



PROFHISTÓRIA

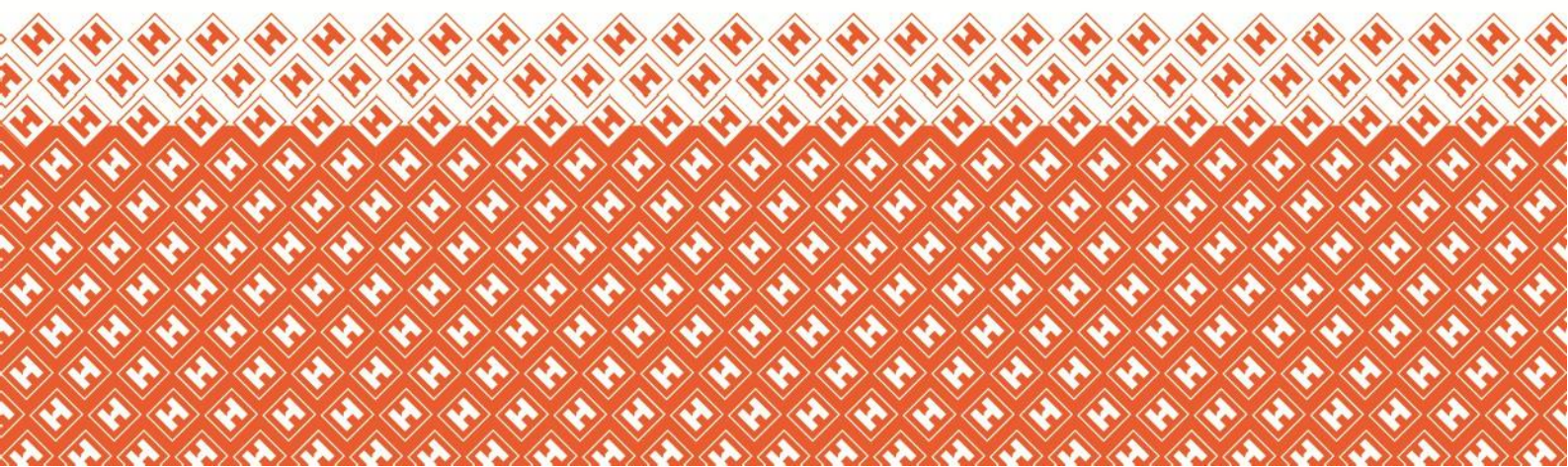
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

Adelson Souza dos Santos

Jogo dos Nkisis: Uma proposta didática para o Ensino de História e o Enfrentamento do Racismo Religioso

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO

Outubro /2025



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL - PROFHISTÓRIA

ADELSON SOUZA DOS SANTOS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ensino de História - Mestrado Profissional, da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Ensino de História.

DISSERTAÇÃO aprovada em: 31/10/2025.

BANCA EXAMINADORA

PROF(a). DR(a). Patrícia Bastos de Azevedo
PRESIDENTE - ORIENTADOR

PROF. DR. Rafael dos Santos Lazaro
MEMBRO INTERNO

PROF(a). DR(a). Marta Ferreira da Silva
MEMBRO EXTERNO

**Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico**

**Ficha catalográfica elaborada
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)**

S194j Santos, Adelson Souza dos, 1981-
Jogo dos Nkisis: Uma proposta didática para o
Ensino de História e o Enfrentamento do Racismo
Religioso. / Adelson Souza dos Santos. - Rio de
Janeiro, 2025.
139 f.

Orientadora: Patrícia Bastos de Azevedo.
Dissertação(Mestrado). -- Universidade Federal Rural
do Rio de Janeiro, PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
DE HISTÓRIA MESTRADO PROFISSIONAL - PROFHISTÓRIA, 2025.

1. Lei 10.639/03. 2. Jogos Pedagógicos. 3. Diáspora
Bantu. 4. Educação Antirracista. I. Azevedo, Patrícia
Bastos de , 1980-, orient. II Universidade Federal
Rural do Rio de Janeiro. PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
ENSINO DE HISTÓRIA MESTRADO PROFISSIONAL - PROFHISTÓRIA
III. Título.



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA**



TERMO Nº 1143 / 2025 - PROFHIST (12.28.01.00.00.79)

Nº do Protocolo: 23083.070391/2025-19

Seropédica-RJ, 05 de dezembro de 2025.

Nome do(a) discente: ADELSON SOUZA DOS SANTOS

DISSERTAÇÃO submetida como requisito parcial para obtenção do grau de MESTRE EM ENSINO DE HISTÓRIA, no Programa de Pós-Graduação em Ensino de História - Curso de Mestrado, área de concentração em Ensino de História.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM : 31 de outubro de 2025

Banca Examinadora:

Dra. MARTA FERREIRA DA SILVA, SEE Examinadora Externa à Instituição
Dr. RAFAEL DOS SANTOS LAZARO, UFRRJ Examinador Externo ao Programa
Dra. PATRÍCIA BASTOS DE AZEVEDO, UFRRJ Presidente

(Assinado digitalmente em 06/12/2025 09:21)

PATRÍCIA BASTOS DE AZEVEDO
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
CEAD (12.28.01.36)
Matrícula: 1548864

(Assinado digitalmente em 08/12/2025 13:07)

RAFAEL DOS SANTOS LAZARO
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
DeptES (12.28.01.00.00.86)
Matrícula: 1223059

(Assinado digitalmente em 22/05/2026 13:16)

MARTA FERREIRA DA SILVA
ASSINANTE EXTERNO
CPF: 018.130.867-37

Visualize o documento original em <https://sipac.ufrrj.br/public/documentos/index.jsp>
informando seu número: **1143**, ano: **2025**, tipo: **TERMO**, data de emissão: **05/12/2025** e o
código de verificação: **05222db509**

DEDICATÓRIA

Para minha filha Laura N. dos Santos, minha semente. Nossa ancestralidade vibra.
Para minhas irmãs, sobrinhos e sobrinhas. Somos frutos, somos galhos, somos árvore.
Para minha esposa, Lenita Ramos Vasconcelos, minha companheira de vida e de alma.

IN MEMORIAM

Para minha avó/mãe, Severina Rosa da Conceição (Dona Lora) e para a minha mãe, Josefa Souza dos Santos. Com vocês eu aprendi a importância de amar e de ser amado. Saudades de ganhar os meus “chêros”, dos afagos e das histórias.

Para o meu mungana, Tata Nitamba Tarangue.

Amukuiu.

AGRADECIMENTOS

A Aluvaia, sempre o primeiro a ser saudado. Kukala ê aluvaia!

Ao meu sacerdote/pai e amigo, Tata Ndeleji Ijenan pelos ensinamentos, parceria e dedicação. A você o meu eterno amukuiu.

À minha esposa, companheira e leitora crítica, Lenita Ramos Vasconcelos pelo apoio, companheirismo e incentivo sem o qual esta pesquisa não existiria. Obrigado, meu amor.

Ao meu Tata Ndenge, Tawalesi e às minhas irmãs Izana e Mazakesi pelo carinho e cumplicidade. Amukuiu.

À minha orientadora, Patrícia Bastos de Azevedo pela paciência, pelo incentivo e por todo o tempo dedicado a construção desta pesquisa. Aweto.

Aos companheiros e companheiras de curso e de trabalho representadas nas figuras de Cláudia Patrícia de O. Costa e Ana Maria Gomes Barbosa de Paula. Obrigado pelas parcerias, contribuições e pela generosidade.

O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

RESUMO

DOS SANTOS, Adelson Souza. **Jogo dos Nkisis: Uma proposta didática para o Ensino de História e o Enfrentamento do Racismo Religioso.** Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – Instituto de Filosofia, Ciências Humanas e Sociais. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2025. 139 pp.

O presente trabalho pretende oferecer uma contribuição para a aplicação do que é preconizado pela Lei 10.639/03, por meio da elaboração de um jogo pedagógico, denominado “Jogo dos Nkisis.” As reflexões sobre as quais repousam esse trabalho, partiram de inquietações enquanto professor da Educação Básica, atuante no Ensino Fundamental da rede pública municipal do Rio de Janeiro. Entretanto, elas também se encontram enraizadas nos saberes experienciais enquanto candomblecista e dizem respeito às frequentes tensões e enfrentamentos causados pela intolerância religiosa contra as religiões de matriz africana, como é o caso do Candomblé. Tais manifestações se corporificaram na sociedade brasileira, ancoradas no sombrio passado escravista, notadamente a partir da diáspora bantu em direção ao Brasil, e vêm ganhando força nos últimos anos. Identificamos o ambiente escolar como palco privilegiado, onde esses enfrentamentos se dão e podem ser combatidos, a partir da reformulação de currículos e elaboração de novas práticas e materiais didáticos que, usando novas tecnologias digitais, abram caminho para a construção de uma educação crítica e antirracista.

Palavras-chaves: Lei 10.639/03, Jogos Pedagógicos, Diáspora Bantu, Educação Antirracista.

ABSTRACT

DOS SANTOS, Adelson Souza. *Game of the Nkisis: A didactic proposal for teaching History and confronting religious racism*. Dissertation (Master's in History Teaching - ProfHistória) – Institute of Philosophy, Human and Social Sciences. Federal Rural University of Rio de Janeiro, 2025. 139 pp.

This present work aimed to offer a contribution to the application of what is advocated by Law 10.639/03, through the development of a pedagogical game, named "Jogo dos Nkisis" (The Game of the Nkisis.) The reflections upon which this work rests originated from concerns as a Basic Education teacher, working in the Elementary School system of the municipal public network of Rio de Janeiro. However, they are also rooted in the experiential knowledge as a Candomblé practitioner and relate to the frequent tensions and confrontations caused by religious intolerance against Afro-diasporic religions, such as Candomblé. These manifestations have embodied themselves in Brazilian society, anchored in the somber slave-holding past, notably from the Bantu diaspora towards Brazil, and have been gaining strength in recent years. We identify the school environment as a privileged stage where these confrontations occur and can be combated, through the reformulation of curricula and the development of new practices and didactic materials that, using new digital technologies, pave the way for the construction of a critical and anti-racist education.

Keywords: Law 10.639/03, pedagogical games, Bantu diaspora, anti-racist education, Candomblé.

RÉSUMÉ

DOS SANTOS, Adelson Souza. *Jeu des Nkisis : Une proposition didactique pour l'enseignement de l'histoire et la lutte contre le racisme religieux*. Mémoire (Master en enseignement de l'histoire) – Institut de Philosophie, Lettres et Sciences sociales. Université fédérale rurale de Rio de Janeiro, 2025. 139 pp.

Ce travail vise à contribuer à l'application des dispositions de la loi 10.639/03 par le développement d'un jeu pédagogique intitulé « Le jeu Nkisis ». Les réflexions qui constituent la base de ce travail sont issues de mes inquiétudes en tant qu'enseignant de l'éducation de base travaillant dans le système scolaire public municipal de Rio de Janeiro. Cependant, elles s'appuient également sur mon expérience de pratiquant du Candomblé et portent sur les tensions et les confrontations fréquentes causées par l'intolérance religieuse envers les religions d'origine africaine, comme le Candomblé. Ces manifestations ont pris forme dans la société brésilienne, ancrées dans le sombre passé de l'esclavage, notamment de la diaspora bantoue au Brésil, et ont pris de l'ampleur ces dernières années. Nous identifions le milieu scolaire comme un lieu privilégié où ces confrontations se produisent et peuvent être combattues par la reformulation des programmes et le développement de nouvelles pratiques et des supports pédagogiques qui, grâce aux nouvelles technologies numériques, ouvrent la voie à la construction d'une éducation critique et antiraciste.

Mots-clés: Loi 10.639/03, jeux éducatifs , diaspora bantoue, éducation antiraciste.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Expansão Banto.....	45
Figura 2 - Reinos Bantos.....	50
Figura 3 - Estatísticas sobre a Escravidão.....	51
Figura 4 - Imagem Gerada com a Utilização ChatGPT4 - Aluvaiá	76
Figura 5 - Imagem Gerada com a Utilização ChatGPT4 - Nkosi Mukumbi.....	77
Figura 6 - Imagem Gerada com a Utilização ChatGPT4 - Kambaranguanji/Nzaze	78
Figura 7 - Imagem Gerada com a Utilização ChatGPT4 - Gongobira.....	79
Figura 8 - Imagem Gerada com a Utilização ChatGPT4 - Matamba.....	80
Figura 9 - Imagem Gerada com a Utilização ChatGPT4 Ndandalunda.....	81
Figura 10 - Imagem Gerada com a Utilização ChatGPT4 - Kaiatumbá	82
Figura 11 - Imagem Gerada com a Utilização ChatGPT4 - Karamose.....	83
Figura 12 - Imagem Gerada com a Utilização ChatGPT4 - Katende	84
Figura 13 - Imagem Gerada com a Utilização ChatGPT4 - Telekompensu	85
Figura 14 - Imagem Gerada com a Utilização ChatGPT4 - Angoro	86
Figura 15 - Imagem Gerada com a Utilização ChatGPT4 - Zzumbarandá.....	87
Figura 16 - Imagem Gerada com a Utilização ChatGPT4 - Kafunje.....	88
Figura 17 - Imagem Gerada com a Utilização ChatGPT4 - Kuinganga	89
Figura 18 - Imagem Gerada com a Utilização ChatGPT4 -Kafundeji.....	90
Figura 19 - Imagem Gerada com a Utilização ChatGPT4 - Wunji.....	91
Figura 20 - Imagem Gerada com a Utilização ChatGPT4 - Kasunte.....	92
Figura 21 - Imagem Gerada com a Utilização ChatGPT4 - Gangarumbanda.....	93
Figura 22 - Imagem Gerada com a Utilização ChatGPT4 - Kitangana	94
Figura 23 - Imagem Gerada com a Utilização ChatGPT4 - Ikungo	95

SUMÁRIO

1.INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO 1 POR UMA ESCOLA DEMOCRÁTICA	16
2.1. Os Desafios Por Uma Docência Real Antirracista.....	17
2.2. Entendendo o Racismo Religioso para Oferecer uma Resposta que o Combata em Sala de Aula	24
2.3. Esboçando Caminhos que Não Percorremos a Sós	41
CAPÍTULO 2 DIÁSPORA AFRICANA: OS BANTUS E A CONFORMAÇÃO DO CANDOMBLÉ NO BRASIL	43
3.1. Os Bantus	44
3.2. O Candomblé Angola: Visibilidade à Filosofia e Religiosidade Bantu.....	58
CAPÍTULO 3 USO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA	60
4.1. Inteligência Artificial e Ética: Entre a Inovação Tecnológica e os Desafios Sociais e Epistemológicos	62
4.2. Limitações Da Geração De Imagens Pelo ChatGPT: Desafios E Barreiras Para Usuários Não Especializados	68
4.3. Desafios Do Uso De Ia Na Criação De Recursos Pedagógicos Visuais	70
4.4. NO CANDOMBLE TUDO SE INICIA POR ALUVAIA (EXU).....	72
4.5. Limites E Potencialidades Da Geração De Imagens Por Inteligência Artificial Em Materiais Pedagógicos Afro Centrados: Uma Análise Sobre Representações Dos Nkisis	75
CAPÍTULO 4 – JOGANDO CONTRA O RACISMO RELIGIOSO: O JOGO DOS NKISIS.....	96
5.1. Desafios: Pensando Em Uma Aula De História Mais Atrativa.....	96
5.2. A De “Afro-Históricos” Ao “Jogo Dos Nkisis”: Caminhos Lúdicos Para Uma Educação Afrocentrada E Antirracista.....	99

5.3. Apresentação E As Regras Do Jogo Dos Nkisis	102
5.4. As Cartas do Jogo dos Nkisis.....	105
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	126
7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	128
ANEXOS	133
- Anexo 1.....	134
- Anexo 2.....	137
Glossário	138

1. INTRODUÇÃO

É preciso compromisso para resistir e é preciso ter coragem para não sucumbir à intolerância, ao racismo e suas mais variadas formas de opressão ao nosso povo. (Gaia, 2020, p. 18)

O compromisso de resistir e a coragem para o enfrentamento ao racismo e à intolerância religiosa foram impulsos fundamentais para a realização do trabalho, que ora apresento sob forma de dissertação e produto pedagógico ao Curso de Pós-Graduação em Ensino de História - ProfHistória. Tais impulsos encontram-se fortemente enraizados na minha trajetória enquanto professor da Educação Básica, atuante há 15 anos na rede pública de ensino do estado do Rio de Janeiro e há 12 na rede municipal do Rio de Janeiro. Mas também a partir de minhas vivências de iniciado no Candomblé Angola. Nas intersecções proporcionadas por essas duas experiências, vêm sendo construídos os saberes que passaram a orientar o meu agir em sala de aula, frente às demandas impostas por um cenário nacional que, após a abertura política, vem propiciando cada vez mais espaço para que se discuta e se reconheça a participação africana na composição da sociedade brasileira.

Nesse contexto, o lento processo de democratização, experimentado por países como Brasil, Argentina e Chile, permitiu a emergência de vozes e histórias de vida por muito tempo silenciadas. No que diz respeito às nossas indagações, percebemos que a ênfase nos direitos civis destacada pela promulgação da Constituição Federal de 1988, potencializou as discussões que defendiam ideais de livre expressão e associação, concorrendo para a reelaboração do conceito de cidadania brasileira nesse momento. Este, então, é o momento em que se abre espaço para discussões em torno da reformulação dos currículos escolares em âmbito nacional, com a emergência de novos sujeitos e temáticas que passaram a ocupar os debates historiográficos. Registram-se os esforços pela elaboração das orientações curriculares de história para a Educação Básica, ocorridas a partir de finais da década de 1980, dos quais fazem parte a promulgação da LDB, como também dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997 e 1998) e das Diretrizes Curriculares Nacionais (2013). Como podemos concluir, com base nas considerações tecidas por Olavo Soares:

No caso brasileiro, o contexto social dos anos 1980 influenciou sobremaneira as relações entre Universidade e escola. Os movimentos sociais em torno da luta pelo fim da ditadura militar e pelo retorno da democracia influenciaram as pesquisas [...] em educação, para os estudos sobre o currículo, notadamente dos currículos para o ensino de história. O período é marcado por um conjunto de propostas de reformulação curricular que, embora diferentes entre si, visavam ressignificar estruturalmente as noções de conhecimento escolar, de uso e de produção desses conhecimentos. (2012, p. 617)

As produções historiográficas passaram a expressar, ao longo das últimas três décadas, os debates que punham em evidência críticas às abordagens eurocêntricas, abrindo espaço para aquelas ligadas à História Social e Cultural. Nessa chave, surgiram trabalhos que introduzem novos parâmetros de abordagem para questões atinentes à formação das múltiplas identidades brasileiras, levando em consideração a história dos povos originários, assim como a história da África. Dentro do recorte temático do primeiro capítulo que integra esse trabalho, indicamos também a importância que os movimentos sociais negros organizados exerceram para a elaboração de políticas públicas educacionais, a partir de então, pressionando pela introdução de temas e propostas afrocentradas. Tais constatações nos permitem fazer ilações entre essas contribuições e o campo do Ensino da História e das Relações Étnico-raciais no Brasil, uma vez que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada em 1996, preconizava que “o ensino da história do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia.”

Em consonância às disposições contidas na LDB, a passagem do século XX ao presente assinala, ainda, a promulgação das Leis nos 10.639, de 9 de janeiro de 2003 e 11.645, de 10 de março de 2008, que alteraram o texto de 1996, estabelecendo a inclusão do estudo da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos: indígenas e africanos. As leis preconizam que esses conteúdos sejam prioritariamente abordados no âmbito das disciplinas de Educação Artística, Literatura e História Brasileiras. Entretanto, a criação de tais leis apenas nos sinaliza um problema a ser enfrentado: o racismo estrutural que perpassa a sociedade brasileira e que está intimamente ligado ao passado de escravização de povos originários e africanos. Esse problema evidencia-se ainda mais no que diz respeito ao racismo religioso, especialmente quando pensamos que na última década, verificamos o crescimento significativo de perseguições e ataques aos templos de Candomblé e de Umbanda, bem como aos praticantes das religiões de matriz africana. Identificamos que tal questão atravessa muitas comunidades escolares agindo, provavelmente, como um dos principais entraves para efetivação da Lei 10.639. Nos questionamos, portanto, em que medida a introdução dessas temáticas nas prescrições curriculares adotadas na Educação Básica pode ajudar na superação de tais problemas e, assim, dedicamos o segundo capítulo a apresentar um pouco da história dos povos bantus, antes e durante a sua inserção forçada na história brasileira por via da escravidão. A partir de então, abordamos o surgimento do Candomblé Angola como uma forma de resistência à escravidão e ponto onde se intersecciona experiências pessoais e profissionais para a elaboração do produto didático que apresentamos nos capítulos subsequentes.

A partir do entrelaçar dessas experiências é que se delineia o terceiro capítulo, onde são discutidos os limites e possibilidades impostas pelo surgimento e publicização das inteligências artificiais (IAs), especialmente no campo da historiografia e o ensino de história. Nesse caso, apresentamos o uso do ChatGPT4 como ferramenta utilizada para a elaboração dos cards que compõem o “Jogo dos Nkisis”. Ao avançarmos sobre as implicações éticas que têm ocupado os debates sobre o uso de de IAs para pesquisa e ensino, ressaltamos seu potencial de contribuição para a superação da hegemonia das perspectivas de saber eurocentradas, na medida em que possibilita a elaboração de materiais referenciados em epistemologias do sul global. Nessa chave, mobilizamos experiências pessoais adquiridas ao longo de minha trajetória no *Abasá Kawala Tawila Ngana Nkisi Lembadilengu*, espaço religioso do Candomblé Angola onde sou iniciado. Transformar o abstrato em concreto não foi tarefa simples. De tal forma, essas experiências ofereceram o substrato para a operação com o ChatGPT4, a partir da elaboração de prompts de comando objetivos que deram origem às imagens dos nkisis representados no jogo, que são demonstradas ao longo deste capítulo.

A apresentação do material pedagógico, “Jogo dos Nkisis”, fica reservado ao capítulo 4. Nesta derradeira parte do trabalho, discutimos a importância da utilização de jogos, como ferramentas eficazes na construção do saber, dentro da perspectiva da educação básica. Aqui apresentamos, de forma mais densa e direcionada, a proposta do Jogo dos Nkisis, as cartas que o compõem, as suas regras de jogabilidade e retomamos a discussão sobre a direção das nossas escolhas na elaboração do material. E o mais importante, orientamos o professor/leitor, que eventualmente demonstre interesse em utilizar o jogo dos Nkisis em suas aulas, na reprodução física do jogo. Destacamos que a nossa intenção é que a reprodução do jogo possa ser feita com a maior praticidade e o menor custo financeiro possíveis. Dessa maneira, encaminhamos o presente trabalho com o objetivo de contribuir para uma discussão necessária a respeito das estratégias para a aplicação da Lei 10.639/03, usando como referências aspectos do Candomblé Angola como forma de superar as manifestações de racismo religioso nas escolas. O trabalho contribui, ainda, na medida em que propõe a produção de material didático para que essas questões possam ser trabalhadas efetivamente, entre alunos e professores da Educação Básica.

CAPÍTULO 1 POR UMA ESCOLA DEMOCRÁTICA

A educação como radical da vida e prática de liberdade nos contextos afetados pelo acontecimento colonial tem uma tarefa inadiável: recuperar a dignidade dos que foram violentados e mantê-la acesa para alumiar o tempo e cegar o olho grande do assombro da dominação. (Rufino, 2021, p. 25).

No ano de 2003, foi sancionada a lei 10.639 que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1996, e tornou obrigatório o Ensino de História das Culturas Africanas e Afro-brasileiras em todos os estabelecimentos de educação básica públicos e privados do país. Mais adiante, em 2008, esta lei foi alterada pela lei 11.645 que incluiu a partir daquele ano, a obrigatoriedade do ensino de história e cultura indígena. A elaboração e promulgação de tais leis no âmbito educacional são entendidas como parte do contexto político brasileiro, que vem se desenvolvendo desde o fim do período ditatorial. Elas são parte dos esforços pela restauração de uma ordem democrática, marcada pela promulgação da atual Constituição Federal, não à toa, conhecida como “Constituição Cidadã”, por ampliar e ressignificar o próprio conceito de cidadania no país. Antônio Bispo dos Santos, o Nêgo Bispo, chama a atenção para a importância desse documento, afirmando que “tanto os quilombolas quanto os indígenas do Brasil só passaram a ser sujeitos de direito na Constituição de 1988. Até essa Constituição, ser quilombola era ser criminoso e ser indígena era ser selvagem” (2023, p. 14). Portanto, esse movimento, em curso desde as décadas finais do século XX, torna-se revelador de vozes e pautas identitárias silenciadas durante muito tempo que, diante do quadro exposto, buscarão reconhecimento no espaço público, com destaque para o campo da educação.

Entendemos, portanto, que a criação da lei 10.639 foi fruto de décadas de lutas anteriores, relacionadas aos movimentos sociais negros organizados no Brasil ao longo do século XX, dos quais podemos citar desde a FNB (Frente Negra Brasileira)¹, fundada em 1931, passando pelo teatro Experimental do Negro, datado dos anos 1940 até as diversas entidades que surgiram a partir do início da década de 1970² - estas últimas, já no contexto de resistência à ditadura civil-militar e da luta pela igualdade social.

2.1. Os Desafios Por Uma Docência Real Antirracista

Desde a criação das Leis 10.639 e 11.645, professoras e professores de todos os recantos do país têm enfrentado inúmeros desafios para abordarem essas temáticas em sala de aula. Como professor, desde 2010, lecionando a disciplina de história pela Rede Estadual de Educação do Rio de Janeiro e na disciplina do Ensino Religioso Afro-brasileiro pela Rede Municipal do Rio de Janeiro a partir de 2013, tenho observado de perto algumas dessas dificuldades no dia a dia. Para além das inegáveis lacunas na formação da maioria de nós - posto que os currículos universitários dos cursos de licenciatura foram sendo adaptados à nova exigência de forma gradual ao longo da segunda década dos anos 2000, gerando, ao nosso ver, poucas mudanças institucionais - “um dos desafios, sentido especialmente nos primeiros anos após a promulgação da lei e que vai sendo vencido pouco a pouco, é a escassez de material didático sobre as relações étnico-raciais” (Alberti, 2012, p.62). Dentre essas dificuldades, soma-se a de tentar evitar que o estudo da história das relações étnico-raciais fique restrito a segmentos do currículo, por exemplo, ao período da escravidão, ou a datas do calendário letivo que se orientem pelo 13 de maio ou o 20 de novembro, ou ainda, que seja pauta somente das Ciências Humanas.

¹ A Frente Negra Brasileira foi um movimento social negro que atuou no Brasil entre os anos de 1931-1937. Segundo o historiador Amílcar Araújo Pereira, em sua tese de doutorado: “A Frente Negra, sem dúvida alguma, tornou-se a maior expressão desse movimento em sua época, até mesmo em função da dimensão nacional e do grande número de participantes que conquistou entre 1931 e 1937, que, segundo depoimentos da época, variava entre 40 e até 200 mil sócios – o que permite caracterizá-la como um movimento de massa.” (PEREIRA, 2010, p.90).

² São exemplos de entidades criadas na época: Instituto de Pesquisa das Culturas Negras (IPCN), Centro de Cultura e Arte Negra (Cecan), Grupo Palmares, Associação Cultural Zumbi (ACZ), Movimento Negro Unificado (MNU) etc. (PEREIRA, 2010).

Além disso, trabalhar com a lei exige dos docentes a tomada de algumas estratégias como nos indica a pesquisadora Verena Alberti. Abordar, por exemplo, a escravização dos povos africanos na era moderna e o tráfico transatlântico é algo imprescindível para o desenvolvimento dos estudos das relações étnico-raciais. Porém, como fazê-lo sem incorrer em riscos tão comuns ao se abordar esses temas? Esta não é, de fato, uma questão simples. Mas os professores devem ter toda cautela possível a fim de manter o devido respeito às vítimas destes processos e aos alunos. Nesse sentido, reiteramos as recomendações de Luiz Rufino, destacadas na epígrafe que abre esse capítulo: urge recuperar a dignidade dos que foram violentados ao longo dessa história. Neste sentido, é importante evitar o foco no africano escravizado como vítima. Não se trata de ignorar as brutalidades sofridas por esses indivíduos. Entretanto, não podemos optar por abordar exclusivamente este aspecto. Por mais relevante que ele seja para os nossos objetivos pedagógicos, deve-se ter em mente que a ideia da subjugação permanente dos escravizados tende a reforçar estereótipos nos quais prevalece a ideia de sujeitos passivos, quando o ideal, neste caso, seria pautar-se principalmente na perspectiva de sujeitos históricos que agem, negociam, realizam e são dotados de querer. “É importante sempre considerar que a sala de aula é composta muitas vezes por alunos e alunas de diferentes raças ou cores, e que o que nela falamos e é discutido pode incidir sobre as relações que os alunos estabelecem dentro e fora da escola. Todo cuidado é pouco, portanto”. (Alberti, 2013, p.39-40).

Dentre as questões levantadas, entre outras, que têm se mostrado como empecilhos para a implementação da lei, a que trata da religiosidade, talvez, seja uma das mais delicadas. Traços culturais que remetem a uma estética negra, frequentemente podem ser associados às religiosidades trazidas pelos povos africanos escravizados. Em outras palavras, é muito comum que as comunidades escolares apresentem algum tipo de resistência ao ensino da história e da cultura afro-brasileira pelo fato de existir no imaginário do senso comum, uma ligação intrínseca entre diversas expressões culturais negra e as religiões de matriz africana. Neste sentido, tudo vira coisa de “macumba”, utilizando uma expressão um tanto comum, que demonstra o tipo de preconceito e sua especificidade.

