

O desafio do pluralismo religioso na educação pública no Amapá: discurso e prática quanto à religiosidade africana no currículo do Ensino Religioso escolar

Elivaldo Serrão Custódio¹

Antônia de Moraes Guedes²

Resumo

O presente artigo tem como objetivo discutir sobre o desafio do pluralismo religioso na educação pública no Amapá: discurso e prática quanto à religiosidade africana no currículo do ensino religioso escolar. Trata-se do resultado de um estudo exploratório de natureza qualitativa que adotou a pesquisa bibliográfica, a análise documental e a entrevista como forma de investigação. Como resultado desta pesquisa, verificou-se **indícios de que a temática africana apresenta-se** sempre de forma irregular no **cotidiano das escolas públicas amapaenses no que diz respeito a aplicabilidade da Lei n. 10.639/2003. Além disso**, a religiosidade africana e afro-brasileira encontra-se inserida de forma tímida no diálogo entre o campo das políticas educacionais e do ensino da cultura africana e afrobrasileira, especialmente, no currículo do ensino religioso escolar.

Palavras-chave: 1. Ensino Religioso; 2. Religiões de Matrizes Africanas; 3. Educação pública; 4. Amapá.

Abstract

The challenge of religious pluralism in public education in Amapá: discourse and practice regarding African religiousness in the curriculum of religious school education

This article aims to discuss the challenge of religious pluralism in public education in Amapá: discourse and practice regarding African religiosity in the curriculum of religious school education. This is the result of an exploratory study of a qualitative nature that adopted the bibliographical research, the documentary analysis and the interview as a form of investigation. As a result of this research, there were indications that the African theme always presents itself irregularly in the daily life of the public schools of amapaenses with respect to the applicability of Law n. 10,639 / 2003. In addition, African and Afro-Brazilian religiosity is inserted timidly in the dialogue between the field of educational policies and the teaching of African and AfroBrazilian culture, especially in the curriculum of religious school education.

¹ Pós-doutorando em Educação pela Universidade Federal do Amapá (UNIFAP). Doutor em Teologia pela Faculdades EST, em São Leopoldo/RS. Docente da Secretaria de Estado da Educação do Amapá (SEED). Editor Associado da Revista *Identidade* da Faculdades EST. Membro do Grupo de Pesquisa *Educação e Religião* (Serviços Educacionais – GPER), do Grupo de Pesquisa *Identidade* (Faculdades EST), do Grupo de Pesquisa *Centro de Estudos Políticos, Religião e Sociedade* (CEPRES-UNIFAP) e do Grupo de Pesquisa *Educação, Interculturalidade e Relações Étnico-Raciais* (UNIFAP/CNPq).

² Doutoranda em Teologia pela Faculdades EST em São Leopoldo/RS, Brasil. Mestre em Ciências da Educação pela Universidade Autônoma de Assunção, Paraguai.

Keywords: 1. Religious education; 2. African Matrix Religions; 3. Public education; 4. Amapá.

Introdução

De forma a compreender a participação das Religiões de Matrizes Africanas (RMA) no espaço escolar, mais precisamente no componente curricular Ensino Religioso (ER), precisamos entender primeiramente sua inserção no contexto do pluralismo religioso brasileiro,³ bem como os conflitos e seus desafios na educação pública, uma vez que para se fazer presente perante o sistema de ensino formal, devemos reconhecê-las como patrimônio cultural imaterial (CUSTÓDIO, 2014).

No Brasil com a crescente diversidade religiosa e cultural, não há um consenso em torno da questão do ER na educação pública. Entretanto, mesmo diante dessa complexidade, não podemos admitir um ER escolar que privilegie somente uma concepção e/ou organização religiosa. Precisamos (re)ver a disciplina de ER como um componente curricular que valorize a alteridade, a justiça e a solidariedade.

Segundo Junqueira (2010, p. 101-113), o ER deve ser ministrado no ensino fundamental conforme prevê a Constituição Federal, artigo 210, parágrafo 1º, e deve ser pautado na liberdade religiosa e na pluralidade cultural. Em se tratando de pluralismo religioso, Junqueira vai além, quando nos afirma que este só é real quando existe a possibilidade efetiva de manifestação da variedade das crenças e concepções religiosas sem restrições impostas por preconceitos e por proselitismo (JUNQUEIRA, 2011, p. 49-50).

Somos conscientes de que os desafios do ER como disciplina no espaço escolar são inúmeros e complexos. Observamos em nossas pesquisas que ao longo da história da educação pública brasileira, a disciplina de ER tem sido usurpada pela confissão religiosa de alguns/mas professores/as sem compromisso com a alteridade e a diversidade religiosa e cultural presentes no espaço escolar. É

³ Optamos pelo termo “pluralismo” porque ele perpassa o ER na dimensão da diversidade de culturas e tradições religiosas e conduz a relações de respeito que se entrelaçam de várias formas como um movimento ético, religioso e teológico.

preciso garantir o fiel cumprimento do que rege Constituição Federal (CF) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9.394/1996; Lei nº 9.475/1997).

Nessa perspectiva, este trabalho procura trazer algumas reflexões sobre as normas apresentadas pela Lei nº 10.639/2003, que altera a Lei nº 9.394/1996, que estabelece as DCN, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afrobrasileira” na educação pública brasileira.

Sendo assim, o presente artigo tem como objetivo discutir sobre o desafio do pluralismo religioso na educação pública no Amapá: discurso e prática quanto à religiosidade africana no currículo do ER escolar. Trata-se do resultado de um estudo exploratório de natureza qualitativa que adotou a pesquisa bibliográfica, a análise documental e a entrevista como forma de investigação.

Busca-se neste trabalho atentar para questões como identidade negra, diversidade cultural, formação profissional e o racismo religioso tão presente em nossa sociedade. Nessa perspectiva, evidencia-se nessa reflexão que o ER é componente curricular de oferta obrigatória e de matrícula facultativa nos currículos do ensino fundamental das escolas públicas brasileiras e que sua ênfase está na formação cidadã do ser humano, com destaque para a dimensão antropológica, em especial no fenômeno religioso.

O estudo traz importantes contribuições no sentido de levar questões pertinentes à formação de professores/as de ER; ao currículo escolar, a diversidade religiosa e cultural na escola, bem como oferecer subsídios para reflexão e discussão de políticas educacionais para o ER.

