

# memória africana e espaços de terreiro: possibilidades de implementação da lei nº 10.639/03

## african memory and *terreiro* spaces: implementation possibilities for law nº 10.639/03

*Bárbara Stela Filgueiras de Oliveira*

Pedagoga

Universidade Federal da Bahia — Salvador, BA

Orcid: <https://orcid.org/0009-0007-8534-6420>

*Vanda Machado*

Professora colaboradora

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia — Salvador, BA

Orcid: <https://orcid.org/0009-0001-5617-0776>

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.14218505>

**Resumo:** O presente trabalho tem como objetivo debater a assertividade da Lei Nº 10.639/03 nas escolas municipais do Brasil, após o seu aniversário de 20 anos, reafirmando a importância do Ensino de História que contemple a historicidade de pessoas negras, e suas potencialidades para a produção de conhecimento, cosmopercepção e culturas. Apoiamo-nos na pesquisa intitulada “Lei Nº 10.639/03: a atuação das Secretarias Municipais de Educação no ensino de história e cultura africana e afro-brasileira”, desenvolvida pelos *Instituto Geledés da Mulher Negra* e o *Instituto Alana*, que ao longo do ano de 2022, buscou compreender quais as reais movimentações realizadas pelas secretarias para a aplicabilidade da lei. Contemplando os terreiros de candomblé e suas famílias de santo enquanto detentores de uma historicidade repleta de resistência, cosmopercepção africana e possibilidades pedagógicas que rompem com um imaginário social de inferiorização de pessoas negras, apresentamos esses territórios e seus componentes como referências para a aplicabilidade da Lei Nº 10.639/03 nos espaços escolares pelo Brasil.

**Palavras-chave:** (1) Memória nacional; (2) Pedagogia de terreiro; (3) Lei Nº 10.639/03; (4) Terreiro; (5) Educação.

**Abstract:** The present article aims to debate the assertiveness of the applicability of Law Nº 10.639/03 in Brazilian primary public schools, after its 20th anniversary, reaffirming the historical importance of teaching the historicity of Brazilian black people as a tool in the production of knowledge, cosmos-perceptions and cultures. This work relies on the research entitled “Law Nº 10.639/03: the performance of the Municipal Education Departments in teaching African and Afro-Brazilian history and culture”, developed by the *Instituto Geledés da Mulher Negra* and the *Instituto Alana*, which throughout 2022, strived to understand what real actions were performed by the departments for the applicability of the law. Contemplating the Candomblé *terreiros* and their “family’s members” as holders of a historicity full of resistance, African cosmos perception and pedagogical possibilities that break with a social imaginary of subalternation of black people, we present these territories and their components as references for applicability of Law Nº 10.639/03 in school spaces throughout Brazil.

**Keywords:** (1) National memory; (2) *Terreiro* pedagogy; (3) Law Nº 10.639/03; (4) *Terreiro*; (5) Education.

## Introdução

Rememorando dizeres orais do dialeto baiano “fustigar a memória” era um deles, sendo esse ir em busca no acervo da própria mente de lembranças, memórias ou recordações. A língua é um conjunto de signos pelos quais um povo, por meio da linguagem estabelece comunicação concebendo práticas sociais de construção de sentidos, percepções e subjetividades (FOUCAULT 2003; JORDÃO 2016). Nessa perspectiva, fustigar, palavra da Língua Portuguesa oriunda do Latim, tem significados como bater com uma vara ou chicotear, nos fazendo refletir: como as memórias do imaginário social de um povo são construídas para que fustigar fosse dito e cabível? (DICIONÁRIO ESCOLAR DA LÍNGUA PORTUGUESA 2015).

Elegida como oficial e de uso obrigatório no Brasil, em 1759, a Língua Portuguesa possibilitou a universalização da linguagem, subjetividade e poder instituídos pela hegemonia do colonizador branco europeu que, ao difundir o racismo no país, a partir da crença de superioridade racial da branquitude, exercia também tentativas de destituição da humanidade dos povos africanos e indígenas (FANON 2008; QUIJANO 2005). Afirmamos tentativas, visto que mesmo diante da subjugação às quais os povos africanos sequestrados pela diásporas africana sofreram em conjunto com os povos indígenas, donos dessas terras designadas pelo colonizador como portuguesas, ambos assentaram suas filosofias de vida em suas línguas, culturas e memórias, as quais permanecem vivas na existência de suas descendências.

Para os povos africanos pertencentes a cultura iorubana, as palavras da Língua Portuguesa: lembranças, memórias ou recordações, encontram sua significância em Língua Yorubá na palavra *Ìrántí*, que apesar de ser apenas uma, é construída a partir de vivências permeadas pelas multiplicidades das pessoas em seus saberes e construções de sentidos (BÂ 2010; BENISTE 2014). Dessa forma, na perspectiva da cosmopercepção africana, as pessoas salvaguardam memórias inundadas de conhecimentos múltiplos que são compartilhadas, estabelecendo a dinamização de saberes de forma oral ou escrita, possibilitando percepções multidimensionais nas construções das memórias para as quais fustigar não é viável.

Contudo, apesar de ter chegado ao fim o período colonial no Brasil, a colonialidade perdura na “memória nacional” brasileira até a contemporaneidade, enquanto esse padrão de poder estimulante da lógica de inferiorização dos povos colonizados em seus saberes, cosmovisões e culturas (QUIJANO 2005). A “memória nacional” é um fenômeno social e coletivo de preservação a acontecimentos de um dado país, sendo estruturada e difundida ao passar dos anos com uma intencionalidade do que se busca transmitir acerca das histórias de um povo (POLLAK 1989).

No Brasil, esse fenômeno foi sendo construído de modo a exercer tentativas de impor no imaginário social, uma representação da imagem de

protagonismo do colonizador branco europeu em detrimento da construção de uma representação universalista de inferiorização dos povos africanos e indígenas (MALDONADO-TORRES 2007; POLLAK 1989). Dessa forma, a “memória nacional” encontra-se inscrita também no ensino da História do Brasil, oportunizando implementações de narrativas enviesadas acerca de acontecimentos históricos. Não por acaso que a invasão dos portugueses ao território, pertencente aos povos indígenas, é comumente retratada e celebrada como marco histórico nacional, inclusive em livros didáticos, como uma “descoberta” que propiciou aos indígenas uma humanidade esclarecida (KRENAK 2020).