Entretanto, em certa medida, podemos supor que esta associação não é de toda equivocada. Observemos que, embora tenha havido uma tentativa de apartamento entre o profano e sagrado, ao longo do processo de constituição e de estabelecimento de muitas das manifestações culturais afro-brasileiras - como por exemplo, da capoeira, do maculelê, maracatu e das escolas de samba - o que constatamos é que em suas origens, a dimensão do sagrado sempre esteve presente, assim como na atualidade, ratificamos que ela nunca foi totalmente eliminada. Sobre isso, Volney J. Berkenbrok nos indica que:

A religião de matriz africana diz mais respeito à sociedade que ao indivíduo. Todas as esferas da vida da sociedade são abarcadas pela religião. Uma separação entre parte sagrada e parte profana da vida é inconcebível. A religião abrange o todo e tudo tem um e seu sentido dentro da religião. Ela é a origem de sentido para a ordem como um todo. (BERKENBROK, 1999, p.63)

Na verdade, o que é flagrante neste caso, é a forma negativa com que esta associação é projetada. É como se pretendesse construir, a partir do preconceito, uma legitimidade moral para negar o ensino de uma das matrizes culturais que formou o nosso povo, valendo-se para este fim, da ideia de que as religiosidades afro-brasileiras são maléficas, diabólicas e/ou amaldiçoadas. Por conseguinte, toda a cultura negra seria encarada como indesejada e dispensável. É importante frisar que não tratamos aqui de uma perspectiva doutrinária, ou seja, falamos da religiosidade apenas como um aspecto cultural dos povos. Ao mesmo tempo atentamos para o fato de que, em suas origens nas diversas regiões da África, as religiões constituíam verdadeiros sistemas abrangendo todas as esferas da vida social.

Devido a relevância da afro-religiosidade para a elaboração desta pesquisa e os seus ecos que emanam dentro e fora dos muros escolares, pensamos ser de suma importância tratarmos sobre o momento bastante delicado pelo qual atravessam as religiões de matriz africana e seus praticantes atualmente no Brasil. No período das últimas duas décadas, verificamos que houve um crescimento significativo de perseguições e ataques às pessoas e a templos sagrados, principalmente os de candomblé e de umbanda. Somente no ano de 2018, houve um crescimento de quase 50% das notificações de ataques a essas religiões em todo o país.³ É muito comum nos depararmos, nas mais variadas plataformas midiáticas, com notícias de invasões, incêndios, destruição desses locais sagrados e agressões de todos os tipos a adeptos dessas religiões.

A liberdade religiosa é prevista pela Constituição Brasileira, além disso existe vasta legislação federal que assegura os direitos dos povos e comunidades tradicionais de terreiro, como nos mostra em levantamento recente os pesquisadores Carolina Rocha (Dandara Suburbana) e Lucas Obalerá⁴. Na teoria, isto deveria garantir a todas as pessoas o direito de manifestação de suas religiosidades, seja ela qual for. Mas o que acontece atualmente é a negação e uma crescente perseguição às religiões de matriz africana e aos seus adeptos. Os ataques contra religiões de matrizes africanas muitas vezes se baseiam em justificativas salvacionistas. Sob a alegação de estar "realizando a vontade de Deus", agressores afirmam estar "salvando" os praticantes dessas religiões de um suposto desvio espiritual. Essa narrativa, no entanto, é profundamente problemática, pois sustenta a ideia de uma única verdade religiosa, negando a pluralidade e a diversidade que caracterizam a experiência humana ao longo de sua trajetória. Esse tipo de argumento, ao mesmo tempo em que legitima a violência, também reforça a hegemonia das religiões cristãs no Brasil. Ao avançar sobre as religiões afro-brasileiras, seus detratores atacam um dos pilares da identidade de seus praticantes, perpetuando a exclusão e a marginalização de comunidades que já enfrentam múltiplas formas de discriminação.

³ **“Denúncias de ataques a religiões de matriz africana sobem 47% no país”**, 26/01/2019, O Globo Disponível em: <https://oglobo.globo.com/sociedade/denuncias-de-ataques-religioes-de-matriz-africana-sobem-47-no-pais-23400711>

⁴ A seguir vemos o levantamento recente sobre as leis federais que asseguram os direitos dos povos e comunidades tradicionais de terreiro:

Decreto nº. 10.932/2022: ratifica a Convenção Interamericana contra o Racismo, a Discriminação Racial e Formas Correlatas de Intolerância (2013);

Constituição Federal (1988): lei maior do país que garante o direito do livre exercício dos cultos religiosos, assim como a proteção dos locais de culto e suas liturgias (art. 5º, incisos VI ao VIII; art. 19, incisos I ao III; art. 210, §1º);

Art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias: “Aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras, é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes títulos respectivos”;

Lei n.º 7.716/1989: também conhecida como “Lei Caó”, a “Lei do Crime Racial”, define os crimes resultantes de discriminação ou preconceito de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional.

Lei n.º 9.982/2000: dispõe sobre a prestação de assistência religiosa nas entidades hospitalares, públicas e privadas, bem como nos estabelecimentos prisionais civis e militares;

Lei n.º 9.394/2016: estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional e trata do tema da religião (vide art. 33, § 1º e § 2º);

Lei n.º 13.796/2019: altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/1996), para fixar, em virtude de escusa de consciência, prestações alternativas à aplicação de provas e à frequência a aulas realizadas em dia de guarda religiosa;

Leis 10.639/2003 e 11.645/2008: alteram a Lei n.º 9.394/1996, que estabelece as diretrizes da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro- Brasileira e Indígena”;

Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) n.º 4.439, de 27 de setembro de 2017: assevera a constitucionalidade do ensino religioso confessional, como disciplina facultativa dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental. Define o ensino religioso nas escolas públicas. Conteúdo confessional e matrícula facultativa. Respeito ao binômio “laicidade do estado x liberdade religiosa”; igualdade de acesso e tratamento a todas as confissões religiosas; conformidade com o art. 210, §1º, do texto constitucional; constitucionalidade do art. 33, caput e § 1º;

Decreto n.º 6.040, de 07 de fevereiro de 2007: institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais;

Lei n.º 12.288/2010: denominada de Estatuto da Igualdade Racial, visa 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. Trata, no capítulo III, do direito à liberdade de consciência e de crença e ao livre exercício dos cultos religiosos.

Lei Federal n.º 13.257/2016, dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância e que também garante a pais, mães ou demais responsáveis, é resguardado o direito de transmissão familiar de suas crenças e culturas. Disponível em: <https://criola.org.br/wp-content/uploads/2024/04/Relato%CC%81rio-Panorama-geral-do-contexto-de-racismo-religioso-no-Brasil-Criola-Ile%CC%82-Axe%CC%81-Omiojuaro%CC%82-Ile%CC%82-Axe%CC%81-Omi-Ogun-siwaju%CC%81.pdf>

No Rio de Janeiro, por exemplo, identificamos um fenômeno que data dos anos 2000. Tal consiste na associação de grupos evangélicos neopentecostais com facções criminosas que atuam para o controle de territórios em algumas favelas da capital e da região metropolitana fluminense. O tráfico de drogas em comunidades cariocas tem sido instrumentalizado para a imposição de uma hegemonia religiosa e os criminosos que atuam no controle destes locais, são chamados pela mídia de "traficantes evangélicos". No artigo "A criação do Complexo de Israel e sua relação com o crescimento do pentecostalismo em periferias – Rio de Janeiro, Brasil", de 2024, a autora Christina Vital da Cunha investiga a intersecção entre a expansão da cultura pentecostal em áreas periféricas e a incorporação de símbolos judaicos nesses contextos. A pesquisa focaliza o surgimento e expansão do chamado “Complexo de Israel”, um conjunto de cinco favelas na Zona Norte da cidade do Rio de Janeiro, como estudo de caso para compreender esse fenômeno social.

Christina Vital relata que os narcotraficantes do Complexo de Israel proíbem as práticas religiosas afro-brasileiras em suas comunidades, nas quais os templos foram todos fechados ou completamente destruídos. Mas a realidade religiosa do local, nem sempre foi assim, pois:

Dados etnográficos e a literatura apresentavam ricas imagens e situações referidas a essa associação entre umbanda e candomblé aos traficantes. Assim, durante as décadas de 1980 e 1990, os traficantes de Acari e de outras favelas da cidade se identificavam (e eram identificados socialmente) com religiões de matriz africana, cujos lugares de culto eram abundantes nessas localidades. (Vital da Cunha, 2024, p.256)

Em sua pesquisa, Vital nos mostra que traficantes e moradores de favelas do Rio frequentemente se identificavam com práticas religiosas afro-brasileiras, evidenciadas por tatuagens, altares e participação em rituais. E até a década de 1990 a imprensa, principalmente, através de jornais populares faziam associações entre os criminosos e as entidades e divindades afrorreligiosas, “Essa aliança expressava uma representação social sobre a existência de uma contigüidade moral entre o universo religioso afro e a criminalidade, hoje identificada como Racismo Religioso.” (Vital da Cunha, 2024, p.256).

Nas últimas duas décadas alguns casos de agressões à adeptos de umbanda e de candomblé foram amplamente noticiados. O ataque à Kaylane Campos⁵, em 2015, é um destes casos que ficaram bastante conhecidos pelo público geral. Kaylane, que a época contava apenas 11 anos, foi agredida com pedradas em uma rua do bairro da Vila da Penha no Rio de Janeiro. A menina teria sido identificada pelos agressores - que na ocasião ostentavam suas bíblias enquanto entoavam insultos - por causa de suas indumentárias características de um “macumbeiro”. Um detalhe, o local deste infeliz episódio fica acerca de 3,5 km de onde viria se constituir o Complexo de Israel, alguns anos mais tarde.

Também houve, no mesmo período, casos semelhantes dentro de escolas. No momento em que esta pesquisa é realizada, ocorreu um ato de violência contra a professora Sueli Santana, em outubro de 2024 na Escola Municipal Rural Boa União, em Camaçari, Bahia.⁶ A docente, praticante do Candomblé, relatou ter sido alvo de agressões verbais e físicas por parte de alunos após ministrar aulas sobre cultura afro-brasileira. Desde o início do ano letivo, Sueli relatou ter enfrentado hostilidades que incluíram insultos como "bruxa", "macumbeira" e "diabólica". A agressão física ocorreu no dia 29 de outubro de 2024, enquanto corrigia atividades em sala de aula. A professora foi atingida no pescoço por uma pedra lançada por alunos. Além disso, Sueli relatou que a direção da escola teria recomendado que o livro "ABC dos Povos Afro-brasileiros" não fosse utilizado, após reclamações de pais de alunos.

Todas essas ações violentas são tratadas pela nossa sociedade como manifestações de intolerância religiosa. Entretanto, consideramos que as motivações para a execução desses atos extrapolam as questões estritamente religiosas. Desta forma, tal categoria não seria uma ferramenta suficientemente adequada para a interpretação de um fenômeno tão complexo. “Quantos templos budistas, quantas sinagogas, quantas mesquitas vimos serem derrubadas pelo Estado ou incendiados por gestos de intolerância?”, questiona Flor do Nascimento (2017, p.54). A resposta a essa questão nos parece bem mais complexa.

⁵ **“Menina vítima de intolerância religiosa diz que vai ser difícil esquecer pedrada”**, 16/06/2015, G1. Disponível em: <https://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/2015/06/menina-vitima-de-intolerancia-religiosa-diz-que-vai-ser-dificil-esquecer-pedrada.html>

⁶ **“Professora denuncia ter sido apedrejada por intolerância religiosa na Bahia”**, 27/11/2024, CNN. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/professora-denuncia-ter-sido-apedrejada-por-intolerancia-religiosa-na-bahia/>

2.2. Entendendo o Racismo Religioso para Oferecer uma Resposta que o Combata em Sala de Aula

Durante o período em que vigorou a escravidão no Brasil, os terreiros surgiram como espaços de preservação e transformação dos saberes africanos, integrando também, ao longo do tempo, alguns elementos indígenas e europeus. O candomblé, um dos principais expoentes das religiões de matrizes africanas, exemplificam essa resistência. Organizados em "nações" que refletem as origens africanas predominantes de suas práticas, como Ketu, Angola e Djêje, o candomblé articula um conjunto de espiritualidades que transcende a religião, configurando-se como um sistema complexo de organização social e cultural.

A partir desse direcionamento, podemos pensar que o que incomoda nas religiões de matrizes africanas é exatamente o fato de elas manterem, em certa medida, elementos africanos em sua constituição, e não apenas nos aspectos ritualísticos, mas no modo de se organizar socialmente a vida, a família, a comunidade etc. Por isso, Wanderson Flor do Nascimento sugere trabalharmos com a categoria do “racismo religioso” e afirma “(...) que é mais preciso pensar esses ataques aos povos, comunidades e territórios de matrizes africanas em termos de racismo religioso, pois consiste em projetar a dinâmica do racismo às expressões africanas e indígenas presentes nessas ‘religiões’” (Flor do Nascimento, 2017, p.54-55).⁷ Apesar do cenário adverso, os povos de terreiro resistem. Essa resistência não se limita à manutenção de práticas religiosas: é, antes, uma luta pela preservação de um modo de vida que carrega saberes, valores e tradições que passaram de geração a geração pelos descendentes de escravizados africanos. Nos terreiros, encontramos não apenas rituais, mas também saberes que orientam a percepção de mundo, as práticas de cuidado, de respeito aos mais velhos, a organização do trabalho e as relações comunitárias. Trata-se, portanto, de espaços de resistência ativa contra as múltiplas formas de opressão – racismo, colonialismo, etarismo e sexismo – que se manifestam na sociedade brasileira.

⁷ O racismo pode ser definido como crenças na existência de raças superiores e inferiores. Dessa forma, perpetua-se a ideia de que, por questões de pele e outros traços físicos, um grupo humano é considerado superior ao outro. Ao direcionar os argumentos racistas para as religiões, tem-se o racismo religioso, através do qual se discrimina uma religião (LIMA, 2012, p. 9).

A intolerância religiosa e o racismo religioso se apresentam como fenômenos interligados e que cada vez mais evidentes na sociedade brasileira. Embora o conceito de intolerância seja amplamente utilizado, sobretudo pela mídia formal, para descrever atos de violências contra diferentes crenças, ele tem se mostrado insuficiente para compreender a complexidade dos ataques direcionados às religiões de matrizes africanas e aos seus praticantes. Esses ataques têm crescido substancialmente neste primeiro ¼ de século. Eles são impulsionados por uma visão de mundo excludente, eurocentrada e fundamentalista que, revelam as bases estruturais de um racismo histórico e persistente no Brasil e possuem raízes históricas no colonialismo e na colonialidade do poder.

Como já explicitado anteriormente, ao longo do século passado o movimento negro organizado lutou (e continua lutando) contra o racismo e pela inserção da população negra na sociedade brasileira. Adentramos no século XXI e o que observamos, em decorrência de tantas décadas de luta, são poucos avanços, ainda que muito importantes, enquanto por outro lado, vimos prevalecer o racismo estrutural que continua a permear as relações dos indivíduos em todas as esferas da vida social no Brasil.

A produção acadêmica sobre o assunto tem se mostrado bastante profícua, no período mais recente, indicando caminhos e reflexões necessárias para o estabelecimento de uma educação de cunho antirracista. É nesta direção que pretendemos seguir com as nossas discussões e apontamentos. Para tanto, nos valeremos do diálogo com autores que possuam dentre as suas propostas, perspectivas decoloniais, antirracista e anticapitalista, pois entendemos que no atual sistema mundo existem diversas hierarquias que pretendem perpetuar desigualdades múltiplas de cunho não apenas econômico, mas também de gênero, sexista, cultural, religioso e sobretudo racial.

A noção de colonialidade, abordada por alguns autores que trabalham com a perspectiva decolonial, nos revela uma das raízes do problema histórico que é o racismo. O racismo se estruturou no Brasil e no mundo a partir do colonialismo que se estabeleceu, a partir do ocidente, como uma prática de dominação de Estado com o advento da Era Moderna. Ele consistia em uma série de práticas peculiares perpetradas pelos Estados europeus modernos em relação às suas colônias mundo afora, através das quais se estabelecia uma relação de dominação em que os países colonizados ficavam submetidos ao controle social, político, econômico, cultural, religioso de forma coercitiva tendo inclusive a ocupação administrativa dos seus territórios. Essa forma de dominação perdurou mais ou menos entre o século XVI e o século XX, período no qual a Europa exportou pelo planeta os seus valores, hábitos e conhecimentos com uma presunção universalista, afirmando uma pseudo-superioridade expressa por um dualismo rasteiro e excludente que pode ser traduzido pelos seguintes esquemas: europeus/não-europeus, civilizados/ não-civilizados, povos superiores/povos inferiores. Para Boaventura o que se afirmou desse processo como pensamento ocidental moderno é tido por ele como um pensamento abissal, que consiste em sistema de distinções visíveis e invisíveis, sendo que as invisíveis fundamentam as visíveis. As distinções invisíveis são estabelecidas através de linhas radicais que dividem a realidade social em dois universos distintos: o universo ‘deste lado da linha’ e o universo ‘do outro lado da linha’ (Boaventura p.23).

Durante o século XX apostou-se numa ideia em que se acreditava que com a descolonização política e jurídica seria o suficiente para que os Estados garantissem a sua emancipação. Porém, mesmo após o fim das administrações coloniais as diversas estruturas hierarquizadas de controle de poder, estabelecidas nos países periféricos por mais de quatro séculos, não desapareceram. Muito pelo contrário, continuamos a viver sob a mesma lógica hegemônica eurocentrada e, a despeito da organização política da periferia global em Estados independentes, muitos povos não-europeus continuam sofrendo uma cruel exploração e dominação por parte dos países europeus/EUA. Segundo o sociólogo portorriquenho, Ramón Grosfoguel, a colonialidade nos permite compreender a continuidade das formas coloniais de dominação após o fim das administrações coloniais, produzidas pelas culturas coloniais e pelas estruturas do sistema-mundo capitalista moderno/colonial (Grosfoguel, 2009, p.395).

Já o sociólogo peruano Aníbal Quijano chama essa forma de ser e pensar o mundo – notadamente eurocêntrica, hegemônica e que se pretende universal - de “Matriz de poder colonial”. Na opinião do autor, esta afeta todas as dimensões da existência social, tais como a sexualidade, a autoridade, a subjetividade e o trabalho (Quijano, 2000). Seguindo o rastro de Quijano, Grosfoguel propõe a categoria de “Colonialidade de Poder”, através da qual este intelectual ao apresentar as hierarquias enunciadas pelo conceito de “Matriz de poder colonial”, dá um peso maior para a questão étnico-racial. Segundo essa proposta, é necessário conceituar o sistema mundo capitalista para além de um sistema que se baseia em relações estritamente econômicas. Ou seja: é preciso pensar o capitalismo de forma diferente da qual ele é apresentado pela forma eurocêntrica comum de pensar a realidade material. Nesse sentido, diferenças de gênero, sexualidade, linguísticas, religiosas, raciais são encaradas como parte constituinte das estruturas opressivas que operam em níveis globais, e que essas são inerentes ao próprio sistema mundo.

De forma objetiva, o que Gosfoguel sugere de novo, com a ideia de “Colonialidade de Poder”, é que a noção de raça e racismo agem como um princípio organizador que estrutura todas as formas hierárquicas presentes no capitalismo. Em termos práticos, por exemplo, podemos pensar a manifestação da “Colonialidade de Poder” partindo das diferentes formas de trabalho que se articulam com o princípio da acumulação de capital em nível global, uma vez que os postos de trabalho são distribuídos seguindo a lógica dessas hierarquias. Os subempregos, o trabalho coercitivo, desqualificado, desprestigiado e mal remunerado fica a cargo dos indivíduos situados na periferia do capitalismo globalizado: os não-europeus. O trabalho qualificado com melhores remunerações é distribuído pelo centro: Europa, EUA, Canadá, Austrália...

Outro ponto interessante que nos revela a centralidade que a questão étnico-racial assume no pensamento de Gosfoguel, pode ser percebida através do exemplo de como a hierarquia das relações entre os sexos é atravessada pela questão racial. Neste caso, é possível identificar como algumas mulheres, situadas no centro do mundo capitalista, possuem um estatuto mais elevado e um maior acesso a recursos em relação a alguns homens, de origem periférica nessa mesma perspectiva de mundo. Ressaltamos então, que para o pensador, a ideia raça organiza a população mundial segundo uma ordem hierárquica de povos superiores e inferiores que passa a ser um princípio organizador da divisão internacional do trabalho e do sistema patriarcal global. (Gosfoguel, 2009).

No Brasil, vivemos tempos marcados por tensões sociais e manifestações de ódio em relação à diferença. Os crescentes ataques contra religiões de matrizes africanas e seus adeptos, são manifestações evidentes de uma recusa radical em aceitar os valores culturais e religiosos deixados pelos escravizados e seus descendentes em nosso país. Tais ações não se limitam à simples rejeição: muitas vezes assumem um caráter opressor, buscando disciplinar os praticantes dessas tradições e forçá-los a se submeter aos valores dominantes. Como aponta Wanderson Flor do Nascimento, essa violência é justificada por uma suposta necessidade de preservação dos valores hegemônicos, marginalizando outras crenças, saberes e práticas.

Esse cenário se estrutura em uma lógica hierárquica e opressiva, sustentada pela colonialidade, que subordina determinadas culturas, corpos e práticas religiosas. Essa estrutura hierárquica não apenas legitima as ações violentas, mas também as molda à imagem do racismo moderno, que, embora tenha alvos variados, opera sob a mesma lógica que sustentou a colonização e a escravização de povos africanos.

Reiteramos que racismo religioso é um fenômeno complexo, que se insere em um contexto histórico de colonialidade e opressão. No Brasil, ele se manifesta de forma particularmente intensa contra as religiões de matrizes africanas, que são alvo de violência física e simbólica. Essa violência não é apenas um ataque às crenças religiosas, mas também uma tentativa de negar a humanidade e a identidade dos povos de terreiro. Diante desse contexto de violência e marginalização, os povos de terreiro têm se mobilizado para exigir reconhecimento e direitos. A adoção da expressão "povos e comunidades tradicionais de matrizes africanas" é um exemplo dessa luta, pois busca afirmar a dignidade e a singularidade dessas comunidades no diálogo com o Estado e a sociedade.

Contudo, essas comunidades seguem resistindo, preservando e transformando suas tradições em um ato contínuo de afirmação e luta. Reconhecer e combater o racismo religioso é uma tarefa urgente, que exige enfrentar as bases estruturais da desigualdade e promover o respeito à diversidade como um valor fundamental da sociedade brasileira. Políticas públicas específicas, como o mapeamento e a proteção dos terreiros, são passos importantes nesse sentido. No entanto, é fundamental que o combate ao racismo religioso vá além de medidas pontuais, abordando as raízes históricas e estruturais desse fenômeno. Isso implica reconhecer as contribuições africanas para a formação do Brasil, valorizar os saberes e práticas afro-brasileiras e promover o combate ao racismo através de uma educação antirracista que contenha nos seus currículos – não só escritos como praticados - elementos culturais e religiosos da cosmovisão africana que represente uma possibilidade de uma transformação estrutural na sociedade brasileira mesmo que tardia, mesmo que a longo prazo.

A história, as práticas, os fundamentos e a cosmovisão das religiões de matrizes africanas continuam não sendo abordadas nas escolas e na formação escolar, principalmente no ensino fundamental, o que faz com que a visão construída ao longo de décadas, por padres e pastores que afirmam ser essas religiões coisas do demônio permaneçam no imaginário popular e continuem fomentando o racismo religioso e suas consequências. (Azevedo; Araújo, 2024, p.284)

O fato é que nunca houve um reconhecimento público de que a nossa história está profundamente marcada pelo trabalho forçado de milhões de pessoas escravizadas. Por mais de três séculos, homens e mulheres africanos foram arrancados de suas terras, privados de sua liberdade e submetidos a condições de vida desumanas. Esse contingente de pessoas foi a base sobre a qual se construiu grande parte da economia, da infraestrutura e das riquezas do Brasil colônia e no império. No entanto, apesar do papel central da população negra na construção do país, esse sistema consolidou uma sociedade hierarquizada, onde a elite proprietária de terras e de pessoas escravizadas acumulava riqueza e poder, enquanto os trabalhadores cativos eram desumanizados, privados de qualquer direito e as contribuições históricas, sociais e culturais dessas pessoas foram amplamente ignoradas ou invisibilizadas ao longo do tempo.

Devemos lembrar que a abolição da escravidão foi realizada à sombra do papel primordial do movimento abolicionista, que àquela altura já contava com décadas de atuação para extinguir a escravidão no Brasil. Não negamos a sua importância, mas ao analisarmos a sua efetividade, percebemos o quanto ela foi limitada. A Lei Áurea, ainda que libertadora no papel, não foi acompanhada por políticas de transição que garantissem o amparo e a inclusão daqueles e daquelas que até pouco, viviam sob a lógica do cativo. E o que sucedeu foi que durante as primeiras décadas da insipiente república, a mesma lógica se estendeu aos descendentes do ex-cativos. Não houve acesso à terra, à educação ou ao trabalho digno, em vez disso, essas pessoas foram deixadas à própria sorte em uma sociedade que continuou a tratá-las com desprezo e preconceito.

Paralelamente, o Estado também contribuiu para a disseminação de ideias racistas que legitimavam o branqueamento da população como um projeto de modernização do país. As elites brasileiras promoveram teorias europeias pseudocientíficas, que defendiam a mistura racial como um meio de "aperfeiçoar" a população, acreditando que, ao longo do tempo, as características negras e indígenas desapareceriam. A política do branqueamento também foi reforçada no campo da ciência e da cultura por intelectuais e acadêmicos da época, que influenciados pelo racismo científico, difundiram teorias que defendiam que a miscigenação entre brancos e negros levaria ao predomínio das características brancas com o passar das décadas, "purificando" a população brasileira. Essas ideias legitimaram práticas discriminatórias, aprofundaram as desigualdades raciais e perpetuaram o estigma social associado à negritude.

No que tange a história da educação da população negra brasileira, embora não houvesse, em muitos momentos históricos, leis explícitas que proibissem diretamente todos os negros de frequentarem as escolas, a exclusão acontecia de diversas maneiras, tanto formal quanto informalmente. Durante o período escravagista, o ensino foi direcionado, essencialmente, para os filhos de famílias brancas pertencentes às elites. Já os negros escravizados, considerados propriedades de seus senhores, eram proibidos de frequentarem qualquer tipo de estabelecimento educacional.

Após a Proclamação da República, em 1889, surgiu um sistema educacional público, e a exclusão persistiu. As escolas foram construídas prioritariamente em áreas urbanas nas quais a população branca podia acessá-las com facilidade, enquanto as populações negras, que em grande parte viviam em condições de extrema pobreza e segregação, permaneceram sem acesso a essas instituições. Além disso, a atitude racista da época marginalizava os negros ao associá-los à inferioridade intelectual, reforçando barreiras sociais e culturais.

Na Constituição Brasileira de 1934, pela primeira vez na nossa história, a educação foi observada como um direito de todos os cidadãos, prevendo diretrizes voltadas à universalização do ensino e ao combate ao analfabetismo, um problema crítico no Brasil daquela época. No entanto, embora a proposta fosse aparentemente inclusiva, o texto constitucional refletia também as influências do pensamento eugenista, que permeavam as elites intelectuais e políticas do período. No artigo 149 da Constituição de 1934, ficou garantido que a educação seria livre e universal, com a criação de um sistema público de ensino que deveria atender às necessidades da população. A Constituição também determinou a obrigatoriedade do ensino primário e gratuito, além de promover políticas para erradicar o analfabetismo. Essas medidas, em tese, indicavam uma preocupação com o desenvolvimento da sociedade brasileira por meio da educação.

Por outro lado, como relatamos no parágrafo anterior, o texto constitucional incorporava, de maneira explícita e/ou implícita, conceitos eugenistas, uma ideologia que defende uma suposta melhoria das características genéticas da população. Essas ideias foram apresentadas em dispositivos que relacionavam a educação à “higiene mental” e à formação de indivíduos físicos e intelectualmente “aptos” para contribuir com o progresso da nação. A ciência da época, influenciada pelo movimento eugênico, buscava a exclusão de certos grupos sociais como justificativa de que seriam “inaptos” para a contribuição do avanço da sociedade. Um bom exemplo deste fato está no artigo 138 do referido texto constitucional, na alínea b) observamos a seguinte frase: “estimular a educação eugênica;” (Brasil, 1934). Isso confirma de que havia, àquela altura, um projeto que repousava sob uma ideia racializada e, portanto, excludente, de futuro para o povo brasileiro.

O pensamento eugênico também se manifestou na maneira como a educação foi organizada. As políticas educacionais tendem a reforçar a ideia de que os recursos devem ser priorizados para aqueles considerados "mais aptos". Isso se alinhava a uma visão hierárquica da sociedade, na qual populações racializadas, pessoas com deficiência e grupos marginalizados não eram contemplados de forma igualitária pelas políticas públicas. Embora a Constituição de 1934 falasse em universalidade, na prática, muitos ficaram excluídos, refletindo uma aplicação seletiva e discriminatória das garantias educacionais.

Essa contradição evidencia como o projeto de modernização e progresso do Brasil, nos anos 1930, foi atravessado pelo cinismo na promessa de inclusão e pelas influências de ideologias excludentes, como a eugenia. A educação, que na teoria estava sendo concebida como ferramenta de emancipação, acabou, na prática, sendo permeada por uma lógica racista que limitava o alcance das medidas progressistas previstas na Constituição.

