

A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/03 NO ENSINO FUNDAMENTAL: Uma Experiência Pedagógica Sobre Religiões Afro-Brasileiras

JOSE CLAUDIO DOS SANTOS JUNIOR

RESUMO

Este estudo investiga a implementação da Lei 10.639/03 no ensino fundamental através de uma experiência pedagógica sobre religiões afro-brasileiras, desenvolvida em uma escola municipal de Sergipe. A pesquisa, de natureza qualitativa e delineamento estudo de caso, envolveu três turmas do oitavo ano. A intervenção pedagógica ocorreu nas aulas de Ensino religioso e foi organizada em seis etapas sequenciais, abordando desde a contextualização histórica das religiões de matriz africana até suas expressões contemporâneas, com ênfase no candomblé e na umbanda. Foram utilizadas estratégias metodológicas diversificadas, incluindo debates mediados, confecção de cartazes temáticos, encenação de mitos iorubás e criação coletiva de um mural inter-religioso. Os resultados demonstraram impacto significativo na autoestima dos estudantes pertencentes a essas tradições religiosas, com destaque para o caso emblemático de uma aluna que passou a utilizar suas guias (contas ritualísticas) com orgulho no ambiente escolar após as atividades. Observou-se também a redução de manifestações de preconceito religioso entre os pares e a criação de um ambiente mais acolhedor para a expressão da diversidade cultural. Conclui-se que a implementação efetiva da Lei 10.639/03 exige não apenas o cumprimento formal da legislação, mas o desenvolvimento de práticas pedagógicas intencionais, contextualizadas e sensíveis às particularidades dos estudantes, contribuindo para a construção de uma escola verdadeiramente antirracista e inclusiva. A experiência relatada oferece um modelo replicável para outras instituições educacionais que buscam efetivar os princípios da educação para as relações étnico-raciais.

Palavras-chave: Cultura afro-brasileira; Lei 10.639/03; Diversidade religiosa; Ensino fundamental.

¹ Trabalho de Conclusão de Curso, sob orientação do Profa. Dra. Mariana Bracks Fonseca, apresentado ao DHI para aprovação na disciplina HIST0020 - Prática de Pesquisa do Curso de Licenciatura em História, da UFS em 24/02/2026.

¹ Jose Claudio dos Santos Junior, discente de Licenciatura em História, juinindesergipe@gmail.com

TÍTULO: The Implementation of Law 10.639/03 In Elementary Education: A Pedagogical Experience on Afro-Brazilian Religions

ABSTRACT

This study investigates the implementation of Law 10.639/03 in elementary education through a pedagogical experience on afro-brazilian religions, developed in a municipal school in Sergipe. The research, of qualitative nature and case study design, involved three eighth-grade classes. The pedagogical intervention took place in Religious Education classes and was organized into six sequential stages, addressing from the historical context of African-based religions to their contemporary expressions, with emphasis on candomblé and umbanda. Diversified methodological strategies were used, including mediated debates, thematic poster creation, enactment of Yoruba myths, and collective creation of an interreligious mural. The results demonstrated significant impact on the self-esteem of students belonging to these religious traditions, highlighting the emblematic case of a student who began wearing her ritual beads (guias) with pride in the school environment after the activities. A reduction in manifestations of religious prejudice among peers and the creation of a more welcoming environment for the expression of cultural diversity were also observed. It is concluded that the effective implementation of Law 10.639/03 requires not only formal compliance with legislation, but the development of intentional, contextualized pedagogical practices sensitive to student particularities, contributing to the construction of a truly anti-racist and inclusive school. The reported experience offers a replicable model for other educational institutions seeking to effectuate the principles of education for ethnic-racial relations.

Keywords: Afro-Brazilian culture; Law 10.639/03; Religious diversity; Elementary education.

1. INTRODUÇÃO

A Lei 10.639/03, promulgada em 9 de janeiro de 2003, constitui um marco fundamental na história da educação brasileira ao estabelecer a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana em todas as escolas de ensino fundamental e médio. Esta legislação representa não apenas uma resposta às demandas históricas do movimento negro brasileiro, mas também um reconhecimento oficial da importância das contribuições africanas para a formação da sociedade brasileira.

Esta perspectiva é reforçada por Ana Rita de Oliveira, que argumenta:

"A Lei 10.639/03 representa não apenas um avanço legislativo, mas uma reorientação epistemológica do conhecimento escolar brasileiro. Ela exige que se desloque o eixo das narrativas educacionais para incorporar as experiências, agências e contribuições dos povos africanos e afro-brasileiros, superando visões eurocêntricas que historicamente marginalizaram essas tradições." (Oliveira, Ana Rita, 2020, p. 45)

No entanto, como observa a mesma autora, "a falta de formação específica para professores é um dos maiores obstáculos para a efetiva implementação da Lei 10.639/03 nas escolas brasileiras" (Oliveira, 2020, p. 92).

No entanto, como observam diversos pesquisadores da área, entre eles Oliveira (2020), a implementação efetiva desta lei tem enfrentado significativos desafios, que vão desde a falta de formação específica docente até a resistência cultural de setores conservadores que ainda reproduzem visões estereotipadas sobre as culturas africanas e afro-brasileiras, prejudicando a inserção da cultura afro-brasileira nas salas de aula.

No contexto específico do ensino religioso, componente curricular que tem como princípio fundamental, conforme estabelece o artigo 33 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, "assegurar o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo", a implementação da Lei 10.639/03 assume particular relevância. As religiões afro-brasileiras, especialmente o candomblé e a umbanda, representam não apenas expressões religiosas significativas no panorama brasileiro, mas também importantes vetores da cultura, história e identidade afro-brasileira. Como destaca Nascimento (2019), o ensino sobre estas religiões no ambiente escolar pode contribuir significativamente para a desconstrução de preconceitos e para a promoção do respeito à diversidade religiosa e contribui diretamente com o objetivo de uma escola e sociedade antirracista.

Este trabalho tem como tema central a implementação da Lei 10.639/03 através de uma experiência pedagógica sobre religiões afro-brasileiras desenvolvida no componente curricular de ensino religioso em uma escola municipal de ensino fundamental. A justificativa para esta investigação radica na necessidade de documentar e analisar práticas pedagógicas concretas que efetivem os princípios da educação para as relações étnico-raciais, oferecendo subsídios teóricos e metodológicos para professores e gestores educacionais. Além disso, considera-se a relevância social de pesquisas que demonstrem o impacto positivo do ensino da cultura afro-brasileira na autoestima dos estudantes negros e no combate à intolerância religiosa, fenômeno ainda recorrente no ambiente escolar brasileiro.

O problema de investigação que orienta este estudo pode ser formulado da seguinte maneira: Como a implementação de uma sequência didática sobre religiões afro-brasileiras no ensino religioso, em consonância com a Lei 10.639/03, impacta a autoestima dos estudantes pertencentes a essas tradições religiosas e promove o respeito à diversidade religiosa no ensino fundamental?

A pesquisa assume uma abordagem qualitativa, com delineamento de estudo de caso, buscando compreender em profundidade os processos de ensino e aprendizagem desencadeados pela experiência pedagógica. Partimos do pressuposto de que o ensino sobre religiões afro-brasileiras no ensino religioso, quando desenvolvido através de metodologias participativas, contextualizadas e sensíveis às diferenças, pode transformar as dinâmicas relacionais no ambiente escolar, fortalecendo identidades historicamente marginalizadas e promovendo uma cultura de respeito à diversidade.

