

**“EXU NAS ESCOLAS”: UMA ANÁLISE CONJUNTURAL DA
LEI 10.639/2003 ATRAVÉS DE PROFESSORES DA REDE
PÚBLICA DE ENSINO DE CAJAZEIRAS – PB**

*Mirian Jossette de Sousa Oliveira*³²

UFCG – CFP

mirian.mjso@gmail.com

RESUMO

A partir das discussões sobre a importância das questões multiculturais e étnicas no ensino de História, o objetivo deste artigo é provocar reflexões acerca da conjuntura atual da lei 10.639/2003. A aproximação do estudo da cultura afro-brasileira nas escolas proporciona a compreensão das diferentes formas de manifestações culturais contidas no nosso meio social, desmistificando os preconceitos cristalizados pelos discursos e práticas coloniais, fortalecidos através das políticas higienistas e racistas enraizadas em nosso cotidiano. Essa abordagem conta com professores da rede básica de ensino do município de Cajazeiras – PB, na investigação das condições profissionais subsidiadas pelo poder público, a inserção da discussão no currículo e as resistências postas na comunidade escolar para o cumprimento da lei.

Palavras-chave: Cultura Afro-brasileira; Currículo Escolar; Ensino de História.

INTRODUÇÃO

“... De dentro para fora da escola é fácil aderir a uma ética e uma ótica presa em uma enciclopédia de ilusões bem selecionadas e contadas só por quem vence...”

(Elza Soares e Edgar).

Este artigo tem como objetivo traçar uma análise conjuntural acerca da efetividade da lei 10.639/2003³³, partindo especificamente das escolas públicas de Cajazeiras, no Alto Sertão Paraibano. A exploração da temática foi possível através de entrevistas realizadas com professores de História das escolas: Escola Estadual de

³² Graduanda do curso de Licenciatura em História pela Universidade Federal de Campina Grande, campus Cajazeiras – PB.

³³ “Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências.”

Ensino Fundamental Dom Moisés Coelho; Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Costa e Silva; Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Cecília

Estolano Meireles. Foram formuladas cinco perguntas em torno da formação docente no ensino superior, planejamento curricular da escola em relação às discussões em sala, iniciativa do poder público na formação contínua dos professores sobre História Africana e Afro-Brasileira no auxílio ao cumprimento da lei, as dificuldades e resistências ao lecionar as temáticas e o conhecimento sobre a História Local como fonte de exploração das questões de Matriz Africana, no intuito de compreender a amplitude e relevância concebida a essa discussão para a educação pública na prática.

Os diálogos desenvolvidos com os professores permitiram um diagnóstico amplo de diversas questões relevantes para a compreensão das problemáticas que travam a eficiência da lei, ou que limitam o seu impacto. Compreendendo a especificidade desse espaço, me atenho a um recorte, por considerar esta discussão de caráter imediato: A opinião errônea e preconceituosa sobre as religiosidades de matriz africana dentro da escola. As concepções discriminatórias apontadas nas entrevistas denunciam a maior barreira em relação à produção de conhecimento sobre a História e Cultura Africana e Afro-Brasileira na educação cajazeirense.

Debater sobre a presença de “Exu nas Escolas” provoca um paradoxo imediato, um “bug” causado pela contradição de movimentar a cabeça para novas releituras nesses tempos e espaços de normatividade. Como defender as discussões religiosas na educação, se o ensino deve ser laico? Exu, para as religiosidades de matriz africana pode simbolizar um Orixá ou uma Entidade, mas seu conceito está em constante movimento, portanto aqui, Exu transfigura-se em uma metáfora que abre o caminho para a laicidade.

A cantora Elza Soares identificou a relevância dessa discussão no seu último álbum, intitulado “Deus é Mulher”³⁴, promovendo músicas que rompem com o silêncio perpetuado pelos diversos tabus da sociedade brasileira. “Exu nas Escolas” torna-se faixa e pauta para compreendermos que o retrocesso na educação é uma questão simbólica e colonial.

