

● REVISTA

INOVA Ciência & Tecnologia

● EDUCAÇÃO

LEI 10.639/2003 E ENSINO MÉDIO INTEGRADO: ESTUDO DA CULTURA RELIGIOSA DE MATRIZES AFRICANAS NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO

*Admilson Eustáquio Prates¹  Cristina Aparecida Gonçalves dos Santos Silva¹ 

¹ Instituto Federal Norte de Minas Gerais (IFNMG), Salinas, Minas Gerais, Brasil.

RESUMO: Essa é uma pesquisa, de natureza básica, caráter descritivo e abordagem qualitativa que tem como propósito fomentar o estudo da cultura religiosa afro-brasileira exaltando sua importância como recurso formador da identidade do cidadão brasileiro. O referencial teórico conta com uma pesquisa bibliográfica e documental com base nos autores: Borges (2011), Prates (2009), Passos (2006) e Ciavatta (2014). A partir da Lei Federal 10.639/2003 que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura de Matrizes Africanas no ensino médio, discute-se sobre a religiosidade afro-brasileira no norte de Minas e sua importância para a formação cultural religiosa local. Também foram analisados os Projetos Políticos dos Cursos (PPCs), dos três cursos técnicos integrados do Instituto Federal do norte de Minas Gerais - *Campus* Montes Claros-MG, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o ensino médio brasileiro, observando-se o espaço para o estudo da cultura religiosa afro-brasileira. Espera-se ao final do estudo, estabelecer correlações entre o racismo nos panoramas econômico, político e cultural e a estruturação das bases curriculares da educação básica, a formação de professores e o comportamento da comunidade em geral.

Palavras Chaves: Ensino Médio Integrado. Cultura religiosa. Racismo estrutural.

* Autor correspondente:
deprates@yahoo.com.br

Recebido: 23/10/2020.
Aprovado: 14/06/2021.

Como citar: Prates, A. E., & Silva, C. A. G. dos S. Lei 10.639/2003 e ensino médio integrado: estudo da cultura religiosa de matrizes africanas no ensino médio integrado. Revista Inova Ciência & Tecnologia / Innovative Science & Technology Journal. Uberaba, v. 8, 2022. :e0221190. doi.org/10.46921.riict2022-1190

Editores:

Dr. Adelar Jose Fabian 
Dr. Adriano Eurípedes
Medeiros Martins 

Copyright: este é um artigo de acesso aberto distribuído sob os termos da Licença de atribuição Creative Commons, que permite uso irrestrito, distribuição, e reprodução em qualquer meio, desde que o autor original e a fonte sejam creditados.



LAW 10.639/2003 AND INTEGRATED HIGH SCHOOL: THE STUDY OF THE RELIGIOUS CULTURE OF AFRICAN MATRICES IN INTEGRATED HIGH SCHOOL

ABSTRACT: This research, of a basic nature, descriptive in character and qualitative approach, aims to encourage the study of Afro-Brazilian religious culture, extolling its importance as a resource that forms the identity of the Brazilian citizen. The theoretical framework has a bibliographical and documentary research based on the authors: Borges (2011), Prates (2009), Passos (2006) and Ciavatta (2014). Based on Federal Law 10.639/2003, which establishes the mandatory teaching of History and Culture of African Matrices in high school, it is discussed about Afro-Brazilian religiosity in the north of Minas Gerais and its importance for the local religious cultural formation. The Political Projects of the Courses (PPCs) of the three integrated technical courses of the Federal Institute of northern Minas Gerais - *Campus* Montes Claros-MG were also analyzed, the Common Curricular National Base (BNCC) for Brazilian high school, observing the for the study of Afro-Brazilian religious culture. At the end of the study, it is expected to establish correlations between racism in the economic, political and cultural panoramas and the structuring of the basic education curricular bases, the training of teachers and the behavior of the community in general.

Keywords: Integrated Teaching. Religious culture. Structural racism.

INTRODUÇÃO

O ensino da cultura religiosa de matrizes africanas no ensino médio integrado

De acordo com o pesquisador Passos (2006), o ensino religioso no Brasil ao longo do tempo se deu de três maneiras. A primeira, seguindo o modelo catequético da Idade Média, na qual a visão dogmática e proselitista do sistema vigente se sobressaíam tornando-se naturalmente aceita pela sociedade da época. Nesse sistema, a catequese era incluída como parte do currículo escolar com o objetivo de motivar os estudantes espiritual e moralmente dentro dos preceitos da religião católica apostólica romana. Esse modelo sempre esteve amplamente presente na educação brasileira tanto no período colonial, como na atualidade através da influência da classe sacerdotal. O segundo modelo, o teológico, surge de uma forma menos rígida de educação, ao aceitar como parceiras outras diretrizes do pensamento cristão. Mas como as inúmeras possibilidades de religiosidade não-cristãs (por exemplo: Candomblé, Budismo, Hinduísmo,) não eram contempladas nessa proposta, depreende-se que a mesma possuía um viés excludente e centralizador. No terceiro modelo, temos o das Ciências da Religião, que se diferencia dos outros modelos apresentados sendo melhor recomendado por se tratar de um modelo transreligioso¹, que reconhece dados antropológicos e socioculturais da religião, os quais, segundo Passos (2006), são abordados em outras disciplinas por razões pedagógicas. Além disso, contribui para uma formação mais completa do ser humano, estando sob a responsabilidade da comunidade científica. São oferecidas bases metodológicas e teóricas para a educação do cidadão. Defende-se aqui não a neutralidade científica, mas a importância de se educar conhecendo as várias religiões, induzindo a uma vida social, ética e estética. O pensamento de Ciavatta (2014) sobre a educação integral *omnilateral* se identifica com os propósitos do ensino da cultura religiosa, na visão da Ciência da Religião, por se tratar de um ensino que se preocupa com a formação humana.