O objetivo geral desta investigação consiste em analisar os impactos de uma experiência pedagógica sobre religiões afro-brasileiras desenvolvida na disciplina de ensino religioso com turmas do 8º ano do ensino fundamental maior. Como objetivos específicos, destacam-se:

1. Descrever e fundamentar teoricamente a sequência didática implementada;
2. Analisar os efeitos da experiência na autoestima de estudantes pertencentes a religiões de matriz africana;
3. Avaliar a promoção do respeito à diversidade religiosa entre os estudantes participantes;
4. Identificar os desafios e potencialidades da implementação prática da Lei 10.639/03 no contexto investigado.

A estrutura deste trabalho organiza-se em cinco seções principais. Na seção 2, apresentamos o referencial teórico. Na seção 3, detalhamos a metodologia. Na seção 4, apresentamos e discutimos os resultados. Finalmente, na seção 5, apresentamos as considerações finais.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 A Lei 10.639/03 e a educação para as relações étnico-raciais

A promulgação da lei nº 10.639/03 representa um divisor de águas na história da educação brasileira, criando condições para que a escola cumpra seu papel como, nas palavras de Nascimento, a escola é:

"espaço privilegiado para o diálogo intercultural e inter-religioso, onde o respeito às diferenças deve ser cultivado como fundamento para uma sociedade democrática. Quando a diversidade cultural é abordada de forma intencional e respeitosa, cria-se um ambiente propício para a desconstrução de preconceitos e para a construção de identidades positivas entre estudantes pertencentes a grupos historicamente marginalizados." (Nascimento, Elisa Larkin, 2019, p. 78-79).

Segundo Oliveira (2020), esta legislação não se limita a incluir novos conteúdos no currículo, mas exige uma reorientação epistemológica do conhecimento escolar, deslocando o eixo das narrativas educacionais para incorporar as experiências, agências e contribuições dos povos africanos e afro-brasileiros. Esta reorientação alinha-se com os movimentos internacionais de revisão curricular que questionam as perspectivas eurocêntricas e colonialistas.

Esta compreensão é aprofundada por Gomes (2017), que propõe uma tese fundamental para pensarmos a implementação da lei para além do cumprimento formal: o movimento negro é educador. Em sua obra *O Movimento Negro Educador: Saberes Construídos nas Lutas por Emancipação*, a autora argumenta que os movimentos sociais negros produzem "um tipo específico de conhecimento, o conhecimento nascido da luta" (GOMES, 2017, p. 16). Este conhecimento não se confunde com o conhecimento acadêmico tradicional, mas constitui um saber igualmente legítimo, forjado nas experiências de resistência e na luta histórica por emancipação. É este saber produzido nas lutas que fundamenta, em grande medida, a própria existência da lei 10.639/03, fruto da atuação política e pedagógica do movimento negro ao longo de décadas. Como destaca a autora, o movimento negro tem se constituído como "um dos principais mediadores entre a comunidade negra, o Estado, a sociedade, a escola básica e a universidade" (GOMES, 2017, p. 42).

As diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, estabelecidas em 2004, detalham os princípios pedagógicos para a implementação da lei. Estes documentos enfatizam que o ensino da temática deve permear todo o currículo escolar, criando condições para uma educação antirracista e pluralista. Para o ensino religioso especificamente, as diretrizes recomendam a superação de abordagens que marginalizam ou estereotipam as religiões afro-brasileiras, incorporando-as de forma substantiva e respeitosa no currículo.

As diretrizes curriculares, elaboradas sob a relatoria de Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, representam um marco normativo fundamental, mas sua efetivação depende de uma transformação mais profunda nas concepções de conhecimento e currículo. No parecer CNE/CP

003/2004, a relatora estabelece que a educação das relações étnico-raciais "exige necessariamente a mudança de mentalidade, de postura e de relações sociais" (BRASIL, 2004). Esta mudança não se restringe à introdução de novos conteúdos, mas implica o que Gomes (2017, p. 63) denomina "pedagogia das ausências", um posicionamento de vigilância epistemológica que nos leva a questionar o que foi sistematicamente invisibilizado nos currículos escolares ao longo da história. Para a autora, os saberes produzidos pela comunidade negra e pelo movimento negro não podem ser considerados "menos saber" ou "saberes residuais" ao contrário, constituem conhecimentos específicos de suma importância para o entendimento de nossa sociedade, por se tratar de "saberes construídos pela vivência da raça numa sociedade racializada, racista e excludente" (GOMES, 2017, p. 65).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em seu componente curricular de ensino religioso, estabelece como uma de suas competências específicas "Compreender e valorizar as diferentes manifestações religiosas e filosofias de vida, reconhecendo-as como referências para os sentidos da existência e para a elaboração de projetos individuais e coletivos, com base nos direitos humanos" (Brasil, 2018, p. 488). Esta orientação curricular cria um marco legal importante para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que valorizem a diversidade religiosa, embora sua implementação concreta dependa ainda de mediações locais e da formação docente.

Para avançarmos na compreensão da Lei 10.639/03 como instrumento de reorientação epistemológica, é fundamental dialogar com autores que pensam a educação para além dos marcos eurocêntricos, propondo outras gramáticas e cosmo percepções. Nesse sentido, as contribuições de Luiz Rufino, especialmente em *Pedagogia das Encruzilhadas e Vencedor-demanda: educação e descolonização*, oferecem ferramentas conceituais preciosas para pensar a implementação da lei não como mera inclusão curricular, mas como um processo mais profundo de "descolonização" e "cruzo" de saberes.

Rufino (2019) nos provoca ao afirmar que "é chegado o momento de lançarmos em cruza as sabedorias ancestrais que ao longo de séculos foram produzidas como incredibilidade, desvio e esquecimento". Esta proposição dialoga diretamente com o desafio colocado por Oliveira (2020) acerca da necessidade de superar visões estereotipadas sobre as culturas africanas e afro-brasileiras. O autor nos convida a compreender que "os conhecimentos vagueiam mundo para baixo nos corpos e avivar os seres", estabelecendo uma relação imanente entre saber e existência que transcende a lógica ocidental de produção de conhecimento. Para Rufino, "a problemática do saber é imanente à vida, às existências em sua diversidade", o que implica

reconhecer que a implementação da lei 10.639/03 não pode se reduzir à transmissão de conteúdos, mas deve envolver uma transformação profunda nas formas de conceber o conhecimento e suas relações com os corpos e as experiências dos educandos.

O pensamento de Rufino nos ajuda a aprofundar a crítica ao caráter colonial do currículo escolar. Em *vence-demanda*, o autor argumenta que "se a escola tem sido ao longo do tempo um espaço estratégico para a propagação da agenda curricular colonial, ela é também um lugar necessário para a emergência da descolonização, principalmente por ser potente ao 'cruzo' de inúmeras práticas de saber". Esta perspectiva é particularmente relevante para pensarmos o ensino religioso como componente curricular, pois este se constitui como um território privilegiado para o "cruzo" entre diferentes tradições espirituais e epistemológicas. Rufino (2021) defende a educação "não para gerar conformidade, mas divergência", compreendendo-a como "a força que possibilita o processo de descolonização".