A Constituição de 1934 foi pioneira ao colocar a educação como um direito para todos, mas a interpretação e implementação desse princípio foram condicionadas pelas ideias eugênicas em voga na época. Isso revela o quanto as políticas públicas podem ser moldadas por ideologias dominantes e destaca a necessidade de análises críticas sobre os interesses e os efeitos das leis que regem a sociedade. Não faremos aqui um esforço maior para demonstrar as continuidades das desigualdades existentes entre a educação da população branca e aquela voltada à população negra ao longo do século XX. Mas, evidenciamos que as desigualdades raciais na educação do nosso país ainda não foram extintas.

O racismo é uma questão que impacta toda a sociedade. E se assumirmos que a educação é um dos meios mais eficazes para combatê-lo, alguns questionamentos tendem surgir; como, qual é papel da escola no enfrentamento ao racismo? Como a escola deve se estruturar para tal enfrentamento? Os conteúdos devem ser organizados de que forma? Por que não conseguimos avançar de forma mais contundente com este combate dentro das escolas? Enfim, são muitos pontos e todos são igualmente importantes para o desenvolvimento de uma solução para o problema racial. E embora a nossa opção nesta pesquisa seja refletir essencialmente sobre a afro religiosidade e o tema do racismo religioso, entendemos que o racismo no Brasil é um problema estrutural e estruturante, e por isso, precisamos abordá-lo por diversos ângulos examinando as suas variadas facetas, nunca perdendo de vista que as soluções para questões complexas demandam proposições complexas.

Construir uma educação com bases antirracistas sem que haja primeiro um alicerce que admita que o racismo precisa ser superado, não é das tarefas mais fáceis. Dado o problema, talvez estejamos diante do nosso grande entrevero, que é negação do racismo e essa ambiguidade com a qual, nós como povo, lidamos historicamente com a exclusão da população negra. Vivemos sob uma lógica, em que vigora no imaginário popular a narrativa da negação da existência do racismo e da discriminação racial. Ou seja, essa tormenta no combate ao racismo velado no Brasil está, fortemente, relacionada à negação coletiva de sua existência. Essa negação é sustentada por um mito da miscigenação harmoniosa, que deslegitima as denúncias de racismo e transfere a responsabilidade da exclusão social para as próprias vítimas. Apesar de ser menos explícito do que em outros países, como os Estados Unidos, o racismo brasileiro se revela em desigualdades profundas, mascaradas por uma aparência supostamente harmônica. Essa característica está profundamente enraizada no contexto histórico e sociocultural do país, que, apesar de ter promovido, desde a década de 1930, a ideologia da "democracia racial", perpetua desigualdades raciais por meio de mecanismos dissimulados ou que são naturalizados.

A ideia de democracia racial, amplamente divulgada durante o século XX, especialmente pelo sociólogo Gilberto Freyre, em sua obra mais importante, *Casa-Grande & Senzala* (1933), sustentava a visão de que o Brasil seria uma sociedade harmoniosa e miscigenada, livre de conflitos raciais. No entanto, tal concepção foi amplamente criticada por autores como Florestan Fernandes e Abdias do Nascimento, que argumentaram que essa narrativa mascara a exclusão social e econômica vivida pela população negra. O professor Florestan, por exemplo, nos anos 1960, demonstrou que, embora o sistema escravocrata tenha sido formalmente abolido, ele deixou profundas marcas nas relações sociais, mantendo os negros em condições de subalternidade. Ou nas palavras do autor próprio autor, “Infelizmente, como no passado a igualdade perante Deus, não proscrevia a escravidão, no presente, a igualdade perante a lei só iria fortalecer a hegemonia do “homem branco”.” (Fernandes, 1964, p.310)

Abdias do Nascimento, um dos maiores expoentes da cultura negra brasileira, em plena ditadura militar, também teceu duras críticas à ideia de democracia racial e o seu papel na perpetuação do racismo ao negar a existência da discriminação racial. Para o professor, ao disseminar a ideia de que negros e brancos convivem de maneira igualitária, o mito da democracia racial impedia a formulação de políticas públicas efetivas para combater o racismo e promover a justiça social. Assim, o discurso da suposta harmonia racial funcionaria como uma estratégia de manutenção das hierarquias raciais, beneficiando a elite branca e impedindo avanços significativos na luta antirracista. Além disso, Abdias expunha em tom ácido, a brutalidade com que o regime de exceção tratava a causa ao chamar de;

Uma estranha “democracia racial” que não se permite reivindicações de direitos pelas vítimas da discriminação; o atual governo brasileiro tenta censurar, intimidar e calar as instituições de pesquisa e scholars estrangeiros que se preocupam com a situação do negro no Brasil. (Nascimento, 1978, p.79-80)

Outro obstáculo para a inclusão do antirracismo como mais um eixo no fazer cotidiano de uma educação democrática, tem relação com as próprias dificuldades que o brasileiro, enquanto povo, apesar de toda legislação recente, possui de assumir que o racismo está presente em todas as instituições e que ele media muitas das nossas relações, sobretudo, as relações de poder. Silvio Almeida, em *Racismo Estrutural* (2019), argumenta que o racismo no Brasil não se manifesta apenas por meio de ações individuais, mas está incorporado nas estruturas sociais, políticas e econômicas, perpetuando a exclusão da população negra. Essa exclusão é evidenciada em dados sobre acesso à educação, saúde, mercado de trabalho e representação política.

Em resumo: o racismo é uma decorrência da própria estrutura social, ou seja, do modo “normal” com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, não sendo uma patologia social e nem um desarranjo institucional. O racismo é estrutural. Comportamentos individuais e processos institucionais são derivados de uma sociedade cujo racismo é regra e não exceção. (Almeida, 2019, p.38)

A complexidade do assunto nos exige uma reflexão mais concentrada. Já expusemos, através do diálogo com alguns autores do passado e do presente, como opera o racismo em linhas gerais. Mas como esforço derradeiro, abordaremos a situação dos brancos neste emaranhado, que consiste as relações étnico-raciais no Brasil. Segundo Maria Aparecida da Silva Bento existe um sistema de privilégios que funciona em favor das pessoas brancas perpetuando as desigualdades raciais no país, a este sistema ela chama de “branquitude”. Segundo a autora, a branquitude se manifesta não apenas como um fenômeno individual de preconceito, mas como um pacto social implícito que beneficia pessoas brancas em detrimento da população negra.

Cida Bento na sua obra, *O pacto da Branquitude* (2022), argumenta que o pacto da branquitude é caracterizado por um conjunto de práticas e discursos que asseguram a manutenção dos privilégios brancos, ainda que de forma não explicitamente declarada. Segundo a autora, esse pacto se estrutura na negação do racismo e na resistência às mudanças que buscam promover equidade racial, "e sua perpetuação no tempo se deve a um pacto de cumplicidade não verbalizado entre pessoas brancas, que visa manter seus privilégios." (Bento, 2002, p. 12). Essa negação permite que o racismo seja perpetuado de forma silenciosa, garantindo que as estruturas sociais continuem favorecendo pessoas brancas. Podemos dizer a partir desta análise que, racismo e branquitude são as duas faces da mesma moeda.

Um dos aspectos centrais desse pacto é a meritocracia como justificativa para a manutenção das desigualdades raciais. Bento destaca que a ideologia meritocrática mascara as barreiras históricas e institucionais enfrentadas pela população negra, tirando do Estado e da sociedade, o dever de criarem ações afirmativas para a reparação das injustiças raciais. A meritocracia branca ignora as desvantagens impostas pelo racismo, afirmando a crença de que o sucesso ou fracasso são responsabilidades exclusivas dos indivíduos. Para sustentar seus argumentos, a autora destaca

algumas situações que causam reações de autodefesa nas pessoas brancas e que costumamos constatar em que estão utilizando ação afirmativa são:

Dificuldade de as pessoas brancas reconhecerem que o acesso a oportunidades e recursos é diferente para vários grupos raciais. Ou seja, não querem questionar o mito da meritocracia.

Deparar-se com pessoas negras em posição de liderança. Isso desafia a autoridade branca.

Participar de atividades em que pessoas negras falam de racismo de maneira direta, desnudando os códigos da branquitude.

Serem racializadas, já que pessoas brancas se veem e são vistas como universais. (Bento, 2022, p.83)

Outro ponto relevante tratado por Cida Bento é o papel das elites e das instituições na reprodução do “pacto da branquitude”. A autora observa que as políticas de inclusão racial, como as cotas universitárias e as ações afirmativas, frequentemente encontram resistência por parte das camadas mais privilegiadas da sociedade, que enxergam tais medidas como ameaças ao seu *status quo*. Essa resistência, segundo Bento, está ancorada na crença de que a mobilidade racial ascendente dos negros pode comprometer os espaços de poder historicamente ocupados pela branquitude (2002).

Essa camada de dimensão mais psicológica e subjetiva do racismo também encontra ecos nas reflexões de autores que se tornaram cânones e cujos trabalhos se tornaram referências na luta contra o racismo e o colonialismo, sobretudo no sul global. Um dos autores mais emblemáticos nesta seara é, sem sombra de dúvidas, Frantz Fanon. Na obra *Pele Negra, Máscaras Brancas*, Fanon aborda de maneira crítica a forma como o homem branco se percebe como o sujeito universal da humanidade, como seres referenciais e não racializados, enquanto os negros são relegados à posição de outros, de seres inferiores, de segunda categoria ou exóticos. O autor demonstra que a branquitude foi historicamente construída como um referencial absoluto, sendo internalizada tanto pelos próprios brancos quanto pelos povos colonizados. Esse processo de universalização da identidade branca se dá em diversas esferas, desde a linguagem até as estruturas sociais e epistemológicas.

A perspectiva de Fanon sobre a universalidade branca pode ser observada quando ele afirma que "o branco está fechado na sua brancura" (Fanon, 2008, p. 27). Essa colocação sugere que a identidade branca é tratada como a norma, enquanto qualquer outro grupo é definido em relação a essa padronização. O negro, por sua vez, corre um grande risco de internalizar essa hierarquia na busca de ascender a ela, negando sua própria identidade racial para ser absorvido no quadro social dominado pelo branco. E ainda, expõe como a branquitude é percebida como sinônimo de delicadeza, progresso e civilização, enquanto o negro é associado à selvageria, a brutalidade, ao esforço físico e à falta de sofisticação.

Durante três ou quatro anos, entrevistamos cerca de quinhentos indivíduos da raça branca: franceses, alemães, ingleses, italianos. Aproveitávamos de um certo tom de confiança, de uma certa descontração; em todo caso, esperávamos que nossos interlocutores não temessem se abrir conosco, isto é, que estivessem persuadidos de que não nos ofenderiam. Ou então, durante as livres associações de idéias, inseríamos a palavra *preto* entre vinte outras. Cerca de seis décimos das respostas apresentavam-se assim: Preto = biológico, sexo, forte, esportista, potente, boxeador, Joe Louis, Jesse Owen, soldados senegaleses, selvagem, animal, diabo, pecado. (Fanon, 2008, p. 144)

Voltando à análise do contexto brasileiro, observamos a filósofa Sueli Carneiro, por exemplo, trabalhando com o conceito de epistemicídio, a partir da formulação de Boaventura de Sousa Santos, porém com o foco na realidade do povo negro. O epistemicídio é elemento central na manutenção das desigualdades raciais no Brasil, e pode ser compreendido como um processo histórico de negação e deslegitimação dos conhecimentos produzidos por grupos dominados, funcionando como instrumento duradouro de dominação racial. Para além da destruição de saberes, a autora enfatiza que o epistemicídio implica também a desqualificação dos próprios sujeitos enquanto produtores de conhecimento, atingindo sua racionalidade, autoestima e capacidade de aprendizagem.

Inserido no contexto do colonialismo, esse processo esteve associado tanto ao genocídio físico quanto à eliminação simbólica e cultural dos povos subjugados, consolidando a supremacia do conhecimento ocidental como única forma legítima de saber. Para a autora os pressupostos instituídos pela racionalidade ocidental, no que tange às possibilidades de conhecer e produzir conhecimento, instituíram ao mesmo tempo as aporias sobre a educabilidade de cada grupo humano (Carneiro, 2005, p.98). Nesse sentido, o pensamento filosófico europeu, representado por autores como Immanuel Kant e Georg Wilhelm Friedrich Hegel, contribuiu para a construção de hierarquias raciais que atribuíram aos negros inferioridade intelectual e incapacidade civilizatória, legitimando sua exclusão dos espaços de produção de conhecimento.

Para Sueli o epistemicídio manifesta-se de maneira contundente no campo educacional, por meio da negação de acesso à educação de qualidade, da reprodução de estereótipos raciais e da baixa expectativa em relação ao desempenho intelectual de estudantes negros. A escola, assim, atua como espaço de reprodução dessas desigualdades, contribuindo para a internalização de sentimentos de inferioridade e para a limitação das trajetórias acadêmicas. Mesmo quando há acesso ao ensino superior, indivíduos negros, muitas vezes, enfrentam barreiras simbólicas e institucionais que questionam sua legitimidade como sujeitos do conhecimento. A autora também destaca o paradoxo vivenciado pelo intelectual negro, cuja presença no espaço acadêmico desafia os pressupostos racistas, mas não elimina as estruturas que produzem sua marginalização.

Na qualidade de docentes, quando pensamos na escola, enquanto instituição, pensamos primordialmente no seu papel fundamental de promover a formação cidadã, a equidade, a inclusão e o respeito à diversidade. Entretanto, para que se possa cumprir efetivamente sua função democrática, é necessário a adoção de uma perspectiva antirracista, reconhecendo e opondo-se as estruturas de opressão racial que permeiam a sociedade e se reverberam no ambiente escolar. A educação antirracista não pode se limitar à inclusão superficial de conteúdos sobre culturas africanas e afro-brasileira. Exige, antes de tudo, uma transformação profunda nas reflexões, nas práticas pedagógicas, nos currículos e na formação docente, visando a superação de estereótipos e promover a valorização das identidades negras.

Nesse contexto, os docentes ocupam uma posição fundamental, pois não são apenas responsáveis pela transmissão de conhecimentos, mas também, pela construção de valores democráticos, incentivando a participação e o engajamento dos alunos, o respeito às diferenças e a formação do pensamento crítico. O docente deve adotar práticas pedagógicas que valorizem a diversidade cultural, étnica, de gênero e a integração, combatendo preconceitos e estereótipos dentro da sala de aula. Sobre este ponto, Paulo Freire nos indica um caminho na sua obra, *Pedagogia da Autonomia* (2007), ao dizer que “Ensinar exige o reconhecimento e a assunção da identidade cultural” (Freire, 2007, p.41).

Freire segue mostrando que, “Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se”. (Freire, 2007, p.41). Essa assunção por parte dos indivíduos, por sua vez, está ligada à responsabilidade e ao engajamento consciente de cada um na própria formação. Isto é, assumir-se como sujeito implica compreender que a educação não se resume a mera transmissão dos conteúdos, mas ao meio pelo qual se constrói a consciência crítica que nos possibilita a leitura do mundo e - por que não? - a transformação da realidade social.

Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto. A assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros. É a “outredade” do “não eu”, ou do tu, que me faz assumir a radicalidade de meu eu. (Freire, 2007, p.41)

Entretanto, a realidade é imperativa e, apesar de ressaltarmos a importância do papel docente na construção da escola democrática, não ignoramos o fato de que existem muitos desafios significativos a serem enfrentados neste caso. Com a permanência de uma estrutura educacional projetada a partir de uma visão tecnocrata e fortemente marcada por práticas tradicionais e burocráticas que limitam a autonomia dos professores e dos alunos, multiplicam-se tais entraves. Na opinião de Bell Hooks, para contornar essas dificuldades, é necessário que os professores tenham coragem para transgredir os limites impostos pelas estruturas do sistema vigente e seguir rumo a orientação de uma pedagogia engajada.

Ao longo de muitos anos como aluna e professora, fui inspirada sobretudo por aqueles professores que tiveram coragem de transgredir as fronteiras que fecham cada aluno numa abordagem do aprendizado como uma rotina de linha de produção. Esses professores se aproximam dos alunos com a vontade e o desejo de responder ao ser único de cada um, mesmo que a situação não permita o pleno surgimento de uma relação baseada no reconhecimento mútuo. Por outro lado, a possibilidade deste reconhecimento está sempre presente. (Hooks, 2013, p.25)

Assim, nosso itinerário investigativo passa a ser orientado pelo diálogo perpassado por disputas estabelecidas entre as estratégias de regulação da atividade docente e as operações táticas, realizadas pelos professores, a fim de inscreverem ações antirracistas a partir desse cenário.⁸

⁸ Segundo Santos e Duboc, “o trabalho docente requer sempre uma parcela de improvisação e de adaptações a situações novas, o que exige reflexão e discernimento, para que o professor possa compreender o problema, como também organizar e esclarecer os objetivos desejados e os meios a serem usados para atingi-los.” (2004, p. 120)

2.3. Esboçando Caminhos que Não Percorremos a Sós

Encontramos, nas proposições de Narcimária Correia do Patrocínio Luz, uma referência que nos indica caminhos para transgredir e percorrer as margens do rio caudaloso da educação. Em seu livro, "Abebe: A Criação de Novos Valores na Educação", cujo título se inspira na simbologia da fertilidade/fecundidade atribuídas a Orixá Oxum, a quem pertence o Abebe, ela convida educadores e pesquisadores a repensarem suas práticas, incorporando perspectivas descolonizadoras que valorizam e afirmam as tradições e saberes das comunidades afro-brasileiras. Essa proposta gera uma educação mais eticamente adequada a nossa realidade étnico-racial. A obra destaca a necessidade de superar abordagens eurocentradas na pesquisa educacional, que frequentemente tratam a população afro-brasileira como objeto de estudo de maneira superficial ou quando não ignora solenemente a sua existência. A autora propõe uma relação mais profunda e respeitosa entre o pesquisador e o grupo social estudado, visando uma compreensão autêntica e dinâmica da realidade cultural. Narcimária critica as perspectivas teóricas tradicionais que, não raro, desconsideram a riqueza do patrimônio cultural afrocentrado. Ao fazê-lo, defende a adoção da metodologia "desde dentro para desde fora"⁹, que prioriza a compreensão das realidades culturais a partir da vivência e dos referenciais internos das comunidades estudadas.

⁹ Cabe esclarecer, portanto, que a metodologia "desde fora" refere-se aos procedimentos utilizados pelo pesquisador, cujas impressões limitam-se a atender apenas ao seu próprio quadro de referências. A metodologia "desde dentro" procura estabelecer entre o pesquisador e o grupo social, do qual ele se aproxima, experiências em nível bipessoal, intergrupar, em que o universo simbólico e os elementos que o integram, só podem ser absorvidos e percebidos num contexto dinâmico, ancorado na realidade própria do grupo social que constitui o núcleo da pesquisa. (Luz, 2000, p.p: 21-22)

Outra professora que segue inspirando através de sua coragem e destreza na produção acadêmico-pedagógica é Sandra Haydée Petit, que com a sua obra, “Pretagogia - pertencimento, corpo-dança afroancestral e tradição oral africana na formação de professoras e professores – contribuições do legado africano para a implementação da Lei nº 10.639/03”, parte das experiências, histórias e vivências negras para combater o racismo e promover o reconhecimento e valorização das identidades negras dentro do espaço escolar. Sandra Petit busca abalar o eurocentrismo enraizado na educação formal e possibilitar protagonismos para a população negra na produção do conhecimento, valendo-se para isso, da cosmovisão e da tradição oral africana para a elaboração de conteúdos curriculares que contrastem com a matriz eurocentrada hegemônica. Para a autora, os valores da cosmovisão e da tradição oral africana são transmitidos “...de modo mais comum na família, nas práticas religiosas, nas práticas de solidariedade, entre grupos comunitários, em práticas de artes tradicionais... nas festas populares e em toda a sorte de brincadeiras que envolvem o coletivo.” (Petit, 2015, p.p: 110-111). Em seguida, indaga: “Nesse contexto, como trazer a tradição oral para dentro dos espaços educacionais formais?” (Petit, 2015, p.111). Em resposta, assegura que o ponto de partida é conhecer essa tradição e experienciá-la na prática, pois acredita que a produção acadêmica que relacione as origens africanas presentes nas mais variadas manifestações culturais ainda é insipiente e isso reverbera na falta de utilização dessa vertente na constituição dos currículos escolares e universitários. (Petit, 2015, p.111)

Sendo assim, pensamos que a construção de uma educação antirracista exige um compromisso epistemológico e prático que vá além da simples inclusão de conteúdos sobre a história e cultura afro-brasileira nos currículos escolares. Para que essa educação seja efetivamente transformadora, é imprescindível que se baseie na vivência concreta com as comunidades negras e na participação efetiva de seus membros nos processos de construção dos métodos de ensino/aprendizagem. O reconhecimento das experiências, saberes e trajetórias das populações negras como fontes legítimas de conhecimento contribui para a desconstrução das hierarquias raciais historicamente impostas no campo educacional. Além disso, a escuta ativa e o diálogo com essas comunidades permitem que a escola desenvolva práticas pedagógicas mais contextualizadas, que valorizem identidades e protagonismos negros. Por isso, afirmamos: toda escola democrática deve ser antirracista!

CAPÍTULO 2 DIÁSPORA AFRICANA: OS BANTUS E A CONFORMAÇÃO DO CANDOMBLÉ NO BRASIL

Analisar, compreender e interpretar os escravismos à brasileira, cremos, é um passo colossal para entendermos o papel desempenhado pelo africano entre nós, enquanto colonizador da terra, da alma e do corpo daquele que é o brasileiro/brasileira, em especial aquele oriundo dos reinos d'Angola que nos deram o nosso jeito de comer, de andar, de cantar e de falar, logo até de pensar e escrever. (Fonseca, 2024, p. 49).

Segundo dados disponíveis no site do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em sessão dedicada às “comemorações” pelos 500 anos de colonização portuguesa na América, estima-se que cerca de 4 milhões de africanos escravizados foram trazidos para o Brasil, ao longo dos três séculos em que a escravidão foi prática legitimada pelos Impérios Português e Brasileiro e pela Igreja Católica. Entre os séculos XVI e XIX, tal prática se fortaleceu pois, além de se inserir como uma das bases da economia mercantilista europeia, encontrou importante “respaldo na Igreja Católica, que via esse fenômeno como mais uma forma de lutar contra os infieis e ampliar seu rebanho”. Em 1454, o Papa Nicolau V lançaria as bases que sustentariam esse bizarro mercado de seres humanos, ao tornar legítima a invasão, dominação e escravização dos chamados “inimigos de Cristo”, isto é: qualquer muçulmano ou pagão. (Santos, 2017, p. 129). Os processos de apresamento, transporte e comércio dessa quantidade assustadora de indivíduos se constituíram em uma das páginas mais cruéis de nossa história. Esses foram fatores decisivos para que hoje sejamos uma sociedade que, mesmo após mais de um século decorrido da abolição legal da escravidão, ainda lute para superar o racismo estrutural e, em particular, suas expressões concernentes às manifestações intrínsecas aos sistemas de crenças religiosas, trazidas por esses africanos escravizados.

Ao nos debruçarmos sobre tais questões, alinhamos nossa perspectiva ao que é pontuado por Dagoberto Fonseca, autor citado na epígrafe que abre esse capítulo. Entendemos a diáspora africana como parte integrante de um processo de colonização compulsória do território português nas Américas. Ao longo desse processo, destacou-se a presença predominante dos povos de origem Bantu. Ainda segundo Fonseca,

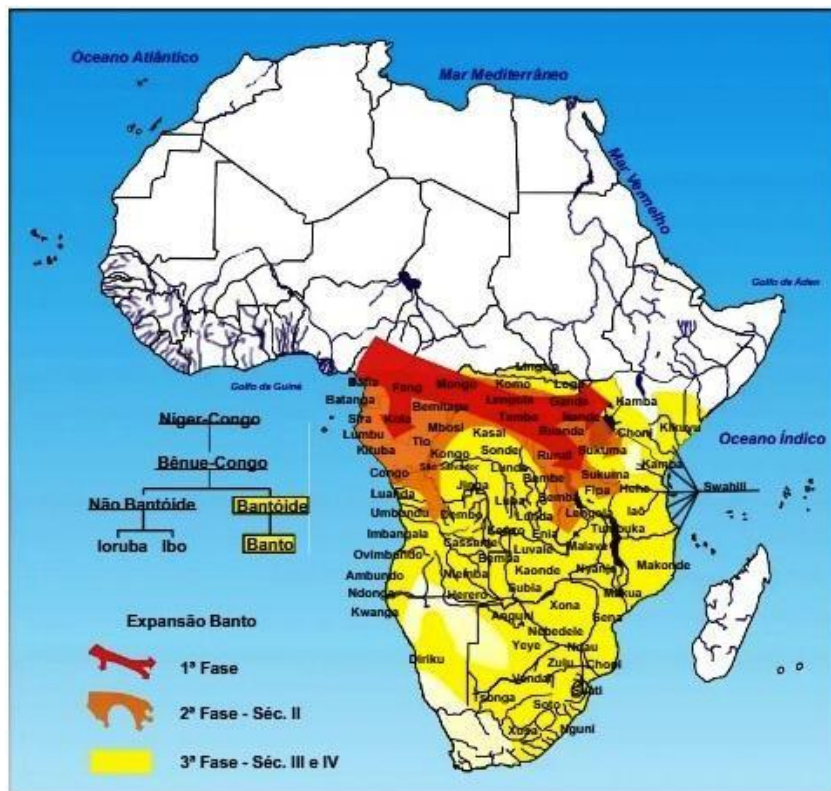
Na concepção bantu, por exemplo, o sem-terra é, por normas, um exilado. Ter aldeia significa “ter endereço”, terras onde seus ancestrais foram enterrados. Ter nome ligado a essas terras significa “ter identidade”. A perda de endereço e da identidade levou os deportados no Brasil a reinventar seu espaço existencial para se situar, primeiro como homens livres, e depois como comunidade. Isso implicou guerra, revolta e contestações de todos os tipos. (2024, p. 9).

Na chave do que Fonseca entende como “guerra, revolta e contestações”, também entendemos o movimento de resistência baseado na manutenção de aspectos relacionados a sua cosmogonia, tradições e sistema de crenças ancestrais. Tais aspectos nos interessa em particular para esse trabalho, pois forneceram as base que, aqui no Brasil, se conformaram no que conhecemos como o Candomblé Bantu, Angola ou Congo-Angola, tema escolhido para o produto pedagógico que apresentamos em conjunto com essas reflexões.

3.1. Os Bantus

Segundo Marina de Mello e Souza, “Banto é como foi classificado um dos grupos linguísticos do continente africano, tendo entrado no vocabulário dos estudiosos no século XIX.” (2023, p. 29). A denominação deve-se ao fato de que, na grande formação da maioria das palavras do vocabulário desse povo, aparecia o radical -NTU, com o vocábulo *múntu* significando gente ou pessoa. Nesse caso, etimologicamente, a palavra *bantu* designaria o conjunto de pessoas que partilham essa língua e costumes. A autora nos fala sobre a dinâmica de ocupação bantu, no território africano, como produto de um grande processo migratório, conhecido como “a expansão bantu” e que teria ocorrido, em levas sucessivas, a partir da região dos Montes Adamauá, território que corresponde à atual República de Camarões. Essa expansão durou, aproximadamente mil anos, entre 500 A.E.C. e 500 E.C.. Ao longo desse período, os bantus dominaram ou absorveram outros povos a África Meridional, conforme demonstrado no mapa a seguir:

Figura 1 - Expansão Banto



Expansão Banto

Fonte: Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/163766685/Expansao-Bantu>

O avanço dessa expansão teria se dado a partir do desenvolvimento de práticas agrícolas, técnicas de domesticação e criação de animais, assim como da metalurgia do ferro. O domínio de tais saberes teria contribuído fortemente para o processo de sedentarização e formação de núcleos urbanos, com a consolidação de estruturas políticas mais complexas que, no entanto, mantinham em sua base, os laços familiares como critérios para o exercício do poder.

Acreditamos que a expansão bantu pode ser usada, em sala de aula, como estudo de caso para aplicarmos as orientações curriculares trazidas pela Base Nacional Comum Curricular, especialmente àquela voltada para o Ensino Fundamental. No documento, algumas unidades temáticas e objetos do conhecimento, previstos já nos anos iniciais dessa etapa do ensino, se constituem em interessantes chaves que oportunizam a abordagem do assunto. No 4º ano, por exemplo, na unidade temática intitulada “Transformações e permanências nas trajetórias dos grupos humanos”, destacamos o objeto de conhecimento que indica o estudo de “A ação das pessoas, grupos sociais e comunidades no tempo e no espaço: nomadismo, agricultura, escrita, navegações, indústria, entre outras”. Durante o estudo desse objeto, os alunos devem apresentar o desenvolvimento de habilidades como a EF04HI02, que visa “identificar mudanças e permanências ao longo do tempo, discutindo os sentidos dos grandes marcos da história da humanidade (nomadismo, desenvolvimento da agricultura e do pastoreio, criação da indústria etc.).” (Brasil, 2017). Mais adiante, há ainda o objeto de conhecimento “A invenção do comércio e a circulação de produtos”, dentro da unidade temática intitulada “Circulação de pessoas, produtos e culturas.” Para essa unidade e objeto, a habilidade a ser desenvolvida com os estudantes é a EF04HI06, isto é: “identificar as transformações ocorridas nos processos de deslocamento das pessoas e mercadorias, analisando as formas de adaptação ou marginalização.” (Brasil, 2017). Essa habilidade nos parece um instigante ponto de intersecção para pensarmos a história bantu e suas contribuições para a história do Brasil, na chave da diáspora forçada de milhares de bantus, ao longo do período escravista. Então: se antes de entrar na história escolar como um povo escravizado, nós começássemos a falar das etapas da história da humanidade, já no primeiro segmento do Ensino Fundamental, a partir de uma perspectiva afrocentrada na trajetória bantu?

