, como explicita Gilciana Paula Franco.⁷⁶ Na

⁷¹ ALMEIDA, Dinoráh Lopes Rubim. A colônia pomerana no Espírito Santo: a manutenção de identidades e tradições. In: *Colóquio Internacional de Mobilidade Humana e Circularidade de Ideias*, 1., 2016. Vitória. *Anais...* Vitória: LEMM, 2016. p. 49-59, p. 52.

⁷² FRANCESCHETTO, Cilmar. *Italianos: base de dados da imigração italiana no Espírito Santo nos séculos XIX e XX*. Vitória: Arquivo Público do Estado do Espírito Santo, 2014, p. 19. [online].

⁷³ MACHADO, Laryssa da Silva. A Diáspora Negra e a presença de africanos escravizados em Itapemirim – ES (1860-1870). *Mosaico*, Rio de Janeiro, v. 8, n. 13, p. 237-257, 2017, p. 243-244.

⁷⁴ DAEMON, Basílio *apud* OLIVEIRA, 2008, p. 132.

⁷⁵ Toda vez que o texto se referir a “africanos”, no masculino, está-se referindo aos povos africanos.

⁷⁶ FRANCO, Gilciana Paula. As religiões de matriz africana no Brasil: luta, resistência e sobrevivência. *Revista Discente do Programa de Pós-graduação em Ciência da Religião da UFJF*, Juiz de Fora, v. 18, n. 1, p. 30-46, 2021, p. 31.

travessia, os africanos passavam quase todo o tempo acorrentados no navio, em porões superlotados, que se apertavam para conseguir dormir durante meses sobre o chão e, no momento do embarque, ou ainda nos barracões costumavam ter o corpo marcado a ferro quente com as iniciais ou símbolos dos proprietários, como aponta Regiane A. Mattos.⁷⁷

Com a escassez cada vez maior da mão de obra dos indígenas e a concentração dos negros nas áreas de atividades mercantis – na produção de farinha de mandioca, açúcar, fios de algodão, cachaça, arroz, milho, feijão, cal, colchas e redes –, os negros exerciam papel decisivo na formação da sociedade local, tornando-se agentes da europeização, difundindo a língua do colonizador e ensinando os/as escravizados/as recém-chegados as técnicas de trabalho, as normas e valores da cultura a que se viam incorporados, conforme Ribeiro⁷⁸.

No Espírito Santo, em razão das necessidades das atividades econômicas desenvolvidas no Estado, os negros foram escravizados para desempenharem tais atividades. Cleber Maciel pontua que

O Estado tinha três grandes áreas de maior concentração populacional escrava, por conseguinte de forte presença cultural negra: o norte litorâneo, tendo São Mateus como principal polo; o sul, cujo polo era Cachoeiro de Itapemirim, e a região central, área de influência imediata de Vitória. Foram essas as três áreas econômicas que deram a base da vida capixaba e projetaram inicialmente a capitania e depois a província no cenário mais geral.⁷⁹

O norte do estado do Espírito Santo, tendo São Mateus, como o centro contou uma grande concentração populacional escrava. Assim, de acordo com Machado, em terras capixabas eram produzidas farinha de mandioca, açúcar, fios de algodão, cachaça, arroz, milho, feijão, cal, colchas e redes.⁸⁰ Foi devido esta exploração econômica que segundo Walter Luiz Carneiro de Mattos Pereira que

O município de Itapemirim, no Espírito Santo e o de Campos dos Goytacazes, no Rio de Janeiro, transformaram-se em verdadeiras zonas de confluência do tráfico ilegal de africanos, enveredando uma teia de acusações, suspeições e apreensões entre correspondências, ofícios e diligências oficiais. Minas Gerais incorpora-se nessa escala, por contornar a retaguarda da linha praieira com interesses mercantis semelhantes.⁸¹

⁷⁷ MATTOS, Regiane A. *História e cultura afro-brasileira*. Contexto: São Paulo, 2007. p. 100.

⁷⁸ RIBEIRO, 1995, *apud* SANTOS, 2016, p. 219.

⁷⁹ MACIEL, Cleber. *Negros no Espírito Santo*. Org. Osvaldo Martins de Oliveira. 2. ed. v.22. Coleção Canaã, Vitória: Arquivo Público do Estado do Espírito Santo, 2016. p. 75

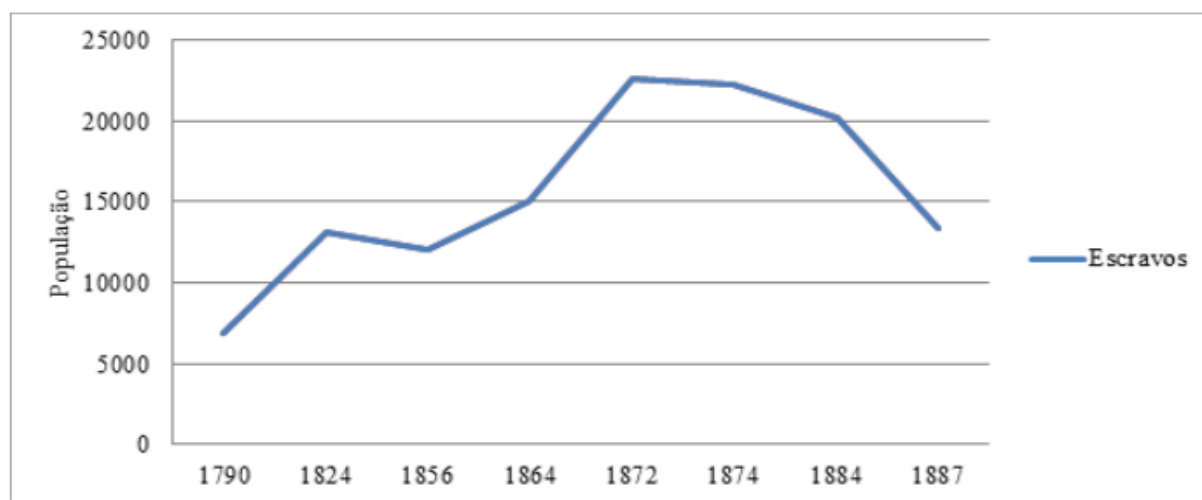
⁸⁰ MACHADO, 2018, p. 26.

⁸¹ PEREIRA, Walter Luiz Carneiro de Mattos. A trama do tráfico ilegal de africanos na província do Espírito Santo (1850/1860). In: XI Congresso Brasileiro de História e Econômica. *Anais...* Vitória, 2015. p. 3.

As pessoas negras escravizadas, desde o período da colonização, se localizavam, predominantemente, em áreas na região norte do Estado, municípios de São Mateus e Conceição da Barra; na região central, nas cidades de Vitória, Serra, Santa Leopoldina, Vila Velha e Guarapari; e, no Sul, em Anchieta, Piúma, Itapemirim, Marataízes e Presidente Kenedy. O fim da escravidão e a crise do café provocaram entre os anos de 1890 e 1940 uma grande afluência de pessoas negras para a região do vale do rio Doce, seguindo o ritmo de expansão da sua fronteira agrícola, como expressa Dadalto.⁸²

Assim, o estado contou com crescimento populacional expressivo a partir de 1800. Nesse sentido, em 1790, era habitado por 22.493 indivíduos sendo 10.749 livres e 6.834 cativos; em 1872, o número de indivíduos praticamente quadruplicou, chegando à marca de 82.137 no total, sendo 22.165 livres e 13.188 escravizados, segundo Rafaela Domingos Lago Nunes⁸³. O crescimento da população escrava no Espírito Santo, no período de 1790-1887, pode ser demonstrado pelo gráfico 1, a seguir.

Gráfico 1. Crescimento da população escravizada no Estado do Espírito Santo (1790-1887), de acordo com Nunes.⁸⁴



No ano de 1839, os/as escravizados/as africanos/as representavam uma porcentagem significativa de 30,7% da população cativa no Espírito Santo, dados que comprovam o incremento das escravarias num contexto de desenfreada compra de cativos/as, estando

⁸² DADALTO, 2007, p. 65-66.

⁸³ NUNES, Rafaela Domingos Lago. Africanos na Província do Espírito Santo: população escrava e tráfico ilegal. *Dimensões*, Vitória, v. 43, p. 63-83, 2019, p. 64.

⁸⁴ NUNES, 2019, p. 68.

concentrados principalmente na Cidade de Vitória⁸⁵ (35,4%) e na Vila de Itapemirim (17,7%). Esse aumento deve-se a crescente necessidade dos senhores de escravizados de aumentar suas escravarias diante das ameaças externas de cessação do tráfico, como expressa Nunes⁸⁶.

Nesse mesmo sentido, aduz Adriana Pereira Campos que “a explicação mais provável para o pico populacional das primeiras décadas do século relaciona-se à explosiva demanda por escravizados constatada na América nos anos de 1820 do século XIX”⁸⁷.

Nessa época, a população escrava encontrava-se assim dividida, nas diversas regiões do estado:

Figura 4. Naturalidade da população escravizada do Espírito Santo (1839), segundo Nunes.⁸⁸

Cidade e Vilas	Pardos cativos		Escravos naturais do Brasil		Escravos naturais da África		Total	
	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
Vitória	724	7,8	2061	22,3	485	5,3	3270	35,4
Itapemirim	42	0,5	567	6,1	1026	11,1	1635	17,7
Benevente	21	0,2	263	2,9	202	2,2	486	5,3
Guarapari	133	1,5	233	2,5	96	1,0	462	5,0
Espírito Santo	124	1,3	136	1,5	19	0,2	279	3,0
Serra	319	3,5	494	5,3	313	3,4	1126	12,2
Nova Almeida	71	0,8	159	1,7	58	0,6	288	3,1
Linhares	9	0,1	11	0,1	10	0,1	30	0,3
Barra de São Matheus	-	-	146	1,6	121	1,3	267	2,9
São Matheus	75	0,8	811	8,8	504	5,5	1390	15,1
Total	1.518	16,5	4.881	52,8	2.834	30,7	9.233	100

⁸⁵ Em 8 de setembro de 1551, os portugueses venceram acirrada batalha contra os índios Goitacazes e, entusiasmados pela vitória, passaram a chamar o local de Ilha de Vitória. A data de emancipação política do município é 24 de fevereiro de 1823, quando um Decreto-Lei Imperial concedeu Fórum de Cidade a Vitória. PREFEITURA MUNICIPAL DE VITÓRIA. *História da Cidade*. [online]

⁸⁶ NUNES, 2019, p. 68.

⁸⁷ CAMPOS, Adriana Pereira. Escravidão, reprodução endógena e criouliização: o caso do Espírito Santo no Oitocentos. *Topoi*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 23, p. 84-96, 2011, p. 86.

⁸⁸ NUNES, 2019, p. 69.

Nota-se, assim, que os escravizados naturais da África representavam grande parte dos cativos que habitavam o estado, em uma porcentagem de 30,7%. Ainda, pela tabela, é possível observar que os escravizados estavam concentrados, em sua maioria, na cidade de Vitória (35,4%), seguido de Itapemirim (17,7%), São Mateus (15,1%) e Serra (12,2%).

Com sua capacidade de trabalho, não somente braçal, mas também em outras áreas, desde as artes, religião, ciência arte, economia, agricultura, as pessoas negras escravizadas contribuíram muito para o desenvolvimento do estado do Espírito Santo e do Brasil. Foram eles que sustentaram a nobreza e a prosperidade do Brasil, além da contribuição na defesa do território nacional, na agricultura e na mineração. Foi o produto do seu trabalho que permitiu que os ricos senhores pudessem manter os filhos nas universidades europeias e depois nas faculdades de ensino do país, como salientam João Paulo de Oliveira e Sérgio Ferreira de Souza⁸⁹.

Importante mencionar que no ano de 1859, o presidente da província do Espírito Santo, Pedro Leão Veloso, destacou-se em decorrência de sua luta pelo fim do tráfico de pessoas escravizadas no Brasil, segundo Pereira.⁹⁰

Após o fim da escravidão, os/as ex-escravizados/as foram deixados sem recursos e muitas vezes sem um lugar para ir. Alguns se tornaram trabalhadores assalariados nas fazendas e plantações onde haviam sido escravizados anteriormente, enquanto outros migraram para as cidades em busca de emprego. Alguns libertos se mudaram para as cidades em busca de trabalho e oportunidades, mas enfrentaram muitas dificuldades devido à falta de educação, formação profissional e recursos financeiros. Muitos se estabeleceram em comunidades negras nas periferias das cidades, que muitas vezes eram carentes de infraestrutura e serviços públicos. Outros optaram por migrar para outras partes do país em busca de melhores oportunidades, principalmente para as regiões Sul e Sudeste, onde havia mais indústrias em crescimento, como expõe Ana Maria Rios e Hebe Maria Mattos.⁹¹

Mediante o processo colonizador, Franco pontua que os/as escravizado/as eram tratados como objeto e foram proibidos de colocar em prática os seus rituais religiosos, sendo obrigados a se converterem ou pelo menos fingir que haviam se convertido ao catolicismo romano.⁹² José Bittencourt Filho afirma que, com a chegada dos portugueses, que trouxeram o catolicismo

⁸⁹ OLIVEIRA, João Paulo de; SOUZA, Sérgio Ferreira de. Uma breve análise sobre o movimento “VIDAS PRETAS IMPORTAM”. *Brazilian Journal of Development*, Curitiba, v.7, n.6, p. 58957-58978, 2021, p. 58962.

⁹⁰ PEREIRA, 2015, p. 3.

⁹¹ RIOS, Ana Maria; MATTOS, Hebe Maria. O pós-abolição como problema histórico: balanços e perspectivas *Topoi*, v. 5, n. 8, p. 170-198, 2004, p. 184.

⁹² FRANCO, 2021, p. 35.

romano, iniciaram-se missões para impor sua religiosidade aos povos indígenas.⁹³ Os indígenas tiveram que se adaptar à nova situação sobrevivendo por meio da adesão à religião oficial do império português. Da mesma forma, os escravizados africanos não tinham direito de se expressar, defender a sua fé ou exercitar a sua religiosidade e foram obrigados a aderir à fé portuguesa⁹⁴. Isso ocorreu em decorrência da prevalência da Igreja Católica Romana na época da colonização. Nesse período, a Igreja Católica era institucionalizada e privilegiada, sendo considerada a religião oficial do Brasil.

Segundo Bittencourt Filho, em um contexto de imposição cultural, tanto os indígenas quanto os negros foram coagidos e, de certa forma obrigados a aceitar a fé dos portugueses colonizadores⁹⁵. Ele afirma que houve um processo de sincretismo religioso por parte do indígena e do africano, através de mistura de símbolos, significantes e significados religiosos para manter sua fé adotando algumas práticas do catolicismo português.⁹⁶

Segundo Clebe Maciel

No Brasil, em termos religiosos, as práticas dos negros sempre foram vistas pelos racistas mais como feitiçarias e magias do que como religião. Afinal, religião, no entendimento dos dominantes, correspondia apenas as suas próprias práticas, tidas como verdadeiras, para a realização do bem e salvação das almas.⁹⁷

A região norte do estado, como refletido, concentrou uma grande parte da população negra e também manifestações da cultura negra do Estado. Como pontua Maciel “a listagem de manifestações culturais negras é muito grande, destacando-se os vários tipos de Congos, Jongos, Reisados e Bois, o Alardo, o Ticumbi e as comunidades negras rurais, como as do Espírito Santo e de Santana.”⁹⁸ Neste sentido, Maciel afirma que “essa região capixaba repete a Bahia, com seu culto a vários Orixás.”⁹⁹ Outro destaque cultural dessa região do Espírito Santo é, segundo pesquisas de Maciel

O baile dos congos para São Benedito, mais conhecido como ticumbi, é uma referência cultural ou celebração festiva afro - -brasileira específica do Espírito Santo, embora mantenha relações e algumas semelhanças com outros bens culturais afro-brasileiros, como congos, congadas, cacumbis e cucum - bis. Trata-se de uma dança que acontece, segundo a memória - ria e a genealogia de seus integrantes, há mais de 200 anos na região norte do Espírito Santo. O baile é definido pelos dançantes como uma tradição cultural proveniente da África e que os africanos e seus descendentes

⁹³ BITTENCOURT FILHO, José. *Matriz religiosa brasileira, religiosidade e mudança social*. 2.ed. Vitória: Unida, 2019, p. 16.

⁹⁴ BITTENCOURT FILHO, 2019, p. 16.

⁹⁵ BITTENCOURT FILHO, 2019, p. 16-17.

⁹⁶ BITTENCOURT FILHO, 2019, p. 17.

⁹⁷ MACIEL, 2016. p. 122.

⁹⁸ MACIEL, 2016, p. 89.

⁹⁹ MACIEL, 2016, p. 125,

teriam recriado nas senzalas, quilombos e, posteriormente, nas comunidades negras da vila de Itaúnas e da cidade de Conceição da Barra.¹⁰⁰

O autor também ressalta que é norte do estado que “foi onde a culinária doméstica mais preservou as tradições locais africanas, tanto no tipo de alimento, quanto na forma de prepará-lo, do mesmo modo que sofreu grande influência da chamada comida baiana.”¹⁰¹ O processo de escravização foi longo e muito duro, mas não foi sem resistência e as pesquisas demonstram que há muitos elementos da cultura afro-descendente presentes no cotidiano da vida no norte do estado do Espírito Santo. A seguir, vamos refletir sobre a chegada de outros povos europeus na região.

1.3 Chegada de outros povos europeus e dos/as Pomeranos/as

Nos primórdios da colonização do Brasil, a cruz e a espada marcam a presença europeia, símbolos da fé cristã e do poderio militar. No Espírito Santo, como em outras partes do Brasil que foram colonizados no século XVI, foram frequentes as lutas pela posse da terra com a presença e a bênção da Igreja Católica Apostólica Romana atuando no auxílio ao predomínio lusitano através da ação dos jesuítas e franciscanos responsáveis pela catequese dos indígenas e pela assistência religiosa aos colonos e de seus familiares, conforme Ana Maria Rios e Hebe Maria Mattos¹⁰².

Para Mauro Passos, o estudo da sociedade brasileira permite descobrir a influência da Igreja Católica na sua historicidade¹⁰³. E, como essa influência perpassa a Escola até os dias atuais, ela ocorre também na cultura e, conseqüentemente, na religião. As Ciências das Religiões, para o autor, precisam abrir as discussões sobre os temas culturais, religiosos, políticos e educacionais, já que tanto a educação como a religião operam na formação integral dos sujeitos, “[...] ao abarcarem as diversas dimensões do ser humano: física, intelectual, moral, simbólica, cultural”¹⁰⁴. Necessário se faz perceber que não há uma cultura única e sim uma diversidade cultural na formação do Brasil e também do Estado do Espírito Santo. A diversidade cultural e religiosa está ligada com os processos migratórios.

¹⁰⁰ MACIEL, 2016, p. 216.

¹⁰¹ MACIEL, 2016, p. 156.

¹⁰² ESPÍRITO SANTO. Colonização. In: GOVERNO DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO [site institucional] [s.d.] [online].

¹⁰³ PASSOS, Mauro. Ciência da religião aplicada à educação sociopolítica In: PASSOS, João D.; USARSKI, Frank. (orgs). *Compêndio de Ciência da Religião*. São Paulo: Paulinas; Paulus, 2013, p. 629.

¹⁰⁴ PASSOS, 2013, p. 628

Neste sentido, destaca-se que uma nova onda de colonização do Espírito Santo ocorreu com a chegada de imigrantes de origem alemã, “oriundos do Hünseruck, na Renânia nos anos de 1846/1847. Quanto à religião, o grupo era composto por 101 católicos; 35 luteranos e 29 calvinistas, distribuídos em 32 núcleos familiares. Esses 165 imigrantes foram os fundadores da Colônia de Santa Isabel.”¹⁰⁵ Na colônia Santa Leopoldina, criada em 1857, se estabeleceram suíços, hanoverianos, luxemburgueses, prussianos, holstenianos, hessenianos, austríacos, holandeses, badenses, pomeranos e alemães. No ano de 1874, o Governo criou mais dois estabelecimentos ligados à colônia de Santa Leopoldina: o núcleo Timbuy e o núcleo Santa Cruz, ambos povoados predominantemente por italianos, como explicita Dadalto.¹⁰⁶

Entre a diversidade de imigrantes europeus, que chegaram às terras capixabas, encontram-se também o povo Pomerano. Em meados do século XX, houve um movimento em que muitas famílias deixaram seu território de origem na Pomerânia¹⁰⁷ localizado no norte da Europa, entre a Alemanha e a Polônia. De acordo com Ismael Tressmann

Na época em que os primeiros pomeranos imigraram para o Brasil, no final da década de 1850, a Pomerânia era uma Província da Prússia. [...] Até 1945 a Pomerânia estava dividida entre Pomerânia Ocidental ou Anterior e Pomerânia Oriental. [...] Com a derrota da Alemanha na II Guerra Mundial (1945), a Pomerânia (Oriental) foi anexada à Polônia, e a Pomerânia Ocidental passou a integrar o atual Estado de Mecklenburgo-Pomerânia Ocidental, Alemanha. [...] Os primeiros imigrantes pomeranos chegaram ao Espírito Santo em 1859 - época anterior ao processo de unificação da Alemanha do século XIX - e se instalaram na recém criada colônia de Santa Leopoldina, no rio Santa Maria da Vitória. As maiores levas, porém, provenientes, em sua maioria, da Pomerânia Oriental, chegaram entre os anos 1872 e 1873, período em que a imigração também cessou.¹⁰⁸

Estudos e pesquisas relatam que a chegada do primeiro grupo de pomeranos/as ao Espírito Santo data de 1859, quando aportaram em Vitória 117 pessoas imigrantes saídas do porto de Hamburgo em 27 de abril daquele mesmo ano. Os imigrantes seguiram para a Colônia de Santa Leopoldina, região que atualmente equivale, em sua maior parte, ao município de Santa Maria de Jetibá. O trajeto foi realizado em canoas, rumo aos lotes a elas destinados, de acordo com a política imigrantista do Império brasileiro, como pontua Klaus Granzow.¹⁰⁹

¹⁰⁵ FRANCESCHETTO, Cilmar. *Imigrantes Espírito Santo*: base de dados da imigração estrangeira no Espírito Santo nos séculos XIX e XX. Vitória: Arquivo Público do Estado do Espírito Santo, 2014. p. 943.

¹⁰⁶ DADALTO, 2007, p. 60.

¹⁰⁷ TRESSMANN, Ismael. *Da sala de estar à sala de baile*: Estudo etnolinguístico de comunidades camponesas Pomeranas do Estado do Espírito Santo. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2005, p. 55. “A área ocupada passa a ser chamada, na língua sórbia, de Po-morje, isto é, a “terra perto do ou junto ao mar”. Esta é a origem do nome que mais tarde ficou conhecido como Pomorania. Pomerânia (Pomerania, em Latim), Pomorze (em Polônês), Pommern (em Alemão padrão).”

¹⁰⁸ TRESSMANN, 2005, p. 53-55; 62.

¹⁰⁹ GRANZOW, Klaus. *Pomeranos sob o Cruzeiro do Sul*: Colonos alemães no Brasil. Vitória: Arquivo Público do Estado do Espírito Santo, 2009, p. 11.

Helmar Rölke aponta que dentre os principais motivos da imigração dos pomeranos para o estado do Espírito Santo, podem ser apontados o cenário de incerteza econômica e a instabilidade sociopolítica promovidas pelas mudanças na Província Prussiana da Pomerânia no século XIX. Esse contexto acarretou a proibição do trabalho de crianças abaixo de 9 (1839) e 12 anos de idade (1853), bem como o desemprego dos servos, em decorrência da expulsão das terras dos nobres com a mudança na lei de reforma agrária (1816) e pela introdução de novas técnicas agrícolas a partir de 1850, com o processo de industrialização.¹¹⁰

Segundo Rölke

A partir do ano de 1850, iniciou-se um período cada vez mais sem perspectivas para o pequeno homem do campo e os sem-terra na Pomerânia. Eram dois os motivos que levaram a isto:

- a intensificação do uso cada vez mais “racional” do solo;
- o início da industrialização, com a invenção da máquina a vapor. [...]

Também entre muitos pomeranos cresceu o desejo de emigrar para um lugar onde pudessem confessar livremente sua fé evangélico-luterana. A esta vontade somou-se, principalmente, a procura por melhores perspectivas de vida para si e para os descendentes. Na Pomerânia estavam sem emprego, empobrecidos e famintos.¹¹¹

Em sua tese de doutorado, a pesquisadora Cione Marta Raasch Manske afirma que para os/as pomeranos/as, do século XIX, a imigração para o Brasil foi uma opção fundamental devido as condições sociopolíticas, econômicas e religiosas enfrentadas na Pomerânia. A imigração pomerana foi bem recebida no Brasil, que no período ainda era escravocrata, mas que já estava passando por transformações impostas para o desenvolvimento do sistema capitalista.¹¹²

Na década de 1870, novos imigrantes pomeranos chegaram ao Estado do Espírito Santo, sendo estimado um número aproximado de 2.300 pessoas pomeranas em terras capixabas durante o século XIX, segundo Granzow.¹¹³ Assim Rosali Rauta Siller, Josiane Arnholz Plaster, Claudete Beise Ulrich, Gerda Margit Schütz Foerste, Erineu Foerste e Ismael Tressmann salientam que o povo pomerano é parte integrante, no Brasil dos povos tradicionais.¹¹⁴

A maioria dos/as pomeranos/as que migraram para o Espírito Santo veio da Pomerânia Oriental, sendo pessoas empobrecidas, a maioria delas, desprovidas da propriedade da terra e ou Sem-Terra. [...] No entanto, é importante salientar que o(a)s imigrantes pomerano(as) chegaram no Espírito Santo antes da Alemanha tornar-se um estado-nação. [...] Esse grupo étnico possui língua e cultura distintos de outros povos

¹¹⁰ RÖLKE, Helmar. *Raízes da Imigração Alemã: história e cultura alemã no Estado do Espírito Santo*. Vitória (ES): Arquivo Público do Estado do Espírito Santo, 2016, p. 59-66.

¹¹¹ RÖLKE, 2016, p. 64; 81.

¹¹² MANSKE, Cione Marta Raasch. *A venda pomerana no Espírito Santo: lugar sociopolítico, econômico e identitário (1857-2021)*. Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, 2021, p. 22.

¹¹³ GRANZOW, 2009, p. 11.

¹¹⁴ BRASIL. Decreto Federal nº 6.040 de 07 de fevereiro de 2007. Institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais.

germânicos. Por isso, também se situam entre os chamados povos tradicionais do Espírito Santo.¹¹⁵

A segunda fase da imigração europeia no Espírito Santo, que concentra os anos de 1882 a 1887, é marcada pela reduzida quantidade de imigrantes europeus – um total de 1.375 – que entra na Província. Entre 1888 e 1896 a imigração ganha nova expressão; chegam 21.497 imigrantes. Esse cenário deve-se à necessidade de mão-de-obra para as lavouras, que se encontravam escassas em razão da abolição da escravidão, em 1888, como salienta Dadalto.¹¹⁶

Entre o grupo de estrangeiros que conformaram a identidade capixaba destacam-se, em quantidade, os italianos, alemães, pomeranos e poloneses. Constituindo maior grupo étnico europeu a compor a formação do povo capixaba, os italianos tiveram significativa participação na imigração interna, da região sul para o norte do Espírito Santo, principalmente àqueles que residiam nas terras mais frias da região sul do Estado – Iconha, Alfredo Chaves, Venda Nova e arredores, pontuado por Dadalto.¹¹⁷

Nesse cenário, com o fim da escravidão e com o crescimento da imigração europeia no Espírito Santo, destaca-se a imigração do povo pomerano, os quais tinham “espírito de comunidade, dedicação ao trabalho e expressões simbólicas, como o dialeto, os costumes socioculturais, o artesanato, a música, a dança, a culinária”¹¹⁸ e eram protestantes de tradição religiosa luterana.

Os/as pomeranos chegam no Espírito Santo como pessoas muito pobres, em sua maioria haviam trabalhado como servos da gleba, isto é, pessoas destituídas de terra. Siller, Plaster, Ulrich, Schütz Foerste, Foerste e Tressmann ressaltam que “esse grupo étnico possui língua e cultura distintas de outros povos germânicos. Por isso, também se situam entre os povos tradicionais, no estado do Espírito Santo”¹¹⁹. O Decreto nº 3.248- R, de 11 março de 2013, do Estado do Espírito Santo criou a Comissão Estadual de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais e dá outras providências, onde os povos e comunidades tradicionais de pomeranos são parte integrantes, juntamente com Povos e Comunidades Tradicionais de Ciganos, Povos e Comunidades Tradicionais de Indígenas, Povos e

¹¹⁵ SILLER, Rosali Rauta; PLASTER, Josiane Arnholz; ULRICH, Claudete Beise; FOERSTE, Gerda Margit Schütz; FOERSTE, Erineu; TRESSMANN, Ismael. *Mulheres Pomeranas*; vozes silenciadas. São Carlos: Pedro&João, 2019, p. 36-37.

¹¹⁶ DADALTO, 2007, p. 60.

¹¹⁷ DADALTO, 2007, p. 64.

¹¹⁸ GRANZOW, 2009, p. 11.

¹¹⁹ SILLER; PLASTER; ULRICH; SCHÜTZ FOERSTE; FOERSTE; TRESSMANN, 2019, p. 37.

Comunidades Tradicionais de Pescadores Artesanais, Povos e Comunidades Tradicionais de Quilombolas e Povos e Comunidades Tradicionais de Terreiros.¹²⁰

A língua pomerana é um dos elementos fundamentais na identidade do povo pomerano, segundo Tressmann, “o pomerano é adquirido no seio da família, sendo a mulher a responsável pelo ensino da língua. Quando ingressam na escola, a maioria das crianças tem pouco domínio ou não falam o Português, fato que ocasiona uma série de conflitos no interior do sistema escolar”¹²¹. A maioria destes imigrantes pomeranos era e é de tradição da fé evangélico-luterana.¹²² Segundo Scheila Janke

Na perspectiva dos membros pomeranos, no entanto, a compreensão do que significa fé evangélico-luterana era muito mais pragmática. O cultivo da fé evangélico-luterana individual e/ou familiar acontecia em muitas famílias através da leitura bíblica e de devocionários, bem como através dos hinos do hinário. Logo, porém, eles sentiram a necessidade de reunir-se em uma comunidade de fé onde poderiam ser celebrados Cultos, Sacramentos (Batismo e Santa Ceia) e Ofícios (Confirmação, Bênção Matrimonial e Sepultamento) e onde suas crianças fossem instruídas na fé cristã de acordo com o Catecismo Menor.¹²³

Assim, a compreensão da fé evangélico-luterana era encarada de maneira prática. A prática da fé acontecia tanto individualmente quanto em nível familiar, através da leitura da Bíblia, de devocionários e do canto de hinos do hinário. A formação dessa comunidade religiosa proporcionava um ambiente propício para o fortalecimento e a prática conjunta da sua fé evangélico-luterana. Além disso, Janke salienta

Já que nos primeiros anos de colonização ainda não havia pastores ordenados na grande maioria das colônias, eles se adaptaram a situação e escolhiam alguém de seu meio que assumisse essas funções. Como suas casas começaram a ficar pequenas para o número crescente de membros, começaram a formar mutirões para a construção de capelas, escolas e igrejas. A história de fé das famílias pomeranas está, portanto, intrinsicamente ligada à participação em cultos, aos ofícios eclesiais e ao engajamento prático na comunidade de fé através dos mutirões, nos grupos que surgiam na comunidade e na diretoria. São esses aspectos que eles mencionam ao descrever sua fé evangélico-luterana. E é nessa participação e engajamento comunitários que eles cultivavam sua fé e nela encontraram forças para superar as adversidades.¹²⁴

¹²⁰ ESTADO DO ESPÍRITO SANTO. *Decreto nº 3.248-R*, de 11 de março de 2013. Cria Comissão Estadual de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais e dá outras providências. [Online].

¹²¹ TRESSMANN, Ismael. *Da Sala de Estar à Sala de Baile: Estudo Etnolinguístico de Comunidades Camponesas Pomeranas do Estado do Espírito Santo*. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2005, p. 97.

¹²² TRESSMANN, 2005, p. 106.

¹²³ JANKE, Scheila Roberta. A fé evangélico-luterana como fator de resiliência para os imigrantes pomeranos no Brasil. *Reflexus - Revista de Teologia e Ciências das Religiões*, Vitória, Ano X, n. 16, p. 295-315, 2016, p. 304.

¹²⁴ JANKE, 2016, p. 304-305.

A fé evangélico-luterana¹²⁵ era e é vivenciada, pelos/as pomeranos/as, na sociabilidade comunitária. Eles não tiveram, nos primeiros anos de instalação, a partir de sua tradição religiosa uma perspectiva proselista e missionária, isto é, de converter outros para a sua própria fé. A vivência da tradição religiosa tinha a função de fortalecer o pertencimento e a identidade do próprio grupo pomerano. Os seus símbolos, ritos e ofícios eclesiais serviram como resiliência, no processo de adaptação nas novas terras¹²⁶. De acordo com Ismael Tressmann, “para os pomeranos, há uma relação indissociável entre ser pomerano e luterano”. Segundo Tressmann: “A religiosidade luterana está ligada à história da imigração pomerana e da formação das colônias no Espírito Santo e ao relacionamento da comunidade com a IECLB¹²⁷ e com o pastor”¹²⁸. Outro aspecto levantado por Tressmann aponta que

Além da língua, a manutenção das práticas que acompanham os ritos de passagem, a reinvenção das festas comunitárias, o “ser da roça/caipira”, a continuidade de elementos da narrativa mágica e fantástica das histórias orais camponesas de origem pomerana são todos elementos evocados no momento em que se demarcam as diferenças identitárias existentes entre pomeranos e outros imigrantes de origem germânica.¹²⁹

Assim, em decorrência de suas manifestações culturais próprias e significativas, os pomeranos e seus descendentes, atualmente residentes no estado do Espírito Santo, conservam suas tradições e culturas, tendo uma das maiores concentrações desse povo no mundo.

O Brasil precisava de braços para possibilitar a geração de suas riquezas, uma vez que seu sistema de produção escravista começava a se acabar, em razão da proibição do tráfico de

¹²⁵ JANKE, 2016, p. 303-304. O que significa evangélico-luterano? Importante se faz aqui em primeira linha uma análise histórica. Na época da emigração mais de 90% dos pomeranos eram luteranos, com todas as suas nuances. Alguns eram extremamente confessionalistas, a maioria, porém, aderiu à União acima mencionada sem problemas e, de acordo com a tradição prussiana, se autodenominavam evangélicos, assim como também os reformados e unidos o faziam. Isso de certa forma esclarece porque algumas comunidades evangélicas nas colônias pomeranas reuniam tanto membros luteranos da Pomerânia quanto reformados provenientes da Holanda, da Suíça e de Luxemburgo. Os pastores e missionários alemães que nelas atuavam eram evangélicos, também chamados de unidos, pois eram em sua maioria enviados através da Igreja Unida da Prússia, a qual comunidades luteranas e reformadas podiam afiliar-se. Tanto luteranos como reformados eram herdeiros da Reforma, mas apesar de concordarem com várias questões essenciais à fé cristã de acordo com o Evangelho, discordavam na compreensão de alguns aspectos doutrinários. Com a chegada de missionários luteranos a partir de 1897, no entanto, muitos membros pomeranos se identificaram com seu confessionalismo luterano mais rígido, ou pelo menos com o perfil dos missionários luteranos, principalmente os Altlutheraner, e passaram a denominar suas comunidades de luteranas ou de evangélico-luteranas. Muitas comunidades em Santa Catarina e no Espírito Santo chegaram a dividir-se por causa de conflitos entre evangélicos e luteranos.”

¹²⁶ JANKE, 2016, p. 299-300.

¹²⁷ IECLB - Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil. “Até a criação da IECLB, em 1968, as paróquias luteranas no Brasil (ligadas à Alemanha) pertenciam aos respectivos Sínodos regionais, isto é, ao Sínodo Rio-Grandense (fundado em 1886) e ao Sínodo Evangélico Luterano de Santa Catarina, Paraná e outros Estados (incluindo o Espírito Santo). Fundado em 1905 por missionários enviados pela instituição Lutherischer Gotteskasten, Caixa de Deus, com sede na Baviera, o Sínodo Luterano mantinha características acentuadamente luteranas” (TRESSMANN, 2005, p. 93).

¹²⁸ TRESSMANN, 2005, p. 258.

¹²⁹ TRESSMANN, 2005, p. 257.

escravizados a partir de 1850, que fez com que houvesse escassez de mão-de-obra, o que poderia prejudicar a economia nacional. A partir da chegada dos imigrantes, no século XIX, o Espírito Santo ganha, portanto, uma nova configuração geográfica. As barreiras naturais apresentadas, principalmente pela Mata Atlântica, são rompidas e o interior, sobretudo o norte do Estado, até então intocado, recebeu novos habitantes. O Espírito Santo recebeu imigrantes de diversas partes da Europa, principalmente da Pomerânia, Alemanha e Itália que, junto com os portugueses, africanos e indígenas aqui residentes deram os traços principais da cultura capixaba.¹³⁰

Observa-se, nesse sentido, que o Estado do Espírito Santo é o resultado de uma mistura e de um encontro de raças/etnias e culturas que faz a sua história rica em tradições e costumes, sendo resultado de muitas histórias. A herança europeia está presente nas montanhas do interior do estado nas danças italianas, pomeranas, alemãs, holandesas e polonesas que resistem e renovam-se¹³¹. Além deles, o Estado foi também ocupado por negros e indígenas, o que demonstra a diversidade de culturas e etnias. Infelizmente, a grande maioria dos povos indígenas foi dizimada. Atualmente, encontram-se no Espírito Santo, na região de Aracruz e Anchieta, dois povos indígenas: Tupiniquim e Guarani¹³². A professora Dadalto chama a atenção para os processos migratórios e as ocupações diferenciadas das regiões do estado. Segundo a autora

o Espírito Santo era moldado por duas estruturas distintas: a região Sul, com uma economia baseada na monocultura do café sob a relação da produção escravista; e a região Central, constituída por pequenos comerciantes e pequenos e médios proprietários organizados no trabalho familiar camponês. O Norte ainda se mantinha como a grande fronteira agrícola aberta, sendo exceção apenas o litoral e o extremo norte, em área de influência do porto de São Mateus. A colonização do vale do rio Doce deu-se primeiro ao sul, com a criação de núcleos coloniais de imigrantes europeus; e, posteriormente, na vertente norte, a partir da primeira década do século XX quando as terras devolutas começaram a rarear. A ação das companhias territoriais particulares, encarregadas da venda de terras devolutas, foi fator importante para a colonização desse vale.¹³³

O processo de colonização do norte do Espírito Santo aconteceu a partir da primeira década do século XX, a partir da ação de companhias territoriais particulares, encarregadas de vender terras devolutas. Este pano de fundo é importante para entender a formação do município de Vila Pavão-ES.

¹³⁰ ESPÍRITO SANTO. [site institucional] [online] [s. d.].

¹³¹ ESPÍRITO SANTO. [site institucional] [online] [s. d.].

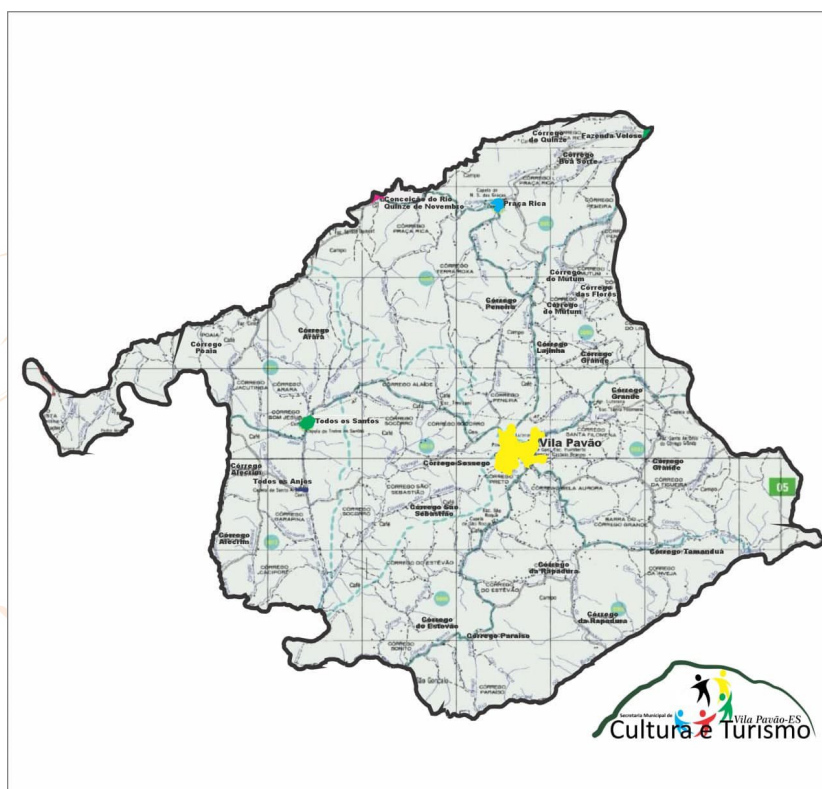
¹³² MAPA DE CONFLITOS. Injustiça ambiental e saúde no Brasil: Povos Tupinikim e Guarani: depois de expostos a verdadeiro genocídio, expulsos e humilhados, ainda lutam contra a burocracia para ter seus direitos garantidos. [online].

¹³³ DADALTO, 2007, p. 62.

1.4 A formação do Município de Vila Pavão-ES: cultura, povos e religião

O Município de Vila Pavão encontra-se localizado na região norte do Estado do Espírito Santo. Atualmente, é composto por três distritos: Sede, localidade de Praça Rica, a 15 km da sede e localidade de Todos os Santos, a 12 km da sede. Além disso, o município possui 15 comunidades.¹³⁴ Comunidades, aqui, refere-se às zonas rurais do município.

Figura 5. Mapa do Município de Vila Pavão-ES¹³⁵



Os indígenas Botocudos, como visto, ocuparam o território que hoje é o Espírito Santo. Assim, diversos municípios foram habitados por esses povos, entre os quais, o município de Vila Pavão. Nesse sentido, de acordo com informações fornecidas pelo site do município, os indígenas Botocudos o habitaram até serem expulsos pelos europeus, no século XX. Essa expulsão decorreu, principalmente, em razão da construção da ponte sobre o Rio Doce, em

¹³⁴ ESPÍRITO SANTO. *Programa de Assistência Técnica e Extensão Rural: PROATER 2020-2023*. Vila Pavão: Incaper. [s.d.] [online]. p. 6.

¹³⁵ VILA PAVÃO. *A cidade*. [online].

Colatina, e a abertura da estrada que liga Nova Venécia a Vila Pavão, em 1940, tendo em vista que proporcionaram o povoamento e a colonização do município.¹³⁶

Além disso, os tropeiros e caminhoneiros faziam divulgação “das terras quentes” aos imigrantes pomeranos e italianos no Sul do estado e nas regiões de limites com Minas Gerais. Foi isso que atraiu grande número de descendentes pomeranos e alguns italianos e também afrodescendentes para a localidade.¹³⁷

Em Vila Pavão, a colonização foi realizada, inicialmente, por caboclos¹³⁸ que fugiam da seca do sertão e, posteriormente, por famílias de imigrantes pomeranas (65%), italianas (15%) e 20% de afros, caboclos e outros¹³⁹. Estes diferentes grupos étnicos imprimiram seus traços culturais, seja com seus aspectos físico, língua, costume, religião, culinária, músicas e danças¹⁴⁰. Dessa maneira, o município foi colonizado, início do século XX, na década de 1920 por caboclos que fugiam da seca do sertão, madeireiros e depois de 1940, quando chegaram algumas famílias de descendência afro, italianas e a maioria pomerana. O nome “Vila Pavão” foi colocado por tropeiros que pernoitavam na única casa do “pavão” existente na encruzilhada onde hoje fica o centro da cidade, que tinha em sua varanda o desenho dessa ave.

No ano de 1993, a Prefeitura Municipal formou uma comissão local para eleger o brasão, promovendo assim um símbolo de uma identidade local para Vila Pavão, dissociada de Nova Venécia, da qual adquiriu independência no dia 01 de julho de 1990 (dia do plebiscito, também considerado o "Dia da Cidade").¹⁴¹

¹³⁶ VILA PAVÃO (cidade). *Um pouco da história de Vila Pavão*. In: PREFEITURA MUNICIPAL DE VILA PAVÃO [online].

¹³⁷ ESPÍRITO SANTO. *Programa de Assistência Técnica e Extensão Rural: PROATER 2020-2023*. Vila Pavão: Incaper. [s.d.] [online]. p. 7.

¹³⁸ A definição etimológica da palavra “caboclo” tem sua raiz histórica localizada no período colonial brasileiro, quando o termo era utilizado para identificar o indígena ou o produto da miscigenação do colonizador português com o nativo indígena. Ao longo da história, a palavra recebeu diferentes grafias – “cauoucolo”, “cabocolo” e “cabocoro”. [...] a palavra “caboclo”, como categoria analítica, passou a ser empregada para fazer referência a um tipo de camponês pobre, geralmente mestiço e que pratica um tipo de agricultura voltada para a subsistência da unidade familiar, além de ser dono de um modo de vida próprio, semelhante ao indígena e marcado por sua mobilidade nas áreas de fronteira agrária. Todavia, especialmente no contexto das regiões coloniais e entre as populações que vivem nesses espaços, caboclo e acaboclado, em algumas bocas, ainda adota a conotação de insulto ou, como escreveu Emílio Willems, ainda é “símbolo verbal de ‘inferioridade cultural’” Veja em: SILVA, Marcio Antônio Both da. Caboclos: as especificidades históricas e os diferentes empregos de uma palavra. In: *XII Encontro Estadual de História ANPUH/RS*, Universidade Vale do Rio dos Sinos, 2014, p. 2.

¹³⁹ ALMEIDA, Mariana. Torre Gigante e Vila Pavão. *A Tribuna*, 16 de março de 2006. Na década de 70, o município de Vila Pavão chegou a ter 80% da sua população de descendência Pomerana.

¹⁴⁰ ESPÍRITO SANTO. [s.d.] [online].

¹⁴¹ VILA PAVÃO [online].

Figura 6. Brasão de Vila Pavão-ES¹⁴²



Marcos Teixeira de Souza afirma: “Jorge Kuster Jacob em seu artigo O Brasão de Vila Pavão (sem data), a bandeira do município fora idealizada, no objetivo de prestigiar também a tríade étnica: as cores azul e branco (os pomeranos), o verde (os italianos) e o vermelho (os africanos).¹⁴³

A cultura possui relação com o desenvolvimento da tradição/de tradições, sendo que essa última é integrante da primeira. É importante mencionar que a tradição é um conjunto de sistemas simbólicos que são transmitidos pelas diversas gerações subsequentes, e que tem um caráter repetitivo, motivo pelo qual é considerada dinâmica e não estática, sendo uma orientação para o passado e uma maneira de organizar o mundo para o tempo futuro. Essas tradições coordenam a ação que organiza temporal e espacialmente as relações dos membros de uma mesma comunidade e é um elemento intrínseco e inseparável desta, segundo Caroline Kraus Luvizotto.¹⁴⁴ Com relação à tradição, Eric Hobsbawn e Terence Ranger ao refletirem sobre a invenção das tradições, afirmam que as mesmas “surgiram e se tornam difíceis de localizar num período limitado de tempo – às vezes coisa de poucos anos apenas – e se estabeleceram com enorme rapidez”¹⁴⁵.

¹⁴² VILA PAVÃO [online].

¹⁴³ SOUZA, Marcos Teixeira de. Vila Pavão: a pomitafro nos símbolos municipais. *SCIAS- Arte/Educação*, Belo Horizonte, v.11, n.1, p. 37-54, 2022. p. 41-42.

¹⁴⁴ LUVIZOTTO, Caroline Kraus. *A (re)invenção da tradição no contexto da modernidade tardia*. São Paulo: UNESP, 2010, p. 65.

¹⁴⁵ HOBBSAWM, Eric; RANGER, Terence. *A invenção das tradições*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984, p. 9.

O cultivo da tradição de povos permite a construção e imposição de valores e comportamentos em uma dada sociedade, sendo constituída por símbolos, imagens e ações diversas. Assim, “a ordem social baseada na tradição expressa a valorização da cultura oral, do passado e dos símbolos enquanto fatores que perpetuam a experiência das gerações, e, nesse sentido, conhecer é ter habilidade para produzir algo e está ligado à técnica e à reprodução das condições do viver”¹⁴⁶. No Brasão de Vila Pavão também se encontra o símbolo da Igreja Luterana, ligada à Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil (IECLB), apontando para um dos símbolos da tradição pomerana, que é a Igreja de tradição evangélico-luterana.