Freire (1996) menciona que todas as ações de natureza política e ideológica que não estejam de acordo com os direitos democráticos e que porventura, induzam ao menosprezo e ao prejuízo das classes populares pelas classes dominantes, devem ser discutidas com os estudantes, associando-as aos conteúdos pragmáticos do ensino, na busca pela contextualização da realidade do aluno com a cultura matriz. Sendo necessário, para isso, que se adequem os meios e práticas pedagógicas aos conceitos seculares que a cultura traz em seu cerne. Freire (1996) questiona:

Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante

¹ Trans + prefixo latino que denota ideia de travessia, de ir além e através + religioso - adj. masc. sing. derivado do subst. religião = para além e através da religião; acima da religião embora se referindo a ela. Disponível em: <https://www.dicionarioinformal.com.br/transreligioso>. Acesso em: 30 out. /2019.

e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? Por que não estabelecer uma intimidade entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? (FREIRE, 1996, p. 30).

Ao divulgar as tradições culturais de origem africana tornando-as acessíveis nas grades curriculares e na prática, estaremos colaborando para acabar com o preconceito decorrente da ignorância sobre os valores étnicos e culturais formadores da sociedade brasileira. No que se refere às diretrizes curriculares, a reforma educacional de 1996, Lei nº 9.394/96 das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, colocou em discussão a questão da autonomia da escola, permitindo a abertura para novas possibilidades de acesso ao conhecimento das matrizes africanas por meio da elaboração de projetos pedagógicos. Veiga também nos orienta que,

A escola é o lugar de concepção, realização e avaliação de seu projeto educativo, uma vez que necessita organizar seu trabalho pedagógico com base em seus alunos. Nessa perspectiva, é fundamental que ela assuma suas responsabilidades, sem esperar que as esferas administrativas superiores tomem essa iniciativa, mas que lhe dêem as condições necessárias para levá-la adiante. Para tanto, é importante que se fortaleçam as relações entre escola e sistema de ensino. (VEIGA, 1998, p. 11)

Veiga (1998) afirma ainda que é preciso ousadia para criação de “pressupostos de uma teoria pedagógica crítica viável, que parta da prática social e esteja comprometida em solucionar os problemas da educação e do ensino de nossa escola” (VEIGA, 1998, p. 12). Nesse contexto, os projetos dos cursos devem ser pensados de forma a serem reelaborados para atender às necessidades educacionais dos estudantes.

Segundo Almeida (2018), a escola é uma das instituições disseminadoras do racismo estrutural quando permite que o planejamento do ensino seja alienante, não represente a realidade do aluno, não forneça recursos que formarão sua identidade ou não ofereça condições justas para seu pleno desenvolvimento. Nesse sentido, quando a escola deixa de cumprir o seu papel social de elaborar suas diretrizes, no que concerne a realidade cultural religiosa de seu contexto, acaba por pecar no que se refere aos direitos humanos.

O interesse dos pesquisadores no que se refere ao objeto da pesquisa surgiu da inquietação ao constatar a não existência de disciplinas relacionadas ao estudo das religiões de matrizes africanas, nos planos de cursos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais (IFNMG), *Campus Montes Claros/MG*. Apesar de a Lei 10.639/2003 tornar obrigatório o ensino de História da África, cultura africana e a luta dos negros no Brasil para estudantes do ensino fundamental e médio nos estabelecimentos de ensino particulares e públicos, em todo currículo escolar, isso não se verificava na prática.

Partindo do mesmo pressuposto, pode-se questionar: por que não estudar cultura de matrizes africanas associando-a a cultura africana no Norte de Minas Gerais? Acredita-se que o ensino da cultura religiosa deve ser pensado a partir do norte-mineiro. A religiosidade faz parte do dia a dia desses estudantes; faz parte do comportamento do ser humano, sua fala e gestos, assim como os aspectos relacionados aos costumes, músicas, alimentação, linguagem, vestuário e rituais.

Nossa proposta de ensino da religiosidade africana, no presente trabalho, é o de um modelo democrático em que possam ser discutidas as questões das diferenças levando em conta a pluralidade cultural e valorizando as identidades sem colocá-las como homogêneas. Nesse artigo, trataremos em específico sobre religiões de matrizes africanas no estudo da cultura africana.

MATERIAL E MÉTODOS

Para realização desse estudo, foi realizada uma pesquisa bibliográfica com a finalidade de garantir o embasamento teórico necessário à pesquisa. Para isso, foram consultados os seguintes autores: Almeida (2019), Borges (2011), Ciavatta (2014), Freire (1996), Geertz (2008), Passos (2006), Prates (2009) (2017), Santos; Silva (2019), Silva e Brandim (2008), Silva (2013), Veiga (1998). Logo em seguida, foi realizada a análise documental do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) dos três cursos técnicos integrados ao Ensino Médio oferecidos pelo IFNMG, *Campus* de Montes Claros/MG: curso técnico de Informática, curso técnico de Química e o curso técnico de Edificações. Foram utilizadas como fonte de consulta, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) e a Resolução do Diário Oficial da União, do MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - CNE/CEB - julho de 2010. Ao final, houve a confrontação dos dados obtidos na legislação e nos documentos analisados com os dados observados na realidade escolar da instituição estudada, resultando numa proposta de ensino em que a cultura de matriz africana seja contemplada.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nos Projetos Pedagógicos (PPCs) dos três cursos acima mencionados, não foi identificada nenhuma atividade relacionada à religiosidade afro-brasileira.

Observamos que os Projetos Pedagógicos dos cursos apresentam o estudo da cultura afro-brasileira nas disciplinas de Artes e Literatura Brasileira, na primeira série de cada curso e, ainda, na segunda série do Ensino Médio Integrado, sendo ministrada pelo professor de História, com carga horária de duas aulas semanais, de cinquenta minutos cada. É esclarecido na ementa o estudo da “[...] Colonização e Relações Étnicas Culturais; História da África e dos africanos; A luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil.” (INSTITUTO FEDERAL DO NORTE DE MINAS GERAIS, 2019, p. 44).