Ao avançarmos sobre as séries finais do Ensino Fundamental, quando o ensino de história já fica ao cargo de um professor com formação na área, identificamos que as prescrições curriculares contidas na BNCC ainda se apresentam presas à sequência cronológica eurocêntrica estabelecida em Pré-História, Antiguidade, Medievo, História Moderna e Contemporânea. Isso representa um peso maior conferido aos conteúdos, embora as habilidades e competências ainda sejam pontos de destaque. Em atenção à demanda suscitada pela Lei 10.639/03, destacam-se algumas habilidades, a serem desenvolvidas dentro dos objetos do conhecimento previstos para serem trabalhados no 6º ano, como por exemplo: “as origens da humanidade, seus deslocamentos e os processos de sedentarização”, bem como “povos da Antiguidade na África (egípcios), no Oriente Médio (mesopotâmicos) e nas Américas (pré-colombianos). Os povos indígenas originários do atual território brasileiro e seus hábitos culturais e sociais”. Dentre tais habilidades, ressaltamos as EF06HI05 e EF06HI07, que preconizam que os alunos devem estar aptos a, respectivamente,

Descrever modificações na natureza e da paisagem, realizadas por diferentes tipos de sociedade, com destaque para os povos indígenas originários e povos africanos, e discutir a natureza e a lógica das transformações ocorridas.

Identificar aspectos e formas de registro das sociedades antigas na África, no Oriente Médio e nas Américas, distinguindo alguns significados presentes na cultura material e na tradição oral dessas sociedades. (Brasil, 2017).

Sobre a BNCC de História voltada para as séries finais do Ensino Fundamental, nos adverte Artur Nogueira Santos e Costa,

Nessa estrutura, o poder de balizar inícios, fins, durações e temporalidades seguiu sendo da Europa, ainda que campos temáticos diversos tenham sido mencionados. As histórias de outras espacialidades, como o Brasil, as Américas e a África, por exemplo, foram integradas a esse percurso na medida em que se encaixavam no formato já delimitado por uma história geral, uma história do mundo a partir da Europa, cuja contemplação parece ser inegociável. (Costa, 2024, p. 258)

Embora documentos, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, ainda sejam pouco ousados quando sugerem “que não se trata de mudar um foco etnocêntrico marcadamente de raiz europeia por um africano...” (Brasil, 2005, p. 17), concordamos com as questões pontuadas por Santos e Costa. Assim, nos propomos a subverter a configuração temporal balizada por esses marcos eurocentrados, destacando a possibilidade de incluir a história dos povos bantus como alternativa ou comparativo ao estudo da sociedade egípcia, que já é sugerido pela BNCC. A história egípcia, assim como a cartaginesa, são quase sempre abordadas como referências de contraponto à expansão greco-romana na Bacia do Mediterrâneo. Posteriormente, o norte da África ou o Magrebe¹⁰ ganha destaque nos currículos de História mais tradicionais, a partir da expansão islâmica ocorrida dentro do recorte temporal denominado como Idade Média, mais uma vez referenciado na história europeia.

Outro ponto que merece destaque para a orientação desse trabalho diz respeito ao fato de que:

Os documentos de orientação dos currículos nacionais legaram ao Ensino Religioso a tarefa de trabalhar com as religiões em sala de aula, ignorando a importância e a transversalidade do tema. Os Parâmetros Curriculares Nacionais foram marcados pela influência da Ciência da Religião, encarando as religiões pela ótica da fenomenologia e, assim criando classificações estanques. (Uzun, 2025, p.p.: 89-90)

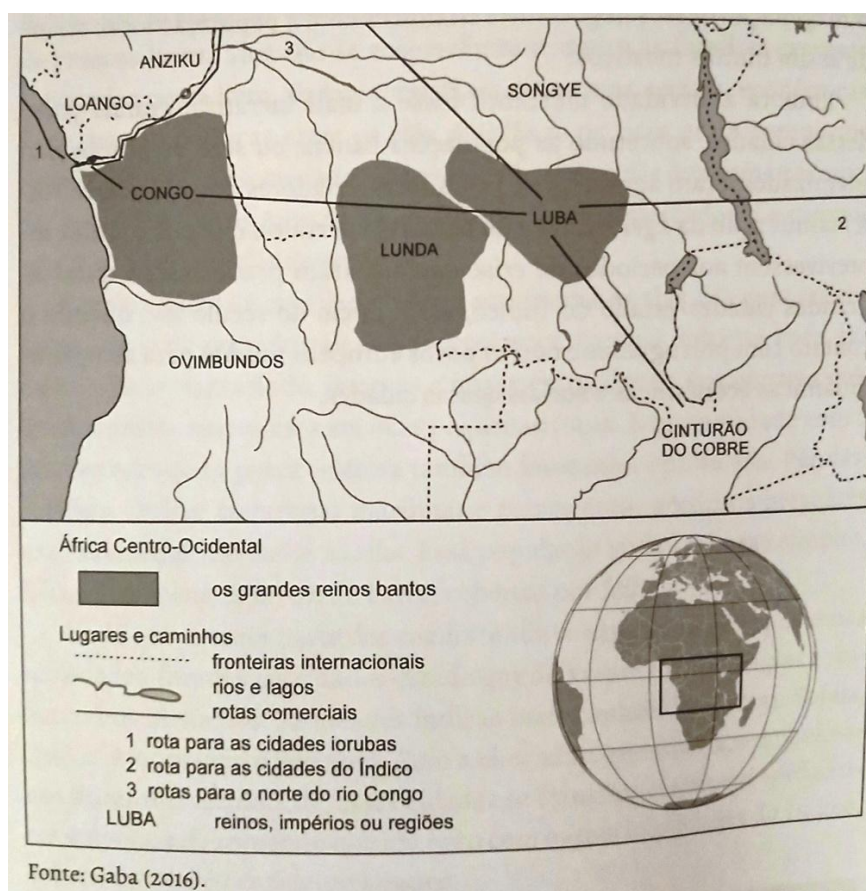
¹⁰ Denominação da região mais setentrional do continente africano (atuais Marrocos, Argélia e Tunísia) - Do árabe *Marhrib*, o poente; o ocidente. (Lopes e Macedo, 2017, p. 188)/

As ponderações trazidas por Júlia Pereira Uzun são pertinentes a essa pesquisa, na medida em que, apesar de professor de História por formação acadêmica, atuo no Ensino Fundamental na rede municipal do Rio de Janeiro na disciplina de Ensino Religioso. As possibilidades de pensarmos a transversalidade dos temas relacionados ao Ensino Religioso e à História tornaram-se relevantes para o caminho que conduziu à elaboração do Jogo dos Nkisis. Ainda segundo Uzun, o contexto em que a BNCC foi aprovada assinalou, também, o retorno do Ensino Religioso confessional para as escolas públicas do país, o que representou significativo retrocesso na constituição dessa disciplina escolar desde que os PCNs foram aprovados. Tal situação impôs um importante debate sobre a laicidade do ensino público e sobre o potencial da escola enquanto espaço de construção de valores que incentivem o respeito à diversidade, inclusive religiosa, contribuindo para forjar uma educação, de fato, antirracista.

Diante dos riscos representados por essa abordagem acerca do Ensino Religioso enquanto disciplina escolar e, a partir de minhas vivências enquanto professor da educação básica, o presente trabalho, bem como o produto pedagógico dele derivado, se inscrevem no esforço por contribuir com o diálogo que visa ampliar a integração do que preconiza a Lei 10.639/03 e as demais orientações curriculares vigentes. Nesse sentido, propõe-se que a história da expansão bantu seja o ponto de partida das ações sequenciadas que deverão envolver a utilização do Jogo dos Nkisis, propondo a historicização do legado religioso deixado pelos povos bantus. Por meio de aulas expositivas, com o auxílio da projeção dos mapas e gráficos contidos neste capítulo, propõe-se a abordar a história da expansão bantu como forma de “contestar o monopólio discursivo e o cerceamento da experiência em determinadas ditas aprendizagens.” (Rufino, 2021, p. 19). Assim, ao efetuarmos uma abordagem a partir da história da expansão bantu, busca-se compreender a África em sua diversidade, contemplando não só as sociedades e culturas do norte do continente e suas relações econômicas e culturais com o Mediterrâneo, como as sociedades e culturas da África Subsaariana, e suas dinâmicas internas ao próprio continente e, só mais tarde, com o Atlântico.

De acordo com vestígios arqueológicos, assim como narrativas míticas perpetuadas no tempo através da oralidade, estima-se que as principais organizações sociais bantus, politicamente centralizadas, tenham surgido na África Centro-Ocidental entre os séculos XIII e XIV. No mapa a seguir, observamos algumas delas que, a partir de uma conceituação eurocentrada, são descritas como Reinos Bantus:

Figura 2 - Reinos Bantos

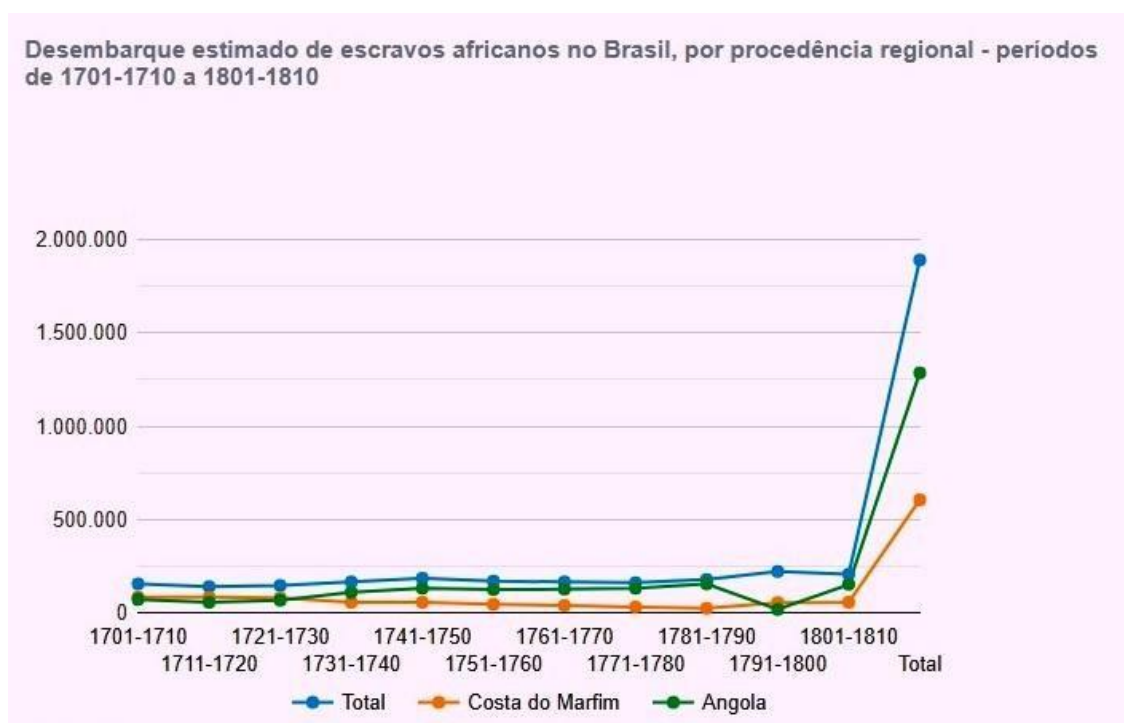


Fonte: Santos, 2017, p. 110.

Entendemos que a emergência desses reinos foi fundamental para consolidar a conexão entre diversas partes do continente africano, através de rotas que contribuíram para dinamizar o comércio de produtos como cobre ou marfim, bem como os contatos culturais entre os bantus e outros povos africanos. A partir do final do século XV, com a chegada da expedição do português Diogo Cão à foz do Rio Congo, o contato desses reinos com os europeus incrementou a comercialização de outro produto nessas mesmas rotas: seres humanos.

Segundo Ynaê Santos, a conversão do manicongo¹¹ ao cristianismo católico guarda profunda relação com os contatos amistosos que o Reino do Congo passou a ter com os portugueses, notadamente àqueles comerciantes dedicados ao tráfico de escravizados. O início da produção de cana-de-açúcar na América Portuguesa e sua crescente demanda por mão-de-obra barata, intensificou exponencialmente a demanda pela captura e comércio de cativos. Na região de Angola, a ocupação portuguesa se deu a partir da imposição militar sobre os nativos e posterior processo de subordinação dos chefes locais às autoridades lusas. Com efeito, os portos de Luanda e Benguela foram, até o século XIX, aqueles que mais enviaram escravizados bantus ao Brasil. O constante assédio português a essa região, em busca de escravizados numa escala mercantil, além de acirrar as disputas internas que aceleraram o colapso de tais estruturas políticas bantus, ainda fez com que a maior parte dos escravizados africanos que chegou à América Portuguesa fosse proveniente desse povo, como atesta o gráfico abaixo, disponibilizado pelo IBGE, por ocasião dos 500 anos da colonização portuguesa na América.

Figura 3 - Estatísticas sobre a Escravidão



Fonte: IBGE - Brasil: 500 anos de povoamento, 2000.

¹¹ Deturpação da expressão *mwene-e-kongo*, designativa do governante máximo do Congo. Traduzia-se em português como “senhor do Congo”; e tinha como sinônimo o vocábulo *ntotela* ou *Ntotila*, título de soberania, significando “rei”, “monarca”. (Lopes e Macedo, 2017, p. 197).

Marina de Mello e Souza chama a atenção para o fato de que, apesar da origem étnica comum, os escravizados trazidos para o Brasil entre 1580 e 1850 falavam línguas diversas que, embora pertencentes ao mesmo tronco linguístico, conferiam-lhes identidades variadas apesar dos muitos aspectos de similaridade. A partir do idioma usado nos rituais do Candomblé Congo-Angola, Sérgio Paulo Adolfo destaca que a maioria desses escravizados eram de origem bacongo e ambundo apesar de que, uma vez no Brasil, esses indivíduos fossem comercializados a partir de “rótulos” que aludiam aos locais onde foram negociados, aos portos onde foram embarcados ou às regiões de onde foram trazidos: Congo, Angola, Benguela, Cabinda, Cassanje...(2010, p.p. 8-9). Nomenclaturas que, longe de respeitar suas origens, eram mais uma parte dos processos de desterritorialização e apagamento identitário, inerentes à escravidão. Sobre essa questão, Marina de Mello e Souza destaca, ainda, a dinâmica que envolvia o rompimento e a reelaboração de laços de afetividade e sociabilidade, como experiências intrínsecas ao trauma da escravidão, ao qual todos estavam submetidos a partir daquele momento. Nesse sentido,

Os processos de construção de uma nova maneira de viver tiveram como base elementos comuns às culturas bantos, pois era de origem banto a maioria das africanas e africanos escravizados trazidos para o Brasil, espalhados por todo o território, diferentemente daqueles que vieram da África Ocidental, mais concentrados em determinados períodos e regiões. (Souza, 2023, p. 36).

A autora busca justificar a predominância da influência bantu no Brasil, a partir da análise dos fluxos de migração e colonização compulsória, aos quais foram submetidos africanos. Assim, as culturas bantus influenciaram fortemente a formação da cultura brasileira, não só pela quantidade expressiva de africanos trazidos ao Brasil ao longo dos séculos de escravidão, como também pela sua dispersão pelo território. Tal percepção encontra eco no trabalho de outros pesquisadores, como é o caso das menções já feitas a Dagoberto José Fonseca. O autor sustenta a tese de que “o Brasil foi uma colônia de povoamento africano, especialmente da população oriunda do universo cultural e cosmológico bantu dos reinos d’Angola...” (2024, p. 194). Ao fazer tal afirmação, Fonseca compara o processo de ocupação do território brasileiro, pelos africanos de origem bantu, ao processo de ocupação do território norte-americano por exilados e foragidos do Reino Unido. Segundo ele, o que difere esses casos é a perda da condição humana como fato inerente à escravidão enquanto prática amparada jurídica e teologicamente. Nessa perspectiva, o autor rejeita veementemente, teses que enfatizam a posição do Brasil enquanto mera colônia de exploração portuguesa, pois defende que:

Quando estudiosos das diversas ciências humanas e sociais difundem o conceito de que o Brasil foi uma colônia de exploração e não de povoamento, dão base de verossimilhança aos conceitos que mantêm vivo os escravismos e os racismos no país e fora dele, especialmente nos países que tiveram um legado de contribuição significativa. (Fonseca, 2024, p.p.: 194-195)

Não se trata de negar o papel de colônia, desempenhado pelo Brasil em sua relação com Portugal, enquanto faces da mesma prática do capitalismo mercantil, conhecida como Pacto Colonial. Para Fonseca, não reconhecer os bantus como povoadores do Brasil e, portanto, colonizadores ainda que de forma compulsória, acaba por obliterar a relevância de suas contribuições culturais para o país. O autor defende que haja uma reformulação do papel desempenhado pelos portugueses na história da colonização do Brasil, assim como de Angola, uma vez que “uma quantidade pequena de homens lusos não teve e não tem as condições sociais de colonizar e civilizar uma terra do porte do Brasil e de Angola.” (Fonseca, 2024, p. 196). Tal premissa nos leva à reconfiguração da própria noção do escravismo brasileiro. Porém, não como forma de abrandar os horrores da escravidão no Brasil, ao feitiço do discurso construído por Gilberto Freyre em “Casa Grande e Senzala”. Para sustentar sua argumentação nesse sentido, Dagoberto Fonseca mobiliza fontes históricas e expressiva bibliografia sobre o tema. Nesse debate, é reforçado o caráter “civilizador” conferido pela presença dos escravizados africanos nas artes, nos conhecimentos de agricultura e mineração, nos modos de falar e na valorização da matrilinearidade frente às imposições de uma sociedade eminentemente patriarcal.

Nessa chave, a fim de dar prosseguimento à abordagem da história africana a partir da expansão e consolidação da cultura bantu e seus desdobramentos no Brasil, com a diáspora, propomos levar para discussão em aula, a letra do samba-enredo da Estação Primeira de Mangueira, do ano de 2025. O enredo da escola de samba carioca desse ano foi concebido a partir da dissertação “À flor da terra: o cemitério dos pretos novos no Rio de Janeiro”, defendida por Júlio César Medeiros da Silva Pereira no Programa de Pós-Graduação em História Social da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Intitulado “À flor da terra: no Rio da negritude entre dores e paixões”, a Mangueira levou para a Avenida um enredo cuja proposta foi destacar a contribuição dos povos de origem bantu para a formação da cultura do Rio de Janeiro. Assim, a letra do samba composto por Lequinho, Junior Fionda, Gabriel Machado, Julio Alves, Guilherme Sá e Paulinho Bandolim nos diz:

É de arêrê, força de Matamba
É dela o trono onde reina o samba

Sou a voz do gueto, dona das multidões
Matriarca das paixões, Mangueira
O povo bantu que floresce nas vielas
Orgulho de ser favela.

Sou Luanda e Benguela
A dor que se rebela, morte e vida no oceano
Resistência quilombola dos pretos novos de Angola
De Cabinda, suburbano
Tronco forte em ribanceira, flor da terra de Mangureira
Revel do Santo Cristo que condena
Mistério das kalungas ancestrais
Que o tempo revelou no cais
E fez do Rio, minha África Pequena
Ê, malungo, que bate tambor de Congo
Faz macumba, dança jongo, ginga na capoeira
Ê, malungo, o samba estancou teu sangue
De verde e rosa renasce a nação de Zambi.

Bate folha pra benzer, pembelê, kaiango
Guia meu camutuê, mãe preta ensinou
Bate folha pra benzer, pembelê, kaiango
Sob a cruz do seu altar Nkisi incorporou

Forjado no arrepio da lei que me fez vadio
Liberto na senzala social
Malandro, arengueiro, marginal
Na gira, jogo de ronda e lundu
Onde a escola de vida é Zungu, fui risco iminente
O alvo que a bala insiste em achar
Lamento informar... Um sobrevivente
Meu som por você criticado
Sempre censurado pela burguesia
Tomou a cidade de assalto
E hoje no asfalto, a moda é ser cria
Quer imitar meu riscado, descolorir o cabelo
Bater cabeça no meu terreiro (Estação Primeira de Mangureira, 2025 - grifos nossos)

Não pretendemos analisar o desfile realizado pela escola, no ano de 2025. Para atingir nosso intento, a análise textual da letra do samba acima citada, é suficiente. De tal forma, a primeira atividade se inscreveria no entrecruzar da História com a Língua Portuguesa, a partir da formação de um glossário com as palavras grifadas, vocábulos de origem bantu que se tornaram termos bastante usados nos terreiros de Candomblé Angola. Para execução dessa atividade, os alunos poderiam recorrer à pesquisa on-line, sob a supervisão do professor-regente, a fim de garantir a mobilização de sites que exibissem resultados confiáveis para os significados das palavras em destaque.

Com a elaboração do glossário, partimos das palavras e seus significados para discutirmos as mensagens contidas na letra do samba. A partir de palavras como *Povo Bantu*, *Angola*, *Congo* e *Cabinda*, por exemplo, pode-se encetar a discussão sobre a formação dos principais Reinos Bantus formados na África Ocidental e os locais de origem da maioria dos escravizados trazidos para o Brasil, atendendo às já citadas habilidades EF06HI05 e EF06HI07. Por outro lado, a sequência introduzida pelo trecho “forjado no arrepio da lei que me fez vadio. Liberto na senzala social: malandro, arengueiro, marginal...” abre espaço para que possamos desenvolver as habilidades EF08HI19 e EF08HI20 que propõem, respectivamente:

Formular questionamentos sobre o legado da escravidão nas Américas, com base na seleção e consulta de fontes de diferentes naturezas.

Identificar e relacionar aspectos das estruturas sociais da atualidade com os legados da escravidão no Brasil e discutir a importância de ações afirmativas.

Assim, no avançar do texto do samba-enredo, ainda podemos trabalhar com os alunos, aspectos da herança cultural legada pelos bantus ao Brasil, como o próprio *samba*, o *jongo* e o *lundu*. Dentro da perspectiva de pensarmos as heranças culturais bantu, destacamos também os termos que se tornaram palavras muito usuais nas casas de Candomblé Angola, como *pembelê*, *nkisi*, *Zambi* e *Matamba*. As últimas, relacionadas diretamente ao sistema de crenças nos nkisis, forças divinas que estão representadas no jogo-produto didático desse trabalho. Nesse sentido, ao saudar Matamba¹² e associá-la como personificação da própria escola de samba, o texto evoca o princípio matrilinear, presente nas culturas bantus. Em diálogo com o antropólogo, educador e sacerdote congolês Bunseki Fu-Kiau, Nei Lopes e Luiz Antônio Simas afirmam que nas sociedades bantu, a mulher é vista como um centro de poder e energia, pela sua capacidade de gerar uma nova vida, um novo múntu, o que garantirá a perpetuação daquele povo (Lopes e Simas, 2023, p. 34). Assim, as muitas mulheres inseridas no contexto violento da diáspora, tiveram papel fundamental na dinâmica de reconstrução do universo bantu em terras brasileiras, conferindo resistência à escravidão através da perpetuação das tradições ancestrais, que constituem a identidade desse povo. Na perspectiva do ensino de história, podemos mobilizar as discussões suscitadas pelo aspecto matrilinear das sociedades bantus, como forma de trabalhar questões carreadas pela recente promulgação da Lei 14.986/24, que tornou obrigatória a inclusão de abordagens baseadas nas experiências e perspectivas femininas nos currículos de ensino fundamental e médio em todo o Brasil. A matrilinearidade também se constitui no aporte segundo o qual entendemos a recriação dos sistemas de crenças bantus que darão origem ao Candomblé, dentre outras manifestações religiosas inscritas nessa dinâmica afro-diaspórica. De tal modo, “na força de Matamba”, abrimos caminho para o entendimento do lugar de fala a partir do qual me inscrevo.

¹² Nkisi relacionada aos ventos e às tempestades. Associada à Oyá na tradição nagô.

3.2. O Candomblé Angola: Visibilidade à Filosofia e Religiosidade Bantu

Entender o candomblé como uma das expressões da resistência dos inúmeros africanos que aqui chegaram, fruto da diáspora forçada perpetrada pela escravidão é o ponto chave, a partir do qual empreendemos esse trabalho. Nessa perspectiva, cumpre-nos destacar a pouca quantidade de registros escritos sobre o tema, posto que um dos aspectos que, não só caracterizavam as sociedades africanas como garantiram a sobrevivência de suas culturas no Brasil, foi a permanência da oralidade como fonte principal de registro e transmissão de suas histórias. Identificamos, no entanto, com o passar do tempo, o esforço pelo registro escrito de tais narrativas, partindo quase sempre de exemplos e vivências particulares para jogar luz sobre o conjunto de práticas e ritos que constituíram o que convencionou-se denominar Candomblé Angola.

Em seu trabalho, intitulado “Vozes Plurais: filosofia da expressão vocal”, Adriana Cavarero discute a relação dialética estabelecida entre a unicidade e a pluralidade de vozes. Nessa obra, Cavarero aposta na análise de aspectos característicos da oralidade que, segundo ela, não mereceram a atenção de produções literárias ou filosóficas ocidentais. Trata-se de uma advertência sobre o apelo no qual caímos frequentemente enquanto pesquisadores: a tendência de homogeneizar as vozes plurais para referendar nossas hipóteses de pesquisa. As considerações tecidas pela filósofa são pertinentes para delimitar os referenciais mobilizados para a realização desse trabalho, fundamentados na experiência enquanto iniciado no culto de Candomblé de Angola de raiz Kasanje¹³. Fui confirmado Karangombi¹⁴ no Abasá Kawala Tawila Ngana Nkisi Lembadilengu, situado no bairro de Sepetiba, no Rio de Janeiro, por meu Tata Ria Nkisi, Ndeleji Ijenan. Recebi de Ijenan o meu digina¹⁵, Kiwande, nome pelo qual sou tratado pelos meus mais velhos e, os meus mais novos, dentro e fora do abasá. Além de atuar como docente no primeiro segmento do Ensino Fundamental destaco aqui a minha vivência nesta casa de candomblé, a qual pertenço há mais de uma década. Período no qual acompanhei o despertar de uma geração inteira de crianças e que hoje entram na adolescência. A minha própria filha carnal, Laura N. dos Santos, que chegou comigo ao Abasá ainda bebê, hoje está no lumiar da puberdade prestes a completar seus doze anos de vida. Outra geração de Kandenges¹⁶ brota em nosso chão e com eles, a necessidade do contínuo ensinar/aprender e melhor do que aprender é aprender brincando e melhor ainda, aprender brincando e se identificando. Também mora neste fato, um dos principais motivos do interesse em elaborar um material pedagógico tão específico, pois (Kramer, 2007, p.15) a infância, mais que estágio, é categoria da história: existe uma história humana porque o homem tem infância. As crianças brincam, isso é o que as caracteriza.

¹³ As raízes mais proeminentes do Candomblé Angola são, “Bate Folha” e “Tumba Junsara”. Porém, existem outras raízes, como é o caso dos “Kasanjes” que recebem este nome em alusão ao povo homônimo de tradição guerreira que resistiu nas estepes angolanas até o século XVIII.

¹⁴ Karangombi é o que na tradição nagô chamamos de Ogan e constitui um cargo muito importante no Candomblé. Os indivíduos que ocupam este cargo possuem dentre tantas outras atribuições, a de tocar os instrumentos e entoar as cantigas nos cultos. Há ainda algumas variações deste nome, como por exemplo, Karangoma e Kambongo, etc.

¹⁵ Nome dado ao iniciado e que segundo a tradição angoleira “morre no profano para renascer através do sagrado”.

CAPÍTULO 3 USO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

A grande questão ética e educacional da IA no fundo não se reduz àquilo que nós podemos fazer com a IA, mas também e principalmente o que nós queremos e devemos fazer com a revolução da IA? Ou seja, qual é a direção que, como civilização, nós queremos dar a essa nova era que se avizinha no horizonte? (Azambuja e Silva, 2024, p. 14).

As imagens que compõem o material pedagógico desta pesquisa foram elaboradas por meio do uso de tecnologias de inteligência artificial (IA), especificamente pelo ChatGPT4. A utilização dessas tecnologias na produção de materiais pedagógicos tem se apresentado como uma estratégia de grande potencial, especialmente no contexto de práticas educativas que buscam integrar elementos da cultura afro-brasileira e africana de forma sensível e acessível, que é o nosso ponto. No caso do material pedagógico "Jogo dos Nkisis", que se propõe a promover o reconhecimento e a valorização das cosmogonias de matriz bantu no ambiente escolar, o emprego de IA na geração de imagens ofereceu possibilidades expressivas e metodológicas que contribuíram significativamente para os objetivos do projeto.

Dentre os principais benefícios do uso de IA nesse contexto, destacam-se a capacidade de produzir representações visuais culturalmente contextualizadas, com alto grau de detalhamento e coerência estética, mesmo na ausência de acervos visuais que estejam amplamente disponíveis sobre tais temáticas. As ferramentas de IA generativa permitem a criação de imagens que articulam símbolos, trajes e objetos inspirados nas tradições afro-diaspóricas, respeitando diretrizes fornecidas pelos pesquisadores e educadores envolvidos. Isso representa uma alternativa potente frente às lacunas de representação nos bancos de imagem tradicionais, que muitas vezes invisibilizam ou estereotipam as expressões culturais de origem africana.

¹⁶ Crianças

Além disso, a IA possibilita flexibilidade na adaptação visual dos materiais conforme diferentes faixas etárias e propostas pedagógicas, possibilitando que o jogo fique mais atraente, inclusivo e eficaz do ponto de vista didático. A automação parcial dos processos gráficos também contribui para a redução de custos e do tempo de produção, permitindo que pesquisadores concentrem esforços na curadoria dos conteúdos e na adequação das imagens à intencionalidade pedagógica do material. Do ponto de vista pedagógico, o uso de imagens geradas por IA pode estimular o engajamento dos estudantes por meio de recursos visuais mais expressivos, promovendo o interesse pelo conhecimento de matrizes africanas e descolonizando práticas visuais no espaço educativo.