Situando os caminhos da pesquisa

Este estudo foi realizado no estado do Amapá no período de 2012 a 2014, em caráter exploratório. A pesquisa foi desenvolvida com base nos pressupostos e fundamentos na dialética, que implica na análise das contradições construídas historicamente nas relações materiais e ideológicas dos sujeitos sociais, isto é, uma

reciprocidade da dinâmica sujeito/objeto como uma interação social que vai se concebendo na história (SEVERINO, 2007).

O método de abordagem da dialética é aqui entendido como a metodologia mais conveniente para discutirmos sobre a realidade social, possibilitando assim, uma discussão histórico-crítica sobre a disciplina de ER e as RMA no currículo escolar da educação pública estadual no Amapá. Optamos por uma pesquisa crítico-dialética, utilizando-se a entrevista semiestruturada como principal instrumento na coleta de dados e sua análise através da Análise de Discurso (AD).

A entrevista semiestruturada foi realizada com onze participantes, sendo estes, gestores e/ou técnicos de órgãos governamentais e não governamentais vinculados ou não à Secretaria Estadual de Educação do Amapá (SEED), responsáveis pela discussão, elaboração e execução de políticas educacionais que visem garantir a obrigatoriedade de inclusão da diversidade religiosa no currículo escolar da disciplina de ER. Na escolha dos sujeitos da pesquisa, consideramos um *corpus* que não designasse apenas discursos da esfera oficial, mas, também, discursos de espaços menos controlados, esferas discursivas mais periféricas, menos filtradas pelos “mecanismos de controle discursivo” (FOUCAULT, 2008).

Para a análise e interpretação dos dados coletados valemo-nos do aporte teórico advindo do sóciointeracionismo dialógico de Bakhtin (1997). O discurso que tomamos como objeto de estudo expressa posições políticas e ideológicas de um grupo social. Os sentidos que ele articulava não estavam só nas palavras, nos textos, mas sim na relação com a exterioridade – nas condições em que foram produzidos, em que se sustentaram e para onde apontaram, no lugar de onde falaram os sujeitos.

Expressões religiosas de matrizes africanas no Amapá: algumas considerações

As comunidades formadas por praticantes do Candomblé e Umbanda em Macapá são constituídas por cerca de vinte terreiros distribuídos nos diferentes bairros da capital do Estado e se identificam como pertencentes às nações Angola, Ketu e Jeje, com grande predominância dos terreiros Ketu. Vejamos alguns: a) Pai

Marcos Ribeiro, *Ode OlúFonnim*, fundou o terreiro *Ile Ase IbiOlúFonnim* em 02 de outubro de 1992 e deu início à tradição Ketu em Macapá. Em 1993 recebeu o decá e, a partir de então, vem iniciando novos membros para a comunidade candomblecista macapaense. O *Ilê Ase IbiOlúFonnim* está situado no bairro Congós. Se identifica como da nação Ketu, mas pratica além do Candomblé, a Mina e a Linha de Cura ou Pajelança (uma vez por ano); Um terreiro que se identifica como Jeje é o *Funderê Ia Ejaredê*, de propriedade de Mãe Nina, fundado em 1996 a partir de uma casa de Umbanda; c) O *Ilê Axé Odara da Oxum Apará* ou *Unzó Lunda Kessimbe* (denominação que está recebendo atualmente, mas que ainda não saiu da esfera íntima do próprio terreiro) é o local de concentração da comunidade religiosa liderada por Pai Salvino, onde se praticam o Candomblé, a Umbanda, a Mina Paraense, o Catolicismo e a Cura (raramente) e é parte da residência do sacerdote; d) O terreiro de Mina Nagô “São Lázaro,” de propriedade de mãe Kátia Cilene, filha de santo do pai Marcos Ribeiro, está localizado no bairro Novo Buritizal. A sacerdotisa identifica-se como praticante de Candomblé Angola, mas realiza no terreiro também as práticas religiosas da Umbanda e da Mina; e) O terreiro denominado *Ilê Asé Ode Akueram*, fundado em 1992, de propriedade de pai José Odesimin, está localizado no bairro Zerão, Zona Sul de Macapá. O sacerdote identifica sua comunidade como pertencente à nação Ketu, mas também pratica a Umbanda.

Segundo Pereira (2008, p. 67), “todos os terreiros estão localizados em bairros criados nas últimas décadas do século passado, mais precisamente, em expansões dos projetos iniciais dos referidos bairros, surgidas entre os anos de 1980 e 2000”. Para a autora,

um espaço de uso comum dos candomblecistas, mineiros e umbandistas é o espaço afro-religioso do Centro de Cultura Negra do Amapá (CCNA), local onde são realizadas as cerimônias religiosas afro por ocasião do Encontro dos Tambores. Fora desse período o espaço fica praticamente ocioso, apenas alguns religiosos o ocupam com festas para suas entidades (PEREIRA, 2008, p. 68).

Pereira (2008) destaca ainda que alguns terreiros também se constituem como organizações não governamentais, associações e institutos, e realizam trabalhos sociais com a comunidade do entorno, geralmente com apoio do poder público e/ou de políticos locais. Todavia, muitos ainda enfrentam a resistência da população e que a maioria dos pioneiros das religiões afrobrasileiras em Macapá [no Amapá] já é falecida, mas ainda é possível reconstituirmos, a partir de um trabalho com maior consistência, a memória da luta e contribuição de cada um para o fortalecimento dessas religiões no estado.

De acordo com informações documentais oficiais coletados durante a pesquisa no Amapá, algumas festas das RMA, aquelas mais importantes de determinados terreiros, tanto de Umbanda, Mina ou de Candomblé, também foram incluídas no Calendário Cultural do Estado, numa tentativa dos afroreligiosos de assegurarem para as suas religiões, por parte do poder público, o mesmo tratamento dado às festas católicas e evangélicas. Estes dados nos revelam que os terreiros são uma organização forte e importante dentro do estado do Amapá, com grandes possibilidades de desenvolvimentos de Políticas Educacionais (PE) que visem à valorização, o reconhecimento e o respeito das RMA no espaço escolar e demais segmentos da sociedade.