Além disso, quando não são invisibilizadas, a representação social de pessoas negras em livros didáticos comumente é realizada retratando-as estereotipadamente em contextos de marginalidade, sendo desprovidas de intelectualidade, assim como de acesso à direitos que conferem pertencimento enquanto cidadãs (CARNEIRO 2023; SILVA 2011). Como se não bastasse, a escravização a qual essas pessoas foram submetidas, foi configurada enquanto regime de trabalho e as categorizou como propriedades, sendo por vezes comumente denominadas como escravas e não como pessoas que foram escravizadas, explicitando no exercício da linguagem a sobreposição do processo, em detrimento a concepção de pessoa. Dessa forma, negando a condição de humanidade a pessoa negra que passou a ocupar uma zona do Não-ser diante do Ser (pessoa branca),

*O Não-ser assim construído afirma o Ser. Ou seja, o Ser constrói o Não-ser, subtraindo-lhe aquele conjunto de características definidoras do Ser pleno: auto-controle, cultura, desenvolvimento, progresso e civilização. No contexto da relação de dominação e reificação do outro, instalada pelo processo colonial, o estatuto do Outro é o de “coisa que fala” (CARNEIRO 2023: 86).*

Nessa perspectiva, é primordial perceber que a branquitude, usurpadora da construção de uma “memória nacional” enviesada, possibilitou que o ensino da História no Brasil fosse estruturado legalmente estimulando a propagação de uma historicidade alicerçada a hegemonia do colonizador em suas produções de conhecimento, linguagem e subjetividade (FANON 2008). Hegemonia esta que possibilitou também a desqualificação das pessoas afro-brasileiras em suas produções de conhecimento, exercendo a morte das nossas capacidades intelectuais:

*Isto porque não é possível desqualificar as formas de conhecimento dos povos dominados sem desqualificá-los também, individual e coletivamente, como sujeitos cognoscentes. E, ao fazê-lo, destitui-lhe a razão, a condição para alcançar o conhecimento “legítimo” ou legitimado. Por isso o epistemicídio fere de morte a racionalidade*

No entanto, parafraseando Carneiro (2023), muito além de “coisa que fala”, a negritude afro-brasileira segue lutando e organizando-se ao longo dos anos para falar por si e de si, assim como de toda a historicidade ancestral potente e detentora de riquezas assentadas em memórias que emanam saberes múltiplos.

Nesse contexto, se deu a organização de entidades como a Frente Negra Brasileira (FNB), fundada em 1931 por Arlindo Veigas dos Santos, José Correia Leite, dentre outros membros que lutaram, promovendo ações para reivindicar a garantia de direitos em combate ao racismo para a população negra (DOMINGUES 2008). Além da FNB, a partir de 1978, o Movimento Negro Unificado (MNU) foi fundado por estudantes e intelectuais negros (as) como Flávio Carrança, Hamilton Cardoso, Vanderlei José Maria, Milton Barbosa, Rafael Pinto, Jamu Minka e Neuza Pereira, sendo uma organização social voltada para articulações de combate ao racismo no Brasil, exigência a garantia de direitos a pessoas negras no país, assim como viabilizar a efetividade dos mesmos.

### **O Movimento Negro Unificado e a Educação**

Considerando a Educação enquanto uma prática emancipatória, o MNU desvelou como as *Diretrizes e Bases da Educação Nacional* não contemplavam a história e cultura da população afro-brasileira, explicitando também como a miscigenação decorrente do contexto colonial não implementou uma democracia racial (FREIRE 1967; GONZALEZ 2018). Dessa forma, lutando por uma série de reivindicações o MNU demarcou a importância vital da:

*... desmistificação da democracia racial brasileira; organização política da população negra; transformação do Movimento Negro em movimento de massa; formação de um amplo leque de alianças na luta contra o racismo e a exploração do trabalhador; organização para enfrentar a violência policial; organização nos sindicatos e partidos políticos; **luta pela introdução da História da África e do Negro no Brasil nos currículos escolares, bem como a busca pelo apoio institucional contra o racismo no país*** (DOMINGUES 2007: 114) [Grifo nosso].

A luta do MNU culminou no marco legal de 09 de janeiro de 2003, com a instituição da Lei N° 10.639/2003 que altera a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (LDB - Lei N° 9.394/1996), instaurando a obrigatoriedade do ensino de História da Cultura Afro-brasileira na Educação pública e privada no Brasil. Enquanto uma política educacional de abrangência

nacional, ela é norte para a reformulação dos currículos, assim como das práticas educacionais estabelecidas e dinamizadas a partir dela,

*LEI Nº 10.639, DE 9 DE JANEIRO DE 2003.*

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

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA

*Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:*

*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 Brasileiras (BRASIL 2003) [Grifo nosso].*

Completando vinte e um anos de existência no ano de 2024, a Lei Nº 10.639/03 é um marco histórico a ser celebrado, ao contemplar que seja instituído a reformulação dos currículos de escolas do ensino fundamental e médio, sendo estes espaços de ensino dotados de potencialidades para propiciar aprendizagens múltiplas acerca da História e Cultura Afro-brasileira. O currículo, partindo do senso comum, tem seu caráter educacional reduzido a um documento que sistematiza competências norteadoras da formação educacional no país, da Educação infantil ao Ensino superior.

## **A Lei Nº 10.639/03, o currículo da Educação brasileira e a colonialidade**

A compreensão reducionista do currículo a apenas um documento, não o compreende de acordo com o que ele é de fato: um artefato socioeducacional estruturado de modo a organizar competências e valores para uma formação educacional, ideológica, ética e cultural (MACEDO 2007). Afirmamos o seu caráter ideológico, visto que a aplicabilidade do currículo nas instituições prioriza conteúdos formativos eleitos como principais para uma dada formação em detrimento de outros, notoriamente demarcando o que é almejado a ser desenvolvido em sala de aula nos processos de ensino-aprendizagem. Ainda sobre concepções reducionistas, comumente educadores(as) retroalimentam esse aspecto documental do currículo, ao estabelecerem uma educação bancária a partir de uma metodologia unilateral, a qual o(a) educador(a) é dotado(a) de conhecimentos e saberes, sendo o(a) educando(a) esse ser apto(a) a apenas receber toda essa gama de saberes, tal qual um depósito (FREIRE 1996).

Nessa perspectiva, a colonialidade se faz presente na propagação de uma monocultura mental imposta pela hegemonia do colonizador que ainda paira, ao instituir o que é adotado como cultura a partir de sua cosmovisão, subjugando a diversidade de saberes de variados povos, assim como suas línguas e como concebem a Educação (SHIVA 2003). Para além de aspectos reducionistas hegemônicos, em concordância com Freire (1996), compreendemos a Educação enquanto uma prática de emancipação que promove dialogicidade no fazer pedagógico, compreendendo o(a) educando(a) enquanto ser ativo(a) do processo de ensino-aprendizagem, viabilizando mudanças de paradigmas,

*Não há educação fora das sociedades humanas e não há homem no vazio (...) Sociedade intensamente cambiante e dramaticamente contraditória. Sociedade em “partejamento”, que apresentava violentos embates entre um tempo que se esvaziava, com seus valores, com suas peculiares formas de ser, e que “pretendia” preservar-se e um outro que estava por vir, buscando configurar-se. Este esforço não nasceu, por isso mesmo, do acaso. Foi uma tentativa de resposta aos desafios contidos nesta passagem que fazia a sociedade. Desde logo, qualquer busca de resposta a estes desafios implicaria, necessariamente, numa opção. Opção por esse ontem, que significava uma sociedade sem povo, comandada por uma “elite” superposta a seu mundo, alienada, em que o homem simples, minimizado e sem consciência desta minimização, era mais “coisa” que homem mesmo, ou opção pelo amanhã. Por uma nova sociedade, que, sendo sujeito de si mesma, tivesse no homem e no povo sujeitos de sua História. **Opção por uma sociedade parcialmente independente ou opção por uma sociedade que se “descolonizasse” cada vez mais.** Que cada vez mais cortasse as correntes que a faziam e fazem permanecer como objeto de outras,*

*que lhe são sujeitos. Este é o dilema básico, que se apresenta hoje (FREIRE 1967: 35) [Grifo nosso].*

Diante de movimentações sociais em prol de mudanças, muito além de perspectiva apenas teórica, encontramos na decolonialidade o posicionamento de luta para promoção de mobilizações que rompam com a colonialidade, ao conceber formas de ser e pensar, assim como dignificar cosmovisões de povos historicamente subalternizados (WALSH 2006). De caráter decolonial e advinda de lutas do MNU, a Lei N° 10.639/03 versa sobre novas perspectivas e resgates, contudo é importante ressaltar como ela foi vetada em abarcar, por exemplo, a obrigatoriedade no nível de Ensino superior no Brasil, sendo de caráter opcional a reformulação de currículos por parte das universidades no país (SILVA 2011).