Entretanto, é fundamental que o uso de IA na criação de materiais como o "Jogo dos Nkisis" seja acompanhado de uma reflexão crítica sobre as implicações éticas envolvidas no processo. O treinamento de modelos generativos com base em acervos culturais muitas vezes apropriados sem consentimento, a dificuldade em garantir fidelidade simbólica a tradições sagradas ou comunitárias, bem como a possibilidade de reprodução de estereótipos por vieses algorítmicos, são elementos que exigem vigilância ética. Nesse sentido, o uso da IA deve estar subordinado a princípios de respeito às ancestralidades representadas, diálogo com comunidades tradicionais, e transparência metodológica. No entanto, acreditamos que o debate ético sobre A não se apresenta como obstáculo à inovação pedagógica, mas como parte integrante de uma prática educativa comprometida com a justiça cultural e racial e com a responsabilidade social no uso das tecnologias emergentes.

Adiante no texto veremos como inteligência artificial tem se consolidado como um dos principais vetores de transformação tecnológica do século XXI, impactando profundamente múltiplas dimensões da vida social, econômica, científica e cultural. Faremos uma breve discussão, a partir da análise de dados recentes, casos emblemáticos e contribuições acadêmicas, buscando trazer à luz tanto os potenciais benefícios quanto os riscos e dilemas associados ao uso dessas tecnologias emergentes.

4.1. Inteligência Artificial e Ética: Entre a Inovação Tecnológica e os Desafios Sociais e Epistemológicos

A crescente incorporação da inteligência artificial (IA) nos diversos setores da vida social, econômica e acadêmica tem se configurado como um dos fenômenos mais marcantes do cenário tecnológico contemporâneo. Nas últimas décadas, e com especial intensidade nos anos mais recentes, a IA deixou de ser um campo restrito à pesquisa teórica para se transformar em elemento estruturante de atividades cotidianas e processos organizacionais em escala global.

Essa intensificação do uso da IA é impulsionada por avanços tecnológicos que ampliaram significativamente a capacidade de processamento de dados, o desenvolvimento de redes neurais profundas e a difusão de grandes modelos de linguagem e aprendizado de máquina. Tais transformações têm permitido que sistemas de IA operem com níveis cada vez maiores de autonomia, adaptabilidade e sofisticação.

Uma pesquisa global conduzida pelo Google em conjunto com a Ipsos, publicada em matéria na Revista Veja no ano de 2024, revelou que o Brasil está acima da média internacional em termos de adoção de inteligência artificial (IA) generativa. Conforme os resultados do levantamento, 54% dos brasileiros afirmaram ter utilizado ferramentas de IA generativa, enquanto a média global se situou em 48%. O levantamento também nos mostra que no Brasil, o uso de inteligência artificial vai muito além do campo do entretenimento. Entre os setores que mais adotam a tecnologia estão a ciência, com 80% de utilização, seguida pela medicina, com 77%, e pela agricultura, com 74%, demonstrando a diversificação das aplicações da IA no país.

É importante destacar que esse processo ocorre em meio a debates que envolvem tanto perspectivas entusiásticas quanto posicionamentos críticos. Por um lado, defensores da inovação destacam os benefícios potenciais da IA, como a otimização de processos, a expansão do acesso à informação, o aprimoramento de diagnósticos e o aumento da produtividade. Por outro lado, setores acadêmicos, jurídicos e sociais vêm apontando para os riscos associados ao uso indiscriminado dessas tecnologias, incluindo questões relativas à ética, privacidade, vieses algorítmicos, desigualdades no acesso, impacto sobre o mercado de trabalho, direitos autorais, etc. Para exemplificar esse debate, citamos aqui o caso que envolveu o Studio Ghibli que recentemente gerou polêmica sobre o uso da IA generativa. Com GPT 4, usuários transformaram fotos pessoais e memes, em imagens no estilo inconfundível do Studio, o que gerou uma onda de entusiasmo generalizado, inclusive com a aprovação tácita de Sam Altman, CEO da OpenAI, que chegou a colocar sua foto de perfil em versão “Ghibli”. Apesar da empolgação popular, o assunto rapidamente cedeu lugar a uma discussão sobre a questão ética central. Hayao Miyazaki, co-fundador do estúdio e considerado um dos maiores mestres da animação, criticou fortemente a prática, chamando-a de “um insulto à própria vida” e reafirmando que jamais desejaria incorporar tecnologia desse tipo em seus próprios trabalhos.

A controvérsia expõe os dilemas da IA: poderia a tecnologia replicar estilos artísticos criados e aperfeiçoados ao longo de décadas, sem que haja permissão ou compensação para os artistas originais? Juristas reconhecem que estilos não são protegidos por direitos autorais, apenas obras específicas. No entanto, a capacidade da IA de produzir imagens quase indistinguíveis – com paletas de cores, traços e atmosferas marcantes – intensifica a sensação de exploração e apropriação de valor cultural e emocional.

Esse cenário tem provocado efeitos concretos: muitos artistas afirmam que tal prática causa dano moral — um tipo de “injúria ética” — ao ver seu estilo desvalorizado por modelos treinados sem consentimento, reduzindo anos de criação e dedicação a filtros de imagem instantâneos. Além disso, essa tática comercializada sem restrição pode abalar a economia da arte criativa, gerando competição desleal e enfraquecendo o trabalho humano. Por outro lado, defensores da IA argumentam que ela democratiza a criação artística, ampliando as possibilidades expressivas. No entanto, esse argumento colide com perspectivas contrárias, que questionam a legitimidade de usar trabalho artístico alheio sem consenso prévio. Pois, independência técnica não justificaria violação de princípios éticos ou legais, ainda que os resultados sejam, no geral, popularmente impactantes. Assim, a “Ghiblification” evidencia a tensão atual entre inovação tecnológica e respeito à originalidade artística. Trata-se de um tipo de evento que nos desafia a refletir sobre como podemos usar IA para expandir a criatividade sem violar direitos, valores ou desconsiderar a dignidade do trabalho humano. E sobre quais seriam os limites em que estilos consolidados podem, ou devem, ser reutilizados por sistemas de IA — e com quais salvaguardas éticas.

No artigo “IA e Ética: a interface entre tecnologia, moralidade e sociedade”, Gabriel César Dias Lopes, analisa criticamente esse entrelaçamento crescente entre sistemas automatizados e os valores morais que estruturam a vida social, argumentando que a incorporação da IA em diversas dimensões da existência humana exige uma abordagem ética ampliada, que vá além dos parâmetros técnicos ou jurídicos tradicionais. No texto, observamos a defesa de que, embora a IA seja frequentemente tratada como uma ferramenta objetiva e neutra, suas formas de funcionamento e tomada de decisão estão profundamente condicionadas por escolhas humanas — desde os dados utilizados em seu treinamento até os contextos de aplicação. Essa constatação impõe a necessidade de considerar a ética, não como um adendo ao desenvolvimento tecnológico, mas como um elemento estruturante de sua concepção e implementação.

O autor salienta, ainda, que a moralidade embutida nos algoritmos reflete valores dominantes — muitas vezes excludentes — que podem reforçar desigualdades sociais, discriminações estruturais e formas sutis de opressão. Desse modo, a IA não apenas reproduz padrões vigentes, mas os potencializa, operando em escalas e velocidades muito superiores à capacidade humana de controle imediato. Tal constatação reforça a urgência de estabelecer princípios éticos que sejam sensíveis à diversidade cultural, ao respeito à dignidade humana e ao compromisso com a justiça social.

O artigo também destaca que o debate sobre ética no uso de IA não pode se restringir a discussões técnicas entre especialistas, mas deve ser ampliado para incluir a sociedade civil, instituições públicas, educadores e comunidades marginalizadas. A construção de uma inteligência artificial ética, portanto, depende da constituição de espaços deliberativos amplos e inclusivos, nos quais diferentes visões de mundo possam ser consideradas na formulação de políticas e diretrizes regulatórias. Em termos de soluções, os autores apontam para a necessidade de uma governança responsável da IA, baseada na transparência dos processos algorítmicos, na rastreabilidade das decisões automatizadas e na responsabilização de seus criadores e usuários. Tais medidas devem ser acompanhadas de iniciativas educativas que promovam o letramento ético-tecnológico, capacitando cidadãos a compreenderem, questionarem e intervirem criticamente no uso da inteligência artificial em suas realidades cotidianas.

Essa expansão também teve impacto no âmbito acadêmico, no qual tem gerado não apenas novas áreas de pesquisa, assim como novas exigências metodológicas, epistemológicas e éticas. O uso de tecnologias de IA, como assistentes de escrita e ferramentas de revisão textual, por exemplo, está se popularizando entre pesquisadores e estudantes, o que exige o estabelecimento de critérios éticos claros para balizar essas práticas. Nesse sentido, JuhCírico destaca a necessidade de repensar noções como autoria, originalidade e responsabilidade científica diante de uma nova realidade em que a IA atua como coadjuvante — ou até protagonista — na geração de conhecimento (2024). Dentre os principais pontos abordados por JuhCírico, está a preocupação com o apagamento de subjetividades e saberes locais, uma vez que muitas das plataformas de IA operam com bases de dados majoritariamente em inglês e orientadas por valores do norte global. Isso levanta questões quanto à reprodução de colonialismos epistêmicos e à marginalização de conhecimentos periféricos no campo educacional.

Outro aspecto que merece destaque, no artigo de Círico, refere-se à responsabilização ética no uso de IA: se um pesquisador utiliza uma ferramenta para redigir parte de um texto, por exemplo, como deve ser reconhecida a autoria? Há consenso sobre a legitimidade dessa prática nos periódicos científicos? A pesquisadora aponta para a ausência de diretrizes institucionalizadas que orientem o uso transparente e crítico dessas ferramentas no contexto da pesquisa acadêmica. A autora também evidencia a urgência de promover o letramento digital e ético dos sujeitos envolvidos com a produção científica, não apenas no domínio técnico, mas especialmente na compreensão das implicações sociais, culturais e epistemológicas da adoção de tecnologias inteligentes. Assim, defende-se que a formação ética deve estar integrada aos processos formativos da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), valorizando a criticidade e o compromisso social da pesquisa.

Diante desse cenário, a Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), por meio de sua Pró-Reitoria de Pós-Graduação, elaborou um guia pioneiro voltado à promoção de práticas éticas no uso dessas ferramentas por pesquisadores, intitulado “Diretrizes para o uso ético e responsável da Inteligência Artificial Generativa”. O documento parte do reconhecimento de que as tecnologias de IAG, embora promissoras, introduzem novos dilemas no campo da autoria, da originalidade, da integridade acadêmica e da justiça epistêmica. Em resposta, propõe uma abordagem normativa e formativa, baseada em princípios como transparência, responsabilidade, criticidade, inclusão e justiça social. A intenção da iniciativa da Unicamp é fornecer parâmetros claros que orientem o uso consciente dessas ferramentas no contexto da pesquisa científica, com ênfase na preservação dos valores fundamentais da produção do conhecimento. Dentre os principais pontos abordados, destaca-se a importância da declaração explícita de uso de IA generativa, tanto em publicações quanto em projetos de pesquisa e dissertações. A ausência de tal informação pode configurar violação à ética acadêmica, especialmente quando os limites entre contribuição humana e automatizada não são claramente delimitados. Além disso, o guia orienta os pesquisadores a não atribuírem autoria à IA, uma vez que essas ferramentas não detêm intencionalidade, responsabilidade moral ou contribuição criativa no sentido humano do termo.

Outro aspecto relevante está relacionado ao letramento em IA, considerado um elemento fundamental para o uso ético dessas tecnologias. A proposta da Unicamp vai além da dimensão técnica e propõe um letramento crítico, capaz de formar pesquisadores conscientes das limitações, vieses e implicações sociopolíticas desses sistemas. O documento enfatiza que a adoção da IAG deve ocorrer dentro de uma cultura de responsabilidade compartilhada, em que estudantes, orientadores e instituições acadêmicas assumam papéis complementares na construção de uma ciência eticamente comprometida. As diretrizes também alertam para a necessidade de considerar a diversidade cultural e linguística no desenvolvimento e uso de IA generativa, denunciando a tendência dessas ferramentas em reforçar hegemonias linguísticas e epistemológicas, em especial aquelas ancoradas na lógica anglo-americana e tecnocêntrica. Nesse sentido, o guia aponta para a urgência de incorporar perspectivas do Sul Global nas discussões sobre ética e governança algorítmica.

Em artigo recente, intitulado “Three Challenges for a Global AI Ethics: Towards a More Relational Normative Vision”, Mark Coeckelbergh propõe uma reflexão crítica sobre a construção de uma ética global para a inteligência artificial. O autor argumenta que os atuais frameworks éticos e políticas internacionais sobre IA ainda se mostram insuficientes, por estarem fortemente ancorados em perspectivas ocidentais, antropocêntricas e tecnocráticas, deixando de considerar a diversidade cultural, política e ecológica do mundo contemporâneo. Coeckelbergh identifica três desafios centrais para uma ética global da IA: o primeiro é o pluralismo cultural e ético, que deixa evidente que princípios tidos como universais – como autonomia ou privacidade – podem assumir significados distintos em diferentes contextos socioculturais. O segundo desafio é o geopolítico, que envolve as relações de poder na produção e regulação tecnológica, marcadas pelo domínio de grandes corporações e países do Norte Global, criando assimetrias entre quem define normas e quem sofre seus impactos. O terceiro desafio é o antropocentrismo, presente na maior parte dos documentos e discussões sobre ética em IA, que negligencia tanto os impactos ambientais do desenvolvimento tecnológico quanto a necessidade de pensar em relações mais integradas entre humanos, máquinas e ecossistemas.

Assim, a proposta desse autor é avançar para uma “visão normativa relacional”, que supere abordagens meramente prescritivas ou universalistas. Essa perspectiva considera que a ética da IA deve emergir de processos dialógicos e relacionais, incorporando vozes plurais – especialmente do Sul Global – reconhecendo interdependências ecológicas e sociais, e integrando os contextos de uso da tecnologia à sua avaliação moral. Ao final, Coeckelbergh defende que uma ética verdadeiramente global da IA não se limita a impor regras, mas promove responsabilidade compartilhada, justiça distributiva e respeito à diversidade cultural e ambiental.

4.2. Limitações Da Geração De Imagens Pelo ChatGPT: Desafios E Barreiras Para Usuários Não Especializados

Embora o ChatGPT, especialmente em suas versões mais recentes, seja capaz de gerar imagens por meio de ferramentas integradas baseadas em inteligência artificial, é importante destacar que sua tecnologia não foi concebida originalmente com foco na criação imagética avançada. Diferentemente de plataformas específicas de geração de imagens — como Midjourney, DALL•E ou StableDiffusion —, o ChatGPT apresenta funcionalidades visuais limitadas em termos de controle técnico refinado, precisão estilística ou fidelidade estética a referências culturais e históricas complexas. Seu potencial para gerar imagens é útil em contextos experimentais, ilustrativos ou conceituais, mas ainda carece de mecanismos mais robustos de edição, composição avançada e renderização de alta qualidade, especialmente quando comparado a softwares especializados em design visual.

Como apontam Floridi e Chiriatti (2020), modelos de linguagem como o GPT operam com base em regularidades estatísticas da linguagem natural e não possuem compreensão semântica plena, o que afeta diretamente sua capacidade de representar visualmente conceitos com nuances simbólicas e contextuais. A geração de imagens via ChatGPT frequentemente depende de descrições textuais que podem ser interpretadas de forma imprecisa ou genérica, o que limita a sua aplicabilidade em projetos que demandam alto grau de detalhamento ou rigor representacional — como é o caso de materiais didáticos sensíveis a aspectos culturais, identitários ou simbólicos. Embora a ferramenta ofereça uma solução acessível e integrada ao ambiente textual, sua capacidade criativa visual tem caráter complementar, e não como substitutiva, às ferramentas desenvolvidas especificamente para esse fim.

Apesar dos avanços recentes na integração de capacidades multimodais ao ChatGPT, a geração de imagens por meio dessa ferramenta ainda apresenta barreiras significativas para usuários não especializados. Uma das principais dificuldades enfrentadas por pessoas comuns refere-se à necessidade de formular comandos textuais altamente descritivos, precisos e tecnicamente estruturados para que a imagem resultante se aproxime do desejado. A ferramenta opera com base em descrições em linguagem natural, mas não necessariamente compreende nuances contextuais, simbólicas ou culturais, o que pode gerar imagens imprecisas, genéricas ou fora da expectativa. Além disso, a ausência de um retorno visual imediato e interativo durante o processo de construção da imagem dificulta a adequação progressiva dos resultados, exigindo do usuário paciência, experimentação repetida e familiaridade com o funcionamento do sistema.

Outro aspecto que dificulta o uso da geração de imagens pelo ChatGPT é a ausência de um controle visual direto sobre elementos como proporção, composição, cores específicas, expressões faciais ou ambientações detalhadas. Para usuários sem conhecimento técnico ou experiência prévia em design, arte digital ou engenharia de prompts, essas limitações tornam o processo frustrante e pouco acessível. Soma-se a isso o fato de que, diferentemente de softwares especializados como DALL•E Studio ou Midjourney — que oferecem interfaces visuais mais interativas —, o ChatGPT apresenta um ambiente de produção centrado no texto, o que impõe uma curva de aprendizado maior. Por isso, embora a ferramenta represente um avanço notável na democratização da criação de imagens por IA, seu uso pleno ainda exige um nível de domínio técnico e interpretativo que está aquém da experiência da maioria dos usuários leigos.

4.3. Desafios Do Uso De Ia Na Criação De Recursos Pedagógicos Visuais

Usar recursos pedagógicos imagéticos no processo de ensino-aprendizagem das crianças é um ato de grande relevância, na medida em que favorece a construção de significados, amplia a capacidade de compreensão e estimula diferentes formas de expressão. Inclusive, antes de aprender a ler a palavra aprende-se a ler o mundo, a realidade que nos cerca, e as imagens compõem em certa medida este mundo decifrável, (FREIRE,1989, P.13) de alguma maneira, porém, podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de “escrevê-lo” ou de “reescrevê-lo”, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente.

Entretanto, ao utilizar o ChatGPT pela primeira vez para gerar as imagens para a conclusão do material pedagógico desta pesquisa, percebi imediatamente que enfrentaria dificuldades pelo fato de eu ser uma pessoa pouco afeita ao uso das tecnologias mais recentes no dia a dia e por não possuir formação em área específica como, web design ou áreas afins. Apesar da interface acessível, notei que o uso da ferramenta exige formulações textuais precisas e detalhadas para que o resultado se aproxime do desejado. Minhas tentativas iniciais resultaram em imagens genéricas, muitas vezes desalinhadas com a ideia que eu havia imaginado, evidenciando a limitação do modelo em interpretar nuances contextuais e estilísticas complexas.

A interpretação do ChatGPT nem sempre correspondia às minhas expectativas. Palavras que eu julgava serem suficientes para descrever cores, formas ou composições eram muitas vezes processadas de maneira imprecisa, resultando em imagens vagas ou com elementos fora de contexto. Essa limitação me mostrou que a ferramenta, apesar de poderosa, carece de compreensão semântica profunda e depende de regularidades estatísticas da linguagem para criar representações visuais. Isto é, a medida em que os usuários alimentam os bancos de dados com os termos de suas buscas os algoritmos são treinados e aperfeiçoados.

Outro desafio significativo foi a ausência de um controle visual direto sobre a composição da imagem. Diferentemente de softwares especializados em design, o ChatGPT não oferece recursos de ajuste em tempo real, como arrastar elementos, alterar proporções ou experimentar combinações de cores de maneira interativa. Essa ausência de manipulação direta dificultou ajustes finos e aumentou a frustração, pois pequenas alterações no texto podiam gerar resultados inesperados.

A necessidade de paciência e experimentação constante tornou-se evidente ao longo do processo. Para aproximar a imagem do que eu imaginava, precisei testar diferentes descrições, reformular comandos e ajustar detalhes repetidamente. Esse esforço reiterado evidencia que, para usuários não especializados, a geração de imagens no ChatGPT exige não apenas criatividade, mas também insistência e aprendizado progressivo sobre o funcionamento da ferramenta.

Essa experiência me permitiu compreender que, embora o ChatGPT ofereça possibilidades interessantes para a criação visual, seu uso mais proveitoso ainda está restrito a quem consegue interpretar suas limitações e articular comandos textuais complexos. Para iniciantes, como no meu caso, a ferramenta funciona melhor como um recurso complementar, capaz de inspirar ou auxiliar em experimentações visuais, mas não como um substituto de softwares especializados em design ou ilustração.

Concluída a geração das imagens, agora era necessário compor um estilo gráfico para o jogo de cartas no que diz respeito à organização composicional, à tipografia e à diagramação de elementos informativos, como tabelas de atributos e títulos. Para tal, recorri ao Canva, uma plataforma de edição gráfica online que oferece recursos com usos intuitivos para a personalização de layouts. As imagens geradas pelo ChatGPT foram importadas para a plataforma onde ajustes pontuais foram realizados: inserção de títulos com fontes específicas, ajuste das imagens nas molduras com proporções compatíveis com o padrão das cartas e houve também a adição de elementos gráficos suplementares, como ícones e barras de atributos.

A escolha do Canva foi motivada por sua acessibilidade, versatilidade tipográfica e biblioteca de elementos pré-formatados, os quais facilitaram a finalização visual do material. Esta etapa foi bem mais tranquila e pode-se dizer, com base nessa experiência, que a integração entre modelos de geração automática e plataformas de edição gráfica representa uma solução eficaz para a produção de conteúdos visuais complexos. A complementaridade entre o ChatGPT e o Canva nos proporcionou um fluxo de trabalho dinâmico, unindo geração algorítmica e intervenção humana na curadoria e finalização do produto visual. Essa prática reforça a importância do traquejo no manuseio técnico das ferramentas disponíveis e da capacidade crítica do usuário para avaliar e aprimorar os resultados gerados por inteligências artificiais que apresentem limitações na geração de um conteúdo específico.

4.4. NO CANDOMBLE TUDO SE INICIA POR ALUVAIA (EXU)

O meu Mutu (Ori)¹⁷ é consagrado ao nkisi Nkosi Mukumbi e a primeira imagem que tentei gerar foi justamente a que representa este nkisi, o senhor da forja, das tecnologias, da labuta e da guerra. Entretanto, depois de algumas horas de tentativas e muita frustração, acabei desistindo sem obter nenhum progresso inicial. Dias depois, na investida seguinte, momentos antes de reiniciar a saga das imagens, um pensamento furtivo me veio à mente: “no candomblé tudo se começa por Aluvaiá (Exu)”. Essa é uma expressão muito conhecida na grande maioria das casas de todas as tradições de candomblé, pois qualquer movimento/trabalho que se realize em um Abasá, Ilê Axé ou Kewe¹⁸, o primeiro a ser consultado, agradado, invocado, etc, é Aluvaiá.

¹⁷ Cabeça

¹⁸ Abasá, Ilê Axé e Kewe são, respectivamente, os termos específicos de como se referir aos templos do candomblé de tradição Angola, Keto e Djeje. Existem ainda outros termos, inclusive alguns mais genéricos que são muito difundidos e por isso bem mais comuns, como por exemplo, “Roça”, “Barracão”, “Terreiro”, etc.

E foi então que resolvi retomar o projeto a partir da geração da imagem do senhor dos caminhos: Aluvaiá, Aluvá, Njila, Nzila ou ainda outro nome que possa ser atribuído a este emblemático nkisi. Ele que dentre outras coisas, representa o princípio da comunicação e que é o mensageiro entre os dois mundos: o Kilunji e o Kilenji¹⁹. Por acaso ou não (esta interpretação, deixamos por parte dos leitores e das leitoras) a iniciativa trouxe avanços. Embora, é bem verdade que ainda demoraria um bocado para que o trabalho evoluísse para um resultado mais satisfatório tendo em vista as nossas pretensões e expectativas. Mas o pontapé inicial estava dado e depois de algumas tentativas, chegávamos a uma identidade visual capaz de representar os anseios visuais para este trabalho. A primeira imagem estava praticamente pronta e serviria como referência estilística para a geração das demais. Encontrar uma identidade imagética foi apenas a primeira grande dificuldade na geração das imagens. Todas as vinte imagens que compõem as cartas do jogo, demandaram bastante trabalho até chegarem ao ponto em que estão. A maioria consumiu horas de trabalhos, outras atravessaram dias e dias e uma ou outra demoraram semanas, após pausas, para serem concluídas. Esse processo revelou-se um percurso repleto de desafios, mas também de aprendizagens significativas. Cada tentativa frustrada ou resultado inesperado nos permitiu repensar a forma de estruturar as solicitações, ampliando a consciência sobre a importância da clareza, da objetividade e da especificidade na interação com a inteligência artificial.

O ganho gradativo de experiência desse exercício nos mostrou que a prática reiterada possibilita não apenas maior domínio da ferramenta, mas também um refinamento na própria capacidade de planejamento e de elaboração conceitual do que se pretendeu representar visualmente. Por isso, o aprendizado advindo do processo não se restringiu ao domínio de uma técnica, mas revelou um percurso de crescimento intelectual e técnico. Portanto, compreendemos que a produção de imagens mediada pelo ChatGPT envolve tanto a capacidade de traduzir ideias em instruções precisas quanto a disposição para lidar com os imprevistos que surgem no caminho. Nesse sentido, o percurso de tentativa e erro constituiu uma oportunidade de desenvolvimento, na medida em que favoreceu a aquisição de novas estratégias cognitivas e comunicacionais.

¹⁹ Kilunji e Kilenji estão para a cultura bantu no Candomblé Angola, assim como o Orun e o Ayê estão para visão Nagô no Candomblé Ketu. Ambas as noções representam dualidades cosmogônicas, na qual o Kilunji pode ser entendido vulgarmente como uma espécie de Céu mítico. Já o kilenji representa a vida concreta, material.

Assim, essa experiência pode ser compreendida como um espaço de aprendizado amplo, pois, ao mesmo tempo em que oferece um recurso tecnológico inovador, suscita a construção de competências ligadas à expressão, à criatividade e ao pensamento crítico e criterioso. O nosso amadurecimento, forjado na superação das dificuldades iniciais, traduz-se, portanto, em um ganho didático e formativo, cujos efeitos extrapolam a dimensão técnica, alcançando também a constituição de uma dimensão investigativa e reflexiva diante das tecnologias digitais contemporâneas.

Embora o relato desta experiência possa constituir um registro de utilidade para outras pessoas que padeçam das mesmas carências técnicas e/ou artísticas, é necessário ressaltar que, ele deve ser compreendido em sua natureza transitória. A narrativa cumpre a função de relatar um processo formativo, marcado por dificuldades, descobertas e amadurecimento diante de um recurso tecnológico ainda em consolidação. Entretanto, o caráter dinâmico e acelerado das transformações na área da inteligência artificial faz com que descrições detalhadas de procedimentos ou estratégias de interação com a ferramenta possuam validade prática limitada. O que hoje se apresenta como percurso possível pode tornar-se obsoleto em pouquíssimo tempo, em virtude da rapidez com que novas versões, interfaces e funcionalidades são disponibilizadas.

Dessa forma, a relevância principal do texto encontra-se menos em seu aspecto prescritivo — isto é, como guia de ação para outros usuários — e mais em sua dimensão testemunhal e reflexiva. Ele está inserido em um determinado momento histórico da tecnologia, registrando as condições, limites e possibilidades que se apresentavam no uso do ChatGPT para a criação imagética. Assim, seu valor reside sobretudo em fomentar uma compreensão crítica sobre os processos de aprendizado e adaptação diante das inovações digitais, lembrando que qualquer tentativa de estabilizar metodologias no presente deve considerar a provável defasagem de seus procedimentos no curto prazo.

4.5. Limites E Potencialidades Da Geração De Imagens Por Inteligência Artificial Em Materiais Pedagógicos Afro Centrados: Uma Análise Sobre Representações Dos Nkisis

A seguir veremos na íntegra todas as imagens geradas com a utilização ChatGPT4, para a elaboração das cartas do material pedagógico desta pesquisa. Novamente alertamos que embora elas possam apresentar resultados esteticamente interessantes e até mesmo realistas, estão sujeitas a possíveis inconsistências e falhas técnicas que precisam ser consideradas de forma crítica.

Portanto, é comum que ocorram distorções sutis em proporções, cores ou detalhes específicos de alguns objetos, além de opções e escolhas contextuais por alguns elementos representados. Os fios ou colares de contas, por exemplo, na maioria das imagens não foram gerados a contento, ficando com cores e formatos muito aquém do desejado. Em algumas imagens, como no caso de Matamba, Karamose, Telekompensu e Kuinganga os braceletes que deveriam estar nos dois braços aparecem apenas em um. Além de elementos que foram impossíveis de serem gerados apesar de várias tentativas, como o facão estilo machete de Nkosi e a kuixana de Kitangana. E ainda observamos, a supressão de elementos que não são convenientes de serem representados em imagens voltadas para crianças, como a genitália que Aluvaia tradicionalmente segura, neste caso, optamos pelo tridente.

Os exemplos descritos no parágrafo anterior representam uma pequena amostra dos desafios enfrentados na geração das imagens, talvez leitores mais atentos e com vivência no candomblé angola possam apontar outras falhas, inconsistências ou ausências. A estes e estas deixamos as nossas mais sinceras desculpas e aceitamos as críticas neste sentido. Porém, acreditamos que possíveis desvios não invalidam o valor pedagógico ou criativo do recurso, mas ainda assim, sabemos que merecem as nossas devidas ressalvas. Além da apresentação visual, cada imagem conta com uma breve descrição de suas personagens, segundo o entendimento litúrgico praticado no Abasá Kawala Tawila Ngana Nkisi Lembadilengu.