Um dos conceitos centrais na obra de Rufino que pode enriquecer nossa compreensão sobre a implementação da Lei 10.639/03 é a noção de "encruzilhada" como disponibilidade conceitual. Em sua pesquisa de doutorado, o autor explica que "a encruzilhada de Exu emerge como símbolo de um projeto político/poético/educativo outro", que confronta "a arrogância e a primazia dos modos edificados pela lógica colonial". Esta perspectiva nos ajuda a compreender que o ensino sobre religiões afro-brasileiras não deve buscar substituir uma verdade por outra, mas criar espaços de "cruzo" onde diferentes saberes possam se encontrar, se confrontar e se transformar mutuamente. A "pedagogia das encruzilhadas" proposta por Rufino "não é mera metáfora ou alegoria, nem tão pouco pode ser reduzida a uma espécie de fetichismo próprio do racismo e de mentalidades assombradas por um fantasma cartesiano", mas constitui-se como "saber praticado nas margens por inúmeros seres que fazem tecnologias e poéticas de espantar a escassez abrindo caminhos".

A crítica de Rufino ao racismo epistemológico aprofunda a discussão iniciada por Oliveira (2020) sobre os obstáculos à implementação da Lei 10.639/03. Para Rufino (2021), "a raça é a invenção que precede a noção de humanidade no curso da empreitada ocidental, o estatuto de humanidade empregado ao longo do processo civilizatório colonial europeu no mundo é fundamentado na destruição dos seres não brancos". Esta reflexão nos permite compreender que a marginalização das religiões afro-brasileiras nos currículos escolares não é um fenômeno isolado, mas parte de um processo mais amplo de hierarquização racial dos saberes. O autor propõe, então, um movimento de "cruzo" e "imacumbamento" como estratégia de resistência: "Não assumiremos o repertório dos senhores colonizadores para sermos aceitos de forma

subordinada em seus mundos; o desafio agora é cruzá-los, 'imacumbá-los', avivar o mundo com o axé (força vital) de nossas presenças”.

Em *Vence-demanda*, Rufino (2021) estabelece um diálogo fecundo entre Exu e Paulo Freire, aproximando a pedagogia do oprimido das sabedorias de matriz africana. O autor propõe "o encontro entre Exu e Paulo Freire", argumentando que "a gira descolonial" é "uma contínua batalha do colonizado na tentativa de deslocar a ordem vigente”. Esta articulação é particularmente relevante para pensarmos o ensino religioso como espaço de problematização das relações de poder que atravessam o campo religioso. Rufino nos convida a habitar "a escola do sonho, aquela que deve ser habitada pelo conflito, pelo questionamento”, lembrando que "brincadeira é coisa séria" uma máxima que ressoa com as pedagogias populares e com a seriedade lúdica das culturas infantis e juvenis.

A noção de "desaprendizagem" proposta por Rufino (2021) também contribui para pensarmos os desafios da formação docente para a implementação da Lei 10.639/03. O autor fala "da importância da 'desaprendizagem', da educação como prática da liberdade”, sugerindo que, antes de aprender novos conteúdos sobre culturas africanas e afro-brasileiras, é necessário desaprender os preconceitos, estereótipos e hierarquias internalizados ao longo de uma formação educacional marcada pelo eurocentrismo. Esta perspectiva alinha-se com a crítica de Oliveira (2020) à falta de formação específica dos professores, mas acrescenta uma dimensão mais profunda: não se trata apenas de adquirir novos conhecimentos, mas de desconstruir epistemicamente as bases sobre as quais o conhecimento foi historicamente edificado.

Por fim, a obra de Rufino nos ajuda a compreender que a implementação da Lei 10.639/03 não é apenas uma questão de política educacional, mas um ato de "insubordinação contra o assombro colonial”. O autor nos convoca a pensar a educação como "instrumento de transgressão das hierarquias do poder”, o que implica reconhecer que o ensino sobre religiões afro-brasileiras não pode se limitar a uma abordagem folclórica ou meramente informativa. É necessário que este ensino esteja comprometido com a transformação das estruturas racistas que ainda persistem na sociedade brasileira, contribuindo para o que Rufino (2019) denomina "a emergência de novos seres" e "o reencantamento do mundo”.

A perspectiva de Rufino sobre o "cruzo" e a "encruzilhada" como caminhos para a descolonização encontra eco na obra coletiva organizada por Kabengele Munanga, superando o racismo na escola (2005). Nesta publicação, fruto de uma parceria entre o MEC e a UNESCO, diferentes autores e autoras oferecem subsídios teóricos e práticos para a reversão da "ideologia

e dos estereótipos racistas no cotidiano escolar" (MUNANGA, 2005, p. 11). A coletânea reúne contribuições que abordam desde a desconstrução da discriminação no livro didático até as possibilidades de trabalho com as artes e a geografia a partir de perspectivas afro-brasileiras. Destaca-se, nesse conjunto, o capítulo de Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, "Aprendizagem e ensino das africanidades brasileiras", no qual a autora propõe o conceito de "africanidades brasileiras" como "modos de ser, viver, organizar suas lutas, próprios dos negros brasileiros, e, por outro lado, as marcas da cultura africana que, independentemente da origem étnica de cada brasileiro, fazem parte de seu dia a dia" (SILVA apud MUNANGA, 2005, p. 156). Esta noção dialoga diretamente com a ideia de "saberes praticados nas margens" de Rufino (2019), na medida em que reconhece a existência de conhecimentos produzidos fora dos cânones ocidentais que são, contudo, fundamentais para a compreensão da sociedade brasileira em sua complexidade e diversidade.

As contribuições de Munanga, Gomes e Silva, articuladas às reflexões de Rufino e Oliveira, permitem compreender que a implementação da Lei 10.639/03 não se resume à inclusão de novos conteúdos nos currículos, mas constitui um processo mais profundo de reorientação epistemológica que desafia as bases coloniais sobre as quais o sistema educacional brasileiro foi edificado. Como argumenta Gomes (2017, p. 98-99), os saberes produzidos pelo movimento negro – saberes identitários, políticos e estético-corporais – constituem pedagogias próprias que interrogam a escola e a universidade, exigindo destas não apenas o reconhecimento formal da diversidade, mas a transformação efetiva de suas práticas.

Para o ensino histórico e religioso, componente no qual esta pesquisa se insere, tais reflexões são particularmente relevantes. O ensino sobre religiões afro-brasileiras, quando orientado por essas perspectivas, deixa de ser mera transmissão de informações sobre "outras" crenças e passa a se constituir como um exercício de "cruzo" entre diferentes matrizes epistemológicas e espirituais. Trata-se, em última instância, do que Munanga (2005) propõe ao defender uma educação que supere o racismo: não apenas denunciar a discriminação, mas construir ativamente "uma pedagogia que valorize a diversidade, que reconheça as diferenças sem hierarquizá-las, que promova a igualdade sem pretender a homogeneidade" (MUNANGA, 2005, p. 15). É exatamente esta a perspectiva que orientou a experiência pedagógica relatada neste trabalho, na qual o ensino sobre candomblé e umbanda buscou não apenas informar, mas fundamentalmente promover o reconhecimento e a valorização destas tradições como parte legítima e constitutiva da diversidade religiosa brasileira.