Essas disciplinas são extensas e são ministradas em apenas uma aula semanal com cinquenta minutos hora/aula. Nessas duas ementas, aparecem no final do texto: “Cultura negra e indígena brasileira.” (INSTITUTO

FEDERAL DO NORTE DE MINAS GERAIS, 2019, p. 28). Não se elucidou como seriam ministradas essas temáticas. Nas outras disciplinas, não foi encontrada nenhuma ementa direcionada ao ensino da cultura afro-brasileira. A BNCC esclarece que serão integradas as disciplinas de História, Sociologia, Filosofia e Geografia na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

Os PPCs estabelecem que o ensino seja “construído de maneira interdisciplinar e por meio de atividades curriculares que propiciem condições para que o indivíduo seja capaz de promover mudanças na sociedade em que vive.” (INSTITUTO FEDERAL DO NORTE DE MINAS GERAIS, 2019, p. 17). Nesse caso, podemos pensar que os estudos da religiosidade africana, devem ser construídos em várias disciplinas, de forma a dialogar em meio aos currículos.

Compreende-se que o EPT foi construído no momento oportuno e que o intuito seria o de formar o ser humano crítico e atuante socialmente, não somente voltado ao mercado de trabalho. Torna-se relevante lembrar, que o PPC é fruto de um contexto específico e que, quando o olhamos com distanciamento temporal, é possível perceber as lacunas nascidas da falta de conexão entre a teoria e a prática. Diante disso, alterar, incrementar e modificar os PPCs torna-se imprescindível, na tentativa de acompanhar os avanços legais, sociais, culturais e econômicos.

O material contempla o estudo da cultura afro-brasileira, porém não se identificou o estudo das religiões de matrizes africanas. Em outra parte do texto, observamos, ainda, que ele mostra abertura para composições de ideias que fomentem a inclusão dos estudantes diante das muitas culturas existentes na escola. Isso pode ser visto como positivo, se considerada a possibilidade da incorporação do estudo das religiões afro-brasileiras.

[...] Como o currículo é marcado por ideologias, a escola precisa identificar e desvelar os componentes políticos e ideológicos dos saberes veiculados na escola que favoreçam a manutenção de privilégios, exclusão, preconceitos e discriminação, a fim de reverter esse quadro. Portanto, essas questões implicam uma análise interpretativa e crítica da diversidade de culturas que compõem o ambiente escolar. (INSTITUTO FEDERAL DO NORTE DE MINAS GERAIS, 2020, p. 25)

Entendemos que os estudos das religiões de matrizes africanas contribuem para diminuir discriminações religiosas entre estudantes e a comunidade em geral, pois trarão esclarecimentos sobre essas manifestações religiosas, extinguindo estigmas preconceituosos que foram atribuídos a elas como forma de universalizar o cristianismo durante a história. Os PPCs dos três cursos não contemplam a religiosidade dos povos negros africanos. O estudo da cultura afro-brasileira é contemplado pelos documentos, porém não mostra de forma explícita, a questão do estudo sobre a religião de matrizes africanas.

Sobre o estudo da cultura religiosa, compreende-se que religião e cultura, não são questões distintas. Para

o antropólogo Geertz (2008), a religião está ajustada ao comportamento das pessoas. Assim, ao estudar a cultura de um povo apreendemos a dimensão da religiosidade presente em sua ancestralidade para depois internalizar os conceitos que nos forem interessantes. Cultura para Geertz é “[...] um padrão de significados transmitido historicamente, incorporado em símbolos [...]” e, “religião é um sistema de símbolos.” (GEERTZ, 2008, p.66-67).

Nota-se que a religião é um sistema de símbolos e a cultura uma incorporação dos símbolos herdados durante a história humana, dando-nos a compreensão de que sejam inseparáveis. Esse fato nos remete ao questionamento do por que não se trabalhar as religiões de matriz africana nos cursos do Ensino Médio Integrado no IFNMG - *Campus* Montes Claros/MG. Do mesmo modo, considerando a obrigatoriedade na Lei 10.639/2003 de ensinar cultura africana e, observando a dimensão da religiosidade no comportamento humano, seria sensato, considerar como fundamental, o entendimento da cultura das matrizes africanas no ensino médio integrado.

Refletindo sobre o exposto, podemos elaborar a seguinte pergunta: a ausência da religiosidade de matrizes africanas no estudo da cultura não seria uma questão idealizada pelo racismo estrutural que permeia o país? Não estaria relacionada com a disseminação que acontece pelas instituições sugeridas pelo professor Silvio Almeida (2018)? Esses são alguns questionamentos que permeiam esse estudo.

De acordo com Ciavatta (2014), o ensino médio integrado tem como objetivo formar o cidadão consciente e apto para realizar escolhas e compreender seu entorno, seja este de qualquer natureza (escolar, familiar ou social). A pesquisadora esclarece ainda que o vocábulo “integrado”, nesse sentido, está relacionado a um formato de ensino médio que articula educação profissional com essa totalidade humana.

Do mesmo modo, Passos (2006) afirma que “[a]s Ciências da Religião podem oferecer base teórica e metodológica para a abordagem da dimensão religiosa em seus diversos aspectos e manifestações, articulando-a de forma integrada com a discussão sobre educação” (PASSOS, 2006, p. 65).

Religiões afro e sua influência para a formação cultural religiosa no Sertão norte-mineiro

Nesse tópico indicaremos, de forma sucinta, a história de como se deu a formação religiosa afro-brasileira em Montes Claros/ MG, onde está localizado o IFNMG que é o local da nossa pesquisa. Entendemos que seja importante essa demonstração para esclarecer a influência cultural das religiões de matrizes afro dessa região.

Essa cidade está localizada “*entre-lugar*”², como bem nos revela a pesquisadora Borges (2011), na fronteira onde, segundo a estudiosa, é lugar específico e privilegiado para captar a realidade,

² Termo usado pela autora Cristina Borges para sinalizar a cidade de Montes Claros/MG como um lugar de fronteira, um ponto de travessia, apontado como ponto de partida para autora.