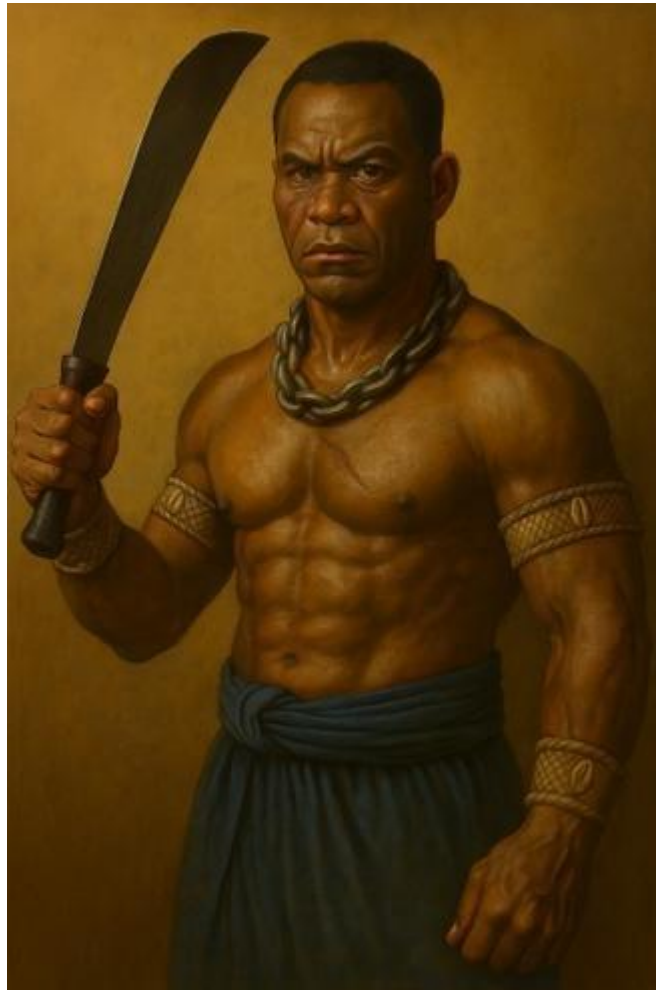
Figura 4 - Imagem Gerada com a Utilização ChatGPT4 - Aluvaiá



Fonte: ChatGPT4

Aluvaiá: Nkisi que representa o princípio da sexualidade, por isso, muitas vezes é representado segurando uma genitália masculina ou feminina confeccionada em madeira. Representa também o princípio da comunicação, ele é um nkisi que moralidade dúbia e, segundo a tradição tudo pode estar bem desde que ele esteja bem, ou seja, que seja reverenciado e agradado, caso contrário a arruaça é iminente. Aluvaiá é associado às encruzilhadas e a locais de grandes movimentações onde ocorrem negociações, por exemplo, as como as feiras. Ele é referenciado pelo orixá Exú, Elegbara.

Figura 5 - Imagem Gerada com a Utilização ChatGPT4 - Nkosi Mukumbi



Nkosi Mukumbi: Nkisi que representa a metalurgia, as tecnologias, a agricultura e a guerra. Está associado a impulsividade, a alegria e aos prazeres da vida, geralmente é representado segurando um facão do tipo machete. Diz-se que Nkosi é o senhor dos caminhos e que se necessário abre seu próprio caminho na base do facão. Essa é uma boa metáfora que simboliza a afeição ao trabalho, a perseverança e a força para seguir em frente. Ele é referenciado pelo orixá Ogun na tradição nagô.

Figura 6 - Imagem Gerada com a Utilização ChatGPT4 - Kambaranguanji/Nzaze



Kambaranguanji/Nzaze: Nkisi que representa a noção de justiça, é representado com dois machados de dois gumes e com peças e uma coroa de cobre. Ele é um rei por essência que gosta de ser cortejado e aprecia festanças, banquetes e o bem viver. Porém, se exacerbada a sua condição pode tornar-se injusto, o que popularmente conhecemos como despertar o “lado sombra”. Lembrando que os nkisis possuem esta dualidade luz/sombra, uma condição que, em certa medida, os humaniza. Nzaze é referenciado pelo orixá Xango.

Figura 7 - Imagem Gerada com a Utilização ChatGPT4 - Gongobira



Gongobira: O caçador, este nkisi representa a desconfiança é frequentemente representado segurando um arco e flecha ou uma lança que representam a caça e em alguns caso pode ser representado com um laço que representa o pastoreio. Na grande maioria das vezes carregam um chapéu para se proteger das intempéries do tempo e da mata. Ele é referenciado na tradição nagô por Oxossi.

Figura 8 - Imagem Gerada com a Utilização ChatGPT4 - Matamba



Matamba: A senhora dos ventos, é um nkisi tempestuoso, está associada à oscilação de humor. É geralmente representada segurando uma adaga ou uma lança e ainda um objeto formado por um toco e ráfia. Matamba é referenciada por Oyá na tradição nagô.

Figura 9 - Imagem Gerada com a Utilização ChatGPT4 Ndandalunda



Ndandalunda: Nkisi que tem Oxum como referência na tradição nagô. Representa a gestação a gema do ovo, as águas dos córregos, rios e das cachoeiras. Ela é representada quase sempre segurando um espelho, as vezes uma lança a depender da sua especificidade, e é frequentemente associada a vaidade no sentido de apreço pelo belo, pelo refino estético, a delicadeza e a ternura.

Figura 10 - Imagem Gerada com a Utilização ChatGPT4 - Kaiatumbá



Kaiatumbá: nkisi que representa a maternidade, os cuidados e o controle maternal. Também é representada segurando um espelho. Está associada ao mar, as marés e as oscilações das ondas. Na tradição nagô é referenciada por Yemanjá.

Figura 11 - Imagem Gerada com a Utilização ChatGPT4 - Karamose



Karamose: nkisi que representa as batalhas diárias com forte ligação ao psiquismo humano. Em algumas características se assemelha a Matamba, porém a introspecção é um dos grandes diferenciais entre os dois nkisis. Seu referencial na tradição nagô é Obá.

Figura 12 - Imagem Gerada com a Utilização ChatGPT4 - Katende



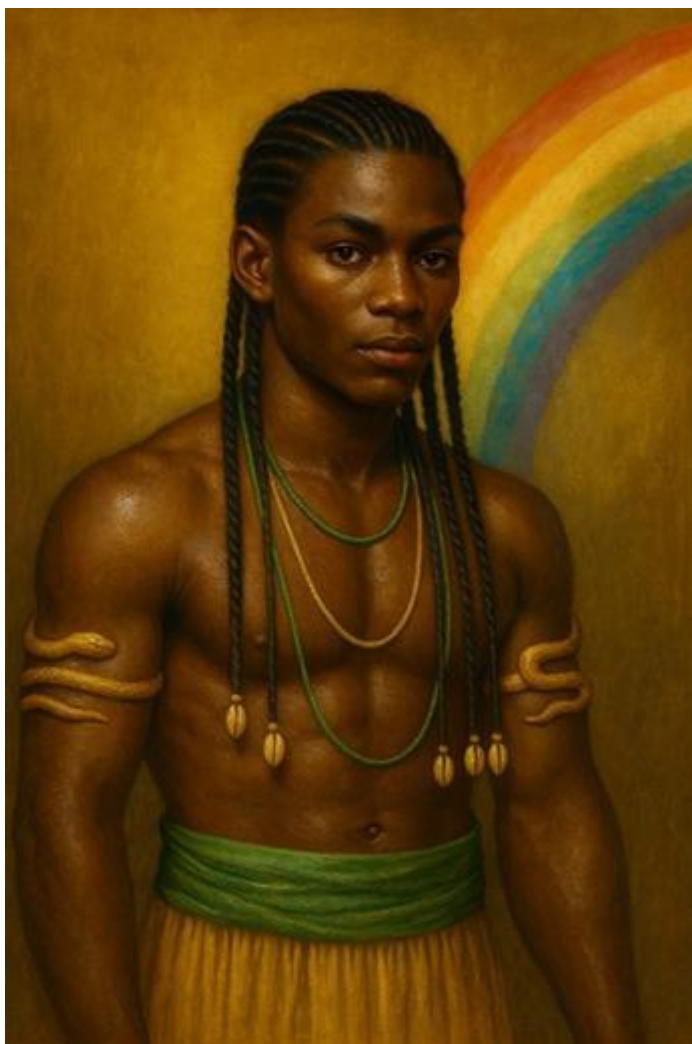
Katende: Katende significa literalmente lagarto, esse nkisi está ligado aos saberes ancestrais sobre as ervas, as plantas, as raízes e as cascas das árvores. É geralmente representado com o seu cachimbo e segurando ervas, as vezes traz em sua companhia algum encanto da mata. Tem por característica o mimetismo a na cultura nagô é referenciado por Ossain.

Figura 13 - Imagem Gerada com a Utilização ChatGPT4 - Telekompensu



Telekompensu: é o caçador/pescador de aparência juvenil, nkisi ligado as águas e as matas. Seu referencial na tradição nagô é Logun-Edé filho de Oxum e Oxossi.

Figura 14 - Imagem Gerada com a Utilização ChatGPT4 - Angoro



Angoro: nkisi que representa a serpente mítica, o arco-íris que liga o céu e a terra. Geralmente é representado por serpentes entrelaçadas a um cetro com uma cobra esculpida. Seu referencial na cultura nagô é Oxumarê e na nação de candomblé Djeje é referenciado por Besém onde é o patrono daquela tradição.

Figura 15 - Imagem Gerada com a Utilização ChatGPT4 - Zzumbarandá



Nzumbarandá: Nkisi que representa a transmutação da vida, por isso, está associada aos mangues que são locais onde várias formas de vida se renovam. É representada por um feixe de ráfia com dendê simbolizando a transformação da vida. Tem por características a austeridade, a seriedade e a resignação. O seu referencial na tradição nagô é Nanã Buruku.

Figura 16 - Imagem Gerada com a Utilização ChatGPT4 - Kafunje



Kafunje: o senhor soberano da ráfia, nkisi ligado a cura das doenças. Geralmente, é representado com o corpo todo coberto por ráfia, segurando uma corda de ráfia e um cetro ou mesmo uma lança. É sisudo e bastante austero, o seu referencial nagô é Omolu.

Figura 17 - Imagem Gerada com a Utilização ChatGPT4 - Kuinganga



Kuinganga: nkisi que representa a visão, geralmente é representada por duas serpentes em sinal de aliança e com fundamento com o nkisi Angorô. Está referenciada na tradição nagô por Ewá.

Figura 18 - Imagem Gerada com a Utilização ChatGPT4 -Kafundeji



Kafundeji: nkisi que se assemelha em muitos aspectos ao nkisi Kanfuje. Quase sempre também é representado com o corpo coberto de palha carregando na mão um cetro ou uma lança. Representa a introspecção e a falta de jeito para lidar socialmente. Este é o único nkisi desta lista que não possui referencial direto na tradição dos orixás.

Figura 19 - Imagem Gerada com a Utilização ChatGPT4 - Wunji



Wunji: nkisis gêmeos que representam a inquietude da infância, os movimentos e os agitos típicos das crianças. São geralmente representados segurando brinquedos, saquinhos com pedrinhas, galhos, bastões. Seu referencial na tradição nagô são os Ibejis.

Figura 20 - Imagem Gerada com a Utilização ChatGPT4 - Kasunte



Kasunte: O senhor que moldou a cabeça dos seres humanos, aquele que cobre a vida. Ele é representado por um cajado com um rosto simbolizando o princípio da criação da humanidade. O seu referencial iorubá é Oxalá o senhor que moldou do barro o homem.

Figura 21 - Imagem Gerada com a Utilização ChatGPT4 - Gangarumbanda



Gangarumbanda: o senhor do branco absoluto, esse nkisi costuma ser representado por ancião que segura um cajado ornado por conchas de caracóis. O caracol simboliza o princípio de tudo. Ele, assim como Kasunte, representa a capacidade de concentração.

Figura 22 - Imagem Gerada com a Utilização ChatGPT4 - Kitangana



Kitangana: o senhor dos elementos do tempo, é o nkisi que usa a kuixana, um espanador, que ele gira e que simboliza os ciclos do ontem, do hoje e do amanhã. O seu referencial na tradição nagô é Iroko.

Figura 23 - Imagem Gerada com a Utilização ChatGPT4 - Ikungo



Ikungo: representa as camadas geológicas da Terra. Sua característica principal é o silêncio e calma, pois do contrário o movimento de Ikungo representa o terremoto. Trata-se de uma energia primordial do nosso planeta e não de um nkisi. A opção pela geração da imagem representativa de Ikungo se deu pelo fato de termos apenas dezenove nkisis cultuados em nosso abasá de raiz Kasanje, enquanto o jogo precisa ter vinte cartas. O seu referencial na tradição nagô é Ntoto.

CAPÍTULO 4 – JOGANDO CONTRA O RACISMO RELIGIOSO: O JOGO DOS NKISIS

A ânsia de ser o primeiro assume tantas formas de expressão quantas as oportunidades que a sociedade para tal oferece. (Huizinga, 2004, p. 119).

Na primeira metade do século passado, o historiador e linguista Johann Huizinga já tematizava os jogos como algo inerente à cultura. A partir dessa perspectiva, Huizinga definiu o jogo e o ato de jogar como um momento livre e espontâneo, onde e quando as regras da “vida real” seriam temporariamente suspensas em prol da vivência do lúdico. Esse aspecto lúdico da experiência humana é entendido como essencial para o desenvolvimento do pensamento e da criatividade, objetivos amplos que esperamos atingir durante a aula de História e, mais especificamente, com sequência didática aqui proposta. Acreditamos que o engajamento na disputa, aludido na citação de Huizinga na epígrafe que abre esse capítulo funcione menos como forma de ranqueamento dos conhecimentos adquiridos pelos alunos e muito mais como estímulo ao engajamento das crianças e adolescentes na temática apresentada e discutida nas aulas anteriores previstas como sequência didática que culminará no Jogo dos Nkisis.

5.1. Desafios: Pensando Em Uma Aula De História Mais Atrativa

Tornar as aulas de História interessantes para os alunos do Ensino Fundamental na atualidade é, sem sombra de dúvidas, um dos maiores desafios enfrentados pelos professores da nossa área. Essa dificuldade decorre, em parte, de problemas antigos e amplamente discutidos, como por exemplo, a percepção que se tem no senso coletivo, de que o ensino de História se limita à memorização de datas, fatos e personagens, o que frequentemente distancia os conteúdos da realidade vivida pelos estudantes. Em um contexto social caracterizado pela velocidade da informação e pela predominância de linguagens visuais e interativas, o ensino tradicional, centrado na exposição oral e na leitura de textos, mostra-se insuficiente para estimular a curiosidade e o engajamento intelectual dos discentes.

O primeiro obstáculo a ser enfrentado é o distanciamento temporal e simbólico entre os conteúdos históricos e o universo cotidiano das crianças e adolescentes. Muitas vezes, os estudantes não conseguem estabelecer conexões entre acontecimentos passados e as dinâmicas sociais que vivenciam no presente. Essa desconexão resulta na impressão de que a História trata de realidades estáticas e distantes, sem relevância prática para a vida atual. Diante disso, cabe ao professor desenvolver estratégias pedagógicas que aproximem o passado do presente, mostrando que os processos históricos são contínuos e que suas marcas podem persistir nas estruturas sociais, culturais e econômicas contemporâneas.

Outro desafio importante refere-se à necessidade de transformar o espaço da aula em um ambiente de diálogo e construção coletiva de sentido. “Num sentido amplo, toda a aprendizagem é ativa em algum grau, porque exige do aprendiz e do docente formas diferentes de movimentação interna e externa, de motivação, seleção, interpretação, comparação, avaliação, aplicação.” (Morán, 2018). O ensino de História, quando reduzido à transmissão de conhecimento, limita a participação ativa dos alunos e restringe a possibilidade de reflexão crítica. Para superar essa limitação, é essencial adotar metodologias participativas — como debates, dramatizações, uso de jogos, análise de fontes históricas e recursos digitais — que permitam ao estudante atuar como sujeito do processo de aprendizagem. Tais práticas contribuem para que o aluno seja capaz de pensar historicamente²⁰, compreendendo os fatos não como verdades absolutas, mas como interpretações situadas e passíveis de questionamento.

Além disso, o desafio de despertar o interesse dos alunos está ligado à necessidade de valorizar a pluralidade de experiências e identidades presentes na sala de aula. O ensino de História deve contemplar diferentes narrativas, incluindo as vozes historicamente marginalizadas, como as de povos indígenas, africanos, mulheres e grupos populares. Quando o estudante se reconhece nas histórias contadas, o aprendizado torna-se mais significativo, pois passa a relacionar o conteúdo escolar à sua própria trajetória e à de sua comunidade.

²⁰ Na visão de Nilton Mullet Pereira e Marcello Paniz Giacomoni, “Pensar historicamente é dispor-se em abertura, é constituir uma subjetividade como abertura, o que se realiza com um exercício de padecimento e amor diante de um passado sempre reconstruído; é se desprender das determinações do presente, num deslocamento que toma o passado como a absoluta abertura, uma contínua fenda que se deixa interpretar na direção de constituição de futuros, no lugar incerto do “eu outro”, na esteira imprevisível de criação de novos modos de vida.” (Pereira & Giacomoni, 2018, p.13)

O professor não pode contar apenas com o domínio do conteúdo, necessita ter sensibilidade pedagógica e criatividade para ser capaz de transformar o conhecimento histórico em uma experiência estética e reflexiva, capaz de mobilizar emoções, promover questionamentos e incentivar a curiosidade intelectual. Assim, o ensino de História ultrapassa o campo da mera instrução e assume um papel formativo, criando condições para que o aluno perceba o tempo como uma construção humana e se reconheça como agente da história que continua a ser escrita no presente. Assim, concordamos com o educador José Morán, quando ele afirma que:

O professor desempenha hoje um papel importante de curador de conteúdos, de seleção de materiais relevantes entre tantas possibilidades. Os jogos e as aulas roteirizadas com a linguagem de jogos cada vez estão mais presentes no cotidiano escolar. Para gerações acostumadas a jogar, a linguagem de desafios, recompensas, de competição e cooperação é atraente e fácil de perceber. Os jogos colaborativos e individuais; de competição e colaboração; de estratégia, com etapas e habilidades bem definidas se tornam cada vez mais presentes nas diversas áreas de conhecimento e níveis de ensino. (Moran, 2018. p. 1)

Defendemos o uso de jogos nas aulas de História do ensino fundamental como uma ferramenta pedagógica de grande relevância para a promoção de aprendizagens significativas e o desenvolvimento cognitivo e intelectual dos estudantes. Mais do que um recurso lúdico, o jogo constitui-se como uma prática educativa que estimula o raciocínio, a cooperação, a criatividade e o engajamento dos alunos no processo de construção do conhecimento.

A ludicidade presente nos jogos favorece a mediação entre o saber escolar e as experiências vividas pelas crianças. Ao jogar, o estudante se vê desafiado a resolver problemas, elaborar estratégias, tomar decisões e lidar com regras e limites, o que contribui tanto para a formação cognitiva quanto socioemocional. Essa interação com o conteúdo em um contexto de prazer e curiosidade desperta o interesse pelo aprendizado e transforma o ambiente escolar em um espaço mais participativo e dinâmico. Nilton Mullet Pereira e Marcello Paniz Giacomoni afirmam que:

Jogar na aula de História é um belo exercício amoroso. Uma vez que o jogo pressupõe uma entrega ao movimento absoluto da brincadeira e que jogar implica um deslocamento. Um deslocamento do espaço, da ordem, das medidas, dos horários, das imposições disciplinares, da avaliação, das provas, numa palavra, da obrigação. (Pereira & Giacomoni, 2018, p. 14)

Atividades integrativas como os jogos também possibilitam a abordagem interdisciplinar dos conteúdos, agregando áreas do conhecimento e favorecendo o diálogo entre teoria e prática. No ensino de História, por exemplo, jogos de tabuleiro, de dinâmica em grupo ou digitais podem permitir que os alunos se envolvam com recortes históricos de maneira ativa, compreendendo as relações de causa e consequência e desenvolvendo empatia em relação a diferentes contextos culturais. Da mesma forma, em Matemática e Ciências, essas atividades podem ampliar a capacidade de abstração, experimentação e raciocínio lógico. Além do que, “O aluno precisa perceber que a História não explica tudo, mas ela necessita de outras disciplinas, e pode auxiliar outras disciplinas.” (Pereira & Giacomoni, 2018, p. 44)

A opção pelo uso de jogos como ferramenta pedagógica, também demanda do professor uma postura investigativa e criadora. É necessário planejar atividades que articulem os objetivos pedagógicos ao caráter lúdico da proposta, garantindo que o jogo não se restrinja ao entretenimento, mas funcione como instrumento de reflexão e construção do conhecimento. Essa prática requer, portanto, uma compreensão ampliada do papel do professor como mediador e dos estudantes como protagonistas do processo de aprendizagem. Os jogos nas aulas, em especial no ensino de História, são importantes aliados da prática docente na atualidade, na medida em que pretendem promover aprendizagens mais autônomas, colaborativas e significativas. Quando utilizados de forma crítica e intencional, eles não apenas podem dinamizar o ensino, mas também contribuir para a formação de sujeitos criativos, participativos e capazes de aprender com e pelo brincar — estabelecendo uma associação entre prazer, conhecimento e educação. Com a palavra Tânia Ramos Fortuna:

Brincar, no mesmo sentido de jogar, opção que, como expliquei acima, faço nesse texto, é uma atividade fundamental no ser humano, a começar porque funda o humano em nós: aquilo que o define – inteligência, criatividade, simbolismo, emoção e imaginação, para listar apenas alguns de seus atributos – constitui-se pelo jogo e pelo jogo se expressa. (Fortuna, 2018, p. 54)

5.2. A De “Afro-Históricos” Ao “Jogo Dos Nkisis”: Caminhos Lúdicos Para Uma Educação Afrocentrada E Antirracista

A ideia de desenvolver um jogo utilizando a temática do candomblé Angola veio a partir da experiência com um outro jogo educativo voltado para alunos do ensino fundamental. Logo após o retorno às salas de aula, ainda no contexto da pandemia de COVID-19, no segundo semestre do ano letivo de 2021 eu tive acesso ao jogo “Afro-históricos: jogo de personalidades negras”, da idealizadora Polianna Silva. Restabelecida a “normalidade” após a vacinação e o retorno dos alunos para as salas de aula, -mas ainda seguindo o protocolo de higienização e desinfecção das mãos com o uso de álcool 70º- utilizamos o jogo de Polianna Silva nas aulas de turmas de 4º e 5º anos, com a proposta pedagógica de apresentá-los às personalidades negras brasileiras do passado e do presente. O resultado foi muito positivo, a maioria dos alunos gostou bastante da experiência com o jogo e o nosso objetivo de dar visibilidade a figuras negras ilustres e de gerar identificação das crianças negras com estas personagens, também foi concluído de forma satisfatória.

Desde então, utilizamos o Afro-históricos nas aulas nos anos letivos subsequentes e as experiências mostraram-se decisivas para a concepção de uma nova proposta pedagógica. O jogo de Polianna, criado com o intuito de aproximar os estudantes dos conteúdos escolares de forma lúdica e significativa, demonstrou que o aprendizado pode ser potencializado quando mediado por experiências interativas e simbólicas. A estrutura baseada em representações visuais revelou-se eficaz na promoção da curiosidade, da autonomia e da construção coletiva do conhecimento.

A partir dessa vivência bem-sucedida e com a necessidade de criar uma ação pedagógica no trabalho de conclusão para o ProfHistória, remeteu a inspiração para o desenvolvimento de um novo jogo, que, embora mantivesse o caráter lúdico e educativo, buscou aprofundar o diálogo com temas culturais e históricos de maior complexidade. As reflexões metodológicas e os resultados pedagógicos do primeiro projeto serviram de base para repensar a função do jogo como recurso de aprendizagem, agora incorporando elementos simbólicos, identitários e sociais. A ideia de criar o “Jogo dos Nkisis”, portanto, nasceu da necessidade de ampliar o potencial educativo do jogo, fundindo o ato de brincar em um ato de reflexão, reconhecimento e valorização cultural — reafirmando o papel do jogo como ferramenta pedagógica que une prazer, conhecimento e transformação social.

Portanto, o jogo “Afro-históricos: jogo de personalidades negras” constitui uma experiência pedagógica inovadora voltada à valorização da memória e das contribuições de personalidades negras na formação da sociedade brasileira. Desenvolvido com o propósito de promover o ensino da História a partir de uma perspectiva afrocentrada, o jogo propicia aos estudantes um contato ativo com figuras históricas representativas das lutas por liberdade, resistência e afirmação identitária. A proposta lúdica alia o conhecimento histórico à dimensão simbólica e afetiva do aprendizado, permitindo que os alunos reconheçam a presença negra como elemento estruturante da cultura nacional e se reconheçam, enquanto crianças negras, nas personalidades presentes nas vinte cartas que constituem o jogo.

Inspirado nessa experiência, o “Jogo dos Nkisis” surge como um desdobramento conceitual e metodológico do projeto anterior, ampliando a abordagem educativa para o campo das cosmogonias de matriz bantu e das religiões afro-brasileiras. Enquanto o Afro-históricos se concentra na representação de sujeitos históricos, o Jogo dos Nkisis desloca o foco para a dimensão simbólica e espiritual das tradições africanas, destacando seus valores civilizatórios e filosóficos. A partir dessa inspiração, o novo jogo propõe um diálogo entre cultura, ancestralidade e educação, buscando desconstruir estereótipos e combater o racismo religioso no ambiente escolar.

O caráter formativo do Afro-históricos serviu, portanto, como referência para a estruturação pedagógica do Jogo dos Nkisis, especialmente no que se refere ao uso do lúdico como mediador da aprendizagem e à adoção de estratégias visuais e interativas para aproximar os estudantes dos conteúdos afro-brasileiros. Ambos os jogos compartilham a intenção de tornar o ensino da História um espaço de reconstrução simbólica e de valorização das identidades negras, reafirmando o papel da escola como lugar de produção de saberes plurais e emancipatórios.

Assim, o Jogo dos Nkisis não apenas se inspira no Afro-históricos, mas o amplifica, deslocando o eixo da representação biográfica para o campo do sagrado e da ancestralidade africana. Em ambos os casos, o jogo é compreendido como ferramenta epistemológica e política, que buscam transformar o ato de aprender em um gesto de resistência cultural — um exercício de memória e criação voltado à construção de uma educação crítica, inclusiva e antirracista.

5.3. Apresentação E As Regras Do Jogo Dos Nkisis

O principal objetivo do jogo é representar e divulgar a cultura e a história afro-brasileira a partir da raiz cultural Bantu, mais precisamente por meio do conhecimento do que são os *nkisis*, a fim de combater o racismo religioso. Tudo isso envolto em muita interação/integração e ludicidade. São 20 cartas, cada uma sobre um *nkisi*, contendo uma ilustração representativa e o seu respectivo nome. Além disso, cada carta contará com seis características/valências (Sabedoria, Vigor, Afetividade, Criatividade, Astúcia e Vaidade) comuns a todas as cartas que darão a tônica do jogo.

Cada característica/valência será representada por uma cor. Por exemplo, a valência da Sabedoria pode ser muito bem representada pela cor lilás, já a Vaidade, pela cor amarela. Isto porque, o lilás está ligado à *Zumbarandá* que representa entre outras coisas à velha anciã e o amarelo está associado a *Ndandalunda* que tem entre os seus domínios, a riqueza e a beleza. A mesma lógica se segue com as demais valências, o Vigor pode ser atrelado a *Nkosi Mukumbi* cuja cor é azul marinho. A Afetividade fica com a cor rosa e associada fundamentalmente à *Wunji*, o *nkisi* que representa a energia da infância. A Criatividade leva a cor verde de *Gongobira*, o caçador. E a Astúcia ligaremos a cor marrom de *Matamba*, senhora dos ventos e das tempestades.

É importante entender que embora estas associações sigam uma lógica objetiva, elas não compõem uma regra fechada. Por isso, outras associações poderiam ser realizadas utilizando os mesmos elementos dada a complexidade e riqueza que o tema carrega. Ou seja, uma mesma característica/valência poderia ser associada a mais de um *nkisi* ou cores. Poderíamos inclusive escolher uma infinidade de outras características/valências sem que isso afetasse negativamente o resultado pretendido. O foco principal que tivemos na seleção destes elementos é o de que eles apresentassem um contraste suficiente visando a eficiência na jogabilidade e que ao mesmo tempo preservasse a ideia de equilíbrio presente na vivência do candomblé Angola.

Seguindo, todas as cartas terão as mesmas seis características/valências, porém, a intensidade delas tende a variar de acordo com os atributos simbólicos de cada *nkisi*. Pois a depender do *nkisi*, cada uma das suas seis valências poderá sofrer uma variação que pode ir de 1 (uma) até 5 (cinco) estrelas. Ou seja, digamos que a carta de Lembaranganga tenha na valência Sabedoria um marcador de potencial com 5 estrelas (valor máximo), já na Vaidade terá 1 estrela apenas. Por outro lado, na carta de Aluvaia poderemos observar os potenciais destas mesmas valências opostas as da carta de Lembaranganga.

Teremos também um dado com seis faces de cores correspondentes as características presentes em todas as cartas. E será com o lance do dado, a cada rodada, que teremos a definição de qual característica estará em disputa na rodada atual, à medida que cada cor representa uma característica. O jogador com o maior marcador da característica em disputa na rodada descarta a sua carta, se houver empate entre dois ou mais jogadores na rodada, lança-se o dado novamente, apenas para a disputa entre os jogadores empatados, a fim de avaliar outra característica das mesmas cartas da rodada atual. Persistindo o empate, repete-se o procedimento até que a rodada tenha um vencedor. Ganha o jogo, aquele que descartar todas as suas cartas primeiro, ainda assim o jogo procede até que se tenha um ranqueamento do primeiro ao último lugar.