2.2 As religiões afro-brasileiras: história, teologia e resistência

As religiões afro-brasileiras constituem expressões culturais fundamentais da diáspora africana no Brasil, caracterizadas por processos complexos de sincretismo, resistência e recriação cultural. O candomblé e a umbanda, como principais representantes deste universo religioso, emergiram em contextos históricos específicos de opressão e resistência. Conforme Pares:

"O Candomblé emerge no Brasil como expressão de resistência cultural e religiosa, articulando tradições africanas com elementos locais em um processo dinâmico de sincretismo. Esta religião não representa uma mera sobrevivência de tradições africanas, mas uma recriação ativa que respondeu às condições históricas específicas da diáspora, mantendo elementos centrais das cosmologias africanas enquanto se adaptava ao contexto brasileiro." (Pares, Luis Nicolau, 2007, p. 112-113).

Este sincretismo, conforme o mesmo autor, "não representa uma mistura superficial, mas uma estratégia complexa de preservação cultural que permitiu manter elementos centrais das religiões africanas sob novas formas" (Pares, 2007, p. 89).

O Candomblé emerge como um dos mais complexos e significativos sistemas religiosos afro-brasileiros, cujas raízes profundas mergulham nas sofisticadas tradições espirituais dos povos iorubás da região da Nigéria e Benim contemporâneos, dos povos fon do antigo Reino do Daomé, e das diversas nações bantas que habitavam a vasta região centro-africana. Essas tradições ancestrais, carregadas de cosmologias elaboradas, sistemas éticos complexos e práticas ritualísticas precisas, foram brutalmente transplantadas para o solo brasileiro através do comércio transatlântico de seres humanos entre os séculos XVI e XIX. Os africanos escravizados, arrancados de suas terras e comunidades, trouxeram consigo não apenas sua força de trabalho, mas também suas memórias, seus saberes ancestrais e suas formas de compreender e relacionar-se com o sagrado, um patrimônio espiritual que seria fundamental para sua sobrevivência psicológica e cultural no ambiente hostil da colônia.

Nas condições desumanizadoras das senzalas e nos espaços de relativa autonomia dos quilombos, estas tradições religiosas enfrentaram o desafio existencial de não apenas sobreviver, mas de se reinventar em um contexto radicalmente diferente. Este processo de transformação representou muito mais do que uma simples adaptação; constituiu-se em uma resposta criativa e profundamente resiliente à violência colonial. As cosmologias indígenas, com seu profundo conhecimento das plantas, dos ciclos naturais e dos espíritos da terra, ofereceram pontos de conexão inesperados com as visões africanas do mundo. Simultaneamente, o catolicismo popular, com seu culto aos santos, suas procissões e sua

devoção aos sofredores, apresentou-se não apenas como uma imposição do colonizador, mas também como um campo de negociação simbólica.

Esta estratégia de sincretismo, termo que, no entanto, deve ser compreendido não como mistura superficial, mas como diálogo complexo e assimétrico, permitiu a preservação da essência dos sistemas religiosos africanos sob formas culturalmente aceitáveis para os olhos do colonizador. A associação entre os orixás e os santos católicos representa talvez o exemplo mais conhecido desta estratégia: Oxalá, o criador humano, encontrou correspondência em Jesus Cristo; Iemanjá, senhora das águas salgadas e da maternidade, em Nossa Senhora da Conceição; Ogum, orixá da tecnologia, da guerra e do trabalho, em São Jorge. Contudo, é crucial compreender que estas associações não significaram a perda das identidades originais dos orixás, mas sim a criação de uma linguagem codificada que permitia aos praticantes honrar suas divindades ancestrais enquanto aparentemente veneravam os santos do catolicismo. Como explica Pares (2007, p. 89), "o sincretismo no candomblé não representa uma mistura superficial, mas uma estratégia complexa de preservação cultural que permitiu manter elementos centrais das religiões africanas sob novas formas". Este duplo nível de significado tornou-se uma ferramenta poderosa de resistência cultural silenciosa, que permitiu a transmissão de conhecimentos sagrados através de gerações mesmo sob vigilância e repressão constantes.

A umbanda, por sua vez, surgiu em um contexto histórico e social substancialmente diferente, emergindo nas primeiras décadas do século XX nas áreas urbanas em expansão do Rio de Janeiro, então capital federal. Sua gênese representa um fenômeno religioso singular que reflete as complexas transformações sociais, culturais e demográficas que o Brasil experimentava no período pós-abolição. Esta religião não pode ser compreendida como mera continuidade linear das tradições africanas, mas sim como uma síntese criativa e genuinamente brasileira que reformulou elementos do candomblé em diálogo dinâmico com outras correntes espirituais presentes no caldeirão cultural da época. A umbanda articulou, com notável originalidade, elementos do candomblé (especialmente sua concepção de entidades espirituais e sua conexão com a natureza), do espiritismo kardecista (com seu vocabulário científico, sua ênfase na evolução espiritual e sua prática mediúnic codificada), do catolicismo popular (com sua devoção aos santos e sua tradição caritativa) e de tradições indígenas (com seu respeito aos espíritos da natureza e seus conhecimentos de cura tradicional). Esta síntese complexa respondeu às necessidades espirituais e sociais de uma população urbana em rápida transformação, composta por migrantes internos, ex-escravizados e seus descendentes, e membros das classes médias emergentes que buscavam formas religiosas que fizessem sentido

em um Brasil que se modernizava e urbanizava aceleradamente. A umbanda ofereceu não apenas um sistema de crenças, mas também uma rede de apoio social, um código ético baseado na caridade e uma forma de compreensão das desigualdades sociais através da linguagem espiritual, estabelecendo-se como uma expressão religiosa profundamente enraizada na realidade brasileira e sensível às suas contradições e desafios.

Quanto às perseguições históricas enfrentadas por ambas as tradições, é fundamental compreender que a criminalização das religiões afro-brasileiras não foi um fenômeno episódico ou casual, mas sim uma política de estado que se estendeu por séculos e que refletiu, em cada período histórico, os projetos de nação em disputa. Desde o período colonial, as ordenações filipinas estabeleceram um marco jurídico que associou as práticas religiosas africanas à feitiçaria, à bruxaria e ao demoníaco, criando uma matriz discursiva que justificaria a repressão por séculos. Esta associação inicial entre religiões africanas e ilegalidade estabeleceu um precedente perverso que seria retomado e reforçado em diferentes contextos históricos. No século XIX, o código penal de 1890 trouxe uma inovação significativa ao criminalizar explicitamente a "prática do espiritismo, magia e seus sortilégios", utilizando uma linguagem que mesclava o vocabulário científico do positivismo com as antigas categorias religiosas da demonologia, criando assim uma justificativa aparentemente moderna para práticas persecutórias antigas. Esta legislação foi aplicada de forma especialmente severa contra terreiros e centros, com a polícia invadindo espaços sagrados, destruindo objetos rituais e prendendo líderes religiosos sob acusações que variaram da prática ilegal da medicina ao charlatanismo, em um claro esforço de eliminar do espaço público as expressões religiosas que desafiavam o projeto de branqueamento e europeização da sociedade brasileira.

O estado novo (1937-1945) representou um capítulo particularmente sombrio nesta história, com a perseguição assumindo contornos de política de estado sistemática. Sob a justificativa de combater o "curandeirismo" e as "superstições" que supostamente atrapalhavam o desenvolvimento nacional, a polícia política realizou centenas de invasões a terreiros em todo o país, frequentemente destruindo completamente espaços sagrados e submetendo líderes religiosos a interrogatórios, torturas e prisões arbitrárias. Esta repressão tinha claras dimensões raciais e classistas, visando especificamente as expressões culturais das populações negras e pobres que eram vistas como obstáculos ao projeto de nação homogênea, branca e cristã idealizada pelo regime. A resistência a esta perseguição tomou formas variadas e criativas, desde a organização de redes de solidariedade entre terreiros até a criação de associações civis que buscavam proteger os direitos dos praticantes, passando pelo desenvolvimento de

estratégias de dissimulação que permitiam a continuidade das práticas religiosas mesmo sob vigilância constante.