Dessa forma, refletimos sobre como as formações educacionais são ofertadas nas instituições de Ensino superior em relação a História e Cultura Afro-brasileira, assim como sobre o racismo no país, à colonialidade e demais temáticas que são interseccionais. Mediante isso, cabe pontuar também a reflexão de como os(as) profissionais da Educação estão - ou não - letrados(as) coerentemente para possibilitar a promoção de processos de ensino-aprendizagem sobre essas temáticas que não corroborem com reducionismos e estereótipos.

Nesse contexto, a referida Lei é também uma política de ação afirmativa ao possibilitar, com sua real implementação, o combate a desigualdades históricas fundantes do país que atravessam as pessoas negras (GOMES 2001). Ao alterar a LDB (Lei N° 9.394/96), legislação que rege a Educação nacional, a Lei N° 10.639/03 possibilitou caminhos para mudanças legislativas educacionais significativas voltadas para a discussão acerca da diversidade étnico-racial brasileira nas escolas, afastando-se do mito da democracia racial o qual os povos indígenas e africanos tiveram, assim como suas descendências, estado pleno de igualdade.

Dessa forma, vamos ter no ano de 2004, a instituição das *Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*, uma política curricular, de caráter obrigatório, que estabelece bases pedagógicas e filosóficas para promoção de práticas pedagógicas que visem a construção de novas perspectivas raciais no país.

*Em outras palavras, aos estabelecimentos de ensino está sendo atribuída responsabilidade de acabar com o modo falso e reduzido de tratar a contribuição dos africanos escravizados e de seus descendentes para a construção da ação brasileira; de fiscalizar para que, no seu interior, os alunos negros deixem de sofrer os primeiros e continuados atos de racismo de que são vítimas. Sem dúvida, assumir estas responsabilidades implica compromisso com o entorno sociocultural da escola, da comunidade onde esta se*

*encontra e a que serve, compromisso com a formação de cidadãos atuantes e democráticos, capazes de compreender as relações sociais e étnico-raciais de que participam e ajudam a manter e/ou a reelaborar, capazes de decodificar palavras, fatos e situações a partir de diferentes perspectivas, de desempenhar-se em áreas de competências que lhes permitam continuar e aprofundar estudos em diferentes níveis de formação (BRASIL 2004: 18).*

Diante do exposto, torna-se possível afirmar que as movimentações de luta possibilitaram a criação de políticas públicas, assim como possibilidades pedagógicas para conceber uma Educação voltada às relações étnico-raciais no país. Entretanto, no dia a dia escolar, nas escolhas de celebrações para além de datas fixas como a consciência negra em novembro, quais são as reais movimentações para a efetividade dessas políticas?

### **Uma pesquisa sobre a efetividade da implementação da Lei N° 10.639/03**

Buscando analisar a implementação e efetividade da Lei N° 10.639/03, o *Geledés Instituto da Mulher Negra* e o *Instituto Alana* desenvolveram a pesquisa “*Lei N° 10.639/03: a atuação das Secretarias Municipais de Educação no ensino de história e cultura africana e afro-brasileira*”. O objetivo da pesquisa era explicitar o retrato indicativo acerca de como as secretarias mobilizaram-se para construir - ou não - estruturas para efetividade da Lei N° 10.639/03, contemplando também as *Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*.

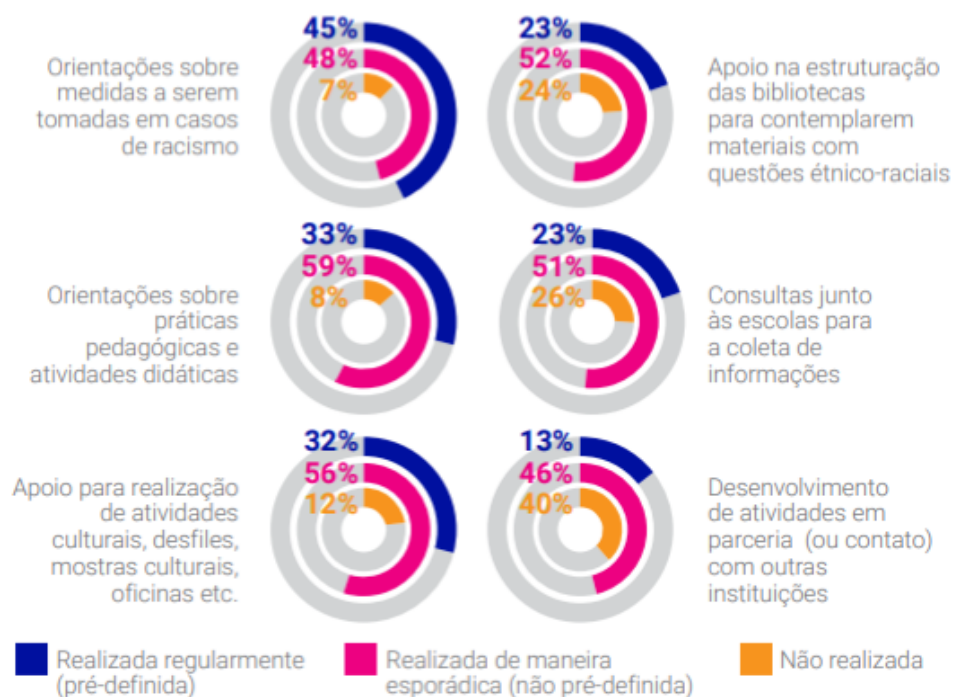
Publicado no ano de 2023, com a organização de Beatriz Soares Benedito; Suelaine Carneiro, e Tânia Portella, o estudo foi realizado a partir da aplicação de questionários, ao longo de 2022, com a participação de mil cento e oitenta e sete gestores(as) das Secretarias Municipais de Educação do Brasil, o que no período equivalia a 21% das redes municipais de ensino de todo o país.