Regras do jogo:

O jogo é recomendado para crianças já alfabetizadas.

Número de jogadores:

Mínimo 2, máximo 4.

Dado:

O dado é única parte funcional do jogo que ficará a cargo do professor adquirir ou confeccionar. Porém, indicamos algumas soluções práticas como, por exemplo, estabelecer equivalências entre os números do dado e as cores dos atributos (1-Lilás, 2-Azul Marinho, 3- Rosa, 4- Verde, 5- Marrom, 6-Amarelo). O professor poderá também confeccionar o seu próprio dado, pintando-o com as cores relativas aos atributos utilizando tintas acrílicas ou até mesmo esmalte para as unhas. E por último, pode procurar algum serviço especializado que produza o dado de forma profissional.

Como se joga:

O ideal é que o jogo tenha quatro participantes onde cada jogador retira cinco cartas. No caso de dois jogadores, cada um fica com 10 cartas. No caso de três distribui-se seis cartas e as duas cartas restantes ficam excluídas da partida.

Joga-se o dado para definir qual cor/atributo será alvo do comparativo na rodada.

Os jogadores devem escolher dentre as suas cartas aquela que possui o maior número de estrelas no atributo selecionado, dizendo o nome do Nkisi representado na carta.

Compara-se qual das cartas dos participantes tem o maior número de estrelas.

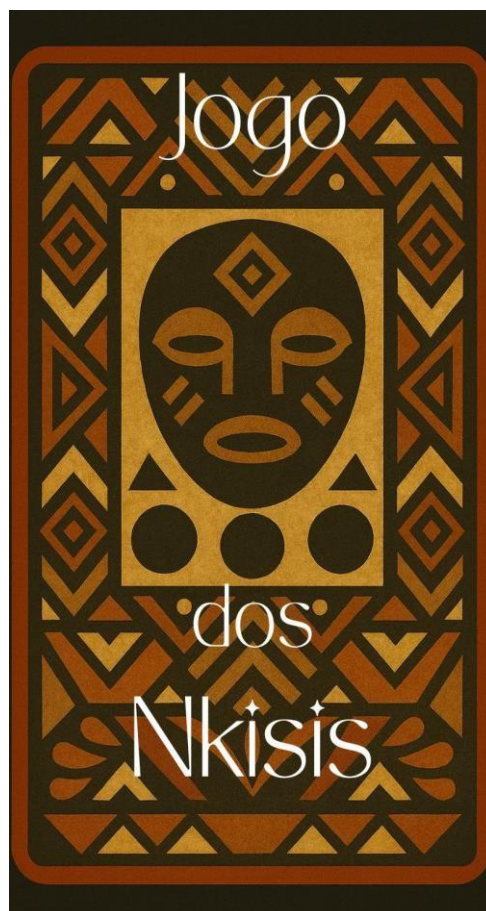
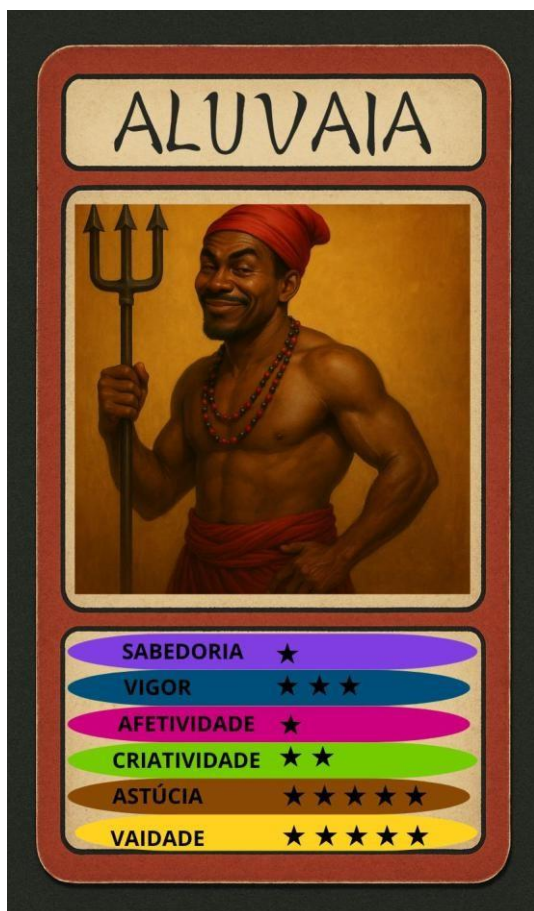
O vencedor da rodada tem que descartar a sua carta vencedora e dar início a próxima rodada.

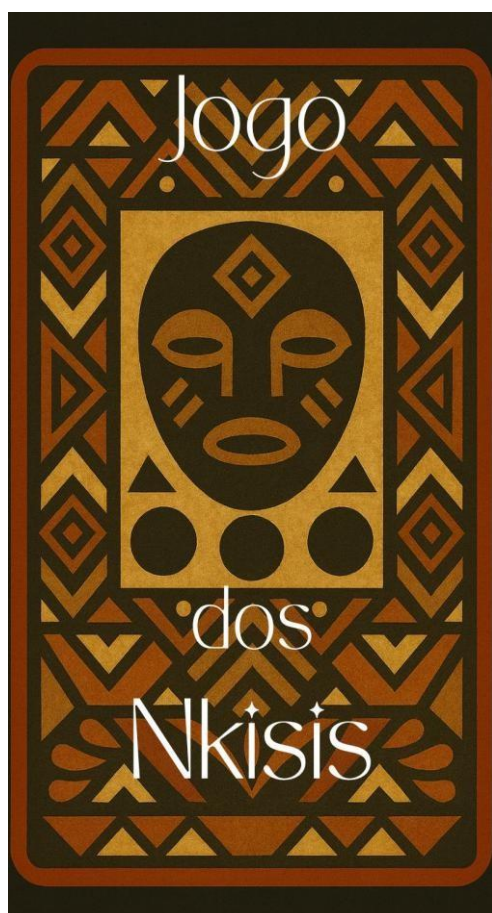
OBS: Em caso de empate na rodada entre dois ou mais jogadores, os participantes empatados devem manter as cartas da rodada nas mãos. Joga-se o dado novamente para comparar outro atributo, isso até que haja um vencedor na rodada. Enquanto isso, os jogadores eliminados aguardam para jogar na rodada seguinte.

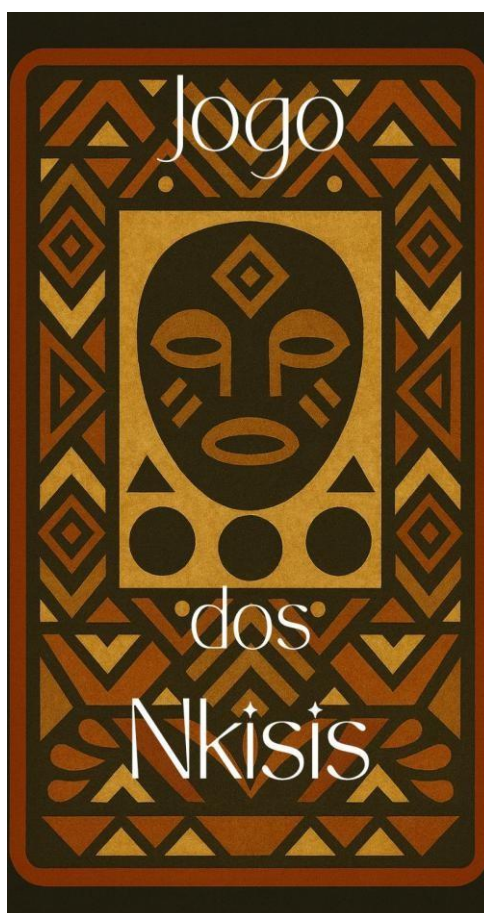
A cada rodada um ganhador vai descartando a carta vencedora da rodada atual. Vence o jogo quem se livrar de todas as cartas primeiro.

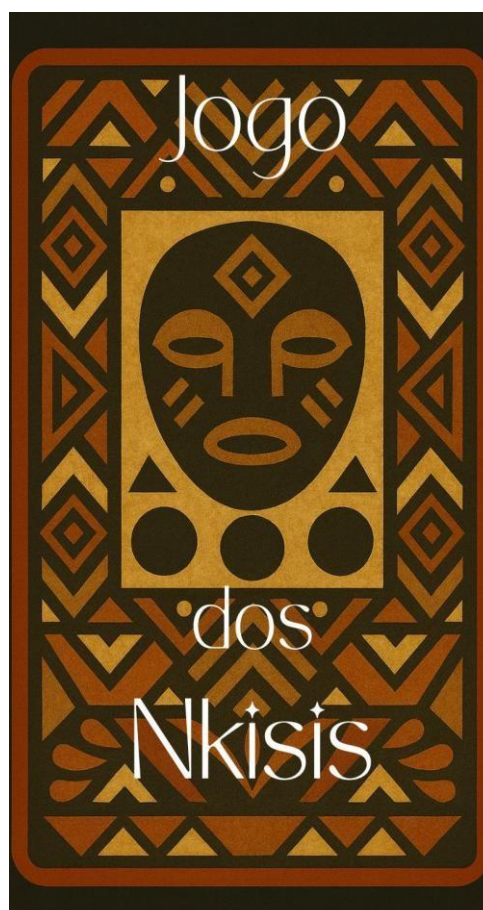
OBS: Cada carta possui uma combinação única, por isso, mesmo que o empate persista por algumas jogadas, todas as rodadas terão um ganhador.

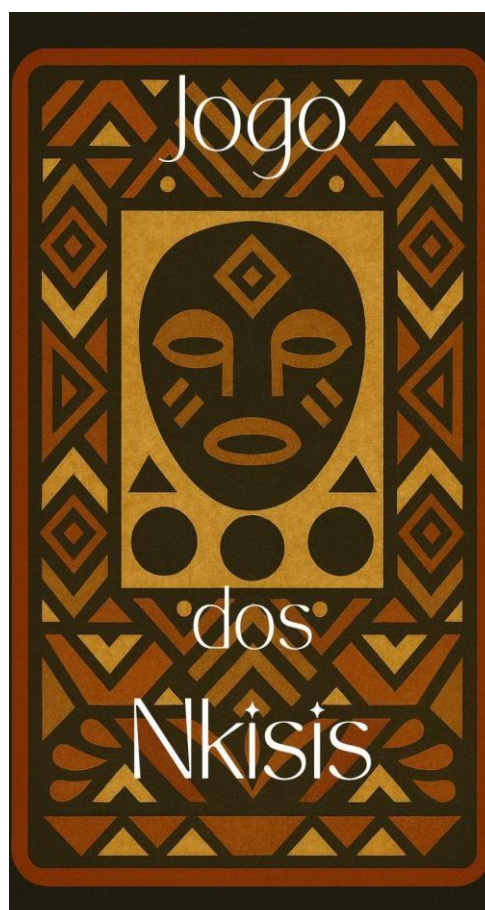
5.4. As Cartas do Jogo dos Nkisis

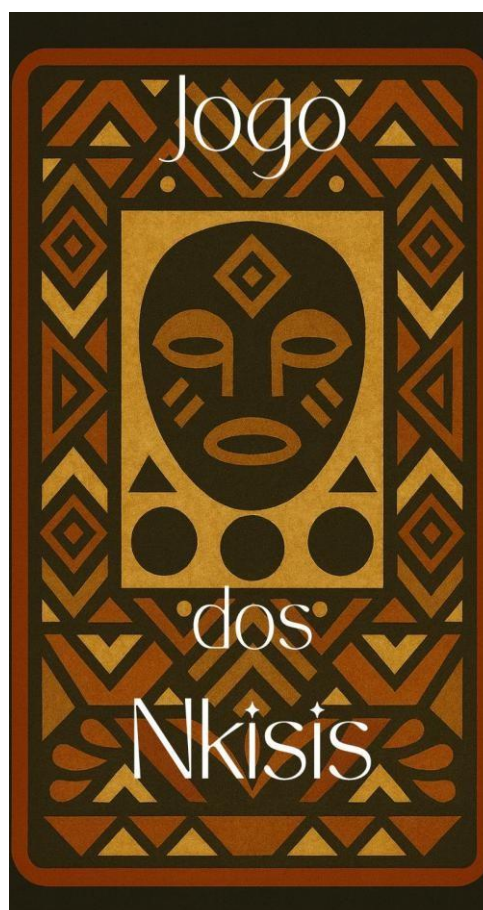


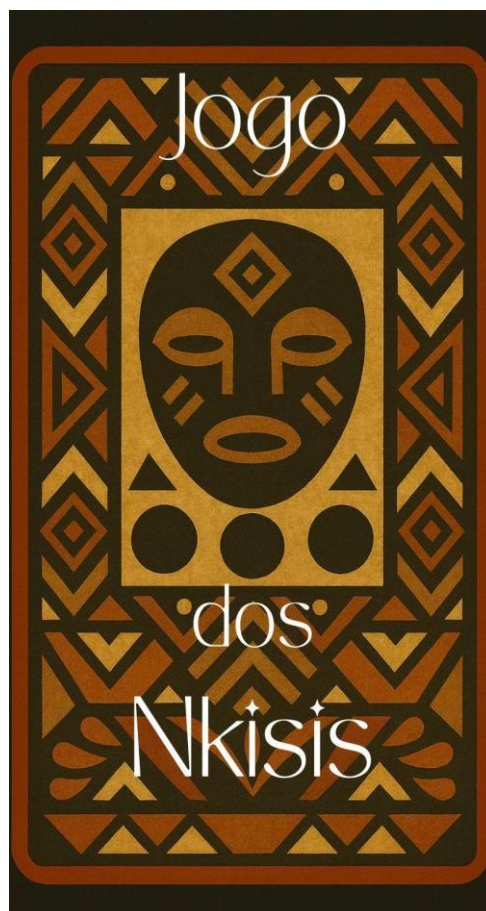


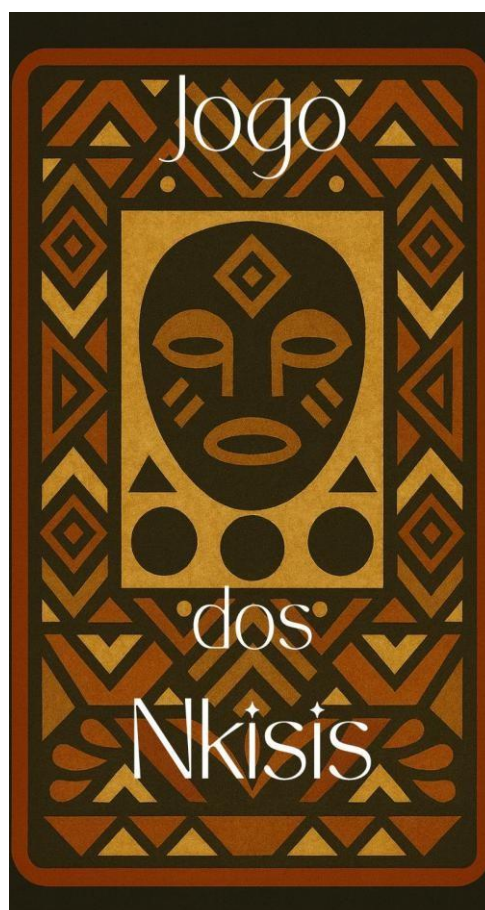


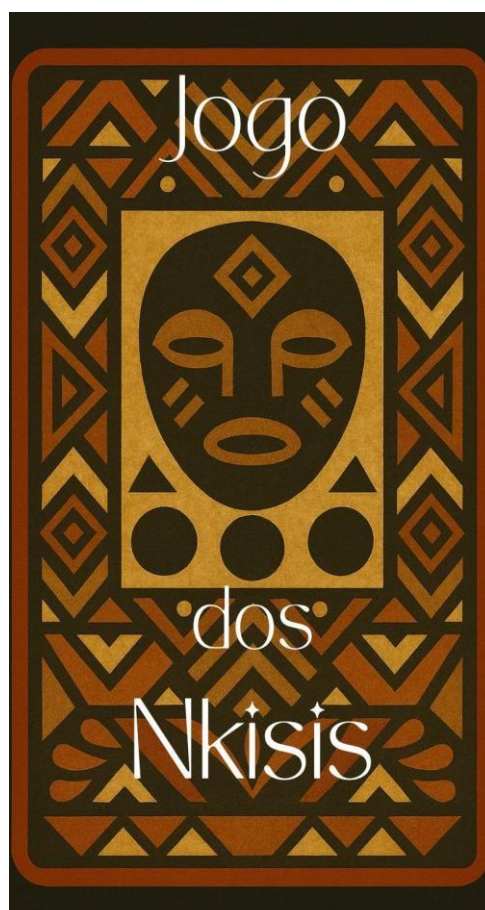


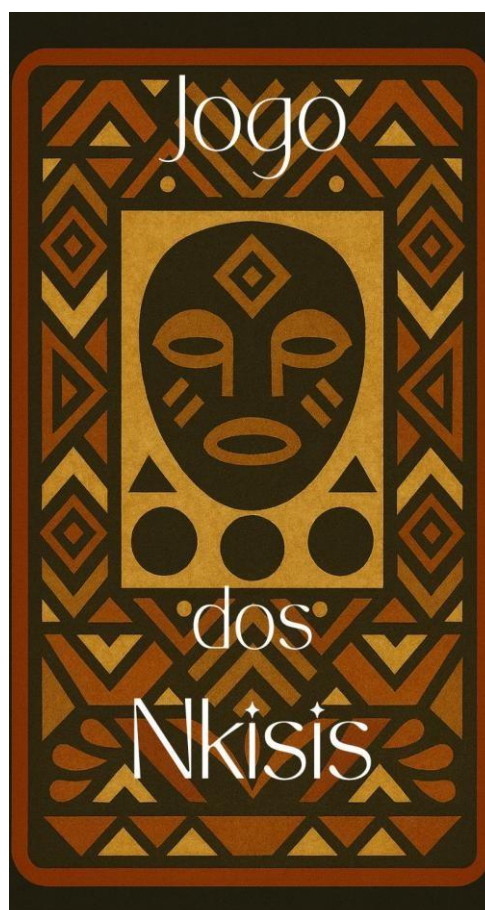


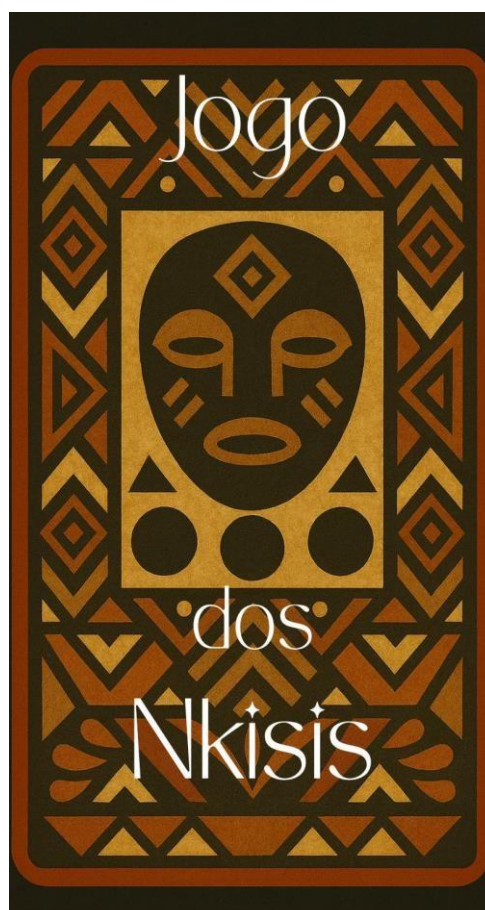


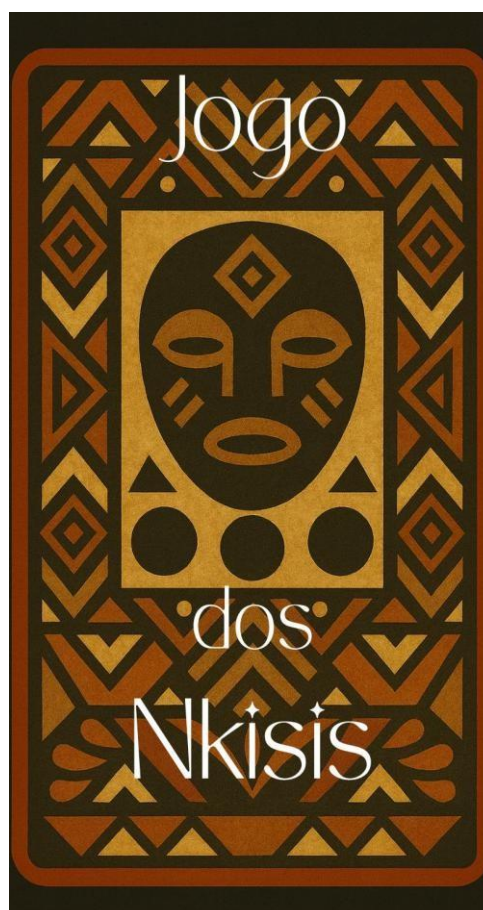


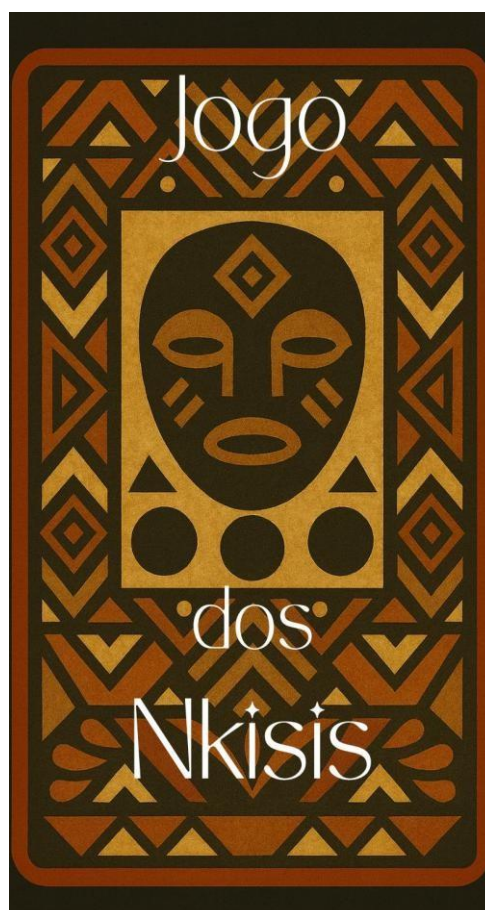


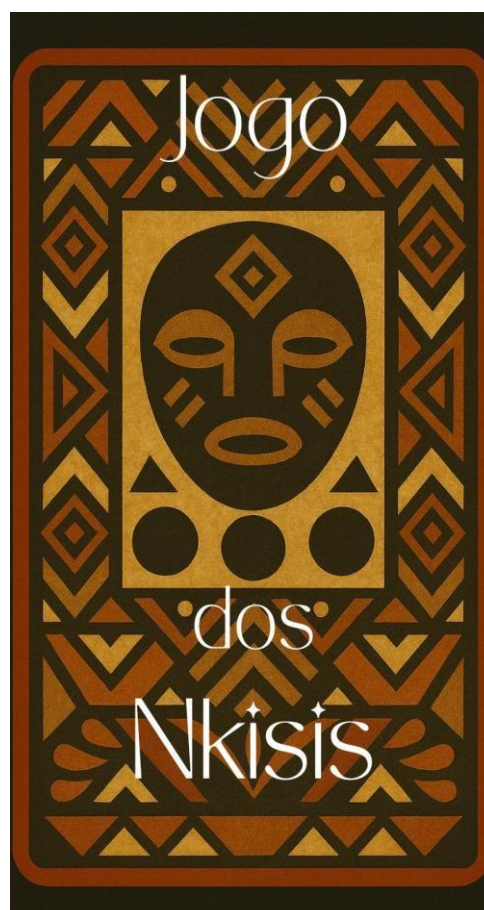


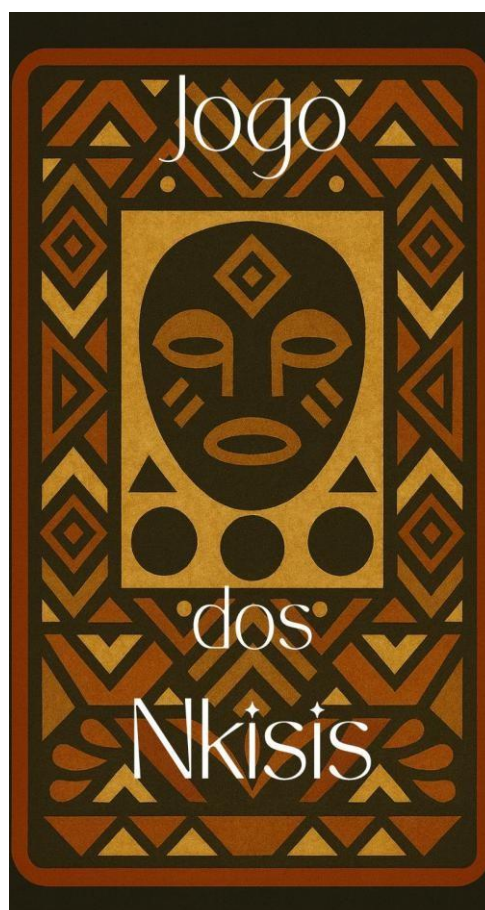


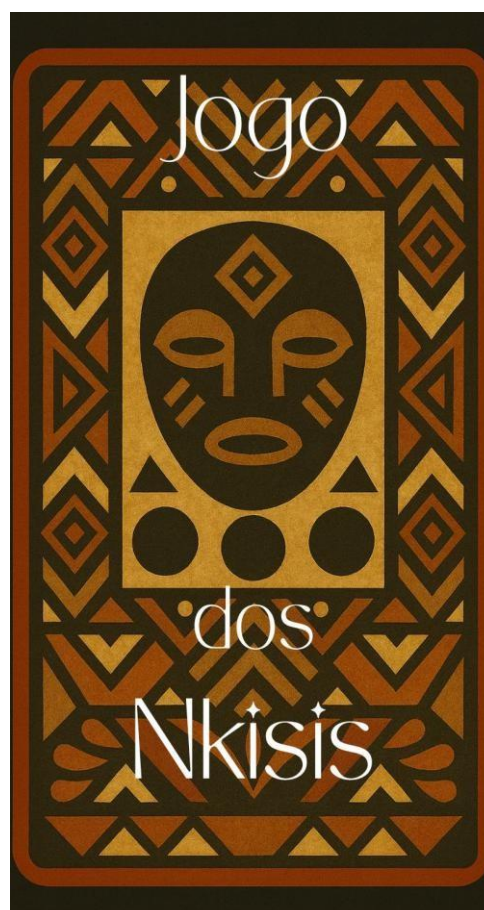


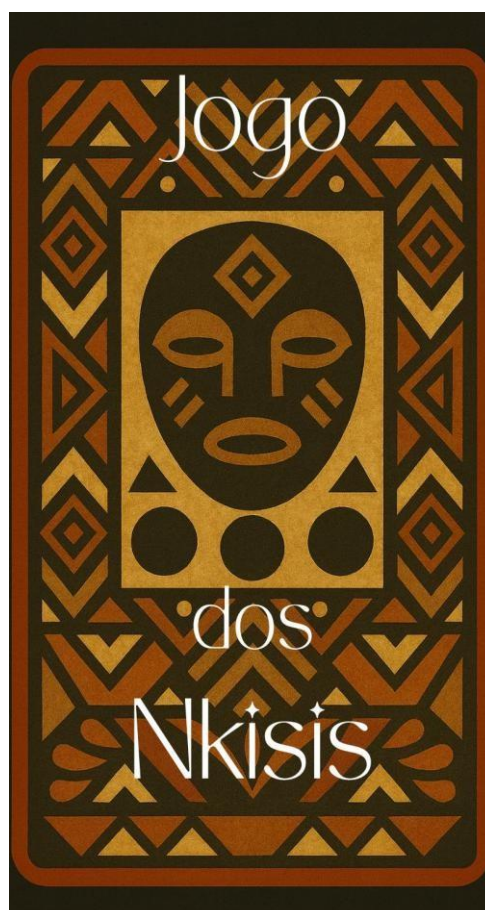
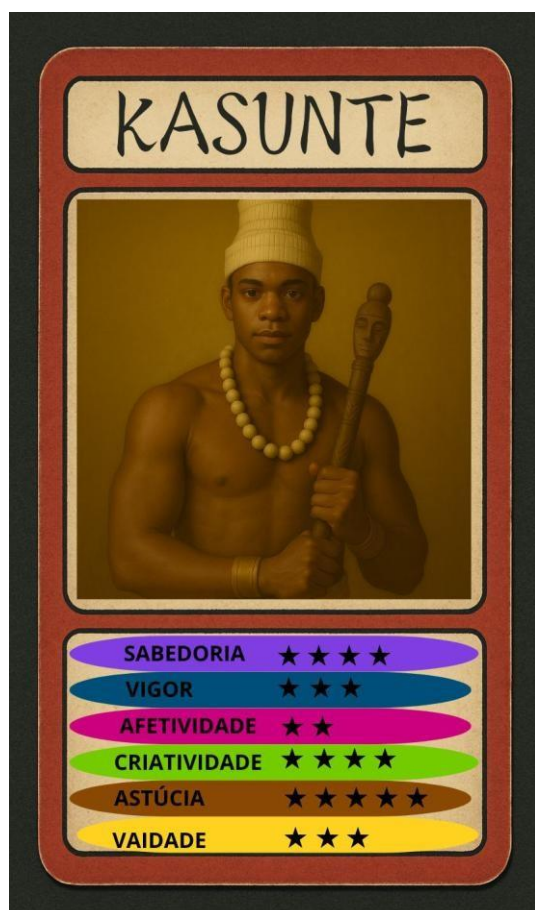