A conquista da plena liberdade de culto na constituição de 1988 representou um marco histórico fundamental, resultado de décadas de luta do movimento negro e das comunidades religiosas afro-brasileiras. Este reconhecimento legal, no entanto, não significou o fim das discriminações, mas sim a transformação de suas manifestações. Como analisa Nogueira (2023), a intolerância religiosa persiste no Brasil contemporâneo como um desafio complexo e multifacetado, que se manifesta tanto em formas explícitas de violência (como ataques a terreiros e agressões a praticantes) quanto em formas sutis de discriminação que operam através do preconceito social, da estigmatização midiática e da exclusão simbólica das religiões afro-brasileiras dos espaços públicos de prestígio e legitimidade. Esta persistência da intolerância tem raízes profundas no racismo estrutural brasileiro e continua a impactar a vida de milhões de praticantes, que muitas vezes precisam negociar diariamente entre a expressão plena de sua fé e a proteção contra discriminações em diferentes esferas da vida social, incluindo o ambiente escolar, onde estudantes pertencentes a estas tradições frequentemente enfrentam bullying, isolamento social e a negação de sua identidade religiosa. Esta realidade histórica e contemporânea da perseguição e resistência das religiões afro-brasileiras constitui, portanto, um contexto essencial para compreender a importância e os desafios da implementação da Lei 10.639/03 no sistema educacional brasileiro.

2.3 Ensino Religioso e diversidade religiosa

O Ensino Religioso nas escolas públicas brasileiras, regulamentado pelo artigo 33 da lei de diretrizes e bases da educação nacional, se caracteriza pela matrícula facultativa e pela vedação ao proselitismo, devendo assegurar "o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil". Como destaca Junqueira:

"O Ensino Religioso nas escolas públicas deve caracterizar-se pela matrícula facultativa e pela vedação ao proselitismo, assegurando o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil. Esta definição legal exige abordagens pedagógicas que superem visões confessionais, apresentando as diferentes tradições religiosas em sua complexidade e legitimidade, sem estabelecer hierarquias de valor entre elas." (Junqueira, Sérgio, 2002, p. 67).

Esta abordagem é crucial para evitar o que Oro (1997, p. 32) identifica como a reprodução de "hierarquias culturais que colocam as religiões de matriz europeia em posição de superioridade em relação às religiões de matriz africana e indígena, reforçando o racismo religioso."

Como destaca Junqueira, esta definição legal estabelece parâmetros importantes para a prática pedagógica do ensino religioso, exigindo abordagens não-confessionais que respeitem a pluralidade de expressões religiosas presentes na sociedade brasileira.

No entanto, como apontam pesquisadores da área, muitos programas de ensino religioso ainda apresentam viés cristocêntrico, dedicando atenção desproporcional às tradições cristãs em detrimento de outras expressões religiosas presentes na sociedade brasileira, especialmente as religiões de matriz africana e indígena. Quando abordadas, as religiões afro-brasileiras frequentemente são tratadas de forma superficial, folclorizada ou estereotipada, sem que se explorem suas complexidades teológicas, históricas e sociais.

A abordagem da diversidade religiosa no ensino religioso exige, portanto, superar visões reducionistas que frequentemente tratam as religiões afro-brasileiras como "folclore", "superstição" ou "primitivismo". Como alerta Oro (1997), este tipo de abordagem reproduz hierarquias culturais que colocam as religiões de matriz europeia em posição de superioridade em relação às religiões de matriz africana e indígena, reforçando o racismo religioso.

2.4 Autoestima, identidade religiosa e ambiente escolar

A adolescência constitui um período crucial para a construção identitária, caracterizado por intensos processos de questionamento, experimentação e definição de pertencimentos. Como destacam teóricos do desenvolvimento humano, esta fase envolve a elaboração de uma identidade coerente que integre diferentes dimensões da experiência pessoal, incluindo a identidade religiosa.

Para adolescentes pertencentes a religiões afro-brasileiras, este processo identitário ocorre em um contexto social frequentemente marcado por discriminação e invisibilização. Neste sentido, Nascimento (2019, p. 105) afirma que "o reconhecimento positivo da própria cultura no ambiente escolar é fundamental para o desenvolvimento da autoestima de crianças e adolescentes pertencentes a grupos historicamente marginalizados."

Como analisa Nascimento (2019), o reconhecimento positivo da própria cultura no ambiente escolar é fundamental para o desenvolvimento da autoestima de crianças e adolescentes pertencentes a grupos historicamente marginalizados. A negação ou desvalorização de suas

referências culturais e religiosas no espaço educativo pode gerar sentimentos de inadequação, vergonha e alienação, impactando não apenas sua experiência escolar imediata, mas seu desenvolvimento pessoal de forma mais ampla.

A escola possui um papel ambíguo e potencialmente transformador neste processo. Por um lado, pode reproduzir estigmas e estereótipos que prejudicam a autoestima dos estudantes pertencentes a grupos minoritários, reforçando através de seu currículo, suas práticas pedagógicas e sua cultura institucional as hierarquias sociais existentes. Por outro, pode funcionar como espaço de resistência e ressignificação, oferecendo representações positivas destas identidades e criando condições para o orgulho étnico-racial e religioso. Como demonstram pesquisas sobre educação antirracista, a inclusão curricular de conteúdos que valorizem as culturas africanas e afro-brasileiras impacta positivamente a autoestima dos estudantes negros, funcionando como um antídoto pedagógico contra a internalização de estereótipos racistas e a consequente baixa autoestima que frequentemente afeta estudantes pertencentes a grupos historicamente discriminados.

Este impacto positivo ocorre através de múltiplos mecanismos inter-relacionados. Primeiramente, a presença de referências culturais africanas e afro-brasileiras no currículo escolar transmite uma mensagem poderosa de reconhecimento e valorização, comunicando aos estudantes que suas histórias, suas tradições e suas contribuições são dignas de estudo e respeito. Em segundo lugar, o conhecimento sobre a sofisticação das civilizações africanas pré-coloniais, sobre as resistências à escravidão e sobre as contribuições culturais, científicas e artísticas dos povos africanos e seus descendentes oferece um repertório simbólico positivo que contrasta com as representações estereotipadas frequentemente veiculadas na mídia e no senso comum. Finalmente, a oportunidade de ver refletidas no ambiente escolar suas próprias experiências e tradições religiosas cria um senso de pertencimento que é fundamental para o engajamento escolar e o sucesso acadêmico.

No caso específico das religiões afro-brasileiras, este reconhecimento assume importância adicional dado o histórico de perseguição e estigmatização analisado anteriormente. Quando o ensino sobre estas tradições religiosas é realizado de forma respeitosa e academicamente rigorosa, ele contribui para desconstruir séculos de representações negativas, oferecendo aos estudantes pertencentes a estas religiões a possibilidade de compreenderem sua fé como parte legítima e valiosa do panorama religioso brasileiro. Este processo de ressignificação identitária tem implicações que vão além do âmbito estritamente religioso, tocando em questões fundamentais de autoimagem, autoconfiança e capacidade de projeção futura.