Vila Pavão é um município marcado pelo protestantismo Evangélico de Tradição Luterana (IECLB). A “Igrejona” como é chamada é um símbolo forte, ligada ao povo pomerano da localidade, construída na década de 60, finalizada no dia 31 de janeiro de 1965¹⁴⁷. Para Geertz, o campo simbólico da religião diz respeito a função que ela desempenha. Ele define religião como

(1) um sistema de símbolos que atua para (2) estabelecer poderosas, penetrantes e duradouras disposições e motivações nos homens através da (3) formulação de conceitos de uma ordem de existência geral e (4) vestindo essas concepções com tal aura de fatalidade que (5) as disposições e motivações parecem singularmente realistas.¹⁴⁸

Um símbolo do povo tradicional pomerano em Vila Pavão é a “Igrejona”, que aparece em vários símbolos do município, estabelecendo poderosas, penetrantes e duradouras disposições nas pessoas que habitam o lugar, fazendo referências a uma Pomerânia que já não existe mais e a força da fé evangélico-luterana. Como foi refletido, anteriormente, a tradição evangélica luterana é também um símbolo de acolhimento e resiliência para o povo pomerano. A tradição religiosa mantém a coesão deste povo imigrante e também migrante no estado do Espírito Santo e também para outros contextos de migração do povo pomerano.

A pergunta que se coloca é como ficam as outras culturas/os outros povos que vivem no município, por exemplo, afro-brasileiros? Que outros símbolos culturais e religiosos marcam a história deste município? A “Igrejona” em Vila Pavão - ES possui a torre de Igreja Luterana mais alta do país com 35 metros de altura e seus sinos podem ser ouvidos até 12 km. Foi construída pelo povo pomerano da localidade¹⁴⁹.

¹⁴⁶ LUVIZOTTO, 2010, p. 66.

¹⁴⁷ ALMEIDA, 2006, [n. p.].

¹⁴⁸ GEERTZ, 2008, p. 67.

¹⁴⁹ Pomeranos no Brasil. Facebook, 29 de abr. 2021. [online]

Figura 7. Igreja Luterana localizada no município de Vila Pavão-ES ¹⁵⁰



O brasão do Município de Vila Pavão, por exemplo, representa o símbolo de uma identidade local. Dessa forma, o projeto que aprovou o brasão contém elementos que caracterizam uma cidade sob uma influência pomerana. Nesse mesmo sentido, a bandeira e o hino do município contém inúmeros traços da cultura pomerana, considerando a população que colonizou o município.¹⁵¹

Figura 8. Bandeira de Vila Pavão-ES ¹⁵²



¹⁵⁰ POMERANOS NO BRASIL. *Facebook*, 29 de abr. 2021. [online]

¹⁵¹ SOUZA, 2022, p. 40-45.

¹⁵² MUNICÍPIO VILA PAVÃO [online].

Marcos Teixeira Souza cita, em referência a um site, os significados da bandeira: a rocha, no centro da bandeira, simboliza as inúmeras formações rochosas ao longo do território do município de Vila Pavão. As principais pedras do município são as Pedra da Rapadura, Pedras Trigêmeas. Mas a “Pedra da Torre de Televisão” é a que está representada na Bandeira. A Igreja representa um dos principais pontos turísticos de Vila Pavão, o templo da Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil/IECLB. A faixa tem o objetivo de identificar o Município dentro do Estado¹⁵³.

Importante mencionar que Vila Pavão tem na sua bandeira um símbolo religioso protestante – IECLB em um país onde sua maioria ainda é católica. Isso se deve à influência do movimento protestante nesse município, notadamente em razão da vinda do povo pomerano, que em sua maioria é de tradição protestante Luterana, para a localidade de Vila Pavão.

Com relação às cores, a cor azul destaca-se na Bandeira, pois caracteriza a cor pomerana, referindo-se ao Mar Báltico do litoral da Antiga Pomerânia. A etnia pomerana é predominante no Município. A cor branca também lembra a Antiga Pomerânia. O branco e o azul faz parte da história e da cultura do povo de descendência pomerana. Lembra as areias brancas das praias do Mar Báltico do Litoral pomerano¹⁵⁴. Segundo Souza

Na bandeira, figura o desenho de um pavão que carrega em seu tronco (ou, por extensão, seu peito) a icnografia do território de Vila Pavão, as montanhas, e a igreja. E o pavão carrega consigo cores que fariam ou fazem referência à Itália e à África, além da extinta Pomerânia. A menção de um pavão multicolor, ou melhor, um pavão “pomitafricano” tende a encenar a presença das ditas três etnias locais reunidas em um mesmo território.¹⁵⁵

O hino do município de Vila Pavão também é importante que seja lembrado e transcrito¹⁵⁶:

Pomeranos, Italianos, Africanos
Com coragem desbravaram este chão.
Com suas tropas vieram rumo ao norte
Para em fim chegar a Vila Pavão
Enfrentando na viagem chuva e sol
A essa terra querida chegaram
O verde do lugar se destacava
Aqui muitas matas avistavam

¹⁵³ SOUZA, 2022, p. 39-40.

¹⁵⁴ SOUZA, 2022, p. 39.

¹⁵⁵ SOUZA, 2022, p. 45.

¹⁵⁶ PREFEITURA MUNICIPAL DE VILA PAVÃO – ESTADO DO ESPÍRITO SANTO. *Lei n. 220/98*: Dispõe sobre o concurso para a criação do hino do município de Vila Pavão-ES. Em 19 de dezembro de 1998 foi instituída a Lei n. 220, que autorizou a Prefeitura Municipal de Vila Pavão-ES a realizar um concurso para a escolha do Hino do município, sendo que o concurso ocorreu em 1999. Autora do Hino: Vilma Berger Schraiber Autora da Melodia: Micaela Bárbara Lhotzky Berger.

Céu azul brilhante e limpo
 Nuvem sem poluição.
 Muro natural de rochas
 Nossa agricultura é forte
 Nosso solo é muito bom.
 Se abençoa Deus com chuva
 Brota toda plantação,
 Brota toda plantação.

Refrão

Hoje, Hoje você que habita este chão.
 Tenha muito orgulho e o defenda {com paixão!
 Pois Deus não deixa de abençoar.
 Vamos, pois, felizes cantar!
 Pavoense sim, de coração!(bis)
 De sol a sol fazendo a história
 O povo luta, quer melhora
 Mil novecentos e noventa plebiscito
 Quem lutou, sabe disso
 Resultado esperado da união
 O “sim” ganha, muita emoção.
 Assim inicia nova história,
 Após a emancipação¹⁵⁷

Souza afirma que, na construção poética do hino, é possível observar que a “ideia de integração, no processo de luta por emancipação política, está representada implicitamente na palavra “povo”, que no primeiro verso está diluída nas palavras *Pomeranos, Italianos, Africanos*”¹⁵⁸. De acordo com informações contidas no site do município de Vila Pavão, a autora do hino é Vilma Berger Schraiber, nascida no dia 08 de novembro de 1968, em Vila Pavão, filha de Daniel Berger e Elsa Peters Berger. Em 1986 formou-se professora habilitada a lecionar de 1ª a 4ª séries do Primeiro Grau. Em 1987 começou a lecionar na “E.P. Fazenda Trevizani” e também de 5ª a 8ª serie na “EPSG Córrego Grande”, atual Ana Portela.¹⁵⁹ A música do hino é Micaela Bárbara Lhotzky Berger, nasceu no dia 12 de dezembro de 1947, na cidade de Ulm, Alemanha. Estudou na escola especializada em Música Sacra) de Bayreuth. Ela veio para o Brasil em 1969 e casou-se com o pastor Noerberto Berger e atuou como musicista e professora em diferentes instituições¹⁶⁰. Destaca-se que são duas mulheres que compuseram o hino: poesia e música. Vilma, de origem pomerana, nascida em Vila Pavão e Micaela Berger nascida na Alemanha.

A primeira frase do hino reconhece a miscigenação de raças que gerou a cultura de Vila Pavão. Ainda, esse reconhecimento também é feito com o maior evento de integração étnico-

¹⁵⁷ VILA PAVÃO (município). Câmara Municipal de Vila Pavão. *Hino*. [online].

¹⁵⁸ SOUZA, 2022, p. 46.

¹⁵⁹ VILA PAVÃO (cidade). *Hino*. [online]

¹⁶⁰ VILA PAVÃO. [online]

cultural do Brasil, o POMITAFRO, criada pelos professores/as do Centro de Integração de Educação Rural /CIER em 1989. A POMITAFRO saiu das iniciais de POMeranos, ITAlianos e aFROs, principais colonizadores do município e que visa resgatar a identidade histórica e cultural do povo capixaba/Vila Pavão¹⁶¹. Atualmente, a POMITAFRO é a festa da cidade de Vila Pavão. Aqui é importante mencionar que esta festa precede a criação do município.

Para Jorge Kuster Jacob, tem-se um brasão que espelha ou tenta espelhar a diversidade de seu povo e de sua dita cultura plural, sem sutilmente negar sua identidade local “pomerana”. A festa e as questões por ela levantada ajudaram a consolidar aspectos constituintes do município, que reconhece a tríplex matriz cultural em sua bandeira e no hino, que começa assim: “Pomeranos, Italianos, Africanos / Com coragem desbravaram este chão”.¹⁶² Souza reflete criticamente e afirma

a história de Vila Pavão oculta ou ignora a participação de indígenas. No processo de povoamento, havia pardos, baianos (sejam brancos, sejam negros), mineiros de cidades vizinhas ou próximas à divisa com o Espírito Santo, descendentes de holandeses, e me parece que sobre todos estes grupos recaem o esquecimento, em detrimento da presença de apenas “três etnias locais”. No tocante aos ditos descendentes holandeses, esquecidos na história identitária pavoense, em algumas poucas localidades da serra capixaba havia (e há ainda) uma pequena parcela deste grupo descendente.¹⁶³

Corroborando com a tese de que o município de Vila Pavão contém traços da população que a habita, é importante mencionar os relatos de Granzow, pomerano, que passou um tempo em Vila Pavão na década de 1970. Ao chegar, foi acolhido pelo membro mais rico da comunidade, na época, Sr. Franz Ramlow, proprietário de aproximadamente 100 cabeças de gado e muitas terras e um dos primeiros pomeranos que se mudaram para a região, no ano de 1948. O autor relata que na casa colonial de Franz Ramlow, em Vila Pavão, levanta-se às cinco horas da madrugada para tratar das criações. Ainda, o autor relata que, na época (década de 1970), havia uma escola primária no local, mas a obrigatoriedade de frequentar as aulas era de três ou quatro anos¹⁶⁴.

Em relação ao número de escolas, em 2023, no município de Vila Pavão, registra-se que na zona urbana: 1 (uma) escola estadual de Ensino Médio; 1 (uma) escola municipal de Ensino Fundamental Completo e 2 (duas) escolas municipais de Educação Infantil; na zona rural: Na zona rural: 1 (uma) escola estadual dos Anos Finais do Fundamental ao Ensino

¹⁶¹ VILA PAVÃO [online]

¹⁶² JACOB, Jorge Kuster. *Cidades irmãs pomeranas Vila Pavão (ES) e Espigão Oeste (RO)*. Nova Venécia: Gráfica e Editora Cricaré, 2011. p. 12. Veja também Festa Pomitafro celebra interculturalidade em Vila Pavão, *Século Diário*, 04 out. 2018.

¹⁶³ SOUZA, 2022, p. 51.

¹⁶⁴ GRANZOW, 2009, p. 22.

Médio (Tempo Integral); 3 (três) escolas municipais da Educação Infantil ao Ensino Fundamental Completo, sendo 1 (uma) de Tempo Integral e 15 (quinze) escolas multisseriadas municipais de Anos Iniciais do Ensino Fundamental, sendo 2 (duas) escolas também contemplam a Educação Infantil. É perceptível que o maior número de habitantes ainda se encontra na zona rural. Chama a atenção o grande número de escolas multisseriadas, unidocentes, do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, no total de 15 (quinze), no interior do município de Vila Pavão. Há poucas escolas com o Ensino Fundamental completo – anos iniciais e finais.¹⁶⁵

De acordo com informações fornecidas pelo site da Prefeitura do Município de Vila Pavão, este conta com mais de 9.000 habitantes, dos quais 78% residem na zona rural, dando destaque à sua agricultura familiar, com elevações de granito denominadas “pedras”, que fazem da região uma das mais lindas do Brasil. Granito que também faz de Vila Pavão uma das maiores jazidas deste produto no Brasil.¹⁶⁶

Nesse sentido, o presente capítulo dedicou-se à contextualização, isto é, ao estudo da formação histórica do estado do Espírito Santo, à região norte, destacando-se a chegada de colonizadores europeus, entre estes o povo tradicional pomerano. Os povos indígenas que ocupavam o território foram, praticamente, exterminados. As pessoas negras, que chegaram escravizadas, continuam marginalizadas. O município de Vila Pavão tem a marca do povo tradicional pomerano e da tradição religiosa cristã evangélico-luterana. A festa do POMITRAFO é uma festa popular em Vila Pavão, organizada pelo município, que busca a integração de pomeranos/as, italianos/as e afro-brasileiros/as. No entanto, é necessário apontar que os povos originários, em sua diversidade, chamados de “Botocudos” não aparecem nas celebrações culturais e festivas do município de Vila Pavão. Há um esquecimento e apagamento da história dos povos indígenas da região. Esta questão, mereceria uma pesquisa do porquê da não inclusão da presença dos povos indígenas na realização das festividades em Vila Pavão? Sabe-se, pelas pesquisas, que era uma região habitada por diferentes povos indígenas.

No ano de 2010, o Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística indicava que a população do Município de Vila Pavão-ES era de 8.672 pessoas, sendo 3.726 católicos apostólicos romanos, 4.311 evangélicos e 36 espíritas.¹⁶⁷ Segundo o mencionado estudo estatístico, não há registro de outras manifestações religiosas, como a tradição religiosa africana/afro-brasileira. Percebe-se que há um silenciamento em relação às religiões de matriz

¹⁶⁵ Dados fornecidos pela Secretaria de Educação do município de Vila Pavão.

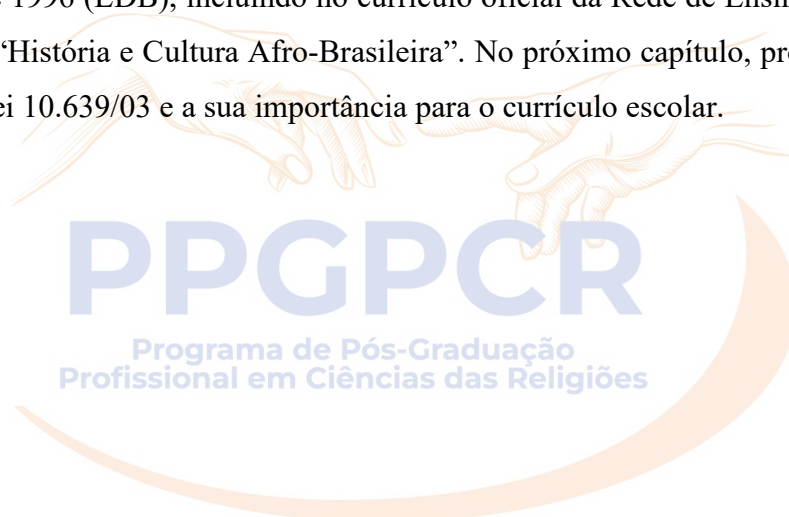
¹⁶⁶ VILA PAVÃO. [online].

¹⁶⁷ INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Vila Pavão*. [online]

africana e afro-brasileira, mesmo que a POMITRAFO celebra a integração de três culturas: pomeranas, italianas e afro-brasileiras.

O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística não especifica quais religiões compõem esse grupo evangélico do município, e outros órgãos oficiais também não estabeleceram essa categorização. É certo que a presença significativa de descendentes de imigrantes italianos e pomeranos indica que o catolicismo e o luteranismo predominam no panorama da religiosidade de Vila Pavão, o que também atestam os símbolos que identificam o município de Vila Pavão.

O capítulo objetivou refletir sobre a diversidade étnico-cultural existente no município de Vila Pavão, norte do estado do Espírito Santo para, no capítulo seguinte, melhor compreender a implementação da Lei n. 10.639, de 2003 que alterou a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB), incluindo no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. No próximo capítulo, propõe-se a reflexão e análise da Lei 10.639/03 e a sua importância para o currículo escolar.



2 A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI FEDERAL Nº 10.639/03 NO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO: ALGUNS ASPECTOS

O presente capítulo busca compreender a implementação da Lei n. 10.639, de 2003, no Estado do Espírito Santo. Referida Lei alterou a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB), para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. Para tanto, será realizada uma análise do movimento negro em busca da valorização da cultura e religião afrodescendente, por meio de um estudo a respeito dos/os negros/as no Brasil e suas manifestações culturais ao longo da história. Posteriormente, será feita uma análise acerca da implementação da lei em níveis federal, estadual (Estado do Espírito Santo) e municipal (Vila Pavão-ES). Este capítulo trata das estratégias de resistência do povo negro e o movimento pelo desenvolvimento e promulgação da Lei federal Nº 10.639/03, que reconhece a importância da cultura africana para a sociedade brasileira. A promulgação da Lei federal Nº 10.639/03 é um importante marco da luta política do movimento negro¹⁶⁸, necessita ser entendida como patrimônio cultural¹⁶⁹, pois afirma a importância do estudo e da pesquisa da cultura negra para a sociedade brasileira.

2.1 Movimento Negro: luta pela valorização da cultura e religião afrodescendente

A sociedade brasileira resulta de um profundo processo de miscigenação biológica e cultural que remonta aos primórdios do contato luso-ameríndio¹⁷⁰ no Brasil, tendo-se revestido, numa primeira fase, de um caráter exclusivamente euro-americano, a que se juntou, a partir da segunda metade de 1500, a componente africana, conforme Couto¹⁷¹. No final do século XIV, os portugueses desembarcaram no continente africano, navegando pelo Atlântico. A grande motivação era a expectativa de encontrar um caminho mais curto para as minas de ouro da África ocidental. Ao conquistar os mares e atingir um grande poder imperial em torno de 1500, o reino de Portugal justificou o seu direito de se apossar de terras e subordinar populações com o argumento de levar a mensagem de Cristo e a salvação eterna para todos, segundo Teixeira.¹⁷²

¹⁶⁸ ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE HISTÓRIA ANPUH-BRASIL. *20 anos da lei 10639/2003: refletir o passado, esperar o futuro*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=NMISPk-aXPI&t=2598s>. Acesso em: 20 mar. 2023.

¹⁶⁹ PINTO, 2013, p. 643-644.

¹⁷⁰ Termo utilizado para designar a população composta por portugueses (colonizadores) e indígenas americanos.

¹⁷¹ COUTO, 2011, p. 347.

¹⁷² TEIXEIRA, [s.d.], p. 55.

O Brasil foi organizado sob os pilares de um racismo sistêmico e estrutural marcado pelo genocídio, pela perseguição às religiões de matriz africana e indígena e a demonização de tudo que foge do padrão eurocêntrico de enxergar o mundo. Segundo Kabengele Munanga, “o racismo como a própria palavra diz, é essa crença de que alguns segmentos da sociedade, por terem uma herança biológica deferentes dos outros, são superiores, têm do direito de dominar e de governar os outros”¹⁷³.

A sociedade brasileira foi construída sob os pilares do patriarcado¹⁷⁴, do racismo¹⁷⁵, da misoginia¹⁷⁶, do familismo, da exclusão dos grupos não hegemônicos, da violência física e psíquica e da imposição do modo cristão de entender o mundo. Com isso, a cultura indígena e a cultura africana foram desconsideradas e houve todo um trabalho de conversão buscando atingir um padrão único de comportamento, mencionado por Franco.¹⁷⁷

A autora também pontua que o Catolicismo Apostólico Romano ocupou um lugar de privilégio buscando neutralizar as outras possibilidades de relação com o sagrado¹⁷⁸. Assim, conforme Santos, para compreender o surgimento e o contexto atual das religiões de base africana no Brasil, é imprescindível traçar uma linha histórica, desde a chegada dos portugueses no país. Isso porque, com essa chegada, evidenciou-se a imposição da educação europeia no Brasil e, conseqüentemente, as práticas educacionais das populações indígenas e dos africanos que foram trazidos para o país foram ignorados.¹⁷⁹

¹⁷³ MUNANGA, Kabengele. As facetas de um racismo silenciado. In: SCWARCZ, Lilia. QUEIROZ, Renato da Silva (Org). *Raça e Diversidade*. São Paulo: Edusp, 1996, p. 228.

¹⁷⁴ “É poder político, ou melhor, uma forma de poder enraizada e estruturada de maneira que homens tomem posse dos corpos femininos. É, principalmente, poder político que restringe as liberdades e direitos das mulheres”, segundo, SILVA, Bruna Camilo de Souza Lima. *Patriarcado e Teoria Política Feminista: possibilidades na Ciência Política*. Dissertação (Mestrado em Ciência Política) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte 2019, p. 18.

¹⁷⁵ O racismo é uma forma de discriminação e preconceito baseada em raça, etnia ou origem étnica. É uma ideologia e prática que atribui características e capacidades superiores ou inferiores a determinados grupos de pessoas com base em sua aparência física ou ascendência. Essa crença infundada de superioridade ou inferioridade racial tem profundas raízes históricas e sociais e tem sido responsável por inúmeras injustiças, violência e marginalização ao longo da história”. Veja ROSSOW, Beatriz Baptista Tesche; ALVES, Larissa dos Santos; MENANDRO, Paulo Rogério Meira. O preconceito acima de todos: racismo e relações de poder. In: NASCIMENTO, Adriano Roberto Afonso do; GIANORDOLI-NASCIMENTO, Ingrid Faria; ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel (Orgs.). *Representações sociais, identidade e preconceito: estudos de psicologia social*. Belo Horizonte: Autêntica, 2019, p. 16.

¹⁷⁶ Misoginia é um termo que descreve o ódio, aversão ou desprezo direcionado às mulheres. É uma forma de discriminação de gênero baseada no sexo feminino, e está enraizada em atitudes e crenças que desvalorizam, menosprezam ou perpetuam estereótipos prejudiciais em relação às mulheres, pontuado por MOTERANI, Geisa Maria Batista; CARVALHO, Felipe Mio de. Misoginia: a violência contra a mulher numa visão histórica e psicanalítica. *Avesso do avesso*, v.14, n.14, p. 167-178, 2016, p. 169).

¹⁷⁷ FRANCO, 2021, p. 34.

¹⁷⁸ FRANCO, 2021, p. 35.

¹⁷⁹ SANTOS, 2012, p. 1.

Para a escravização dos africanos, foi decidido seguir o parecer da Junta de Burgos que, em 1511, para facilitar e legitimar a entrada de cativos etíopicos na América Espanhola, adotou o pressuposto de que, segundo Couto “todos os africanos traficados já eram escravizados em seus países de origem”¹⁸⁰. Ao serem transportados para outro continente apenas mudavam de senhores.

Nesse sentido, os/as africanos começaram a formar uma comunidade local, com seus usos, costumes, religiões, práticas próprias, trazidas como herança do seu lugar de origem, de onde foram arrancados. A permanência de suas raízes e tradições mostrou-se como um mecanismo, uma estratégia de sobrevivência.

Afirma Heloísa Teixeira que, juntamente com sua força de trabalho, homens e mulheres africanos trouxeram para o Brasil as suas tradições culturais que influenciaram os hábitos brasileiros. O tráfico negreiro foi um movimento de homens e mulheres portadores de ideias, valores, saberes, religiões e tradições, sendo que foi precisamente esta cultura em movimento que manteve a força da sobrevivência, da resistência, da adaptação e, enfim, do renascimento de indivíduos arrancados do continente africano.¹⁸¹

Assim, Maria Arlete Santos diz que a população africana residente no Brasil não abandonou seus costumes e religiões, apesar do trabalho estafante e do pequeno ciclo de vida. Organizavam festas, adornavam os corpos, relembavam suas origens tais como o Rei Congo, congada, música carregada de sofrimento em contraste com os raros momentos de alegria, em que a língua de origem sobressaía no canto. Essa cultura não podia expressar-se livremente, pela sua condição de escravizado, mas sobreviveu nas crenças religiosas e práticas mágicas a que se apegavam em seu desamparo no mundo hostil em que viviam, o qual transformavam em danças e músicas, arrefecendo assim o sofrimento do dia a dia. Juntamente com esses valores espirituais acrescentam-se reminiscências rítmicas, musicais, saberes e gostos culinários.¹⁸²

Inúmeras palavras oriundas das línguas africanas foram incorporadas ao nosso léxico: Oxalá, Ogum, Iemanjá, Xangô, Pomba-Gira, macumba, axé, mandinga; quitute, vatapá, acarajé, caruru, mungunzá, farofa, quindim, canjica, cachaça; tanga, miçanga, caxambu, jongo, lundu, maxixe, samba, marimba, macumba, berimbau, camundongo, caxinguelê, mangangá, marimbondo, dendê, jiló, quiabo, capenga, calombo, caxumba, banguela, bunda e outros.¹⁸³

¹⁸⁰ COUTO, 2011, p. 361.

¹⁸¹ TEIXEIRA, [s.d], p. 24.

¹⁸² SANTOS, Maria Arlete. Contribuição do negro para a cultura brasileira. *Revista Temas em Educação e Saúde*, Araraquara, v. 12, n. 2, p. 217-229, 2016, p. 218.

¹⁸³ DAIA, 2009 *apud* SANTOS, 2016, p. 219.

As religiões africanas caracterizam-se pela crença em deuses que incorporavam em seus filhos. Eram também religiões baseadas na magia. Ao manipular objetos como pedras, ervas, amuletos e fazer sacrifício de animais, rezas e invocações secretas, o sacerdote acreditava poder entrar em contato com os deuses, conhecer o futuro, curar doenças, melhorar a sorte e transformar o destino das pessoas, segundo Teixeira.¹⁸⁴

Outra característica da religião africana está aliada ao culto da ancestralidade, à força vital dos elementos naturais para compor a base dessa forma de religiosidade: a coletividade, refletidos por Claudete Beise Ulrich, Geisa Hupp Fernandes Lacerda, Edeson dos Anjos Silva e Arlete Maria Pinheiro Schubert.¹⁸⁵ Haydée Sandra Petit afirma que a apropriação da ancestralidade está ligada com as linhagens que envolvem os antepassados e os mortos. “Implica, sobretudo, em valorizar os antepassados, a história dos mais velhos e o aprendizado dos seus ensinamentos; é ainda o que nos fornece uma identidade coletiva, propiciando um sentimento de pertencimento”¹⁸⁶.

Ainda consoante a autora citada, a circularidade demarca um papel fundamental como tecido da ancestralidade: “[...] o princípio de circularidade na relação entre os seres, os tempos e as coisas, a interconectividade do ethos ubuntu reforça esse princípio, afirmando a relação comunitária que nos perpassa [...]”¹⁸⁷, pois uma pessoa é uma pessoa por meio de outras pessoas: Eu sou, porque nós somos. Em território africano, todas as coisas que aconteciam recaíam sobre todos - bastante diferente da sociedade individualista da qual fazemos parte. Tudo o que se pede aos deuses se pede para a comunidade da qual se faz parte; o que afeta uma pessoa vai acabar afetando todas. Ou seja, segundo Teixeira, cada ato ganha uma importância extrema na medida em que a consequência de cada atitude recai sobre a coletividade, e não só sobre a pessoa que o cometeu.¹⁸⁸

Assim, em decorrência da diversidade de cultura e religião dos africanos com relação à cultura europeia importada ao país, desde o período colonial, as práticas religiosas vinculadas aos negros são alvo de perseguição por parte da Igreja Católica Romana e mesmo pelo estado brasileiro. No entanto, a partir do início dos anos 2000, essa perseguição passou a advir também

¹⁸⁴ TEIXEIRA, [s.d.], p. 25.

¹⁸⁵ ULRICH, Claudete Beise; LACERDA, Geisa Hupp Fernandes; SILVA, Edeson dos Anjos; SCHUBERT, Arlete Maria Pinheiro. Diáspora africana, ancestralidade e a tradição religiosa dos candomblés:(en)cruzilhadas a conhecer. *Identidade!*, São Leopoldo, v. 27, n. 1. p. 105-119, jan./jun.2022. p.110-111. [online].

¹⁸⁶ PETIT, Haydée Sandra. *Pretagogia: Pertencimento, Corpo-Dança Afroancestral*. Fortaleza: EdUECE, 2015, p. 122-123.

¹⁸⁷ PETIT, 2015, p. 124.

¹⁸⁸ TEIXEIRA, [s.d.], p. 25.

de grupos evangélicos, especialmente, neopentecostais, de acordo com Mariana Ramos de Moraes e Juliana Gonzaga Jayme.¹⁸⁹

Santos aduz que no período colonial, as religiões africanas eram vistas como arte do Diabo; no Brasil Império, como desordem pública e atentado contra a civilização. Assim, os negros cultuavam os orixás às escondidas, tendo em vista que eram obrigados a assumir perante a sociedade que eram católicos, batizados, e que acreditavam nos santos.¹⁹⁰

As religiões de matriz africana desde sempre tiveram que travar uma luta para poderem sobreviver num ambiente marcado pelo racismo e preconceito com as culturas que se diferenciavam do modo ocidental de enxergar o mundo. Num primeiro momento, em conformidade com Franco, os/as africanos/as escravizados/as tiveram que aceitar o sincretismo como uma estratégia de sobrevivência diante das imposições da Igreja Católica Apostólica Romana.¹⁹¹

A invalidação de práticas, modos de ser, idiomas e saberes dos povos sob dominação, segundo Elisabete Figueroa dos Santos, Eliane Aparecida Toledo Pinto e Andréia Melanda Chirinéa¹⁹² europeia configurou uma forma de refutar a legitimidade de cosmovisões africanas e de povos nativos, taxadas como bárbaras e primitivas, constituindo, desse modo, o que se tem denominado epistemicídio¹⁹³.

Obrigados pelos senhores e pela Igreja Católica Romana, não restava outra opção para os/as africanos/as a não ser aceitar a fé cristã. No entanto, mesmo obrigados a aceitar essa fé cristã, os africanos eram impedidos de frequentar os espaços religiosos dos brancos. Então criaram irmandades com nomes católicos para se adequarem às exigências sociais; mas, por detrás das imagens católicas, utilizavam da devoção aos santos para cultuarem seus orixás com ritos e cultos africanos. Dessa forma surgiram as religiões afro-brasileiras¹⁹⁴. Reginaldo Prandi afirma que Candomblé e Umbanda são ocorrências religiosas e estão relacionadas a pequenos grupos.

¹⁸⁹ MORAIS, Mariana Ramos de; JAYME, Juliana Gonzaga. Povos e comunidades tradicionais de matriz africana. *Civitas*. Porto Alegre, v. 17, n. 2, 2017, p. 269.

¹⁹⁰ SANTOS, 2016, p. 222.

¹⁹¹ FRANCO, 2021, p. 36.

¹⁹² SANTOS, Elisabete Figueroa dos; PINTO, Eliane Aparecida Toledo; CHIRINÉA, Andréia Melanda. A Lei n. 10.639/03 e o Epistemicídio: relações e embates. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 43, n. 3, p. 949-967, 2018, p. 954.

¹⁹³ O termo "epistemicídio" é uma junção de duas palavras: "episteme", que se refere ao conhecimento, e "cídio", que significa matar ou exterminar. Portanto, o "epistemicídio" é o ato ou processo de aniquilar ou destruir o conhecimento, geralmente com intenções ideológicas, políticas ou de controle. De acordo com GONÇALVES, Robson de Andrade; Mucheroni, Marcos L. O que é epistemicídio? Uma introdução ao conceito para a área da Ciência da Informação. *Liinc em Revista*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 2, p. 1-12, 2021, p. 09).

¹⁹⁴ RAMOS, 2010 *apud* SANTOS, 2016, p. 222.

Candomblé e Umbanda são religiões de pequenos grupos que se congregam em torno de uma mãe ou pai-de-santo, denominando-se terreiro também cada um desses grupos. Embora se cultivem relações protocolares de parentesco iniciático entre terreiros, cada um deles é autônomo e autossuficiente, e não há organização institucional eficaz alguma que os unifique ou que permita uma ordenação mínima capaz de estabelecer planos e estratégias comuns na relação da religião afro-brasileira com as outras religiões e o resto da sociedade.¹⁹⁵

Para Franco, do encontro cultural entre os elementos das três matrizes formadoras da sociedade brasileira – povos indígenas, africanos e europeus -, surgiram às chamadas religiões afro-brasileiras, entre as quais é possível citar: candomblé, candomblé de caboclo, umbanda, quimbanda, tambor de mina, jurema, omolocô, umbandomblé, entre outros.¹⁹⁶ Há uma diversidade nas tradições religiões afro-brasileiras. Segundo Prandi:

No início do século XX, enquanto os cultos africanos tradicionais eram preservados em seus nascimentos brasileiros, uma nova religião se formava no Rio de Janeiro, a umbanda, síntese dos antigos candomblés bantos e de caboclo transplantados da Bahia para o Rio de Janeiro, na passagem do século XIX para o XX, com o espiritismo kardecista, chegado da França no final do século XIX.¹⁹⁷

Na passagem do século XIX para o XX, é incorporado um novo fenômeno às religiões de matriz africana: o Espiritismo. Celso Gabatz e Ezequiel Hanke pontuam que “o fenômeno religioso faz parte da cultura humana, e, portanto, cada religião é peculiar, por expressar diferentes linguagens, diferentes formas de acreditar, de celebrar, de se relacionar com a diversidade e de simbolizar vivências”¹⁹⁸. As diversas tradições religiosas de matriz africana e afro-brasileiras são marcadas pela diversidade.

No entanto, desde o período do Brasil colonial, até os dias de hoje, perdura o racismo e o preconceito em relação às religiões de matriz africana. Diante disso, desde suas primeiras organizações, especialmente nos períodos pós-abolição da escravidão e proclamação da República, os movimentos sociais negros já concebiam a educação como instrumento apto a reverter a situação de marginalização e exclusão a que foram relegados os/as libertos, escravizados/as e seus descendentes, conforme Cinthia Nolácio de Almeida Maia¹⁹⁹.

¹⁹⁵ PRANDI, Reginaldo. O Brasil com axé: candomblé e umbanda no mercado religioso. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 18, n. 52, 2004, p. 229.

¹⁹⁶ FRANCO, 2021, p. 33.

¹⁹⁷ PRANDI, 2004, p. 223.

¹⁹⁸ GABATZ, Celso; HANKE, Ezequiel. O lugar das religiões no debate público da contemporaneidade: laicidade, diversidade e fundamentalismo (s). *Protestantismo em Revista*, São Leopoldo, v. 45, n. 1, p.7-26, 2019. p. 15.

¹⁹⁹ MAIA, Cinthia Nolácio de Almeida. Movimentos negros e Lei n. 10.639/2003:alguns apontamentos da luta desses movimentos na educação. In: XII ENCONTRO ESTADUAL DE HISTÓRIA, *Anais...*, 2020 [online].

Sem dúvida, “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 os dias de hoje”²⁰⁰. Percebe-se que, na verdade, a perseguição sempre esteve presente na vida dos/as africanos/as escravizados/as no Brasil. Como afirma Kabengele Munanga: “Quanto mais preta é a cor da pele e mais crespo é o cabelo, mais as pessoas com tais características são desvalorizadas e ensinadas a se desvalorizarem, não só esteticamente, mas também enquanto seres humanos”²⁰¹. O corpo negro é desprezado e é ensinado a se sentir menor, feio, cidadão de segunda categoria. Nilma Gomes acentua: “Ora, para libertar-se dessa inferiorização, é preciso reverter a imagem negativa do corpo negro, mediante um processo de desconstrução da imagem anterior e reconstrução de uma nova imagem positiva”²⁰².

Franco salienta que a resistência se fez presente e os povos afro-brasileiros foram buscando estratégias de sobrevivência garantindo, assim, a perpetuação das suas práticas religiosas, da cultura e do seu modo de entender e enxergar as relações com o mundo e da valorização do seu corpo, da sua história²⁰³. Neste sentido, Ubiraci Gonçalves dos Santos pontua que inúmeras foram as mobilizações por parte de representações dos movimentos negros e demais seguimentos da sociedade empenhada em implantação de ações afirmativas para atingir de fato a igualdade de direitos para todos e todas²⁰⁴. A militância negra buscou implementar ações de intensas lutas por intermédio da criação de diversas associações de cunho cultural e educacional, as quais desenvolveram atividades sociais, culturais, recreativas e educativas, como a criação de cursos de alfabetização, bibliotecas, realização de palestras, encenações teatrais, que tinham o propósito principal de proporcionar a instrução e a inserção da população negra no mercado de trabalho, de acordo com Maia.²⁰⁵

Maia lembra que nas três primeiras décadas do século XX, a experiência educacional considerada mais importante, estruturada e de maior destaque foi a empreendida pela Frente Negra Brasileira (FNB), entidade criada no ano de 1931, em São Paulo, tendo como líder Arlindo Veiga dos Santos, a qual contou com a associação de mais de 20 mil pessoas, com filial

²⁰⁰ BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. MEC: Brasília: 2004, p.7.

²⁰¹ MUNANGA, Kabengele: Prefácio. In: GOMES, Nilma Lino. *Sem perder a raiz: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra*. 3 ed. rev. amp. Belo Horizonte: Autêntica, 2019, p. 19.

²⁰² GOMES, Nilma Lino. *Sem perder a raiz: copo e cabelo como símbolos da identidade negra*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019, p. 29.

²⁰³ FRANCO, 2021, p. 36.

²⁰⁴ SANTOS, Ubiraci Gonçalves dos. *Livros didáticos para o ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena*: instrumento necessário para a aplicação de leis federais. Conteúdo Jurídico, 2008. [Online].

²⁰⁵ MAIA, 2020, p. 2.

em diversos estados, inclusive no Espírito Santo²⁰⁶. Essa associação de caráter político, recreativo e beneficente surgiu com a finalidade de se tornar uma articulação nacional, sendo composta por inúmeros departamentos. Ela promovia a educação e o entretenimento de seus membros, e proporcionou a criação de escolas e cursos de alfabetização de crianças, jovens e adultos. No ano de 1936, transformou-se em partido político, entretanto, o decreto de 1937 assinado por Getúlio Vargas, que colocava na ilegalidade todos os partidos políticos, ocasionou sua extinção, conforme Nilma Lino Gomes.²⁰⁷

A professora Gomes, citada anteriormente, aponta como importante momento da luta negra, a experiência do Teatro Experimental do Negro (TEN), (1944-1968), na cidade do Rio de Janeiro, que tinha a finalidade de proporcionar a valorização social do negro no Brasil, por meio da educação, da cultura e da arte. O TEN, ao mesmo tempo que alfabetizava seus participantes, também criava uma oportunidade e uma nova atitude, por meio do desenvolvimento de um pensamento e de critérios que permitiam enxergar o espaço que ocupava o grupo afro-brasileiro no contexto nacional.²⁰⁸

Maia lembra que a década de 1970, os movimentos negros buscaram se manifestar de forma enfática no sentido de denunciar a escola como um espaço de exclusão, discriminação e perpetuação de ideologias racistas. Como força organizada, o movimento passou a reivindicar a valorização das culturas e histórias africanas, especialmente por meio de mudanças nos currículos escolares, revisão dos conteúdos dos livros didáticos, capacitação de professores/as e inclusão do ensino de História da África.²⁰⁹ A mesma autora também recorda que em relação ao movimento afro-religioso, o mesmo se configurou a partir da criação das primeiras entidades representativas dos umbandistas e/ou dos candomblecistas, na década de 1930.²¹⁰

O movimento negro, portanto, enquanto fenômeno político, em conformidade com a autora Gomes “produz discursos, reordena enunciados, nomeia aspirações difusas ou as articula, possibilitando aos indivíduos que dele fazem parte reconhecerem-se nesses novos significados”²¹¹. Ela salienta que no ano de 1978, surge, de acordo o “Movimento Negro Unificado (MNU), uma entidade em nível nacional que marcou a história do movimento negro

²⁰⁶ MAIA, 2020, p. 3.

²⁰⁷ GOMES, Nilma Lino. O movimento negro no Brasil: ausências, emergências e a produção dos saberes. *Política & Sociedade*, Florianópolis, v. 10, n. 18, p. 133-154, 2011, p. 140.

²⁰⁸ GOMES, 2011, p. 140-141.

²⁰⁹ MAIA, 2020, p. 3.

²¹⁰ MORAIS; JAYME, 2017, p. 269.

²¹¹ GOMES, 2011, p. 135.

contemporâneo e é considerado como um dos principais protagonistas na luta antirracista brasileira”²¹².

Foi, sobretudo, a partir da década de 1980 que integrantes do movimento negro se aproximaram dos terreiros e passaram a incluir o universo afro-religioso no discurso da construção de uma identidade negra e de sua politização. Esta articulação se estendeu às décadas seguintes, momento em que foi possível observar uma intensificação dos ataques neopentecostais. Os praticantes das religiões afro-brasileiras buscavam enfrentar essas agressões, ensaiando algumas reações pela via judicial ou saindo às ruas em passeata, segundo Moraes e Jayme.²¹³

Posteriormente, a década de 1990, em conformidade com Maia, foi marcada pelo fortalecimento de ações concretas visando conquistas de demandas por políticas educacionais junto ao Estado. Dois eventos podem ser considerados marcos desse período: a Marcha Zumbi dos Palmares, em ocasião das comemorações dos 300 anos da morte de Zumbi dos Palmares, realizada em Brasília, em 20 de novembro de 1995, na qual foi entregue ao então presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, um documento manifestando os anseios de grupos negros no tocante a adoção de ações afirmativas, sobretudo no âmbito educacional, que resultou posteriormente na criação do Grupo Interministerial para a Valorização da População Negra (GTI)²¹⁴. Gomes enfatiza que o movimento em comemoração ao tricentenário da morte de Zumbi dos Palmares reuniu mais de 20 mil pessoas e contou com o apoio de várias organizações.²¹⁵

O outro marco, de acordo com Maia, foi a participação do Brasil na III Conferência Mundial das Nações Unidas de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, ocorrida em Durban, em 2001, na África do Sul, na qual o Brasil se comprometeu a adotar medidas mais efetivas para o enfrentamento do racismo e da discriminação racial²¹⁶. A partir de 2003, nota-se o aprofundamento desse debate. No âmbito da educação, é nesse contexto que foi sancionada a Lei nº 10.639, em janeiro de 2003, alterando a Lei nº 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação. A seguir, será aprofundada a análise da implementação desta Lei no âmbito educacional, tratando, especialmente, do respeito às relações étnico-raciais, no estudo da história e da cultura africana e afro-brasileira.

²¹² GOMES, 2011, p. 141.

²¹³ MORAIS; JAYME, 2017, p. 273.

²¹⁴ MAIA, 2020, p. 3.

²¹⁵ GOMES, 2011, p. 141.

²¹⁶ MAIA, 2020, p. 3-4.

2.2 Desenvolvimento e a implementação da Lei Federal n. 10.639/03

A Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, alterou a Lei nº 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática *História e Cultura Afro-Brasileira*. Assim, nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira, sendo que o conteúdo programático deve incluir o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.²¹⁷

Nesse cenário, observa-se que os movimentos sociais, em especial o movimento negro, foram responsáveis por diversas ações que acarretaram o desenvolvimento e a implementação de instrumentos legais tidos como avanços para o acesso da população negra aos direitos da cidadania. Dentre eles, inclui-se a Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003²¹⁸. Nesse sentido, afirma Eugenia Marques:

A Lei nº 10.639/2003 alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, Lei nº 9.394/1996) e representa a concretização de reivindicações do Movimento Negro Brasileiro, de intelectuais, de educadores e de diferentes organismos da sociedade civil que historicamente reivindicam educação democrática e antirracista por meio da implementação de políticas públicas educacionais e curriculares que possibilitem questionar a lógica hegemônica e eurocêntrica cristalizadas nos currículos escolares da educação brasileira.²¹⁹

Essa lei representa avanços e mudanças, principalmente no que diz respeito ao movimento negro de intensas lutas por reconhecimento e valorização ao longo de toda a história do país. Assim, considera-se como importante marco na luta dos movimentos negros, uma vez que, conforme a autora citada “a inclusão do ensino sobre a história e a cultura africana e afro-

²¹⁷ BRASIL. *Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília: Presidência da República. [online]

²¹⁸ FAGUNDES, Heldina Pereira Pinto; CARDOSO, Berta Leni Costa. Quinze anos da implementação da Lei 10.639/2003: desafios e tensões no contexto da Base Nacional Comum Curricular. *Revista Exitus*, Santarém, v. 9, n. 3, p. 59-86, 2019, p. 75.

²¹⁹ MARQUES, Eugenia Portela de Siqueira. A implementação da Lei n. 10.639/2003 no Estado de Mato Grosso do Sul e a formação continuada de professores: uma perspectiva emancipatória e decolonial. *Revista Contemporânea de Educação*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 23, p. 51-68, 2017, p. 53.

brasileira no currículo escolar rompeu com o silêncio da escola sobre a subalternização dos saberes dos afro-brasileiros, o mito da democracia racial, o racismo e o preconceito racial”²²⁰.

Nesse sentido, de acordo com Marco Antonio Bettine de Almeida e Livia Pizauro Sanchez, a aprovação dessa lei é resultado de uma longa história de lutas pelo reconhecimento e pela reparação das desigualdades entre populações brancas e negras no Brasil, sendo visualizada como um marco do avanço no tratamento da temática²²¹. Isso porque a referida legislação, de acordo os autores mencionados anteriormente, questiona o currículo oficial, por meio do qual são escolhidas as prioridades do processo de ensino, permitindo que, por meio dele, sejam construídas representações aceitas. Nesse sentido, a Lei nº 10.639/2003 tem a capacidade de permitir aos estudantes negros o reconhecimento e a valorização, subjetivos e simbólicos, de sua identidade e de sua importância na formação da sociedade brasileira.²²²

Com a lei, a escola reiterou o seu compromisso de não apenas permitir a construção formal do conhecimento, mas também permitir a socialização dos educandos, além de sua formação política, cidadã e cultural. Assim, a importância e a necessidade de valorizar formalmente a História do povo negro no Brasil foram reconhecidas, GONÇALVES, Sheila Cristina Gonçalves e Priscila Aleixo da Silva. Destacam que a escola é o local adequado para proporcionar a construção dessa valorização e reconhecimento.²²³

Além disso, a referida legislação reconhece a diversidade cultural na sociedade brasileira, notadamente em decorrência do processo de formação e desenvolvimento do país. A pluralidade da sociedade brasileira pode ser explicada com a análise do contexto histórico de surgimento do próprio país. O processo de mestiçagem não significou o apagamento da heterogeneidade dos grupos culturais distintos, mas fez alargar e surgir inúmeros espaços socioculturais com diferentes visões de mundo. No que se refere especificamente à diversidade religiosa brasileira, não há registros apenas de casos isolados de intolerância que remontam a história do país, mas também apontam como grupos religiosos minoritários, marginalizados, segregados foram perseguidos por entidades religiosas hegemônicas.²²⁴

²²⁰ MARQUES, 2017, p. 53.

²²¹ ALMEIDA, Marco Antonio Bettine de; SANCHEZ, Livia Pizauro. Implementação da Lei 10.639/2003 – competências, habilidades e pesquisas para a transformação social. *Proposições*, Campinas, v. 28, n. 1, p. 55-80, 2017, p. 56.

²²² ALMEIDA; SANCHEZ, 2017, p. 57.

²²³ GONÇALVES, Sheila Cristina; SILVA, Priscila Aleixo da. As dificuldades da implantação da Lei 10.639/2003: e algumas de suas implicações. *Revista Eletrônica de Ciências Sociais*, Juiz de Fora, n. 28, p. 211-226, 2019, p. 213.

²²⁴ SCARANO, Renan Costa Valle; DORETO, Daniella Tech; ZUFFO, Sílvia; SCHEIFLER, Anderson Barbosa; OLIVEIRA, Carolina Bessa Ferreira de; AFFONSO, Ligia Maria Fonseca; SCHOLZE, Martha Luciana. *Direitos humanos e diversidade*. Porto Alegre; SAGAH, 2018, p. 146.

Na medida em que o pluralismo simboliza atualmente a máxima da vida em sociedade, há distintas formas culturais de significar a vida individual e coletiva. Dessa maneira, a presença do pluralismo – não apenas cultural, mas também religiosa – impossibilitou uma homogeneidade frente ao corpo social, tornando ineficaz uma epistemologia de caráter universalista como critério de juízo e de formação estrutural de uma sociedade, como salienta Adriane da Silva Machado Möbs.²²⁵

De acordo com Claudio de Oliveira Ribeiro, o princípio pluralista se baseia na ideia de que todas as religiões têm valor e devem ser respeitadas, sem que nenhuma delas seja privilegiada ou dominante. Isso implica em uma abertura para o diálogo inter-religioso e para o reconhecimento da diversidade de práticas e crenças religiosas, sem que haja discriminação ou intolerância. O autor argumenta que a diversidade religiosa é uma característica fundamental da sociedade brasileira, que é marcada pela presença de diferentes religiões e crenças. Nesse contexto, a tolerância religiosa é uma condição essencial para a convivência pacífica entre as pessoas e para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.²²⁶

O respeito à liberdade e à diversidade cultural implica na aceitação e no reconhecimento da diversidade como parte da realidade humana. O respeito à diversidade perpassa o aprendizado de superação dos preconceitos, discriminações e intolerâncias em que não se coloca o próprio sistema de valores e verdades como parâmetro de verdade universal para todas as pessoas.²²⁷

Dessa maneira, a Lei n. 10.639/2003 representa a concretização de reivindicações do Movimento Negro Brasileiro, de intelectuais, de educadores e de diferentes organismos da sociedade civil que historicamente reivindicam educação democrática e antirracista por meio da implementação de políticas públicas educacionais e curriculares que possibilitem questionar a lógica hegemônica e eurocêntrica cristalizadas nos currículos escolares da educação brasileira, segundo Eugenia Portela de Siqueira Marques.²²⁸

Pensar o espaço escolar exige compreendê-lo como instrumento viabilizador de novas proposições e debates a respeito da importância de se repensar os conteúdos trabalhados e difundidos na sala de aula. Acredita-se que a efetivação da lei também passa pelo

²²⁵ MÖBS, Adriane da Silva Machado. Antropologia no Brasil: construção da identidade brasileira. In: MÖBS, Adriane da Silva Machado; SOUZA, Alisson de; D'AMBOS, Bruno Uhlick; DIONIZIO, Mayara Joice; SANTOS, Valter Borges dos; AFFONSO, Luciane Marina Zimerman; CANFIELD, Ráisa Lammel. *Antropologia da Religião*. Porto Alegre: SAGAH Educação, 2020, p. 180.