³⁴ O disco “Deus é Mulher” da Elza Soares foi lançado esse ano e está disponível no YouTube.

“NA AULA DE HOJE VEREMOS EXU...”

A lei 10.639/2003 na inserção da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira nas escolas é fruto da resistência negra no Brasil, ativa desde o período colonial. A historiografia cometeu muitos atos de crueldade ao tentar apagar indícios da luta no combate ao regime escravocrata brasileiro, mascarando os africanos e afro-brasileiros com uma face de submissão e inferioridade. Essa discussão histórica reflete diretamente na formação de uma sociedade racista, estruturada em mais de 500 anos de sangue e suor negro. Desmantelar uma epistemologia fortemente eurocêntrica na educação é uma questão que ainda esbarra em um sistema cheio de rupturas e retrocessos. Desde a década de 70, movimentos negros, indígenas e feministas cresceram consideravelmente, e tiveram suas pautas fortificadas nas décadas seguintes:

As questões étnico-raciais entraram na agenda das lutas, de modo especial, as dos movimentos de resistência da comunidade negra. Entre os anos 1980 e o início do século XXI, houve uma diversificação de organizações sociais vinculadas ao movimento negro, algumas delas defendendo teses distintas, mas tendo em comum o avanço da resistência, da renúncia para forçar a proposição das políticas públicas, diretrizes legais e ações afirmativas para os afrodescendentes no Brasil. (GUIMARÃES, 2002, p. 76).

Se há institucionalmente um aparato para legitimar a importância de estudar as questões etnicorraciais nas escolas, dentre outras políticas públicas para a integração de pessoas negras na sociedade, entendemos a complexidade das lacunas formadas historicamente no reconhecimento de múltiplas etnias no âmbito social brasileiro. Assim, a Lei de Diretrizes e Bases para a educação passa a exigir uma reinvenção e ampliação nos conteúdos de todo o âmbito escolar para a integração de uma nova pauta:

Art. 1º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B:

"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 Brasileira. § 3º (VETADO)"

"Art. 79-A. (VETADO)" "Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra.'" Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação. Brasília, 9 de janeiro de 2003; 182º da

Os textos referem-se a uma revisão nas ações da comunidade escolar, a complexidade da questão exige uma inserção interdisciplinar. Entretanto, as áreas que denotam uma maior profundidade de abordagem abrangem a Educação Artística, Literatura e História Brasileira. No campo artístico, ainda há uma grande negligência quanto à formulação da disciplina nas escolas, “De modo geral, a Educação Artística é vista como válvula de escape, ou seja, é considerado um momento de lazer, uma perda de tempo quando não uma atividade que atrapalha a grade escolar.” (HOLZMANN; GIOVANNONI; MAES, 1993, p. 43). Essa concepção é lamentável, pois a exploração de produções artísticas vinculadas a diversas etnias, incluindo adornos, vestimentas e artesanatos, possibilita a compreensão de diferentes formas de manifestações culturais acerca do posicionamento de uma comunidade sobre o mundo.

Na Literatura Brasileira, o protagonismo se afirmou branco, principalmente no contexto anterior a abolição da escravidão. À medida que a elite brasileira necessitou constituir uma identidade brasileira no contexto da República, novos personagens foram inseridos aos discursos, entretanto, a representação designada veio carregada de estigmas sociais. Segundo BROOKSHAW (1983), a primeira aparição do negro na literatura não conteve protagonismo, essa presença era utilitária para evidenciar um contraste entre o índio. O negro como raça colonizada não era “páreo” para o mítico índio como atrativo literário.