A experiência pedagógica relatada neste trabalho oferece um exemplo concreto deste potencial transformador. O caso da estudante Yasmin, que passou a usar suas guias com orgulho no ambiente escolar após as atividades sobre religiões afro-brasileiras, ilustra de maneira vívida como o reconhecimento positivo da própria cultura religiosa pode impactar a autoestima e a expressão identitária de adolescentes. Este caso singular reflete um fenômeno mais amplo documentado por pesquisas sobre educação das relações étnico-raciais: quando estudantes se veem representados positivamente no currículo e no ambiente escolar, desenvolvem maior confiança em expressar suas identidades, maior engajamento com os processos de aprendizagem e maior resiliência frente a situações de discriminação.

No entanto, como alerta Oliveira (2020), a implementação efetiva deste tipo de abordagem educacional enfrenta desafios significativos. A falta de formação específica dos professores sobre história e cultura africana e afro-brasileira, a escassez de materiais didáticos adequados e a resistência de setores que ainda reproduzem visões estereotipadas sobre estas tradições culturais constituem obstáculos que precisam ser superados para que o potencial transformador da educação antirracista se realize plenamente. Estes desafios tornam ainda mais relevante a documentação e análise de experiências pedagógicas bem-sucedidas, como a que é objeto deste estudo, que possam servir de referência e inspiração para outras iniciativas similares.

O ambiente escolar, portanto, não é neutro em relação às questões de identidade e autoestima dos estudantes. Ele pode ser um espaço de reprodução de desigualdades e preconceitos ou, alternativamente, um espaço de transformação social e empoderamento identitário. A escolha entre estas duas possibilidades dependem em grande medida das opções curriculares, das práticas pedagógicas e da cultura institucional desenvolvidas pela escola. A inclusão significativa das culturas africanas e afro-brasileiras no currículo, realizada de forma contextualizada, crítica e respeitosa, representa um passo fundamental na direção de uma escola verdadeiramente inclusiva, que reconhece e valoriza a diversidade como um dos fundamentos da sociedade brasileira e como um recurso valioso para a formação integral de todos os estudantes.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1 Delineamento da pesquisa

Esta investigação adotou uma abordagem qualitativa com delineamento de estudo de caso instrumental, fundamentando-se nos pressupostos epistemológicos que reconhecem a complexidade e a multidimensionalidade dos fenômenos educacionais em seu contexto real de

ocorrência. A opção pela pesquisa qualitativa justifica-se plenamente pela natureza do problema investigado, que busca compreender em profundidade não apenas os resultados mensuráveis de uma intervenção pedagógica, mas principalmente os processos sociais, as interações humanas, as construções de significado e as dinâmicas relacionais que caracterizam a implementação da Lei 10.639/03 em um ambiente educacional específico. Esta abordagem permite capturar a riqueza e a nuance da experiência educativa, indo além dos dados quantificáveis para alcançar uma compreensão substantiva das transformações ocorridas nas percepções, atitudes e identidades dos participantes.

O delineamento de estudo de caso, cuidadosamente selecionado como estratégia metodológica central desta pesquisa, configura-se como a abordagem mais adequada para investigar a complexa realidade de uma intervenção pedagógica específica sobre religiões afro-brasileiras desenvolvida no contexto do ensino religioso escolar. Esta opção metodológica encontra sua justificativa teórica mais sólida nas formulações de Yin (2015), que estabelece as bases epistemológicas e procedimentais para estudos de caso em pesquisa social. Conforme Yin:

“O estudo de caso constitui uma estratégia de pesquisa abrangente que permite ao investigador explorar fenômenos complexos dentro de seus contextos reais, utilizando múltiplas fontes de evidência que convergem em uma compreensão triangulada do objeto de estudo. Esta abordagem é particularmente valiosa quando as fronteiras entre fenômeno e contexto não estão claramente definidas, e quando o pesquisador busca compreender não apenas "o que" ocorre, mas "como" e "por que" determinados processos se desenvolvem em situações concretas.” (YIN, Robert K., 2015, p. 18)

Esta fundamentação teórica ilumina precisamente a adequação do estudo de caso para a presente investigação, uma vez que a experiência pedagógica sobre religiões afro-brasileiras no ensino religioso constitui exatamente o tipo de fenômeno complexo, contextualmente situado e processual que Yin descreve. As fronteiras entre a intervenção pedagógica específica e o contexto escolar mais amplo, entre os conteúdos ensinados e as identidades religiosas dos estudantes, entre os objetivos da Lei 10.639/03 e suas traduções práticas em sala de aula, todas estas são delimitações fluidas e permeáveis que exigem justamente a abordagem holística e contextualizada que o estudo de caso proporciona.

A opção pelo estudo de caso instrumental, conforme classificação estabelecida na literatura metodológica especializada, justifica-se pelo fato de que a experiência desenvolvida na Escola Municipal José do Prado Franco serve como um instrumento privilegiado para iluminar questões teóricas e práticas mais amplas sobre o ensino de religiões afro-brasileiras e os desafios

da implementação da legislação educacional antirracista. Nesta perspectiva, o caso específico não é estudado por seu interesse intrínseco isolado, mas como meio para explorar um tema, problema ou conceito de relevância mais geral, neste caso, as possibilidades e desafios da efetivação da Lei 10.639/03 no ensino religioso do ensino fundamental. Esta abordagem permite articular constantemente a singularidade da experiência concreta com reflexões teóricas e implicações práticas que transcendem o contexto imediato da pesquisa, contribuindo para o acúmulo de conhecimento sobre educação antirracista e ensino religioso pluralista.

A adequação do estudo de caso para esta investigação manifesta-se em várias dimensões inter-relacionadas que merecem destaque. Primeiramente, permite capturar a riqueza processual da experiência pedagógica, acompanhando não apenas seus resultados, mas a dinâmica temporal de sua implementação, os ajustes e adaptações realizados ao longo das seis semanas, as reações imediatas e as reflexões posteriores dos participantes. Em segundo lugar, faculta a utilização de múltiplas fontes de evidência, observação participante sistemática, análise documental das produções dos estudantes, registro fotográfico das atividades, entrevistas informais – que podem ser trianguladas para construir uma compreensão robusta e matizada do fenômeno estudado. Finalmente, favorece a contextualização histórica, social e institucional da experiência investigada, reconhecendo que os processos educacionais são profundamente marcados pelas características específicas do ambiente escolar, da comunidade local e do momento histórico, aspectos fundamentais para compreender tanto os desafios quanto as potencialidades da implementação da Lei 10.639/03.

No contexto específico desta pesquisa, o estudo de caso oferece ainda a vantagem metodológica de permitir acompanhar os processos de mudança e transformação em tempo real, capturando não apenas os estados iniciais e finais, mas a dinâmica processual de transformação das percepções, atitudes e relações ao longo da intervenção pedagógica. Esta capacidade de acompanhamento processual é particularmente valiosa para investigar fenômenos educacionais que envolvem transformações identitárias e atitudinais, como é o caso do ensino sobre diversidade religiosa e combate ao racismo. Permite identificar pontos de inflexão, momentos críticos, resistências e adesões que caracterizam processos complexos de mudança educacional, oferecendo insights valiosos sobre os mecanismos através dos quais a educação pode contribuir para a desconstrução de preconceitos e a construção de atitudes de respeito à diversidade.