²²⁶ RIBEIRO, Claudio de Oliveira. *O princípio pluralista*. São Paulo: Loyola, 2020, p. 87.

²²⁷ BRASIL, 2011, p. 69.

²²⁸ MARQUES, Eugenia Portela de Siqueira. A implementação da Lei n. 10.639/2003 no Estado de Mato Grosso do Sul e a formação continuada de professores: uma perspectiva emancipatória e decolonial. *Revista Contemporânea de Educação*, Campinas, v. 12, n. 23, p. 51-68, 2017, p. 52.

comprometimento de uma gestão que se reconheça condutora desse processo. Assim, é indispensável o papel da equipe gestora no trato das questões da diversidade e na condução da referida temática que deve perpassar o currículo e o projeto político pedagógico.²²⁹

Isso porque as constantes tensões existentes nos espaços educacionais provocadas pelas complexas relações intensificadas nos últimos tempos – violência, indisciplina, relatos de maus-tratos, conflitos entre família e escola e outras situações – emergem a todo instante e exigem um atendimento cuidadoso e qualificado por parte dos profissionais da educação. Muitas dessas tensões estão relacionadas às demandas sociais que se apresentam nesse ambiente, provenientes, em grande parte, das desigualdades sociais, raciais, de gênero e sexualidades que permeiam a estrutura da sociedade brasileira.²³⁰

Nesse sentido, a ausência de uma reflexão a respeito das relações raciais no planejamento escolar impede a promoção de relações interpessoais respeitáveis e igualitárias entre os sujeitos sociais que integram o cotidiano da escola. Assim, a ausência de debates sobre o racismo, o preconceito e a discriminação raciais nas diversas instituições educacionais contribui para que as diferenças de fenótipo²³¹ entre negros e brancos sejam entendidas como desigualdades naturais; mais do que isso, reproduzem ou constroem os negros como sinônimos de seres inferiores.²³²

Portanto, reconhece-se que a escola deve ser espaço de diálogo, de construção do conhecimento, mas também desenvolvimento integral do indivíduo como ser humano integrante de uma sociedade complexa e plural. Assim, o espaço escolar deve oportunizar debates a respeito de problemáticas contemporâneas da sociedade, aí incluídas as questões raciais. Nesse cenário, é imprescindível o estudo sobre a cultura africana, tendo em vista que essa cultura sofre um processo histórico de subjugação e opressão. Corroborando com essa ideia, Joelson Onofre aduz:

²²⁹ ONOFRE, Joelson Alves. Os desafios da implementação da Lei n. 10.639/03 sob a ótica da equipe gestora. In: VI CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, *Anais...*2019. [online]. p. 2.

²³⁰ GOMES, Ângela Cristina; COSTA, Josiane Alves; UCELLI, Marcelo Loureiro. Um currículo escolar que potencialize as condições do jovem gay. In: UCELLI, Marcelo Loureiro; SANTOS, Geraldo dos; VIDAL, Haroldo; LOPES, Marluce Leila. *Educação como processo de resistência*. Campos dos Goytacazes: Encontrografia, 2021, p. 12.

²³¹ Fenótipo é um termo usado para descrever as características observáveis de um organismo, resultado da interação entre o seu genótipo (informação genética) e o ambiente em que ele se desenvolve. Em outras palavras, o fenótipo é a expressão visível e mensurável de genes específicos em um organismo, incluindo características morfológicas, fisiológicas e comportamentais, de acordo com SILVA, Allan Robert da; LUCIO, Paulo Sérgio. *Algoritmo “em” e família exponencial generalizada: uma aplicação no equilíbrio de Hardy-Weinberg*. 2008. [online].

²³² CAVALLEIRO, Eliane. Introdução. In: BRASIL. Ministério da Educação. *Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03*. Brasília-DF: SECAD/MEC, 2005, p. 11.

A discussão sobre o racismo é um compromisso de toda a sociedade brasileira, não sendo somente a população negra responsável por essa demanda [...]. A despeito desse cenário, a escola como socializadora de saberes e conhecimentos, se constitui em campo de debate e, principalmente, de conflitos, onde as realidades do cotidiano precisam ser tensionadas a todo instante a fim de proporcionar um salutar ambiente de conhecimento de uma outra história, não a oficial, tão difundida nos programas curriculares por meio de seus componentes, e sim de uma narrativa diversa a partir do olhar sobre a África e os africanos.²³³

Portanto, a escola não pode se resumir a um espaço de simples transmissão de conhecimentos aos/às educandos/as, devendo ser instrumento de resistência, concretização de direitos fundamentais inerentes a todas as pessoas e de concretização de novos conhecimentos, que incluem o respeito às diversidades.

A intolerância de natureza religiosa, que se constitui em racismo religioso, e o preconceito racial, que se constitui em racismo estrutural, configuram as faces mais abjetas do cenário de desigualdade social e educacional no Brasil, mantendo-se intacta ao longo de toda a história, e resistindo, inclusive, ao processo de democratização, cujo marco fundamental foi a promulgação da Constituição em 1988²³⁴. Silvio Almeida aponta

que o racismo é sempre estrutural, ou seja, de que ele é um elemento que integra a organização econômica e política da sociedade. Em suma, o que queremos explicitar é que o racismo é a manifestação normal de uma sociedade, e não um fenômeno patológico ou que expressa algum tipo de anormalidade. O racismo fornece o sentido, a lógica e a tecnologia para a reprodução das formas de desigualdade e violência que moldam a vida social contemporânea. [...] De tal modo que, se o racismo é inerente à ordem social, a única forma de uma instituição combatê-lo é por meio da implementação de práticas antirracistas efetivas. É dever de uma instituição que realmente se preocupe com a questão racial investir na adoção de políticas internas que visem: a) promover a igualdade e a diversidade em suas relações internas e com o público externo – por exemplo, na publicidade; b) remover obstáculos para a ascensão de minorias em posições de direção e de prestígio na instituição; c) manter espaços permanentes para debates e eventual revisão de práticas institucionais; d) promover o acolhimento e possível composição de conflitos raciais e de gênero.²³⁵

É nesse contexto que a Lei 10.639/2003 surge, questionando o currículo das escolas e das universidades brasileiras, que tem desconsiderado a contribuição do povo negro no desenvolvimento histórico-social-econômico brasileiro. O currículo é do âmbito da construção política de representações oficialmente aceitas – de mundo, de sociedade, de pessoas –, das quais se entende que todo cidadão deva apropriar-se, dada a obrigatoriedade de frequência à Educação Básica no Brasil²³⁶. Neste sentido, considerando a importância de transformações nos currículos, Silvio Almeida ressalta a importância

²³³ ONOFRE, 2019, p. 4.

²³⁴ BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*, 1988. [Online]

²³⁵ ALMEIDA, Silvio Luiz de. *Racismo estrutural*. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019. p. 15.

²³⁶ ALMEIDA; SANCHEZ, 2017, p. 57.

da Lei 10.639/2003, que determina o ensino de história da África e cultura afro-brasileira em todas as escolas nacionais, e a Lei 12.288/2010, conhecida como o Estatuto da Igualdade Racial, que no artigo 1º dispõe que o Estatuto é [...] destinado a garantir à população negra a efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos e o combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnica.²³⁷

Com relação a implementação dessa lei, diversos estudos buscaram analisar a sua concretização no sistema de ensino, bem como a sua efetividade e dificuldades encontradas. Nesse cenário, em pesquisa feita por Almeida e Sanchez, identificaram-se inúmeras políticas públicas federais com vistas a implementar a Lei 10.639/2003 durante os dez primeiros anos de sua vigência²³⁸. Os autores destacaram nove políticas públicas no eixo da regulamentação, sendo elas: Criação da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial; Criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; Parecer 003/2004; Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro brasileira e Africana (Resolução 001/04); Fórum Intergovernamental de Promoção da Igualdade Racial; Comissão Técnica Nacional de Diversidade para assuntos relacionados à educação dos afro-brasileiros; Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica; 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 e Estatuto da Igualdade Racial.²³⁹

Nesse mesmo cenário, Fagundes e Cardoso afirmam que, desde 2003, com a implementação da Lei, foram criadas políticas públicas, programas e projetos, com a finalidade de desenvolver materiais, guias curriculares, publicações, cursos de formação, fomento à pesquisa, projetos de extensão, de arte, de cultura, visando apoiar e subsidiar a adequada e efetiva concretização dos preceitos legais da Lei n. 10.639/2003.²⁴⁰

Almeida e Sanchez destacam ainda outras políticas públicas relacionadas à promoção de formação de professores/as e profissionais do ensino: Fortalecimento dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros; Programa de Ações Afirmativas para a População Negra nas Instituições Federais e Estaduais de Educação Superior; Projeto “Geografia Afro-Brasileira – Educação e Planejamento do Território”; Projeto piloto do curso Gênero e Diversidade na Escola; Sistema Universidade Aberta do Brasil; Formação de professores em História da

²³⁷ ALMEIDA, 2019, p. 89.

²³⁸ ALMEIDA; SANCHEZ, 2017, p. 61-62.

²³⁹ ALMEIDA; SANCHEZ, 2017, p. 59.

²⁴⁰ FAGUNDES; CARDOSO, 2019, p. 75.

Cultura Afro-Brasileira e Africana; Programa “Educação-Africanidades-Brasil”; Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira.²⁴¹

Eugenia Marques reitera que as políticas públicas voltadas à população negra foram possibilitadas e impulsionadas principalmente pelas lutas e movimentos negros. Estes, historicamente, buscaram um projeto educativo emancipatório visando subverter a construção do mito da democracia racial, da superação do racismo e do reconhecimento de que as desigualdades e a desvalorização da população negra ainda persistem na sociedade brasileira, apesar dos avanços ocorridos.²⁴²

A história da população negra é marcada por séculos de injustiças, opressão e desigualdades decorrentes da escravidão e do racismo estrutural. Diante dessa realidade, políticas públicas específicas surgiram como uma resposta necessária para combater a discriminação racial, promover a igualdade de oportunidades e reduzir as desigualdades sociais que afetam essa parcela significativa da sociedade.

Em estudos feitos por Diana Viturino Santos, no ano de 2009, seis anos após a promulgação da lei, concluiu-se que pouco tem sido feito, tanto o poder público quanto o privado têm ignorado a sua existência, o que implica na manutenção de uma educação racista, desigual e excludente. Ainda, na pesquisa feita com 10 professores, identificou-se que grande parte dos profissionais que participaram da pesquisa assumiram ter presenciado atitudes racistas nas relações entre os estudantes, entretanto, a maioria dos participantes da pesquisa admitiu conhecer pouco essa lei.²⁴³

No mesmo sentido, Sheila Gonçalves e Priscila Silva concluem que, embora a lei tenha proporcionado alguns avanços como o reconhecimento da importância do debate do tema no cenário político e social, ainda são necessárias diversas alterações para a sua efetiva e adequada implementação no cotidiano escolar. Isso porque o estudo feito pelas autoras, no ano de 2019, foi uma investigação do conteúdo didático presente nos livros fornecido pelo Governo Federal e Governo Estadual. Viu-se, assim, que dos 84 livros investigados do 4º e 5º do Ensino Fundamental apenas 38 contemplam as normas da Lei 10.639, de 2003, que torna obrigatória a inclusão da história e cultura negra e indígena brasileira no currículo escolar.²⁴⁴

Florentina Souza e Leticia Pereira realizaram estudo na região Nordeste, compreendendo os Estados do Maranhão (São Luís), Bahia (Salvador e Jequié), Sergipe

²⁴¹ ALMEIDA; SANCHEZ, 2017, p. 62-63.

²⁴² MARQUES, 2017, p. 53.

²⁴³ SANTOS, Diana Viturino. Educação Anti-racista: caminho para a formação identitária de estudantes negros. In: seminário de estudos culturais, identidades e relações interétnicas, *Anais...*Sergipe, 2009, p. 5-6. [online].

²⁴⁴ GONÇALVES; SILVA, 2019, p. 217-218.

(Aracaju) e Ceará (Horizonte), com seis escolas da rede pública do ensino. As escolas foram escolhidas de acordo com uma lista elaborada pelas Secretarias Estaduais de Educação, Secretarias Municipais de Educação, Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (NEABs) e Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades (CEERT) como aquelas que desenvolviam práticas de implementação da Lei 10.639/2003. As autoras observaram que, de fato, essas escolas desenvolvem práticas pedagógicas com vistas a implementação da Lei 10.639/2003, entretanto, evidenciam diferentes maneiras de compreensão a respeito da previsão legislativa.²⁴⁵

Duas escolas – não informadas pelas pesquisadoras em decorrência do sigilo da pesquisa – participantes criaram no currículo uma disciplina intitulada “História e Cultura Afro-Brasileira”, tornada obrigatória pelas respectivas secretarias municipais, e procuraram disponibilizar cursos de formação em serviço específica para os/as professores/as que iriam ministrar a disciplina. Contudo, as autoras ressaltam que essa tentativa de atender ao objetivo da lei não ocorre de maneira efetiva, uma vez que a criação de componentes curriculares isolados e específicos contraria os objetivos primordiais da legislação.²⁴⁶

Outras duas escolas possuem projetos relacionados à cultura afro-brasileira, sob a responsabilidade de alguns/algumas professores/as que, individualmente, elaboram e coordenam algumas atividades voltadas para a temática da História e Cultura do Negro no Brasil, com a colaboração e apoio da pessoa gestora. Entretanto, as autoras consideram que nessa iniciativa, quase que totalmente desvinculadas das atividades curriculares, não se observa a participação da comunidade escolar²⁴⁷. As autoras apresentam a seguinte conclusão

Assim, os projetos das escolas em análise terminam por não atuar como molas propulsoras de alterações, no que se refere ao trato com a diferença, nem obtêm êxito na implantação de uma educação antirracista, que fortaleça a autoestima dos estudantes negros e que possa levar todos os estudantes à compreensão da diversidade cultural do Brasil.²⁴⁸

Contudo, embora tenham observado que em quatro, das seis escolas participantes, as práticas pedagógicas que pretendiam atingir os objetivos da legislação não tiveram êxito, observaram que nas outras duas, essas práticas encontravam-se integradas aos preceitos da Lei 10.639/2003. De acordo com as autoras, o que diferencia essas escolas das outras “é a inclusão

²⁴⁵ SOUZA, Florentina da Silva; PEREIRA, Leticia Maria da Souza. Implementação da Lei 10.639/2003: mapeando embates e percalços. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 47, p. 51-65, 2013, p. 53-55.

²⁴⁶ SOUZA; PEREIRA, 2013, p. 55.

²⁴⁷ SOUZA; PEREIRA, 2013, p. 56.

²⁴⁸ SOUZA; PEREIRA, 2013, p. 56.

de temáticas relacionadas à Educação das Relações Étnico-Raciais em todos os componentes curriculares e/ou nos projetos desenvolvidos, com a participação do coletivo escolar, comunidade e atuação efetiva dos gestores e coordenadores”²⁴⁹.

Heldina Fagundes e Verta Cardoso reconhecem que há motivos para celebrar os avanços da Lei, tendo em vista que diversos avanços foram obtidos e as políticas públicas de educação passaram a enfatizar as questões étnico-raciais. Entretanto, ressaltam que a efetivação da Lei n. 10.639/2003 não se deu plenamente²⁵⁰. As autoras enumeraram, ainda, algumas dificuldades encontradas em publicações acadêmicas recentes, são elas:

1) falta de apoio da gestão escolar; 2) o desinteresse por parte de dirigentes municipais de educação; 3) a falta de conhecimento e a resistência de professores negros e professoras negras, envolvendo a religião ou não; 4) o desconhecimento da história do Brasil e da África; 5) a não valorização da importância da África; 6) a intolerância religiosa; 7) a resistência das famílias, em virtude de suas opções religiosas, contrárias à abordagem de alguns conteúdos culturais, como as religiões ancestrais afro-brasileiras; 8) a insuficiência de materiais didáticos, como publicações para o público jovem e infanto-juvenil; 9) a abordagem do ensino da disciplina História e Cultura Afro-Brasileira nos cursos de Pedagogia; 10) a atuação dos conselhos de educação na fiscalização e observância da Lei 10.639/2003; 11) a formação de professores.²⁵¹

Nesse sentido, Gonçalves e Silva afirmam que em decorrência da ausência de fiscalização da efetiva implementação da lei no sistema de ensino, não existem exigências advindas das Secretarias Federais e Estaduais da Educação no que diz respeito a essa implementação. Assim, passa a ser de estrita responsabilidade dos/as gestores/as escolares e professores/as implementá-la ou não, sendo que, em muitos casos, os saberes afrodescendentes ficam restritos somente ao dia da Consciência Negra, que é comemorado no mês de novembro. Assim como o folclore, a diversidade étnico racial aparece na escola hoje como espécie de atrações abordadas em semana específica.²⁵²

Ainda com relação aos obstáculos enfrentados, Eliane Costa e Manuela Camata afirmam que atualmente ainda são encontrados vários desafios para legitimar de fato a sua implementação e, conseqüentemente, desenvolver novas práticas que possibilitem ao estudante ampliar sua visão a respeito da história dos povos africanos. Ressaltam as autoras que ainda é preciso romper com a visão etnocêntrica e europeia que domina os bancos acadêmicos e escolares. Como exemplos dessa visão, citam manifestações de racismo nos livros didáticos, visão estereotipada do negro nas descrições e qualificações que o reduzem a escravizado; o

²⁴⁹ SOUZA; PEREIRA, 2013, p. 57.

²⁵⁰ FAGUNDES; CARDOSO, 2019, p. 68.

²⁵¹ FAGUNDES; CARDOSO, 2019, p. 68.

²⁵² GONÇALVES; SILVA, 2019, p. 224.

silenciamento dos conhecimentos, valores, crenças da população negra, entre outros vários exemplos que reproduzem e consolidam a subalternidade do povo negro.²⁵³

Pelo exposto, foi possível observar que a Lei 10.639/03 foi um importante avanço no combate ao racismo e na valorização da cultura e da contribuição dos povos africanos e afrodescendentes para a formação da sociedade brasileira. A implementação da Lei 10.639/03 trouxe consigo desafios e avanços significativos. A inclusão do conteúdo da Lei 10.639/03 no currículo escolar exige a revisão e atualização dos materiais didáticos e do projeto pedagógico das escolas. Isso possibilitou uma abordagem mais inclusiva e diversa da história e cultura brasileira, incluindo a contribuição dos negros para a construção do país. Visto o cenário de implementação dessa legislação em nível federal, passa-se ao estudo da legislação no âmbito estadual, delimitando o estudo para o Estado do Espírito Santo.

2.3 A inserção da Lei 10.639/03 no Estado do Espírito Santo: alguns olhares

Há poucos estudos e pesquisas a respeito da implementação da Lei n. 10.639/2003 em escolas municipais e ou estaduais no Estado do Espírito Santo. Reitera-se que o presente estudo tem a finalidade justamente de contribuir para o preenchimento dessa lacuna de pesquisa, proporcionando resultados a respeito da implementação da Lei em um Município do Estado do Espírito Santo.

Em pesquisa realizada por Cristiane Teixeira, em Cariacica, verificou-se que existem políticas expressas em documentos da Secretaria Municipal de Educação de Cariacica (SEME) de 2005 a 2011 a respeito da formação continuada de professores/as e diversidade étnico-racial, buscando a valorização e o respeito à população negra, descrevendo as principais reformas administrativas e procedimentos adotados para atingir as metas que dizem respeito a esta temática.²⁵⁴ Além disso, na pesquisa realizada por Cristiane Teixeira, em Cariacica, foram identificados cursos, seminários, programas e ações com a finalidade de permitir a formação continuada dos/as professores/as, voltada à questão racial ofertada pela SEME. Assim, a autora explica:

A análise das formações se deu por meio da catalogação das capacitações em dois grupos: no primeiro estão os cursos avulsos, que são formações oferecidas com carga horária específica, com um número limitado de vagas, fora do horário de trabalho; no

²⁵³ COSTA, Eliane Gonçalves da; CAMATA, Manuela Brito Tiburtino. Educação das relações étnico-raciais e formação continuada de professores. In: SANTOS, Zaira Bomfante dos; CRISTOFOLETI, Rita de Cassia (Orgs.). *Ensino na educação básica: linguagens e perspectivas*. Campos dos Goytacazes: Encontrografia, 2020, p. 66.

²⁵⁴ TEIXEIRA, Cristiane Ramos. Formação continuada de professores para diversidade étnico-racial da rede municipal de Cariacica. In: I Congresso Nacional Africanidades e Brasilidades: ensino, pesquisa, crítica, *Anais...*, Vitória, 2012. p. 4.

segundo estão os eventos, que são as participações de professores em congressos, seminários, e outras atividades realizadas pela SEME ou por meio de parcerias com outras instituições.²⁵⁵

Importante mencionar que a formação continuada dos docentes representa uma estratégia capaz de possibilitar o suprimento de lacunas e omissões acarretadas pela formação inicial, permitindo o aperfeiçoamento profissional. À vista disso, secretarias estaduais e municipais de educação, por meio do Ministério da Educação e dos programas de formação continuada, vêm desenvolvendo estratégias para permitir a capacitação dos docentes sobre educação e relações étnico-raciais, tais como cursos, seminários, organização de coordenações ou equipes pedagógicas específicas para cuidar do processo de execução da lei, de acordo com Marques.²⁵⁶

A Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) possui o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB/UFES), responsável pela produção e disseminação de conhecimentos e saberes por meio da realização de projetos e ações de ensino, pesquisa e extensão, referentes às questões da população negra, aos afrodescendentes, ao desenvolvimento de políticas de diversidade étnico-racial, promoção da igualdade racial e valorização das populações de origem africana e afro-brasileira, finalidades estas doravante mencionadas como afeitas à temática étnico-racial, nos termos do que dispõe o Regimento Interno de Estudos Afro-brasileiros – NEAB.²⁵⁷

Esse Núcleo surgiu no ano de 1988 pelo então professor do Departamento de História do Centro de Ciências Humanas e Naturais (CCHN UFES), sua criação oficial se deu em 2006. Atualmente, o núcleo ocupa um espaço físico no Centro de Educação da UFES, encontrando-se vinculado administrativamente à Reitoria da Universidade Federal do Espírito Santo – UFES, com sede no Campus de Goiabeiras. Constitui-se de docentes, pesquisadores dos diversos Centros de Ensino da UFES e de outras Universidades e Faculdades do Estado do Espírito Santo e do Brasil, discentes e colaboradores externos, mestres detentores de saberes tradicionais, bem como representantes de fóruns, sociedade civil organizada, entidades negras e movimentos negros do Espírito Santo.²⁵⁸

O Núcleo tem desenvolvido atividades interdisciplinares, cursos de formação de professores/as da Educação Básica e Superior, bem como reuniões acadêmicas e políticas

²⁵⁵ TEIXEIRA, 2012, p. 5.

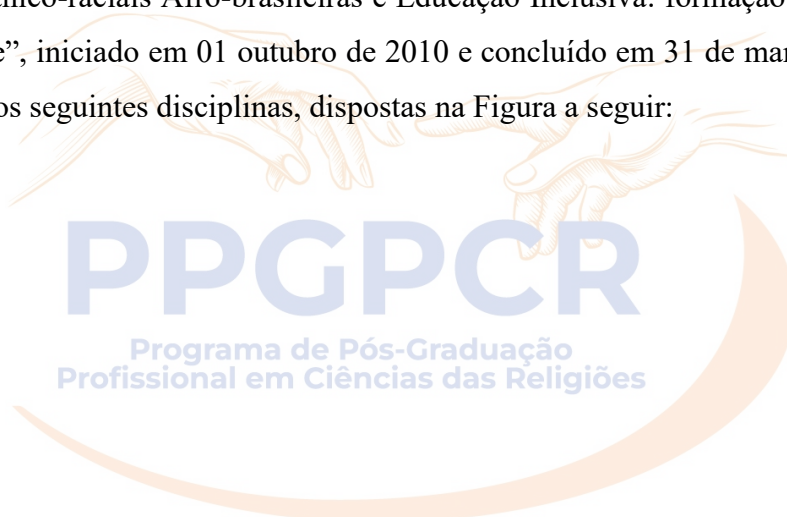
²⁵⁶ MARQUES, 2017, p. 57.

²⁵⁷ ESPÍRITO SANTO. Universidade Federal do Espírito Santo. *Regimento do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros*. [online].

²⁵⁸ ESPÍRITO SANTO. [online].

visando lutar contra o racismo e contribuir para a efetiva aplicação da Lei 10.639/03, que determina para a educação brasileira o Ensino de História e Cultura Afro Brasileira e Africana em todos os níveis²⁵⁹. De acordo com o Regimento Interno do NEAB, há competências que precisam ser efetivadas, com vistas a concretizar a finalidade primordial do Núcleo, qual seja, disseminação de conhecimentos e saberes a respeito da população negra. Nesse sentido, uma das competências do Núcleo é “efetivar e manter relações junto a todas as instâncias da Universidade na realização de ações/projetos de implementação da Lei nº 10.639/2003, que acrescentou os Art.26-A e 79-B da LDB e da legislação brasileira referente à temática”²⁶⁰.

Além disso, a UFES promoveu e promove cursos de pós-graduação lato sensu, em nível de especialização, relacionados com a temática racial. Importante mencionar que o Doutorando participou de 03 cursos realizados ao tema mencionado. O primeiro deles foi o curso de “Relações Étnico-raciais Afro-brasileiras e Educação Inclusiva: formação de professores para a diversidade”, iniciado em 01 outubro de 2010 e concluído em 31 de março de 2012. O curso contou com os seguintes disciplinas, dispostas na Figura a seguir:



²⁵⁹ ESPÍRITO SANTO. [online].

²⁶⁰ ESPÍRITO SANTO. [online].

Figura 9 – Disciplinas e Atividades do Curso de Pós-Graduação Lato Sensu em “Relações Étnico-raciais Afro-brasileiras e Educação Inclusiva: Formação de professores/as para a diversidade”²⁶¹

Disciplinas e/ou Atividades	CH (h)	Frequência (%)	Nota / Conceito	Professores Responsáveis	Qualificação (Titulação)
Estudos sobre África	15	75%	10,0	Amauri Mendes	Doutor
História	10	75%	10,0	Maria das Dores Santos Silva	Mestre
Geografia	10	75%	9,0	Leomar Vazzoler	Mestre
Relações Étnico-raciais no Brasil	20	75%	9,0	Dulcinéa Benedicto Pedrada	Doutora
Identidade e cultura Afro-Brasileira	20	75%	9,0	Yasmin Poltronieri Neves	Mestre
Arte- educação Afro-Brasileira	10	75%	10,0	Aissa Guimarães	Doutora
Literatura Africana e Afro-Brasileira	20	75%	10,0	Kiussam Regina de Oliveira	Doutora
Direitos Humanos	20	75%	10,0	Robson Loureiro	Doutor
Violência e Relações Raciais	20	75%	8,0	Washington Siqueira	Mestre
Ações Afirmativas	15	75%	10,0	Ahyas Syss	Doutor
Territórios Quilombolas	20	75%	8,0	Osvaldo Martins	Doutor
Memória, Tradição e Cultura	20	75%	10,0	Patrícia Gomes Rufino Andrade	Mestre
Dimensões Afro- Brasileiras no Currículo	20	75%	7,0	Nelma Gomes Monteiro	Doutora
Tópicos de Ensino e Pesquisa I	40	75%	8,0	Edna Castro de Oliveira	Doutora
Tópicos de ensino e Pesquisa II	40	75%	7,5	Alexsandro Rodrigues	Doutor
Seminários de Pesquisa	60	100%	10,0	Maria das Dôres Santos Silva	Mestre

Posteriormente, no ano de 2011, o doutorando participou do Curso de Pós-Graduação Lato Sensu de “Gestão de Políticas Públicas em Gênero e Raça”. O curso teve início em 31/05/2011 e término em 30/11/2012, com uma carga horária de 414 horas. As Disciplinas deste curso eram voltadas para a temática das políticas públicas, com a seguinte matriz curricular:

²⁶¹ Fonte própria, retirada do Certificado da Pós-Graduação Lato Sensu em “Relações Étnico-raciais Afro-brasileiras e Educação Inclusiva: Formação de professores para a diversidade”.

Figura 10 – Disciplinas do Curso de Pós-Graduação Lato Sensu de “Gestão de Políticas Públicas em Gênero e Raça”²⁶²

Disciplinas e/ou Atividades	CH (h)	Frequência (%)	Nota / Conceito	Professores Responsáveis	Qualificação (Titulação)
Políticas Públicas e Promoção da Igualdade	45	100	6,3	Juçara Luiza Leite	Doutora
Políticas Públicas e Gênero	60	100	7,1	Maria Beatriz Nader	Doutora
Políticas Públicas e Raça	60	100	6,8	Antônio Carlos Amador Gil	Doutor
Estado e Sociedade	45	100	7,0	Sebastião Pimentel Franco	Doutor
A Transversalidade de Gênero e Raça na Gestão Pública	60	100	8,3	Cristiane Araújo de Mattos	Mestre
Metodologia de Projetos de Pesquisa e de Intervenção	90	100	A	Sebastião Pimentel Franco\ Maria Beatriz Nader	Doutores
Outras Atividades Acadêmicas*	54	100	A		

Posteriormente, em 07/11/2014, foi dado início ao Curso de Pós-Graduação Lato Sensu em “Política de Promoção da Igualdade Racial na Escola”, tendo sido concluído em 24/09/2016. As Disciplinas em muito coincidiram com as apresentadas no Curso de “Relações Étnico-raciais Afro-brasileiras e Educação Inclusiva: Formação de professores para a diversidade”, conforme é possível observar na Figura 11 a seguir:

²⁶² Fonte própria, retirada do Certificado da Pós-Graduação Lato Sensu em “Gestão de Políticas Públicas em Gênero e Raça”.

Figura 11 – Disciplinas do Curso de Pós-Graduação Lato Sensu em “Política de Promoção da Igualdade Racial na Escola”²⁶³

Disciplinas e/ou Atividades	CH (h)	Frequência (%)	Nota / Conceito	Professores Responsáveis	Qualificação (Titulação)
Estudos sobre a África	40	75%	10,0	Amauri Mendes Pereira	Doutor
Relações Étnico-Raciais Brasil	40	75%	9,0	Sérgio Pereira dos Santos	Doutor
Ações Afirmativas e Políticas Públicas de Promoção da Igualdade Racial	40	75%	10,0	Andrea Bayerl Mongin	Doutor
Religiões de Matriz Africanas e Perspectivas Curriculares	40	75%	9,0	Cleyde Rodrigues Amorim/Fabiano Aparecido Costa Leite	Doutor/ Mestre
Direitos Humanos e Educação	40	75%	10,0	Cristina Mara Bonaldi	Doutor
Memória, Tradição e Cultura Afro Brasileiras	40	75%	7,0	Osvaldo Martins de Oliveira	Doutor
Dimensões Afro Brasileiras no Currículo	40	75%	8,0	Patrícia Gomes Rufino Andrade	Doutor
História e Cultura Africanas	40	75%	10,0	Dejaír Dionísio/Kiusan Regina de Oliveira/Henrique Cunha Junior	Doutor
Tópicos de Pesquisa I	20	75%	7,5	Maria Cristina Figueiredo de Aguiar Guasti	Doutor
Tópicos de Pesquisa II	20	75%	7,0	Leonor Franco de Araújo	Mestre
Tópicos de Pesquisa III	30	75%	10,0	Vanessa Oliveira de Azevedo Rocha	Mestre

Ressalta-se, ainda, que “antes da aprovação da Lei nº 10.639/03, a formação inicial dos docentes tratava muito pouco das questões étnico-raciais, com diversos aspectos lacunares de formação antirracista na trajetória acadêmica dos futuros docentes”²⁶⁴. Assim, com a implementação da legislação, buscou-se reverter esse cenário, impondo-se a formação continuada de professores nessa temática.

Entretanto, Teixeira ressalta que, embora implementados esses cursos e atividades com a finalidade de desenvolver ações pedagógicas voltadas para a diversidade, elas não se concretizaram de forma sistemática e contínua, tendo em vista que as ações quase sempre são

²⁶³ Fonte própria, retirada do Certificado da Pós-graduação Lato Sensu em “Política de Promoção da Igualdade Racial na Escola”.

²⁶⁴ COSTA; CAMATA, 2020, p. 67.

pontuais e não estratégicas, muitas vezes motivadas por iniciativas pessoais ou por grupos formados por equipes.²⁶⁵

É o que ocorre no Espírito Santo, com a implementação do curso de formação continuada para docentes e profissionais da Educação: “Fazer valer a implementação das Leis nº 10.639/03 e 11.645/08²⁶⁶ no Espírito Santo: superando o racismo institucional e na sociedade”, ofertado em parceria entre os Núcleos de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABI) dos campi Vitória e Colatina do IFES, com o Centro da Cultura Negra do Estado do Espírito Santo (CECUN). Referido curso cumpre com os preceitos do Parecer CNE/CP nº. 03/2004, que ressalta a necessidade de os docentes receberem formação para a educação das dem. relações étnico-raciais, em diferentes áreas de conhecimentos.²⁶⁷

Importante mencionar que o Espírito Santo possui o Centro de Formação dos Profissionais da Educação do Espírito Santo (CEFOPE), criado pela Lei nº 10.149 (2013), sendo representado em cada uma das Superintendências Regionais de Educação pelos Núcleos Formativos Regionais (NFR). Ainda, também possui a Política de Formação de Professores do Estado do Espírito Santo, construído entre outubro de 2017 e julho de 2018 pela Secretaria de Estado da Educação, em parceria com os municípios do Espírito Santo e a assessoria da Fundação Carlos Chagas.²⁶⁸

Esse curso foi ministrado na modalidade a distância, mas com três encontros presenciais obrigatórios e ocorreu de 27 de maio a 09 de dezembro de 2019, para 46 pessoas, entre professores e profissionais da Educação dos municípios capixabas. Da carga horária total de 100 horas, 70 foram ministradas a distância e 30 distribuídas entre três encontros presenciais obrigatórios, ocorridos nos campi Colatina, Vitória ou Nova Venécia. Um dos pré-requisitos para aprovação, além da presença nos encontros, foi a necessidade de construção e aplicação de um projeto numa escola ou em espaços não-formais de educação.²⁶⁹

Costa e Camata relembram que o currículo da Educação Básica do Espírito Santo para o nível médio baseia-se nas orientações nacionais, a partir dos subsídios teóricos e metodológicos propostos nos documentos nacionais, que são os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o Ensino Fundamental, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a

²⁶⁵ TEIXEIRA, 2012, p. 5.

²⁶⁶ BRASIL. Lei 11.645/08. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. [online]

²⁶⁷ FERNANDES, Rosane Rosa Dias; JACOB, Alexandre; MEDEIROS, Ilalzina Maria da Conceição. Implementação das leis nº 10.639/03 e 11.645/08 no Espírito Santo: projetos de intervenção como uma construção coletiva e aplicada. *Brazilian Journal of Development*, Curitiba, v.7, n.1, p. 4601-4610, 2021. p. 4602.

²⁶⁸ COSTA; CAMATA, 2020, p. 72.

²⁶⁹ FERNANDES; JACOB; MEDEIROS, 2021, p. 4603.

Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio.

No ano de 2009, a Secretaria de Estado da Educação (SEDU) reformulou os Conteúdos Básicos Comuns (CBC), explicitando o seu compromisso de assegurar não somente a “obrigatoriedade escolar como um direito fundamental e legítimo, mas, sobretudo, para viabilizar o acesso com permanência e qualidade das aprendizagens, conforme os termos constitucionais, garantindo ainda pluralismo e democracia no processo de definição das políticas educacionais”²⁷⁰.

Costa e Camata afirmaram que, embora exista um importante legado histórico-social-cultural deixado pelos africanos no Estado do Espírito Santo, observa-se um número pequeno de obras dedicadas ao seu estudo. Por outro lado, culturas e obras europeias (principalmente italianas, portuguesas e germânicas) possuem maior visibilidade intelectual nas aulas espalhadas pelas escolas públicas de todo o país e do Estado do Espírito Santo.²⁷¹

No ano de 2019, foi possível verificar um significativo avanço no âmbito estadual. A Secretaria de Estado da Educação, por meio da Portaria nº. 114-R, publicada no DIOES de 20 de novembro de 2019, instituiu a Comissão Permanente de Estudos Afro-brasileiros do Espírito Santo (CEAFRO), com fundamento no Plano Estadual de Educação do Espírito Santo e as Leis 10.639/03 e 11.645/08. Referida iniciativa reconhece a intolerância, o racismo, o preconceito, a violência e a estigmatização do negro na sociedade brasileira²⁷².

Consta que em dezembro de 2017 foi aprovada a 3ª. Versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), como documento normativo para as escolas brasileiras, onde a Lei 10.639.03, juntamente com a Lei 11.645/03 necessitam ser incorporadas “aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora”²⁷³.

Assim, a inclusão dessa temática no currículo escolar possibilita uma abordagem mais inclusiva e diversa da história do país, promovendo o respeito à diversidade e a valorização da identidade e da cultura dos afrodescendentes. No entanto, ainda há desafios a serem enfrentados, como a necessidade de aprimorar a formação de professores e a produção de

²⁷⁰ ESPÍRITO SANTO (Estado). *Currículo Básico da Escola Estadual*. Ensino Médio: Vol. 01 - Área de Linguagens e Códigos. Secretaria de Educação. Vitória: SEDU, 2009, p. 11.

²⁷¹ COSTA; CAMATA, p. 71.

²⁷² ESPÍRITO SANTO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. *Educação para Relações Raciais*. [s.d]. [online]

²⁷³ BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*: Educação é a Base. MEC: Brasília, 2018, p. 19.

materiais didáticos mais inclusivos e representativos. Em vista disso, passa-se ao estudo da inclusão da Lei n. 10.639/03 no Município de Vila Pavão-ES.

2.4 A inclusão da Lei 10.639/03 na Secretaria de Educação do Município de Vila Pavão-ES

Primeiramente, é importante mencionar que a finalidade desse estudo é justamente compreender a concretização da Lei 10.639/03 na Secretaria de Educação do Município de Vila Pavão, com a realização de pesquisa de campo com estudantes e docentes da Escola Municipal de Ensino Fundamental Esther da Costa Santos. Entretanto, essa análise será realizada no quarto capítulo da presente tese. A presente seção, restringir-se-á discutir dados colhidos com 04 (quatro) participantes integrantes do sistema de ensino municipal de Vila Pavão-ES. Com isso, observa-se que as finalidades e as perspectivas de análise são distintas, tendo em vista que o debate que se propõe na presente seção diz respeito à visão de gestores, não professores e nem educandos.

A pesquisa foi realizada diante da necessidade de obter dados, em virtude da ausência de informações sobre a Lei n. 10.339/2003 nos documentos da educação no Município de Vila Pavão. Assim, foi realizada uma entrevista, disponibilizada no *Google Forms*. Inicialmente, o doutorando se apresentou e explicou a finalidade da pesquisa, convidando os participantes para responder aos questionamentos formulados (Apêndice II).

A amostra foi de 04 (quatro) participantes, sendo 03 delas (75%) do sexo feminino, e 01 (25%) do sexo masculino, sendo 02 deles pedagogos(as), um deles técnico pedagógico e outro participante ocupava o cargo de Coordenador(a) Pedagógico(a) da Secretaria Municipal de Educação de Vila Pavão-ES. Os tempos de atuação no cargo variaram entre 7 a 12 anos. Para melhor compreensão dos resultados, os participantes serão aqui denominados de P1, P2, P3 e P4.

Inicialmente, os participantes foram questionados se a escola municipal de Vila Pavão possui práticas, ações e projetos para possibilitar a implementação da Lei n. 10.639/2003, que inclui no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Todos os participantes (100%) afirmaram positivamente, no sentido de haver práticas, ações e projetos para possibilitar a implementação da referida legislação.

A referida legislação foi implementada com o objetivo de proporcionar intervenções pedagógicas que incluam aspectos históricos e culturais de origem africana, ampliando assim as possibilidades de compreensão do mundo. Apesar de ter mais de uma década desde sua

promulgação, ainda persiste o debate sobre a necessidade urgente de implementar um programa que seja construído de forma efetiva com base nos propósitos dessa lei.²⁷⁴

Por esse motivo, posteriormente, foram indagados a respeito da existência de práticas, ações e projetos da Secretaria da Educação Municipal para possibilitar a implementação da Lei n. 10.639/2003 nas escolas. Novamente, todos os participantes responderam que sim. Para ambas as perguntas, foram dadas as alternativas: “sim”; “não”; “não tenho conhecimento”.

Em seguida, os participantes foram questionados a respeito das práticas, ações e projetos que eles têm conhecimento para a implementação da Lei n. 10.639/2003. As respostas estão sintetizadas na Tabela 1, a seguir exposta:

Tabela 1 – Questionamento sobre as práticas, ações e projetos para possibilitar a implementação da Lei n. 10.639/2003²⁷⁵

Participante	Resposta
P1	Sequências Didáticas; Projetos; Mediação Pedagógica.
P2	Inclusão da Lei no Currículo da Educação Infantil, Plano de Ensino e Calendário Escolar; Planejamento Pedagógico com os professores para trabalhar temas relacionados a esta Lei em sala de aula, como: Pomitafro na Sala de Aula; Consciência Negra; História do Espírito Santo; Diversidade cultural; As características físicas das crianças e sua história de vida; Respeito ao próximo e suas diferenças; Obras de arte (quadros, pinturas e esculturas); Músicas; Danças; Comidas típicas e Personalidades negras que fazem e fizeram história.
P3	Participação do professor de História em seminários na UFES, CECUN. À escola realiza projetos no mês da Consciência Negra.
P4	A escola faz palestras e culmina os trabalhos na consciência negra. A secretaria de educação possibilidade do professor de História ir em congressos na UFES, IFES e CECUN.

Após, os/as participantes foram questionados/as se consideram suficientes as ações existentes para implementar a lei. A maioria das pesquisadas (75%) respondeu negativamente, sendo que apenas 01 (25%) afirmou positivamente, no sentido de considerar que as ações são suficientes para proporcionar a implementação da legislação. Isso demonstra a necessidade de o município de Vila Pavão desenvolver e concretizar práticas, ações e projetos para possibilitar a implementação da referida legislação.

²⁷⁴ SANTOS, Elisabete Figueroa dos; PINTO, Eliane Aparecida Toledo; CHIRINÉA, Andréia Melanda. A Lei n. 10.639/03 e o Epistemicídio: relações e embates. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 43, n. 3, p. 949-967, 2018, p. 957.

²⁷⁵ Dados da pesquisa, 2023.

Assim, verifica-se que, embora a Lei seja conhecida e também haja o reconhecimento de sua relevância, sua aplicação prática ainda é ineficaz. Nesse sentido, após 20 anos da promulgação da referida legislação, “e apesar dos avanços alcançados e da importância do debate do tema no cenário político e social, ainda são necessárias muitas transformações no que se refere à implementação da Lei no cotidiano escolar”²⁷⁶. Sem dúvida, a formação contínua de gestores/as educacionais e de professores/as é uma necessidade contínua e qual não se tem dado a devida atenção nos últimos anos.

Na continuidade da pesquisa, foram questionadas a respeito do que consideram que pode ser feito para permitir a correta implementação da legislação. As respostas estão dispostas na Tabela 2 a seguir:

Tabela 2 – Respostas sobre o que pode ser feito para possibilitar a implementação da Lei n. 10.639/2003²⁷⁷

Participante	Resposta
P1	Formação continuada com os/as professores/as pelo Pedagogo Escolar que avalia as demandas e realiza as mediações pedagógicas.
P2	Formação continuada, pois permite melhorias das práticas pedagógicas que são desenvolvidas no cotidiano escolar.
P3	Possibilitar formação para todos os funcionários da escola
P4	Todos os servidores desde as ASG a Diretora da Escola deveria fazer formações sobre a lei 10.639/03.

Observe que a totalidade dos/as respondentes consideram que a formação de professores/as e servidores/as é uma deficiência atualmente, que impede a implementação correta da legislação, motivo pelo qual indicam que a formação continuada desses professores/as deve ocorrer para permitir que temática de "História e Cultura Afro-Brasileira" seja ministrada adequadamente, em atendimento ao que dispõe a Lei n. 10.639/2003.

Os resultados da presente pesquisa mostram que a Lei n. 10.639/2003 enfrenta desafios e apresenta insuficiências em sua aplicação. Isso porque muitas escolas enfrentam dificuldades em disponibilizar recursos e materiais didático-educativos, bibliográficos e pedagógicos necessários para implementar efetivamente o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana. A falta de estrutura adequada e da compreensão da importância da implementação da Lei compromete a qualidade das atividades e materiais didáticos disponibilizados aos

²⁷⁶ GONÇALVES, Sheila Cristina; SILVA, Priscila Aleixo da. As dificuldades da implantação da lei 10.639/2003 e algumas de suas implicações. *CSOnline – Revista Eletrônica de Ciências Sociais*, Juiz de Fora, n. 28, p. 211-226, 2019, p. 214.

²⁷⁷ Dados da pesquisa.

estudantes. Além disso, muitos/as professores/as não receberam uma formação específica para trabalhar com a temática da história e cultura afro-brasileira e africana. A falta de preparo pedagógico e conhecimento sobre o assunto dificulta a abordagem adequada desses conteúdos em sala de aula, podendo resultar em distorções e estereótipos.

Nesse sentido, em pesquisa feita por Santos, Pinto e Chirinéa, ficou demonstrado que as equipes escolares consultadas em diferentes estudos afirmaram conhecer a lei, compreender suas prescrições e reconhecer sua obrigatoriedade, mas ficou evidente que há um desconhecimento teórico e epistemológico em relação à dinâmica das relações étnico-raciais. Além disso, notou-se uma lacuna de conhecimento específico sobre fatos, histórias, conceitos, descobertas e avanços tecnológicos originados da matriz afro-brasileira. Essa falta de conhecimento impede que a implementação da lei avance além de marcos e discussões pontuais.²⁷⁸

Portanto, esses dados demonstram que existe um descompasso na implementação da Lei 10.639/2003 no Brasil e também nas escolas do estado do Espírito Santo, bem como em Vila Pavão, cidade a qual foi pesquisada. Apesar de ter sido promulgada há 20 anos, muitas escolas ainda enfrentam desafios na efetiva implementação da lei. Além disso, muitos gestores educacionais, professores/as e as famílias dos/as estudantes desconhecem a existência da Lei n. 10.639/2003²⁷⁹ ou não compreendem sua importância. Isso resulta em falta de cobrança e monitoramento para garantir sua aplicação nas escolas. A Lei 10.639/03 é uma política de ação afirmativa e é o questionamento a um currículo que não tem incluído a história de uma parte da população que construiu e continua construindo o Brasil. Segundo Almeida e Sanchez,

Entre os problemas que surgem no processo de implementação desta lei há, sem dúvida, especificidades relacionadas ao seu próprio conteúdo, que, por estabelecer ideais de igualdade racial e respeito às diferenças, é conflitante com uma realidade social – sobre a qual a escola exerce influência e pela qual é, por sua vez, influenciada – que ainda se estrutura e organiza com base em preconceitos raciais e sociais naturalizados.²⁸⁰

É necessário romper com currículos fixos, naturalizados, embranquecidos, superando preconceitos raciais, percebendo a pluralidade étnica no desenvolvimento histórico-social-

²⁷⁸ SANTOS; PINTO; CHIRINÉA, 2018, p. 958.

²⁷⁹ Lembra-se também a Lei 11.645/08 que ampliou a Lei 10.639/03, tornando obrigatória também história e a cultura e tradição dos povos originários. Veja BRASIL. Lei 11.645/08, 10 de março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. [online].

²⁸⁰ ALMEIDA; SANCHEZ, 2016, p. 45.

econômico do Brasil. O currículo tem uma dimensão política e se coloca como uma possibilidade na superação de preconceitos, discriminações, racismo. Almeida e Sanchez enfatizam que “a Lei 10.639/03 tem, assim, caráter compensatório, ao possibilitar a desconstrução de mentalidades e práticas preconceituosas, sequelas deixadas pelo longo período de escravização”²⁸¹.