A História, desde sua institucionalização, buscou sintetizar grandes personalidades para legitimar um discurso oficial em torno do imaginário popular através de datas, que por si só constam a exaustão de uma só perspectiva do mundo. O colonialismo estabeleceu uma ponte entre a história europeia e a formação das elites brasileiras. Essa geopolítica repeliu a África como continente relevante aos estudos históricos no Brasil:

O silêncio diz muita coisa: historicamente o continente é visto invariavelmente como o fornecedor de escravos. Hoje em dia urge suprir as muitas falhas referentes ao ensino da dinâmica Histórica da África e de diferentes abordagens da cultura negro-africana além das relações daquele continente com as Américas e não só com o Brasil (...). A ideia de uma África a-histórica provocada pela colonização europeia, infelizmente, ainda é predominante no nosso país. (PANTOJA apud OLIVA, 2009, p. 160-161).

A educação eurocêntrica é apontada como responsável pela estrutura hierárquica e desigual predominante na abordagem histórica das escolas. Ao inserir os estudos africanos como parte do currículo escolar, os negros escravizados no Brasil são apontados como “contribuintes” para a formação da cultura brasileira. Por que tem sido tão difícil assumir que os negros formam a sociedade brasileira? “Contribuição” é um termo reducionista, africanos e posteriormente afro-brasileiros compõem a sociedade ativa na formação dos processos históricos, culturais e étnicos desde a ocupação territorial forçada.

Portanto, todas essas questões suscitam um grande esforço da comunidade acadêmica na formação de professores, abertura e expansão da área de pesquisa em relação à temática e produção de conhecimento científico. Além disso, vale ressaltar que as concepções históricas estão sempre em movimento, logo, a formação contínua do docente é extremamente importante nesse processo de reconhecimento das novas epistemologias. A capacitação possibilita aos professores construir seu próprio material didático, quebrando com a ambição editorial.

“ESTOU VIVENDO COMO UM MERO MORTAL PROFISSIONAL...”

As dúvidas que movimentaram a realização das entrevistas foram: Mediante a conjuntura discriminatória que ainda vivemos, e todos os esforços que devem partir de diversas instâncias educacionais para a consolidação da lei, houve de fato uma inserção da História e da Cultura Africana e Afro-Brasileira nas escolas? Se sim, de que forma? O poder público demonstra interesse em solidificar a proposta junto aos professores e toda a comunidade escolar?

As disciplinas de Estágio Supervisionado ainda na graduação nos mostram o quanto é difícil colocar em prática as questões teóricas pensadas para o funcionamento da educação. Partindo desse pressuposto, a pesquisa foi realizada entre junho e agosto de 2018, com dois professores que lecionam a disciplina História nas escolas: Escola Estadual de Ensino Fundamental Dom Moisés Coelho; Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Costa e Silva; Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Cecília Estolano Meireles. Por falar sobre uma realidade que vai além de nomes, tratarei aqui do professor A e da professora B.

Além disso, nas entrevistas descobri que o município de Cajazeiras tem um conselho formado por professores de História que se reúnem frequentemente para

realizar discussões em torno do planejamento da disciplina. Os dois professores responderam ao questionário prévio proposto, mas também adentraram nessa questão e comentaram sobre o posicionamento de outros professores em relação à abordagem da temática nas escolas. Foi esclarecido pelos entrevistados que para o conselho isso não é uma prioridade, pela quantidade de conteúdos que devem ser cumpridos ao longo do ano, em decorrência da base que os alunos necessitam ter ao adentrar no ensino médio, e, posteriormente atingir êxito no ENEM e vestibulares.

Afinal, qual função a escola está desempenhando para a comunidade? A reprodução de conteúdos que obedecem a uma linha sucessória de acontecimentos históricos compostos por datações sem rupturas tem um caráter colonial e torna-se nociva à formação política dos estudantes, já que a função designada consiste em decorar assuntos programados e despejar em um processo seletivo.

Adentrando no questionário proposto, a primeira pergunta sugerida indagava os professores sobre a presença de alguma disciplina no ensino superior que tratasse sobre África, sua história e cultura e a presença desses povos na construção da sociedade brasileira. O professor A respondeu que não havia qualquer disciplina que tratasse sobre o assunto, alguns docentes tocavam na questão como tema periférico, tentando articular a disciplinas que tratavam sobre outras temáticas. A professora B negou haver qualquer formação desse caráter no ensino superior e na pós-graduação que realizou.