[...] abre espaço para o desenvolvimento de um discurso rico e desmistificador, isto é, crítico, ou seja, típico discurso intencional que combate verdades universais, indissolúvel e absoluta.[...] lugar ideal para ler o mundo e a realidade, pois estes, com o advento da modernidade se colocaram também neste lugar, ou melhor, no entre-lugar, no espaço intersticial, no momento fronteiriço. (BORGES, 2011, p. 56)

Não é um lugar que possa ser visto como estático e foge dos conceitos tradicionais definidos. Segundo a pesquisadora, é lugar de movimento, de impossibilidade para uma definição enquadrada na visão homogênea. A cultura vista pela lente do hibridismo, afirma, é instável e sem efetividade, afastada de uma identidade cultural original ou tradição recebida. Entendemos que, segundo Borges (2011), a religiosidade cultural do Norte de Minas tem suas próprias características que só podem ser compreendidas a partir delas mesmas: [...] “a presença de elementos ambivalentes e antagônicos impedem a denominação absoluta da cultura” (BORGES, 2011, p. 57). Prates (2009) apresenta ainda que:

O homem do sertão norte-mineiro deseja viver. Ficar vivo. E uma religião de matriz europeia, como o Catolicismo, não consegue dar conta dos problemas existenciais e funcionais do sertanejo, pois a compreensão de si mesmo não se encontra unicamente na matriz branca - Igreja e Coroa -, ou na matriz africana ou na matriz indígena. Mas em uma região híbrida. (PRATES, 2009, p. 46)

Dessa forma, as religiões de matrizes africanas tomaram a roupagem desse lugar. Prates (2009) fomenta ainda que “o sertanejo se compreende como o próprio sertão; rico em diversidade e sempre em movimento.” (PRATES, 2009, p. 46). A origem religiosa afro nessa região se dá desde a chegada dos primeiros negros. Não se sabe ao certo a data, como esclarece Borges (2011), pois essas se divergem entre autores, mas foi através da expedição de Matias Cardoso, bandeirante paulista, que se iniciaram os primeiros povoados nesta região.

Lembrando que essas terras já eram povoadas por índios e fugitivos que se escondiam da Coroa portuguesa. Segundo Silva (2005, p.27-28), a entrada dos negros africanos no Brasil aconteceu entre o século XVII e XIX. Ele destaca dois grupos: os sudaneses e os bantos, sendo os bantos em maior quantidade em Minas Gerais e Goiás e que tiveram maior influência na cultura brasileira.

O candomblé, diz o autor Silva (2005), foi marcado pela necessidade, por parte desse grupo, de reelaborar sua identidade, sua constelação simbólica criando aqui, uma nova “África no Brasil”. Borges (2016) lembra que, sobre a subjetividade do negro africano escravizado, estando longe das suas terras, angustiado, longe das suas referências de mundo, “a religiosidade toma proporções a ponto de tornar refúgio emocional” (BORGES, 2016, p. 133).

A pesquisadora aponta que religiosidade africana não era sincrética na sua chegada ao Brasil e os africanos já conheciam o cristianismo católico, sendo suas práticas, paralelas a tais. Porém, seus filhos nascidos nessas terras, fizeram identificações entre as duas religiosidades, dando espaço cada vez maior para a hibridez. “A religiosidade popular era praticada pelos índios, escravos e gentios. A religiosidade de origem não era preservada, pois ganha novos contornos com a ressignificações”. (BORGES, 2016, p. 141).

Nesse âmbito de hibridez, ressaltamos a Umbanda que carrega suas origens na religiosidade africana. Foi desenvolvida pela busca de uma legitimação de um modelo de religião que atendesse às contribuições de várias culturas que compõem a nação brasileira. Por isso, é considerada uma religião brasileira nascida em meados do século XX no sudeste do Brasil. Segundo Borges (2011), ela foi reelaborada no norte de Minas em “meados dos anos 40 - mediante um processo dialético determinado pelo fluxo cultural próprio de regiões *entre*, isso é, *entre-lugares* geográficos e culturais.” (BORGES, 2011, p. 13).

Nesse sentido, acreditamos que seja preciso o reconhecimento das dissimilaridades na sala de aula, para exercer um modelo de educação que venha valorizar as culturas tidas como inferiores, tal qual as religiões de matrizes africanas. Entende-se que as religiões universalistas³ reforçam a visão de homogeneização e privilegiam cada vez mais aspectos discriminatórios, dificultando uma visão multicultural. O artigo 33 da Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei nº 9394/96) coloca o ensino da religião como integrante da formação básica do cidadão e assegura o respeito à diversidade cultural existente no Brasil, um país laico. Isso contribuiu, e muito, para o avanço de uma educação multicultural, respeitando as várias culturas religiosas existentes no país, pois gerou a necessidade de novos paradigmas para o ensino da cultura religiosa, longe de quaisquer formas de proselitismo⁴.

Considerando o que consta na LDB - Lei nº 9394/96, as atividades pedagógicas devem ser fundamentadas nos princípios da cidadania e do entendimento do outro, respeitando a tradição religiosa e a liberdade de expressão de cada estudante, formando, assim, cidadãos democráticos. E é com base nesse conhecimento,

3 A cultura ocidental tem como pilares as matrizes judaica e cristã, [...] Pilares que construíram as lentes com as quais se olha os outros e a si mesmo. É uma lente reducionista e limitada quando se olha, por exemplo, para o mundo asiático, para as nações indígenas no Brasil e para os povos da África Negra. (PRATES, 2017, p. 53).

4 O proselitismo constitui manifestação simultânea dos direitos fundamentais à liberdade religiosa e à liberdade de expressão, configurando modalidade de liberdade de expressão religiosa, a qual deve ser a princípio, reconhecida como direito legítimo nas sociedades democráticas. Entretanto, como discurso persuasivo tendente a converter os receptores da mensagem religiosa sobre a veracidade de suas crenças teológicas, o exercício do proselitismo pode se mostrar extremamente agressivo à honra dos deuses, crenças e símbolos sagrados de outras religiões, bem como aos sentimentos religiosos de seus adeptos, acarretando inúmeros conflitos interconfessionais nas sociedades democráticas contemporâneas, e levantando sérias dúvidas sobre sua constitucionalidade e legitimidade. (SANTOS, Milene Cristina. **O proselitismo religioso entre a liberdade de expressão e o discurso de ódio**: a “guerra santa” do neopentecostalismo contra as religiões afro-brasileiras. 2012. Dissertação (Mestrado em Direito) - Universidade de Brasília, Brasília, 2012.)

que se defende o ensino das religiões afro-brasileiras no Ensino Médio Integrado. No próximo tópico, faremos uma explanação sobre a formação integrada defendida pela estudiosa Ciavatta.