No entanto, a Lei por si só não garante uma transformação nas relações étnico-raciais, ela necessita ser estudada, dialogada, refletida e implementada como uma prática de ação afirmativa, buscando a construção do respeito à diversidade cultural, histórica e religiosa brasileira. A formação inicial e continuada de professores/as, gestores/as e demais profissionais que atuam na educação em relação a implementação do estudo da História da África e Cultura AfroBrasileira e do artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) necessita ser uma política pública de ação afirmativa na educação do município e do estado. O artigo 26 da LDB afirma

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.²⁸²

Diante disso, a aplicação efetiva da Lei 10.639.03 requer a implementação de políticas públicas educacionais, formação inicial e continuada dos/as professores/as, direção, comunidade escolar, acompanhamento e fiscalização por parte dos órgãos responsáveis, especialmente, pelas secretarias de educação municipais e estaduais. Também os/as profissionais que trabalham nas secretarias de educação seja estaduais ou municipais necessitam de formação continuada sobre a legislação. A educação para o respeito à diversidade necessita se tornar uma política educacional.

A dificuldade para a boa aplicação da lei, de acordo com Patrício Araújo²⁸³ e Munanga²⁸⁴, está baseada no racismo individual, institucional, estrutural, religioso incrustado na mentalidade brasileira, ou seja: até que ponto o/a professor/a é consciente de seu próprio racismo, já que ele está enraizado tão fundo na história e memória do povo brasileiro? Gomes chama à atenção quando salienta: “O Brasil constituiu, historicamente, um tipo de racismo

²⁸¹ ALMEIDA; SANCHEZ 2016, p. 58.

²⁸² BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Artigo 26 - (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013).

²⁸³ ARAÚJO, Patrício Carneiro. *Entre o terreiro e a escola: Lei 10.639/03 e intolerância religiosa sob o olhar antropológico*. Doutorado em Ciências Sociais. São Paulo: PUC, 2015, p. 136.

²⁸⁴ MONCAU, Gabriela. Antropólogo Kabengele Munanga reconhece avanços, mas alerta: "Racismo é um monstro complexo". *Brasil de Fato*, São Paulo, 18 de dezembro de 2022.

insidioso, ambíguo, que se afirma via sua própria negação e que está cristalizado na estrutura da nossa sociedade. Sua característica principal é a aparente invisibilidade”²⁸⁵. A consequência desse racismo histórico foi a desvalorização de qualquer cultura que não seja proveniente dos povos brancos, devido a herança histórica colonial europeia.

No capítulo a seguir, realiza-se uma análise da referida legislação na Base Nacional Comum Curricular, de maneira a compreender a sua aplicabilidade no processo de ensino-aprendizagem, nos Componentes Curriculares História e Ensino Religioso, apontando para a importância da interdisciplinaridade/intercomponentes no processo de ensino-aprendizagem sobre a história e a cultura africana e afro-brasileira.



²⁸⁵ GOMES, Nilma Lino. *O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação*. Petrópolis: Vozes, 2017, p. 51.

3 BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC): COMPONENTES CURRICULARES HISTÓRIA E ENSINO RELIGIOSO E A APLICAÇÃO DA LEI 10.639/03

O presente capítulo analisa como o documento normativo BNCC contempla a implantação da Lei 10.639/03, considerando os componentes curriculares História e Ensino Religioso. A Lei 10.639/03 propõe novas diretrizes curriculares para o ensino-aprendizagem de História e do Ensino Religioso, considerando a cultura afro-brasileira e africana. Reflete-se também sobre a possibilidade de projetos interdisciplinares/intercomponentes Ensino Religioso e História, considerando a história e a cultura africana e afro-brasileira, objetivando o respeito à diversidade cultural e religiosa brasileira, assim como preconiza a Constituição cidadã de 1988. Este capítulo afirma a necessidade da ação. Somente a promulgação da Lei não basta, é necessário uma constante vigilância e investigação sobre a sua aplicabilidade no cotidiano dos currículos e documentos normativos da educação brasileira.

3.1 Base Nacional Comum Curricular e a Lei n. 10.639/03

A BNCC, homologada em 20 de dezembro de 2017²⁸⁶, foi preparada por especialistas de todas as áreas do conhecimento, apresentando-se como um documento contemporâneo e normativo, correspondendo às demandas do estudante desta época, com vistas a uma preparação futura²⁸⁷. Nos termos do próprio documento, é possível compreendê-lo como:

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) 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, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE).²⁸⁸

Esse documento normativo é aplicável à educação básica, conforme definido no §1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996). Ele é guiado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que buscam a formação humana integral e

²⁸⁶ BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular: Educação é a Base*. Brasília: MEC, 2018. [online] Promulgada em dezembro de 2017 e editada em 2018.

²⁸⁷ BRASIL, 2018, p. 5.

²⁸⁸ BRASIL, 2018, p. 7.

a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, conforme fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN).²⁸⁹

É necessário compreender a BNCC como ponto de referência nacional para a elaboração dos currículos das redes escolares de todos os níveis governamentais, incluindo Estados, Distrito Federal e Municípios, bem como para as propostas pedagógicas das instituições de ensino, em regime de colaboração. Ela desempenha um papel integrante na política educacional da Educação Básica e desempenha uma função fundamental na harmonização de outras políticas e iniciativas em níveis federal, estadual e municipal. Isso se estende à formação de professores/as, avaliação, desenvolvimento de conteúdos educacionais e estabelecimento de critérios para a provisão de infraestrutura adequada para apoiar o pleno desenvolvimento da educação.²⁹⁰

Conforme a própria BNCC, após extensas discussões com a sociedade e os educadores do Brasil, o texto referente ao Ensino Médio concluído possibilitará avançar no processo de ajuste dos currículos regionais e das propostas pedagógicas das escolas públicas e privadas no país. Essa iniciativa teve início durante a homologação da etapa até o 9º ano do Ensino Fundamental. Com a implementação da Base, é possível assegurar o conjunto de aprendizagens essenciais para os estudantes brasileiros, promovendo seu desenvolvimento integral por meio das dez competências gerais para a Educação Básica. Isso proporcionará apoio às escolhas necessárias para a realização de seus projetos de vida e para a continuidade de seus estudos.²⁹¹

Washington Goes destaca que este é um documento que deve ser seguido por todos os Sistemas de Ensino em várias esferas federativas, bem como por todas as instituições e redes de ensino que atuam no nível da Educação Básica. Como resultado, possui alcance em todo o território nacional, englobando tanto o setor público quanto o privado da educação. Além disso, ela estabelece as diretrizes para a porção compartilhada do currículo.²⁹²

É importante mencionar que a primeira versão do documento era denominada Base Nacional Comum (BNC). Essa versão preliminar da BNCC foi disponibilizada para consulta pública em 2015 e estava organizada por áreas. O documento normativo está baseado em princípios éticos, preparação para o mundo do trabalho, coletividade e respeito às diversas culturas, religiões e à diversidade que caracterizam a variedade de pessoas na educação básica, esse documento destaca a importância de integrar os diferentes componentes do currículo, com

²⁸⁹ BRASIL, 2018, p. 7.

²⁹⁰ BRASIL, 2018, p. 7.

²⁹¹ BRASIL, 2018, p. 5.

²⁹² GOES, Washington. Abordagem da história e cultura afro-brasileira na BNCC do Ensino Médio: reflexões a partir da Lei n. 10.639/2003. *Revista Fim do Mundo*, São Paulo, n. 7, p. 135-157, 2022, p. 139.

o propósito de contemplar as diversas realidades e características que compõem a sociedade brasileira.²⁹³

O documento enfatiza a importância da incorporação de temas como elementos a serem integrados ao processo de ensino-aprendizagem, levando em conta as características específicas de cada instituição de ensino em todo o país. Entre os temas integradores que podem ser mencionados estão: educação financeira e consumo; ética, direitos humanos e cidadania; sustentabilidade; tecnologias digitais; bem como culturas africanas e indígenas, devendo levar em consideração cada etapa de ensino, conforme o estágio de desenvolvimento dos estudantes.²⁹⁴

Conforme aduz a BNCC, é de responsabilidade dos sistemas e redes de ensino e escolas, “em suas respectivas esferas de autonomia e competência, incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora”²⁹⁵. Entre esses temas, o documento cita a educação das relações étnico-raciais e ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena (Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008, Parecer CNE/CP nº 3/2004 e Resolução CNE/CP nº 1/2004).

Assim, nota-se que a legislação voltada para a educação das relações étnico-raciais tem progredido no sentido de assumir um papel interdisciplinar e transversal, conforme percebido por diversos grupos sociais e pelo Movimento Negro, no que diz respeito à incorporação da temática racial nos materiais curriculares. Esse avanço é claramente evidenciado nos documentos regulatórios que direcionam as abordagens pedagógicas em toda a Educação Básica, desde a Educação Infantil.²⁹⁶

Pode-se deduzir que é fundamental direcionar a atenção para os assuntos relacionados à questão racial. Isso implica que o tema não deve ser abordado de forma isolada, mas sim dentro do contexto em que o debate se desenvolve. Muitos movimentos negros e acadêmicos têm enfatizado essa perspectiva, argumentando que, ao simplificar tudo sob o rótulo de “diversidade”, discutindo muitas questões sem resolver nada, uma vez que as especificidades acabam sendo diluídas.²⁹⁷

²⁹³ BHERING, Marilane de Souza; FONSECA, Valer Machado da; SILVA, Thiago Henrique Mota. A BNCC e a Lei 10.639/2003: Componentes curriculares e educação antirracista. *Revista de Ciências Humanas*, Viçosa, v. 2, n. 21, p. 1-20, 2021.

²⁹⁴ BHERING; FONSECA; SILVA, 2021, p. 2.

²⁹⁵ BRASIL, 2018, p. 19.

²⁹⁶ BHERING; FONSECA; SILVA, 2021, p. 2.

²⁹⁷ GOES, 2022, p. 141.

Através da BNCC, a expectativa é que os estudantes de todo o Brasil adquiram os mesmos conhecimentos, habilidades e competências, promovendo uma educação mais igualitária. É importante destacar que, nessa busca por uniformidade, não se faz distinção entre a rede pública e a rede privada de ensino. Contudo, tanto a rede pública quanto a rede privada mantêm uma margem de autonomia, contanto que respeitem as diretrizes estabelecidas pela BNCC, conforme Renan da Costa Ferreira e Laude Erandi Brandenburg.²⁹⁸

A LBD, no art. 9º, inciso IV, afirma que cabe à União estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum.²⁹⁹

Neste artigo, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) esclarece dois conceitos cruciais que têm grande impacto no desenvolvimento da questão curricular no Brasil. O primeiro, previamente indicado pela Constituição, estabelece a conexão entre o que é considerado básico-comum e o que é diverso, em termos de currículo, destacando que as competências e diretrizes são comuns, os currículos são diversos. O segundo conceito aborda o foco do currículo. Ao afirmar que os conteúdos curriculares devem servir ao desenvolvimento de competências, a LDB orienta a definição das aprendizagens essenciais, indo além da mera prescrição de conteúdos mínimos a serem ensinados. Essas são duas concepções fundamentais que embasam a BNCC³⁰⁰. Essa relação entre o que é básico-comum, e o que é diverso, é abordada no art. 26 da LDB, que determina que:

[...] os currículos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.³⁰¹

Durante o percurso da Educação Básica, é imperativo que as aprendizagens fundamentais estipuladas na BNCC contribuam para garantir aos estudantes o aprimoramento de dez competências gerais, as quais representam, no contexto pedagógico, os direitos relativos à aprendizagem e ao desenvolvimento. Na BNCC, competência é definida como a mobilização

²⁹⁸ FERREIRA, Renan da Costa; BRANDENBURG, Laude Erandi. E. O ensino religioso e a bncc: possibilidades de se educar para a paz. *Revista Caminhos - Revista de Ciências da Religião, Goiânia*, v. 17, n. 2, p. 508–522, 2019, p. 508.

²⁹⁹ BRASIL, 1996. [online].

³⁰⁰ BRASI, 2018, p. 9.

³⁰¹ BRASIL, 1996. [online].

de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.³⁰²

A BNCC elenca 10 (dez) competências gerais da Educação Básica, as quais devem ser consideradas no tratamento didático proposto para todas as etapas da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio). Conforme Adriana Soares Ralejo, Rafaela Albergaria Mello e Mariana de Oliveira Amorim, essas competências podem ser resumidas em 10 ramos gerais: conhecimento; pensamento científico, crítico e criativo; repertório cultural; comunicação; cultura digital; trabalho e projeto de vida; argumentação; autoconhecimento e autocuidado; empatia e cooperação; responsabilidade e cidadania.³⁰³

As competências gerais da Educação Básica, que estão alinhadas com as competências específicas de cada componente curricular são as seguintes.

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social e cultural para entender e explicar a realidade (fatos, informações, fenômenos e processos linguísticos, culturais, sociais, econômicos, científicos, tecnológicos e naturais), colaborando para a construção de uma sociedade solidária.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e inventar soluções com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3. Desenvolver o senso estético para reconhecer, valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também para participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4. Utilizar conhecimentos das linguagens verbal (oral e escrita) e/ou verbo-visual (como Libras), corporal, multimodal, artística, matemática, científica, tecnológica e digital para expressar-se e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e, com eles, produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. Utilizar tecnologias digitais de comunicação e informação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas do cotidiano (incluindo as escolares) ao se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos e resolver problemas.
6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao seu projeto de vida pessoal, profissional e social, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos e a consciência socioambiental em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas e com a pressão do grupo.
9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro, com acolhimento e valorização da

³⁰² BRASIL, 2018, p. 8.

³⁰³ RALEJO, Adriana Soares; MELLO, Rafaela Albergaria; AMORIM, Mariana de Oliveira. BNCC e Ensino de História: horizontes possíveis. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 37, p. 1-19, 2021, p. 12.

diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de origem, etnia, gênero, orientação sexual, idade, habilidade/necessidade, convicção religiosa ou de qualquer outra natureza, reconhecendo-se como parte de uma coletividade com a qual deve se comprometer.

10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões, com base nos conhecimentos construídos na escola, segundo princípios éticos democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.³⁰⁴

As competências gerais da Educação Básica alinham-se com as competências específicas que o componente curricular necessita desenvolver. Com o objetivo de garantir o desenvolvimento das competências específicas, cada componente curricular apresenta um conjunto de habilidades. Essas habilidades estão relacionadas a diferentes objetos de conhecimento – aqui entendidos como conteúdos, conceitos e processos –, que, por sua vez, são organizados em unidades temáticas.³⁰⁵

A BNCC assume compromisso com a educação integral, visando à formação e o desenvolvimento humano global, compreendendo a complexidade e a não linearidade, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual ou a dimensão afetiva. Necessário se faz assumir uma visão plural, singular e integral do ser humano, em qualquer faixa etária, promovendo uma educação voltada ao acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades. A escola necessita ser um espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, objetivando a prática de respeito às diferenças e diversidades, onde não há espaço para o preconceito e a discriminação³⁰⁶. Neste sentido, é fundamental que se supere “as desigualdades educacionais em relação ao acesso à escola, à permanência dos estudantes e ao seu aprendizado. São amplamente conhecidas as enormes desigualdades entre os grupos de estudantes definidos por raça, sexo e condição socioeconômica de suas famílias”³⁰⁷. O foco das instituições escolares necessita estar voltado à equidade, isto é, o reconhecimento que as necessidades dos estudantes são diferentes³⁰⁸. Neste sentido,

A valorização da história da África e das culturas afro-brasileira e indígena (Lei nº 10.639/2003 e Lei nº 11.645/2008) ganha realce não apenas em razão do tema da escravidão, mas, especialmente, por se levar em conta a história e os saberes produzidos por essas populações ao longo de sua duração. Ao mesmo tempo, são objetos de conhecimento os processos de inclusão/exclusão dessas populações nas recém-formadas nações do Brasil e da América ao longo dos séculos XIX e XX.³⁰⁹

³⁰⁴ BRASIL, 2018, p. 18-19.

³⁰⁵ BRASIL, 2018, p. 28.

³⁰⁶ BRASIL, 2018, p. 14.

³⁰⁷ BRASIL, 2018, p. 15.

³⁰⁸ BRASIL, 2018, p. 15.

³⁰⁹ BRASIL, 2018, p. 417.

As Diretrizes para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira reconhecem a importância de políticas de ações afirmativas que garantam o direito à diversidade e que reconheçam as distintas identidades dos indivíduos no ambiente escolar. Portanto, a escola e os/as professores/as, em conformidade com o currículo, devem buscar maneiras de integrar esses princípios nos métodos de ensino e utilizá-los como base para suas práticas pedagógicas, apontados por Ferreira e Brandenburg³¹⁰. Na BNCC, o Ensino Fundamental está organizado em cinco áreas do conhecimento: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Ensino Religioso. Essas áreas, como bem aponta o Parecer CNE/CEB nº 11/2010, “favorecem a comunicação entre os conhecimentos e saberes dos diferentes componentes curriculares”³¹¹.

A área de Linguagens inclui os seguintes componentes curriculares: Língua Portuguesa, Artes, Ensino Religioso e no 6º ao 9º ano inclui-se a Língua Inglesa. Matemática – componente curricular Matemáticas; Ciências da Natureza – componente curricular Ciências; Ciências da Natureza – componente curricular Geografia e História; Ensino Religioso – componente curricular Ensino Religioso. Na próxima seção, vamos refletir sobre História, como componente curricular, da área das Ciências Humanas.

3.2 Área de conhecimento das Ciências Humanas e componente curricular História: Ensino de história e Cultura Afro-brasileira

O estatuto da História como campo de conhecimento passou por mudanças, dependendo das suas relações com o debate científico em geral e com as ciências humanas em particular. Foi somente a partir do século XVIII que a História começou a adquirir contornos mais precisos, sendo elaborada de forma objetiva e fundamentada teoricamente. Desde a Idade Média até o século XVII, predominou uma abordagem histórica baseada na religião e caracterizada por uma concepção providencialista, que via a intervenção divina como determinante para o curso da História humana, segundo Thais Nívea Lima Fonseca.³¹²

A autora citada, enfatiza que a ascensão do Estado-nação gradualmente desviou os objetivos do conhecimento histórico para o pragmatismo da política, servindo cada vez mais à educação dos governantes e à legitimação do poder. O discurso historiográfico deixou de lado

³¹⁰ FERREIRA; BRANDENBURG, 2019, p. 508.

³¹¹ BRASIL. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. *Parecer nº 11, de 7 de julho de 2010*. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Diário Oficial da União, Brasília, 9 de dezembro de 2010, Seção 1, p. 28.

³¹² FONSECA, Thais Nívea Lima. *História & Ensino de História*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011, p. 78.

a genealogia eclesiástica e passou a se concentrar na genealogia de dinastias e nações, uma característica que se manteve forte até o início do século XX.³¹³

Caroline Silveira Bauer, Simone Oliveira e Ana Cristina Zecchinelli Alves frisam que por um longo período, a História foi subordinada à teologia e à filosofia. Somente no século XIX é que ela alcançou o status científico, com a adoção de procedimentos metodológicos orientadores da investigação e objetivos definidos, aprimorando a erudição herdada dos séculos XVII e XVIII. Sua afirmação como disciplina científica ocorreu em um momento em que as ciências, de forma geral, estavam ganhando posições mais sólidas e reconhecidas, chegando, no final do século XIX, a se fundamentar no positivismo e no marxismo.³¹⁴

Assim, ao longo do século XIX, a questão do método não se restringia apenas à pesquisa histórica em si, incluindo a objetividade, as técnicas e a crítica documental, mas também ao ensino de História nas escolas primárias e secundárias. Nesse contexto, foram estabelecidos procedimentos específicos, como a adequação da linguagem, a definição de prioridades em termos de conteúdo e o uso de imagens que auxiliassem a compreensão da História nacional. Foi somente a partir desse momento que a História se estabeleceu como disciplina escolar, fortemente marcada por uma perspectiva nacionalista, servindo aos interesses políticos do Estado. No entanto, essa perspectiva, segundo Fonseca, também incorporava elementos culturais essenciais que garantiam a consolidação dos laços entre grupos significativos da população no processo de construção das identidades nacionais coletivas.³¹⁵

Atualmente, a História é um campo de conhecimento que também reflete a ação dos seres humanos em um determinado tempo e lugar. Dessa forma, ao compreender a História como um modo de vida das pessoas ao longo do tempo, é possível relacioná-la aos diferentes modos de produção da existência, como vestimentas, alimentação, habitação, entretenimento, celebrações, trabalho e expressões das crenças religiosas. Em suma, ao compreender a historicidade dos modos de vida, torna-se possível entender as diferenças entre os grupos sociais, as épocas e os lugares, enfatizam Carla Renata Antunes de Souza Gomes, Diulli. Adriane Lopes Trindade, Márcia Cristina Furtado Ecoten e Wilian Bonete.³¹⁶

A conexão entre o passado e o presente não ocorre de maneira automática, pois requer um entendimento embasado em teorias que sejam capazes de trazer compreensão aos elementos

³¹³ FONSECA, 2011, p. 81.

³¹⁴ BAUER, Caroline Silveira; OLIVEIRA, Simone; ALVES, Ana Cristina Zecchinelli. *Conteúdo e metodologia do ensino de História*. Porto Alegre: SAGAH, 2018, p. 56.

³¹⁵ FONSECA, 2011, p. 83.

³¹⁶ GOMES, Carla Renata Antunes de Souza, TRINDADE, Diulli. Adriane Lopes, ECOTEN, Márcia Cristina Furtado; BONETE, Wilian. *Metodologia do ensino de História*. Porto Alegre: SAGAH, 2016, p. 45.

históricos selecionados. Um objeto adquire a característica de documento somente quando é interpretado por um narrador que lhe atribui significado, permitindo-lhe expressar a evolução da vida nas sociedades. Portanto, o foco no estudo histórico está em compreender como as pessoas, por meio de diversas formas de expressão, construíram narrativas sobre o mundo no qual viveram e vivem, assim como suas instituições e estruturas sociais.³¹⁷

Entretanto, compreender as noções de tempo histórico e temporalidade e capacitar os estudantes a estabelecerem ou identificar rupturas e continuidades, sucessões e simultaneidades, ritmos e durações são tarefas complexas e problemáticas para os/as professores/as. Isso ocorre porque, do ponto de vista epistemológico, essas noções estão intrinsecamente ligadas a outros conceitos, como cultura, História, processo histórico e sujeito histórico. Além disso, Bauer, Oliveira e Alves sublinham que surge um desafio pedagógico relacionado ao ceticismo de alguns quanto à eficácia de ensinar conceitos altamente abstratos em determinadas faixas etárias.³¹⁸

Para que o/a estudante se perceba como um sujeito histórico, assim como as pessoas ao seu redor, é essencial que a História não seja vista como algo que é feito apenas por indivíduos extraordinários, mas sim como uma ferramenta importante para a interpretação e transformação da realidade das pessoas comuns. Essa perspectiva é significativa, pois contribui para a formação de um senso de cidadania, ou seja, para que os estudantes se apropriem dos significados compartilhados sobre a construção do cidadão na sociedade. A compreensão de que os direitos civis, políticos e sociais são conquistas de grupos organizados e conscientes de seu papel é fundamental nesse processo, ressaltam Gomes, Trindade, Ecoten e Bonete.³¹⁹

No Ensino Fundamental, ocorre um aumento na autonomia intelectual do estudante. Ele começa a compreender as normas e passa a demonstrar interesse pela vida social. Nessa fase, o estudante passa a interagir com sistemas mais amplos, que abrangem as relações entre os indivíduos, bem como as relações destes com a natureza, história, cultura, ambiente e tecnologia. As interações com o mundo se ampliam, proporcionando experiências que contribuem para o desenvolvimento da oralidade, percepção, compreensão e representação. Essas experiências, segundo Bauer, Oliveira e Alves, se expandem nos aspectos cognitivo, psicoemocional e psicomotor. Ao observar o mundo ao seu redor, o estudante busca compreendê-lo e se esforça para realizar novas atividades.³²⁰

³¹⁷ BRASIL, 2018, p. 399.

³¹⁸ BAUER; OLIVEIRA; ALVES, 2018, p. 58.

³¹⁹ GOMES; TRINDADE; ECOTEN; BONETE, 2016, p. 19.

³²⁰ BAUER; OLIVEIRA; ALVES, 2018, p. 58.

O componente curricular História é parte integrante da área das Ciências Humanas, que necessita garantir o desenvolvimento de 9 (nove) competências no Ensino Fundamental, que estão articuladas com as competências gerais da Educação Básica.

1. Reconhecer que diferentes sujeitos possuem percepções diferenciadas da realidade, estejam eles inseridos no mesmo tempo e espaço ou em tempos e espaços diferentes.
2. Selecionar e descrever registros de memória produzidos em diferentes tempos e espaços, bem como diferentes linguagens, reconhecendo e valorizando seus significados em suas culturas de origem.
3. Estabelecer relações entre sujeitos e entre sujeitos e objetos, e seus significados em diferentes contextos, sociedades e épocas.
4. Colocar em sequência, no tempo e no espaço, acontecimentos históricos e processos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais, bem como criticar os significados das lógicas de organização cronológica.
5. Elaborar questionamentos, hipóteses, argumentos e proposições em relação a documentos, interpretações e contextos históricos específicos, recorrendo a diferentes linguagens, exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos, a cooperação e o respeito.
6. Identificar interpretações que expressem visões de diferentes sujeitos, culturas e povos com relação a um mesmo contexto histórico, e posicionar-se criticamente com base em princípios éticos democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.
7. Descrever, comparar e analisar processos históricos e mecanismos de ruptura e transformação social, política, econômica e cultural.
8. Analisar e compreender o movimento de populações e mercadorias no tempo e no espaço e seus significados históricos, levando em conta o respeito e a solidariedade com as diferentes populações.
9. Compreender e problematizar os conceitos e procedimentos próprios à produção do conhecimento historiográfico.³²¹

No ensino da história, busca-se iniciar a partir das vivências cotidianas das crianças e dos/as adolescentes e estabelecendo, a partir de perguntas do presente, conectando com as questões da história. Tanto a história pessoal do/a estudante, de sua família e comunidade, quanto a história mais abrangente como componente curricular necessitam ser valorizadas. O/a professor/a mediando a construção do conhecimento busca relacionar os acontecimentos atuais com diferentes eventos do passado, buscando realizar comparações entre os mesmos, salientam Bauer, Oliveira e Alves³²². A história é trabalhada a partir do presente.

Conforme a Base Nacional Comum Curricular, toda informação acerca do passado também representa um entendimento do presente, elaborado por diferentes pessoas, grupos sociais e povos. O/A historiador/a busca investigar a fim de reconhecer, analisar e compreender os significados de várias entidades, locais, contextos, períodos, deslocamentos de pessoas, objetos e saberes. As indagações e as formulações de múltiplas suposições não apenas estabelecem os pontos de referência da memória, mas também moldam as várias formas

³²¹ BRASIL, 2018, p. 352.

³²² BAUER; OLIVEIRA; ALVES, 2018, p. 58.

narrativas, ambos são manifestações do tempo, da natureza social e do processo de produção do conhecimento histórico.³²³

Gomes, Trindade, Ecoten e Bonete ressaltam que a qualidade da experiência educativa depende do engajamento do/a estudante, da abordagem pedagógica adotada, da qualidade dos materiais disponibilizados, da estrutura, competência da mediação dos/as professores/as, tutores/a, monitores/as e equipe técnica, bem como das ferramentas e recursos tecnológicos empregados na construção do conhecimento histórico.³²⁴

Reconhecer a própria inserção em uma comunidade, dentro de um determinado estrato social e em um contexto temporal específico, e compreender que não há apenas uma única interpretação da história são elementos essenciais para reduzir o estranhamento contemporâneo e promover a construção de identidades culturais, como no caso desta tese, que estuda a aplicabilidade da Lei 10.639/2003 numa escola na qual a maioria dos/as estudantes são pomeranos. É importante compreender que as pessoas que viveram em épocas passadas não eram inferiores ou atrasadas, mas sim possuíam códigos de existência diferentes dos nossos atualmente. Essa perspectiva, segundo autoras e autores mencionados, contribui para uma maior compreensão e aceitação das diferenças culturais, amenizando o estranhamento presente na sociedade contemporânea, segundo as autoras e o autor acima mencionados.³²⁵

Ainda, é relevante esclarecer que a história não se manifesta como um fenômeno isolado ou casual que tudo esclarece; ela é, na verdade, o resultado das dinâmicas de poder, dos conflitos e das lutas para atribuir significados e sentidos, que estão em constante reinterpretação por diversos grupos sociais e suas demandas. Isso, por sua vez, gera novas questões e debates. O ato de "fazer história", de questionar, começa com a formação de um sujeito. Posteriormente, expande-se para a compreensão de um "Outro", por vezes semelhante e frequentemente diferente. Essa abordagem destaca a importância da construção de narrativas históricas como um processo complexo que envolve a interação dinâmica entre sujeitos e a compreensão de diferentes perspectivas. Posteriormente, essa abordagem se expande ainda mais em direção a outros povos, considerando seus costumes e práticas específicas. Finalmente, ela se estende para além das fronteiras, englobando o mundo em constante movimento e transformação. Essa progressão destaca a natureza dinâmica e abrangente do processo de "fazer história", que

³²³ BRASIL, 2018, p. 399.

³²⁴ GOMES; TRINDADE; ECOTEN; BONETE, 2016, p. 54.

³²⁵ GOMES; TRINDADE; ECOTEN; BONETE, 2016, p. 54.

envolve a exploração e compreensão de diversas culturas e contextos, refletindo o caráter mutável do mundo ao longo do tempo.³²⁶

Nesses termos, a BNCC privilegia como objetivo principal para os anos iniciais do Ensino Fundamental a atenção e o amparo educacional para a construção do sujeito. No que diz respeito à área de ciências humanas, em especial ao domínio da história, a construção do sujeito deve começar a partir do reconhecimento do “eu”, do “outro” e dos “nós”³²⁷. Assim, “o texto da base, ao avançar na historiografia do continente africano, trouxe uma abertura a temáticas que atendessem a legislação brasileira no que diz respeito às práticas plurais e antirracistas”³²⁸.

Dessa forma, no Ensino Fundamental, os conteúdos de História abrangem a abordagem da comunidade, as diversas formas de registrar as experiências dessa comunidade, o trabalho realizado e as práticas de sustentabilidade desenvolvidas tanto pela comunidade quanto dentro dela. O objetivo é incentivar o/a estudante a questionar a história da sua comunidade, de si mesmo e dos outros. Além disso, é importante que reconheçam a sua relação com a comunidade e seus membros. O papel do/a professor/a é estimular o/a estudante para buscar o conhecimento da história por meio dos relatos orais das pessoas sobre o local onde vivem e sobre as pessoas que fazem parte dessa comunidade.³²⁹

Assim, entende-se que uma metodologia adequada para o ensino da História é trabalhar com as identidades pessoais e sociais dos/as estudantes, considerando o contexto histórico, os conceitos de pertencimento e reconhecimento, reconhecendo-os/as como são sujeitos, tanto como agentes quanto como produtos dos processos históricos. Essa abordagem encoraja os/as estudantes a refletirem sobre si mesmos/as e sobre o mundo ao seu redor, explorando a historicidade de categorias como família, escola e comunidade em que vivem. Além disso, ela ajuda os/as estudantes a reconhecerem os limites e as possibilidades de mudança nas estruturas e instituições que os/as cercam e que moldam suas identidades, estabelecendo relações de continuidade e permanência, bem como de ruptura e transformação³³⁰. Neste sentido, a inter-relação com outros componentes curriculares, como por exemplo, com um Ensino Religioso que envolve a identidade religiosa, que envolve a história do local e global.

Relevante se faz considerar as temáticas que se concentram na diversidade cultural e nas diversas formas de identidade, com especial atenção às abordagens referentes à história dos

³²⁶ BRASIL, 2018, p. 397.

³²⁷ BAUER; OLIVEIRA; ALVES, 2018, p. 65.

³²⁸ BHERING; FONSECA; SILVA, 2021, p. 9.

³²⁹ BAUER; OLIVEIRA; ALVES, 2018, p. 58.

³³⁰ GOMES; TRINDADE; ECOTEN; BONETE, 2016, p. 54.

povos tradicionais³³¹: povos originários, africanos, pomeranos, entre outros. Também merece destaque na formação da sociedade brasileira a presença de diversos grupos étnicos e culturais, bem como as suas complexidades sociais e culturais, além das suas interações com outras comunidades e sociedades. A inclusão das temáticas obrigatórias definidas pela legislação em vigor, como a história da África e das culturas afro-brasileira e indígena, deve transcender meramente a linguagem retórica, permitindo, ao contrário, a defesa do estudo dessas populações como protagonistas da história do Brasil. A importância da história desses grupos reside na oportunidade para os estudantes compreenderem o papel das diversas perspectivas presentes na sociedade brasileira, comprometerem-se com essas perspectivas e também reconhecerem que existem outros pontos de referência para a produção, difusão e transmissão de conhecimento, que podem se entrelaçar com aqueles tradicionalmente aceitos nos contextos formais de construção de saberes.³³²

Nesse sentido, a BNCC reconhece a necessidade de implementar adequadamente a Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, introduzindo no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. Portanto, estabelece que, no Ensino Fundamental, ao explicar o nascimento da República no Brasil e os processos históricos até a metade do século XX, deve abordar os movimentos sociais e a imprensa negra; a cultura afro-brasileira como elemento de resistência e superação das discriminações. Ainda, destaca que uma das habilidades do ensino da História deve ser “identificar elementos da tradição oral nas culturas e religiosidades indígenas, afro-brasileiras, ciganas, entre outras”³³³.

Com relação ao Ensino Fundamental – Anos Finais, objeto da presente tese, a BNCC esclarece que, no 8º ano, o enfoque está no século XIX e na configuração histórica do mundo contemporâneo, com destaque para os diversos processos que culminaram nas independências nas Américas, com especial ênfase no contexto brasileiro e seus desdobramentos. O estudo abrange também as regiões da África, Ásia e Europa, explorando temas como nacionalismo, imperialismo e as resistências a essas ideias e práticas. Já no 9º ano, o foco volta-se para a história republicana do Brasil até os dias atuais, incluindo as transformações ocorridas após a promulgação da Constituição de 1988, e enfatizando o protagonismo de diferentes grupos e agentes históricos. A análise abrange conflitos globais e nacionais, como as Guerras Mundiais, o nazismo, o fascismo, o conflito na Palestina, o colonialismo e a Revolução Russa,

³³¹ BRASIL. *Decreto nº 6.040, de 7 de fevereiro de 2007*. Institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais. Brasília: Presidência da República, 2007. [online]

³³² BRASIL, 2018, p. 403.

³³³ BRASIL, 2018, p. 453.

proporcionando uma compreensão detalhada das razões que levaram à criação da ONU. Destaca-se a relevância do debate sobre Direitos Humanos, com ênfase nas diversas identidades, especialmente nos tempos atuais.³³⁴

De acordo com Marilane Bhering, Valter Fonseca e Thiago Silva, os componentes curriculares que orientam a Educação Básica, especialmente os relacionados às Ciências Humanas, têm como objetivo fundamental conectar diversas áreas de conhecimento, com a finalidade de promover princípios que valorizem as culturas presentes nas salas de aula³³⁵. Nesse contexto, a valorização da cultura africana e afro-brasileira ocorrerá à medida que ambas forem examinadas, contextualizadas e relacionadas às experiências dos/das estudantes. Abordar o tema da diversidade implica em dar voz às presenças que foram historicamente silenciadas, garantindo, por meio de leis, material didático, Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) da Educação Básica e da BNCC, os princípios da pluralidade cultural como um direito de aprendizado assegurado aos estudantes. Nesse sentido, é crucial realizar uma leitura crítica e cuidadosa dos conteúdos curriculares, considerando a contribuição histórica dos diferentes grupos étnicos para a construção da nação.

Portanto, como exposto, a história da África e das culturas afro-brasileiras na BNCC é abordada como parte fundamental do currículo escolar no Brasil. No contexto da BNCC, a inclusão da história da África e das culturas afro-brasileiras visa promover uma educação mais inclusiva, abrangente e consciente da diversidade cultural e étnica do país. A escola tem o compromisso de propiciar uma formação integral, fundamentada nos direitos humanos e princípios democráticos. Necessita, portanto, “desnaturalizar qualquer forma de violência nas sociedades contemporâneas, incluindo a violência simbólica de grupos sociais que impõem normas, valores e conhecimentos tidos como universais e que não estabelecem diálogo entre as diferentes culturas presentes na comunidade e na escola”³³⁶.

A presença desses conteúdos na BNCC é uma resposta à necessidade de superar lacunas históricas e culturais no ensino, bem como de combater estereótipos, preconceitos, discriminações e violências em relação à população afrodescendente. A história da África e das culturas afro-brasileiras são abordadas não apenas como um componente histórico, mas também como uma maneira de promover a valorização da contribuição desses grupos para a formação da sociedade brasileira, em relação com outros povos e comunidades tradicionais. As ocorrências religiosas africanas e ou afrodescendentes são parte integrante da diversidade

³³⁴ BRASIL, 2018, p. 418.

³³⁵ BHERING; FONSECA; SILVA, 2021, p. 6.

³³⁶ BRASIL, 2018, p. 61.

cultural brasileira e necessitam, portanto, fazer parte do currículo da escola. Neste sentido, na próxima seção, estuda-se estudar o Ensino Religioso como área de conhecimento e componente curricular.

3.3 Área de Conhecimento e componente curricular de Ensino Religioso: diversidade cultural religiosa

A BNCC compreende o Ensino Religioso como área de conhecimento e componente curricular não confessional. O componente curricular de Ensino Religioso faz parte da história da educação brasileira, passando por diferentes concepções e normatizações, as quais estiveram diretamente relacionadas ao contexto político, social e educacional de cada época. Dessa maneira, para compreender o componente curricular Ensino Religioso na contemporaneidade, sua importância, seus objetivos e suas dificuldades, faz-se necessário compreender a sua trajetória história no Brasil. Esse componente curricular é considerado uma parte essencial da formação da educação básica, do Ensino Fundamental, conforme a Constituição de 1988, segundo o artigo

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.

§ 1º O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental.³³⁷

A Constituição de 1988 garante o Ensino Religioso na escola, no entanto, o mesmo é de matrícula facultativa para os estudantes, respeitando o direito de cada família ou responsável. No dia 20 de dezembro de 1996, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n. 9.396/1996. Nela, o art. 33 que trata do Ensino Religioso repetiu práticas confirmadas desde o Brasil colônia sem considerar avanços quanto a linguagem, identidade e novas posturas e práticas do cotidiano de professores/as. Nesse sentido, movimentos de professores/as e em extensão, de várias representações de segmentos da sociedade envolvidos na compreensão de um Ensino Religioso de respeito pela liberdade e diversidade religiosa, conseguem a implementação de uma nova lei que altera a redação do art. 33 da LDB.³³⁸

³³⁷ BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil [Constituição de 1988]*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. [online]

³³⁸ CARON, Lurdes; MARTINS FILHO, Lourival. Ensino religioso: uma história em construção. In: SILVEIRA, Emerson Sena da; JUNQUEIRA, Sérgio. *O Ensino Religioso na BCC*. Petrópolis: Vozes, 2020, p. 21.

Com a nova redação do art. 33 pela Lei n. 9.475, de 22 de julho de 1997, passa-se a prever:

Art. 33. O ensino religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo. (Redação dada pela Lei nº 9.475, de 22.7.1997)

§1º Os sistemas de ensino regulamentarão os procedimentos para a definição dos conteúdos do ensino religioso e estabelecerão as normas para a habilitação e admissão dos professores. (Incluído pela Lei nº 9.475, de 22.7.1997)

§2º Os sistemas de ensino ouvirão entidade civil, constituída pelas diferentes denominações religiosas, para a definição dos conteúdos do ensino religioso. (Incluído pela Lei nº 9.475, de 22.7.1997).³³⁹

Nota-se que, a partir da redemocratização do país, posterior à ditadura militar, e com a promulgação da Carta Magna de 1988 e com a nova redação do artigo 33 da LDB de 1997, reconheceu-se expressamente a diversidade religiosa no país, impondo o respeito à multiplicidade de culturas, etnias e religiões que compõem a sociedade brasileira. Com base na legislação atual, o Ensino Religioso busca promover uma nova perspectiva epistemológica, direcionando-se a uma abordagem pedagógica que valoriza a diversidade cultural e religiosa. O Ensino Religioso, continua a ser de matrícula facultativa para o estudante, mas constitui um componente obrigatório para a escola, afirmando que o mesmo é parte integrante da formação básica do cidadão e da cidadã. A cidadania implica conhecer, dialogar, compartilhar conhecimentos, bem como entender direitos e deveres. Neste sentido, o currículo do Ensino Religioso deve abranger o conhecimento sobre todas as tradições religiosas, sendo proibida na escola quaisquer formas de proselitismo, adesão ou prática de uma religião específica, de acordo com Claudete Beise Ulrich e José Mário Gonçalves³⁴⁰. O Ensino Religioso não é o ensino de religião e, sim, é o processo de ensino-aprendizagem sobre religião/religiões, considerando a diversidade religiosa e cultural brasileira.

Assim, um passo importante para o componente curricular de Ensino Religioso foi a separação entre Igreja e Estado assegurada na Constituição Federal de 1988 que permitiu, motivou e potencializou a sua construção como disciplina/componente escolar, separada da doutrinação religiosa e nem confundida com o ensino de uma ou mais religiões, buscando reconhecer a liberdade e a pluralidade espiritual. Neste sentido, permitiu contextualizar o cenário abordando o respeito a todos os cultos e inibindo manifestações oficiais sobre a validade

³³⁹ BRASIL. *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República. [online].

³⁴⁰ ULRICH, Claudete Beise; GONÇALVES, José Mário. O estranho caso do Ensino Religioso: contradições legais e questões epistemológicas. *Estudos Teológicos*, São Leopoldo, v. 58, n. 1, p. 14-27, 2018, p. 20.

de qualquer posição religiosa, conforme Sérgio Rogério Azevedo Junqueira.³⁴¹

O Ensino Religioso, nas escolas brasileiras, necessita utilizar uma pedagogia crítica, contextual e transdisciplinar e transcomponencial para refletir a respeito da ocorrência do fenômeno religioso em sua diversidade, envolvendo o estudo, o diálogo e a pesquisa das tradições religiosas e também das filosofias de vida, pois as mesmas são parte integrante do patrimônio cultural da humanidade. Nesse sentido, João Décio Passos aduz que a discussão a respeito do Ensino Religioso não está inscrita na esfera do debate sobre o direito ou não à religiosidade, mas do direito à educação de qualidade que prepare o cidadão para visões e opções conscientes e críticas em seus tempos e espaços.³⁴² Maria de Lourdes Sanches Vulcão e Kátia de Nazaré Santos Fonseca afirmam a importância do estado laico e que o Ensino Religioso, seja ministrado como componente curricular com recursos públicos, priorizando conteúdos que envolvam as ciências e a cultura.³⁴³

A Resolução da Câmara da Educação Básica (CEB) Nº 2, de 07 de abril de 1998, já incluiu o Ensino Religioso como área do conhecimento.³⁴⁴ A Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010 reconheceu o Ensino Religioso como componente curricular

Art. 14. A base nacional comum na Educação Básica constitui-se de conhecimentos, saberes e valores produzidos culturalmente, expressos nas políticas públicas e gerados nas instituições produtoras do conhecimento científico e tecnológico; no mundo do trabalho; no desenvolvimento das linguagens; nas atividades desportivas e corporais; na produção artística; nas formas diversas de exercício da cidadania; e nos movimentos sociais. § 1º Integram a base nacional comum nacional: a) a Língua Portuguesa; b) a Matemática; c) o conhecimento do mundo físico, natural, da realidade social e política, especialmente do Brasil, incluindo-se **o estudo da História e das Culturas Afro-Brasileira e Indígena**, d) a Arte, em suas diferentes formas de expressão, incluindo-se a música; e) a Educação Física; f) **o Ensino Religioso**. § 2º Tais componentes curriculares são organizados pelos sistemas educativos, em forma de áreas de conhecimento, disciplinas, eixos temáticos, preservando-se a especificidade dos diferentes campos do conhecimento, por meio dos quais se desenvolvem as habilidades indispensáveis ao exercício da cidadania, em ritmo compatível com as etapas do desenvolvimento integral do cidadão.³⁴⁵

³⁴¹ JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. *O Processo de Escolarização do Ensino Religioso no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 13.

³⁴² PASSOS, João Décio. A intolerância religiosa: mecanismos e antídotos. *Revista REVER*, São Paulo, ano 17, n. 3, 2017, p. 11-27, p. 12.

³⁴³ VULCÃO, Maria de Lourdes Sanches; FONSÊCA, Kátia de Nazaré Santos. Ensino Religioso num país laico: entre a ciência e a fé. In: REIS, Marcos Vinicius de Freitas; SARDINHA, Antonio Carlos; JUNQUEIRA, Sérgio (Orgs.). *Diversidade e o campo da educação: diálogos sobre (in)tolerância religiosa*. Macapá: UNIFAP, p. 73-93, 2017, p. 89.

³⁴⁴ BRASIL. *Resolução CEB nº 2, de 7 de abril de 1998*. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. A resolução utiliza, de forma equivocada, o termo educação religioso, mas aqui se refere ao Ensino Religioso.

³⁴⁵ BRASIL. *Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010*. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, Conselho Nacional da Educação Básica, Câmara da Educação Básica, 2010. p. 6.

Na seção anterior, refletiu-se sobre o Componente Curricular História, nesta resolução fica explícita que a História necessita trabalhar pedagogicamente as culturas afro-brasileiras e indígenas, sendo um ponto de encontro com o Componente Curricular Ensino Religioso que reflete em seu processo de ensino aprendizagem sobre a diversidade religiosa brasileira, onde as tradições religiosas indígenas, africanas e afro-brasileiras são parte integrante. A Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010, que fixou as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, o Ensino Religioso, os artigos 14 e 15 salientam:

Art. 14 O currículo da base nacional comum do Ensino Fundamental deve abranger, obrigatoriamente, conforme o art. 26 da Lei nº 9.394/96, o estudo da Língua Portuguesa e da Matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente a do Brasil, bem como o ensino da Arte, a Educação Física e o Ensino Religioso.

Art. 15 Os componentes curriculares obrigatórios do Ensino Fundamental serão assim organizados em relação às áreas de conhecimento: I – Linguagens: a) Língua Portuguesa; b) Língua Materna, para populações indígenas; c) Língua Estrangeira moderna; d) Arte; e e) Educação Física; II – Matemática; III – Ciências da Natureza; IV – Ciências Humanas: a) História; b) Geografia; V – Ensino Religioso.³⁴⁶

O ensino da Arte, Educação Física e Ensino Religioso são reconhecidos como componentes curriculares obrigatórios, no Ensino Fundamental. Na terceira versão da BNCC, o Ensino Religioso foi reconhecido, expressamente, como área de conhecimento e componente curricular, juntamente com as Linguagens (Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa), Matemática, Ciências da Natureza (Ciências) e Ciências Humanas (Geografia e História)³⁴⁷. Portanto, a BNCC, em sua versão final, reconheceu o Ensino Religioso como uma área do conhecimento e um componente curricular. Embora o Ensino Religioso esteja presente no currículo brasileiro do Ensino Fundamental há muitos anos, apenas nas últimas décadas adquiriu características semelhantes aos das demais componentes curriculares.³⁴⁸

Como documento normativo, a BNCC esclarece que o Ensino Religioso deve atender os seguintes objetivos, quais sejam:

- a) Proporcionar a aprendizagem dos conhecimentos religiosos, culturais e estéticos, a partir das manifestações religiosas percebidas na realidade dos educandos;
- b) Propiciar conhecimentos sobre o direito à liberdade de consciência e de crença, no constante propósito de promoção dos direitos humanos;

³⁴⁶ BRASIL. *Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010*. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Brasília: Ministério da Educação, Conselho Nacional da Educação Básica, Câmara da Educação Básica, 2010. p. 4.

³⁴⁷ BRASIL, 2018, p. 27.

³⁴⁸ FERREIRA, BRANDENBURG, 2019, p. 510.

- c) Desenvolver competências e habilidades que contribuam para o diálogo entre perspectivas religiosas e seculares de vida, exercitando o respeito à liberdade de concepções e o pluralismo de ideias, de acordo com a Constituição Federal;
- d) Contribuir para que os educandos construam seus sentidos pessoais de vida a partir de valores, princípios éticos e da cidadania.³⁴⁹

Ao examinar os objetivos, torna-se evidente a presença de elementos essenciais para o desenvolvimento de uma cultura de paz. Notadamente, esses objetivos buscam valorizar as diversas tradições religiosas, garantir o direito à liberdade de crença, promover os Direitos Humanos, fomentar o pluralismo de ideias, princípios e valores éticos. Esses elementos são fundamentais para a construção de uma sociedade que promova a tolerância, o respeito à diversidade e a convivência harmoniosa entre diferentes grupos e indivíduos, segundo Ferreira e Brandenburg.³⁵⁰

De acordo com Paulo Agostinho N. Baptista “o Ensino Religioso é tempo e espaço de reflexões críticas sobre os conhecimentos religiosos e as filosofias de vida da humanidade, da brasilidade e da regionalidade. Preocupa-se com as atitudes de reconhecimento e respeito às alteridades e todo tipo de diversidade”³⁵¹. Quanto ao Ensino Religioso, existe a oportunidade de promover a educação para a compreensão do outro, em um modelo educacional que não encare a diversidade como uma ameaça, mas sim como uma característica enriquecedora. Nesse sentido, a ênfase na nova abordagem do Ensino Religioso deve ser colocada na busca sincera de diálogo e no respeito pelo que é considerado diferente. De fato, a promoção de hegemonias e a perpetuação de estereótipos religiosos não se coadunam com os objetivos desta proposta da BNCC, conforme Ferreira e Brandenburg.³⁵²

Portanto, na BNCC, “o Ensino Religioso passa a ter como objeto de estudo o conhecimento religioso que, em um primeiro momento, não compactua com tendências confessionais e catequéticas e permanece como oferta obrigatória para as instituições de ensino público, sendo facultativo para o corpo discente”³⁵³. A construção do conhecimento religioso, envolve as Ciências Humanas e, especialmente, as Ciências das Religiões, que dialoga com diferentes áreas do conhecimento, investigam, de modo singular, complexo e diverso, refletindo sobre a ocorrência dos fenômenos religiosos em diferentes culturas e sociedades, como um dos bens simbólicos resultantes da busca humana por respostas aos enigmas do mundo, da vida e da morte. De acordo com a BNCC

³⁴⁹ BRASIL, 2018, p. 436.