Alcançando o objetivo delineado, a pesquisa revelou percentuais significativos da ausência de mobilização para assertividade na implementação da lei, apresentando que 71% das redes realizam pouca ou nenhuma ação de implementação. Quando são realizadas ações, 69% das secretarias afirmam que as escolas estruturam e executam atividades relacionadas ao Ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira no mês de novembro, ou apenas no *Dia da Consciência Negra* (20 de novembro). Ainda sobre as justificativas da não-implementação, de acordo com a pesquisa, a maior parte das Secretarias Municipais de Educação afirmam não receber suporte financeiro para implementação nas escolas da Lei N° 10.639/03 no desenvolvimento de atividades, assim como não são ofertadas formações para os(as) educadores(as) acerca das temáticas sobre relações étnico-raciais, ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira.



Além disso, 42% dos(as) gestores(as) participantes, sendo 47% desse total composto por pessoas que se autodeclararam como brancas, afirmam que os(as) educadores(as) têm dificuldade em transpor o que está posto nos currículos. Diante de todo o cenário, apenas 29% das secretarias empenham-se em realizar ações consistentes que promovam a efetividade da Lei, possuindo em comum regulamentação local, organização orçamentária e estrutura administrativa que garantam a periodicidade de ações que atendem as *Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Nessa conjuntura, a pesquisa aponta também que existem mobilizações de apoio às escolas para abarcar medidas de combate ao racismo e práticas pedagógicas que dialoguem com o que versa a Lei N° 10.639/03, conforme se vê a seguir.

**Ações realizadas por Secretarias para apoiar as escolas da rede no Ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira de acordo com sua frequência.**



**Fonte:** BENEDITO; CARNEIRO & PORTELLA 2023.

Diante do exposto, é notório afirmar que existe uma não-compreensão acerca do que a Lei N° 10.639/03 agrega em sua significância, uma reivindicação para o desvelar do imaginário social reducionista que contemple a historicidade afro-brasileira e africana dotada de produções de conhecimento válidos concebidos por pessoas múltiplas em potências, saberes e culturas. Portanto, vislumbrando a assertividade de sua implementação em caráter nacional, é vital que sejam estruturadas medidas

para sua efetividade nas instituições educacionais do país, fazendo-nos refletir sobre quais providências, como versa a Lei, estão sendo de fato tomadas.

Dessa maneira, enquanto um dos caminhos possíveis de construção para um desvelar efetivo, é necessário ofertar formações para educadores(as), assim como profissionais que atuem em contexto educacional, sobre a potência acerca da historicidade advinda de África e dos povos africanos, assim como da sua descendência no Brasil, no que tange aspectos socioculturais, identitários, religiosos e filosóficos. As formações precisam propor processos de ensino-aprendizagem para os(as) profissionais que viabilizem a construção de novas percepções e torne possível a estruturação na vivência escolar de abordagens que adotem o continente africano e seus povos, enquanto referências na produção de conhecimentos. Uma possibilidade é apresentar como as pessoas pertencentes a esses povos viviam em África desenvolvendo descobertas e vivenciando suas religiosidades, como afirma Diop (1974):

*... as antigas civilizações africanas, além de ter sido responsáveis pelo descobrimento do ferro (metal extraído a partir do minério hematita), conheciam a pólvora (substância que queima produzindo uma onda de deflagração subsônica), utilizada por Sacerdotes no Kemet para fins religiosos... (DIOP 1974 apud MASCARENHAS 2021: 86).*

Essas pessoas ao aportar no Brasil, vilipendiadas pela diáspora africana, trouxeram consigo todos esses saberes, potências, cosmovisões e seus deuses, que não se perderam em meio ao mar e tentativas de destituição de suas humanidades, sendo presentes em suas lutas por emancipação, nos seus quilombos e terreiros de candomblé.

No Brasil, novembro é um mês difundido como o da consciência negra pois no dia 20 deste mês é celebrado o *Dia Nacional da Consciência Negra*, data em que no ano de 1695, um grande líder quilombola, *Zumbi dos Palmares* se tornou um ancestral, sendo assassinado por *André Furtado de Mendonça*, sertanista português (GOMES 2011). Os quilombos, no contexto colonial brasileiro, eram espaços estruturados por pessoas escravizadas que fugiam dos seus alcoses, comumente eram fundados nas matas, sendo organizações de resistência dos povos africanos, seus descendentes e indígenas.

Dessa forma, eram espaços também de luta, reencontros, socialização e estabelecimento de laços de solidariedade, sendo um deles o *Quilombo de Palmares*, localizado no atual Estado de Alagoas, que contou com a maior população quilombola do Brasil no contexto colonial (GOMES 2011). Grandioso também na resistência, Palmares contou com a liderança de *Zumbi dos Palmares*, que lutou junto ao seu povo contra diversas tentativas de destruição da Coroa Portuguesa, exercia uma escuta ativa na organização política e social estruturada na comunidade, assim como buscava garantir a

coordenação da agricultura e demais questões relacionadas ao viver em grupo.

*Mas Palmares foi uma comunidade diferente, por sua longa duração e seu grande número de habitantes, bem como por sua organização socioeconômica. Além disso, foi pioneira nessas dimensões no século XVII. Viraria símbolo de resistência colonial contra a escravidão, e, entre seus líderes, destacadamente Zumbi seria transformado em herói e símbolo étnico. Palmares e Zumbi viajaram para além do seu próprio tempo, da invenção original e da experiência histórica vivida e processada. Entender isso não é apenas ser transportado para o passado colonial, mas também remontar interpretações históricas com base na documentação e na memória social (GOMES 2011: 12).*

Portanto, adotar a data em que Zumbi torna-se um ancestral ao falecer em calendário oficial da nação, é honrosamente uma forma de marcarmos a Consciência Negra diante de um calendário que já foi permeado por celebrações de caráter colonial, como a “descoberta do Brasil”. Contudo, a data não deve ser utilizada como um único dia destinado a abordar questões relacionadas ao ensino de História e Cultura Africana e Afrobrasileira nas escolas, como aponta a pesquisa sobre a pesquisa “Lei N° 10.639/03: a atuação das Secretarias Municipais de Educação no ensino de história e cultura africana e afro-brasileira”. Zumbi, assim como Palmares, são munidos de potencialidades pedagógicas que devem ser apresentadas nos espaços educacionais enquanto referências históricas no que tange aspectos de organização política e social, resistência anticolonial e entre outros.

### **O corpo como pedagogia: memória, história e cultura**

Dessa forma, é notório que a Lei N° 10.639/03 reivindica também a disputa pela construção de um imaginário social brasileiro, a partir da sua real implementação nas escolas, em que a “memória nacional” passe a ser assentada em outras narrativas construídas a partir do protagonismo de pessoas negras, quilombolas e indígenas, assim como de populações historicamente marginalizadas como a população LGBTQIAPN+.

Temos, assentada em princípios que dialogam com a cosmopercepção africana, a memória africana enquanto um tecer registros dotados de riquezas nos detalhes de seus agentes, cenários e nuances que são vívidos no exercício de quem as narra (BÂ 2010). Nesse sentido, as memórias preservadas pelos povos africanos dos seus ancestrais e suas religiosidades, assim como das construídas no Brasil nos Terreiros de Candomblé, mesmo mediante tantas adversidades, promovem uma resistência da memória, da corporalidade, assim como das formas de aprender e ensinar que não

corroboram com a branquitude, em concordância com Fanon (2008). (2008: 116-117):

*Sim, nós (os pretos) somos atrasados, simplórios, livres nas nossas manifestações. É que, para nós, o corpo não se opõe áquilo [sic] que vocês chamam de espírito. Nós estamos no mundo (...) Caso-me com o mundo! Eu sou o mundo! Entre o mundo e mim estabelecia-se uma relação de coexistência (FANON 2008: 116-117).*

De acordo com Oliveira (2005), o corpo para a Filosofia Africana é permeado de múltiplos significados e relaciona-se com o mundo a partir de movimentações que englobam esferas sociais, políticas, religiosas e também biológicas.