Formação integrada: uma formação para travessia

Para Ciavatta (2014), a formação integrada⁵ é uma formação em todos os sentidos, uma formação para travessia⁶, acreditando-se em uma educação que não exija dos jovens a profissionalização precoce, mas capaz de atender o estudante em suas várias dimensões. Alguns termos foram usados durante a história de luta a favor desse ensino e a estudiosa nos esclarece, que o termo *omnilateral*⁷ tem um sentido político, emancipatório, no sentido de superar a divisão social do trabalho entre trabalho manual/ trabalho intelectual. Já o termo politécnico, delega estudo e trabalho juntos, a prática e o conhecimento sem se dissociarem. Afirma, ainda, que o termo ensino integrado, politécnica e educação *omnilateral* “são termos que pertencem ao mesmo universo de ações educativas, quando se fala em ensino médio e em educação profissional” (CIAVATTA, 2014, p. 188).

A luta defendida por Ciavatta (2014) trata-se de igual importância para o estudo da Lei 10.639/2003, com um olhar do modelo da Ciência da Religião aqui defendida, capaz de construir espaço para a liberdade religiosa e que promova a empatia entre as pessoas, promovendo dignidade da pessoa humana na escola e rompendo com o ensino retalhado, formando seres humanos capazes de fazerem suas próprias escolhas.

Essa luta por uma educação de qualidade que tenha espaços iguais para a elite e classe trabalhadora, não é nova, mas ainda necessária. O conhecimento histórico de tal é imprescindível para compreender o processo e transformá-lo. A autora defende mudanças na totalidade e não em políticas que são paliativas e estão mais preocupadas em atender o sistema capitalista do que com mudanças realmente significativas. Afirma que é necessária uma educação mediadora. “[...] uma mediação para que o trabalho se incorpore à educação básica como princípio educativo e como contexto econômico, formando uma unidade com a ciência e a cultura. (CIAVATTA, 2014, p. 198). Não se trata de separar o trabalho manual e o científico, ou preparar os alunos para o mercado de trabalho, simplesmente, mas uma educação capaz de superar essa dicotomia.

5 Integrado - diz-se de algo ou alguém que se incorporou que se integrou indivíduo adaptado, combinação de partes ou etapas que funcionam de forma completa. Integral - que se apresenta na sua totalidade; total, inteiro, completo. Que não foi diminuído nem foi alvo de restrição. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/>. Acesso em 27 abr. /020.

6 travessia para mudanças sociais, no sentido de alterar a qualidade da educação sob o ideário da politécnica. (CIAVATTA, M. O ensino integrado, a politécnica e a educação onilateral. Porque lutamos? / The integrated education, the polytechnic and the omnilateral education. Why do we fight? **Trabalho & Educação**. Belo Horizonte, v. 23, n. 1, p. 187-205, 18 abr. 2014.)

7 Diz-se um pensamento marxista que defende que o homem deve se sentir completo a partir de sua convivência em sociedade e em seu trabalho. Disponível em: (http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernos/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_artigo_filoufr_henriquecarlosjesusmoraesneto.pdf). Acesso em: out. /019.

Foram muitas as lutas a favor da educação pública de qualidade no Brasil, como bem nos mostra Ciavatta (2014), que nos adverte da importância da participação popular na reivindicação de uma educação de qualidade e gratuita para todos. Entre embates, cita:

Um destes se mantém ao longo dos anos, no campo trabalho e educação. Seus principais antecedentes são as lutas em defesa da escola pública na campanha pela LDBEN (Lei nº 4.024/61), contra a Ditadura (1964-1985), por uma nova Constituição (1988) e uma nova LDB (Lei n. 9.394/96), pela revogação do Decreto n. 2.028/97; pela defesa da formação integrada (Decreto n. 5.154/03), posteriormente incorporado à LDB pela Lei n. 11.941/08). (CIAVATTA, 2014, p. 197)

Antes do Decreto nº 2.028/97⁸, o ensino técnico de nível médio era integrado no sentido de terem uma mesma matrícula, o que foi impedido pelo Decreto. E, assim, o termo integrado, foi inserido como articulador entre ensino médio e a educação profissional na legislação que enuncia o ensino médio na preparação geral do estudante, não somente uma profissão técnica, mas sua formação geral.

O ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas. Esse enunciado apresenta, simultaneamente, uma condição – a formação geral que não pode ser substituída nem minimizada pela formação profissional – e, também, abre a possibilidade da formação profissional. “Condição e possibilidade, nesse caso, convergem para a garantia do direito a dois tipos de formação – básica e profissional – no ensino médio; o que assegura por isso, a legalidade e a legitimidade do ensino médio integrado à educação profissional” (CIAVATTA, 2014, p. 197).

O conceito de formação integral tem relação com o prélio contra a dualidade, defende Ciavatta (2014), tanto da divisão de classes como para formação para o trabalho manual/ intelectual e em defesa da educação pública de qualidade e gratuita.

Para Silva e Brandim (2008), existe a necessidade de lutar por uma política que reconheça e represente a diversidade cultural indissociável nos contextos de grupos oprimidos. Assim, é necessária uma redefinição de conceitos como cidadania e democracia. A escola, salienta a pesquisadora, pode ser um silenciador de outras visões de mundo, produzindo e transmitindo estereótipos e lógicas de discursos homogêneos, desvalorizando as culturas religiosas chamadas de minoritárias. O conhecimento da cultura religiosa afro-brasileira existente na nossa região, inserido no currículo escolar no ensino integrado, proporcionará o conhecimento a partir do olhar da Ciência da Religião

8 Art. 5º A educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou sequencial a este. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm. Acesso em: 30 abr. 2020.

com o objetivo de contribuir com o desenvolvimento do respeito à diversidade.