Diversidade cultural e o pluralismo religioso no contexto educacional da aplicabilidade da Lei n. 10.639/2003

Segundo o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana (2009), a Lei nº 10.639/2003 “é um marco histórico. Ela simboliza, simultaneamente, um ponto de chegada das lutas antirracistas no Brasil e um ponto de partida para a renovação da qualidade social da educação brasileira”. Segundo a Lei nº 10.639/2003, a mesma apresenta o seguinte argumento,

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. § 1º O conteúdo programático a que se refere o *caput* deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil. § 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

Entretanto, Santos (2010, p. 23-24) ao tratar em seu livro *Formação de professores e religiões de matrizes africanas: um diálogo necessário* da Lei nº 10.693/2003 e das DCN para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira, aponta para um “descaso quanto ao cumprimento” [da mesma]. O autor relata ainda a ausência de atividades periódicas, com participação das redes de escolas públicas e privadas, exposição, avaliação e divulgação dos êxitos e dificuldades do ensino e aprendizagem de História e Cultura Afro-brasileira e Africana e da Educação das Relações Étnico-Raciais, conforme estabelece a Resolução CNE/CP nº 01, de 17 de junho de 2004. É importante lembrarmos que o Parágrafo 1º do art. 2º da respectiva Resolução que compõe as DCN para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana estabelece que:

A educação das relações Étnico-Raciais tem por objetivo a divulgação e produção de conhecimentos, bem como atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, respeito aos direitos legais e valorização de identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira (BRASIL, 2004, p. 31).

Nessa perspectiva, acreditamos que ao tratarmos das RMA no espaço escolar, precisamos implementar novos olhares sobre a nossa prática pedagógica,

propiciando a construção da identidade do aluno e um espaço escolar capaz de lidar com as diferenças na qual se insere a escola e sua comunidade.

As RMA fazem parte da formação cultural brasileira. Mesmo aqueles que não sejam adeptos, acabam se relacionando de alguma forma com as práticas culturais, sociais e simbólicas dessas religiosidades, quando executamos um samba, ao comermos uma feijoada, ao recebermos os cuidados de uma benzedeira, ao tomarmos um chá de erva medicinal, ao usarmos plantas e objetos como amuletos ou para afastar mau olhado, etc.

Essas e outras práticas, relacionadas diretamente ou não com as religiões, fazem parte das nossas tradições e foram influenciadas pelas saberes e costumes de diversos povos africanos. E como o modo de vida das populações africanas esteve sempre ligado ao sagrado, a maioria dessas práticas possuem simbologias relativas ao religioso. Cunha Jr. (2009, p. 97), ao tratar das RMA, explica que

existe na atualidade uma perseguição religiosa contra as religiões de base africana. Estas religiões possuem diversas denominações regionais e são genericamente chamadas de Umbanda e de Candomblé. As perseguições são transformadas em formas de medos quantos estas religiões e difundidos por uma máquina de propaganda no imaginário da sociedade. Devido estas diversas formas de criar medos e perseguições se produziram tabus em se falar sobre as religiões de base africana.

No contexto religioso afrobrasileiro, a complexidade das RMA ainda é de difícil compreensão para a sociedade, pois ao analisarmos os dados referentes ao Censo Demográfico realizado no ano de 2000 e 2010, em que se propaga pelas informações contidas na página oficial do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), percebemos evidências de tão-somente o Candomblé e a Umbanda como religiões representativas do universo religioso afro-brasileiro, inclusive ressaltando a preferência religiosa católica.

Isso significa dizer que as religiões de origem africana no Brasil não podem ser medidas simplesmente pelo tamanho de seus contingentes,⁴ mas pela sua participação na formação da cultura nacional não religiosa, com presença marcante na literatura, no teatro, cinema, televisão, nas artes plásticas, na música popular, sem falar do carnaval e suas escolas de samba, da culinária originária da comida típica e, sobretudo, da sua especial maneira de ver o mundo. Sendo assim, as RMA têm ganhado visibilidade, prestígio social e respeito.

Vale lembrar neste momento que, segundo Xavier (2005, p. 112), “religião de matriz africana é toda aquela religião que reivindica condições e experiências africanas; aquela que remete sua origem, de alguma forma, ao continente africano”. Pereira (2008) escreve nas considerações iniciais de sua dissertação intitulada *Candomblé no Amapá: história, memória, imigração e hibridismo cultural* que,

estudar as religiões afro-brasileiras é optar por uma temática que, pela profusão dos estudos, deveria estar esgotada, no entanto, o que se percebe é que isso não acontece. Esse é um universo que está longe de ser desvendado e quanto mais se adentra se descobre que há muito mais a descobrir. Suas características intrínsecas de sincretismo, mestiçagem, hibridação, suas trajetórias históricas, as particularidades e especificidades que adquirem e desenvolvem em cada lugar, o processo de crescimento e estagnação, enfim, todos esses elementos já seriam suficientes para deixar as religiões afro-brasileiras muito distantes de serem compreendidas em sua totalidade (PEREIRA, 2008, p. 15).

Afirmar a existência de apenas dois modelos de RMA no Brasil é desprezar e até mesmo ignorar as produções acadêmicas sobre o tema, que reconhecem a pluralidade religiosa, como exemplo: Tambor-de-mina do Maranhão; Xangô de Recife; Batuque no Rio Grande do Sul; todas de grande expressão nacional; além

⁴ Segundo dados do Censo do IBGE de 2010, cerca de 588.797 (0,3%) habitantes se autodeclararam adeptos da Umbanda e do Candomblé no Brasil.

de outras como Catimbó, Jurema, Pajelança e a macumba⁵, depois umbanda, no Rio de Janeiro e em São Paulo (COSTA NETO, 2010).

A trajetória das RMA no Brasil começa pela proibição e imposição da religiosidade católica com a conversão ao cristianismo, surgindo à estratégia da perpetuação do culto das RMA através do sincretismo religioso. Desde o início da colonização, os africanos de alguma forma buscavam cultuar seus deuses ocultamente através da religião católica. O negro por muito tempo teve que deixar de lado seus deuses africanos e cultuar unicamente a religião do branco. No entanto, o próprio catolicismo que por muito tempo se apresentou como cultura hegemônica, não fez oposições, que não pudessem ser vencidas. Abrindo assim, espaço para que o negro pudesse manter uma dupla ligação religiosa.