*O corpo na cultura de matriz afrodescendente pode ser compreendido a partir dos três princípios fundamentais da cosmopercepção africana: diversidade, integração e ancestralidade. O corpo é diverso desde sua constituição biológica até em seus múltiplos significados culturais. É integração entre eles. É ancestral, pois o corpo é uma anterioridade. O corpo ao mesmo tempo é ancestralidade como é por ela regido. Ancestralidade é tradição, e não se pode entender o corpo sem tradição uma vez que esta é um baluarte de signos e, dessa forma, produtora da semiótica que significa os corpos. (...) A história dos ancestrais africanos permanece inscrita nos corpos dos afrodescendentes. É preciso ler o texto do corpo para vislumbrar nele a cosmopercepção que dá sentido à história dos africanos e afrodescendentes espalhados no planeta. Como o corpo é um texto dinâmico e a tradição de matriz africana um dinâmico movimento, é no movimento do corpo que **visumbro a possibilidade de uma leitura do mundo a partir da matriz africana, o que implica em decodificar uma filosofia que se movimenta no corpo e um corpo que se movimenta como cultura**. O corpo ancestral é a reunião desta filosofia, desta cultura, bem como o resultado desse movimento de contatos e conflitos que se deram e se dá na esfera social, política, religiosa e corporal (OLIVEIRA 2005: 125-126) [Grifo nosso].*

Nessa perspectiva para a Filosofia Africana, o corpo abarca História, Memória e também Cultura, configurando-se enquanto um corpo-território que reivindica subjetividades ao realizar processos de significação com o mundo (OLIVEIRA 2005; SODRÉ 1988). A cosmopercepção africana encontra-se viva nos corpos afrodescendentes, assim como nos Terreiros de Candomblé, territórios sagrados que preservam e difundem a Filosofia africana em aspectos litúrgicos, sociais e também educacionais. Terreiro, Axé ou Casa de Culto é um território geotopográfico etnicocultural sendo fundado no Brasil, a partir da organização dos povos africanos para cultuar

suas divindades advindas de seus territórios originários, que possibilitou processos de socialização e aquilombamento<sup>1</sup> (SODRÉ 2002).

### **Terreiros: espaços pedagógicos de socialização e aquilombamento**

Nos terreiros, segundo Lima (2003), uma ancestralidade em comum é cultuada, a qual os(as) pertencentes ao território filiam-se, conferindo um processo de socialização que se configura a partir da concepção de “família de santo”, visto que o vínculo espiritual estabelecido possibilita a constituição de laços de solidariedade e valores éticos em comum, como afirma Verger (1997):

*A religião dos orixás está ligada à noção de família. A família numerosa, originária de um mesmo antepassado, que engloba os vivos e os mortos. O orixá seria, em princípio, um ancestral divinizado, que, em vida, estabeleceria vínculos que lhe garantiam um controle sobre certas forças da natureza, como o travão [sic], o vento, as águas doces ou salgadas, ou, então, assegurando-lhe a possibilidade de exercer certas atividades como a caça, o trabalho com metais ou, ainda, adquirindo o conhecimento das propriedades das plantas e de sua utilização o poder (VERGER 1997: 03).*

Dessa forma, temos filhos(as) de santo que se relacionam a partir da organização religiosa do culto aos orixás, vivenciando também a ruptura com a lógica de “superioridade euro-cristã”, estabelecida pelo colonizador, ao fundarem uma religião que estabeleceu a preservação da cosmopercepção africana, o culto às suas divindades, assim como a autoproclamação de serem pessoas que falam de si e por si (GONZALEZ 2018). Cabe pontuar que a fundação e permanência desses territórios é permeado de muita resistência, visto que a prática do Candomblé e outros cultos já foram considerados crimes contra a saúde pública, de acordo com a *Constituição Brasileira de 1890*, perpassando também como o racismo religioso, apesar de sua recente inserção como crime na *Constituição do país*, já se fazia presente há tempos (BRASIL 1890; NASCIMENTO 2016).

Os Terreiros de Candomblé, comumente inseridos em terrenos com vasta natureza, são espaços destinados ao culto, mas não somente a ele, sendo exercida a vivificação de uma ética ancestral que possibilitou a construção de uma religião que humanizou os povos africanos e afrodescendentes, assim como estabeleceu a construção de uma identidade coletiva circunscrita na cosmopercepção africana que perdura até a

---

<sup>1</sup> Nascimento (2006) afirma que o aquilombamento configura-se enquanto um dispositivo de ação que provém da instituição dos quilombos, sendo um comportamento adotado por pessoas negras em unirem-se como estratégia de resistência, afeto e partilha diante do racismo e colonialidade ainda tão presentes na sociedade brasileira.

contemporaneidade. Sendo assim, os Terreiros de Candomblé são espaços plurais que rememoram a historicidade dos povos africanos.

*A perspectiva africana do terreiro, ao contrário, não surgiu para excluir os parceiros do jogo (brancos, mestiços, etc.) nem para rejeitar a paisagem local, mas para permitir a prática de uma cosmovisão exilada. A cultura não se fazia aí como efeito de demonstração, mas uma reconstrução vitalista para ensejar uma continuidade geradora de identidade (SODRÉ 1988: 54).*

A identidade ancestrática é concebida nos Candomblés assentada em uma cosmo percepção que proporciona aos(as) filhos(as) de santo uma leitura de si mesmos(as) enquanto pessoas dotadas de múltiplas potencialidades, sendo nutridas por toda a família de santo para trilharem caminhos de crescimento dentro e fora do terreiro (MACHADO 2013). Além disso, os Candomblés possibilitam também processos de ensino-aprendizagem que rompem com a concepção de ensino da tradição escrita, conteudista e bancária. Aprende-se pela tradição oral com os ensinamentos dos mais velhos(as) em como conduzir o corpo, pelos *itans* (histórias) sobre os orixás e suas trajetórias que, ao serem contadas, deixam possibilidades agregadoras de reflexões, assim como pela relação de respeito com a natureza e seus seres.