Cultura, por sua vez, trata-se de uma das necessidades iniciais do ser humano, segundo Borges, pois, depois da necessidade biológica, é a cultura que leva o ser humano a “construir a ideia de algo e efetiva (BORGES, 2017, p. 104). E é através da relação do ser humano com natureza em meio à mediação do trabalho, que se produz a cultura. A educação humaniza na medida em que o ser humano se apropria daquilo que se produz e, assim, ele se afasta dos outros animais, como afirma Borges (2017).

Humanizar é, então, afastar-se da determinação da natureza. O estudo das culturas associa-se tanto à necessidade de conhecer a realidade histórica como a de dominação política e faz parte de toda história do desenvolvimento científico, como de relações internacionais de poder, afirma Santos (1996). Prates sustenta que:

Cultura é a própria morada humana sempre construída e reconstruída de acordo com a necessidade do grupo social. É na cultura que o indivíduo se realiza, enquanto ser de relações sociais e de linguagem, como forma de apreender o real. (PRATES, 2009, p. 16)

A partir desse pensamento, entendemos o estudo da Lei 10.639/2003 como matéria de fundamental importância para o Ensino Médio Integrado, sabendo-se que a Lei defende o ensino das culturas afro-brasileiras nas escolas, pois a religião é um fragmento do sistema cultural, presente sob vários aspectos: costumes, valores, ideias e crenças. Demonstra, assim, a importância de ser incluído no currículo escolar do ensino médio e, especificamente, no Ensino Médio Integrado que defende uma formação integral do ser humano. Ciavatta (2014) considera que a integração entre ensino médio e profissional;

(...) entretanto, na realidade brasileira, se apresenta como uma necessidade para a classe trabalhadora e como uma mediação para que o trabalho se incorpore à educação básica como princípio educativo e como contexto econômico, formando uma unidade com a ciência e a cultura. (CIAVATTA, 2014, p. 198)

Tornando, assim, cidadãos capazes de compreender o todo e a unidade das partes do processo social ao qual estão incluídos, completa a autora. Aqui, o termo “integrado” se compreende como articulador entre ensino médio e educação profissional, rompendo com o que decretava a Lei nº 5.692/91,⁹ que se preocupava com a profissionalização, apenas, para atender o capitalismo. Ciavatta (2014) defende, ainda, que a formação integral serve como condição de travessia para uma base unitária, um ensino que leve em consideração a ciência e cultura para que se melhorem as contradições e aconteçam mudanças significativas.

9 Art. 1º O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 09 maio/2020. às14

Nos anos 1980, professores, teóricos e estudantes comprometidos com a educação aceitaram uma luta a favor de uma educação *omnilateral*, aponta Ciavatta e Ramos (2011). No governo Fernando Henrique Cardoso, aprovou-se a Lei nº 9.394/96, que defendia uma preparação não mais para o trabalho, mas para a vida, preocupada em camuflar o estigma escravocrata de nossa sociedade, pois significava “desenvolver nas pessoas competências genéricas e flexíveis, de modo que elas pudessem se adaptar facilmente às incertezas do mundo contemporâneo” (CIAVATTA; RAMOS, 2011, p. 30).

No que se trata da educação profissional, as autoras afirmam;

Ao ser desvinculada do ensino médio, por força do Decreto nº 2.208/97, as Diretrizes Curriculares Nacionais pregaram, como uma doutrina reiterada, os currículos baseados em competências, descritas como comportamentos esperados em situações de trabalho. Por mais que se tenha argumentado sobre a necessidade do desenvolvimento de competências flexíveis, essa prescrição não escapou a uma abordagem condutivista do comportamento humano e funcionalista de sociedade, reproduzindo-se os objetivos operacionais do ensino coerentes com os padrões taylorista-fordistas de produção. (CIAVATTA; RAMOS, 2011, p. 30).

No Ensino Médio Integrado, continuam as autoras, foram criadas competências que traziam fortes características dos sistemas de produção respondendo ao mercado de trabalho. O discurso de flexibilidade nas competências, diante da falta de trabalho, levou os trabalhadores a ocuparem a periferia de produção. As competências flexíveis proporcionavam à classe trabalhadora, a oportunidade de qualificar e requalificar preparando-o para o mercado de trabalho, e não se preocupando com o conhecimento científico ou cultural.

Em síntese, centrada na dualidade das classes sociais e do sistema educacional, a propalada formação flexível ocorreria por meio da fragmentação curricular e de um tipo de rotatividade formativa. Em outras palavras, um currículo flexível supostamente proporcionaria ao trabalhador oportunidades de se atualizar ou se requalificar por diferentes itinerários formativos, demandados por mudanças na produção e/ou nas situações de emprego. O trabalhador assim formado seria capaz de renovar permanentemente, suas competências, por diversas oportunidades, inclusive em cursos de currículos flexíveis. (CIAVATTA; RAMOS, 2011, p. 31).

Nesse caso, o projeto de formação, assim como confirmado por Ciavatta e Ramos (2017), estava voltado para o mercado e suas exigências, e não centrado nos sujeitos. Na transição do século XXI, afirmam que não se esgotou essa disputa, sendo necessário superar a dualidade entre um ensino médio, que atenda às necessidades de crescimento profissional e um ensino para atender o interesse do mercado. Observa-se que a defesa aqui apresentada é por um Ensino Médio Inte-

grado que esteja focado não somente na formação do profissional, mas cumpra também, o seu papel social de democratizar a cultura raiz dos povos africanos e seus descendentes.

Considerando a multiculturalidade na qual a cidade de Montes Claros/MG está inserida, constatamos a necessidade de enquadrar os programas de ensino ao que dita a Lei 10.639/2003 no Ensino Médio Integrado. Tal qual a conquista de um ensino como travessia para a educação é capaz de atender o ser humano em toda sua dimensão, acredita-se que o estudo da lei, no modelo da Ciência da Religião, venha acordar com o discurso defendido por professores comprometidos com o avanço do ensino no Brasil. Um ensino capaz de romper com as diferenças sociais, econômicas e que valorize a cultura trazida das suas próprias casas.