É certo que embora as religiões afrobrasileiras tenham sido perseguidas e dependentes do catolicismo em suas origens, hoje, mesmo em passos lentos, as religiões de origem negra começaram a se desligar do catolicismo.⁶

Compreender a dimensão da inserção das RMA no ER, bem como suas relações dentro do espaço escolar, seja por questões identitárias de descendentes de escravizados/as africanos/as constitui o rompimento com um paradigma em voga desde a colonização ibérica, marcada por valores de uma religião tradicionalmente católica “na qual se nasce sem necessidade de adesão ou escolha” (CURY, 1988, p. 13).

Segundo Cunha Jr. (2009) não se pode conhecer a cultura brasileira na sua amplitude sem reconhecer a existência das religiões trazidas pelos africanos para o Brasil. O autor entende que,

estas religiões têm bases mitológicas, valores culturais e filosóficos das formas africanas de compreender a vida e a presença de um criador do universo. Estas religiões também

⁵ O termo “macumba” (das línguas bantas Kikongo e Kimbundo, *makuba*, “reza” ou “invocação”) carrega uma forte conotação depreciativa, mas ainda assim costuma ser usado, de modo genérico e incorreto, para nomear os variados rituais afro-brasileiros.

⁶ Esse fato é bem evidente observando os resultados do último Censo de 2010 que declarou que os católicos passaram de 73,6% em 2000 para 64,6% em 2010. Embora o perfil religioso da população brasileira mantenha, em 2010, a histórica maioria católica, esta religião vem perdendo adeptos desde o primeiro Censo, realizado em 1872.

apresentam partes do conhecimento africano e afrodescendente de utilidade para vida cotidiana das pessoas (...). Pensar que as religiões africanas são crendices, sem importância é desconhecer a riqueza de conhecimentos processados nestas religiões. Conhecer estas religiões é conhecer melhor a forma de ser e pensar da população negra e também do povo brasileiro (Como parte integrante do conhecimento da humanidade) (CUNHA JR., 2009, p. 98).

Verificamos que o ER, segundo as diretrizes nacionais, deve ser ofertado em todos os níveis da educação fundamental, observados os requisitos para a qualificação dos docentes, sempre consultando as religiões existentes atualmente no Brasil, e, não se pode a qualquer pretexto, excluir as RMA na formação do currículo, sob pena de incidir em crime de responsabilidade de todos aqueles servidores públicos responsáveis pela educação básica nos Estados, no Distrito Federal e nos Municípios brasileiros. Santos (2010, p. 48) ao se referir as RMA explica que,

embora a liberdade de consciência e de crença seja um dos direitos e garantias fundamentais do cidadão conforme a Constituição Brasileira, bem como o livre exercício dos cultos religiosos, os organismos de implementação de políticas educacionais continuam desconsiderando a existência de religiões de matrizes africanas no Brasil.

A questão do reconhecimento das RMA como patrimônio cultural não é uma discussão recente. O não reconhecimento da religião dos negros e negras, a intolerância religiosa com relação às religiões de herança africana e a crítica/negação das mesmas em oposição à matriz judaico-cristã, vêm dificultando a construção de uma cultura de respeito à diversidade.

Conforme Santos (2005) embora exista no Brasil um vasto repertório de códigos socioculturais e educativos da população afrodescendente, ainda são poucos os pesquisadores do campo da educação que realizam investigações sobre a referida temática. Embora a liberdade de consciência e de crença seja um dos direitos e garantias fundamentais do cidadão existente na CF de 1988 (Art. 5º –

inciso VI), bem como o livre exercício dos cultos religiosos, os organismos de implementação de PE continuam desconsiderando a existência de RMA no território nacional.

As RMA sempre foram vistas pela sociedade branca dominante de forma estereotipada. Inicialmente como feitiçaria e manifestação demoníaca, depois como prática criminosa e finalmente como índice de patologia psíquica, de doença mental. Para Williams (2012) a escravidão não nasceu do racismo; ao contrário, o racismo moderno é consequência da escravidão. Neste sentido, acreditamos que foi o racismo que deu sustentação à escravidão.

Desde o início da colonização, os africanos foram considerados pela Igreja Católica como seres sem alma, próximos aos animais que, portanto poderiam ser escravizados e tratados como coisas, como “peças”. Era necessário justificar de alguma forma a prática criminosa da escravização e o único argumento seria negar aos africanos a própria condição humana, classificando-os como selvagens que desconheciam a organização política, as leis, a moral e a religião. A fé cristã era considerada, evidentemente, a única verdadeira (MUSEU AFRO-BRASILEIRO, 2006).

A discriminação das RMA é bastante observada por Mariano (2007), em seu trabalho intitulado *Demonização dos cultos afro-brasileiros*. O autor, ao desenvolver uma discussão sobre a longa história de perseguição aos cultos afro-brasileiros, nos remete ao papel desempenhado pela Igreja Católica em demonizar toda e qualquer prática religiosa advinda do Continente Africano.

A vinda de africanos⁷ de dois grupos étnico-culturais, os sudaneses e bantos, para trabalharem como escravos no Brasil contribuiu para aumentar nosso pluralismo cultural e religioso. Os africanos trazidos como escravos pertenciam a

⁷ Ainda hoje é difícil afirmar a quantidade de todos os negros escravizados que chegaram ao Brasil. No continente americano, o Brasil foi o país que importou mais escravos africanos. Calcula-se que entre os séculos XVI e meados do XIX, vieram cerca de 04 milhões de homens, mulheres e crianças, o equivalente a mais de um terço de todo comércio negreiro. Outro fato que dificultou a documentação foi a heterogeneidade étnica e linguística que encontramos no continente africano, acrescido do fato de que os traficantes preferiam estrategicamente levar escravos de diferentes etnias no mesmo navio evitando assim os chamados motins (MATTOSO, 1990, p. 101).

dois grandes grupos étnicos culturais: para a Bahia, Rio de Janeiro, Pernambuco e Maranhão vieram os sudaneses,⁸ composto de raças e reinos sobre o Golfo de Guiné. Para o Rio de Janeiro, Bahia, Pernambuco e São Luiz do Maranhão vieram os bantu de Moçambique (angico), Congo e Angola (cabinda, bakongo, benguela) (BELLESI, 2000, p. 09-10, 42-50).