*A tradição oral é a grande escola da vida, e dela recupera e relaciona todos os aspectos. Pode parecer caótica àqueles que não lhe descortinam o segredo e desconcertar a mentalidade cartesiana acostumada a separar tudo em categorias bem definidas. Dentro da tradição oral, na verdade, o espiritual e o material não estão dissociados. Ao passar do esotérico para o exotérico, a tradição oral consegue colocar-se ao alcance dos homens, falar-lhes de acordo com o entendimento humano, revelar-se de acordo com as aptidões humanas. Ela é ao mesmo tempo religião, conhecimento, ciência natural, iniciação à arte, história, divertimento e recriação, uma vez que todo pormenor sempre nos permite remontar à Unidade primordial (BÂ 2010: 169).*

Sendo assim, o Candomblé pelas vivências das famílias de santo dignificam as suas existências, sendo referências da preservação da Memória Africana no Brasil, assim como do aprender e ensinar advindos de uma “pedagogia de terreiro”, em que há uma genuína responsabilidade com a dialogicidade no processo de ensino-aprendizagem. Diante do exposto, é evidente como os Terreiros são referências para a assertividade da implementação da Lei N° 10.639/03 no que tange aspectos culturais e históricos, assim como versa a referida Lei, nas contribuições do povo negro em áreas políticas, econômicas e sociais.

## **O Ilê Axé Opô Afonjá e a pedagogia de terreiro**

O *Ilê Axé Opô Afonjá* da Bahia<sup>2</sup>, fundado em 1910 pela grandiosa *Eugênia Anna dos Santos*, mais conhecida como *Mãe Aninha (Iyá Obá Biyi)*<sup>3</sup>, a primeira *Iyalorixá* (Mãe de santo) da família de santo a qual, com grande felicidade e orgulho, somos pertencentes enquanto filhas de santo.

Os(as) filhos(as) de santo do *Afonjá* desenvolvem no viver da família de santo o jeito de *ser-sendo* da comunidade, sendo um modo de existência assentado na cosmopercepção africana, por meio do qual nós experienciamos o mundo dentro e fora do Terreiro, assim como aprendemos e ensinamos (MACHADO 2013). Dessa forma, a partir da iniciação no culto a orixá, fazemos a cabeça plantando axé<sup>4</sup>, desvelamos nosso corpo para edificação da personalidade do orixá em nosso viver, respeitamos a natureza enquanto um sistema vivo e rendemos graças, somos ensinados(as) sendo colocados(as) em caminhos de crescimento religioso, social e ético.

Mãe Aninha foi uma senhora que direcionou toda a sua família de santo para realização do *ebó* de conduta ancestral que proferia afirmando “*Quero meu filhos com anel no dedo, aos pés de Xangô*”, enquanto uma sacralização ao se conduzir na vida buscando por essa simbologia do anel como a Educação formal, porém sem se perder de cultivar a Xangô, assim como todos os orixás (OLIVEIRA 2024). Proferindo e realizando também esse *ebó* de conduta, *Eugênia Anna dos Santos* participou de congressos, como o *II Congresso Afro-Brasileiro*, que reuniu em 1937 intelectuais para discutir o estudo do negro no Brasil, envolvendo-se também politicamente ao solicitar uma audiência com *Getúlio Vargas*, presidente no período, para discutir sobre as invasões policiais que os Candomblés vinham sofrendo, culminado no *Decreto nº1202*, que proibia o embargo aos Candomblés nos país (BRASIL1939; CARNEIRO 2002). Além disso, Mãe Aninha fundou em 1936, a *Sociedade Beneficente Cruz Santa Opô Afonjá*, uma organização composta por filhos de santo da comunidade para serem responsáveis por demandas civis, preservação do patrimônio e entre outras questões, permanecendo em plena funcionalidade até a atualidade.

Mesmo após se tornar uma ancestral, o *ebó* de conduta ancestral proferido por Mãe Aninha seguiu sendo realizado por todas as mães de

---

<sup>2</sup> Demarcamos o *Afonjá* da Bahia, pois de acordo com as tradições orais, após este Mãe Aninha fundou outro terreiro com o mesmo nome no Estado do Rio de Janeiro.

<sup>3</sup> *Obá Biyi* é o *orúko* de Mãe Aninha, sendo este o nome que uma pessoa iniciada no culto aos orixás recebe após sua iniciação contendo cada um sua significância. A de Mãe Aninha, traduzindo da Língua Yorubá para a Língua Portuguesa, é “*o rei nasceu aqui*” (SANTOS 2010).

<sup>4</sup> Santos (1962) conceitua o axé como energia e poder que emanam da força da natureza, sendo mobilizadora na vida dos(as) filhos(as) de santo, fazendo circular energia, potência e força.

santo<sup>5</sup> que assumiram esse importante compromisso com a família de santo do Afonjá, assim como a atual *Iyalorixá Ana Verônica Bispo Santos (Iyá Obá Guerê)* segue realizando.

O Afonjá da Bahia é um Terreiro que tem em seu território espaços de educação escolar como a *Escola Municipal Eugênia Anna dos Santos*, que inicialmente funcionava como creche, sendo conhecida como a *Mini Comunidade Obá Biyi*. Fundada em 1977, por *Deoscóredes Maximiliano dos Santos (Mestre Didi)*, atendia a família de santo promovendo atividades ao ar livre, linguagem das artes com as crianças, com música e dança (SANTOS 1962). A *Mini Comunidade Obá Biyi* tornou-se escola, sendo municipalizada em 1999, ano em que também foi implementado o *Projeto Político Pedagógico Irê Ayó*, desenvolvido por *Vanda Machado* e *Carlos Petrovich*, seu esposo, ogan do Afonjá da Bahia e arte educador.

O *Projeto Político Pedagógico Irê Ayó* enfatiza a construção de um fazer pedagógico alicerçado na perspectiva de potência da imagem de pessoas negras no Brasil enquanto produtoras de conhecimento, assim como da ancestralidade, da Língua Yorubana e do desenvolvimento ativo das crianças educadas nos processos de ensino-aprendizagem significativos, levando em conta as relações estabelecidas com o espaço do terreiro, sendo ou não adepto(a) ao Candomblé.

*A partir da proposta do Projeto Irê Ayó, queremos propor a construção da imagem real do negro, das suas lutas e da sua verdadeira contribuição para a formação da nação brasileira. Esta construção passa pelo reencontro das nossas raízes culturais na África trasladada para o Terreiro do Ilê Axé Opô Afonjá por nossos ancestrais. Ancestrais que continuamos a venerar em nossa comunidade (Sociedade Cruz Santa do Ilê Axé Opô Afonjá 2000: 18).*

Dessa forma, é estabelecido o ensino da Língua Yorubá na *Escola Municipal Eugênia Anna dos Santos*, promovendo a aprendizagem de uma língua que se faz presente no território de Salvador em nomes de bairros, como a *Avenida Ogunjá* em referência ao orixá *Ogun*, ou em nomes de comidas como *acarajé* que advém do Yorubá *akará* e *jê*, significando respectivamente bola de fogo e comer (BENISTE 2014).