Análise dos documentos

Os três projetos pedagógicos investigados para composição desta pesquisa foram organizados em anos diferentes. O Projeto Pedagógico do Curso Técnico de Informática Integrado ao ensino médio foi organizado em 2011; o Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Química Integrado ao ensino médio, no ano 2019; e o Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Edificações Integrado ao ensino médio, no ano 2020.

Ao analisar os três PPCs, foi possível perceber que eles apresentam certo direcionamento sobre as orientações das disciplinas, em específico, no que diz respeito às disciplinas do núcleo comum. Essa característica influenciou significativamente o recorte da nossa pesquisa, que é o ensino sobre as religiões afro-brasileiras dentro do tema cultura, nos três cursos integrados oferecidos. Esses documentos foram elaborados pelos professores, técnicos, coordenadores e diretor de ensino, levando-se em conta as leis que fundamentam esse modelo de ensino.

O Projeto do Curso Técnico Integrado em Informática do IFNMG – *Campus* Montes Claros está embasado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/1996), que desencadeou um processo contínuo de revisão e atualização de toda a dinâmica curricular em todos os níveis de ensino; na Lei 11.788/2008; nas Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio definidas pelo Conselho Nacional de Educação, às disposições do Decreto nº 5.154/2004, que deixam claro que o educando deve ser preparado para viver em um mundo que está em constante mudança, no qual o processo de aprendizagem não se interrompe após a vida escolar. (INSTITUTO FEDERAL DO NORTE DE MINAS GERAIS, 2011, p. 14).

Lembrando que, todos os três cursos foram fundamentados nas leis correspondentes. Outro aspecto que foi levado em consideração na construção desses documentos, mostrado no PPCs dos cursos, foi a questão econômica da cidade de Montes Claros, onde se localiza o Instituto.

[...] é crescente a demanda por profissionais capacitados, que possam atender a todos os setores da economia. Ciente de tal situação, o IFNMG - *Campus* Montes Claros buscou identificar, por meio de Audiência Pública com os diversos setores da sociedade civil organizada e população local, realizada no dia 15 de junho de 2009, no auditório do Colégio Marista, em Montes Claros/MG, e com base nas características socioeconômicas e no perfil industrial da região, as áreas de atuação profissional nas quais tal demanda é mais iminente. (INSTITUTO FEDERAL DO NORTE DE MINAS GERAIS, 2011, p. 9)

Entende-se que as construções desses documentos foram pensadas em torno da construção econômica da cidade, no que se trata das questões técnicas oferecidas pelos cursos integrados, e levou-se em consideração, a população, seu crescimento para atender aos monte-clarenses e suas necessidades de mão de obra no mercado, pensando na formação dos estudantes para o mundo do trabalho. No que se trata da construção e organização na estrutura curricular, o texto afirma que:

[...] foram considerados, na construção deste projeto, princípios de natureza *sociológica*, os quais dizem respeito a componentes culturais que contemplem uma formação voltada para a participação cidadã em uma sociedade democrática; *psicológica*, que tratam dos fatores e processos que intervêm no desenvolvimento pleno do estudante; e pedagógica, que se referem à articulação teórico-metodológica de estratégias de efetivação dos componentes curriculares, tendo em vista as diretrizes políticas assumidas pela Instituição. (INSTITUTO FEDERAL DO NORTE DE MINAS GERAIS, 2011, p. 15)

Mostra-se que os cursos foram pensados para além de um profissional técnico para atender ao mercado de trabalho, mas um desenvolvimento pleno do estudante. Os PPCs nos apresentam propostas para atender à cultura no espaço escolar, porém a questão específica da religião afro-brasileira não aparece como estudo da cultura. Borges (2011) afirma que a “Religião é cultura e, como tal nunca se apresenta no singular. [...] Como todo elemento cultural, uma religião está intrinsecamente enraizada no contexto social mais amplo (BORGES, 2011, p. 9).” Portanto, entendemos que a discussão sobre religiosidade afro-brasileira deve ser introduzida no estudo da cultura.

Acredita-se que a falta do conhecimento da cultura religiosa afro-brasileira possa disseminar a intolerância e violência religiosa entre os estudantes. Sobre essa questão, Almeida (2018) explana que o racismo estrutural acontece por meio da economia e política no Brasil e é disseminado por várias instituições, entre elas a escola. Um grande problema, é pensarmos que a educação é transformadora e emancipadora, todo o tempo, diz ele, isso é irreal. A educação de fato transforma, mas nem sempre emancipa. Afirma ainda que

o racismo faz parte de todo projeto e processo educacional. Ele se dá pelo fato de nos silenciarmos diante da questão de tal forma que não aparece como um problema. Quando surge, aparece como algo à parte (estranho) a educação. Acredita-se na educação como um remédio para combater todos os males da humanidade. Silvio Almeida (2018) afirma que o racismo se reproduz através das políticas educacionais, e não teria como se reproduzir se não fosse por essa via. Ele está situado na história e em uma relação de poder, é alimentado pelo Estado, e é por meio do Estado que acontece a disseminação do racismo. A escola é uma das formas usadas para isso.

O Estado, segundo Almeida (2019), assegura o direito à liberdade individual, aparece como imparcial e impessoal, faz a manutenção da ordem, garante a liberdade, igualdade e proteção da propriedade privada. Isso dá a ideia de que todos têm os mesmos direitos e deveres, o que é assegurado somente na lei, pois, na prática, isso não acontece.

Santos e Silva (2019), ao se embasarem em teóricos que pensam a política, salientam que “uma ditadura política pode falsear-se de democracias, sendo um governo para o povo, embora não seja um governo do povo”. (SANTOS; SILVA, 2019, p. 220)

Sobre a ótica de relações econômicas, observam-se indicações para compreensão do porquê de a política assumir a forma de Estado no mundo contemporâneo.

Santos e Silva (2019) argumentam ainda que:

[...] as lutas sociais, as políticas públicas em educação, a criação de currículos e a emergência de práticas pedagógicas não podem ser pensadas fora de uma perspectiva de transformação da realidade política, afinal, é no espaço político que há potencial para um trabalho que possa efetivar de fato uma sociedade democrática, fraterna, pluralista e sem preconceitos. (SANTOS; SILVA, 2019 p. 215).