Dessas duas matrizes surgiram as religiões afro-brasileiras⁹ de inspiração sudanesa: o candomblé na Bahia, o xangô, em Alagoas, Sergipe, Rio Grande do Norte, Paraíba e Pernambuco, o batuque, no Rio Grande do Sul. De inspiração banto, a macumba, a umbanda e a quimbanda, mais localizada no Sudeste do Brasil.

É importante salientarmos que misturas, identificações e intercâmbio são frequentes nas religiões afrobrasileiras e constituintes delas. Não só as africanas, mas todas as religiões são instituições dinâmicas que se transformam de acordo com as circunstâncias socioculturais. Portanto, a presença do negro na formação social é de suma importância para a conceituação, afirmação, valorização e construção da identidade religiosa e identidade étnica e racial brasileira. Até porque, segundo Fonseca e Silva Bento (2009, p. 06), “o continente africano além ser o berço da humanidade é, também, o das civilizações”. Obviamente faz-se necessário, conforme Munanga (2002), resgatar a identidade do negro no Brasil. Entretanto, este autor afirma que,

a busca da identidade, no nosso caso o Brasil, apesar da importância, não é uma coisa fácil; é problemática. Essa identidade passa pela cor da pele, pela cultura, ou pela produção cultural do negro; passa pela contribuição histórica do negro na sociedade brasileira; na construção da economia do país com seu

⁸ Subdividiam-se em iorubas ou nagôs, jejes e minas (WOLFF, 1999, p. 16).

⁹ Os cultos afro-brasileiros também se tornaram alvo da política cultural de governos. Tanto que a realização de algumas festas e atividades profanas, artísticas e religiosas destes grupos, seja na baixada santista em São Paulo, seja em Salvador-Bahia e em diversas outras cidades brasileiras, passaram não só a constar do calendário fixo de festividades municipais como a contar com o apoio, o estímulo e com recursos públicos do Estado. Quanto à pajelança e ao catimbó ou carimbó, oriundos da Amazônia devem ser classificadas como religião afro católica- ameríndia, por possuir rudimentos desses três elementos.

sangue; passa pela recuperação de sua história africana, de sua visão do mundo, de sua religião [...] trata-se de um processo de consciência (MUNANGA, 1996, p. 225).

Percebemos em nossas pesquisas que a “identidade negra” é um tema que ganha destaque no processo de discussão, tanto no seio do Movimento Negro, como em meio a alguns cientistas sociais, que tentam além de desmascarar a democracia racial, resgatar nossa cultura negra. A identidade negra, assim como outros processos identitários, se constrói gradativamente, num movimento que envolve inúmeras variáveis, causas e efeitos. E é entendida como uma construção social, histórica, cultural e plural.

Na visão de Moreira (2008), a identidade resulta das relações do homem com o meio, sendo construída nas relações sociais, ao longo da vida em meio às interações e identificações com diferentes pessoas e grupos com os quais convive ou estabelece contatos. Esse aspecto formativo identitário também é criado por atos de linguagem, particularmente, por enunciados que fazem com que alguma coisa aconteça. Assim, o que dizemos contribui para reforçar uma identidade que, em muitos casos, pensaríamos estar apenas descrevendo.

Partindo do princípio de identidade e da necessidade de promover ações afirmativas eficazes para combater o racismo, Gomes (2006) propõe uma reforma educacional do Estado e dos educadores como uma das medidas de PE.

A escola tem um papel importante a cumprir nesse debate. Os(as) professores(as) não devem silenciar diante dos preconceitos e discriminações raciais. Antes, devem cumprir o seu papel de educadores(as), construindo práticas pedagógicas e estratégias de promoção da igualdade racial no cotidiano da sala de aula. Para tal é importante saber mais sobre a história e a cultura africana e afro-brasileira, superar opiniões preconceituosas sobre os negros, denunciar o racismo e a discriminação racial e implementar ações afirmativas voltadas para o povo negro, ou seja, é preciso superar e romper com o mito da democracia racial (GOMES, 2006, p. 60).

Sobre o racismo na escola, Fernandes (2008, p. 246) afirma que “a escola brasileira não está preparada para corrigir as deficiências funcionais da família e, muito menos para lidar com os desajustamentos reais ou potenciais das minorias raciais, étnicas e raciais”.

Nesse sentido, a eliminação do racismo é uma responsabilidade também da escola e deve estar incluída em seus objetivos. Mas, é um desafio a ser enfrentado e que esbarra em uma série de dificuldades no nível educacional como, por exemplo, a bagagem racista que os professores carregam como fruto de sua própria formação, a omissão em relação ao problema, entre outros.

Percebemos que o surgimento do racismo atual é um resultado das teorias evolucionistas do século XIX, que influenciaram diversas áreas do conhecimento, como a Biologia e as Ciências Sociais. A conceituação de igualdade entre os homens vai de encontro com a afirmação da existência de uma hierarquia racial entre os homens, denominado de racismo científico.

Sodré (2000), ao referir-se ao racismo, aponta a existência de um imaginário racista na sociedade brasileira e afirma ser o imaginário uma categoria importante para entendermos muitas das representações negativas do cidadão negro. Por isso, para esse autor, um combate apenas intelectual não se revela eficaz, pois:

quanto mais se combate apenas intelectualmente o racismo, mais este parece progredir, ainda que abrindo mão de suas justificativas doutrinárias. O racismo mesmo racionalmente ilegítimo difrata-se em formas múltiplas e sutis de discriminação a exemplo de uma bolinha de mercúrio quando tocada (SODRÉ, 2000, p. 259).

Esse argumento nos revela que o racismo é um problema que também está atrelado a toda uma longa história e pode estar sendo realimentado sutilmente, através das memórias e das narrativas que penetram na escola. Diante dessa perspectiva, observamos que o racismo apresenta-se como uma ideologia que permite o domínio sobre um grupo, por exemplo, judeu, negro ou muçulmano,

pautado apenas em atributos negativos imputados a cada um deles. Assim, o racismo atribui a inferioridade a uma raça e está baseado em relações de poder, legitimadas pela cultura dominante (MUNANGA, 1996).

De maneira prática, o racismo se apresenta no Brasil através de uma leitura comparativa, quantitativa e qualitativa, presente nas desigualdades sociais e nas suas consequências no cotidiano das populações negra e branca (OLIVEIRA, 2003).

