

ROSTOS DA ANCESTRALIDADE: TRABALHANDO COM MÁSCARAS NO ENSINO DAS RELIGIÕES DE MATRIZ AFRICANA¹

Amanda Silva de Lima²
Aline Santana dos Santos³
Edilson Santos da Silva⁴
Maria Lavínia de Lima Gabriel Arcanjo⁵
José Pereira de Sousa Júnior⁶

RESUMO

O presente trabalho foi desenvolvido em turmas de 1º ano do ensino médio, nas escolas EREM Don Vieira (Nazaré da Mata) e EREM João Cavalcante Petribú (Carpina), ambas localizadas na Mata Norte do estado de Pernambuco. A proposta deste projeto se estruturou em uma oficina dividida em duas partes – exposição e prática – que buscou apresentar as religiões de matriz africana dentro das salas de aula da educação básica, trazendo para o chão da escola representações visuais dos orixás – como Exú, Oxum, Iemanjá e Iansã – presentes nas obras do escultor Otávio Bahia. Por meio da exposição das máscaras do artista, e a posterior reprodução destas pelos alunos – que utilizaram, sobretudo, materiais recicláveis –, objetivamos promover a valorização dos saberes ancestrais das religiões afro-brasileiras como parte integrante da cultura brasileira, saberes estes concomitantemente silenciados por um sistema colonialista. Nesse sentido, a atividade proposta partiu, primeiramente, do princípio da educação como prática de liberdade, conforme discute bell hooks (2013), que defende que a educação deve ser crítica e engajada com a transformação social. Além disso, começamos entendendo, como destaca Nilma Lino Gomes (2005), que a escola é um espaço estratégico no enfrentamento ao racismo e na afirmação das identidades negras. Portanto, a oficina, ao estimular o diálogo e a criação artística, buscou atrelar aos estudantes o papel de sujeitos produtores do conhecimento e protagonistas do movimento antirracista. Ademais, do ponto de vista da arte-educação, buscamos uma abordagem triangular (ler, contextualizar e produzir), integrando a análise estética, referências culturais e criação artística, como sugere Ana Mae Barbosa (2010). Nesse espectro, a escolha pelas máscaras de Otávio Bahia possibilitou aos alunos estabelecer conexões visuais, promovendo não apenas o ensino da arte, mas também o reconhecimento e respeito à diversidade religiosa.

Palavras-chave: Decolonização, Educação, Máscaras, Religiões afro-brasileiras.

¹ Este trabalho é resultado de um projeto de extensão desenvolvido durante as atividades do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, como fomento financeiro da Capes.

² Graduanda do Curso de Licenciatura Plena em História da Universidade de Pernambuco – UPE, amandasilvalimaa@gmail.com;

³ Graduanda do Curso de Licenciatura Plena em História da Universidade de Pernambuco - UPE, aline.ssantos2@upe.br;

⁴ Graduando do Curso de Licenciatura Plena em História da Universidade de Pernambuco – UPE, edilson.santossilva@upe.br

⁵ Graduanda do Curso de Licenciatura Plena em História da Universidade de Pernambuco - UPE, lavinia.arcanjo@upe.br;

⁶ Professor orientador: Doutor em História pela Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, josepereira.junior@upe.br.





INTRODUÇÃO

Este projeto foi desenvolvido no âmbito do PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – e aplicado nas instituições EREM Don Vieira e EREM João Cavalcanti Petribú, ambas escolas da rede estadual de Pernambuco, situadas na região da Mata Norte do estado. A iniciativa do projeto surge a partir da necessidade de promover uma inserção efetiva do ensino de história e cultura afro-brasileira dentro dos currículos escolares.

A lei 10.639/2003, que determina a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira nos currículos escolares brasileiros, foi, certamente, um avanço para a ampliação das discussões indispensáveis acerca da temática, sobretudo ao que concerne ao chão da escola. Entretanto, é sabido que o efetivo cumprimento da legislação vem encontrando entraves, que vão desde a falta de formação docente adequada até o racismo ainda intrincado na sociedade. Munanga salienta que “a escola brasileira ainda reproduz uma visão eurocêntrica de mundo, na qual as contribuições africanas são sistematicamente marginalizadas ou invisibilizadas” (Munanga, 2007, p. 17). Essa persistência de preconceitos resulta em diversos desafios para a efetivação do ensino das religiões de matriz africana dentro das salas de aula da educação básica, cristalizando, assim, os silenciamentos sempre relegados ao povo africano e seus descendentes, bem como a sua história e cultura.