³⁵⁰ FERREIRA; BRANDENBURG, 2019, p. 511.

³⁵¹ BAPTISTA, Paulo Agostinho N. Ensino Religioso: de volta para o futuro. In: MARANHÃO, Eduardo Meinberg de Albuquerque (Org.). *O ensino religioso na prática*. Florianópolis: AMAR; FOGO, 2021, p. 22.

³⁵² FERREIRA; BRANDENBURG, 2019, p. 511.

³⁵³ FERREIRA; BRANDENBURG, 2019, p. 510.

O conhecimento religioso, objeto da área de Ensino Religioso, é produzido no âmbito das diferentes áreas do conhecimento científico das Ciências Humanas e Sociais, notadamente da(s) Ciência(s) da(s) Religião(ões). Essas Ciências investigam a manifestação dos fenômenos religiosos em diferentes culturas e sociedades enquanto um dos bens simbólicos resultantes da busca humana por respostas aos enigmas do mundo, da vida e da morte. De modo singular, complexo e diverso, esses fenômenos alicerçaram distintos sentidos e significados de vida e diversas ideias de divindade(s), em torno dos quais se organizaram cosmovisões, linguagens, saberes, crenças, mitologias, narrativas, textos, símbolos, ritos, doutrinas, tradições, movimentos, práticas e princípios éticos e morais. Os fenômenos religiosos em suas múltiplas manifestações são parte integrante do substrato cultural da humanidade.³⁵⁴

Segundo Elisa Rodrigues, “o Ensino Religioso tem um saber específico que é o conhecimento religioso que nos termos das Ciência(s) da Religião é entendido como fenômeno religioso”³⁵⁵. O componente curricular Ensino Religioso constitui a partir do ambiente escolar, na relação com uma pedagogia crítica propositiva, considerando o entorno, o contexto dos/as estudantes, e entrando em diálogo com os demais componentes curriculares³⁵⁶ e a legislação, especialmente, a Lei 10.639/03 e Lei 11.645/08, que inclui história, cultura e religião afro-brasileira e indígena.

Dessa maneira, nota-se que o Ensino Religioso, em uma visão plural³⁵⁷, transdisciplinar e ou transcomponencial, não deve ter a finalidade de transpor conteúdos enciclopédicos e muito menos doutrinários, confessionais ou um ensino catequético, mas sim o desenvolvimento de processos de aprendizagem participativos, de construção de conhecimentos significativos através do diálogo e projetos de pesquisa, em conexão com as pautas de estudo e engajamento dos cientistas da religião.³⁵⁸ O Ensino Religioso plural não confessional se apoia no diálogo e na pesquisa, tendo como objeto a pluralidade das ocorrências religiosas. Isto significa, de acordo com Sandra Vidal Nogueira, Claudete Beise Ulrich e Edeson dos Anjos Silva “que o sentido do termo pluralidade não pode ser entendido de modo reduzido, mas sim compreendido como um elemento que amplia consciência para as diferenças e que vai além da condição fraterna entre os seres humanos”³⁵⁹.

³⁵⁴ BRASIL, 2018, p. 436.

³⁵⁵ RODRIGUES, Elisa. Ensino Religioso: um campo de aplicação da Ciência da Religião. *HORIZONTE - Revista de Estudos de Teologia e Ciências da Religião*, São Paulo, v. 18, n. 55, p. 77-105, 30 abr. 2020. p. 79.

³⁵⁶ ULRICH, Claudete Beise; REIMER, Ivoni Richter; BARRETO JR., Raimundo César; NOGUEIRA, Sandra Vidal Nogueira. Ensino Religioso: um componente curricular em construção: apresentação do dossiê. *Caminhos*, Goiânia, Especial, v. 18, p. 3-9, 2020, p. 5. [Online]

³⁵⁷ NOGUEIRA, Sandra Vidal; ULRICH, Claudete Beise; SILVA, Edeson dos Anjos. Ensino religioso plural na educação básica: uma área do conhecimento. *Caminhos*, Goiânia, Especial, v. 18, p. 28-44, 2020, p. 34.

³⁵⁸ ARAGÃO, Gilbraz de Souza. Dos magistérios eclesiais para os magistérios acadêmicos. In: MARANHÃO, Eduardo Meinberg de Albuquerque (Org.). *O ensino religioso na prática*. Florianópolis: AMAR; FOGO, 2021, p. 16.

³⁵⁹ NOGUEIRA, ULRICH, SILVA, 2020, p. 31.

Nesse sentido, observa-se que a valorização da diversidade cultural religiosa brasileira, principalmente no cotidiano escolar, requer uma série de mudanças e adaptações, como o desenvolvimento de práticas pedagógicas subsidiadas pelo conhecimento coerente das diferentes culturas e religiosidades³⁶⁰. Isso porque, diante de um Estado laico e da garantia da liberdade religiosa, o Componente Curricular de Ensino Religioso deve ser espaço de aprendizagem e compartilhamento de experiências pedagógicas, de trocas e intercâmbios permanentes, de convivência harmônica da diversidade, de acolhimento das identidades, sejam elas culturais, espirituais, religiosas ou não religiosas, em conformidade com Baptista.³⁶¹

Entretanto, importante mencionar que a laicidade do Estado Brasileiro no âmbito do componente curricular ER implica considerar que esta expressão não designa, necessariamente, desconsiderar a existência das práticas religiosas ou sua inexistência na sociedade. Pelo contrário, sinaliza que é necessário articular o trabalho de modo abrangente, contemplando as diversas experiências vivenciadas pela humanidade, especialmente, partindo das experiências dos próprios estudantes quer sejam religiosas, ou não. Tais experiências práticas devem ser trabalhadas, segundo Aragão, no cotidiano escolar propiciando uma convivência harmoniosa, em qualquer situação.³⁶²

Necessário se faz lembrar que, segundo proposta curricular da BNCC, o Ensino Religioso é ofertado como componente curricular nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental. As competências específicas a serem desenvolvida no componente curricular Ensino Religioso, no Ensino Fundamental, alinhadas com as competências gerais da Educação Básica são:

1. Conhecer os aspectos estruturantes das diferentes tradições/movimentos religiosos e filosofias de vida, a partir de pressupostos científicos, filosóficos, estéticos e éticos.
2. Compreender, valorizar e respeitar as manifestações religiosas e filosofias de vida, suas experiências e saberes, em diferentes tempos, espaços e territórios.
3. Reconhecer e cuidar de si, do outro, da coletividade e da natureza, enquanto expressão de valor da vida.
4. Conviver com a diversidade de crenças, pensamentos, convicções, modos de ser e viver.
5. Analisar as relações entre as tradições religiosas e os campos da cultura, da política, da economia, da saúde, da ciência, da tecnologia e do meio ambiente.
6. Debater, problematizar e posicionar-se frente aos discursos e práticas de intolerância, discriminação e violência de cunho religioso, de modo a assegurar os direitos humanos no constante exercício da cidadania e da cultura de paz.³⁶³

³⁶⁰ AFFONSO, Luciane Marina Zimerman; CANFIELD, Ráisa Lammel; MÖBS, Adriane da Silva Machado; SANTOS, Valter Borges dos; SILVA, Itala Daniela da. *Políticas Educacionais e Base Nacional Comum Curricular de Ensino Religioso*. Porto Alegre: SAGAH, 2021, p. 122.

³⁶¹ BAPTISTA, 2021, p. 19.

³⁶² ARAGÃO, 2021, p. 17.

³⁶³ BRASIL, 2018, p. 437.

Para o desenvolvimento destas competências são sugeridas as unidades temáticas a serem trabalhadas no Ensino Fundamental: identidades e alteridades, manifestações religiosas, crenças religiosas e filosofias de vida. Cada unidade temática, tem os seus objetos de conhecimento e habilidades.³⁶⁴ Aponta-se que esta tese, trabalha com os anos finais do Ensino Fundamental e as unidades temáticas que necessitam ser trabalhadas são: manifestações religiosas e crenças religiosas e filosofias de vida.³⁶⁵

Os anos finais são marcados pelos desafios de maior complexidade, por isso, é importante, 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, fortalecendo a autonomia dos/as mesmos/as, para que possam acessar e interagir criticamente com diferentes conhecimentos e fontes de informação. O desenvolvimento do pensamento abstrato é uma marca desta fase, metodologicamente a pesquisa e o diálogo são fundamentais. Elisa Rodrigues e Giovanna Sarto afirmam que

Curiosamente, o Ensino Religioso (ER) é um dos currículos específicos mais propensos às discussões que levantam questões quanto a uma prática de ensino voltada à educação para a autonomia. Isto porque ensinar “sobre” religião na escola não é o mesmo que falar “de” religião na escola. [...] Um ER para autonomia interessa à educação, especialmente, a pública [...].³⁶⁶

O desenvolvimento da autonomia é fundamental para a formação cidadã ética. Torna-se relevante afirmar que o componente curricular é vinculado à área de conhecimento das Ciências das Religiões, que é diferente da Teologia. Segundo Hans-Jürgen Greschat “os teólogos investigam a religião à qual pertencem; os cientistas da religião, geralmente, se ocupam de outra que não a própria”³⁶⁷. O pesquisador Hans-Jürgen Greschat, afirma que “cientistas da religião são especialistas em religião; teólogos, são especialistas religiosos”³⁶⁸. O que significa ser um especialista em religião? Para Greschat, é imprescindível sair de seu âmbito costumeiro — tendencioso a observar de longe, com espanto -, para ser capaz de “ver, ouvir, cheirar, tocar e saborear [...] a totalidade de uma religião alheia”³⁶⁹. Definir religião é uma tarefa complexa e plural, que envolve símbolos, ritos e mitos.

³⁶⁴ BRASIL, 2018, p. 438-441.

³⁶⁵ BRASIL, 2018, p. 452-459.

³⁶⁶ RODRIGUES, Elisa; SARTO, Giovanna. Ensino religioso para a autonomia: notas sobre religiosidade, educação e diversidade. *Aprender - caderno de filosofia e psicologia da educação*, n. 29, p. 27-46, 2023, p. 31.

³⁶⁷ GRESCHAT, Hans-Jürgen. *O que é Ciência da Religião*. São Paulo: Paulinas, 2005. p. 155.

³⁶⁸ GRESCHAT, 2005. p. 155.

³⁶⁹ GRESCHAT, 2005, p. 91.

As religiões afro-brasileiras, também formadas por sistema de símbolos, foram um ponto de reorganização dos negros após a abolição da escravidão. Aqui se encontram pontos para trabalhar o Ensino Religioso, relacionada com a História³⁷⁰. O autor também aponta que “o Candomblé é uma religião que se formou a partir de uma grande influência dos iorubanos, a Umbanda tem em sua formação uma trajetória mais complexa”³⁷¹. A Umbanda é caracterizada pela junção do Catolicismo popular, das religiões indígenas, das de matriz africana, do espiritismo, apresentando variações regionais e “[...] está aberta continuamente a receber novas influências”³⁷². Portanto, também as ocorrências religiosas necessitam ser vistas em seus contextos, considerando a pluralidade e a diversidade da manifestação do fenômeno religioso.

Marta Braga Façanha e Valdir Stephanini afirmam que ensino do componente curricular Ensino Religioso “é fundamental no processo formativo dos/as estudantes ao reconhecer e refletir sobre a religião nas culturas e tradições religiosas, mas, sobretudo ao fomentar o respeito e o diálogo diante da diversidade religiosa.”³⁷³ É necessário reconhecer que o Ensino Religioso é uma área de conhecimento e que estudar as ocorrências da religião e ou das religiões é um processo complexo, que envolve sempre a diversidade e a cultura de um grupo social ou um povo.

Neste sentido, destaca-se a necessidade da formação do/a professor/a do componente curricular Ensino Religioso, na área das Ciências das Religiões. A realização dos Seminários Nacionais de Formação de Professores/as para o Ensino Religioso (SEFOPERS), organizados pelo Fórum Nacional Professores/as e Pesquisadores/as do Ensino Religioso (FONAPER) foram essenciais para a promulgação da Resolução nº 5, de 28 de dezembro de 2018 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Licenciatura em Ciências das Religiões.³⁷⁴ O Artigo 2º da Resolução afirma: “O curso de licenciatura em Ciências da Religião constitui-se como habilitação em nível de formação inicial para o exercício da docência do Ensino Religioso na Educação Básica”.³⁷⁵ É necessário estar habilitado, com Licenciatura em Ciências da Religião para ministrar o Componente Curricular Ensino Religioso, a partir do estudo e pesquisa científica e analítica da ocorrência do fenômeno

³⁷⁰ BERKENBROCK, Volney. *O mundo religioso*. Petrópolis: Vozes, 2019, p. 79.

³⁷¹ BERKENBROCK, 2019, p. 82.

³⁷² BERKENBROCK, 2019, p. 83.

³⁷³ FAÇANHA, Marta Braga; STEPHANINI, Valdir. Aspectos do Ensino Religioso na Base Nacional Comum Curricular: os fundamentos para educação de qualidade. *Rev. Pistis Praxis, Teol. Pastor.*, Curitiba, v. 13, n. 1, p. 477-496, jan./abr. 2021, p. 487.

³⁷⁴ BRASIL. *Resolução nº 5, de 28 de dezembro de 2018*. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de licenciatura em Ciências da Religião e dá outras providências. Brasília: Ministério da Educação; Conselho Nacional de Educação; Conselho Pleno, 2018. [online].

³⁷⁵ BRASIL, 2018, p. 1.

religioso, enquanto histórico, político, social e cultural, que envolve classe social, gênero, raça/etnia, geração, contexto, entre outros aspectos. De acordo com Rodrigues e Sarto

segundo a Ciência da Religião, o fenômeno religioso nas suas variadas formas pede compreensão. Isto, se pode obter por meio (1) da observação das religiões quanto aos seus conteúdos teóricos (mitos de origem e teologias) e as suas práticas (rituais, sistemas doutrinários e códigos de usos e costumes), (2) comparação de suas narrativas e sistemas de crenças, (3) identificação de similaridades, recorrências, rupturas e continuidades, (4) análise e (5) compreensão.³⁷⁶

O Ensino Religioso, portanto, como uma área de conhecimento e um componente curricular, necessita de profissionais docentes habilitados, com abertura e conhecimento respeitoso à diversidade religiosa brasileira. Somente assim será possível a construção de uma educação e sociedade antirracista.

Os componentes curriculares História e Ensino Religioso não confessional podem realizar projetos de pesquisa em conjunto, por exemplo: observando, comparando, identificando, analisando e compreendendo a história, a cultura e as tradições religiosas afro-brasileiras e também indígenas, rompendo com uma perspectiva educacional que tem desprezado a história, a cultura e a religião destes povos e também de outros povos tradicionais.

3.4 Componentes curriculares História e Ensino Religioso: educação para a diversidade

O reconhecimento da diversidade cultural e religiosa brasileira é fundamental para a construção de uma escola democrática e cidadã. É necessário entender cultura no plural: culturas. Cultura é um conceito amplo, como já observado nos capítulos anteriores. Vale lembrar, segundo Isaura Botelho que, antropologicamente

a cultura se relaciona através da interação social dos indivíduos, que elaboram seus modos de pensar, agir e sentir, constroem seus valores, manejam suas identidades e diferenças, estabelecem suas rotinas [...]. Dito de outra forma, a cultura é tudo que o ser humano elabora e produz, simbólica e materialmente falando³⁷⁷.

No ambiente escolar, diferentes culturas precisam aprender a conviver em conjunto. Neste sentido, Vera Maria Candau afirma que a escola não pode desconsiderar as inter-relações que se realizam em seu contexto: “não há educação que não esteja imersa nos processos culturais do contexto em que se situa. Neste sentido, não é possível conceber uma experiência

³⁷⁶ RODRIGUES; SARTO, 2023, p. 34.

³⁷⁷ BOTELHO, Isaura. Dimensões da cultura e políticas públicas. *São Paulo em Perspectiva*, São Paulo, v. 15, n. 2, p. 73-83, 2016, p. 74.

pedagógica *desculturalizada*, isto é, desvinculada totalmente das questões culturais da sociedade. Existe uma relação intrínseca entre educação e cultura(s)”³⁷⁸. Botelho, nesta direção afirma que a cultura também tem uma dimensão sociológica que

não se constitui no plano do cotidiano do indivíduo, mas sim em âmbito especializado: é uma produção elaborada com a intenção explícita de construir determinados sentidos e de alcançar algum tipo de público, através de meios específicos de expressão. Para que essa intenção se realize, ela depende de um conjunto de fatores que propiciem, ao indivíduo, condições de desenvolvimento e de aperfeiçoamento de seus talentos, da mesma forma que depende de canais que lhe permitam expressá-los.³⁷⁹

Para poder realizar um trabalho docente que considere as relações culturais é necessário que a intencionalidade de conhecer e valorizar o contexto da escola e da comunidade escolar seja explícita e esteja registrada no Projeto Político Pedagógico. No entanto, é também necessário que sejam dadas condições de desenvolvimento e de aperfeiçoamento para os/a professores/as através de uma formação continuada, que amplie a perspectiva pedagógica para a importância da diversidade cultural local e global. A valorização das culturas locais, não pode ignorar a existência de outros cenários culturais. Esta tese atenta para aplicabilidade da Lei 10.639/03 que “torna obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares”³⁸⁰.

Não é possível imaginar que todos/as professores/as tenham estudado o significado da Lei em suas práticas pedagógicas, se não lhes foi ofertada uma formação específica sobre a temática. Somente a legislação, é necessária vontade política para transformações nos cenários educacionais que respeitem a diversidade cultural e religiosa. A formação continuada necessita ser reivindicada como um direito do profissional docente.

O contexto primordial dessa modificação na estrutura de referência curricular, que considera a pluralidade como uma riqueza da humanidade, está no reconhecimento dos Direitos Humanos, do princípio da dignidade da pessoa humana, que é válido independentemente da idade, classe social, etnia, orientação sexual ou religião. Este princípio é um dos pilares da Constituição e está intrinsecamente ligado aos direitos fundamentais e direitos humanos, segundo Nogueira, Beise e Silva³⁸¹. Esse cenário de alterações e inovações pode ser explicado

³⁷⁸ CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria (Org.). *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 13.

³⁷⁹ BOTELHO, 2016, p. 74.

³⁸⁰ BRASIL, 2003.

³⁸¹ NOGUEIRA; BEISE; SILVA, 2020, p. 37.

diante da realidade vivenciada pela sociedade brasileira. Isso porque, em decorrência das frequentes situações envolvendo o desrespeito, a intolerância religiosa, a violência, a negação e a depreciação da cultura, identidade e religião dos seres humanos, a demanda na seara da educação, envolvendo a inclusão dos temas relacionados a diversidade cultural e pluralidade, encontra-se cada vez mais reconhecida pelo Ministério da Educação³⁸². A BNCC está amparada na Constituição Brasileira de 1988 e em diversos marcos legais que afirmam a educação em direitos humanos,

[...] tendo por base o compromisso da escola de propiciar uma formação integral, balizada pelos direitos humanos e princípios democráticos, é preciso considerar a necessidade de desnaturalizar qualquer forma de violência nas sociedades contemporâneas, incluindo a violência simbólica de grupos sociais que impõem normas, valores e conhecimentos tidos como universais e que não estabelecem diálogo entre as diferentes culturas presentes na comunidade e na escola.³⁸³

A escola comprometida com formação integral está fundamentada nos direitos humanos e princípios democráticos, que envolve estudantes, professores/as, gestão escolar, famílias, funcionários/as. Necessário se faz desnaturalizar e superar qualquer intolerância, preconceito, discriminação e violência no ambiente escolar. Em relação ao componente curricular Ensino Religioso e componente curricular História ainda há muita dificuldade de trabalhar pedagogicamente a história, a cultura e as tradições religiosas afro-brasileiras. A escola necessita dialogar com as culturas distintas, para superar a intolerância e o racismo religioso, objetivamente a construção de uma educação antirracista.

Segundo a BNCC, é fundamental que a instituição escolar compreenda os/as estudantes como sujeitos com histórias e saberes construídos nas interações com outras pessoas, tanto do entorno social mais próximo quanto do universo da cultura midiática e digital. Neste sentido, se fortalece o potencial da escola como espaço formador e orientador para a cidadania consciente, crítica e participativa³⁸⁴.

A professora Bell Hooks afirma que a construção de uma educação antirracista necessita de intervenções que desafiem o *status quo* para que haja mudança no processo pedagógico. Outro caminho, segundo a autora (...) “foi a ênfase na criação, dentro das salas de aula, de

³⁸² LANZA, Fabio; PATRICINIO, Luis Gustavo; OLIVEIRA, Ana Cláudia R. de. Educação multicultural e o contexto religioso brasileiro: contribuições das ciências sociais para o debate sobre tolerância e reconhecimento das diferenças. In: REIS, Marcos Vinicius de Freitas; SARDINHA, Antonio Carlos; JUNQUEIRA, Sérgio. *Diversidade e o campo da educação: diálogos sobre (in)tolerância religiosa*. Macapá: UNIFAP, p. 39-71, 2017, p. 40.

³⁸³ BRASIL, 2018, p. 61.

³⁸⁴ BRASIL 2018, p. 65.

comunidade de aprendizado onde a voz de cada um possa ser ouvida, a presença de cada um possa ser reconhecida e valorizada”³⁸⁵.

O respeito à dignidade humana, como princípio basilar da Declaração Universal dos Direitos Humanos inclui a interculturalidade como um direito educativo e formativo, para a superação de qualquer tipo de preconceito. A BNCC afirma que a “interculturalidade e a ética da alteridade constituem fundamentos teóricos e pedagógicos do Ensino Religioso, porque favorecem o reconhecimento e respeito às histórias, memórias, crenças, convicções e valores de diferentes culturas, tradições religiosas e filosofias de vida”³⁸⁶. A instituição educacional deve adotar uma abordagem que possibilite entender a conexão entre a promoção dos direitos humanos e o reconhecimento da diversidade cultural religiosa como um valor da humanidade. Além disso, é importante considerar o direito à liberdade religiosa, incluindo a liberdade de aderir ou não a crenças, tradições e movimentos religiosos, em conformidade com as pesquisadoras e pesquisadores Reinaldo Matias Fleuri, Lilian Blanck de Oliveira, Lúcia Schneider Hardt, Elcio Cechetti e Simone Riske Koch³⁸⁷. A Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural afirma:

Artigo 1º – A diversidade cultural é patrimônio comum da humanidade: A cultura adquire formas diversas através do tempo e do espaço. Essa diversidade se manifesta na originalidade e na pluralidade de identidades que caracterizam os grupos e as sociedades que compõem a humanidade [...]. Artigo 2º – Da diversidade cultural ao pluralismo cultural: Em nossas sociedades cada vez mais diversificadas, torna-se indispensável garantir uma interação harmoniosa entre pessoas e grupos com identidades culturais a um só tempo plurais, variadas e dinâmicas, assim como sua vontade de conviver. [...] Inseparável de um contexto democrático, o pluralismo cultural é propício aos intercâmbios culturais e ao desenvolvimento das capacidades criadoras que alimentam a vida pública. Artigo 3º – A diversidade cultural, fator de desenvolvimento: A diversidade cultural amplia as possibilidades de escolha que se oferecem a todos; é uma das fontes do desenvolvimento, entendida não somente em termos de crescimento econômico, mas também como meio de acesso a uma existência intelectual, afetiva, moral e espiritual satisfatória.³⁸⁸

A Diversidade cultural é patrimônio de toda a humanidade, conduzindo para o pluralismo cultural. O pluralismo é um dos principais valores assentados na experiência jurídica contemporânea. Pluralismo de ideias, de sujeitos, de grupos, ou de valores. A noção abrangente e exauriente e um sujeito de direitos cujos interesses presumíveis devem ser tutelados pelo

³⁸⁵ HOOKS, Bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2013, p. 245.

³⁸⁶ BRASIL, 2018, p. 437.

³⁸⁷ FLEURI, Reinaldo Matias; OLIVEIRA, Lilian Blanck de; HARDT, Lúcia Schneider; CECHEITI, Elcio; KOCH, Simone Riske. *Diversidade religiosa e direitos humanos: conhecer, respeitar e conviver*. Blumenau: Edifurb, 2013, p. 27.

³⁸⁸ UNESCO. *Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural*. 2002. [online].

ordenamento jurídico. É nesta seara que prevalece a proteção da diversidade. Bruno Miragem pontua que pluralismo que caracteriza os tempos atuais, antes de qualquer outra definição, manifesta-se a partir da noção do respeito, no reconhecimento moral e jurídico do direito à diferença.³⁸⁹

Nesse sentido, importante mencionar que as pessoas são constituídas por culturas, histórias e sociabilidades. Nessa diversidade, todas as pessoas possuem o direito de viver com dignidade e serem respeitadas em suas singularidades, tanto como indivíduos quanto como coletividade, e de desfrutar de oportunidades econômicas, sociais e culturais, livres do jugo do preconceito e da discriminação. A diversidade inclui a complexidade na forma dos seres humanos se organizarem em sociedade. Edgar Morin afirma:

Assim, uma das vocações essenciais da educação do futuro será o exame e o estudo da complexidade humana. Conduziria à tomada de conhecimento, por conseguinte, de consciência, da condição comum a todos os humanos e da muito rica e necessária diversidade dos indivíduos, dos povos, das culturas, sobre nosso enraizamento como cidadãos da Terra³⁹⁰.

É necessário reconhecer que a Lei 10.639.03 está firmada na complexidade do que seja a cultura e a história africana e afro-brasileiras, envolvendo muitos fios que foram tecidos ao longo do desenvolvimento histórico. A educação brasileira está convocada a trabalhar a diversidade, a qual a Lei se refere, sendo esta singular e complexa ao mesmo tempo, que envolve processos migratórios, regionalismos, ancestralidades, culturas, sofrimentos, estruturas econômicas e sociais, baseadas na escravidão, ocorrências religiosas como resistências, hibridizações culturais.

Neste sentido, os componentes curriculares História e Ensino Religioso para a superação de qualquer tipo de preconceito e violência, através da interculturalidade, podem desenvolver projetos e ações pedagógicas em conjunto. Segundo Candau, “a interculturalidade tenta promover relações dialógicas e igualitárias entre pessoas e grupos que pertencem a universos culturais diferentes, trabalhando os conflitos inerentes a esta realidade”³⁹¹. A interculturalidade busca incluir o que não constava no currículo escolar, por exemplo, os modos de viver e os saberes dos povos tradicionais: pomeranos, quilombolas, pesqueiros, afro-brasileiros/as, povos originários, entre outros, assumindo uma educação para a paz, para o respeito às diferenças. O

³⁸⁹ MIRAGEM, Bruno. Direito à diferença e autonomia: proteção da diversidade no direito privado em relação ao exercício individual das liberdades sexual e religiosa. In: FERRAZ, Carolina Valença; LEITE, Glauber Salomão (Coords.). *Direito à Diversidade*. São Paulo: Atlas S.A, 2015, p. 63.

³⁹⁰ MORIN, Edgar. Os sete saberes necessários à educação do futuro. São Paulo/Brasília: Cortez/Unesco, 2000, p. 61.

³⁹¹ CANDAU, 2013, p. 19.

objetivo é a desconstrução de hierarquias que promovem estruturas classistas, machistas, patriarcais, intolerantes, racistas, homofóbicas entre outras formas de discriminação. De acordo com a BNCC, “o exercício do “fazer história”, de indagar, é marcado, inicialmente, pela constituição de um sujeito. Em seguida, amplia-se para o conhecimento de um “Outro”, às vezes semelhante, muitas vezes diferente”³⁹².

O respeito às diferenças significa considerar que todas as pessoas têm a mesma dignidade. Neste sentido, Candau defende que “(...) igualdade não está oposta à diferença, e sim à desigualdade, e diferença não se opõe à igualdade e sim à padronização, à produção em série, à uniformização”³⁹³. A escola e a sociedade brasileira têm como desafio a superação da desigualdade que se mostra em diferentes situações e se manifesta no ambiente da escola, com por exemplo, muitos/as estudantes não têm acesso à tecnologia, a alimentação, a livros, materiais didáticos. As políticas públicas educacionais são fundamentais para o acesso de todas crianças e adolescentes à Educação Básica.

Segundo Sérgio Rogério Azevedo Junqueira, Edile Maria Fracaro Rodrigues e Débora Toniolo Rau estudar a História é rever os acontecimentos do passado da humanidade para relacionar com o presente. Entretanto na escola este componente curricular foi utilizado como elemento doutrinador para reforçar e manter “valores” de interesse das classes dominadoras na sociedade³⁹⁴. Assim, com o componente curricular Ensino Religioso foi utilizado para a catequese e evangelização também o componente curricular História atendeu interesses hierárquicos e eurocêntricos.

O desenvolvimento de projetos intercomponentes e ou interdisciplinares envolve planejamento, organização, pesquisa, análise, comparação e contextualização do conhecimento. O ensino de História e do Ensino Religioso necessitam ter como suposição o pressuposto de que o/a estudante é um sujeito sócio-histórico-cultural ativo no processo de reinterpretação do passado para uma compreensão do que está sendo realizado hoje na educação e no país. Da mesma forma, a valorização da cultura e da tradição religiosa de cada educando/a é parte fundamental para a desnaturalização de preconceitos.

Neste sentido, no desenvolvimento e construção de projetos e ações intercomponentes e ou interdisciplinares é importante ter como ponto de partida a experiência de cada sujeito

³⁹² BRASIL, 2018, p. 397.

³⁹³ CANDAU, Vera Maria. Ferrão. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 33, n. 118, p. 235-250, jan.-mar. 2012. p. 239.

³⁹⁴ JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo; RODRIGUES, Edile Maria Fracaro, RAU, Débora Toniolo. História, geografia e ensino religioso: uma proposta integrada. *Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 7, n. 20, p. 143-165, jan./abr. 2007. p. 151.

envolvido no processo de ensino-aprendizagem. O conhecimento histórico contribuirá para a construção da identidade social e para a valorização da pluralidade sociocultural e o conhecimento religioso apontará para a diversidade das ocorrências religiosas, em suas tradições indígenas, africanas, europeias e orientais. Uma proposta de projeto intercomponentes poderia incluir visita aos monumentos históricos, patrimônios culturais que incluem museus, diferentes igrejas, instituições, objetivando o diálogo e a pesquisa sobre a importância dos mesmos para a população local.

Uma educação intercultural necessita andar de mãos dadas com uma educação para os direitos humanos, onde não há espaço e lugar para a intolerância religiosa, para o racismo em suas diferentes faces, objetivando uma educação e escola antirracista, objetivando a construção de uma cultura de paz. Rafaela Giffone alerta

Nesse sentido, o autossilenciamento que muitos brancos recorrem nas lutas negras, ao se omitir ou se desresponsabilizar do debate, muitas das vezes utilizando-se equivocadamente do conceito “lugar de fala”, em nada contribui para luta antirracista, só ajuda na manutenção dos seus privilégios. O silêncio faz parte do dispositivo do racismo brasileiro, assim também nos ensinou Kabengele Munanga.³⁹⁵

É necessário sair do silêncio e não se esconder através do conceito “lugar de fala”, é assim que se constrói uma educação antirracista. Munanga ressalta que o silêncio sobre o racismo se torna criminoso³⁹⁶. Superar o silêncio sobre o racismo e as suas consequências é um compromisso que todos e todas as profissionais da educação necessitam assumir, construindo assim uma sociedade democrática e cidadã. Todos e todas necessitam enfrentar o racismo, que se manifesta cotidianamente nos contextos educacionais brasileiros. É necessário falar e não calar!

Reinaldo José de Oliveira e Regina Marques de Souza Oliveira refletindo sobre o pensamento do professor e pesquisador Kabengele Munanga afirmam: “É por intermédio da educação da diversidade étnica e racial que a sociedade, em especial, os atores dos movimentos sociais negros, mulheres, indígenas e a diferença sociocultural, vem demarcando nos espaços da escola, das ruas, praças e territórios, as concepções em torno da construção da cidadania brasileira”³⁹⁷.

³⁹⁵ GIFFONE, Rafaela. *Professor(a), a educação antirracista esta entre as suas tarefas históricas?* Portal Geledes, [s.d.].

³⁹⁶ MUNANGA, Kabengele. As facetas de um racismo silenciado. In: SCWARCZ, Lilia. QUEIROZ, Renato da Silva (Org). *Raça e Diversidade*. São Paulo: Edusp, 1996, p. 223.

³⁹⁷ OLIVEIRA, Reinaldo José de; OLIVEIRA, Regina Marques de Souza. O professor e intelectual Kabengele Munangan no Brasil: observações sobre identidade, etnia, raça e políticas sociais. *Ideas*, 2020 [n.p.].

A educação para a diversidade é parte integrante da Lei 10.639/03, ressaltada e fortalecida pela BNCC e necessita transversalizar os currículos escolares. Estes são desafios a serem construídos cotidianamente no contexto escolar: ressaltar a importância da diferença, que não pode significar desigualdade. Romper o silêncio sobre qualquer forma de racismo é se colocar a caminho na construção de uma sociedade democrática e cidadã. As escolas e os/as professores/as necessitam iniciar com transformações em suas práticas pedagógicas, sendo fundamental reconhecer e permitir a presença de todas as vozes e de todas as manifestações culturais. O diálogo, a pesquisa e o ensino sobre diversidade cultural e religiosa nos espaços escolares são fundamentais para romper com a intolerância religiosa e o racismo estrutural e institucional.

No próximo capítulo, será apresentada a pesquisa realizada com professores/as do Componente Curricular Ensino Religioso e Componente Curricular História e estudantes do 8º e 9º ano da Escola Professora Esther da Costa Santos no Município de Vila Pavão-ES sobre a aplicabilidade da Lei 10.639/03.



4 DADOS E RESULTADOS DA PESQUISA: APLICABILIDADE DA LEI N. 10.639/2003 NA ESCOLA PROFESSORA ESTHER DA COSTA SANTOS NO MUNICÍPIO DE VILA PAVÃO-ES

O presente capítulo apresenta os dados e os resultados da pesquisa desenvolvida na Escola Professora Esther da Costa Santos no Município de Vila Pavão-ES, tendo como sujeitos de pesquisa professor e professoras e estudantes. A finalidade da pesquisa foi compreender a aplicabilidade da Lei 10.639/03 na referida escola, suas dificuldades, sua importância e suas lacunas. A pesquisa foi realizada com estudantes dos 8º e 9º anos do Ensino Fundamental, e docentes dos componentes curriculares de História e Ensino Religioso. O questionário foi composto por perguntas estruturadas, para os estudantes, com alternativas em todas elas e um questionário com perguntas abertas para os docentes. O objetivo da aplicação dos questionário foi identificar a percepção de docentes e estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental quanto à aplicabilidade da Lei 10.639/03 no processo do ensino-aprendizagem.

4.1 Apresentação do contexto da pesquisa: localizando e contextualizando Escola Professora Esther da Costa Santos no Município de Vila Pavão-ES³⁹⁸

A presente pesquisa foi realizada na Escola Professora Esther da Costa Santos no Município de Vila Pavão-ES, instituição pertencente à Rede Pública Municipal de Vila Pavão, mantida pela Prefeitura Municipal de Vila Pavão por meio da Secretaria Municipal de Educação de Vila Pavão, inscrita no CNPJ sob o nº 30.063.386/0001-41 com sede na Rua Rodolfo Magewiski, 254, 2º Andar, Bairro Nova Monique, Vila Pavão-ES, CEP 29.843-000.

A Escola Municipal de Ensino Fundamental de Vila Pavão foi criada pela Lei Municipal nº 351/2002 com apenas uma turma de estudante da 1º ano. Até o ano de 2001, o Ensino Fundamental na sede do município era oferecido somente pela Rede Estadual de Ensino. Devido às constantes greves na Rede Estadual, comprometendo o início e o término do ano letivo e também pelo grande número de estudantes nas salas de aula, houve uma mobilização por parte de algumas famílias da EEEFM “Professora Ana Portela de Sá” para a criação de uma escola municipal na sede.

³⁹⁸ O tópico será desenvolvido com base exclusivamente em informações obtidas no Projeto Político Pedagógico da Escola Professora Esther da Costa Santos no Município de Vila Pavão-ES.

Figura 12 – Foto da escola Professora Esther da Costa Santos no Município de Vila Pavão-ES³⁹⁹



Figura 13 – Placa de identificação da Escola Professora Esther da Costa Santos no Município de Vila Pavão-ES⁴⁰⁰



³⁹⁹ Dados da pesquisa, 2023.

⁴⁰⁰ Dados da pesquisa, 2023.

Figura 14 – Pátio da Escola Professora Esther da Costa Santos no Município de Vila Pavão-ES⁴⁰¹



O então Secretário de Educação, Jorge Küster Jacob tomou as providências cabíveis junto ao Prefeito Eraldino Jann Tesch para a criação da escola. A escola iniciou as suas atividades num salão alugado na Igreja Católica Apostólica Romana, Comunidade São Pedro localizada no centro de Vila Pavão, tendo como primeira professora, Neuriam Severino, que iniciou o ano letivo em fevereiro de 2002, com 24 estudantes matriculados na 1º ano, do ensino fundamental. A Coordenadora Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação foi quem prestou assessoria pedagógica a esta instituição.

A Escola Municipal de Ensino Fundamental “Professora Esther da Costa Santos” por ser a única escola da sede do município a ofertar o Ensino Fundamental completo atende uma demanda grande de estudantes, acolhendo realidades diferentes, da zona rural e urbana. O turno matutino se compõe basicamente de estudantes residentes na zona urbana e o turno vespertino na sua maioria, de estudantes residentes na zona rural, pois esses dependem do transporte escolar que circula nesse turno e é compartilhado com a rede estadual de Ensino.

Conforme o Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição escolar, o objetivo geral desta é contribuir para a formação integral do educando como sujeito histórico, assegurando-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores. O processo de aprendizagem deve ser teórico e prático adotamos estruturada levando em conta estratégias vivenciais que objetivam a

⁴⁰¹ Dados da pesquisa, 2023.

aprendizagem, a participação, estimulando hábitos de colaboração, companheirismo, solidariedade e participação na gestão da escola pelos/as estudantes, e a melhoria da atuação dos professores em sala.

Assim, a EMEF Professora Esther da Costa Santos desenvolve ações que visam incluir não somente a família dos estudantes, mas toda a comunidade, como sujeito da construção de novas alternativas que tenham como pilares a justiça social, a diminuição das desigualdades e a construção de uma nova cultura, que ajude a repensar o jeito de ser país, de ser povo, de fazer história. A EMEF Professora Esther da Costa Santos entende que uma educação completa vai além da aquisição de conhecimentos. Por isso, busca desenvolver valores, caráter e relacionamentos saudáveis, formando pessoas seguras e de personalidade. Essas qualidades devem ser adquiridas durante todo o período de desenvolvimento escolar.

4.2 Sujeitos da pesquisa: professores e estudantes

A pesquisa foi realizada com três professores (2 de História e 1 Ensino Religioso) e 89 (oitenta e nove) estudantes do 8º ano e 9º ano do Ensino Fundamental. O pesquisador doutorando é professor na referida escola. Os questionários foram aplicados aos/as estudantes durante uma de suas aulas. Foram impressos os questionários, entregues aos estudantes, e foi conferido um tempo de 15 minutos, para que respondessem os mesmos. O questionário foi aplicado no dia 16 de agosto de 2023.

De acordo com o PPP da EMEF Professora Esther da Costa Santos, a Organização Curricular da Instituição no que se refere à Base Nacional Comum está organizada da seguinte maneira: número de dias letivos: 200; número de aulas dia: 05; hora/aula: Matutino: 50 minutos Vespertino 55 minutos; carga horária anual: Matutino 833 horas e Vespertino 916,40 horas.

Componentes Curriculares	Hora/Aula
Língua Portuguesa	05
Educação Física	02
Arte	02
Ciências	03
Matemática	05
História	03
Geografia	03

Ensino Religioso/Projeto Educação Alimentar, Nutricional, Financeira e Fiscal	01
Língua Estrangeira Moderna- Inglês	01

Em relação os componentes curriculares é necessário ressaltar que o Ensino Religioso abriga o Projeto Educação Alimentar, Nutricional, Financeira e Fiscal. Já se percebe que o Componente Curricular Ensino Religioso não segue a orientação das unidades temáticas, sugeridas pela Base Nacional Comum Curricular.

Com relação aos professores sujeitos da pesquisa, a tabela a seguir sintetiza seus dados demográficos. Importa mencionar que, por questões de ética, será preservado o anonimato, motivo pelo qual os professores serão denominados pelas siglas P1, P2 e P3.

Tabela 3 – Dados demográficos dos professores e da professora entrevistados⁴⁰²

	Sexo	Idade	Estado Civil	Grau de escolaridade	Tempo de atuação como docente	Tempo que ministra aulas	Componente(s) Curricular(es) que ministra aulas
P1	Feminino	41 a 50 anos	Casado	Pós-graduação completa	13 anos	13 anos	História e Mundo do Trabalho
P2	Masculino	31 a 40 anos	Solteiro	Mestrado	17 anos	17 anos	História
P3	Feminino	31 a 40 anos	Solteiro	Pós-graduação completa	2 anos	2 anos	Ensino Religioso/Projeto Língua Pomerana

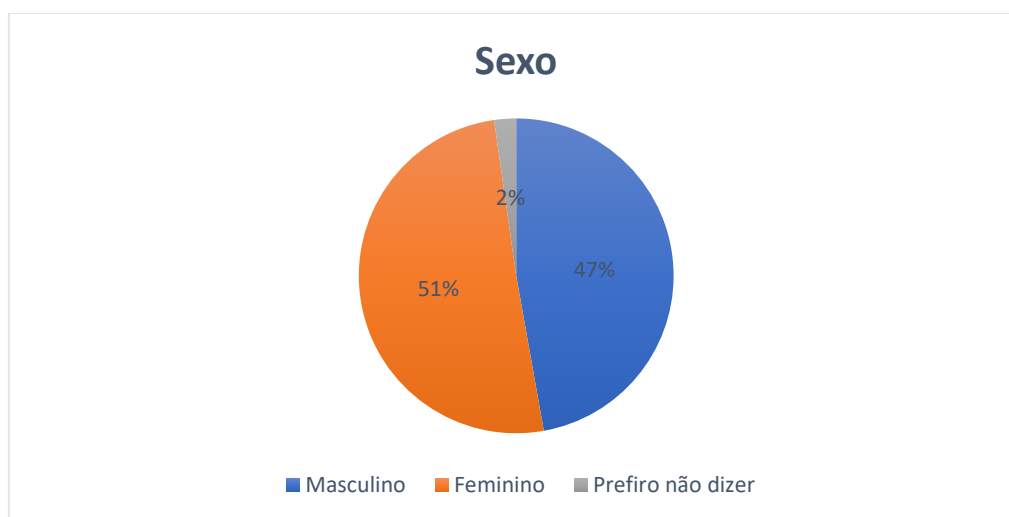
Observa-se que todos os professores sujeitos da pesquisa ministram ou aula de História ou de Ensino Religioso, componentes curriculares objeto da presente pesquisa. A professora e o professor de História contam com mais de 10 (dez) anos, ministrando o componente. A professora de Ensino Religioso, entretanto, está há 2 (dois) anos atuando como professora e ministrando o componente. Em relação a cor: uma professora é negra, uma professora é branca e um professor é branco.

Com relação aos alunos e às alunas, a amostra foi constituída de 89 (oitenta e nove) estudantes. Importa mencionar que, para colher os dados, os questionários foram impressos e entregues aos/às estudante, pessoalmente, durante a aula. Assim, as respostas foram tabuladas no Excel para, posteriormente, ser permitida sua síntese, análise e discussão.

⁴⁰² Elaborado pelo autor da tese.

Inicialmente, foram questionados acerca do seu sexo. As opções fornecidas aos estudantes foram: feminino, masculino e prefiro não dizer. A maioria dos participantes era do sexo feminino, entretanto, a diferença para os respondentes do sexo masculino foi ínfima. Conforme se verifica do Gráfico 2 abaixo:

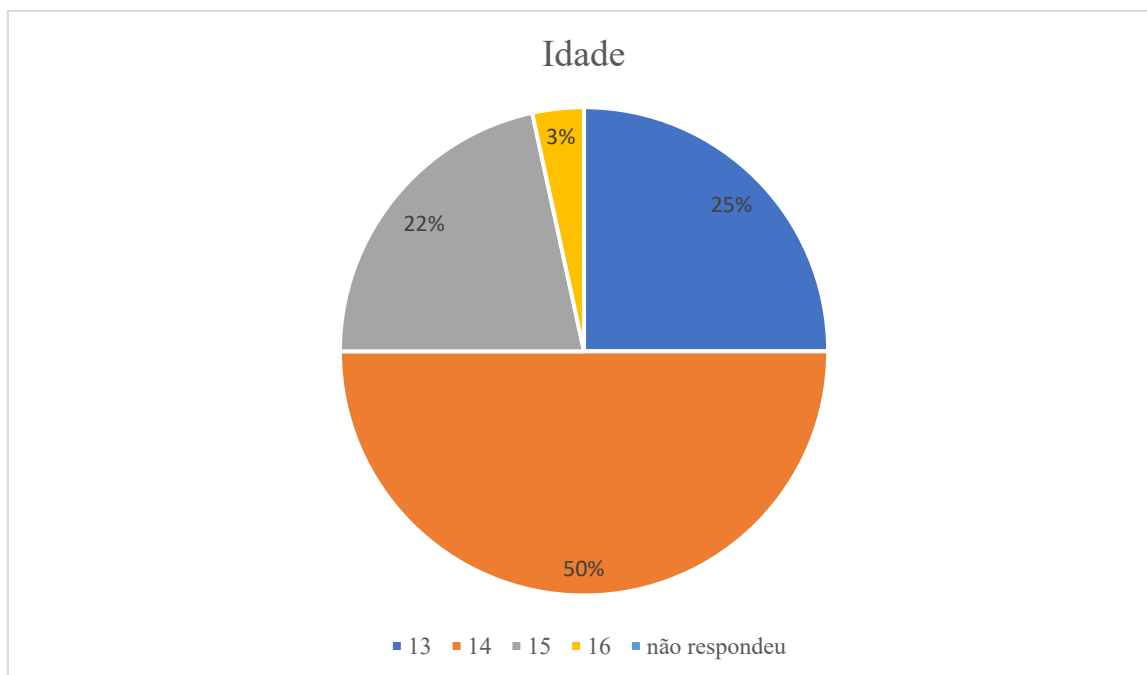
Gráfico 2 – Sexo - estudantes⁴⁰³



Dessa forma, em relação ao sexo, os/as estudantes assim se posicionaram: 47% são do sexo masculino; 51% são do sexo feminino e 2% preferiram não dizer.

Com relação à idade, observou-se uma variação entre 13 e 16 anos. Relembre-se que os/as participantes da pesquisa são estudantes do 8º ano e 9º ano do Ensino Fundamental. As idades respondidas encontram-se sintetizadas no Gráfico 02, a seguir.

⁴⁰³ Elaborado pelo autor

Gráfico 3 – Idade dos estudantes participantes da pesquisa⁴⁰⁴

Assim, em relação à idade, observa-se uma variação entre 13 e 16 anos, sendo que: 50% possuem 14 anos, 25% possuem 13 anos, 22% possuem 15 anos e 3% não responderam ao questionamento referente à idade.

Importa mencionar que os/as estudantes do 8º ano e 9º ano do Ensino Fundamental, geralmente com idades em torno de 14 a 15 anos, estão em uma fase de transição importante em sua educação. Eles se preparam para ingressar no Ensino Médio e, portanto, apresentam uma série de características típicas, como maior independência, maior responsabilidade, desafios acadêmicos, exploração de interesses, autodescoberta, aprendizado mais autônomo etc.

De acordo com a BNCC, durante o Ensino Fundamental - Anos Finais, os estudantes enfrentam desafios de maior complexidade, especialmente devido à necessidade de compreender as distintas lógicas de organização dos conhecimentos nas diferentes áreas. Diante dessa maior especialização, é crucial, nos diversos componentes curriculares, revisar e conferir novos significados às aprendizagens do Ensino Fundamental - Anos Iniciais no contexto de cada disciplina, buscando aprofundar e ampliar o repertório dos estudantes.⁴⁰⁵

Os estudantes nessa etapa encontram-se em uma faixa etária que representa a transição entre a infância e a adolescência, caracterizada por profundas alterações resultantes de transformações biológicas, psicológicas, sociais e emocionais. Durante esse período, conforme

⁴⁰⁴ Elaborado pelo autor.