A opção metodológica adotada reconhece ainda que a pesquisa qualitativa com estudo de caso exige rigor procedimental e reflexividade crítica por parte do pesquisador. O caráter participante da observação, enquanto permitiu uma inserção profunda no contexto estudado,

exigiu constante vigilância epistemológica para evitar que as percepções e expectativas do pesquisador influenciassem indevidamente a coleta e interpretação dos dados. A triangulação metodológica, cruzamento sistemático de diferentes fontes de evidência, constituiu-se como estratégia fundamental para aumentar a validade interna da pesquisa, permitindo contrastar diferentes perspectivas sobre os mesmos fenômenos e construir interpretações mais sólidas e fundamentadas. Esta abordagem metodológica rigorosa, ancorada nas melhores práticas da pesquisa qualitativa em educação, assegura que os insights extraídos do caso estudado possam contribuir significativamente para a compreensão mais ampla dos desafios e possibilidades da educação para as relações étnico-raciais no Brasil contemporâneo.

3.2 Contexto e participantes

A pesquisa foi desenvolvida na Escola Municipal José do Prado Franco, localizada no município de Nossa Senhora do Socorro, região metropolitana de Aracaju, estado de Sergipe. A escola atende aproximadamente 1028 estudantes do Ensino Fundamental I e II e Educação de Jovens e Adultos (EJA), conforme pesquisado no sistema eletrônico municipal: SIGEDUC – Nossa Senhora de Socorro. O corpo discente é majoritariamente composto por estudantes de famílias de baixa renda, dos variados bairros da região metropolitana de Socorro, com predominância de autodeclarados pardos e pretos.

A pesquisa envolveu três turmas de ensino religioso, do 8º ano do Ensino Fundamental, totalizando 89 estudantes com idades entre 13 e 16 anos. A distribuição por gênero foi equilibrada. Quanto à autodeclaração racial, 69 estudantes se identificaram como pardos, 9 como pretos, 11 como brancos. Em relação à afiliação religiosa, 41 estudantes declararam-se católicos, 38 evangélicos/protestantes, 2 espíritas, 5 pertencentes a religiões afro-brasileiras (3 praticantes de Umbanda e 2 de Candomblé), e 3 ateus.

3.3 Procedimentos de intervenção pedagógica

A intervenção pedagógica foi desenvolvida ao longo de 12 aulas de 50 minutos cada, distribuídas em 6 semanas, durante as aulas regulares de Ensino Religioso. A sequência didática foi organizada em seis etapas inter-relacionadas:

Etapa 1: Introdução às religiões afro-brasileiras (2 aulas)

Objetivo: Apresentar o panorama geral das religiões afro-brasileiras, destacando sua diversidade e contexto histórico.

Etapa 2: Princípios do Candomblé (2 aulas)

Objetivo: Compreender os princípios teológicos e cosmológicos fundamentais do Candomblé.

Etapa 3: Princípios da Umbanda (2 aulas)

Objetivo: Compreender os princípios teológicos e éticos fundamentais da Umbanda.

Etapa 4: Ritos e celebrações (2 aulas)

Objetivo: Conhecer os principais ritos e celebrações das religiões afro-brasileiras.

Etapa 5: Narrativas e mitos (2 aulas)

Objetivo: Conhecer as principais narrativas mitológicas das religiões afro-brasileiras.

Etapa 6: Diversidade religiosa e combate à intolerância (2 aulas)

Objetivo: Refletir sobre a diversidade religiosa brasileira e desenvolver estratégias para o combate à intolerância religiosa.

3.4 Estratégias metodológicas

Foram utilizadas diversas estratégias metodológicas durante a intervenção pedagógica:

1. **Debates mediados:** Discussões orientadas sobre temas como sincretismo religioso, diversidade religiosa e combate à intolerância.
2. **Confecção de cartazes temáticos:** Produção de material visual sobre diferentes aspectos das religiões afro-brasileiras.
3. **Encenação de mitos iorubás:** Dramatização de narrativas mitológicas do panteão dos orixás.
4. **Criação coletiva de mural inter-religioso:** Produção de um mural que representava a diversidade religiosa brasileira, contendo expressões e signos particulares das religiões dos alunos.
5. **Análise de fontes diversas:** Estudo de textos, imagens, vídeos e músicas relacionados às religiões afro-brasileiras.

3.5 Coleta e análise de dados

A coleta de dados utilizou as seguintes técnicas:

- Observação participante registrada em diário de campo
- Registro fotográfico das produções dos estudantes

- Entrevistas informais com estudantes
- Análise das produções dos estudantes (cartazes, textos, desenhos)

Os dados foram analisados através da análise de conteúdo temática, seguindo as etapas de pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados.

3.6 Aspectos éticos

A pesquisa seguiu rigorosamente as diretrizes éticas estabelecidas pela Resolução CNS 510/2016. Todos os participantes (ou seus responsáveis legais) assinaram termo de consentimento livre e esclarecido, sendo informados sobre os objetivos, procedimentos, riscos e benefícios da pesquisa. Além disso, houve assinatura de termo em documentação genérica de coleta de dados para fins educacionais e de pesquisa, no ato da matrícula, conforme exposto pela secretaria da Escola Municipal José do Prado Franco. Foram garantidos o anonimato dos participantes (utilizando nomes fictícios), a confidencialidade dos dados e o direito de desistência a qualquer momento sem prejuízos.

4. CONCLUSÕES OU CONSIDERAÇÕES FINAIS

4.1 Desenvolvimento da experiência pedagógica

A implementação da sequência didática sobre religiões afro-brasileiras nas aulas de ensino religioso foi marcada por um processo evolutivo nas atitudes e envolvimento dos estudantes. Inicialmente, observou-se certo desconhecimento e, em alguns casos, manifestações de preconceito velado em relação às religiões afro-brasileiras. Comentários como "isso é coisa do capeta" ou risos durante a apresentação de imagens de orixás foram registrados nas primeiras aulas, comportamento que pode ser compreendido à luz da análise de Nogueira:

"A intolerância religiosa no Brasil tem raízes profundas no colonialismo e no racismo estrutural, manifestando-se frequentemente como violência simbólica e física contra as religiões de matriz africana. Esta intolerância não é apenas religiosa, mas racial, pois associa as tradições afro-brasileiras a ideias de primitivismo, feitiçaria e inferioridade cultural, reproduzindo hierarquias estabelecidas no período colonial." (Nogueira, Sidney, 2023, p. 34-35).

Estas manifestações iniciais revelam a internalização de estereótipos socialmente disseminados, corroborando as observações de Nogueira (2023) sobre a persistência da intolerância religiosa no ambiente escolar brasileiro.

À medida que as atividades progrediam, especialmente a partir da terceira etapa dedicada aos princípios da umbanda, percebeu-se uma mudança significativa nas atitudes dos estudantes. O envolvimento nas atividades práticas, particularmente na confecção de cartazes e na encenação de mitos, pareceu tornar o tema mais acessível e interessante para os adolescentes. Como observa Junqueira (2002), abordagens vivenciais e participativas no ensino religioso frequentemente são mais eficazes para promover a compreensão e o respeito em relação a tradições religiosas diferentes.

Os estudantes pertencentes a religiões afro-brasileiras inicialmente mantiveram-se reservados, mas gradualmente passaram a contribuir com suas experiências, especialmente quando questionados diretamente de forma respeitosa. Esta observação alinha-se com as discussões de Nascimento (2019) sobre a importância de criar ambientes seguros para a expressão das identidades religiosas minoritárias na escola.