Nesse sentido, entendemos que a escola precisa preparar o estudante para a vida e não somente para o mercado de trabalho, como afirma Ciavatta (2014), e é preciso construir um currículo educacional, que repare a desigualdade entre negros e brancos e entre as classes sociais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa foram trazidos temas relativos à importância do estudo das religiões de matrizes africanas no ensino médio integrado. Considerando Montes Claros/MG uma cidade construída a partir da miscigenação de vários grupos étnicos e do intercâmbio de suas muitas regiões e religiões/religiosidades, acreditamos que o conhecimento delas contribuirá para ampliar as visões de mundo dos estudantes, ajudando-os, assim, na construção de valores como o respeito mútuo.

Apresentou-se uma pesquisa bibliográfica em primeiro momento, mas pretende-se dar continuidade a essa pesquisa através de outra, a partir da coleta de

dados em questionário composto por questões abertas e fechadas, para estudantes dos cursos do Ensino Médio Integrado no *Campus* IFNMG de Montes Claros no ano de 2020. Esperamos responder aos nossos questionamentos ou formular novas questões e, assim, contribuir para a ampliação do nosso conhecimento, dos estudantes do *campus* e da sociedade acadêmica em geral. Pretende-se através desse trabalho, construir a dissertação e o produto educacional vinculado ao Programa de Mestrado Profissional e Educação Profissional Tecnológica – ProfEPT – para ampliação do conhecimento dos estudantes sobre a religiosidade afro-brasileira na região, isto é, apresentar um programa de ensino para enquadramento na lei vigente, no qual a cultura de matriz africana seja contemplada.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, S. L. de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019.
- BORGES, C. **Umbanda Sertaneja: cultura e religião no sertão norte mineiro**. Montes Claros: Unimontes, 2011.
- BORGES, A. C. **Tambores do sertão, diferença colonial e interculturalidade: entrelaçamento entre Umbanda/Quimbanda e Candomblé Angola no Norte de Minas Gerais**. 2016. Tese (Doutorado em Ciências da Religião) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.
- BORGES, L. F. **Educação, escola e humanização em Marx, Engels e Lukács**. Revista Educação em Questão, Natal, v. 55, n. 45, p. 101-126, jul./set. 2017.
- BRASIL. Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. **Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil: seção 1, Brasília, DF, ano 135, n. 74, 18 abr. 1997
- BRASIL. Ministério da Educação. **Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010. Define diretrizes curriculares nacionais gerais para a educação básica**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 133, p. 824-828, 14 jul. 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2004.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil: seção 1, Brasília, DF, ano 134, n. 248, 23 dez. 1996.
- BRASIL. **Lei 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**. Brasília, 9 de janeiro de 2003.
- CIAVATTA, M.; RAMOS, M. **Ensino médio e educação profissional no Brasil: dualidade e fragmentação**. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 5, n. 8, p. 27-41, jan./jun. 2011.
- CIAVATTA, M. **O ensino integrado, a politécnica e a educação omnilateral. Por que lutamos?** Trabalho & Educação, Belo Horizonte, v. 23, n. 1, p. 187-205, jan./abr. 2014.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GEERTZ, Clifford. **A interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2008.
- INSTITUTO FEDERAL DO NORTE DE MINAS GERAIS. **Projeto de curso: curso técnico em edificações integrado ao ensino médio**. Montes Claros: IFNMG, 2020.
- INSTITUTO FEDERAL DO NORTE DE MINAS GERAIS. **Projeto de curso: curso técnico em informática integrado ao ensino médio**. Montes Claros: IFNMG, 2011.
- INSTITUTO FEDERAL DO NORTE DE MINAS GERAIS. **Projeto pedagógico de curso: curso técnico em química integrado ao ensino médio**. Montes Claros: IFNMG, 2019.
- PRATES, A. E. **“Exu agodô, o sangue eu lhe dei, mas a carne eu não dou”**: traços característicos da identidade de Exu-Sertanejo, expressos no imaginário religioso Afro-Sertanejo da cidade de Montes Claros/ MG, contidos na tradição oral. 2009. Dissertação. (Mestrado em Ciências da Religião) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.
- PRATES, A. E.. Supremo Tribunal Federal e o Ensino Religioso: tensão entre estado laico e confessionalidade. **Revista Brasileira de Estudos Jurídicos / Faculdades Santo Agostinho**. - Vol. 12, n 2, Editora: Fundação Santo Agostinho, Montes Claros - MG, 2017.
- PASSOS, J. D. **Como a religião se organiza: tipos e processos**. São Paulo: Paulinas, 2006.
- SANTOS, B. L.; SILVA, J. S. da. **Ensino da história da cultura afro-brasileira e o conflito democrático: algumas aproximações**. In: SILVEIRA, E. L.; SANTANA, W. K. F. de (orgs.). **Educação: ressonâncias teóricas e práticas**: vol. 1. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019. p. 212-228.

SANTOS, J. L. dos. **O que é cultura**. 14. ed. São Paulo: Brasiliense, 1996.

SILVA, M. J. A. da; BRANDIM, M. R. L. **Multiculturalismo e educação: em defesa da diversidade cultural**. *Diversa*, [Belo Horizonte], v. 1, n. 1, p.51-66, jan./jun. 2008.

SILVA, W. G. da. **Candomblé e umbanda**: caminhos da devoção brasileira. 2. ed. São Paulo: Selo Negro, 2005.

VEIGA, I. P. d. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. *In*: VEIGA, I. Passos A. (org.). **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. Campinas: Papyrus, 1998. p.11-35.

KIMBANDA, W.; BORGES, A. C. **Ciências da Religião: 2º período**. [Montes Claros]: Unimontes; Universidade Aberta do Brasil, [2009]. (Caderno Didático, 2. Pedagogia). Disponível em: <http://www.ead.unimontes.br/arquivos/cadernos/uab/oferta1/pedagogia/periodo2/cadernodidatico2.pdf>. Acesso em: 08/22.