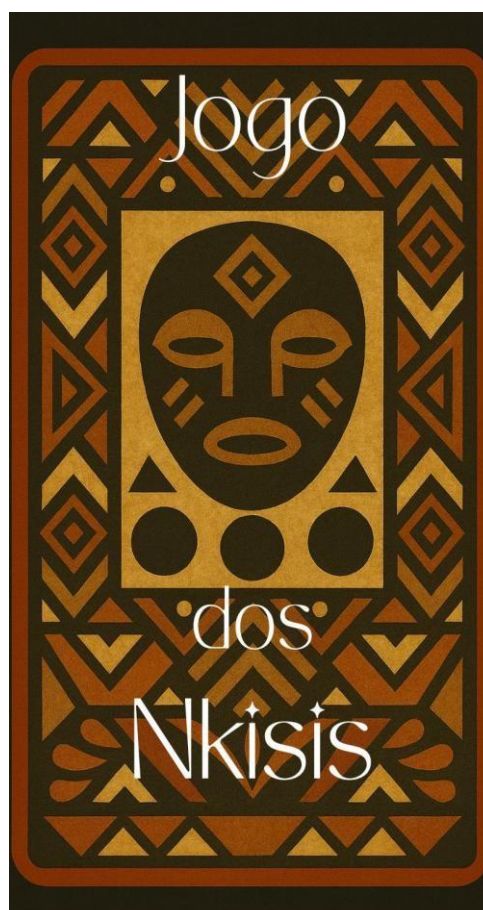
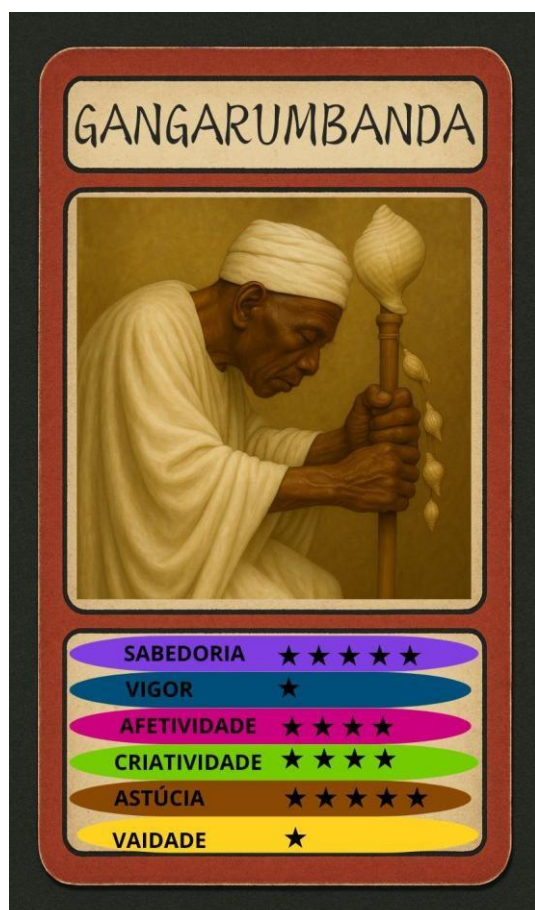


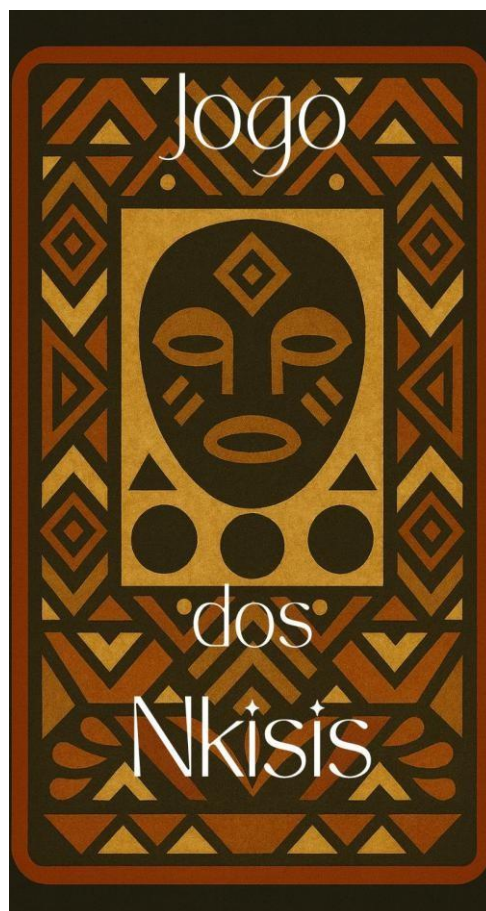


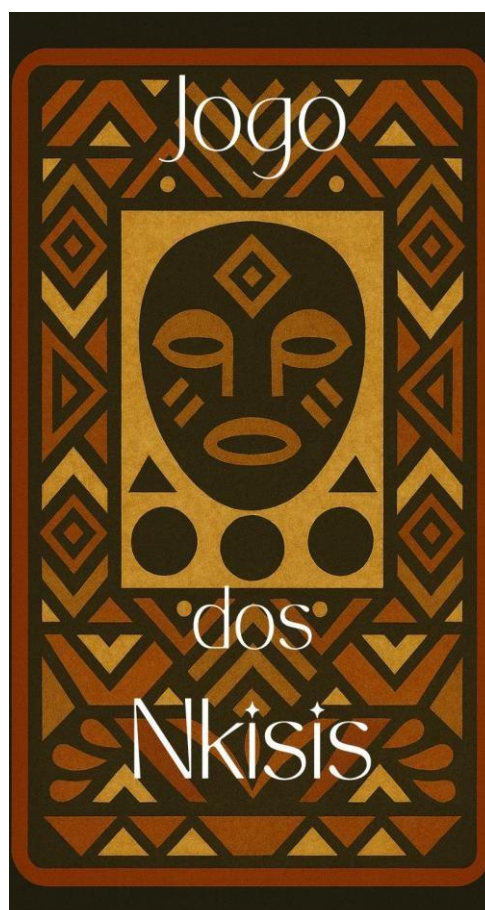












6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escrita é uma forma de resgate de saberes ancestrais, por isso o texto possui momentos em que uso o pronome “eu” e em outros “nós”. Utilizo “nós” não para atender convenções acadêmicas, mas por sentir com todo o corpo que

não estou escrevendo desacompanhada. Sinto a escrita como uma reverência e um resgate do que foi sufocado. (Silva, 2024, p.24)

As reflexões sobre os saberes docentes e a formação profissional evidenciam a complexidade do trabalho do professor, que ultrapassa a mera aplicação de técnicas pedagógicas. O exercício da docência envolve a articulação entre conhecimentos teóricos, experiências vividas e práticas reflexivas construídas no cotidiano escolar. Ou seja, entendemos que o saber docente não se reduz ao domínio de conteúdos, mas inclui dimensões éticas, culturais, afetivas e políticas que orientam o educador na mediação do conhecimento e na construção de relações significativas com os estudantes.

A formação profissional do professor deve, portanto, ser compreendida como um processo contínuo de aprendizagem e de reconstrução identitária. Mais do que uma etapa inicial de capacitação que o habilite atuar profissionalmente em uma sala de aula, trata-se de um percurso longo, árduo, mas instigante, que envolve o desenvolvimento de uma postura investigativa e crítica diante dos desafios e das práticas educativas. Neste sentido, a valorização dos saberes experienciais e das vivências em sala de aula é essencial para que o professor possa rever/reinterpretar a sua atuação à luz das demandas contemporâneas, reconhecendo-se como sujeito de conhecimento e de transformação social.

Assim como afirma a professora marta ferreira da silva em seu trabalho doutoral, durante o processo que envolveu a realização dessa pesquisa, a redação dessa dissertação e a concepção do produto pedagógico que a acompanha fui atravessado por momentos de reflexões pessoais e outros, em que as vivências e saberes adquiridos na coletividade do terreiro foram influências marcantes para a aquisição dos saberes docentes. Maurice Tardif define os saberes docentes como “um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (Tardif, 2014, p. 38).

Em síntese, discutir os saberes docentes e a formação profissional implica compreender a docência como uma atividade intelectual e política, comprometida com a emancipação dos sujeitos e a construção de uma educação de qualidade socialmente referenciada. O reconhecimento da pluralidade de saberes que compõem a prática pedagógica permite fortalecer a autonomia docente e ressignificar a escola como espaço de diálogo, reflexão e produção de conhecimento. Dessa forma, investir na formação e no reconhecimento dos professores é investir na própria capacidade transformadora da educação e consequentemente da sociedade. Por isso, aos professores/professoras, leitores/leitoras peço-lhes, Amukuiu²¹!

²¹ Benção, ou simplesmente, “a sua bença”

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADOLFO, Sérgio Paulo (2010). **Nkissi Tata Dia Nguzu**: estudo sobre o candomblé Congo-Angola. Londrina: EDUEL.

ALBERTI, Verena. **Algumas estratégias para o ensino de história e cultura afro-brasileira**. In.: PEREIRA, Amilcar Araujo & MONTEIRO, Ana Maria (orgs.). **Ensino de História e Culturas Afro-Brasileiras e Indígenas**. Rio de Janeiro: Pallas, 2013.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019.

AZAMBUJA, Celso Cândido; SILVA, Gabriel Ferreira da (2024). “**Novos desafios para a educação na Era da Inteligência Artificial**”. In.: Unisinos Journal of Philosophy. 25(1): 1-16.

AZEVEDO, Patrícia Bastos de; ARAUJO, Alessandro dos Santos. **A Umbanda na escola**: ensino de história e combate ao racismo religioso. REPECULT – Revista Ensaios e Pesquisas em Educação e Cultura, v. 8, n. 12, p. 279–286, 2024.

BENTO, Cida. **O pacto da branquitude**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

BERKENBROCK, Volney J. **A experiência dos Orixás**: um estudo sobre a experiência religiosa no Candomblé. 2.ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação (2017). **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília.

BRASIL. Ministério da Educação (2005). **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília.

CAPUTO, Stela Guedes. **Educação nos terreiros**: e como a escola se relaciona com crianças de Candomblé. Rio de Janeiro: Pallas, 2012

CARNEIRO, Aparecida Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

CAVARERO, Adriana (2011). **Vozes plurais**: filosofia da expressão vocal. Belo Horizonte: UFMG.

CÍRICO, Juh. “**Reflexões sobre Ética no uso de Inteligência Artificial em pesquisas no campo da Educação Profissional e Tecnológica**.” Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica, v. 2, n. 24, 2024.

COECKECKELBERGH, Mark. ***Three Challenges for a Global AI Ethics: Towards a More Relational Normative Vision***. AI and Ethics, 2025.

COSTA, Artur Nogueira. **Santos e O ensino de história na BNCC: disputas, deslocamentos e acomodações**. Teresina: Cancioneiro. 2024).

COSTA, Claudia Patrícia de O. (2025). “**Projeto CuriosÁfrica** - conhecendo um continente” In Banco de Projetos de Ensino de História Professor Marcos Silva. Associação Nacional de História (ANPUH). Disponível em: https://anpuh.org.br/images/ANPUH/Gest%C3%A3o_2023-2025/Banco_de_projetos/Claudia%20Patr%C3%ADcia%20de%20Oliveira%20Costa/Projeto_Curios%C3%A8frica_-_revisado_.pdf Acesso em: 16/10/2025.

COSTA, José Rodrigues da. **Candomblé de Angola: história, etnia, Inkises e dialeto litúrgico dos Kassanjes**. 3. ed. Rio de Janeiro: Pallas, 1996.

CRIOLA; ILÊ AXÉ OMIOJUARÔ; ILÊ AXÉ OMI OGUN SIWAJÚ. **Panorama geral do contexto de racismo religioso no Brasil**. Rio de Janeiro: Criola, 2024.

CUNHA, Christina Vital da. **A criação do Complexo de Israel e sua relação com o crescimento do pentecostalismo em periferias** – Rio de Janeiro, Brasil. Anuário Antropológico, v. 49, n. 1, p. 250-273, 2024.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

_____. **Os condenados da Terra**. Rio de Janeiro: Zahar / Civilização Brasileira, 1961.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes: o legado da “raça branca”**. São Paulo: Dominus; Editora da Universidade de São Paulo, 1964.

FLOR DO NASCIMENTO, Wanderson. **O fenômeno do racismo religioso: desafios para os povos tradicionais de matrizes africanas**. Brasília-DF, Revista Eixo v. 6, n. 2 (Especial), novembro de 2017.

FLORIDI, Luciano; CHIRIATTI, Mauro. **GPT-3: Its Nature, Scope, Limits, and Consequences**. Minds and Machines, vol. 30, p. 681–694, 2020.

FONSECA, Dagoberto José (2024). **Um povo, duas nações: Angola e Brasil - o mundo Bantu no Atlântico**. São Paulo: Editora Dandara.

FREIRE, Paulo. **A Importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados; Cortez, 1982.

____. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

____. **Pedagogia do Oprimido**. 31. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREYRE, Gilberto. **Casa-grande & senzala**: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. 52. ed. São Paulo: Global Editora, 2003.

GAIA, Ronan da Silva Parreira; Vitória, Alice da Silva e Roque, Ariel Teixeira. **Candomblé no Brasil**: resistência negra na diáspora africana. Jundiaí: Paco Editorial. (2020).

GIACOMONI, Marcello Paniz; Pereira, Nilton Mullet (Orgs.). **Jogos e ensino de história**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2018.

GROSGUÉL, Ramón. **Para Descolonizar os Estudos de Economia Política e os Estudos Pós-coloniais**: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. In: Epistemologias do Sul. Orgs: MENESES, Maria Paula; SANTOS, Boaventura de Sousa. Coimbra: Palheira-Assafarge, 2009.

HEYMANN, Luciana. **O'devair de mémoire' na França contemporânea**: entre a memória, história, legislação e direitos. Rio de Janeiro: CPDOC, 2006.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**: a Educação como prática de liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla- São Paulo. 2013. Editora Martins Fontes, 2013.

HUIZINGA, Johann. (2012). **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. São Paulo: Perspectiva.

IGGERS, Georg. **“Desafios do século XXI à historiografia”**. História da historiografia, n. 4, março 2010.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Brasil**: 500 anos de povoamento. Rio de Janeiro: 2000. Disponível em: <https://brasil500anos.ibge.gov.br/> Acessado em: 06/09/2025.

KRAMER, Sonia. **A infância e sua singularidade**. ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS: ORIENTAÇÕES PARA A INCLUSÃO DA CRIANÇA DE SEIS ANOS DE IDADE. Brasília. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica, 2007.

LOPES, Gabriel. C. D. **IA e Ética**: a interface entre tecnologia, moralidade e sociedade. Brazilian Journal of Technology, Curitiba, v. 8, n. 1, p. 1–11, 2025.

LOPES, Nei; SIMAS, Luiz Antônio (2023). **Filosofias africanas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

LOPES, Nei; MACEDO, José Rivair (2017). "**Manicongo**" [verbete]. In Dicionário de História da África: séculos VII a XVI. Belo Horizonte: Autêntica Editora.

MALANDRINO, Brígida Carla (2009). "**Espaços de Hibridações e de Diálogos Culturais: O Caso Bantú.**" In REVER: Revista de Estudos da Religião, março, pp. 1-18.

LUZ, Narcimária Correia do Patrocínio. Abebe: a criação de novos valores na educação. Salvador: SECNEB, 2000.

MORAN, José. **Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda**. Educatrix – Dossiê Currículo, São Paulo: Moderna, v. 7, n. 12, p. 66-69, 2013.

MOREIRA, Antônio Flávio; Candau, Vera. **Multiculturalismo: diferenças Culturais e Práticas pedagógicas**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2008.

NASCIMENTO, Abdias do. **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado**. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978. p. 79–80.

RUFINO, Luiz (2021). **Vence-demanda: educação e descolonização**. Rio de Janeiro: Mórula.

PEREIRA, Amílcar Araújo. **O mundo negro**. Relações Raciais e a constituição do movimento negro contemporâneo no Brasil. Rio de Janeiro: Pallas/Faperj, 2013.

PETIT, Sandra Haydée. **Pretagogia: pertencimento, corpo-dança afroancestral e tradição oral africana na formação de professoras e professores – contribuições do legado africano para a implementação da Lei nº 10.639/03**. Fortaleza: EdUECE, 2015.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade de Poder e Classificação Social**. In: Epistemologias do Sul. Orgs: MENESES, Maria Paula; SANTOS, Boaventura de Sousa. Coimbra: Palheira-Assafarge, 2009.

SANTOS, Antônio Bispo dos. "**Somos da terra**". In Carnevalli, Felipe e outros (orgs.). Terra: antologia afro-indígena (2023). São Paulo/Belo Horizonte: Ubu Editora/PISEAGRAMA, p.p. 7-17.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para além do Pensamento Abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes**. In: Epistemologias do Sul. Orgs: MENESES, Maria Paula; SANTOS, Boaventura de Sousa. Coimbra: Palheira-Assafarge, 2009.

SANTOS, S. M. Moreira e DUBOC, M. J. Oliveira. "**Profissionalidade: Saberes e Autonomia Docente**". In Olhar de professor, Ponta Grossa, 7(2): 2004. – p: 120.

SANTOS, Ynaê Lopes dos (2017). **História da África e do Brasil afrodescendente**. Rio de Janeiro: Pallas.

SARLO, Beatriz. **Tempo passado**: cultura da memória e guinada subjetiva. São Paulo: Companhia das Letras; Belo Horizonte: Editora UFMG, 2007.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**: Polêmicas do nosso tempo. Campina, SP: Editora Autores Associados, 1999.

SILVA, Marta ferreira da (2024). **Educação nos/dos terreiros**: conhecimentos forjados nos itans da Yás Odés. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas. Campinas.

SOARES, Olavo Pereira (2012). “Os currículos para o ensino de história: entre a formação, o prescrito e o praticado.” In Antíteses. vol. 5, nº. 10, jul./dez., p. 617.

SOUZA, Marina de Mello e. “**Bantos na África e no Brasil**.” In Silva, Vagner Gonçalves da et al. (2023). *Através das águas: os bantu na formação do Brasil*. São Paulo: FEUSP.

TARDIF, Maurice (2014). **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes.

UZUN, Julia Rany C. F. Pereira (2025). “**Religiões em sala de aula**: para além da tolerância.” In.: Valério, Mairon Escorsi; Ribeiro, Renilson Rosa e Oliveira, Tatiane de (orgs.). *A urgência da defesa do Ensino de História no Brasil – ser, saber e sentir o mundo / Série chão de escola: Ensino de História e Formação de Professores*, volume 4. São Paulo: Paruna Editora.

ANEXOS

(sequência didática proposta)

- Anexo 1 -

Aula 1: Aula expositiva sobre a Expansão Bantu na África e a diáspora, com o auxílio dos recursos visuais abaixo:

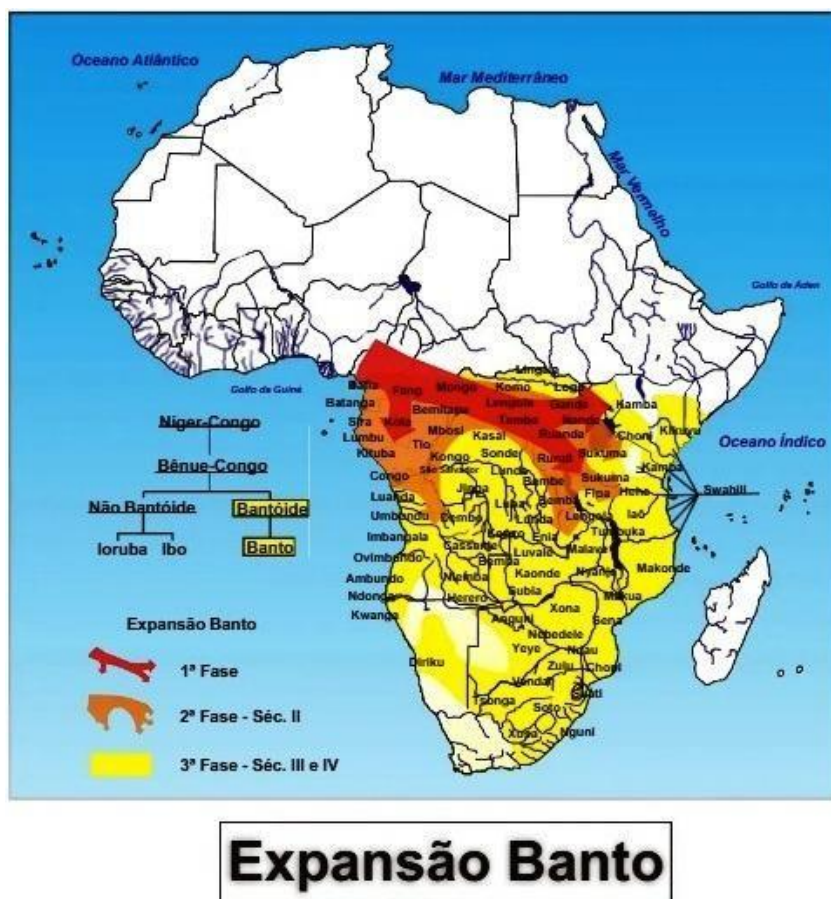


Imagem 1: Expansão Bantu entre os anos 500 A.E.C. e 500 E.C. - Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/163766685/Expansao-Bantu> Acessado em: 06/09/2025.

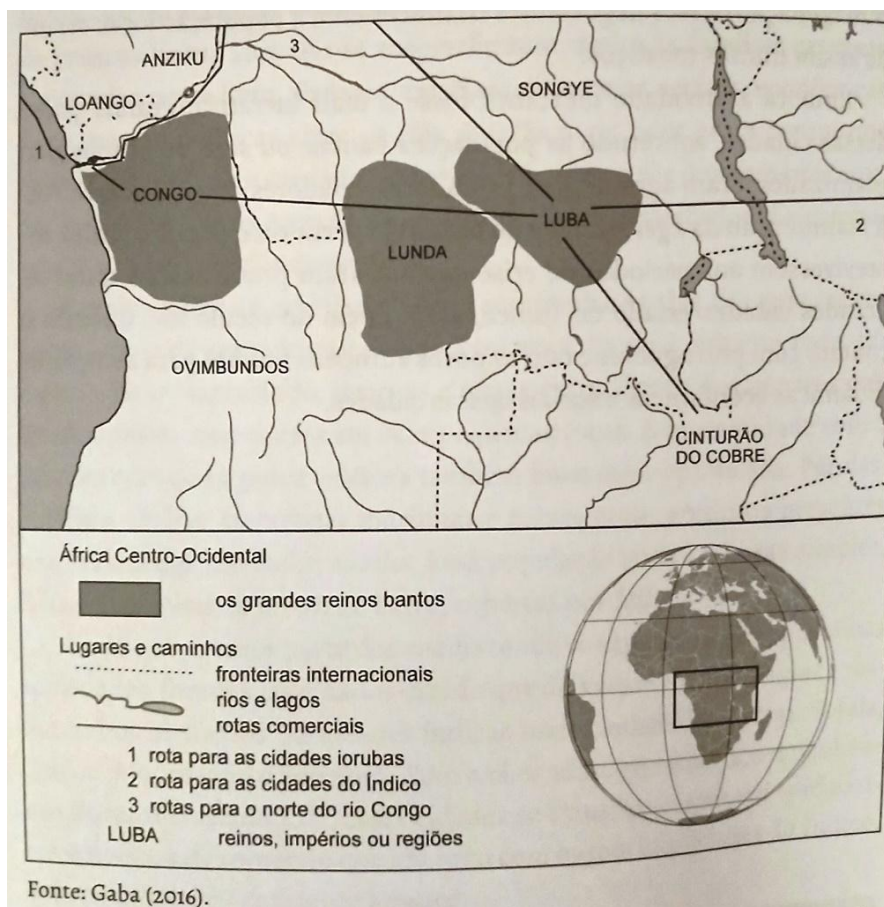


Imagem 2: Reinos Bantus na África Centro-Occidental entre os séculos XIII e XIV. Apud Santos, 2017, p. 110.

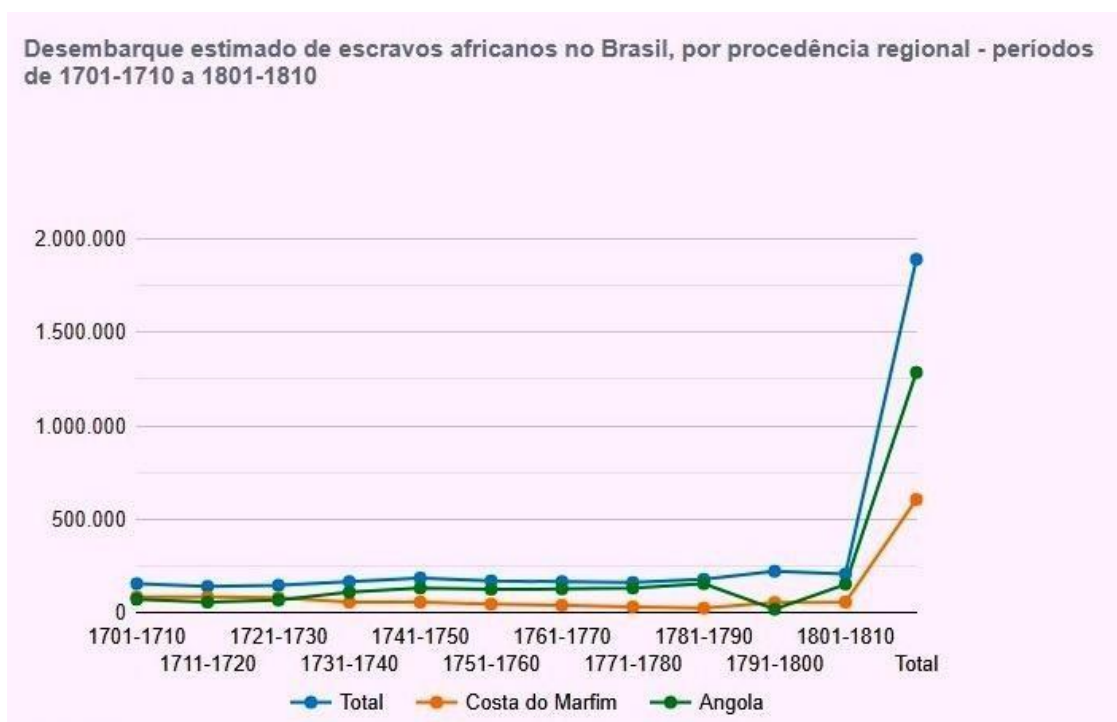


Imagem 3: Gráfico demonstrando estimativas quantitativas acerca da origem dos escravizados desembarcados no Brasil, entre os anos de 1701 a 1710 e 1801 a 1810. Fonte: IBGE - Brasil: 500 anos de povoamento, 2000. Disponível em: <https://brasil500anos.ibge.gov.br/> Acessado em: 06/09/2025.

- Anexo 2 -

Aula 2: Analisando o samba-enredo da Estação Primeira de Mangueira, do carnaval de 2025.

À flor da terra: no Rio da negritude entre dores e paixões

**Lequinho, Junior Fionda, Gabriel Machado,
Julio Alves, Guilherme Sá e Paulinho Bandolim**

É de arerê, força de Matamba
É dela o trono onde reina o samba

Sou a voz do gueto, dona das multidões
Matriarca das paixões, Mangueira
O povo bantu que floresce nas vielas
Orgulho de ser favela.

Sou Luanda e Benguela
A dor que se rebela, morte e vida no oceano
Resistência quilombola dos pretos novos de Angola
De Cabinda, suburbano
Tronco forte em ribanceira, flor da terra de Mangueira
Revel do Santo Cristo que condena
Mistério das kalungas ancestrais
Que o tempo revelou no cais
E fez do Rio, minha África Pequena
Ê, malungo, que bate tambor de Congo
Faz macumba, dança jongo, ginga na capoeira
Ê, malungo, o samba estancou teu sangue
De verde e rosa renasce a nação de Zambi.

Bate folha pra benzer, pembelê, kaiango
Guia meu camutuê, mãe preta ensinou
Bate folha pra benzer, pembelê, kaiango

Sob a cruz do seu altar Nkisi incorporou

Forjado no arrepio da lei que me fez vadio

Liberto na senzala social

Malandro, arengueiro, marginal

Na gira, jogo de ronda e lundu

Onde a escola de vida é Zungu, fui risco iminente

O alvo que a bala insiste em achar

Lamento informar... Um sobrevivente

Meu som por você criticado

Sempre censurado pela burguesia

Tomou a cidade de assalto

E hoje no asfalto, a moda é ser cria

Quer imitar meu riscado, descolorir o cabelo

Bater cabeça no meu terreiro (Estação Primeira de Mangueira, 2025 - grifos nossos)

Glossário

	Salve de um modo geral
Matamba	Nkisi correlacionada a Oyà Yorubá
Povo Bantu	Povo Sub Saariano da área setentrional africana
Luanda	Capital de Angola
Benguela	Região de Angola
Cabinda	Região de Angola
Kalungas	Deus, Mar
Malungo	Companheiro, Camarada. Feiticeiro

Congo	País e tmb foi um Reino Mbanza Kongo
Macumba	Instrumento musical
Jongo	Dança ritmada com os pés onde as mulheres tmb balançam as saias
Ginga	Dança masculina
Zambi	Deus
Pembelê	Saudação. Bagunça, algazarra
Kaiango	Referência aos Nkisis ligados ao fogo
Camutuê	Cabeça
Nkisi	A palavra significa um Vento, mas entendemos como forças ligadas a natureza
Senzala	Tribo
Lundu	Entidade da noite, um encanto negro de olhos brancos
Zungu	Entidade das profundezas da terra