No Afonjá da Bahia, temos espaços não escolares como o museu *Ilê Ohun Lailai* (casa das coisas antigas), fundado em 1981, contendo um acervo de objetos das *Iyalorixás* do Afonjá da Bahia, contando a partir das suas peças a luta dessas mulheres, contribuições para a família de santo e suas individualidades enquanto mães da comunidade (CAMPOS 2003). Além disso, temos a *Casa do Alaká*, fundada em 2002, palavra da Língua Yorubá que

---

<sup>5</sup> As mães de santo do Afonjá da Bahia, que hoje também são ancestrais, foram: *Maria da Purificação Lopes (Iyá Olufan Deyi)*, *Maria Bibiana do Espirito Santo (Iyá Oxum Muiwá)*, *Ondina Valéria Pimentel (Iyá Iwin Tona)* e *Maria Stella de Azevedo Santos (Iyá Odé Kayodê)*.



significa na Língua Portuguesa “pano da costa”, uma indumentária utilizada por mulheres de Candomblé, que possui um sentido litúrgico de proteção ao corpo, assim como de hierarquia e poder dentro do culto. Esse espaço é destinado a preservação da tecelagem dessa importância indumentária ancestral, onde já foram ofertados cursos para que a sua prática, técnicas e historicidade não fossem perdidas com o tempo. Dispomos do *Centro Cultural Odé Kayodê*, fundado em 2008, pela parceria estabelecida entre a *Secretaria Municipal de Educação e Cultura da Bahia* e o *Afonjá da Bahia*, sendo representado no período por *Mãe Stella de Oxóssi*, foi voltado para desenvolver ações educativas como aulas de teatro, dança e educação ambiental afrocentradas.

De requalificação mais recente, temos no terreiro a *Ikòjópò Ála Omodé/Maria Stella Azevedo Santos*, reformada e com acervo atualizado em 2023, a biblioteca que significa “*casa/biblioteca sonho de criança*” conta com um acervo composto por mais de mil e duzentos livros, dispendo de exemplares sobre a história do terreiro como o “*Histórias de um Terreiro Nagô*” de *Mestre Didi* (1962), sobre a importância sociocultural dos terreiros “*O Terreiro e a Cidade: A Forma Social Negro-Brasileira*” de *Muniz Sodré* (1988), assim como livros que versam sobre a importância da escrivência de mulheres negras com o “*Escrivências: identidade, gênero e violência*”, de *Conceição Evaristo* (2016). Dessa forma, contamos com uma biblioteca que já havia sido fundada em 1996, passando por uma série de remodelações e que com o *Projeto Biblioteca de Los Suenos* da instituição *CEC Brasil*, em parceria com o *Ministério da Cultura*, promoveu sua requalificação, implementando novos livros, computadores e uma nova estrutura de acesso, que possibilita a visita da comunidade civil, consulta do acervo para pesquisas, clubes de leitura e entre outras possibilidades pedagógicas (OLIVEIRA 2024).

Diante do exposto, é notável que o *Afonjá da Bahia*, assim como os Candomblés do Brasil, e suas famílias de santo, são referências vivas e pulsantes para o desvelar de uma memória nacional enviesada e reducionista. Dessa forma, compreendendo a reivindicação sob a qual versa a Lei Nº 10.639/03 por outras narrativas dos povos africanos e afro-brasileiros, os territórios de Terreiro possuem possibilidades pedagógicas para uma real implementação da referida Lei nas escolas, sendo necessárias movimentações, assim como investimentos e posicionamento dos(as) profissionais de ensino.

Finalmente, é importante reafirmar que a cosmopercepção africana possibilita a quebra com uma lógica bancária e conteudista, sendo possível estabelecer uma dialogicidade no processo de aprendizagem, que leve em conta a tradição oral e as histórias, para que o “*fustigar a memória*” de pessoas negras não seja mais viável.

## Referências

BÂ, Amadou Hampâté (2010). *A tradição viva*. In: KI-ZERBO, Joseph (Ed.). *História Geral da África I: Metodologia e Pré-História da África*. Brasília: Unesco.

Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000190249>

Acesso em: 21/10/2024.

BENEDITO, Beatriz Soares; CARNEIRO, Suelaine & PORTELLA, Tânia (2023). *Lei 10.639/03: a atuação das Secretarias Municipais de Educação no ensino de história e cultura africana e afrobrasileira*. São Paulo, SP. Instituto Alana, 2023.

Disponível em: <https://alana.org.br/wp-content/uploads/2023/04/lei-10639-pesquisa.pdf>.

Acesso em: 14 de out. 2024.

BENISTE, José (2014). *Dicionário yorubá-português*. 2ª edição. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

BRASIL (1891). *Código Penal dos Estados Unidos do Brazil*. Brasília, DF: Senado. Disponível em:

[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1851-1899/d847.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1851-1899/d847.htm).

Acesso em: 18/08/2024.

BRASIL (1939). “Decreto no 1.202, de 08 de abril de 1939. Dispõe sobre proibição do embargo a candomblés no Brasil”. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 08/08. Disponível em:

[https://planalto.gov.br/ccivil\\_03/////Decreto-Lei/1937-](https://planalto.gov.br/ccivil_03/////Decreto-Lei/1937-1946/Del1202.htm#:~:text=DECRETO%2DLEI%20N%C2%BA%201.202%2C%20DE%208%20DE%20ABRIL%20DE%201939&text=Disp%C3%B5e%20sobre%20a%20administra%C3%A7%C3%A3o%20dos,que%20lhe%20confere%20o%20art.)

1946/Del1202.htm#:~:text=DECRETO%2DLEI%20N%C2%BA%201.202%2C%20DE%208%20DE%20ABRIL%20DE%201939&text=Disp%C3%B5e%20sobre%20a%20administra%C3%A7%C3%A3o%20dos,que%20lhe%20confere%20o%20art. Acesso em: 18/08/2024.

BRASIL (2003). *Lei Nº 10.639*, 09 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências.

BRASIL (2004). *Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana*. Ministério da Educação, Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/l10.639.htm#:~:text=L10639&text=LEI %20No%2010.639%2C%20DE%209%20DE%20JANEIRO%20DE%202003.&text=Alterar%20a%20Lei%20no,%22%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%A2ncias.](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm#:~:text=L10639&text=LEI%20No%2010.639%2C%20DE%209%20DE%20JANEIRO%20DE%202003.&text=Alterar%20a%20Lei%20no,%22%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%A2ncias.)

Acesso em: 18/08/2024.

CAMPOS, Vera Felicidade de Almeida (2003). *Mãe Stella de Oxossi. Perfil de uma Liderança*. Zahar. Rio de Janeiro.

CARNEIRO, Edison (2002). *Candomblés da Bahia*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

CARNEIRO, Sueli (2023). *Dispositivo de racialidade: a construção do outro como não-ser como fundamento do ser*. São Paulo: Zahar.

CIRANDA CULTURAL (2015). *Dicionário Escolar da Língua Portuguesa*. 1 ed. Barueri, SP: Ciranda Cultural.

DOMINGUES, Petrônio (2007). *Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos*. Tempo, v. 12: 100-122. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/tem/a/yCLBRQ5s6VTN6ngRXQy4Hqn/?format=pdf&lang=pt>

Acesso em: 13/10/2024.

\_\_\_\_\_ (2008). “Um ‘templo de luz’: Frente Negra Brasileira (1931-1937) e a questão da educação”. *Revista Brasileira de Educação*, v. 13: 517-534. Disponível em:

[https://www.scielo.br/j/rbedu/a/hqBHpKJHNtbrVMgJb3Fpv9M/?format=pdf&lang=pt.](https://www.scielo.br/j/rbedu/a/hqBHpKJHNtbrVMgJb3Fpv9M/?format=pdf&lang=pt)

Acesso em: 13/10/2024.