Os dois professores terminaram seus cursos anteriormente a consolidação da lei, portanto até aquele momento não houve a inserção do tema na universidade. Assim como eles, diversos professores necessitam de uma atualização para adquirirem condições de debater essas problemáticas em sala de aula, o estímulo à formação contínua seria uma saída para essa questão.

Prevendo essa possível lacuna no currículo universitário anterior a 2003, elaborei uma pergunta em relação ao estímulo dado pelo poder público na formação contínua, material didático ou viagens que fortalecessem o conhecimento sobre as problemáticas levantadas pela lei 10.639/2003. O professor A respondeu: “Não, absolutamente, não. Os livros é que ainda trazem alguma coisa.”, indagando que antes nem isso os livros didáticos traziam, atualmente ainda trazem algumas coisas. A professora B relatou: “O que consegui, eu que busquei”, pois o material que disponibilizaram já tinha muito tempo, era desatualizado e de difícil acesso na escola, além disso, a lei só havia sido dialogada no período de sua instauração. Ao final, a professora completou sua resposta da seguinte forma: “Só abordamos se tiver tempo.

Dou Hebreus porque considero importantíssimo para entendermos a origem da nossa religião, o Cristianismo.”.

Essa problemática registra que apesar da conquista significativa da lei, 15 anos após a instauração vemos que uma das dificuldades consiste no incentivo as discussões e produções de conhecimento da temática através do poder público responsável por pensar as problemáticas educacionais em uma maior escala e estabelecer políticas públicas para suprir essas necessidades. Na instância local, como a professora afirmou os materiais para lecionar o assunto encontram-se aprisionados, se não há problematização, não há interesse na abordagem.

Na pergunta seguinte foi questionado aos professores se já houve algum tipo de resistência por parte da comunidade escolar na prática da lei 10.639/2003. O professor A colocou inicialmente que não, mas logo em seguida afirmou que a questão não é colocada como um tema central, e que os professores do conselho pensaram em excluir do plano. Perguntei qual o motivo desse distanciamento em relação à temática, ele contou que os professores não tinham tanta informação, e que principalmente as religiões de matriz africana seriam algo importante a ser abordado, porque alguns alunos dizem que é coisa do demônio. Aproveitando a oportunidade, perguntei para o professor se as escolas em que ele lecionava tinham símbolos cristãos presentes no ambiente, ele respondeu que sim. Além disso, relatou ser cristão, porém não ortodoxo e negou falar sobre o cristianismo em sala, pois se posiciona a favor do ensino laico.

Seguindo com a mesma questão, a professora B afirmou que a “História e Cultura Africana e Afro-Brasileira” é um assunto muito interessante para os alunos, eles até participam ativamente da aula, porém quando adentrado na religiosidade e cultos afro-brasileiros, eles não gostam. Existem alguns estudantes na escola que são praticantes de religiões de matriz africana, e eles estão sendo alvo de preconceito. Alguns colegas referem-se a eles como “macumbeiros”, em um tom pejorativo, “mas no mais, adoram o assunto”, concluiu.

Em relação à resistência, os professores tiveram dificuldade para detectar o que seriam os mecanismos de rejeição à temática, porém suas respostas involuntariamente justificaram que a intolerância e a falta de informação em relação às religiosidades de matriz africana são os maiores empecilhos na discussão. O preconceito foi a principal justificativa para a inserção do tema proposto através da lei, e ele continua resistindo aos esforços realizados até então, as raízes coloniais são profundas.