4.2 Impacto na autoestima dos estudantes pertencentes a religiões afro-brasileiras

O resultado mais significativo da experiência foi o impacto positivo na autoestima dos estudantes pertencentes a religiões afro-brasileiras. O caso mais emblemático foi o da estudante Yasmin (nome fictício), praticante de candomblé, que relatou em entrevista: "Antes eu escondia minhas guias quando vinha pra escola, com medo de zoação. Depois das aulas, vi que meus colegas estavam interessados de verdade, e agora eu venho com elas à mostra, me sinto orgulhosa."

Este caso ilustra concretamente o que teóricos como Nascimento (2019) argumentam sobre a importância do reconhecimento positivo da própria cultura no ambiente escolar para o desenvolvimento da autoestima de adolescentes pertencentes a grupos historicamente marginalizados. A mãe de Yasmin, em depoimento escrito, agradeceu explicitamente pela iniciativa: "Minha filha chegou em casa dizendo que finalmente entendeu que sua fé era bonita e importante. Ela mudou, ficou mais confiante." Este caso exemplifica concretamente o que Nascimento (2019, p. 105) argumenta sobre a importância do "reconhecimento positivo da própria cultura no ambiente escolar para o desenvolvimento da autoestima de crianças e adolescentes pertencentes a grupos historicamente marginalizados".

Outros dois estudantes pertencentes a religiões afro-brasileiras também relataram maior confiança em expressar sua identidade religiosa no ambiente escolar. Um deles começou a trazer para a escola um pequeno símbolo de seu orixá de cabeça, algo que antes evitava por receio de discriminação. Estas mudanças comportamentais sugerem que o ensino respeitoso

sobre suas tradições religiosas criou condições para que esses estudantes se sentissem mais legitimados e menos vulneráveis no espaço escolar.

4.3 Transformação nas atitudes em relação à diversidade religiosa

A experiência pedagógica também resultou em transformações significativas nas atitudes dos demais estudantes em relação à diversidade religiosa. Nas atividades finais da sequência didática, especialmente na criação do mural inter-religioso, observou-se um engajamento genuíno na representação respeitosa de diferentes tradições religiosas.

O mural inter-religioso, concebido e executado coletivamente pelos estudantes, tornou-se um símbolo poderoso da transformação ocorrida. Nele, representações de orixás conviviam com símbolos cristãos, judaicos, espíritas e de outras tradições, acompanhadas por frases como "Respeito é o melhor ritual" e "Diversidade nos une". Esta iniciativa espontânea dos estudantes demonstra, conforme argumenta Oliveira (2020), que quando o ensino sobre diversidade religiosa é desenvolvido de forma contextualizada e significativa, os estudantes são capazes de internalizar e expressar atitudes de respeito.

A redução de manifestações de preconceito religioso foi outro resultado significativo. Nas observações registradas no diário de campo, nota-se uma diminuição progressiva de comentários depreciativos sobre religiões afro-brasileiras ao longo das semanas. Nas últimas aulas, quando um estudante fez um comentário pejorativo sobre "macumba", vários colegas o corrigiram espontaneamente, demonstrando que haviam internalizado uma linguagem mais respeitosa.

4.4 Desafios enfrentados na implementação

Apesar dos resultados positivos, a implementação da experiência pedagógica enfrentou alguns desafios significativos, entre os quais se destaca o que Oliveira (2020, p. 92) identifica como "a falta de formação específica para professores é um dos maiores obstáculos para a efetiva implementação da Lei 10.639/03 nas escolas brasileiras". O primeiro deles foi a resistência inicial de alguns estudantes, que reproduziam estereótipos aprendidos em outros contextos, especialmente em ambientes familiares ou religiosos. Como observa Nogueira (2023), a intolerância religiosa tem raízes profundas no racismo estrutural brasileiro e se manifesta frequentemente através de representações negativas das religiões afro-brasileiras circulantes na sociedade.

Outro desafio foi a escassez de materiais didáticos adequados sobre religiões afro-brasileiras para o ensino fundamental. A maioria dos materiais disponíveis era muito técnica ou especializada, exigindo adaptações significativas para serem utilizados com estudantes do 8º ano. Esta observação corrobora as análises de Oliveira (2020) sobre os obstáculos à implementação da Lei 10.639/03, que incluem a falta de recursos pedagógicos adequados.

Um terceiro desafio foi equilibrar a profundidade do conteúdo com as limitações de tempo. As 12 aulas disponíveis foram insuficientes para explorar todas as dimensões das religiões afro-brasileiras com a profundidade desejada. Alguns aspectos, como as diferenças entre as diversas nações de candomblé, tiveram que ser abordados de forma mais superficial.

4.5 Potencialidades identificadas

A experiência também revelou importantes potencialidades para a implementação da lei 10.639/03 no ensino religioso. A primeira delas foi a receptividade dos estudantes quando o tema foi abordado de forma contextualizada e relacionada com suas realidades. O estudo das religiões afro-brasileiras em Sergipe, com exemplos locais e referências à cultura regional, tornou o conteúdo mais significativo para os estudantes.

Outra potencialidade identificada foi a eficácia das metodologias participativas. Atividades como a encenação de mitos e a criação do mural demonstraram ser particularmente eficazes para envolver os estudantes e promover aprendizagens significativas. Como sugere a literatura sobre ensino de religiões, abordagens experienciais frequentemente são mais eficazes do que exposições meramente conceituais.

Finalmente, a experiência demonstrou o potencial do ensino religioso como espaço privilegiado para a implementação da Lei 10.639/03. Por sua natureza interdisciplinar e seu foco na diversidade religiosa, o ensino religioso oferece condições favoráveis para abordar as religiões afro-brasileiras em sua complexidade, articulando dimensões históricas, culturais, teológicas e sociais.

REFERÊNCIAS

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. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 10 jan. 2003.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018.

- JUNQUEIRA, Sérgio. *Ensino Religioso: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2002.
- NASCIMENTO, Elisa Larkin. *Educação e Diversidade Cultural no Brasil*. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2019.
- NOGUEIRA, Sidney (Babalawo). *O que é a intolerância religiosa?* São Paulo: Editora Reflexão, 2023.
- OLIVEIRA, Ana Rita de. *A Lei 10.639/03 e o Ensino da Cultura Afro-Brasileira nas Escolas*. Rio de Janeiro: Editora Pallas, 2020.
- ORO, Ari Pedro. *Religião e racismo*. Tempo Social, São Paulo, v. 9, n. 1, p. 25-39, 1997.
- PARES, Luis Nicolau. *Do Calundu ao Candomblé: o processo formativo da religião afro-brasileira. Em: A Formação do Candomblé: História e Ritual da nação jeje na Bahia*. 2a ed. Campinas: Editora Unicamp, 2007.
- YIN, Robert K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.
- RUFINO, Luiz. *Pedagogia das Encruzilhadas*. Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2019.
- RUFINO, Luiz. *Vence-demanda: educação e descolonização*. Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CP nº 003, de 10 de março de 2004*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 19 maio 2004.
- GOMES, Nilma Lino. *O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.
- MUNANGA, Kabengele (org.). *Superando o racismo na escola*. 2. ed. Brasília: MEC/UNESCO, 2005.
- SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. *Aprendizagem e ensino das africanidades brasileiras*. In: MUNANGA, Kabengele (org.). *Superando o racismo na escola*. 2. ed. Brasília: MEC/UNESCO, 2005. p. 155-172.