Nesse panorama, as RMA sempre foram vistas como cercadas de mistérios. Seus ritos não são conhecidos pela grande maioria da população, o que por certo contribui para o processo de intolerância religiosa, uma vez que seus mitos são preservados e retransmitidos de geração em geração. Sendo assim, para compreendermos as práticas de discriminação de gênero, raça, e classe na escola, temos que desvendar a raiz de atitudes opressoras, rever os processos de ensinar e de aprender para transformar a sociedade.

Entendemos que intolerância religiosa significa a não aceitação, o desrespeito e a exclusão daqueles que têm religiões diferentes da nossa. A intolerância pode expressar-se pelo simples ato de afirmar que nossa religião seja a única verdadeira ou superior, desprezando todas as demais religiões.

Ao dedicar todo o oitavo capítulo de seu livro *Educação nos terreiros e como a escola se relaciona com crianças de candomblé*, sobre a questão do ER nas escolas públicas, Caputo (2012) observa em sua pesquisa, uma certa imposição do desvalor dos cultos afrobrasileiros, particularmente do Candomblé, ao mesmo tempo em que se atribui uma pretensão de legitimidade do cristianismo. Relata a autora que, ao contrário do que poderíamos pensar, a aliança católico-evangélica contra os afrobrasileiros não se limita somente ao tempo e ao espaço da disciplina ER. Muito mais do que isso, ela permeia todo o currículo escolar e mal esconde seu racismo.

Caputo (2012) observa que há muito preconceito nas escolas contra crianças e jovens adeptos as RMA. Expressa que todos os tipos de preconceitos identificados foram relatados por crianças e jovens de terreiros entrevistados

durante sua pesquisa. Além de identificar discriminações nas entrevistas realizadas com professores e professoras da rede pública.

Os educandos que ocupam muitas vezes lugares de destaque nos terreiros ao qual pertencem e amam, nem sempre conseguem assumir a sua religiosidade na escola. A autora faz um paralelo entre um grupo de meninos que conseguem assumi-la e outro que se diz católico, frequenta missa e se integra aos rituais da Igreja com o objetivo de serem aceitos socialmente, fugindo da dor da discriminação e da exclusão. E isso se constitui na intolerância religiosa que em vez de ser minimizada dentro da escola, encontra nesta, um lugar por excelência de muita contradição e preconceito (CAPUTO, 2012, p. 199-206).

A construção de uma imagem negativa do negro tem marcos históricos importantes, que se iniciam no contato dos europeus com o continente africano. Ainda que muitas mudanças tenham ocorrido nas últimas décadas, mesmo hoje é possível nos depararmos com uma série de preconceitos que põem em risco a seriedade das religiões afro-brasileiras. Na escola, muitas vezes a matriz africana é ignorada, embora esteja claramente presente, inclusive, na identidade de nossos alunos, o que torna imprescindível um diálogo mais constante entre essa cultura e a vida escolar.

As RMA pressupõem um grande desafio para trabalharmos no espaço escolar devido ao racismo religioso que existe neste espaço laico e cristão ao mesmo tempo. Parece-nos que a ideia de incluir a religiosidade africana como um componente curricular que resgate a memória da população negra, ou de incluir medidas de ação afirmativa nas PE que venham a solucionar as distorções e as desigualdades secularmente produzidas, não é bem vista por muitos.

Algumas percepções e ações sobre o ER e as RMA no currículo e no espaço escolar no Amapá

No Amapá, somente a partir do ano de 2008, incluiu-se como obrigatório o Ensino da Cultura e História Africana e Afro-brasileira no currículo da educação

básica do sistema de ensino estadual, apesar das disposições previstas na CF desde 1988.

No tocante ao ER, com base nos documentos oficiais e nas entrevistas, se o Ensino da Cultura e História Africana e Afro-brasileira no currículo da educação básica não foi devidamente enfatizado e/ou contemplado, a religiosidade afrobrasileira não se expressa de forma objetiva na última versão do Plano Curricular da Educação Básica do Estado do Amapá (2009), mais precisamente, na disciplina ER. Ademais, percebemos que a religiosidade africana e afrobrasileira se encontra inserida de forma tímida no diálogo entre o campo das PE do Ensino da Cultura Africana e Afro-brasileira, especialmente, no currículo do ER como vem demonstrando os trabalhos de CUSTÓDIO (2014, 2016, 2017).

Partimos da premissa de que o estudo da cultura africana e afrobrasileira é uma PE de Estado, portanto, obrigatória, ao reconhecimento das RMA no ER. Para tanto, é necessário que o educador – aqui nos referindo a todos os profissionais em educação – deva ser preparado para lidar com a temática das relações étnico-raciais, no currículo da educação básica, para que não promovam a repetição e a inculcação de uma cultura legítima em desfavor de outras (BOURDIEU, 2007; 2008).

Pela análise documental, corroborada pelas entrevistas, verificamos que há descaso por parte dos órgãos governamentais na efetividade de PE voltadas para assegurar qualidade de ensino para a disciplina ER na educação pública do Estado do Amapá. O ER está tão somente sob a responsabilidade do segmento cristão e as RMA no currículo e no espaço escolar possuem tratamento diferenciado.

De acordo com Bruner (2001, p. 85), há necessidade de uma transformação da escola como uma cultura de aprendizagem, mas também de transformação do papel do professor nesta cultura da aprendizagem. Neste ponto, destacamos a assimilação por parte dos professores de novas metodologias, incluindo também as questões étnico-culturais. Percebemos nos depoimentos dos interlocutores uma certa fragilidade em relação ao seu papel diante das questões étnicas e raciais.

Sobre a questão do racismo na escola, concordamos com Foster (2004, p. 375) quando declara que esta é uma questão sutil e complexa na escola brasileira. Entretanto, percebe que, na realidade amazônica, parece mais sutil e complexa ainda, pois “o racismo não se apresenta somente em uma dimensão. Ele envolve uma interdependência de fatores que, juntos, lhe dão a face que o caracteriza”.