A próxima pergunta seguiu direcionada ao currículo escolar, o objetivo foi entender como os professores faziam seus planejamentos e como a escola se posicionava em relação a isso. O professor A relatou: “Em tese sim, reunião de planejamento de 15 em 15 dias, mas cada professor é autônomo para decidir conteúdos.”. Seguimos em diálogo para entender melhor a colocação, o planejamento citado pelo professor proporcionado pela escola se refere a questões mais amplas do funcionamento físico, os conteúdos expostos em sala de aula são elaborados inteiramente pela responsabilidade do docente. A professora B alegou que quem faz o planejamento dos assuntos são os professores, existe um planejamento de iniciativa da escola, porém a intenção é discutir assuntos administrativos e eventos. Além disso, falou que o livro didático era seu mecanismo de apoio, entretanto trabalhava algumas coisas por fora, como complemento.

A formação do currículo escolar é uma das primeiras etapas para a escolha das questões mais relevantes em sala de aula, porém se a escola não dialoga para construí-lo com o professor e o poder público não oferece formações em relação a isso, o livro didático passa a ser o maior mecanismo para situar os professores nessa construção dos diálogos com os alunos:

O tipo e grau de profundidade que se exprime à formação do professor tende a de refletir no currículo da sala de aula. Quanto mais superficial, maior será a influência exercida pela versão da História apresentada pelo livro didático adotado e mais tradicional e inconsciente será a sua prática docente (ROCHA, 2002, p. 22).

A versão histórica apresentada pelos livros didáticos promete suprir um contexto geral resumindo séculos de acontecimentos bem selecionados com intencionalidades conhecidas. Circe Bittencourt (2001, p.71) nos esclarece que “O livro didático é antes de tudo uma mercadoria, um produto do mundo da edição que obedece a evolução das técnicas de fabricação e comercialização pertencentes à lógica do mercado.”, portanto, esse material segue mais as questões mercadológicas do que propriamente educacionais. Isso justifica a necessidade dos professores em deter os meios de produção dos conteúdos que vinculam em sala. Nessa conjuntura apresentada pelos educadores públicos se compreende tal dependência no uso dessa ferramenta.

A última questão foi elaborada a partir de uma experiência na cidade, no ano de 2017 integrando um projeto de extensão na UFCG intitulado “Produzindo história(s) local(is): Cultura material e memória na perspectiva dos moradores na cidade de

Cajazeiras”. O intuito do projeto foi reunir narrativas dos moradores da comunidade através do relato oral. Essa ação foi motivada pelo próprio histórico da cidade ao carregar um discurso oficial baseado na figura de Padre Rolim como fundador e uma elite oligárquica como sucessora dessa história. Na extensão conhecemos personagens muito interessantes para a compreensão das origens da cultura cajazeirense, como a Louceira Dona Lourdes. Ela nos relatou que herdou a profissão de um conjunto hereditário da família na construção das peças de barro, ofício que constitui a cultura Afro-Brasileira e Indígena. A partir dessa questão, indaguei os professores se eles utilizavam a história local como instrumento para pensar a construção de elementos culturais da própria cidade para a abordagem da lei. O professor A respondeu com uma autocrítica, pois afirmou não se interessar muito pela história local, sua pesquisa é voltada para a história em âmbito nacional. Completou falando que a escola só lembrasse da cidade através da data oficial do aniversário de fundação e os aspectos da contribuição cristã, porém a questão da cultura afro-brasileira não é incitada nem pela escola, nem pela secretaria de educação. A professora B respondeu que trabalhava a questão do patrimônio histórico. Nas comemorações de aniversário do município, a escola fazia um “tour” com os alunos pela cidade para mostrar a importância dos prédios, principalmente àqueles que estão ligados à construção cristã da cidade, como o Tênis Clube que é popularmente conhecido como a primeira casa de Cajazeiras, morada de “Mãe Aninha” e “Padre Rolim” fundadores da cidade.