FANON, Frantz (2008). *Pele negra, máscaras brancas*. Tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA.

FOUCAULT, Michel [1971] (2003). *A ordem do discurso*. Aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. São Paulo: Edições Loyola.

FREIRE, Paulo (1967). *Educação como prática da liberdade*. 1. ed. São Paulo: Paz e Terra.

\_\_\_\_\_ (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.

GOMES, Flávio dos Santos (2011). *De olho em Zumbi dos Palmares: histórias, símbolos e memória social*. São Paulo: Claro Enigma.

GONZALEZ, Lélia (2018). *Primavera para as rosas negras: Lélia Gonzalez em primeira pessoa*. Diáspora Africana [São Paulo]: Filhos da África.

JORDÃO, C. M (2016). “No tabuleiro da professora tem... letramento crítico?” In: JESUS, D. M.; CARBONIERI, D. (Orgs.). *Práticas de multiletramentos e letramento crítico: outros sentidos para a sala de aula de línguas*. Campinas, SP, Pontes Editora: 41-53.

KRENAK, Ailton (2020). *Ideias para adiar o fim do mundo*. 2 a ed. São Paulo, Companhia das Letras.

LIMA, Vivaldo da Costa (2003). *A família de santo nos candomblés jejes-nagôs da Bahia: um estudo de relações intergrupais*. Corrupio.

MACEDO, Roberto Sidnei (2007). *Currículo: campo, conceito e pesquisa*. Petrópolis, RJ, Vozes.

MACHADO, Vanda (2013). *Pele da cor da noite*. Salvador, EDUFBA.

MALDONADO-TORRES, Nelson (2007). “Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto”. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOUEL, R. (Orgs.) *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores: 127-167.

MASCARENHAS, Erica Larusa Oliveira (2021). *Produção científica africana e afrocentricidade: beleza, saúde, cura e a natureza holística da ciência africana*. Brasil: Universidade Federal da Bahia.

Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/34894>.

Acesso em: 25/07/2024.

NASCIMENTO, Beatriz (2006). “O conceito de quilombo e a resistência cultural negra”. In: RATTS, Alex. *Eu sou atlântica: sobre a trajetória de vida de Beatriz Nascimento*. SP: Instituto Kuanza: 117-125.

NASCIMENTO, Wanderson Flor do (2016). “Intolerância ou racismo?”, *Jornal Hora Grande*, Outubro - Ano XXI - Edição 167.

OLIVEIRA, Bárbara Stela Filgueiras de (2024). *O fenômeno do jeito de ser- sendo da família de santo do Ilê Axé Opô Afonjá da Bahia e as possibilidades*

*pedagógicas assentadas na biblioteca Ikòjópò Àla Omodé/Maria Stella de Azevedo Santos*. Orientadora: Fátima Aparecida de Souza; Coorientadora: Thiffany Odara Lima da Silva. 96 f. il. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador.

OLIVEIRA, Eduardo David de (2005). *Filosofia da ancestralidade: corpo e mito na filosofia da Educação Brasileira- UFC*. 353f. - Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE).

Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/36895>

Acesso em: 04/08/2024.

POLLAK, Michael (1989). "Memória, Esquecimento, Silêncio", *Estudos Históricos*. Rio de Janeiro, vol. 2, n. 3: 3-15.

QUIJANO, Anibal (2005). “**Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina**”, *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.

Disponível em:

[https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12\\_Quijano.pdf](https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf)

Acesso em: 07/08/2024.

SANTOS, Deoscóredes Maximiliano - Mestre Didi (1962). *História de um terreiro nagô*. Instituto Brasileiro de Estudos Afro-Asiáticos. Bahia, Max Limonad.

SANTOS, Maria Stella de Azevedo (2010). *Meu tempo é agora*. 2ª edição – Salvador, Assembleia Legislativa do Estado da Bahia.

SHIVA, Vandana (2003). *Monoculturas da Mente: perspectivas da biodiversidade e da biotecnologia*. São Paulo, Gaia.

SOCIEDADE CRUZ SANTA DO ILÊ OPÔ AFONJÁ (2000). *Projeto Irê Ayó*. Salvador, SMED.

SODRÉ, Muniz (1988). *O terreiro e a cidade: A forma social negro-brasileira*. Rio de Janeiro.

SILVA, Ana Célia da (2011). *A representação social do negro no livro didático: o que mudou? por que mudou?* / Ana Célia da Silva. – Salvador : EDUFBA.

VERGER, PIERRE FATUMBI (1997). *Orixás, deuses e iorubas na África e no Novo Mundo*. Salvador, Editora Currupio.

WALSH, Catherine [2006]. “Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento ‘otro’ desde la diferencia colonial”, WALSH, C.; LINERA, A. G. & MIGNOLO, W. *Interculturalidad, descolonización del estado y del conocimiento*. Buenos Aires, Del Signo. Reproduzido em *Revista Eletrônica da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL)*, Rio Grande do Sul, 2019. Tradução por Daniele da Silva Proença. Disponível em:

[https://www.academia.edu/83383890/Tradu%C3%A7%C3%A3o\\_Interculturalidade\\_e\\_decolonialidade\\_do\\_poder\\_de\\_Catherine\\_Walsh?f\\_pi=346073](https://www.academia.edu/83383890/Tradu%C3%A7%C3%A3o_Interculturalidade_e_decolonialidade_do_poder_de_Catherine_Walsh?f_pi=346073)  
Acesso em: 04/08/2024.

### **Sobre as Autoras**

**Bárbara Stela Filgueiras de Oliveira** é pesquisadora, educadora social e Pedagoga pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) com sua trajetória acadêmica dedicada ao estudo das Pedagogias Decoloniais, Educação das Relações Étnico-Raciais no Brasil e Pedagogias de Terreiro. Vem atuando junto as juventudes na ONG Rede Cidadã promovendo ações educacionais voltadas para a potencialização das autoestimas intelectuais dos (as) jovens da instituição.

**Vanda Machado** é pesquisadora, possui doutorado e mestrado pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professora colaboradora da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Criou o Projeto Político Pedagógico Irê Ayó na Escola Eugenia Anna dos Santos no *Ilê Axé Opô Afonjá*, propiciando o reconhecimento da escola como Referência Nacional pelo Ministério da Educação (MEC). Tendo sua trajetória acadêmica dedicada a Educação Étnico-racial, currículo e cultura, vem realizando consultorias, palestras, conferências e apresentando trabalhos em vários Estados no Brasil, também em Bruxelas, Nigéria, Cuba, Portugal e Buenos Aires. Membro da Rede Nacional de Religiões Afro-Brasileiras e Saúde (RENAFRO), participou como roteirista do documentário: *O Cuidar nos Terreiros e Saúde*. Coordenou o Projeto *Irê Ayó* em comunidades quilombolas na parceria SECULT/Fundação Palmares. Criou e coordenou o Projeto Capoeira Educação para a Paz – Formação para Capoeirista Educadores (Lei 10.639/03) no Forte de Santo Antônio Além do Carmo IPAC/SECULT. Tem livros, textos e artigos publicados em revistas especializadas.