No que tange a observação do ensino da cultura e da história afro-brasileira prevista no artigo 26-A da LDBEN de 1997, observamos nos discursos que as RMA aparecem com menor importância explícita na prática curricular. As afirmativas dos entrevistados nos revelam indícios de que na visão dos mesmos a presença das RMA no ER em escolas públicas estaduais ainda se dá somente do ponto de vista da cultura.

Para o representante do Núcleo de Educação Étnico-racial do Amapá (SEED/ NEER) há uma inversão de valores, pois o ensino da religiosidade afro está adentrando pelas escolas, através de projetos culturais e não como religião composta de seus ritos, elementos sagrados, valores, etc. Segundo ainda o representante do NEER, existe um tabu de aceitar a diversidade religiosa. Inclusive isso tem sido uma estratégia dos técnicos dessa entidade no desenvolvimento de ações educacionais nas escolas públicas.

Considerações finais

A presença do negro na formação social do Brasil foi decisiva para dotar a cultura brasileira dum patrimônio mágico-religioso, pois entendemos que os cultos trazidos pelos africanos deram origem a uma variedade de manifestações que aqui encontraram conformação específica através de uma multiplicidade sincrética que resultou do encontro das matrizes negras com o catolicismo do branco, bem como do encontro das religiões indígenas e posteriormente com o espiritismo kardecista (PRANDI, 1995).

Com isso, entendemos que o simples fato de considerar as RMA como prática demoníaca não se constitui somente em racismo religioso, mas também como uma forma de disputa no mercado religioso, pois a caracterização da outra

tradição religiosa como errada, ligada ao mal e demoníaca, como campanha para atrair e converter adeptos, é uma prática recorrente em diferentes culturas.

Acreditamos que a escola é o lugar de construção, não só do conhecimento, mas também da identidade, de valores, de afetos. Percebemos que embora na história do Brasil, a sociedade brasileira foi formada a partir de heranças culturais europeias, indígenas e africanas, a maioria de nossos sistemas educacionais não contemplam, de maneira equilibrada, essas três contribuições. Há indícios de que a pedagogia e os livros didáticos apresentam uma visão eurocêntrica, perpetuando estereótipos e preconceitos. **Observamos ainda indícios de que a temática religião apresenta-se sempre de forma irregular no cotidiano das escolas públicas amapaenses no que diz respeito à aplicabilidade da Lei n. 10.639/2003.**

Contudo, acreditamos que a escola é o lugar privilegiado para apreender as diferenças e possibilidades de transformação. Sabemos que a escola não é um espaço para proselitismo religioso, mas é um espaço, no qual os (as) estudantes precisam conhecer a diversidade que existe no Brasil e no mundo e aprender a respeitar as diferenças e a verdade de cada um. Não se pode ignorar a identidade religiosa do educando no ambiente escolar. Uma maneira de o aluno conhecer as RMA presentes em nossa sociedade é ele próprio se reconhecer dentro dessa cultura, uma vez que a ignorância em relação ao continente africano e sua cultura tem sido a propulsora do crescimento do preconceito racial e cultural.

Neste sentido, é tarefa importante o favorecimento da percepção da riqueza e do valor de um mundo plural e diversificado. As religiões não são apenas genuinamente diferentes, mas também autenticamente preciosas. Portanto, devemos honrar essa alteridade em sua especificidade peculiar, reconhecendo o valor da plausibilidade de uma diversidade religiosa de direito ou de princípio.

O espaço escolar é composto por uma diversidade de religiões, experiências e vivências. Portanto um espaço marcado pela diversidade e pelo pluralismo religioso. Neste sentido, o grande desafio, não é a busca de uma pedagogia do

consenso comum, mas uma pedagogia para a diversidade, onde as diferenças em um ambiente heterogêneo possam dialogar, respeitando seus espaços.

Referências Bibliográficas

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. **Estética da criação verbal**. Tradução de Maria Ermantina Galvão Gomes Pereira. 2º ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997. pp. 277-326.

BELLESI, Benedetto. Storia di una nazione. **Rivista Missioni Consolata**. Torino: Consolata, 102, 9-10, 2000. pp. 42-50.

BOURDIEU, Pierre. Sistemas de Ensino e Sistema de Pensamento. **A economia das trocas simbólicas**. 6º ed. São Paulo: Perspectiva, 2007. pp. 203-229.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Tradução de Reynaldo Bairão. Petrópolis: Vozes, 1970/2008.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Censo Demográfico 2010**. Disponível em: ftp://ftp.ibge.gov.br/Censos/Censo_Demografico_2010/Caracteristicas_Gerais_Religiao_Deficiencia/tab1_4.pdf. Acesso em: 30 junho de 2016.

BRASIL. **Lei n.º 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 09 mar. 2016.

BRASIL. **Lei n.º 9.475**, de 22 de julho de 1997. Dá nova redação ao art. 33 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil03/Leis/L9475.htm>. Acesso em: 09 de março de 2016.

BRASIL. **Lei n.º 10.639**, de 09 de janeiro de 2003. Instituiu a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana no Currículo da Educação

Básica. Disponível em:
□<http://www.planalto.gov.br/ccivil03/Leis/2003/L10.639.htm>□. Acesso em 01 de outubro de 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 01, de 17 de junho de 2004.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, 2004. Disponível em: □<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>□. Acesso em 05 de dezembro de 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais para educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana,** 2009.

BRUNER, Jerome. **A cultura da educação.** Porto Alegre: Artmed, 2001.

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

COSTA NETO, Antônio Gomes. **Ensino religioso e as religiões matrizes africanas no Distrito Federal.** Dissertação (Mestrado em Educação). Brasília: Universidade de Brasília, 2010. Disponível em: □<http://repositorio.bce.unb.br/bitstream/10482/7083/1/2010AntonioGomesdaCostaNeto.pdf>□. Acesso em 29 de outubro de 2015.

CUNHA JR, Henrique: Candomblés: como abordar esta cultura na escola. **Revista Espaço Acadêmico.** Editora da Universidade Estadual de Maringá, nº 102, novembro de 2009. pp. 97-103. Disponível em: □<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/7738>». Acesso em 20 de novembro de 2017.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Ideologia e Educação Brasileira: Católicos e liberais.** 4º ed. São Paulo: Cortez Editora: Autores Associados, 1988.