As religiões de matriz africana não foram o alvo do questionário, mas observa-se que a questão aparece diversas vezes durante as entrevistas, em posição de grande repressão proporcionada pela presença do cristianismo europeu. Portanto, é justificada a necessidade de discutir sobre o ensino laico e a presença dos símbolos e discursos cristãos dentro do âmbito escolar como doutrinação colonial! A lei 10.639/2003 e a pedagogia decolonial são fundamentais para destruir as formas de discriminações manifestas nas escolas pela falta de compreensão da pluralidade cultural que habita em caráter regional, nacional, mundial e universal.

“AS ESCOLAS SE TRANSFORMARAM EM CENTROS ECUMÊNICOS...”

A origem da educação brasileira foi firmada através do ensino jesuíta no período colonial. A intenção de transformar selvagens nativos e escravos em cidadãos que seguissem um modelo comportamental tipicamente cristão se configurou na

representação do cidadão de bem para a sociedade brasileira. Segundo VALENTE (2018), a escola era uma instituição religiosa, e a configuração desse papel vinculado ao Estado ocorreu apenas através constituição de 1891, quando as elites brasileiras procuravam uma república para chamar de sua, inspirada principalmente na Revolução Francesa e na Independência dos EUA. Entretanto, essa ruptura entre o Estado e o Cristianismo não se concretizou, já que temos uma bancada de lacaios cristãos no Congresso Nacional tomando decisões como representantes populares.

Esse laço constituído historicamente fez com que os símbolos cristãos, como crucifixos, salmos e imagens de santos nunca saíssem das escolas, normatizando a presença da religião na educação como vinculação de uma proteção religiosa. Questionar a presença desses símbolos tornou-se um ato desrespeitoso para as pessoas que regem o espaço escolar. A maior problemática apontada para essa questão é que, segundo BIRMAN (1985) o cristianismo enxerga apenas a dicotomia entre o bem e o mal, limitando a visão intermediária entre os dois extremos. O reconhecimento da religião cristã trazendo ensinamentos para o lado bom coloca ao lado oposto as religiosidades que desenvolvem práticas diferentes, principalmente quando manifestas através da “possessão”:

“Pagãos” e “hereges” foram acusações que receberam durante muito tempo, às vezes temperadas por argumentos que destacavam o caráter “primitivo” dos povos que praticam esse tipo de culto. Tais combates só foram possíveis em razão do lugar de privilégio que a Igreja Católica ocupa na nossa sociedade. Não há, portanto, simples divergências, mas poderes claramente políticos que disputam o direito de impor determinadas crenças e invalidar outras. As dificuldades com os cultos de possessão não ficaram somente no plano religioso. O Estado participou ativamente da repressão aos cultos, às “macumbas”, particularmente no período do Estado Novo, com Getúlio. Mas, antes disso, as elites brasileiras já se preocupavam com o “problema” e, desde o século XIX, encontramos cientistas que se dedicaram aos estudos dos cultos afro-brasileiros, no mais das vezes partilhando posturas pouco simpáticas ao fenômeno da possessão. (BIRMAN, 1895, p. 9-10).

Portanto, constatamos claramente uma postura repressiva em relação à manifestação de outros cultos, principalmente aqueles ligados as religiões de matriz africana, porque a religião cristã prega a detenção do poder sobre o corpo de seus fiéis para livrá-los de atos pecaminosos. Logo, tudo aquilo que é considerado impuro ou demoníaco deve ser retirado. Essas relações envolvem uma narrativa religiosa predominante vinculada à discursos coloniais, o apoio estatal e a patologização atestada por estudos científicos realizados nas primeiras instituições de pesquisas brasileiras.