⁴⁰⁵ BRASIL, 2018, p. 60.

destacado no Parecer CNE/CEB nº 11/2010, observa-se uma expansão dos vínculos sociais, relações afetivas, potencialidades intelectuais e habilidades para raciocínios mais abstratos. As mudanças inerentes a essa fase da vida demandam o reconhecimento do adolescente como um sujeito em processo de desenvolvimento, possuindo singularidades e construções identitárias e culturais próprias. Isso ressalta a importância de práticas escolares diferenciadas, capazes de atender às suas necessidades e distintas formas de inserção social.⁴⁰⁶

4.3 Análise e discussão dos resultados

Após a identificação dos participantes da pesquisa, com a exposição de seus dados demográficos, faz-se, a seguir, a análise das perguntas e respostas dos participantes.

4.3.1 Professor e Professoras de História e Ensino Religioso

Para os docentes, o questionário é composto por perguntas abertas. A finalidade das perguntas abertas foi permitir ao/às professor/as que desenvolvessem a sua resposta e expusessem o seu ponto de vista, visando contribuir com a pesquisa em questão. O questionário foi aplicado pessoalmente pelo acadêmico, no dia 16 de agosto de 2023, aos três professores participantes da pesquisa.

Assim, após os questionamentos acerca dos dados demográficos, já expostos no tópico anterior, foi feita a coleta de dados. Reitera-se que o professor e as professoras serão denominados de P1, P2 e P3, para preservar o anonimato do/as respondentes.

Tabela 4 - Há quanto tempo você conhece a Lei 10.639/2003 e sua importância para a educação brasileira?⁴⁰⁷

P1	Eu conheço a Lei n. 10.639/2003 desde que cursava a faculdade de Direito e acredito que ela propõe novas diretrizes curriculares para o estudo da história e cultura afro-brasileira e africana. Por exemplo, nós professores devemos ressaltar em sala de aula a cultura afro-brasileira como constituinte e formadora da sociedade brasileira, na qual os negros são considerados como sujeitos históricos, valorizando-se, portanto, o pensamento e as ideias de importantes intelectuais negros brasileiros, a cultura (música, culinária, dança) e as religiões de matrizes africanas.
----	---

⁴⁰⁶ BRASIL, 2018, p. 60.

⁴⁰⁷ Elaborado pelo autor da tese.

P2	Desde quando cursei História, em 2006, mas na época era recente a lei e tinham poucos materiais produzidos. A lei vem contribuir para erradicar o racismo e formar uma sociedade mais respeitosa.
P3	Não conhecia.

Conforme se observa no questionário dirigido ao professor às professoras, um deles (P3), professora de Ensino Religioso não possuía conhecimento da legislação em questão. Essa resposta demonstra que a Lei n. 10.639/2003 nem sempre faz parte dos cursos de formação dos professores/as de Ensino Religioso. Ainda, demonstra que no currículo da escola, essa legislação não está atrelada ao componente curricular de Ensino Religioso. Com relação aos outros dois professores (P1 e P2), ambos professores (uma professora e um professor) de História, afirmaram que conheceram a lei, quando cursaram a graduação na faculdade.

Essa resposta mostra que na escola em questão, não são realizados trabalhos intercomponentes – História e Ensino Religioso, o que demonstra ser um desafio a ser sanado, a fim de permitir esse diálogo intercomponentes sobre a cultura e história afro-brasileira. Ainda, o desconhecimento da lei por uma professora de Ensino Religioso demonstra que sua aplicabilidade não obedece aos preceitos da BNCC, nem da Lei n. 10.639/2003.

Posteriormente, o/as professor/as foram questionados:

Tabela 5 - Como você tem aplicado a Lei 10.639/2003 em suas aulas de História e Cultura? Quais estratégias pedagógicas você tem utilizado?⁴⁰⁸

P1	Um exemplo de aplicação da Lei que utilizo é com a narrativa da história do líder quilombola negro Zumbi dos Palmares, ou seja, o dia da consciência negra que é marcado pela luta contra o preconceito racial no Brasil. Utilizando os livros didáticos, recorrendo também às iconografias (imagens), como pinturas, fotografias e produções cinematográficas.
P2	Aplico através de aulas expositivas, filmes, aula de campo em remanescentes de quilombos na cidade de São Mateus e culminâncias no mês de novembro.
P3	Não respondeu.

⁴⁰⁸ Elaborado pelo autor da tese.

O segundo questionamento realizado teve a finalidade de compreender como esses professores têm aplicado a Lei 10.639/2003 em sala de aula e quais estratégias pedagógicas têm sido utilizadas. Como visto nas respostas, o professor de Ensino Religioso que não tinha conhecimento da lei, não a aplica, via de consequência, motivo pelo qual não respondeu ao questionamento feito. O P1 afirmou que explica a história do líder quilombola negro Zumbi dos Palmares, utiliza livros didáticos, figuras, pinturas, fotografias etc. Por sua vez, P2 afirmou que o assunto é abordado em sala de aula, com a utilização de filmes, aula de campo em remanescentes de quilombos na cidade de São Mateus e a culminância se realiza no mês de novembro, dia da consciência negra.

Quanto a resposta de P2, é relevante mencionar que o estudo dos remanescentes de quilombos é de grande importância para a compreensão da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Isso porque o estudo dessas comunidades contribui para a compreensão da diversidade cultural, das práticas religiosas, da música, dança, culinária e outras manifestações culturais que foram mantidas e adaptadas ao contexto brasileiro. Ainda, os quilombos eram símbolos de resistência e luta contra a escravidão. Estudar essas comunidades permite compreender as estratégias adotadas pelos africanos escravizados para conquistar sua liberdade, assim como as relações de poder que existiam entre quilombolas, colonizadores e outros grupos sociais.

Nota-se que tais professores buscam abordar o assunto de diversas maneiras possíveis, a fim de assegurar que ele seja tratado de maneira adequada e em várias oportunidades. Assim, utilizaram de estratégias e práticas pedagógicas diversas.

O terceiro questionamento teve a finalidade de compreender a perspectiva desse professor e dessas professoras a respeito do conteúdo da Lei n. 10.639/2003 que torna como obrigatório o ensino da cultura e da história Africana e Afro-Brasileira. As respostas dadas encontram-se sintetizadas na Tabela a seguir:

Tabela 6 - Na sua opinião, qual é a relevância de ensinar a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana para os/as estudantes?⁴⁰⁹

P1	Garantir uma ressignificação e valorização cultural das matrizes africanas que formam a diversidade cultural brasileira. Portanto, os professores exercem importante papel no processo da luta contra o preconceito e a discriminação racial no Brasil.
----	---

⁴⁰⁹ Elaborado pelo autor da tese.

P2	Que eles conheçam sobre a formação do povo brasileiro, de forma científica e não com o achismo preconceituoso que existe em boa parte da sociedade.
P3	É de suma importância reconhecerem a história de seus antepassados.

Pelas respostas dadas, é possível verificar que todos eles reconhecem a importância do conteúdo como uma forma de entender a história do próprio povo brasileiro. Como visto no referencial teórico deste trabalho, segundo Franco, os africanos foram escravizados e foram trazidos para o Brasil durante o período de colonização, por meio do comércio de escravizados, para atender à necessidade de mão de obra nos empreendimentos coloniais dos portugueses no Brasil.⁴¹⁰

Isso porque a escravidão foi um dos pilares da economia brasileira desde o início do período colonial, quando os portugueses chegaram ao país em busca de riquezas naturais. Mauricio Goulart aponta para a necessidade de mão de obra para a produção de açúcar, tabaco e outros produtos agrícolas levou à importação de escravizados africanos para o Brasil⁴¹¹. O território brasileiro foi ocupado pela colonização portuguesa a partir de 1500, em meio a disputas do espaço com povos indígenas e outros países que tentaram colonizar o local, como a Espanha, Holanda e França. Priscila Farfan Barroso, Wilian Bonete e Ronaldo de Moraes Queiroz destacam que nesse cenário, os povos indígenas foram escravizados e, posteriormente, os negros trazidos do Continente Africano. Assim, a formação do povo brasileiro foi constituída por povos dessas três origens: indígenas, europeus e africanos.⁴¹²

De acordo com Adriane Möbs, os primeiros registros da chegada dos africanos no Brasil por meio do comércio escravizados remontam a meados do século XVI. Os primeiros negros a chegarem no Brasil vieram de Angola e da Costa do Marfim⁴¹³. O aumento crescente da vinda dos europeus para o Brasil, que ocorreu a partir do século XIX, procurou sustentar que os brasileiros são ocidentais e cristãos. Em decorrência disso, há, ao longo da história do Brasil, uma constante expropriação da tradição cultural africana e baixa tolerância aos cultos e demandas religiosas.⁴¹⁴

Assim, os povos africanos desempenharam um papel fundamental na formação da cultura e história do Brasil. Sua influência é profundamente enraizada em diversos aspectos da

⁴¹⁰ FRANCO, 2021. p. 31.

⁴¹¹ GOULART, Mauricio. *A Escravidão Africana no Brasil: das origens à extinção do tráfico*. São Paulo: Alfa Ômega, 2005, p. 47.

⁴¹² BARROSO, Priscila Farfan; BONETE, Wilian; QUEIROZ, Ronaldo de Moraes. *Antropologia e Cultura*. Porto Alegre: SAGAH Educação, 2017, p. 143.

⁴¹³ MÖBS, 2020, p. 65.

⁴¹⁴ BARROSO; BONETE; QUEIROZ, 2017, p. 148.

sociedade brasileira, incluindo música, dança, culinária, religião, língua etc. A presença e contribuições dos povos africanos no Brasil são inegáveis e têm enriquecido a cultura e a história do país de maneira profunda e duradoura. Reconhecer e valorizar essa herança é essencial para uma compreensão completa da identidade brasileira.

Em seguida, foram questionados: “Os materiais didáticos disponíveis para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana têm sido adequados e suficientes em suas aulas? Se não, que tipo de material você considera necessário para enriquecer o ensino desse conteúdo?”. O objetivo dessa pergunta era compreender se existem materiais pedagógicos suficientes e adequados para que o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana seja feito de maneira satisfatória, dinâmica e eficiente no processo de ensino e aprendizagem. Apenas o P1 e P2 responderam a tal questionamento, considerando que o P3 não trabalha com essa temática em sala de aula.

Tabela 7 - Os materiais didáticos disponíveis para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana têm sido adequados e suficientes em suas aulas? Se não, que tipo de material você considera necessário para enriquecer o ensino desse conteúdo?⁴¹⁵

P1	Quanto ao material didático, é visto que ainda não colabora de forma efetiva para o estudo da história da cultura afro-brasileira e africana, pois existe ausência de abordagem com profundidade dos conteúdos necessários sobre o assunto. Apesar dos avanços significativos com a legalização da lei as escolas ainda devem buscar uma forma eficaz para aplicação da lei, abordando com maior amplitude a temática, e fazendo com que os professores entendam que é dever do educador junto com a escola ajustar o currículo escolar, para que se faça valer o cumprimento da lei, sendo agregado aos conteúdos escolares do ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana.
P2	Não. Falta mapas, livros de escritores pretos e histórias afro.
P3	Não respondeu.

Assim, os dois professores de História que responderam a tal questionamento consideram que o material didático disponível para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana é insuficiente e deficitário. Isso corrobora com os achados do referencial teórico, em que demonstradas as dificuldades de aplicação da legislação, em decorrência das

⁴¹⁵ Elaborado pelo autor da tese.

inúmeras lacunas existentes, entre elas, a falta de material adequado, a formação docente inadequada, a falta de diálogos e projetos interdisciplinares, de pesquisas, de políticas públicas.

De acordo com estudos conduzidos por Diana Viturino Santos, em 2009, seis anos após a promulgação da lei, constatou-se que houve um registro escasso de ações efetivas em relação a ela. Tanto o setor público quanto o setor privado parecem ter negligenciado sua existência, resultando na persistência de um sistema educacional que perpetua o racismo, a desigualdade e a exclusão. Além disso, ao examinar um grupo de 10 professores, a pesquisa revelou que a maioria dos educadores reconheceu ter testemunhado comportamentos racistas entre os/as estudantes. No entanto, a maioria dos participantes admitiu ter conhecimento limitado sobre os detalhes da referida lei.⁴¹⁶

No mesmo contexto, Gonçalves e Silva concluem que, embora a legislação tenha resultado em alguns progressos, como o reconhecimento da importância do debate sobre o tema na esfera política e social, ainda são necessárias diversas modificações para que a sua aplicação no ambiente escolar seja efetiva e apropriada. Isso se deve ao estudo realizado pelas autoras em 2019, que envolveu uma análise do conteúdo didático presente nos livros fornecidos pelo Governo Federal e Governo Estadual. Constatou-se, portanto, que dos 84 livros examinados para o 4º e 5º ano do Ensino Fundamental, apenas 38 incorporam as diretrizes da Lei 10.639 de 2003, que obriga a inclusão da história e cultura negra e indígena brasileira no currículo escolar.⁴¹⁷

Assim, a ausência de materiais didáticos adequados e abrangentes em relação à Lei 10.639 de 2003 tem sido um desafio significativo no contexto educacional brasileiro. A falta de materiais educacionais específicos que abordem esses conteúdos de maneira apropriada tem prejudicado sua implementação efetiva. Existem diversas razões para essa carência de materiais didáticos. Uma delas é a falta de investimento e apoio governamental na produção e distribuição de recursos educacionais que atendam às exigências da Lei 10.639.

A ausência de materiais didáticos impacta diretamente a qualidade da educação e a compreensão dos estudantes sobre a história, cultura e contribuições dos afro-brasileiros e indígenas. Também perpetua a invisibilidade desses grupos étnicos, bem como a perpetuação de estereótipos e preconceitos.

Posteriormente, o/as professor/as foram perguntado/as acerca da resistência dos estudantes em aprender o conteúdo de histórica e cultura afro-brasileira e africana. Esse questionamento encontra-se diretamente relacionado com o racismo estrutural existente na

⁴¹⁶ SANTOS, 2009, p. 5-6.

⁴¹⁷ GONÇALVES; SILVA, 2019, p. 217-218.

sociedade brasileira, referente a padrões de discriminação racial enraizados nas instituições, políticas, práticas e atitudes da sociedade, que perpetuam a desigualdade com base na raça. As respostas foram:

Tabela 8 - Você sente que existe alguma resistência por parte dos/as estudantes em aprender sobre a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana? Como tem lidado com isso?

P1	Sim, percebo em sala de aula que o problema se torna ainda mais grave quando se percebe que pela historiografia tradicional, boa parte da população brasileira é educada por meio de episódios que “não fazem referências a ela, aos seus antepassados”. Isso constituiu um problema. E agora a gente precisa intervir. É urgente e necessário aqui no Brasil o ensino da história africana e, conseqüentemente, a história das pessoas que aqui vieram. Até para romper com os estereótipos que afetam os descendentes hoje no país.
P2	Sim. Como nossa comunidade escolar, em sua maioria, é formada por descendentes de europeus (pomeranos e italianos) tenho que desconstruir o preconceito que muitos já trazem de casa.
P3	Sim. Tentando buscar informações com pesquisas.

A resposta para tal questionamento foi unânime, no sentido de haver resistência por parte dos/as estudantes em aprender sobre a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Esse cenário demonstra a falta de interesse pelo assunto, ou até mesmo a intolerância por parte dos/as estudantes. Um dos participantes (P2) ressalta, inclusive, que a comunidade escolar, em sua maioria, é formada por descendentes de europeus (pomeranos e italianos).

Assim, a intolerância se expressa diante de várias diversidades: de gênero, de etnia, de geração, de orientação sexual, de padrão físico-estético, e, também, de religião/religiosidade. Isso ocorre porque, integrantes de grupos privilegiados atribuem aos integrantes de outros grupos, de forma generalizada, características negativas, desqualificadoras e justificadoras das imposições e hostilidades características das mencionadas relações, segundo Beatriz Baptista Tesche Rossow, Larissa dos Santos Alves e Paulo Rogério Meira Menandro.⁴¹⁸

Nesse cenário, surgem diversas situações de intolerância, preconceito, miscigenação, em razão do encontro de povos completamente diferentes, cada qual com suas peculiaridades,

⁴¹⁸ ROSSOW, Beatriz Baptista Tesche; ALVES, Larissa dos Santos; MENANDRO, Paulo Rogério Meira. O preconceito acima de todos: racismo e relações de poder. In: NASCIMENTO, Adriano Roberto Afonso do; GIANORDOLI-NASCIMENTO, Ingrid Faria; ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel (Orgs.). *Representações sociais, identidade e preconceito: estudos de psicologia social*. Belo Horizonte: Autêntica, 2019, p. 16.

costumes, crenças e características próprias. Assim, é possível falar de manifestações preconceituosas de diferentes intensidades ou graus, conforme as autoras e o autor citado, ainda que isso não altere o fato de que elas compartilham uma mesma lógica, constituindo, portanto, um mesmo fenômeno.⁴¹⁹

Essas manifestações de preconceito em diferentes graus estão influenciadas pelas condições históricas, culturais, educacionais, econômicas e legais que estejam em vigor em determinada época, incitando-as ou inibindo-as, e da intensidade dos conflitos associados a uma determinada época. O preconceito ocorre quando um determinado grupo evita contato com outro grupo, o que leva a excluir alguém da chance de usufruir de possibilidades, serviços e instituições dos quais nos valem, como destacam Rossow, Alves e Menandro.⁴²⁰

Passos salienta que a intolerância descansa sobre esse fundamento e fornece a convicção a seus defensores; não tolerar significa, portanto, afirmar positivamente uma verdade segura que defende a si mesma, negando tudo o que dela difere ou que venha ameaçar a sua vigência hegemônica. O fundamento fornece a justificativa inquestionável, em nome de uma lei natural, de uma revelação divina, de uma ordem superior na forma de lei ou, ainda, de uma tradição interiorizada como regra identitária rígida e imutável.⁴²¹

Em seguida, os professores foram questionados se encontram apoio da Direção e Coordenação Pedagógica para a aplicação da Lei 10.639/2003 e de que forma esse apoio é manifestado. A finalidade do questionamento é verificar se os gestores escolares se encontram comprometidos com a aplicação e efetividade da Lei 10.639/2003 no ambiente escolar. Assim, as respostas foram:

Tabela 9 - Na sua escola, você encontra apoio da Direção e Coordenação Pedagógica para a aplicação da Lei 10.639/2003? De que forma esse apoio é manifestado?⁴²²

P1	Sim. Através de projetos democrático e cidadão na escola, de forma a possibilitar uma educação multicultural que efetivamente respeite a diversidade racial e busque despertar nos alunos negros referências positivas para a formação e fortalecimento de sua autoimagem, colaborando para a implementação da lei.
P2	Sim. Através de agendamentos de visitas/aulas de campo quando necessário, momentos de culminância de projetos relacionados ao tema, quando precisa fazer alguma intervenção com alunos que comentam alguma fala preconceituosa.

⁴¹⁹ ROSSOW; ALVES; MENANDRO, 2019, p. 18.

⁴²⁰ ROSSOW; ALVES; MENANDRO, 2019, p. 18.

⁴²¹ PASSOS, 2017, p. 15.

⁴²² Elaborado pelo autor da tese.

P3	Não
----	-----

Os professores P1 e P2 afirmaram que encontram apoio da Direção e Coordenação Pedagógica para a aplicação da Lei 10.639/2003, por meio de atividades diversas. O primeiro professor cita projetos democráticos e cidadãos que visam a educação multicultural. O segundo professor, por sua vez, cita a realização de visitas/aulas de campo. Observa-se que nenhum desses professores cita a orientação, reuniões periódicas, acompanhamento da aplicação da Lei 10.639/2003, suporte em caso de dúvidas. Isso demonstra a insuficiência da atuação da Direção e Coordenação Pedagógica para a aplicação da Lei 10.639/2003.

A direção e coordenação pedagógica desempenham um papel fundamental na aplicação eficaz da Lei 10.639/2003 no contexto educacional brasileiro, uma vez que a elas cabe a responsabilidade de liderar a implementação da referida legislação. Isso inclui a definição de políticas, estratégias e diretrizes para garantir que os conteúdos e objetivos da lei sejam devidamente incorporados ao currículo.

Ainda, os gestores e administradores escolares desempenham um papel crucial ao orientar os/as professores/as sobre como integrar de forma eficaz os temas da Lei 10.639 em suas práticas de ensino, o que envolve o fornecimento de recursos, capacitação e apoio pedagógico. Também podem liderar ou apoiar a criação de materiais didáticos apropriados que abordem a história e cultura afro-brasileira e indígena. Isso ajuda a suprir a carência de materiais mencionada anteriormente.

Conforme se verificou na Tabela 09, o participante P3 afirmou que não encontra nenhum apoio da Direção e Coordenação Pedagógica para a aplicação da Lei 10.639/2003. Como consequência disso, vê-se a ausência de conhecimento desse professor a respeito da Lei 10.639/2003.

A pergunta posterior visou entender se há receptividade da comunidade escolar quanto à aplicabilidade da referida legislação. Entretanto, de antemão, é importante ressaltar que as respostas dos participantes não contemplaram exatamente o que foi questionado.

Tabela 10 - Você já realizou atividades extracurriculares ou eventos relacionados à Lei 10.639/2003? Se sim, como foi a participação dos/as estudantes e a receptividade da comunidade escolar?⁴²³

P1	Sim. Contação de histórias, oficinas artísticas, brincadeiras, filmes, dinâmicas de participação.
----	---

⁴²³ Elaborado pelo autor da tese.

P2	Sim. Por maior parte dos alunos e responsáveis percebi que um pouco foi por curiosidade. O mais recente quando visitamos o Quilombo morro das Araras remanescente em São Mateus/ES.
P3	Não respondeu.

Com relação às atividades e abordagens em sala de aula, as respostas foram:

Tabela 11 - Que tipo de atividades ou abordagens têm sido utilizadas pelo professor/a para a realização do ensino-aprendizagem sobre a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana em sala de aula?⁴²⁴

P1	Contação de histórias, oficinas artísticas, brincadeiras, filmes, dinâmicas de participação, aulas expositivas, palestras.
P2	aulas expositivas, palestras e filmes.
P3	Filmes.

Pelas respostas, observa-se que os professores realizam eventos e atividades extracurriculares relacionados à Lei 10.639/2003, além de diferentes abordagens em sala de aula, o que é relevante, pois podem ampliar e enriquecer os temas abordados na Lei 10.639/2003, oferecendo aos/às estudantes a oportunidade de aprofundar seus conhecimentos e vivenciar de forma prática o que é ensinado em sala de aula. Eventos e atividades extracurriculares que exploram a história e cultura afro-brasileira e indígena podem envolver os/as estudantes de maneira mais direta e significativa, despertando seu interesse e engajamento no assunto.

Em seguida, foram questionados sobre os principais desafios enfrentados para aplicar a Lei 10.639/2003 em sala de aula. As respostas dadas foram:

Tabela 12 - Em sua percepção, quais são os principais desafios enfrentados para aplicar a Lei 10.639/2003 em sala de aula?⁴²⁵

P1	Desconhecimento de professores e gestores acerca do conteúdo da lei e das diretrizes curriculares sobre a temática, o que dificulta sua incorporação ao planejamento pedagógico.
P2	Momento que trabalhamos sobre as religiões de matriz africana.
P3	Todos possíveis.

⁴²⁴ Elaborado pelo autor da tese.

⁴²⁵ Elaborado pelo autor da tese.

Nota-se que o participante P1 enfatizou o desconhecimento dos professores e gestores a respeito da lei e suas diretrizes. O desconhecimento de professores e gestores acerca do conteúdo da Lei 10.639/2003, que estabelece a obrigatoriedade da inclusão da história e cultura afro-brasileira e indígena no currículo escolar, é um desafio significativo no contexto educacional. Isso pode levar a uma série de problemas, incluindo a falta de implementação efetiva da lei.

A falta de conhecimento sobre a lei pode resultar em estereótipos e preconceitos não sendo adequadamente abordados nas escolas, perpetuando assim a discriminação racial. Ainda, os/as estudantes perdem a oportunidade de aprender sobre a rica diversidade cultural do Brasil, bem como a história e as contribuições dos afro-brasileiros e indígenas, o que representa uma perda significativa de potencial de aprendizado.

Ainda, o participante P2 ressaltou que encontra dificuldades justamente quando aborda sobre as religiões de matriz africana, o que demonstra a intolerância religiosa, já abordada neste tópico.

Os professores também foram questionados sobre como a aplicabilidade da Lei 10.639/2003 pode ser aprimorada.

Tabela 13 - Como você acredita que a aplicabilidade da Lei 10.639/2003 pode ser aprimorada em sua escola e em outras instituições de ensino?⁴²⁶

P1	Trazendo para as aulas o conteúdo da história da cultura afro-brasileira e africana e fazer cumprir o grande objetivo proposta pela nova lei, que é fazer com que possamos refletir sobre a discriminação racial, valorizar a diversidade étnica, gerar debate, estimular valores e comportamentos de respeito e solidariedade. Para que esses objetivos se cumpram, é necessário que exista uma educação voltada para a diversidade cultural e as relações étnico raciais nas escolas.
P2	Aplicando formação continuada aos professores e demais funcionários das escolas e adquirindo materiais didáticos sobre a temática.
P3	Não respondeu.

Além desses aspectos citados pelos participantes P1 e P2, é possível citar outros: produzir e disponibilizar materiais didáticos atualizados que abordem a história e cultura afro-

⁴²⁶ Elaborado pelo autor da tese.

brasileira e indígena de maneira adequada, enriquecedora e inclusiva; estabelecer mecanismos de avaliação e monitoramento para garantir que as escolas estejam cumprindo as diretrizes da lei e que os/as estudantes estejam recebendo uma educação de qualidade nessa área; promover pesquisas acadêmicas e a produção de conhecimento sobre a história e cultura afro-brasileira e indígena, para embasar o desenvolvimento de currículos e materiais didáticos; envolver as comunidades afro-brasileira e indígena no processo educacional, permitindo que líderes comunitários e representantes desses grupos contribuam para a definição dos currículos e atividades relacionadas; realizar eventos culturais, palestras, exposições e atividades extracurriculares que abordem a história e cultura afro-brasileira e indígena, enriquecendo a experiência educacional dos estudantes.

Importa mencionar que a BNCC e os currículos desempenham papéis complementares na garantia das aprendizagens fundamentais para cada fase da Educação Básica. Isso ocorre porque as aprendizagens preconizadas somente se concretizam por meio das decisões adotadas no âmbito do currículo em prática. Essas decisões têm o propósito de adaptar as diretrizes da BNCC à realidade local, levando em consideração a autonomia dos sistemas ou redes de ensino e das instituições escolares, bem como o contexto e as características dos/as estudantes.⁴²⁷

Entre essas decisões, é possível citar a necessidade de adaptar os conteúdos dos componentes curriculares implica em situá-los na realidade específica do local e do período em que as aprendizagens ocorrem. Essa adaptação envolve a identificação de estratégias para apresentar, representar, exemplificar e conectar os conteúdos, tornando-os significativos para os estudantes. Além disso, requer decisões sobre a organização interdisciplinar dos componentes curriculares, fortalecendo a competência pedagógica das equipes escolares para adotar abordagens mais dinâmicas, interativas e colaborativas na gestão do ensino e da aprendizagem.⁴²⁸

Ainda, o/as professor/as devem selecionar e aplicar metodologias e estratégias didático-pedagógicas diversificadas, ajustando-se aos ritmos de aprendizado variados dos/as estudantes. Isso pode incluir a incorporação de conteúdos complementares, se necessário, para atender às necessidades específicas de diferentes grupos de estudantes, suas famílias, culturas de origem, comunidades e grupos de socialização. Essa abordagem busca promover uma educação mais inclusiva e contextualizada, reconhecendo a diversidade presente na sala de aula e proporcionando uma experiência de aprendizado mais significativa para todos os estudantes.⁴²⁹

⁴²⁷ BRASIL, 2018, p. 16.

⁴²⁸ BRASIL, 2018, p. 16-17.

⁴²⁹ BRASIL, 2018, p. 17.

A fim de compreender se os professores já fizeram algum curso de formação continuada relacionada a Lei 10.639/2003, foram questionados nesse sentido. O participante P1 afirmou que realizou o Programa de Formação Continuada De Professores em Educação para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana para Educação Quilombola. Já o participante P2 informou que fez Pós-graduação na UFES sobre ER, seminários na UFES e CECUN. O participante P3 respondeu negativamente.

Ainda, foram questionados se, em suas aulas de Ensino Religioso ou História, os conteúdos relacionados à História e Cultura/Religião Afro-Brasileira e Africana são abordados regularmente. Os participantes P1 e P2 afirmaram que sim, enquanto P3 respondeu que não. A ausência de abordagem da temática nas aulas de Ensino Religioso demonstra uma lacuna no currículo escolar. Isso porque, conforme visto, no Ensino Religioso, existe a oportunidade de promover a educação para a compreensão do outro, em um modelo educacional que não encare a diversidade como uma ameaça, mas sim como uma característica enriquecedora. Nesse sentido, a ênfase na nova abordagem do Ensino Religioso deve ser colocada na busca sincera de diálogo e no respeito pelo que é considerado diferente. De fato, a promoção de hegemonias e a perpetuação de estereótipos religiosos não se coadunam com os objetivos da proposta da BNCC.⁴³⁰

O ER pode colaborar com a mudança de mentalidade almejada pela sociedade brasileira, no que diz respeito a uma convivência na qual todos os indivíduos possam ter sua liberdade religiosa ou não-religiosa assegurada, como garante a lei. Nas escolas, o Ensino Religioso deve ser um componente curricular que promova o aprendizado dos/as estudantes, considerando a diversidade cultural e religiosa brasileira⁴³¹. Isso porque a força ética das religiões pode contribuir para a formação de uma cultura de paz e de tolerância entre os seres humanos, sendo que o Ensino Religioso, enquanto Componente Curricular, pode potencializar o respeito entre as pessoas, fomentando a convivência harmoniosa entre convicções religiosas diferentes.⁴³²

Quando a socialização e o diálogo são promovidos com respeito às diferentes percepções e vivências do fenômeno religioso – componentes fundamentais do substrato cultural da humanidade –, a escola oportuniza que temas polêmicos relacionados à cultura, à religiosidade e à discriminação étnica sejam abordados como elementos de aprendizagem.⁴³³

Portanto, é possível promover a interseção entre o Ensino Religioso e a Lei 10.639/2003

⁴³⁰ FERREIRA; BRANDENBURG, 2019, p. 511.

⁴³¹ SILVA; SILVA, 2021, p. 66.

⁴³² SCARANO; DORETO; ZUFFO; SCHEIFLER; OLIVEIRA; AFFONSO; SCHOLZE, 2018, p. 146.

⁴³³ AFFONSO; CANFIELD; MÖBS; SANTOS; SILVA, 2021, p. 48.

de maneira respeitosa e enriquecedora, considerando a diversidade cultural e religiosa do Brasil. O Ensino Religioso ao incorporar elementos da Lei 10.639/03 explora o contexto histórico e cultural das religiões afro-brasileiras e indígenas. Isso pode ajudar os/as estudantes a compreenderem as conexões entre religião, cultura e história. Ainda, a colaboração entre professores/as de Ensino Religioso e aqueles que ministram outros componentes curriculares, como história e cultura afro-brasileira e indígena, pode enriquecer a compreensão dos/as estudantes sobre a interseção entre religião, cultura, história e contexto social.

Posteriormente, as professoras e o professor participantes foram questionados se os materiais didáticos e recursos utilizados nas aulas de Ensino Religioso/Projeto ou História contemplam a diversidade étnico-racial e cultural. Apenas o participante P1 afirmou que sim, enquanto os outros dois responderam que não. Mais uma vez, isso demonstra o racismo estrutural presente na sociedade brasileira, além da falta de formação didático-pedagógica, que culmina em dificuldades para que os professores tratem de temas relacionados a cultura e história regional.

Por fim, as professoras e o professor foram questionados sobre as maiores dificuldades para ministrar História e Cultura (que envolve a Religião) Afro-Brasileira e Africana em sala de aula. As respostas foram sintetizadas na Tabela que se segue.

Tabela 14 - Quais são as maiores dificuldades para ministrar História e Cultura (que envolve a Religião) Afro-Brasileira e Africana em sala de aula?⁴³⁴

P1	O maior desafio é que o tema seja incorporado em toda a estrutura da escola.
P2	Principalmente preconceito devido à maior parte dos alunos serem luteranos, católicos e principalmente neopentecostais.
P3	Não respondeu.

Verifica-se que P1 destacou a falta de gestão escolar adequada para incorporação da temática no currículo escolar. Ainda, P2 ressaltou o preconceito, em decorrência de a maioria dos/as estudantes serem luteranos, católicos e neopentecostais. É possível verificar que o preconceito é uma atitude hostil e se dirige a um indivíduo por causa do seu pertencimento social. O preconceito enquanto atitude possui uma dimensão cognitiva, que está relacionada com os estereótipos. Os estereótipos são estruturas cognitivas (esquemas), que contém nossos

⁴³⁴ Elaborado pelo autor da tese.

conhecimentos e expectativas sobre os grupos humanos e seus membros, e que muitas vezes determinam nossos juízos e avaliações sobre eles.⁴³⁵

Nesse questionamento, mais uma vez observa-se a falta de formação inicial e continuada da professora de Ensino Religioso para ministrar esse componente curricular, considerando, principalmente, as diretrizes da BNCC, as quais reconhecem que o conhecimento religioso, é o foco do componente curricular Ensino Religioso, sendo que o mesmo se desenvolve no contexto das diversas áreas do conhecimento científico dentro as Ciências Humanas e Sociais, especialmente na(s) Ciência(s) da(s) Religião(ões). Essas ciências se dedicam a examinar como os fenômenos religiosos se manifestam em diversas culturas e sociedades, sendo considerados como construtos simbólicos resultantes da busca humana por respostas aos mistérios do mundo, da vida e da morte. De maneira singular, complexa e diversificada, esses fenômenos deram origem a interpretações distintas e significados de vida, assim como a diversas concepções de divindade(s). Em torno dessas interpretações, foram desenvolvidas cosmovisões, linguagens, conhecimentos, crenças, mitologias, narrativas, textos, símbolos, ritos, doutrinas, tradições, movimentos, práticas e princípios éticos e morais. As múltiplas manifestações dos fenômenos religiosos são elementos integrantes do substrato cultural da humanidade.⁴³⁶

Conforme esclarece Dagoberto Fonseca e Mauricio Pestana, a intolerância enquanto um fenômeno social vinculado à cultura de massa e de extermínio tem diversos momentos na história da civilização humana, particularmente nas incontáveis guerras e conflitos que a humanidade contabiliza, seja no plano da realidade cotidiana, seja no plano da ficção.⁴³⁷ Essa intolerância possui um fundamento, ou seja, o de uma verdade sobre a qual se assenta a doutrina, o preconceito ou a ideologia que rejeita o valor do outro ou o próprio outro. Esse fundamento é entendido como verdade absoluta (que não admite discussão e se impõe como norma inquestionável), como unidade (que rejeita as diversidades e não aceita ser interpretada de maneiras distintas), como imutabilidade (que nega as mudanças e se apresenta como verdade eterna que “sempre foi assim”) e como ordem (que condena a desobediência e opera como regra única e segura), conforme Passos.⁴³⁸ A aplicabilidade da Lei 10/639/03 se tornará efetiva quando a mesma se tornar parte da formação docente e de toda a comunidade escolar.

⁴³⁵ HAMILTON; TROLIER, 1986 apud LIMA, Marcus Eugênio Oliveira. *Psicologia Social do preconceito e do racismo*. São Paulo: Blucher Open Access, 2020, p. 45.

⁴³⁶ BRASIL, 2018, p. 436.

⁴³⁷ FONSECA, Dagoberto José; PESTANA, Mauricio. *Tolerância Religiosa*. São Paulo: Secretaria da Justiça e da Defesa da Cidadania, 2013, p. 22.

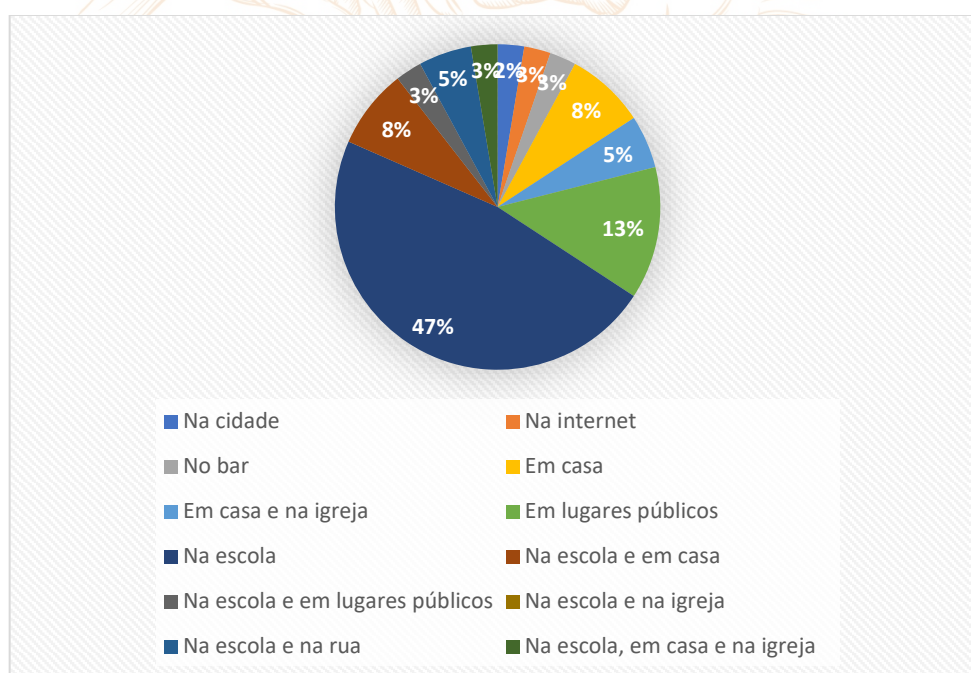
⁴³⁸ PASSOS, 2017, p. 12.

4.3.2 Estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental: 8º e 9º anos

Foram questionados 89 (oitenta e nove) estudantes da EMEF Professora Esther da Costa Santos, estudantes do 8º ano e 9º ano do Ensino Fundamental. Todas as perguntas feitas foram perguntas fechadas, para facilitar a sintetização dos resultados e a consequência análise dos dados.

Inicialmente, os estudantes foram questionados se já presenciaram algum tipo de preconceito ou intolerância contra alguma religião. Dos 89 participantes, 43 afirmaram que já haviam presenciado situações de preconceito e intolerância. Os estudantes que afirmaram já ter presenciado preconceito ou intolerância contra alguma religião, informaram que a situação foi presenciada nos seguintes locais:

Gráfico 4 – Locais onde os/as estudantes já presenciaram algum tipo de preconceito ou intolerância contra alguma religião



Nota-se que a maioria dos/as estudantes responderam que a situação vivenciada foi na escola, o que reflete a intolerância e o preconceito no ambiente escolar. Essa forma de discriminação pode ser definida como a negação ou violação dos direitos de pessoas ou grupos com base em sua religião ou crenças, salientado por Patrício Carneiro Araújo⁴³⁹. A intolerância

⁴³⁹ ARAÚJO, Patrício Carneiro. *Entre Ataques e Atabaques: intolerância religiosa e Racismo nas Escolas*. São Paulo: Arché, 2017, p. 101.

religiosa no contexto escolar é um problema que afeta diversas religiões, mas, em decorrência da delimitação do presente trabalho, estuda-se a intolerância das religiões afro-brasileiras. Marcelo Andrade aponta que essa intolerância se deve em grande parte ao histórico de discriminação e preconceito que essas religiões enfrentam no Brasil, muitas vezes associadas a práticas "satanistas" ou "macumbas" e estigmatizadas como algo "atrasado" ou "primitivo".⁴⁴⁰

A intolerância religiosa na escola pode se manifestar de diversas formas, desde ofensas verbais até atos de violência física, como agressões ou depredação de símbolos religiosos. Araújo também diz que pode ocorrer também a discriminação em relação a festas e rituais religiosos, como o impedimento de um/a estudante praticar sua religião durante o horário escolar, conforme Araújo.⁴⁴¹

Ainda, essa intolerância no contexto escolar pode ser manifestada não apenas por parte dos/as estudantes, mas também por parte dos/as professores/as. Marcelo Alexandre Teodoro e Iara Aparecida Garcia acentuam que os/as professores/as têm a responsabilidade de ministrar as aulas de forma imparcial e respeitosa, sem deixar que suas crenças pessoais interfiram no processo de ensino aprendizagem. No entanto, em alguns casos, professores/as podem expressar preconceitos e discriminações em sala de aula, o que pode levar a exclusão e discriminação de estudantes que seguem determinadas crenças religiosas, como as de matriz africana.⁴⁴²

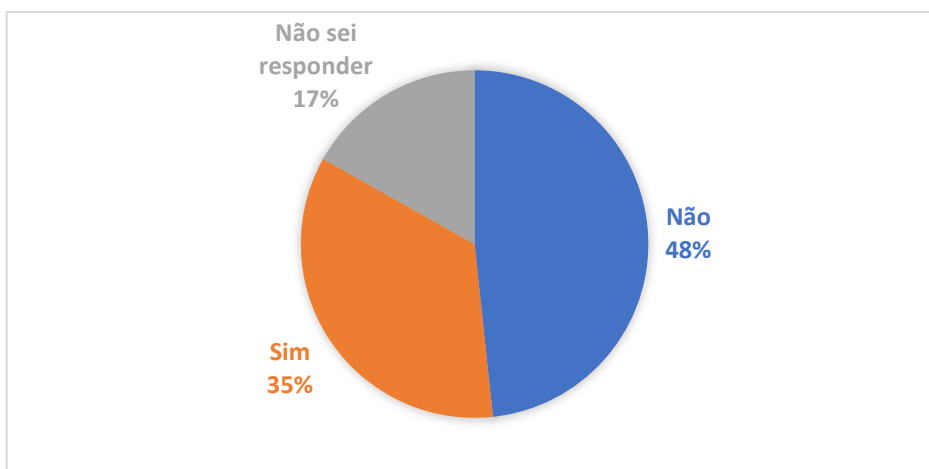
Posteriormente, os/as estudantes foram questionados se já haviam ouvido falar da Lei n. 10.639/2003. As respostas dos/as estudantes encontram-se sintetizadas no Gráfico a seguir:

⁴⁴⁰ ANDRADE, Marcelo. *Tolerar é pouco?* pluralismo, mínimos éticos e práticas pedagógicas. Petrópolis: DP& Alii; 2009, p. 59.

⁴⁴¹ ARAÚJO, 2017, p. 101.

⁴⁴² TEODORO, Marcelo Alexandre; GARCIA, Iara Aparecida. A intolerância religiosa refletida nos discursos escolares do Rio de Janeiro, sob a perspectiva da análise do discurso de linha francesa. *Revista Educação Pública*, v. 20, n. 45, p. 1-9, 2020. p. 5.

Gráfico 5 – Você já ouviu falar da Lei n. 10.639/2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira"?

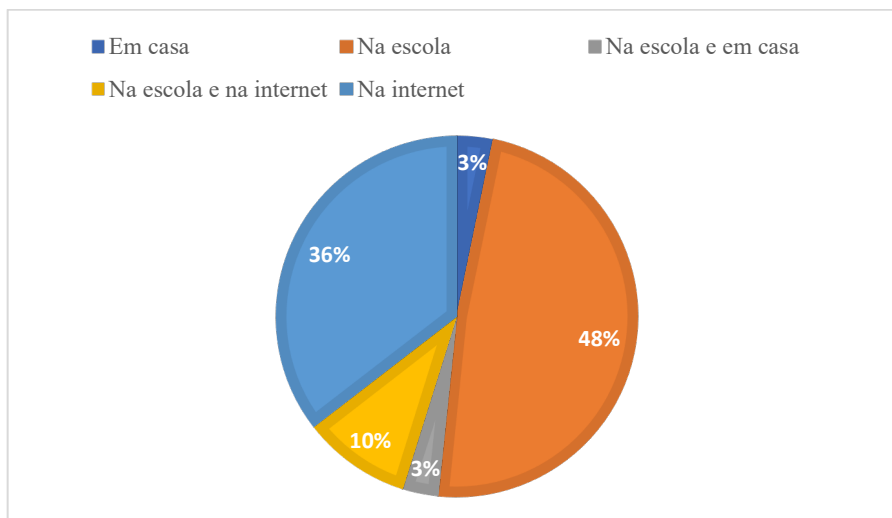


Observa-se que a maioria dos/as estudantes (48%) nunca ouviram falar da Lei n. 10.639/2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". Apenas 35% afirmaram já ter ouvido falar sobre a legislação em questão, e 17% não souberam responder ao questionamento.

O desconhecimento da Lei 10.639/2003 pelos estudantes é um desafio significativo que pode afetar a eficácia da implementação da lei e a conscientização dos/as estudantes sobre questões relacionadas à história e cultura afro-brasileira e indígena. Esse desconhecimento pelos estudantes pode estar diretamente relacionado com a falta de conhecimento dos professores, falta de inclusão dessa temática no currículo escolar, falta de reconhecimento da Lei 10.639/2003 na sociedade, etc.

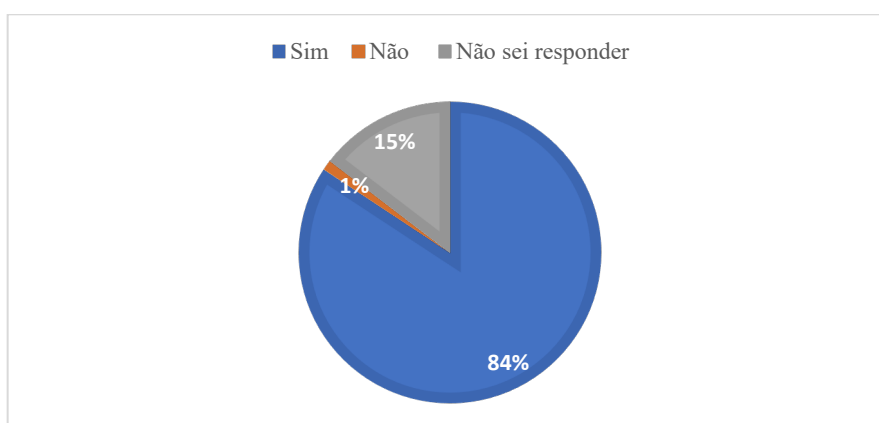
Aos que responderam que conheciam a lei, foram questionados em que local ouviram falar sobre a legislação.

Gráfico 6 - Caso a resposta anterior tenha sido "sim", em qual local você ouviu falar sobre essa lei?



A maioria dos/as estudantes que tinham conhecimento da lei, afirmaram que já haviam ouvido falar dela na escola (48%). Ainda, uma porcentagem considerável de estudantes afirmou já ter ouvido falar dessa lei na internet (36%). Outros/as estudantes informaram que viram sobre a lei na escola e na internet (10%). Ainda, 3% dos estudantes alegaram que ouviram falar sobre a lei em casa, e outros 3% na escola e em casa. Assim, a pergunta seguinte questionou aos/às estudantes se, em sala de aula, eles/as tiveram a oportunidade de aprender sobre a história e as contribuições dos povos africanos e afrodescendentes no Brasil. As respostas foram:

Gráfico 7 - Nas suas aulas, você já teve a oportunidade de aprender sobre a história e as contribuições dos povos africanos e afrodescendentes no Brasil?⁴⁴³



Nesse sentido, 84% dos estudantes afirmaram que já tiveram a oportunidade de aprender, em sala de aula, sobre a história e as contribuições dos povos africanos e

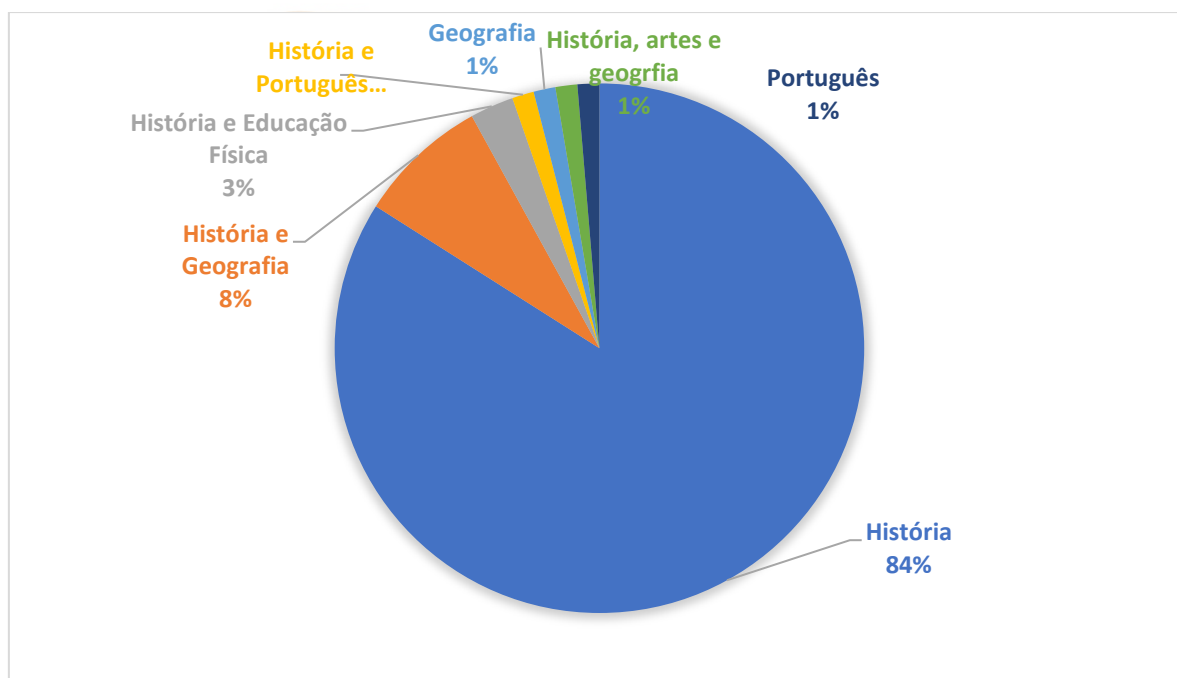
⁴⁴³ Elaborado pelo autor da tese.

afrodescendentes no Brasil. Entretanto, 15% dos estudantes não souberam responder, enquanto 1% afirmou que esse conteúdo não foi ministrado.