CUSTÓDIO, Elivaldo Serrão. **Políticas públicas e direito ambiental cultural: as religiões de matrizes africanas no currículo escolar no Amapá.** Dissertação (Mestrado em Direito Ambiental e Políticas Públicas). Macapá: Universidade Federal do Amapá, 2014.

_____. Diversidade cultural e religiosa: o ensino religioso e as religiões de matrizes africanas na educação escolar. **Protestantismo em Revista.** São

Leopoldo, v. 43, n. 1, jan./jun. 2017. pp. 153-169. Disponível em: <<http://www.est.com.br/periodicos/index.php/nepp/article/view/2924>>. Acesso em 20 de novembro de 2017.

_____. Ensino religioso no Amapá: intolerância contra as religiões de matrizes africanas. **Revista Pistis Praxis**. Curitiba, v. 9, n. 1, jan./abr. 2017. pp.259-280. Disponível em: <<http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/pistis?dd1=16619&dd99=view&dd98=pb>>. Acesso em 20 de novembro de 2017.

_____; FOSTER, Eugénia da Luz Silva; BOBSIN, Oneide. Repensando o Ensino Religioso na educação pública estadual no Amapá. **Plura, Revista de Estudos de Religião**. Juiz de Fora: ABHR, vol. 7, nº 1, 2016, pp. 324-341. Disponível em: <<http://www.abhr.org.br/plura/ojs/index.php/plura/article/view/1132>>. Acesso em 05 de junho de 2017.

_____; FOSTER, Eugénia da Luz Silva. Ensino religioso e religiões de matrizes africanas: conflitos e desafios na educação pública no Amapá. **Identidade!** São Leopoldo: EST, v. 19, n. 1, jan.-jun. 2014. pp. 95-109. Disponível em: <<http://www.est.com.br/periodicos/index.php/identidade/article/view/1541>>. Acesso em 05 de junho de 2017.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes**: o legado da raça branca. São Paulo: Globo, 2008. Vol. 1.

FONSECA, Dagoberto José; SILVA BENTO, Maria Aparecida. África Desconstruindo Mitos. **A África e o Brasil Afro-Brasileiro**: História, Cultura, Ciência e Arte. São Paulo: Selo Negro, 2009.

FOSTER, Eugénia Luz da Silva. **Racismo e Movimentos Instituintes na Escola**. Niterói: 2004. Tese (Doutorado em Educação). Niterói: Universidade Federal de Fluminense, 2004.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**: Aula inaugural no *Collège de France*, pronunciada em 02 de dezembro de 1970. 16º ed. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola, 2008.

GOMES, Nilma Lino. **Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil**: uma breve discussão. Secretária de educação continuada, alfabetização e diversidade. – Brasília: Ministério da Educação, 2006.

JUNQUEIRA, Sérgio (org.). A presença do Ensino Religioso no contexto da Educação. **O Ensino Religioso no Brasil**. 2º ed. (rev. e amp.) Curitiba: Champagnat, 2011. pp. 49-50.

JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo; RODRIGUES, Edile Fracaro. A identidade do Ensino Religioso no contexto da laicidade. **Horizonte**. Belo Horizonte: PUC-Minas, v. 8, n° 9, 2010. pp. 101-113.

MARIANO, Ricardo. Pentecostais em ação: a demonização dos cultos afro-brasileiros. SILVA, Vagner Gonçalves (org.) **Intolerância religiosa: impactos de neopentecostalismo no campo religioso afro-brasileiro**. São Paulo: Edusp, 2007.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. Reflexões sobre currículo e identidade: implicações para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2008.

MUNANGA, Kabengele. As facetas de um racismo silencioso. In: SHWARCZ, Lília Moritz; QUEIROZ, Renato da Silva (org.). **Raça e diversidade**. São Paulo: EDUSP, 1996.

MUNANGA, Kabengele. A identidade negra no contexto da globalização. **Ethos Brasil**, São Paulo: UNESP, ano I, n° 1. 2002.

MUSEU AFRO-BRASILEIRO (MAFRO). Centro de Estudos Afro-orientais da Universidade Federal da Bahia. Setor **religiosidade afro-brasileira**. Projeto de Atuação Pedagógica e Capacitação de Jovens Monitores. Material do professor. Ano 2006. Disponível em: <<http://www.mafro.ceao.ufba.br/userfiles/files/Material%20do%20Professor%20-%20Afro-Brasileiro.pdf>>. Acesso em 18 de julho de 2015.

OLIVEIRA, Iolanda (org.). **Relações Raciais e educação: novos desafios**. Coleção Políticas da Cor. Rio de Janeiro: DP& A, 2003.

PEREIRA, Decleoma Lobato. **Candomblé no Amapá: história, memória, imigração e hibridismo cultural**. Dissertação (Mestrado em História). Belém: Universidade Federal do Pará, 2008.

PRANDI, Reginaldo. Raça e Religião. **Novos Estudos CEBRAP**. São Paulo: CEBRAP, n° 42, julho de 1995. pp. 113-129.

SANTOS, Erisvaldo Pereira dos. **Formação de professores e religiões de matrizes africanas: um diálogo necessário**. Belo Horizonte: Nandyala, 2010 (Coleção Repensando África, volume 4).

_____. A educação e as religiões de matriz africana: motivos da intolerância. **Anais da 28ª Reunião da ANPED**. GT Afro-Brasileiros e Educação. Caxambu: ANPED, 2005. pp. 01-17. Disponível em: «www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt21/gt21241int.doc». Acesso em: 10 de novembro de 2015.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DO AMAPÁ (SEED). **Plano Curricular da Educação Básica do Estado do Amapá**. Macapá: SEED, 2009.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23ª ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SODRÉ, Muniz. **Claros e Escuros: Identidade, povo e mídia no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2000.

WILLIAMS, Eric. **Capitalismo e escravidão**. Tradução de Denise Bottmann. Prefácio Rafael de Bivar Marquese. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

WOLFF, Elias. **O Ecumenismo no Brasil: uma introdução ao pensamento ecumênico da CNBB**. Coleção caminhos de diálogo. São Paulo: Paulinas, 1999.

XAVIER, Juarez Tadeu de Paula. Limites conceituais no estudo das religiões afrodescendentes. In: SANTOS, Gevanilda; SILVA, Maria Palmira da (org.). **Racismo no Brasil: percepções da discriminação e do preconceito no século XXI**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2005, p.111-117.