A pedagogia decolonial descrita por OLIVEIRA e CANDAU (2010) traça um paralelo entre as novas epistemologias do pensamento latino americano como uma forma de libertação do ensino colonial. É a partir das discussões construídas pela realidade plural que temos e as culturas em constante movimento e reinvenção que encontramos na educação espaços para debates de diferentes etnias e a compreensão ilimitada da nossa conjuntura identitária. É na promoção desses espaços que a lei 10.639/2003 encontra legitimidade nas escolas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na conclusão desse ciclo de pesquisas foi possível perceber o quanto há rupturas nos processos evolutivos e direitos conquistados através de lutas seculares. As alianças ‘in’visíveis construídas pelos discursos oficiais e normativos, a Igreja e o Estado travam muitos avanços em relação à pesquisa e formação docente. Os professores das escolas públicas de Cajazeiras entrevistados tinham consciência da lei 10.639/2003, porém como relatou o professor A “A questão não é abordada como um tema central”, pois a negligência do poder público no suporte à educação não considera que debater a História e a Cultura Africana e Afro-Brasileira nas escolas concentre de fato a centralidade nas questões desenvolvidas pela comunidade escolar. É algo periférico, é algo que se estuda quando dá tempo. Quebrar com as desigualdades geradas pela discriminação dentro das escolas requer planejamentos, projetos, formações, diálogos diários em conscientização. Falar da Consciência Negra como pauta de um dia de ações para percebermos que não podemos inferiorizar pessoas pelas suas cores, culturas, religiosidades e traços, parece um grão no meio de todos os outros anos que os preconceitos se proliferam em um espaço designado para a formação da cidadania. Não podemos ignorar tudo que já foi construído até aqui, mas devemos pensar sobre o quanto essas questões parecem indicar um projeto criado para barrar as discussões políticas nas escolas públicas e manter as bases do pensamento colonial e suas doutrinações.

“Abre o caminho, deixa o Exu passar!”

(Baco Exu do Blues).

REFERÊNCIAS

BIRMAN, Patrícia. **O que é umbanda**. Coleção Primeiros Passos. Editora Brasiliense: São Paulo, 1985.

BITTENCOURT, Circe. Livros didáticos entre textos e imagens In: BITTENCOURT, Circe (Org.). **O Saber Histórico na sala de aula**. Contexto: São Paulo, 2001.

BROKSHAW, David. **Raça e cor na literatura brasileira**. Mercado Aberto Editora e Propaganda Ltda: Porto Alegre – RS, 1983.

DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO. **Legislação Informatizada - LEI Nº 10.639, DE 9 DE JANEIRO DE 2003**. Brasília, 2003, p. 1. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2003/lei-10639-9-janeiro-2003-493157-publicacaooriginal-1-pl.html>> acesso em: 11/09/2018.

GUIMARÃES, Selva. **Didática e prática de ensino de História: Experiências, reflexões e aprendizagem**. Campinas – SP, Papirus, 2012.

HOLZMANN, Maria Eneida Fabiano; GIOVANNONI, Natalice de Jesus Rodrigues; MAES, Pedro Felício. Metodologia do ensino de arte na escola. **Revista Educar**, n. 9, Editora da UFPR: Curitiba, 1993, p. 43-47. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010440601993000100007&lng=pt&tlng=pt> acesso em: 12/09/2018.

OLIVA, Anderson Ribeiro. A história africana nas escolas brasileiras. Entre o prescrito e o vivido, da legislação educacional aos olhares dos especialistas (1995-2006). **Revista História**, n. 28, São Paulo, 2009, p. 142-172.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de Oliveira; CANDAU, Vera Maria Ferrão. PEDAGOGIA DECOLONIAL E EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA E INTERCULTURAL NO BRASIL. **Educação em Revista** v 26, n. 01, Belo Horizonte: 2010, p 15-40.

ROCHA, Ubiratan. **História, currículo e cotidiano escolar**. Cortez Editora: São Paulo, 2002.

SOARES, Elza. **Deus é Mulher**. Rio de Janeiro e São Paulo: Deck, 2018. Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=Kw9ke8zt7XA&t=570s>> acesso em: 11/09/2018.

VALENTE, Gabriela Abuhab. Laicidade, Ensino Religioso e religiosidade na escola pública brasileira: Reflexões e questionamentos. **Revista Pro-Posições**, v. 29, n. 1, São Paulo, 2018, p. 107-127.