Observe-se que a maioria dos/as estudantes já estudou, em sala de aula, sobre a história e as contribuições dos povos africanos e afrodescendentes no Brasil, embora a maioria deles tivesse afirmado não conhecer a Lei 10.639/2003. Uma das causas para tais respostas seria a ausência de abordagem da lei especificamente, não obstante o seu conteúdo seja ministrado.

Posteriormente, aos que afirmaram que já haviam aprendido sobre a história e as contribuições dos povos africanos e afrodescendentes no Brasil, foram questionados em qual(is) aula(s) esses assuntos foram abordados.

Gráfico 8 – Caso a resposta ao questionamento anterior tenha sido “sim”, em qual componente curricular o assunto foi abordado?



Assim, verifica-se que os estudantes que afirmaram que aprenderam sobre a história e as contribuições dos povos africanos e afrodescendentes no Brasil, informaram que esse conteúdo foi visto nas aulas de: história (84%), história e geografia (8%), história e educação física (3%), história e português (2%), geografia (1%), história, geografia e artes (1%) e português (1%). Chama-se atenção para o fato de o Ensino Religioso não ter sido mencionado por nenhum dos 89 estudantes participantes da pesquisa. Isso demonstra que o assunto referente à história e as contribuições dos povos africanos e afrodescendentes no Brasil não é abordado nesse componente curricular, contrariando as diretrizes da BNCC e da própria Lei n. 10.639/2003.

Tais respostas encontram-se em consonância com a BNCC. É relevante considerar temas que se concentram na diversidade cultural e nas diferentes formas de identidade, com especial atenção às abordagens relacionadas à história dos povos indígenas originários e africanos. Também merece destaque na formação da sociedade brasileira a presença de uma variedade de grupos étnicos e culturais, bem como as complexidades sociais e culturais que os caracterizam, além de suas interações com outras comunidades e sociedades. A inclusão das temáticas obrigatórias definidas pela legislação em vigor, como a história da África e das culturas afro-brasileira e indígena, não deve se limitar a uma mera retórica, mas, pelo contrário, deve permitir a promoção do estudo dessas populações como protagonistas da história do Brasil.

A importância da história desses grupos está na oportunidade que oferece aos estudantes para compreender o papel das diversas perspectivas presentes na sociedade brasileira, comprometerem-se com essas perspectivas e reconhecerem que existem outras fontes de conhecimento, que podem se entrelaçar com aquelas tradicionalmente aceitas nos contextos formais de construção de saberes.⁴⁴⁴

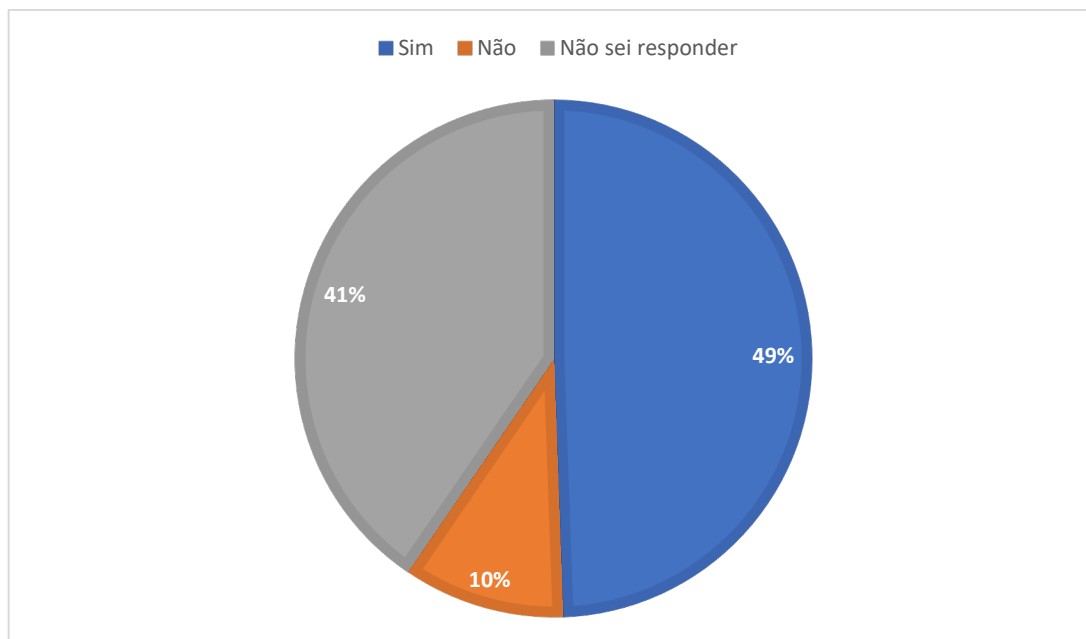
Nesse sentido, a BNCC reconhece a necessidade de implementar adequadamente a Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, introduzindo no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. Portanto, estabelece que, no Ensino Fundamental, ao explicar o nascimento da República no Brasil e os processos históricos até a metade do século XX, deve-se abordar os movimentos sociais e a imprensa negra; a cultura afro-brasileira como elemento de resistência e superação das discriminações. Ainda, destaca que uma das habilidades do ensino da História deve ser “identificar elementos da tradição oral nas culturas e religiosidades indígenas, afro-brasileiras, ciganas, entre outras”⁴⁴⁵.

Para identificar a presença desse conteúdo nos materiais didáticos empregados em sala de aula, os estudantes foram questionados se percebem essa presença de conteúdos relacionados à história e cultura afro-brasileira.

⁴⁴⁴ BRASIL, 2018, p. 403.

⁴⁴⁵ BRASIL, 2018, p. 453.

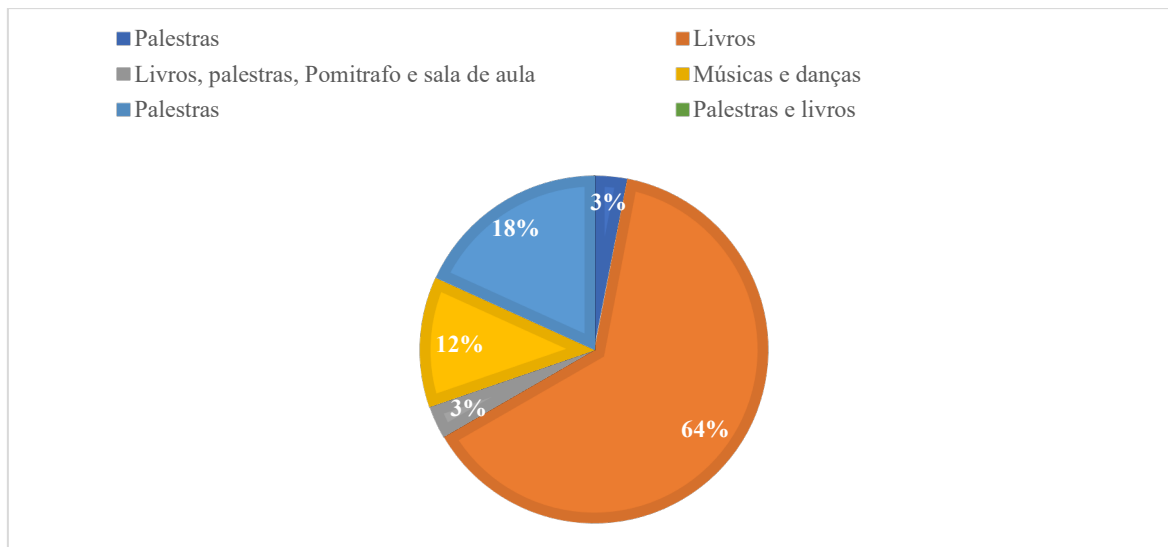
Gráfico 9 - Nos materiais didáticos utilizados em sua escola, você percebe a presença de conteúdos relacionados à história e cultura afro-brasileira?



Dessa maneira, 49% dos estudantes afirmaram que percebem a presença de conteúdos relacionados à história e cultura afro-brasileira durante as aulas, enquanto 41% não soube responder o questionamento, e 10% afirmaram que não percebem essa presença.

Em seguida, aos estudantes que responderam que sim, foram questionados sobre quais seriam esses materiais.

Gráfico 10 – Nos materiais didáticos utilizados em sua escola, você percebe a presença de conteúdos relacionados à história e cultura afro-brasileira? Se sim, quais?⁴⁴⁶

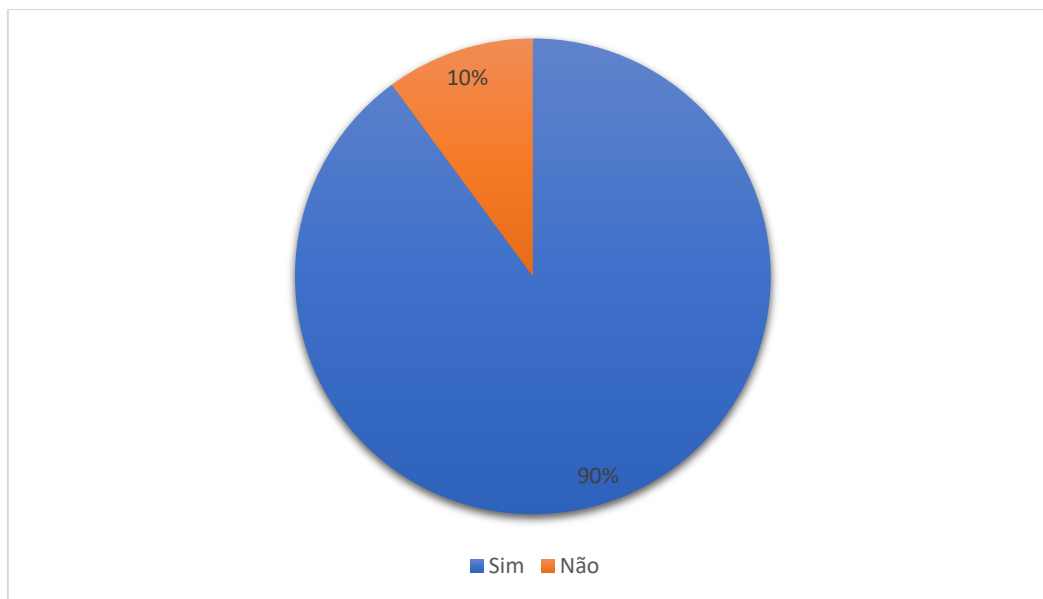


Os materiais didáticos desempenham um papel fundamental no ensino da História e Cultura Afro-Brasileira, sendo essenciais para promover uma abordagem mais inclusiva e representativa. Os materiais didáticos voltados para a História e Cultura Afro-Brasileira contribuem para a promoção da diversidade étnico-cultural, ajudando a construir uma representação mais fiel da sociedade brasileira nas salas de aula e permitem que os estudantes afrodescendentes se identifiquem positivamente com sua herança cultural, promovendo o respeito à própria identidade e à diversidade presente na sociedade. Assim, é essencial utilizar-se de materiais adequados para a finalidade pretendida.

A maioria dos/as estudantes afirmou que a referida temática se encontra presente em livros didáticos utilizados nas aulas. Entretanto, ainda é preocupante o número de estudantes que afirmaram que essa temática não se encontra presente nos materiais didáticos (10% - Gráfico 09) ou que não sabem responder sobre isso (40% - Gráfico 9).

Posteriormente, os/as estudantes foram questionados se acham relevante o conhecimento sobre a história e a cultura afro-brasileira. Dos 89 participantes, 80 afirmaram que sim, o que demonstra que eles têm consciência a respeito da importância dessa temática.

⁴⁴⁶ Elaborado pelo autor da tese.

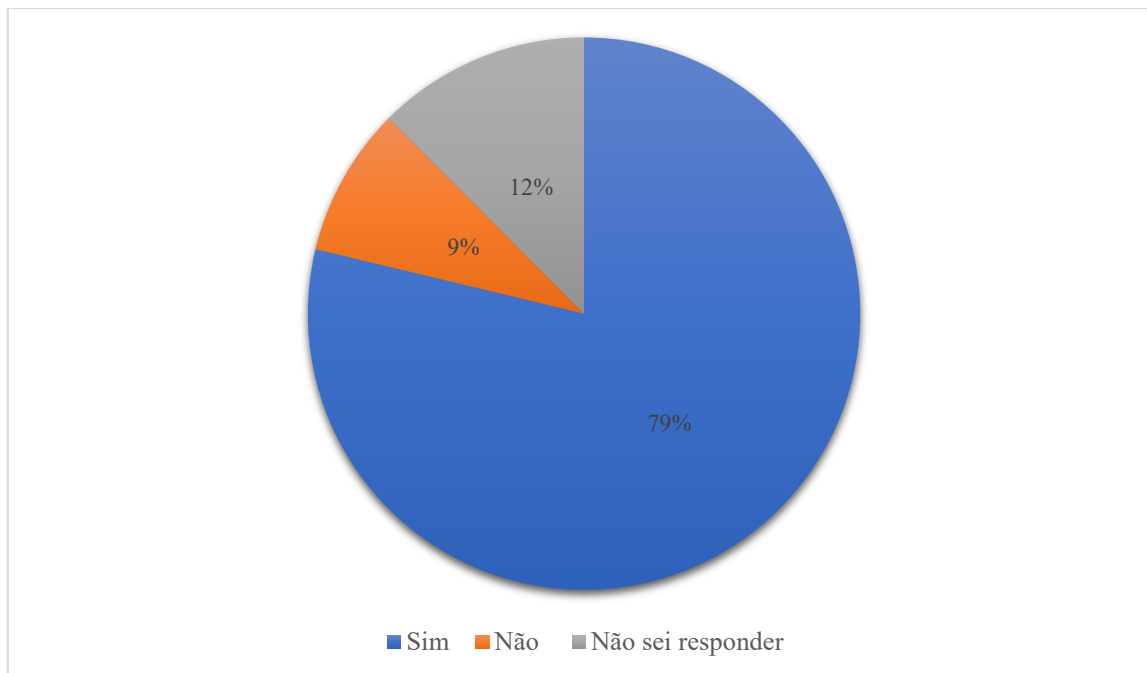
Gráfico 11 – Você acha relevante o conhecimento sobre a história e a cultura afro-brasileira?⁴⁴⁷

Merece mencionar que a história e cultura afro-brasileira representam uma parte significativa da diversidade cultural do Brasil. Compreender essa diversidade é fundamental para a construção de uma sociedade mais inclusiva e respeitosa. Assim, conhecer a história e a cultura afro-brasileira permite que as pessoas reconheçam e respeitem a identidade afro-brasileira e a herança de seus antepassados, bem como permite uma compreensão mais ampla da diáspora africana e das interconexões com outras culturas no mundo.

Ainda, foram questionados se considerando que o ensino da história e cultura afro-brasileira em sala de aula é capaz de reduzir os episódios de intolerância religiosa na sociedade. Esse questionamento foi elaborado com a finalidade de compreender se os/as estudantes associam o conhecimento da temática com a promoção do respeito e o combate à intolerância religiosa, e se esse conhecimento faz parte da formação humana.

⁴⁴⁷ Elaborado pelo autor da tese.

Gráfico 12 - Você acha que o ensino da história e cultura afro-brasileira em sala de aula é capaz de reduzir os episódios de intolerância religiosa na sociedade?⁴⁴⁸



A maioria dos/as estudantes considera que o ensino da história e cultura afro-brasileira em sala de aula é capaz de reduzir os episódios de intolerância religiosa na sociedade. Nesse cenário, é possível afirmar que quando as escolas incorporam de maneira efetiva o estudo da história e cultura afro-brasileira, incluindo aspectos relacionados às religiões de matriz africana, elas contribuem para a construção de uma sociedade mais inclusiva e respeitosa. Isso porque o ensino dessa temática permite que os/as estudantes compreendam melhor as origens, crenças e práticas das religiões de matriz africana, como o Candomblé e a Umbanda. Esse conhecimento ajuda a desmistificar estereótipos e preconceitos, promovendo uma visão mais informada e respeitosa dessas religiões. Assim, a pesquisa apontou que o Ensino Religioso parece estar desconectado das diretrizes da BNCC e da reflexão sobre as ocorrências religiosas brasileiras.

Ademais, o ensino da história e cultura afro-brasileira destaca a diversidade religiosa que existe no país. Isso incentiva a aceitação das diferentes crenças religiosas e promove a coexistência pacífica entre pessoas de diferentes religiões.

A Lei 10.639/2003, que inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena", representa um avanço significativo na promoção da igualdade racial e na valorização da diversidade cultural do Brasil. No entanto, o desconhecimento dessa lei por parte dos estudantes é, de fato, um desafio significativo que

⁴⁴⁸ Elaborado pelo autor da tese.

pode comprometer a eficácia de sua implementação e a conscientização dos/as estudantes sobre questões relacionadas à história e cultura afro-brasileira e indígena.

Muitos/as professores/as ainda não receberam formação adequada para abordar a temática de forma eficaz em sala de aula. A falta de capacitação pode resultar em aulas menos envolventes e informativas, o que diminui a probabilidade de os estudantes absorverem o conteúdo proposto pela Lei. Ainda, a carência de materiais didáticos específicos e adequados para o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena pode prejudicar a implementação da lei. A falta de recursos pedagógicos relevantes pode tornar as aulas menos atrativas e informativas.

Alguns estudantes podem não compreender a importância da inclusão dessas temáticas no currículo escolar. Isso pode ocorrer devido à ausência de uma contextualização clara sobre a relevância da diversidade cultural para a construção da identidade nacional e para o enfrentamento do racismo e da discriminação. Ainda, em alguns casos, a resistência cultural e o preconceito podem influenciar o modo como os estudantes recebem o conteúdo proposto pela Lei. A falta de diálogo aberto sobre essas questões pode contribuir para a perpetuação de estereótipos e para a resistência à inclusão de novas perspectivas na educação.

Por esses motivos, é essencial criar condições para a realização de cursos e atividades de formação continuada de capacitação dos/as professores/as para que possam refletir, dialogar e aprender a abordar, contextualmente, a história e cultura afro-brasileira e indígena em suas aulas, além de incentivar a criação e disponibilização de materiais didáticos diversificados e culturalmente sensíveis, que possam enriquecer o ensino dessas temáticas, e estimular debates e atividades participativas que envolvam os estudantes na discussão sobre a importância da diversidade cultural e a superação do racismo, proporcionando-lhes uma compreensão mais profunda da temática. Paulo Freire pontua: “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”⁴⁴⁹. É necessário ensinar os/as profissionais docentes a aprenderem importância da educação para a diversidade, do respeito à pluralidade, como prática da liberdade. Freire afirma: “A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa”⁴⁵⁰. Hooks, inspirada em Freire pontua:

A academia não é o paraíso. Mas o aprendizado é um lugar onde o paraíso pode ser criado. A sala de aula, com todas as suas limitações, continua sendo um ambiente de possibilidades. Nesse campo de possibilidades temos a oportunidade de trabalhar pela

⁴⁴⁹ FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1998, p. 25.

⁴⁵⁰ FREIRE, Paulo. *Educação como prática de liberdade*. São Paulo: Paz e Terra, 2019, p. 127.

liberdade, de exigir de nós e dos nossos camaradas uma abertura da mente e do coração que nos permita encarar a realidade ao mesmo tempo em que, coletivamente, imaginamos esquemas para cruzar fronteiras, para transgredir. Isso é a educação como prática da liberdade.⁴⁵¹

A formação continuada de professores/as é uma ação afirmativa, que envolve políticas públicas educacionais, pois envolve conhecimento, conscientização, encontros e possibilidades de transformação do processo de ensino-aprendizagem, onde todas as vozes necessitam ser ouvidas, e, desta forma, coletivamente, criam-se novos processos didático-pedagógicos. Como foi refletido: professores/as necessitam aprender a romper o silêncio criminoso em relação ao racismo. É necessário enfrentar esta chaga da sociedade brasileira, e a educação tem um papel fundamental neste processo de transformação das realidades silenciadas, racistas, violentas nos cotidianos educativos. Como proposta de enfrentamento, a tese sugere Rodas de Diálogo com a SEME de Vila Pavão-ES (que se encontra no apêndice 1).



⁴⁵¹ HOOKS, 2013, p. 273.

CONCLUSÃO

O objetivo geral da presente tese foi de perceber a aplicabilidade da Lei 10.639/03 nos componentes curriculares de História e Ensino Religioso na Escola Municipal de Ensino Fundamental Professora Esther da Costa Santos no município de Vila Pavão-ES. Em 2023, celebrou-se 20 (vinte) anos da promulgação da Lei 10.639/03 que alterou a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabeleceu as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". A cultura brasileira envolve as religiões de matrizes afro-brasileira, a qual também tem sido vítima de perseguições, intolerâncias e de racismo religioso. Incluir a História e Cultura Afro-Brasileira no currículo escolar é reconhecer a grande contribuição do povo preto na construção histórica, social, econômica e cultural da sociedade brasileira.

A proclamação da Lei n. 10.639/03 é um marco importante na história da educação brasileira ao instituir a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira nas escolas de todo o país. Promulgada em 2003, essa legislação representa um esforço significativo para reconhecer e valorizar a contribuição dos negros na formação da sociedade brasileira. No entanto, a implementação efetiva dessa lei envolve desafios consideráveis e evidencia a necessidade do engajamento contínuo do Movimento Negro e intelectuais e pesquisadores/as negros na busca por uma educação mais inclusiva e equitativa.

Antes da promulgação da Lei n. 10.639/03, o currículo escolar brasileiro negligenciava a história e a cultura afro-brasileira, contribuindo para a perpetuação de estereótipos e para a invisibilidade da contribuição negra à formação do país. A luta do Movimento Negro por uma educação que contemplasse essa perspectiva foi fundamental para a aprovação da lei. A implementação da lei exigiu uma revisão profunda nos conteúdos programáticos e nas abordagens pedagógicas. A inclusão da história da África e da cultura afro-brasileira no currículo escolar visa não apenas preencher uma lacuna histórica, mas também combater o racismo pessoal, institucional e estrutural, promovendo uma compreensão mais ampla da diversidade étnica e cultural do Brasil.

Neste sentido, para saber como o município de Vila Pavão está aplicando a Lei 10.639/03 nos currículos do Ensino Fundamental, foi realizada uma pesquisa junto à Secretaria de Educação, pois não havia informações sobre a mesma nos documentos da educação no Município de Vila Pavão. A pesquisa foi realizada pelo *google forms* e chamou a atenção que embora a lei seja conhecida e haja o reconhecimento de sua relevância, sua aplicação prática ainda é ineficaz. Isso porque os/as participantes reconheceram que as ações existentes no

Município são insuficientes para proporcionar a implementação da legislação, apontando para a carência na formação continuada de professores/as e servidores/as. Os pesquisados/as da Secretaria de Educação afirmaram a necessidade da formação continuada para o ensino adequado ao que dispõe a Lei n. 10.639/2003.

A aplicabilidade da Lei 10.639/03 necessita ser um projeto político de educação, afirmando a diversidade histórica, cultural e religiosa brasileira. Como foi estudado, Vila Pavão enfatiza a formação tri-étnica em sua história, no entanto, o ensino da história e da cultura afrodescendente ainda é um desafio a ser implementada pela Secretaria de Educação do município. Isto significa negar a história e a cultura de 20% da sua população. Chama a atenção também que nos registros estatísticos sobre tradição religiosa afro-brasileira, há um apagamento e invisibilidade da história e da contribuição econômica-social-cultural do povo negro. Não se pode negar a consequência de um racismo histórico, estrutural e institucional, que implica na desvalorização de qualquer cultura que não seja a proveniente dos povos brancos, devido a herança histórica colonial europeia.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada em dezembro de 2017, como documento normativo para a Educação Básica, afirma que a escola necessita ser um espaço de ensino-aprendizagem e de democracia inclusiva e plural, objetivando a prática de respeito às diferenças e diversidades, onde não há espaço para o preconceito e a discriminação. A BNCC não se trata de um currículo, mas a proposta de trabalho de unidades temáticas, objetos de conhecimento e a habilidades a serem desenvolvidas nos componentes curriculares, objetivando garantir a uniformidade de ensino em todo o território nacional, contudo, não como uma proposição de currículo. Cada município e estado que elabore seu próprio currículo, levando em consideração a diversidade cultural do país. A Educação Infantil e o Ensino Fundamental estão sob a responsabilidade dos municípios. A Lei 10.639/03, assim como outros documentos que afirmam a inclusão e a diversidade, necessitam transversalizar o currículo, considerando as regionalidades.

A tese afirma a importância da orientação da BNCC, para com o currículo escolar, especialmente, para os componentes curriculares História e Ensino Religioso. O componente curricular História encontra-se dentro da área das Ciências Humanas. São as perguntas e as problemáticas do presente, que buscam respostas no estudo da História. A inclusão da história da África e das culturas afro-brasileiras visa promover uma educação mais inclusiva, abrangente e consciente da diversidade cultural e étnica do país. A escola tem o compromisso de propiciar uma formação integral, fundamentada nos direitos humanos e princípios democráticos. É necessário desnaturalizar qualquer tipo de violência, intolerância e de racismo.

A história da África e das culturas afro-brasileiras são abordadas não apenas como um componente histórico e cultural, mas também como uma maneira de promover a valorização da contribuição desses grupos para a formação da sociedade brasileira, em relação com outros povos e comunidades tradicionais. Neste sentido, é fundamental também estudar as diferentes ocorrências religiosas afrodescendentes como parte integrante da diversidade cultural brasileira e necessitam, portanto, fazer parte do currículo da escola.

O Ensino Religioso como Componente Curricular e área de conhecimento humano necessita incluir o ensino sobre as religiões de matriz africana e afrodescendente. A religião é parte da cultura de um povo. O Ensino Religioso é espaço para reflexões críticas sobre os conhecimentos religiosos e as filosofias de vida da humanidade, da brasilidade e da regionalidade. O saber específico do Ensino Religioso, segundo as Ciências das Religiões é o estudo e pesquisa sobre o fenômeno religioso. O Ensino Religioso não pode ser catequético, confessional ou evangelizador. Necessita ser plural, acentuando a diversidade religiosa brasileira. Portanto, as religiões de matriz afrodescendente necessitam ser estudadas e refletidas no Componente Curricular Ensino Religioso, como parte da cultura de um povo, assim como afirma a Lei 10.639/03.

Conclui-se que é necessário educar para o respeito à diversidade. No ambiente escolar, discentes e docentes aprendem a conviver com a pluralidade que perpassa diferentes aspectos da vida humana. A valorização das culturas locais, não pode ignorar a existência de outros cenários culturais. Esta tese atenta para aplicabilidade da Lei 10.639/03, no currículo escolar, perpassando, especialmente, História e Ensino Religioso. Considerar a pluralidade como uma riqueza da humanidade, está no reconhecimento dos Direitos Humanos, princípio da dignidade da pessoa humana, independentemente da idade, classe social, etnia, orientação sexual ou religião. Neste sentido, a interculturalidade coloca-se como um direito educativo e formativo, para a superação de qualquer tipo de preconceito, intolerância ou racismo. A Lei 10.639.03 está firmada na complexidade do que seja a cultura e a história afro-brasileira, envolvendo muitos fios que foram tecidos ao longo do desenvolvimento sócio-histórico-cultural. Uma educação antirracista está firmada no direito de uma educação que aprenda a conhecer e a respeitar a diversidade e que rompa o silêncio sobre qualquer forma de manifestação racista.

Após, a revisão bibliográfica sobre contextualização do município de Vila Pavão, da construção da Lei 10.639/03, BNCC e os Componentes Curriculares História e Ensino e sua relação com a história e a cultura afro-brasileira, apresentaram-se as relações conclusivas com a pesquisa quanti-qualitativa realizada na Escola Professora Esther da Costa Santos no Município de Vila Pavão/ES. Os/as estudantes do 8º e 9º pesquisados/as mencionaram que

nunca ouviram falar da Lei 10.639/03. Este fato pode estar ligado com as políticas públicas da Secretaria de Educação do Município e na falta de formação continuada dos/as professores/as.

A pesquisa realizada com o professor e a professora de História e a professora do Ensino Religioso também revelou lacunas na compreensão sobre a importância dos conteúdos a serem trabalhados em sala de aula, especialmente, a partir da matriz religiosa africana. Chamou a atenção que a professora do Ensino Religioso não tem formação específica para lecionar o Componente Curricular e demonstrou não ter conhecimento sobre a Lei 10.639.03, tendo consequências no ensino sobre as religiões afro-brasileiras, pois as mesmas não são consideradas.

O Componente Curricular Ensino Religioso, na escola investigada, não cumpre a Constituição Brasileira, a Lei 9475/97 que alterou o artigo 33 da LDB e tampouco a BNCC, que entende o Ensino Religioso como componente curricular e área de conhecimento. Estão incluídos no Componente Curricular os seguintes projetos: Projeto Educação Alimentar, Nutricional, Financeira e Fiscal. Isto demonstra que a escola, além de não trabalhar a história e a cultura afrodescendente, também não a diversidade cultural e religiosa brasileira. A tradição religiosa afrodescendente e outras filosofias de vida são invisibilizadas e apagadas.

As professoras e o professor demonstraram, na pesquisa enfrentar resistências e desafios significativos ao incorporar os temas da história e cultura afro-brasileira em suas práticas pedagógicas. Há falta de apoio institucional (como vimos a Secretaria de Educação do Município demonstrou não ter conhecimento) e também há escassez de material didático adequado. A ausência de formação específica agrava a situação, comprometendo a qualidade do ensino dos conteúdos e prejudicando a formação de uma consciência intercultural e crítica dos estudantes.

Um dos principais desafios identificados, na realização da tese, é a carência de apoio institucional. Professores relataram a necessidade de políticas mais efetivas por parte das escolas e do sistema educacional como um todo, que ofereçam suporte, orientação e reconhecimento ao esforço dedicado à implementação da Lei 10.639/03. A falta de incentivo e de um ambiente propício pode desmotivar os/as professores, dificultando a consolidação das mudanças propostas pela legislação. A escassez de material didático adequado é outro obstáculo significativo. Os professores, especialmente de História, expressaram a dificuldade em encontrar recursos pedagógicos que abordem de maneira enriquecedora a história e a cultura afro-brasileira. A criação e disponibilização de materiais específicos, alinhados aos princípios da lei, são cruciais para facilitar o processo de ensino e aprendizagem e enriquecer a experiência educacional dos/as estudantes.

Nesse contexto, a formação inadequada dos professores também é um ponto crítico. Investir em programas de capacitação e atualização constante se mostra indispensável para que os professores se sintam aptos a abordar esses conteúdos de forma consciente e eficaz.

Essas dificuldades ressaltam a urgência de aprimorar as políticas educacionais, direcionando esforços para superar os entraves à implementação da Lei 10.639/03. É imperativo investir em programas de formação continuada dos/as professores/as, proporcionando-lhes as ferramentas necessárias para abordar de maneira eficaz os temas propostos pela legislação. Além disso, é crucial fornecer suporte institucional e recursos adequados para que as escolas possam cumprir integralmente as diretrizes estabelecidas.

Em síntese, a pesquisa de campo destaca não apenas a falta de conhecimento entre os/as estudantes sobre a Lei 10.639/03, mas também a complexidade dos desafios enfrentados pelos professores/professora na implementação dessa legislação. A conscientização, a capacitação docente e o comprometimento institucional são elementos fundamentais para garantir que a Lei 10.639/03 atinja seus objetivos, promovendo uma educação mais inclusiva e respeitosa à diversidade cultural brasileira.

Diante disso, observa-se que embora a legislação represente um marco significativo no reconhecimento da diversidade cultural e étnica do país, a efetivação de seus objetivos enfrenta inúmeras dificuldades. Reconhece-se que somente a lei não basta, é necessário qualificação sobre a história e a cultura africana e afro-brasileira. Os desafios encontrados no processo de implementação desta Lei revelam nuances complexas que vão desde resistências institucionais até questões práticas relacionadas à capacitação de docentes, desenvolvimento de materiais didáticos apropriados e, principalmente, a necessidade de uma revisão profunda na estrutura curricular vigente. A transformação de paradigmas educacionais é, inegavelmente, uma tarefa árdua que demanda não apenas a adaptação de políticas, mas também a mudança de mentalidades que incluam projetos intercomponenciais/interdisciplinares, a partir da perspectiva da interculturalidade.

No âmbito institucional, a resistência à incorporação efetiva dos conteúdos propostos pela Lei 10.639/03 evidencia a persistência de modelos educacionais que, ao longo do tempo afirmaram perspectivas eurocêntricas, marginalizando a contribuição histórica e cultural do povo negro. A superação dessas resistências requer não apenas ações pontuais, mas uma revisão estrutural profunda que considere a pluralidade de vozes e vivências presentes na sociedade brasileira.

Observa-se que a capacitação docente surge como um ponto focal nesse processo. A efetivação da lei depende intrinsecamente da habilidade dos/as professores/as em conduzir

discussões sensíveis, desconstruir estereótipos arraigados e proporcionar um ambiente educacional que estimule a valorização da diversidade. Investir na formação continuada dos professores é, portanto, uma peça-chave para o sucesso da implementação da Lei 10.639/03.

É incontestável que o enfrentamento dos desafios na implementação da Lei 10.639/03 requer uma visão colaborativa e intercultural. A participação ativa de todos os setores da sociedade, incluindo gestores/as educacionais, professores/as, comunidade acadêmica e movimentos sociais, é fundamental para a construção de um ambiente educacional verdadeiramente inclusivo e representativo de todos os grupos sociais que formam a sociedade brasileira.

Em última análise, este estudo não se encerra como um ponto final, mas como um convite à reflexão contínua e a necessidade de uma revisão da prática docente. Que as dificuldades encontradas no caminho da implementação da Lei 10.639/03 sirvam como catalisadoras de mudanças substanciais, rumo a um sistema educacional que não apenas reconheça, mas celebre a diversidade como um dos pilares fundamentais na construção do conhecimento e na promoção de uma sociedade mais justa e equitativa.

A implementação efetiva da Lei 10.639/03 exige um conjunto de ações coordenadas em diversas esferas da sociedade, incluindo o governo, as instituições educacionais, os professores, os pais e a sociedade como um todo. É necessário investigar em programas abrangentes de capacitação para professores, proporcionando-lhes conhecimento sobre a história e cultura afro-brasileira, além de técnicas pedagógicas para abordar esses temas de maneira sensível e eficaz.

Ainda, é importante estimular a criação de materiais didáticos atualizados, diversificados e culturalmente sensíveis, que possam ser utilizados de forma complementar ao currículo e enriquecer a experiência educacional e inserir os conteúdos da Lei 10.639/03 de maneira transversal no currículo escolar, integrando a história e cultura afro-brasileira em diversos componentes curriculares, proporcionando uma compreensão mais abrangente e contextualizada.

A tese sobre a aplicabilidade da Lei 10.639/03 nos componentes curriculares de História e Ensino Religioso na Escola Municipal de Ensino Fundamental Professora Esther da Costa Santos no município de Vila Pavão-ES conclui com a seguinte pergunta: Por que um município que celebra a festa da cidade com o nome de POMITAFRO, buscando a inclusão das culturas pomeranas, italianas e afrodescendentes (festa esta que nasceu da iniciativa de um grupo de professores/as, antes da fundação do município de Vila Pavão) não consegue aplicar a Lei 10.639.03 em seu currículo escolar? Por que o Ensino Religioso, na referida escola, não segue a Legislação Brasileira e a Base Nacional Comum Curricular? Porque nas estatísticas sobre

religião no município de Vila Pavão-ES não há nenhuma referência a tradição religiosa afro-brasileira? Será devido um racismo que se esconde atrás de uma suposta democracia racial, que se procura demonstrar e vivenciar na POMITAFRO? Como efetivar a aplicabilidade da Lei 11.645/08, que deu uma nova redação à Lei 10.639/03, incluindo a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” nos currículos da rede oficial de ensino? São perguntas que a tese levanta e que permanecem para futuras pesquisas.

A tese apresenta como produto educativo rodas de diálogo com os/as profissionais que atuam na SEME de Vila Pavão-ES sobre a Lei 10.639/03, ampliando o olhar e a prática didático-educativa para a diversidade e a democracia, na superação de práticas coloniais racistas, objetivando a formação continuada dos/as profissionais docentes, que atuam na Educação Básica, no Ensino Fundamental. A proposta do produto educativo encontra-se no apêndice I da tese.



REFERÊNCIAS

AFFONSO, Luciane Marina Zimerman; CANFIELD, Ráisa Lammel; MÖBS, Adriane da Silva Machado; SANTOS, Valter Borges dos; SILVA, Itala Daniela da. *Políticas Educacionais e Base Nacional Comum Curricular de Ensino Religioso*. Porto Alegre: SAGAH, 2021.

ALMEIDA, Dinoráh Lopes Rubim. A colônia pomerana no Espírito Santo: a manutenção de identidades e tradições. In: *Colóquio Internacional de Mobilidade Humana e Circularidade de Ideias*, 1., 2016. Vitória. Anais... Vitória: LEMM, 2016.

ALMEIDA, Marco Antonio Bettine de; SANCHEZ, Livia Pizauro. Implementação da Lei 10.639/2003 – competências, habilidades e pesquisas para a transformação social. *Proposições*, Campinas, v. 28, n. 1, p. 55-80, 2017. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8649160>. Acesso em: 20 ago 2022.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. *Racismo estrutural*. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

ALMEIDA, Mariana. Torre Gigante e Vila Pavão. *A Tribuna*, 16 de março de 2006. Disponível em: http://biblioteca.ijsn.es.gov.br/ConteudoDigital/20170222_aj04613_municipio_vilapavao.pdf. Acesso em: 15 maio 2023.

ANDRADE, Marcelo. *Tolerar é pouco?* pluralismo, mínimos éticos e práticas pedagógicas. Petrópolis: DP& Alí; 2009.

ARAGÃO, Gilbraz de Souza. Dos magistérios eclesiais para os magistérios acadêmicos. In: MARANHÃO, Eduardo Meinberg de Albuquerque (Org.). *O ensino religioso na prática*. Florianópolis: AMAR; FOGO, 2021.

ARAÚJO, Patrício Carneiro. *Entre Ataques e Atabaques*: intolerância religiosa e Racismo nas Escolas. São Paulo: Arché, 2017.

ARAÚJO, Patrício Carneiro. *Entre o terreiro e a escola*: Lei 10.639/03 e intolerância religiosa sob o olhar antropológico. Doutorado em Ciências Sociais. São Paulo: PUC, 2015. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/3650/1/Patricio%20Carneiro%20Araujo.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2023.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE HISTÓRIA ANPUH-BRASIL. 20 anos da lei 10639/2003: refletir o passado, esperar o futuro. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=NMISPk-aXPI&t=2598s>. Acesso em: 20 mar. 2023.

BAPTISTA, Paulo Agostinho N. Ensino Religioso: de volta para o futuro. In: MARANHÃO, Eduardo Meinberg de Albuquerque (Org.). *O ensino religioso na prática*. Florianópolis: AMAR; FOGO, 2021.

BAUER, Caroline Silveira; OLIVEIRA, Simone; ALVES, Ana Cristina Zecchinelli. *Conteúdo e metodologia do ensino de História*. Porto Alegre: SAGAH, 2018.

BENTIVOGLIO, Julio. Os índios Botocudos no Espírito Santo e o estudo de Paul Ehrenreich. In: EHRENREICH, Paul. *Índios Botocudos do Espírito Santo no século XIX*. Vitória: Arquivo Público do Estado do Espírito Santo, 2014.

BERKENBROCK, Volney. *O mundo religioso*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

BHERING, Marilane de Souza; FONSECA, Valer Machado da; SILVA, Thiago Henrique Mota. *A BNCC e a Lei 10.639/2003*: Componentes curriculares e educação antirracista. Revista de Ciências Humanas, v. 2, n. 21, p. 1-20, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/RCH/article/view/12726/7027>. Acesso em: 22 ago 2022.

BITTENCOURT FILHO, José. *Matriz religiosa brasileira, religiosidade e mudança social*. 2. ed. Vitória: Unida, 2019.

BOTELHO, Isaura. Dimensões da cultura e políticas públicas. *São Paulo em Perspectiva*, São Paulo, v. 15, n. 2, p. 1-17, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/spp/a/cf96yZJdTvZbrz8pbDQnDqk/>. Acesso em: 16 abr. 2023.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. MEC: Brasília: 2004.

BRASIL. *Lei n. 9.396, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 22 set. 2022.

BRASIL. *Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003*: Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília: Presidência da República. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm Acesso em: 20 jan. 2022.

BRASIL. *Lei 11.645/08*: Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm. Acesso em: 20 jan. 2022.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Artigo 26 - (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013). Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm. Acesso em: 22 set. 2022.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*: Educação é a Base. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 20 maio 2022.

BRASIL. *Decreto Federal nº 6.040 de 07 de fevereiro de 2007*. Institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6040.htm. Acesso em: 20 maio 2023.

BRASIL. *Resolução nº 5, de 28 de dezembro de 2018*. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de licenciatura em Ciências da Religião e dá outras providências. Brasília: Ministério da Educação; Conselho Nacional de Educação; Conselho Pleno, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/janeiro-2019-pdf/105531-rcp005-18/file>. Acesso em: 10 mar. 2024.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm Acesso em: 10 mar. 2024.

BARROSO, Priscila Farfan; BONETE, Wilian; QUEIROZ, Ronaldo de Moraes. *Antropologia e Cultura*. Porto Alegre: SAGAH Educação, 2017.

CAMPOS, Adriana Pereira. Escravidão, reprodução endógena e criouliização: o caso do Espírito Santo no Oitocentos. *Topoi*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 23, p. 84-96, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/topoi/a/gsmB74yhwBV8PTwGvRdQB7x/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 out. 2022.

CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria (Org.). *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

CAPE. *Catálogo de Teses e Dissertações*. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>. Acesso em: 10 jun. 2023.

CARON, Lurdes; MARTINS FILHO, Lourival. Ensino religioso: uma história em construção. In: SILVEIRA, Emerson Sena da; JUNQUEIRA, Sérgio. *O Ensino Religioso na BCC*. Petrópolis: Vozes, 2020.

CARDOSO, José Luis; MONTEIRO, Nuno Gonçalo; SERRÃO, José Vicente. *Portugal, Brasil e a Europa Napoleônica*. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais, 2010.

CAVALLEIRO, Eliane. *Introdução*. In: BRASIL. Ministério da Educação. *Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03*. Brasília-DF: SECAD/MEC, 2005.

COELHO, Marco Antônio Tavares. Entrevista com KRENAK, Ailton. Genocídio e resgate dos “Botocudo”. *Estudos Avançados*, v. 23, n. 65, p. 193-204, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/Jfgzby48wpLVmL7RXDtF6Tb/?lang=pt>. Acesso em: 20 nov. 2023.

COSTA, Eliane Gonçalves da; CAMATA, Manuela Brito Tiburtino. Educação das relações étnico-raciais e formação continuada de professores. In: SANTOS, Zaira Bomfante dos; CRISTOFOLETI, Rita de Cassia (Orgs.). *Ensino na educação básica: linguagens e perspectivas*. Campos dos Goytacazes: Encontrografia, 2020.

COUTO, Jorge. *A construção do Brasil: Ameríndios, portugueses e africanos, do início do povoamento a finais de quinhentos*. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2011.

DADALTO, Maria Cristina. Os rastros da diversidade da identidade capixaba. *SINAIS - Revista Eletrônica - Ciências Sociais*, Vitória, v. 1, n.1, p. 57-74, 2007. Disponível em: <http://www.periodicos.ufes.br/sinais/article/view/2680/2153>. Acesso em: 14 jul. 2023.

DAEMON, Basílio. *1834-1893 Província do Espírito Santo: sua descoberta, história cronológica, sinopse e estatística*. Coord., notas e transcrição de Maria Clara Medeiros Santos Neves. 2.ed. Vitória: Secretaria de Estado da Cultura; Arquivo Público do Estado do Espírito Santo, 2010.

DORETO, Daniella Tech; SCHEIFLER, Anderson Barbosa; SALVADOR, Anarita de Souza; SCHOLZE, Martha Luciana. *Questão social, direitos humanos e diversidade*. Porto Alegre: SAGAH, 2018.

EHRENREICH, Paul. Ueber die botocudos der brasilianischen Provizen Espiritu Santo und Minas Geraes (título original). *Índios Botocudos do Espírito Santo no século XIX*. tradução de Sara baldus; organização e notas por Julio bentivoglio. – Vitória, (ES): Arquivo Público do Estado do Espírito Santo, 1887, 2014.

ESTADO DO ESPÍRITO SANTO. *Decreto nº 3.248-R*, de 11 de março de 2013. Cria Comissão Estadual de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais e dá outras providências. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/es/decreto-n-3248-2013-espirito-santo-cria-comissao-estadual-de-desenvolvimento-sustentavel-dos-povos-e-comunidades-tradicionais-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 25 maio de 2023.

FAÇANHA, Marta Braga; STEPHANINI, Valdir. *Aspectos do Ensino Religioso na Base Nacional Comum Curricular: os fundamentos para educação de qualidade*. Revista Pistis Praxis,, Curitiba, v. 13, n. 1, p. 477-496, jan./abr. 2021. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/pistispraxis/article/view/27789/25019>. Acesso em: 01 jul. 2022

FAGUNDES, Heldina Pereira Pinto; CARDOSO, Berta Leni Costa. Quinze anos da implementação da Lei 10.639/2003: desafios e tensões no contexto da Base Nacional Comum Curricular. *Revista Exitus*, Santarém, v. 9, n. 3, p. 59-86, 2019. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/exitus/v9n3/2237-9460-exitus-9-03-59.pdf>. Acesso em: 01 jul. 2022.

FERNANDES, Natália. 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/article/view/7627/6295>. Acesso em: 18 out. 2023.

FERNANDES, Rosane Rosa Dias; JACOB, Alexandre; MEDEIROS, Ilalzina Maria da Conceição. Implementação das leis nº 10.639/03 e 11.645/08 no Espírito Santo: projetos de intervenção como uma construção coletiva e aplicada. *Brazilian Journal of Development*, Curitiba, v.7, n.1, p. 4601-4610, 2021. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/23049/18522>. Acesso em: 18 out. 2023.

FERREIRA, da costa Renan.; BRANDENBURG, Laude Erandi. E. O ensino religioso e a bncc: possibilidades de se educar para a paz. *Revista Caminhos - Revista de Ciências da Religião, Goiânia*, v. 17, n. 2, p. 508–522, 2019. Disponível em: <https://seer.pucgoias.edu.br/index.php/caminhos/article/view/7313>. Acesso em: 15 dez. 2023.

FLEURI, Reinaldo Matias; OLIVEIRA, Lilian Blanck de; HARDT, Lúcia Schneider; CECHETTI, Elcio; KOCH, Simone Riske. *Diversidade religiosa e direitos humanos: conhecer, respeitar e conviver*. Blumenau: Edifurb, 2013.

FONSECA, Thais Nívea Lima. *História & Ensino de História*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

FONSECA, Dagoberto José; PESTANA, Maurício. *Tolerância Religiosa*. São Paulo: Secretaria da Justiça e da Defesa da Cidadania, 2013.

FRANCESCHETTO, Cilmar. *Imigrantes Espírito Santo*: base de dados da imigração estrangeira no Espírito Santo nos séculos XIX e XX. Org. Agostinho Lazzaro. Vitória: Arquivo Público do Estado do Espírito Santo, 2014. Disponível em: https://ape.es.gov.br/Media/ape/PDF/Livros/Imigrantes_Livro_21_05_14.pdf Acesso em: 20 jul. 2023.

FRANCO, Gilciana Paula. As religiões de matriz africana no Brasil: luta, resistência e sobrevivência. *Sacrilegens - Revista Discente do Programa de Pós-graduação em Ciência da Religião da UFJF*, Juiz de Fora, v. 18, n. 1, p. 30-46, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/sacrilegens/article/view/34154/145008-2-11-20210908>. Acesso em: 20 jun. 2023.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática de liberdade*. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREUD, Sigmund. *A civilização e os seus descontentamentos*. São Paulo: Publicações Europa-América, 2005.

GABATZ, Celso; HANKE, Ezequiel. O lugar das religiões no debate público da contemporaneidade: laicidade, diversidade e fundamentalismo (s). *Protestantismo em Revista*, v. 45, n. 1, p. 7-26, 2019. Disponível em: <http://periodicos.est.edu.br/index.php/nepp/article/view/3817/pdf>. Acesso em: 20 nov. 2023.

GARBE, Walter. Botocudos do Rio Doce. In EHRENREICH, Paul. *Índios Botocudos no Espírito Santo no século XIX*. Organização e notas Julio Bentivoglio, Vitória, APEE, Coleção Canaã, Volume 21, 2014

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das Culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GIFFONE, Rafaela. *Professor(a), a educação antirracista está entre as suas tarefas históricas?* Portal Geledes, [s.d.]. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/professora-a-educacao-antirracista-esta-entre-as-suas-tarefas-historicas/>. Acesso em: 20 maio 2023.

GIL, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOES, Washington. Abordagem da história e cultura afro-brasileira na BNCC do Ensino Médio: reflexões a partir da Lei n. 10.639/2003. *Revista Fim do Mundo*, São Paulo, n. 7, p. 135-157, 2022. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/RFM/article/view/13084/10396>. Acesso em: 20 maio 2023.

GOMES, Ângela Cristina; COSTA, Josiane Alves; UCELLI, Marcelo Loureiro. Um currículo escolar que potencialize as condições do jovem gay. In: UCELLI, Marcelo Loureiro; SANTOS,

Geraldo dos; VIDAL, Haroldo; LOPES, Marluce Leila. *Educação como processo de resistência*. Campos dos Goytacazes: Encontrografia, 2021.

GOMES, Nilma Lino. O movimento negro no Brasil: ausências, emergências e a produção dos saberes. *Política & Sociedade*, Florianópolis, v. 10, n. 18, p. 133-154, 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/politica/article/view/2175-7984.2011v10n18p133/17537>. Acesso em: 20 jun. 2022.

GOMES, Nilma Lino. *Sem perder a raiz: copo e cabelo como símbolos da identidade negra*. 3º ed. rev. amp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

GOMES, Nilma Lino. *O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação*. Petrópolis: Vozes, 2017.

GOMES, Carla Renata Antunes de Souza, TRINDADE, Diulli. Adriane Lopes, ECOTEN, Márcia Cristina Furtado; BONETE, Wilian. *Metodologia do ensino de História*. Porto Alegre: SAGAH, 2016.

GONÇALVES, Sheila Cristina; SILVA, Priscila Aleixo da. As dificuldades da implantação da Lei 10.639/2003: e algumas de suas implicações. *CSONline - Revista Eletrônica de Ciências Sociais*, [S. l], Juiz de Fora, n. 28, p. 211-226, 2019. <https://periodicos.ufjf.br/index.php/csonline/article/view/17447>. Acesso em: 21 maio 2023.

GONÇALVES, Robson de Andrade; Mucheroni, Marcos L. O que é epistemicídio? Uma introdução ao conceito para a área da Ciência da Informação. *Liinc em Revista*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 2, p. 1-12, 2021. Disponível em: <https://revista.ibict.br/liinc/article/view/5759>. Acesso em: 15 maio 2023.

GOULART, Mauricio. *A Escravidão Africana no Brasil: das origens à extinção do tráfico*. São Paulo: Alfa Omega, 2005.

GRANZOW, Klaus. *Pomeranos sob o Cruzeiro do Sul: Colonos alemães no Brasil*. Vitória: Arquivo Público do Estado do Espírito Santo, 2009.

GRESCHAT, Hans-Jürgen. *O que é Ciência da Religião*. Trad. Frank Usarski. São Paulo: Paulinas, 2005.

HAMILTON; TROLIER, 1986 apud LIMA, Marcus Eugênio Oliveira. *Psicologia Social do preconceito e do racismo*. São Paulo: Blucher Open Access, 2020.

HOBBSAWM, Eric; RANGER, Terence. *A invenção das tradições*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

HOOKS, Bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

JACOB, Jorge Kuster. *Cidades irmãs pomeranas Vila Pavão (ES) e Espigão Oeste (RO)*. Nova Venécia: Gráfica e Editora Cricaré, 2011.

JANKE, Scheila Roberta. A fé evangélico-luterana como fator de resiliência para os imigrantes pomeranos no Brasil. *Reflexus - Revista de Teologia e Ciências das Religiões*, Vitória, Ano X,

n. 16, p. 295-315, 2016. Disponível em: <https://revista.fuv.edu.br/index.php/reflexus/article/view/432/394>. Acesso em: 21 abril 2023.

JAPIASSU, Hilton; MARCONDES, Danilo. *Dicionário básico de filosofia*. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1991.

JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. *O Processo de Escolarização do Ensino Religioso no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 2002.

JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. Ciência da religião aplicada ao Ensino Religioso. In: In: PASSOS, João Décio; USARSKI, Frank. (orgs). *Compêndio de Ciência da Religião*. São Paulo: Paulinas; Paulus, 2013. p. 603-614.

JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo; RODRIGUES, Edile Maria Fracaro, RAU, Débora Toniolo. História, geografia e ensino religioso: uma proposta integrada. *Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 7, n. 20, p. 143-165, jan./abr. 2007.

KRÜGER, Helmut. Cognição, estereótipos e preconceitos sociais. In: LIMA, Marcus Eugênio Oliveira; PEREIRA, Marcos Emanuel Pereira. *Estereótipos, preconceitos e discriminação: perspectivas teóricas e metodológicas*. Salvador: EDUFBA, 2004.

LAKATOS, Eva Maria, MARCONI, Marina de Andrade. *Metodologia científica*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2001.

LANZA, Fabio; PATRICINIO, Luis Gustavo; OLIVEIRA, Ana Cláudia R. de. Educação multicultural e o contexto religioso brasileiro: contribuições das ciências sociais para o debate sobre tolerância e reconhecimento das diferenças. In: REIS, Marcos Vinicius de Freitas; SARDINHA, Antonio Carlos; JUNQUEIRA, Sérgio. *Diversidade e o campo da educação: diálogos sobre (in)tolerância religiosa*. Macapá: UNIFAP, 2011, p. 39-71.

LUVIZOTTO, Caroline Kraus. *A (re)invenção da tradição no contexto da modernidade tardia*. São Paulo: UNESP, 2010. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/cq8kr/pdf/luvizotto-9788579830884-06.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2023.

MACHADO, Laryssa da Silva. A Diáspora Negra e a presença de africanos escravizados em Itapemirim – ES (1860-1870). *Mosaico*, Rio de Janeiro, v. 8, n. 13, p. 237-257, 2017. Disponível em: <https://periodicos.fgv.br/mosaico/article/view/69652/70316>. Acesso em: 22 abr. 2023.

MELO, Ricardo de. *Ailton Krenak fala a respeito dos índios botocudos ao longo da bacia do Rio Doce*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=UtcvryYM4tU>. Acesso em: 09 nov. 2022.

MAIA, Cinthia Nolácio de Almeida. Movimentos negros e Lei n. 10.639/2003:alguns apontamentos da luta desses movimentos na educação. In: XII Encontro Estadual de História, *Anais...*, 2020. Disponível em: https://www.encontro2020.pe.anpuh.org/resources/anais/22/anpuh-pe-eeh2020/1601414435_ARQUIVO_2a71509bf33936c1c1aba56f11fda474.pdf. Acesso em: 15 maio 2023.

MAPA DE CONFLITOS. *Injustiça ambiental e saúde no Brasil: Povos Tupinikim e Guarani: depois de expostos a verdadeiro genocídio, expulsos e humilhados, ainda lutam contra a*

burocracia para ter seus direitos garantidos. Disponível em: <https://mapadeconflitos.ensp.fiocruz.br/conflito/es-povos-tupinikim-e-guarani-depois-de-expostos-a-verdadeiro-genocidio-expulsos-e-humilhados-ainda-lutam-contra-a-burocracia-para-ter-seus-direitos-garantidos/>. Acesso em: 08 dez. 2023.

MARQUES, Eugenia Portela de Siqueira. A implementação da Lei n. 10.639/2003 no Estado de Mato Grosso do Sul e a formação continuada de professores: uma perspectiva emancipatória e decolonial. *Revista Contemporânea de Educação*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 23, p. 51-68, 2017. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/3248/7583>. Acesso em: 21 maio de 2023.

MATTOS, Regiane A. *História e cultura afro-brasileira*. Contexto: São Paulo, 2007.

MIRAGEM, Bruno. Direito à diferença e autonomia: proteção da diversidade no direito privado em relação ao exercício individual das liberdades sexual e religiosa. In: FERRAZ, Carolina Valença; LEITE, Glauber Salomão (Coords.). *Direito à Diversidade*. São Paulo: Atlas S.A, 2015.

MOTERANI, Geisa Maria Batista; CARVALHO, Felipe Mio de. Misoginia: a violência contra a mulher numa visão histórica e psicanalítica. *Avesso do avesso*, v.14, n.14, p. 167-178, 2016. Disponível em: https://feata.edu.br/downloads/revistas/avessodoavesso/v14_artigo11_misoginia.pdf. Acesso em: 20 mar. 2023.

MÖBS, Adriane da Silva Machado. Antropologia no Brasil: construção da identidade brasileira. In: MÖBS, Adriane da Silva Machado; SOUZA, Alisson de; D'AMBOS, Bruno Uhlick; DIONIZIO, Mayara Joice; SANTOS, Valter Borges dos; AFFONSO, Luciane Marina Zimerman; CANFIELD, Ráisa Lammel. *Antropologia da Religião*. Porto Alegre: SAGAH Educação, 2020.

MACIEL, Cleber. *Negros no Espírito Santo*. Org. Osvaldo Martins de Oliveira. 2. ed. v.22. Coleção Canaã, Vitória: Arquivo Público do Estado do Espírito Santo, 2016. Disponível em: https://ape.es.gov.br/Media/ape/PDF/Livros/MioloLivroNegros_FINAL_BAIXA.pdf. Acesso em: 20 mar. 2022.

MANSKE, Cione Marta Raasch. *A venda pomerana no Espírito Santo: lugar sociopolítico, econômico e identitário (1857-2021)*. Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, 2021. Disponível em: https://sappg.ufes.br/tese_drupal/tese_10735_Tese%20Cione%20Marta%20Raasch%20Manske.pdf. Acesso em: 20 maio 2023.

MONCAU, Gabriela. Antropólogo Kabengele Munanga reconhece avanços mas alerta: "Racismo é um monstro complexo". *Brasil de Fato*, São Paulo, 18 de dezembro de 2022. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2022/12/18/antropologo-kabengele-munanga-reconhece-avancos-mas-alerta-racismo-e-um-monstro-complexo>. Acesso em: 20 mar. 2022.

MORAIS, Mariana Ramos de; JAYME, Juliana Gonzaga. Povos e comunidades tradicionais de matriz africana, *Civitas*, Porto Alegre, v. 17, n. 2, p. 268-283, maio-ago. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/civitas/a/RjnJ89KdHyv6b4jyd4YfcMG/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 mar. 2022.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo/Brasília: Cortez/Unesco, 2000.

MOREIRA, Vânia Maria Losada. *Espírito Santo Indígena: conquista, trabalho, territorialidade e autogoverno dos índios, 1798-1860*. Vitória: Arquivo Público do Estado do Espírito Santo: 2017.

MUNANGA, Kabengele. As facetas de um racismo silenciado. In: SCWARCZ, Lilia. QUEIROZ, Renato da Silva (Org). *Raça e Diversidade*. São Paulo: Edusp, 1996.

MUNANGA, Kabengele: *Prefácio*. In: GOMES, Nilma Lino. *Sem perder a raiz: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra*. 3 ed. rev. amp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

NOGUEIRA, Sandra Vidal; ULRICH, Claudete Beise; SILVA, Edeson dos Anjos. Ensino religioso plural na educação básica: uma área do conhecimento. *Caminhos*, Goiânia, Especial, v. 18, p. 28-44, 2020. Disponível em: <https://seer.pucgoias.edu.br/index.php/caminhos/article/view/8367> Acesso em: 20 jul 2023.

NOVAIS, Fernando Antônio. *O reformismo ilustrado luso-brasileiro: alguns aspectos*. In: Aproximações, estudo de história e historiografia. São Paulo: Cosac Naif, 2005, p.165-181.

NUNES, Rafaela Domingos Lago. Africanos na Província do Espírito Santo: população escrava e tráfico ilegal. *Dimensões*, Vitória, v. 43, p. 63-83, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/dimensoes/article/view/27098/20152>. Acesso em: 22 mar. 2022.

OLIVEIRA, João Paulo de; SOUZA, Sérgio Ferreira de. Uma breve análise sobre o movimento “VIDAS PRETAS IMPORTAM”. *Brazilian Journal of Development*, Curitiba, v.7, n.6, p. 58957-58978, 2021. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/31378/pdf>. Acesso em: 22 mar. 2023.

OLIVEIRA, José Teixeira. *História do Estado do Espírito Santo*. 3. ed. Vitória: Arquivo Público do Estado do Espírito Santo, 2008.

OLIVEIRA, Reinaldo José de; OLIVEIRA, Regina Marques de Souza. O professor e intelectual Kabengele Munanga no Brasil: observações sobre identidades, etnia, raça e políticas sociais. *Ideas*, 2020 [n.p.] Disponível em: <https://journals.openedition.org/ideas/9677>. Acesso em: 22 mar. 2023.

ONOFRE, Joelson Alves. Os desafios da implementação da Lei n. 10.639/03 sob a ótica da equipe gestora. In: VI Congresso Nacional de Educação, *Anais...*2019. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/61855>. Acesso em: 22 mar. 2023.

PANDOLFI, Jéssica Veríssimo Lopes. *Paul Ehrenreich e os índios botocudos do século XIX no Espírito Santo*. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016. Disponível em: https://ape.es.gov.br/Media/ape/PDF/Disserta%C3%A7%C3%B5es%20e%20Teses/Hist%C3%B3ria-UFES/UFES_PPGHIS_J%C3%89SSICA_VER%C3%8DSSIMO_LOPES_PANDOLFI.pdf. Acesso em: 22 mar. 2023.

PARAÍSO, Maria Hilda. Os botocudos e sua trajetória histórica. In: CUNHA, Manuela Carneiro da (Org.). *História dos Índios no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras: Secretaria Municipal de Cultura, 1992.

PASSOS, João Décio. A intolerância religiosa: mecanismos e antídotos. *Revista REVER*, ano 17, n. 3. 2017, p. 11-27. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/rever/article/view/35652/24444>. Acesso em: 22 mar. 2023.

PASSOS, Mauro. *Ciência da religião aplicada à educação sociopolítica* In: PASSOS, João D.; USARSKI, Frank. (orgs). *Compêndio de Ciência da Religião*. São Paulo: Paulinas; Paulus, 2013.

PEREIRA, Walter Luiz Carneiro de Mattos. A trama do tráfico ilegal de africanos na província do Espírito Santo (1850/1860). In: XI Congresso Brasileiro de História Econômica. *Anais...* Vitória, 2015. Disponível em: https://www.abphe.org.br/arquivos/2015_walter_luiz_carneiro_mattos_pereira_a-trama-do-trafico-ilegal-de-africanos-na-provincia-do-espírito-santo-1850_1860.pdf. Acesso em: 22 jun. 2023.

PESSIN, Erivelton. *Cultura afro-brasileira no cotidiano de uma escola pomerana: Vila Pavão-ES*. Dissertação (Mestrado em Ciência, Tecnologia e Educação) – Faculdade Vale do Cricaré, São Mateus, Espírito Santo, 2017.

PETIT, Haydée Sandra. *Pretagogia: Pertencimento, Corpo-Dança Afroancestral*. Fortaleza: EdUECE, 2015. Disponível em: <https://negrecombr.files.wordpress.com/2018/10/pretagogia-sandra-petit.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2023.

PINTO, Paulo Mendes. *Ciência da Religião aplicada ao patrimônio cultural*. In: PASSOS, João Décio; USARSKI, Frank. (orgs). *Compêndio de Ciência da Religião*. São Paulo: Paulinas; Paulus, 2013. p. 639-648.

PIRES, Jader. *O perigo de uma única história*. Replicamos aqui a fala poderosíssima da escritora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie em uma conversa no TED. Disponível em: <https://papodehomem.com.br/o-perigo-de-uma-unica-historia/>. Acesso em: 20 mar. 2024.

POVOS INDÍGENAS DO BRASIL. *Krenak*. Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Krenak>. Acesso em: 16 mar. 2023.

PRANDI, Reginaldo. O Brasil com axé: candomblé e umbanda no mercado religioso. *Estudos Avançados*, v. 18, n. 52, 2004. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/10033/11605>. Acesso em: 16 mar. 2023.

PREFEITURA MUNICIPAL DE VILA PAVÃO – ESTADO DO ESPÍRITO SANTO. *Lei n. 220/98*: Dispõe sobre o concurso para a criação do hino do município de Vila Pavão-ES. Disponível em: <https://www.vilapavao.es.gov.br/>. Acesso em: 16 mar. 2023.

PREFEITURA MUNICIPAL DE VILA PAVÃO. Símbolos Municipais. Disponível em: <https://www.vilapavao.es.gov.br/pagina/ler/2/simbolos-municipais>. Acesso em: 16 mar. 2023.

PREFEITURA MUNICIPAL DE VITÓRIA. *História da Cidade*. Disponível em: <https://m.vitoria.es.gov.br/semc/historia-de-vitoria>. Acesso em: 16 mar. 2024.

RALEJO, Adriana Soares; MELLO, Rafaela Albergaria; AMORIM, Mariana de Oliveira. BNCC e Ensino de História: horizontes possíveis. *Educar em Revista*, v. 37, p. 1-19, 2021.

RIBEIRO, Claudio de Oliveira. *O princípio pluralista*. São Paulo: Loyola, 2020, p. 87.

RIOS, Ana Maria; MATTOS, Hebe Maria. O pós-abolição como problema histórico: balanços e perspectivas *TOPOI*, v. 5, n. 8, p. 170-198, 2004. Disponível em: http://www.revistatopoi.org/numeros_anteriores/Topoi08/topoi8a5.pdt. Acesso em: 16 nov. 2022.

ROCHA, Everardo. *O que é etnocentrismo?* São Paulo: Brasiliense, 1996, p. 67.

RODRIGUES, Elisa. Ensino Religioso: um campo de aplicação da Ciência da Religião. *HORIZONTE - Revista de Estudos de Teologia e Ciências da Religião*, v. 18, n. 55, p. 77-105, 30 abr. 2020. <https://periodicos.pucminas.br/index.php/horizonte/article/view/22257/17228>. Acesso em: 15 abr. 2023.

RODRIGUES, Elisa; SARTO, Giovanna. Ensino religioso para a autonomia: notas sobre religiosidade, educação e diversidade. *Aprender - caderno de filosofia e psicologia da educação*, n. 29, p. 27-46, 2023. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/aprender/article/view/12777/7738>. Acesso em: 12 mar. 2023.

RÖLKE, Helmar. *Raízes da Imigração Alemã: história e cultura alemã no Estado do Espírito Santo*. Vitória (ES): Arquivo Público do Estado do Espírito Santo, 2016. Disponível em: https://ape.es.gov.br/Media/ape/PDF/Livros/APEES_23_Ra%C3%ADzes_da_Imigra%C3%A7%C3%A3o_Alem%C3%A3_Helmar_R%C3%B6lke.pdf. Acesso em: 12 maio 2023.

ROSSOW, Beatriz Baptista Tesche; ALVES, Larissa dos Santos; MENANDRO, Paulo Rogério Meira. O preconceito acima de todos: racismo e relações de poder. In: NASCIMENTO, Adriano Roberto Afonso do; GIANORDOLI-NASCIMENTO, Ingrid Faria; ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel (Orgs.). *Representações sociais, identidade e preconceito: estudos de psicologia social*. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

SANTOS, Diana Viturino. Educação anti-racista: caminho para a formação identitária de estudantes negros. *Seminário de estudos culturais, identidades e relações interétnicas*. Universidade Federal de Sergipe São Cristóvão, dias 05, 06 e 07 de agosto de 2009. Disponível em: https://files.ufgd.edu.br/arquivos/arquivos/78/NEAB/Diana_Viturino_Santos.pdf. Acesso em: 14 abr. 2023.

SANTOS, Elisabete Figueroa dos; PINTO, Eliane Aparecida Toledo; CHIRINÉA, Andréia Melanda. A Lei n. 10.639/03 e o Epistemicídio: relações e embates. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 43, n. 3, p. 949-967, jul./set. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/JXQP9M8NVGb6cCFH4hZwgFC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 maio. 2023.

SANTOS, Maria Arlete. Contribuição do negro para a cultura brasileira. *Revista Temas em Educação e Saúde*, Araraquara, v. 12, n. 2, p. 217-229, 2016. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/tes/article/view/10229>. Acesso em: 21 dez. 2023.

SANTOS, Ubiraci Gonçalves dos. Livros didáticos para o ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena: instrumento necessário para a aplicação de leis federais. *Conteúdo Jurídico*, 11 abr. 2012. Disponível em: <https://conteudojuridico.com.br/consulta/Artigos/28452/livros-didaticos-para-o-ensino-de-historia-e-cultura-afrobrasileira-e-indigena-instrumento-necessario-para-a-aplicacao-de-leis-federais>. Acesso em: 01 jun. 2023.

SCARANO, Renan Costa Valle; DORETO, Daniella Tech; ZUFFO, Sílvia; SCHEIFLER, Anderson Barbosa; OLIVEIRA, Carolina Bessa Ferreira de; AFFONSO, Ligia Maria Fonseca; SCHOLZE, Martha Luciana. *Direitos humanos e diversidade*. Porto Alegre; SAGAH, 2018.

SILLER, Rosali Rauta; PLASTER, Josiane Arnholz; ULRICH, Claudete Beise; FOERSTE, Gerda Margit Schütz; FOERSTE, Erineu; TRESSMANN, Ismael. *Mulheres Pomeranas*; vozes silenciadas. São Carlos: Pedro&João, 2019.

SILVA, Marcio Antônio Both da. Caboclos: as especificidades históricas e os diferentes empregos de uma palavra. In: *XII Encontro Estadual de História ANPUH/RS*, Universidade Vale do Rio dos Sinos, 2014.

SILVA, Bruna Camilo de Souza Lima. *Patriarcado e Teoria Política Feminista*: possibilidades na Ciência Política. Dissertação (Mestrado em Ciência Política) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte 2019.

SILVA, Levy Soares. Os índios botocudos da província do Espírito Santo, sob a ótica da Princesa Teresa da Baviera em 1888. *Revista Simbiótica*, Vitória, v.1, n. 1, p. 79-105, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/simbiotica/article/view/4517>. Acesso em: 21 nov. 2023.

SILVA, Edeson dos Anjos. *Alice e suas experiências de aprendizagem*: ensinando e aprendendo matemática com uma estudante com deficiência intelectual. Tese de Doutorado. Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, 2024.

SOUZA, Florentina da Silva; PEREIRA, Leticia Maria da Souza. Implementação da Lei 10.639/2003: mapeando embates e percalços. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 47, p. 51-65, 2013. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/er/n47/n47a05.pdf>. Acesso em: 04 abr. 2022.

SILVA, Allan Robert da; LUCIO, Paulo Sérgio. *Algoritmo “em” e família exponencial generalizada*: uma aplicação no equilíbrio de Hardy-Weinberg. 2008. Disponível em: https://dimap.ufrn.br/~sbmac/ermac2008/Anais/Resumos%20Estendidos/algortimo%20EM%20e%20familia_Allan.pdf. Acesso em: 21 maio 2023.

SOUZA, Marcos Teixeira. Vila Pavão: a pomitafro nos símbolos municipais. *SCIAS-Arte/Educação*, Belo Horizonte, v.11, n.1, p.37-54, jan./jun. 2022. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/scias/article/view/6610/4072>. Acesso em: 04 abr. 2022.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do Trabalho Científico*. 24. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2016.

TEIXEIRA, Cristiane Ramos. Formação continuada de professores para diversidade étnico-racial da rede municipal de Cariacica. In: I Congresso Nacional Africanidades e Brasilidades: ensino, pesquisa, crítica, *Anais...*, Vitória, 2012.

TEODORO, Marcelo Alexandre; GARCIA, Iara Aparecida. A intolerância religiosa refletida nos discursos escolares do Rio de Janeiro, sob a perspectiva da análise do discurso de linha francesa. *Revista Educação Pública*, v. 20, n. 45, p. 1-9, 2020. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/45/a-intolerancia-religiosa-refletida-nos-discursos-escolares-do-rio-de-janeiro-sob-a-perspectiva-da-analise-do-discurso-de-linha-francesa>. Acesso em: 10 de maio de 2023.

TRESSMANN, Ismael. *Da Sala de Estar à Sala de Baile: Estudo Etnolinguístico de Comunidades Camponesas Pomeranas do Estado do Espírito Santo*. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2005.

ULRICH, Claudete Beise; KOELER, Edineia; FOERSTE, Erineu. Uma professora Pomerana: Waiand's Huus e desafios para a educação popular. *Tessituras*, Pelotas, v. 5, n. 2, p. 142-159, 2017. Disponível em: <https://revistas.ufpel.edu.br/index.php/tessituras/article/view/518/474>. Acesso em: 20 nov. 2022.

ULRICH, Claudete Beise; REIMER, Ivoni Richter; BARRETO JR., Raimundo César; NOGUEIRA, Sandra Vidal Nogueira. Ensino Religioso: um componente curricular em construção: apresentação do dossiê. *Caminhos*, Goiânia, Especial, v. 18, p. 3-9, 2020. Disponível em: <https://seer.pucgoias.edu.br/index.php/caminhos/article/view/8674> Acesso em: 09 maio 2022.

ULRICH, Claudete Beise; GONÇALVES, José Mário. O estranho caso do Ensino Religioso: contradições legais e questões epistemológicas. *Estudos Teológicos*, São Leopoldo, v. 58, n. 1, p. 14-27, 2018. Disponível em: http://periodicos.est.edu.br/index.php/estudos_teologicos/article/view/3284/pdf. Acesso em: 20 maio 2023.

ULRICH, Claudete Beise; LACERDA, Geisa Hupp Fernandes; SILVA, Edeson dos Anjos; SCHUBERT, Arlete Maria Pinheiro. Diáspora africana, ancestralidade e a tradição religiosa dos candomblés:(en)cruzilhadas a conhecer. *Identidade!*, São Leopoldo, v. 27, n. 1. p. 105-119, jan./jun.2022. Disponível em: https://revistas.est.edu.br/periodicos_novo/index.php/Identidade/article/view/2067/1694. Acesso em: 20 maio 2023.

UNICEF. Declaração Universal dos Direitos Humanos. *Adotada e proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas (resolução 217 A III) em 10 de dezembro 1948*. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 20 maio 2023.

UNESCO. *Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural*. 2002. Disponível em: <https://www.oas.org/dil/port/2001%20Declara%C3%A7%C3%A3o%20Universal%20sobre%20a%20Diversidade%20Cultural%20da%20UNESCO.pdf>. Acesso em: 07 jun. 2023.

VULCÃO, Maria de Lourdes Sanches; FONSÊCA, Kátia de Nazaré Santos. Ensino Religioso num país laico: entre a ciência e a fé. In: REIS, Marcos Vinicius de Freitas; SARDINHA, Antonio Carlos; JUNQUEIRA, Sérgio. *Diversidade e o campo da educação: diálogos sobre (in)tolerância religiosa*. Macapá: UNIFAP, p. 73-93, 2017, Disponível em: <https://www2.unifap.br/editora/files/2019/05/diversidade-e-o-campo-da-educacao-intolerancia-religiosa.pdf>. Acesso em: 07 jun. 2023.

APENDICE I

PRODUTO DA TESE - PLANO DE AÇÃO – RODAS DE DIÁLOGO COM AS/OS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO – SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO DE VILA PAVÃO – ES.

O produto da tese tem a finalidade de esboçar um plano de ação para organizar o desenvolvimento de rodas de diálogo com as/os profissionais da educação que trabalham na Secretaria de Educação do município de Vila Pavão, objetivando a formação continuada para os/a professores/as de todos os componentes curriculares, objetivando o conhecimento, a análise e a implementação da Lei n. 10.639, de 09 de janeiro de 2003. Esta é uma iniciativa relevante para enriquecer o ensino e a compreensão do tema das relações étnico-raciais, objetivando a educação cidadã, democrática, antirracista, para a diversidade. Neste sentido, também é importante incluir o estudo da Lei n. 11.645/08, incluindo a cultura e história dos povos indígenas. Paulo Freire afirma que “ensinar exige disponibilidade para o diálogo [...] O sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na História.”⁴⁵² O desenvolvimento da metodologia da roda de diálogo possibilita que todos e todas possam se olhar, possibilitando que possam se expressar, colocando as suas perguntas, dúvidas e sugestões sobre o tema da formação continuada.

Título: Rodas de Diálogo: Ensinando História e Ensino Religioso à Luz da Lei n. 10.639/2003.

Local: Secretaria de Educação do município de Vila Pavão

Metodologia: A metodologia a ser adotada nas "Rodas de Diálogo: Ensinando e Aprendendo História e Ensino Religioso à Luz da Lei n. 10.639/2003" pode ser estruturada de maneira a promover uma participação ativa e reflexiva dos participantes, da seguinte maneira:

1) Abertura Reflexiva: Iniciar com uma breve apresentação sobre os objetivos da roda de diálogo e a importância do tema; Promover uma reflexão inicial sobre experiências e desafios relacionados ao ensino de História e Ensino Religioso, considerando a perspectiva da Lei n. 10.639/2003;

⁴⁵² FREIRE, 1998, P. 153-154.

2) Diálogo Colaborativo: Facilitar a discussão aberta entre os participantes, encorajando a troca de ideias, experiências e perspectivas; Utilizar casos práticos e exemplos para ilustrar desafios comuns enfrentados pelos educadores nesse contexto;

3) Leitura e Análise de Documentos: Propor a leitura e análise conjunta de trechos relevantes da Lei n. 10.639/2003, bem como de materiais de apoio que abordem boas práticas no ensino desses conteúdos; Estimular a reflexão sobre como aplicar os princípios da legislação na prática pedagógica;

4) Atividades Práticas: Introduzir atividades práticas que possam ser adaptadas às diferentes realidades escolares, incentivando a aplicação dos conceitos discutidos; Promover dinâmicas que envolvam a produção de materiais didáticos, a elaboração de planos de aula e estratégias para a inclusão efetiva dos temas propostos;

5) Reflexão Final: Concluir com uma síntese dos principais pontos discutidos e das estratégias sugeridas; Estimular os participantes a compartilhar compromissos pessoais para a implementação das práticas discutidas nas suas atividades educacionais;

6) Coletar feedback dos participantes para avaliar a eficácia da roda de diálogo; Identificar áreas de melhoria e temas adicionais que possam ser abordados em futuros encontros.

Justificativa: A criação de "Rodas de Diálogo: Ensinando História e Ensino Religioso à Luz da Lei n. 10.639/2003" é fundamentada na necessidade de promover uma abordagem mais inclusiva, contextualizada, antirracista, no ensino desses componentes curriculares. A Lei n. 10.639/2003 estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nas escolas, visando combater o racismo e promover a valorização da diversidade étnico-cultural do país. As "Rodas de Diálogo" proporcionam um espaço dinâmico e participativo para discutir estratégias de implementação eficaz dessa legislação, integrando os temas propostos pela Lei no contexto do Ensino Religioso. Essa abordagem busca superar lacunas no conhecimento histórico e religioso, promovendo uma compreensão mais profunda e reflexiva sobre a diversidade cultural, étnica e religiosa presente na sociedade brasileira. Além disso, as "Rodas de Diálogo" oferecem um ambiente propício para a troca de experiências entre educadores, permitindo o compartilhamento de práticas pedagógicas bem-sucedidas, desafios enfrentados e soluções encontradas. Essa colaboração entre professores/as contribui para o

enriquecimento do ensino, promovendo uma educação mais inclusiva, respeitosa e alinhada aos princípios da legislação vigente.

Carga Horária: 40 horas, distribuídas ao longo de um semestre, com encontros regulares (um encontro semanal de 2 horas).

Participantes:

- a) Todos os/as professores/as que ministram aulas na rede de ensino municipal.
- b) Coordenadores Pedagógicos: Aqueles que desempenham funções de coordenação nas escolas.
- c) Representantes da Secretaria de Educação: Para fornecer diretrizes e apoio institucional.
- d) Profissionais especializados: Convidar especialistas em História, Cultura Africana e Afro-brasileira, Relações Étnico-raciais e Educação Inclusiva para enriquecer as discussões.

Temas a serem dialogados:

Módulo 1: Conhecendo a Lei n. 10.639/2003 (4 horas)

- Introdução à Lei n. 10.639/2003 e sua importância.
- Contextualização histórica e social das culturas africanas e afro-brasileiras no Brasil.
- Reflexões sobre o ensino de História e Ensino Religioso sob a perspectiva da diversidade cultural.

Módulo 2: Planejamento e Metodologia (8 horas)

- Estratégias de ensino para abordar a Lei n. 10.639/2003 no currículo.
- Elaboração de planos de aula inclusivos e culturalmente sensíveis.
- Recursos didáticos e materiais pedagógicos disponíveis.

Módulo 3: Aspectos Culturais e Religiosos (8 horas)

- Exploração de diferentes tradições religiosas e culturais africanas e afro-brasileiras.
- Diálogos inter-religiosos e interculturais.
- Abordagem de festivais, rituais e celebrações.

Módulo 4: Educação Inclusiva (8 horas)

- Adaptações curriculares para estudantes com necessidades especiais.
- Promoção de uma escola inclusiva e igualitária.
- Estratégias de combate ao racismo e discriminação.

Módulo 5: Avaliação (4 horas)

- Desenvolvimento de métodos de avaliação justos e inclusivos.
- A importância da autoavaliação e feedback dos/as estudantes.

Módulo 6: Práticas em Sala de Aula (8 horas)

- Compartilhamento de experiências práticas dos/as professores/as.
- Discussões sobre desafios e soluções encontrados.
- Atividades práticas e demonstrações.

Módulo 7: Planejamento de Ações Futuras (4 horas)

- Desenvolvimento de planos de ação individuais e institucionais para implementar o aprendizado nas escolas.
- Definição de metas para a promoção da diversidade e da igualdade.

Essa proposta visa oferecer uma formação ampla e prática para os/as professores/as, abordando temas importantes da Lei n. 10.639/2003, promovendo o respeito à diversidade cultural e religiosa, bem como a educação inclusiva. A participação de especialistas e a troca de experiências práticas enriquecerão o processo de aprendizado.

Referências

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular: Educação é a Base*. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 20 maio 2022.

BRASIL. *Lei n. 9.396, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 22 set. 2022.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Artigo 26 - (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013). Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm. Acesso em: 22 set. 2022.

BRASIL. *Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003*: Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília: Presidência da República. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm Acesso em: 20 jan. 2022.

BRASIL. *Lei 11.645/08*: Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm. Acesso em: 20 jan. 2022.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1998,

PESSIN, Erivelton. *A aplicabilidade da lei 10.639/03 nos componentes curriculares de história e ensino religioso na escola municipal de ensino fundamental professora Esther da Costa Santos no município de Vila Pavão-ES*. Tese de Doutorado em Mestrado Profissional em Ciências das Religiões, 2024.

WARSCHAUER, Cecília. *A Roda e o Registro: uma parceria entre professores, alunos e conhecimento*. Paz e Terra: São Paulo, 2017.

WARSCHAUER, Cecília. *Entre na Roda: a formação humana nas escolas e nas organizações*. Paz e Terra: São Paulo, 2017

BEDIN, Everton; DEL PINO, José Claudio. Concepções de professores sobre situações de estudo: rodas de conversa como práticas formadoras. *Interfaces da Educação*. Paranaíba, v. 8, n. 22, p.154-185, 2017. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/1600/1357>. Acesso em: 20 nov. 2023.

Sugestão de Vídeos

Besouro O filme Completo 2009 – Disponível em:
<https://www.youtube.com/watch?v=NhrSIxqDSEw>

O menino 23 (Infâncias perdidas) – Disponível em:
<https://www.youtube.com/watch?v=7wHNxOohoPA&t=95s>

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE HISTÓRIA ANPUH-BRASIL. 20 anos da lei 10639/2003: refletir o passado, esperar o futuro. Disponível em:
<https://www.youtube.com/watch?v=NMISPk-aXPI&t=2598s>. Acesso em: 20 mar. 2023.

APÊNDICE II

Parte superior do formulário

CONVITE PARA PARTICIPAR DE PESQUISA – PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO – SEME

QUESTIONÁRIO/ENTREVISTA (*Google Forms*)

Prezadas e Prezados,

Meu nome é Erivelton Pessin, estudante de doutorado profissional em Ciências das Religiões, da Faculdade Unida de Vitória. O objetivo da entrevista é verificar como a Secretaria de Educação (SEME) de Vila Pavão/ES está implementando a lei 10.639/03 nas escolas do município.

Você está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa para a elaboração da minha Tese de Doutorado que tem por objetivo verificar a implementação da Lei n. 10.639/2003 nos componentes curriculares de História e Ensino Religioso/Projeto na Escola Municipal de Ensino Fundamental Professora Esther da Costa Santos, no município de Vila Pavão/ES.

A participação na pesquisa será por meio de resposta a um questionário.

O tempo médio de resposta é de 10 (dez) minutos.

Agradeço seu tempo e atenção.

* Indica uma pergunta obrigatória

Sexo *

Feminino
Masculino
Prefiro não dizer
Outro

Cargo ocupado *

Sua resposta

Esta pergunta é obrigatória

Tempo de atuação no cargo*

Sua resposta

Esta pergunta é obrigatória

A escola municipal de Vila Pavão possui práticas, ações e projetos para possibilitar a implementação da Lei n. 10.639/2003, que inclui no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências?*

Sim

Não

Não tenho conhecimento

A Secretaria da Educação possui práticas, ações e projetos para possibilitar a implementação da Lei n. 10.639/2003 nas escolas?*

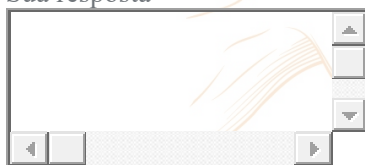
Sim

Não

Não tenho conhecimento

Caso a resposta das perguntas anteriores tenha sido sim, quais são esses projetos que você tem conhecimento?*

Sua resposta

A text input field with a light gray border and a small vertical scrollbar on the right side. It is currently empty.

Esta pergunta é obrigatória

Na sua opinião, as ações existentes na SEME são suficientes para implementar a lei?*

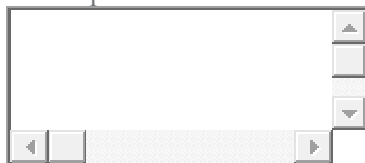
Sim

Não

Não existem ações

Na sua opinião, o que pode ser feito para possibilitar a implementação dessa lei?*

Sua resposta

A text input field with a light gray border and a small vertical scrollbar on the right side. It is currently empty.

APÊNDICE III

CONVITE PARA PARTICIPAR DA ENTREVISTA/QUESTIONÁRIO REALIZADO COM PROFESSORES/A (HISTÓRIA E ENSINO RELIGIOSO).

CONVITE PARA PARTICIPAR DE PESQUISA

Meu nome é Erivelton Pessin, estudante do Programa de Doutorado Profissional em Ciências das Religiões na Faculdade Unida de Vitória.

Você está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa para a elaboração da minha Tese, que tem por objetivo analisar a aplicabilidade da Lei n. 10.639/2003 nos componentes curriculares de História e Ensino Religioso/Projeto na Escola Municipal de Ensino Fundamental Professora Esther da Costa Santos.

A participação na pesquisa será por meio de resposta a um questionário.

O tempo médio de respostas é de 10 (dez) minutos para cada questão.

Agradeço seu tempo e atenção.

ENTREVISTA/QUESTIONÁRIO – PROFESSORES/AS

1. DADOS DOS/AS PESQUISADOS/AS

1.1 Sexo:

() Masculino

() Feminino

() Prefiro não dizer

1.2 Faixa etária:

() até 19 anos

() 20 a 30 anos

() 31 a 40 anos

() 41 a 50 anos

() acima de 50 anos

1.3 Estado Civil:

() Solteiro

() Casado

() Separado/divorciado

() Viúvo

() Namorando

1.4 Grau de escolaridade

() Ensino Médio incompleto

() Ensino Médio completo

() Ensino Superior incompleto

() Ensino Superior completo

() Pós-graduação incompleta

() Pós-graduação completa

() Mestrado

() Doutorado

1.5 Tempo de atuação como docente

1.6 Quantos anos(s) que ministra aulas

1.7 Componentes Curriculares(s) que ministra aulas

2. COLETA DE DADOS SOBRE Lei 10.639/2003

1 – Há quanto tempo você conhece a Lei 10.639/2003 e sua importância para a educação brasileira?

2 – Como você tem aplicado a Lei 10.639/2003 em suas aulas de História e Cultura? Quais estratégias pedagógicas você tem utilizado?

3 - Na sua opinião, qual é a relevância de ensinar a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana para os/as estudantes?

4 – Os materiais didáticos disponíveis para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana têm sido adequados e suficientes em suas aulas? Se não, que tipo de material você considera necessário para enriquecer o ensino desse conteúdo?

5- Você sente que existe alguma resistência por parte dos/as estudantes em aprender sobre a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana? Como tem lidado com isso?

6 – Na sua escola, você encontra apoio da Direção e Coordenação Pedagógica para a aplicação da Lei 10.639/2003? De que forma esse apoio é manifestado?

7 – Você já realizou atividades extracurriculares ou eventos relacionados à Lei 10.639/2003? Se sim, como foi a participação dos/as estudantes e a receptividade da comunidade escolar?

8 – Em sua percepção, quais são os principais desafios enfrentados para aplicar a Lei 10.639/2003 em sala de aula?

9 – Como você acredita que a aplicabilidade da Lei 10.639/2003 pode ser aprimorada em sua escola e em outras instituições de ensino?

10 – Você já realizou alguma formação continuada relacionada a Lei 10.639/2003? Quais?

11. Em suas aulas de Ensino Religioso ou História, os conteúdos relacionados à História e Cultura/Religião Afro-Brasileira e Africana são abordados regularmente?

☐ sim

☐ não

☐ não sei responder

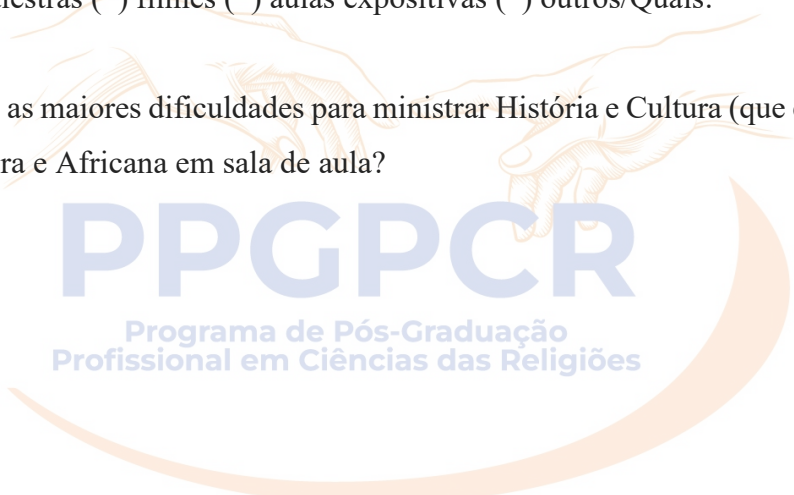
12. Os materiais didáticos e recursos utilizados nas aulas de Ensino Religioso/Projeto ou História contemplam a diversidade étnico-racial e cultural?

☐ sim ☐ não ☐ não sei responder

13. Que tipo de atividades ou abordagens têm sido utilizadas pelo professor/a para a realização do ensino-aprendizagem sobre a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana em sala de aula?

- Que materiais são utilizados nas aulas de História?
- Que materiais são utilizados nas aulas do Ensino Religioso/Projeto?
- ☐ palestras ☐ filmes ☐ aulas expositivas ☐ outros/Quais:

14. Quais são as maiores dificuldades para ministrar História e Cultura (que envolve a Religião) Afro-Brasileira e Africana em sala de aula?



PPGPCR
Programa de Pós-Graduação
Profissional em Ciências das Religiões

APÊNDICE IV

CONVITE AOS/ÀS ESTUDANTES PARA PARTICIPAR DE PESQUISA

Meu nome é Erivelton Pessin, estudante de Programa de Doutorado Profissional em Ciências das Religiões na Faculdade Unida de Vitória.

Você está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa para a elaboração da minha Tese, que tem por objetivo analisar a aplicabilidade da Lei n. 10.639/2003 nos Componentes Curriculares de História e Ensino Religioso/Projeto na Escola Municipal de Ensino Fundamental Professora Esther da Costa Santos.

A participação na pesquisa será por meio de resposta a um questionário.

O tempo médio para responder o questionário é de 15 (dez) minutos.

Agradeço seu tempo e atenção.

PPGPCR
Programa de Pós-Graduação
em Ciências das Religiões

PESQUISA COM ESTUDANTES 8º a 9º ANOS

QUESTIONÁRIO

1. DADOS DEMOGRÁFICOS DOS/AS ESTUDANTES (8º E 9º anos)

1.1 Sexo:

() masculino

() feminino

() prefiro não dizer

1.2 Idade:

2. COLETA DE DADOS

1 – Você já presenciou algum tipo de preconceito ou intolerância contra alguma religião?

☐ sim ☐ não ☐ não sei responder

2 – Caso a resposta ao questionamento anterior tenha sido “sim”, onde você presenciou essa situação?

Obs.: pode marcar mais de uma opção, se for o caso

☐ Na escola ☐ Em casa ☐ Na igreja

☐ Outro lugar: _____

3 - Você já ouviu falar sobre a Lei n. 10.639/2003 (que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira")?

☐ sim ☐ não ☐ não sei responder

4 – Caso a resposta anterior tenha sido “sim”, em qual local você ouviu falar sobre essa lei?

☐ Na escola ☐ Em casa ☐ Na internet (redes sociais, sites etc.)

☐ Outros: _____

5- Nas suas aulas, você já teve a oportunidade de aprender sobre a história e as contribuições dos povos africanos e afrodescendentes no Brasil?

☐ sim ☐ não ☐ não sei responder

6 – Caso a resposta ao questionamento anterior tenha sido “sim”, em qual componente curricular o assunto foi abordado?

7 – Nos materiais didáticos utilizados em sua escola, você percebe a presença de conteúdos relacionados à História e Cultura Afro-Brasileira e Africana? Se sim, quais?

☐ sim

☐ não

☐ não sei responder

8 – Você acha relevante o conhecimento sobre a História e Cultura Afro-Brasileira?

- ☐ sim
- ☐ não
- ☐ não sei responder

9 – Você acha que o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira em sala de aula é capaz de reduzir os episódios de intolerância religiosa na sociedade?

- ☐ sim
- ☐ não
- ☐ não sei responder

10 – De que maneira você acha adequado abordar esse conteúdo no âmbito escolar?

- ☐ Em sala de aula
- ☐ Por meio de palestras, cursos e seminários
- ☐ Por meio de rodas de conversa/diálogo
- ☐ Outros: _____



PPGPCR
Programa de Pós-Graduação
Profissional em Ciências das Religiões

ANEXO – AUTORIZAÇÃO FACULDADE UNIDA - REALIZAÇÃO PESQUISA



Faculdade Unida de Vitória
Mestrado - Renovação de Reconhecimento
Portaria nº 543, de 16/06/2020 - DOU de 17/06/2020
Doutorado – Portaria de Reconhecimento
Portaria nº 516, de 13/07/2021 - DOU de 14/07/2021

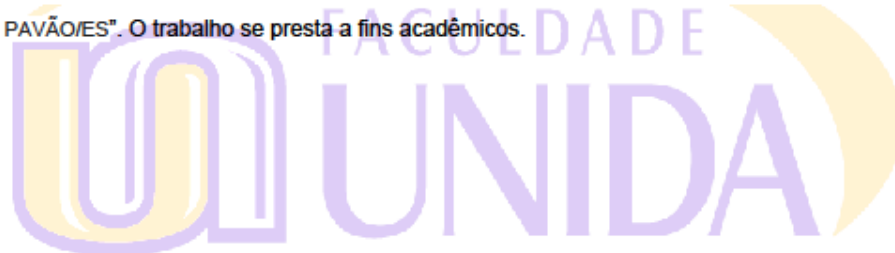


Vitória/ES, 09 de agosto de 2023.



O Coordenador do curso de Doutorado Profissional em Ciências das Religiões da Faculdade Unida de Vitória, no uso de suas atribuições regimentais, vem por meio desta apresentar o(a) aluno(a) ERIVELTON PESSIN portador(a) do CPF 117.940.437-80, e regularmente matriculado(a) nesta Instituição de Ensino Superior, neste semestre, sob o número de matrícula 3060489, no curso de Doutorado Profissional em Ciências das Religiões.

O(a) aluno(a) é orientando(a) do(a) Professor(a) Dr(a). Claudete Beise Ulrich e sua pesquisa tem como tema: "A APLICABILIDADE DA LEI 10.639/03 NOS COMPONENTES CURRICULARES DE HISTÓRIA E ENSINO RELIGIOSO NA ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL PROFESSORA ESTHER DA COSTA SANTOS NO MUNICÍPIO DE VILA PAVÃO/ES". O trabalho se presta a fins acadêmicos.



David Mesquiat de Oliveira
Coordenador do curso de Doutorado
Profissional em Ciências das Religiões