Nesse espectro, consideramos fundamental que as práticas pedagógicas sejam repensadas, de forma a valorizar os saberes ancestrais africanos e, assim, romper com os silenciamentos históricos há muito perpetuados. Foi a partir de tais concepções que planejamos e executamos a oficina *Rostos da Ancestralidade*, produto central deste trabalho. A oficina foi desenvolvida em duas escolas da rede estadual de ensino do estado de Pernambuco, e centrou o trabalho foi em turmas de 1º ano do ensino médio, mesclando conteúdos das disciplinas de História e Arte.

A atividade foi concebida e baseada em uma metodologia que combinou teoria e prática. Para tal, optamos por introduzir os conceitos e a história das religiões de matriz africanas a partir do trabalho do escultor Otávio Bahia⁷, cuja obra dialoga diretamente com a estética afro-brasileira e com a simbologia dos orixás. Ao trabalhar com representações

⁷ Escultor e artista plástico baiano que atuou com latente expressão entre as décadas de 1970 e 1990. Sua obra, composta sobretudo por máscaras, esculturas e peças em madeira e cerâmica, se destaca pela profunda valorização das raízes afro-brasileiras e pela representação simbólica das religiões de matriz africana, expressando elementos centrais da cosmovisão africana como a ancestralidade, o sagrado e a ligação com os orixás. O artista teve um reconhecimento restrito em vida, mas sua obra tem ganhado importância no meio acadêmico após seu falecimento em 2010. Parte do acervo de seu trabalho está concentrado no Museu Afro-Brasileiro (MUAFRO), localizado no Recife.





visuais de divindades como Exu, Oxum, Iemanjá e Iansã, buscamos promover o reconhecimento das religiões afro-brasileiras como parte fundamental do patrimônio cultural brasileiro, indo na contramão, portanto, de um processo de exclusão marcado por estigmatizações históricas.

Para a estruturação do nosso trabalho, entendemos que a arte, enquanto linguagem estética, simbólica e política, é um caminho fecundo para a abordagem das religiões de matriz africana na sala de aula. Ana Mae Barbosa destaca a arte-educação como um pilar significativo no processo de aprendizagem e defende que a partir de uma abordagem triangular, articulando “leitura da obra, contextualização cultural e produção artística” os alunos estarão em condições de compreender criticamente os códigos visuais e produzir significados próprios (Barbosa, 2010, p. 31).

Aliado a isso, fundamentamo-nos nas proposições da pesquisadora, Nilma Lino Gomes, a qual destaca que “a escola é um espaço estratégico para o enfrentamento ao racismo e para a afirmação das identidades negras” (Gomes, 2005, p. 49). Nesse sentido, a oficina buscou constituir uma prática educativa decolonial, capaz de favorecer a valorização das culturas afro-brasileiras no ambiente escolar. Além disso, buscamos dialogar também com a concepção de educação como prática da liberdade de bell hooks. De acordo com a autora, “a educação deve ser um ato de transgressão, no qual se aprende a pensar criticamente e a se engajar na transformação da realidade social” (hooks, 2013, p. 24). Partindo desta premissa, os estudantes foram desafiados a assumir, dentro do projeto, o papel de sujeitos ativos a partir de uma postura crítica e criativa, e romperam com práticas transmissivas e coloniais ainda cristalizadas na sociedade brasileira.

Os resultados da experiência revelaram que a abordagem contribuiu para a problematização de preconceitos e para aflorar o interesse dos estudantes acerca do conhecimento sobre a história e cultura afro-brasileira. Ao articular arte e ancestralidade, a oficina promoveu aprendizagens significativas, proporcionando um espaço de diálogo e de reconhecimento da diversidade religiosa. Do ponto de vista epistemológico, a oficina materializou as reflexões de Walter Mignolo (2008) e Boaventura de Sousa Santos (2007), ao valorizar os saberes historicamente silenciados pelo colonialismo, por meio do reconhecimento de outros sistemas – como a simbologia das religiões de matriz africana – como formas legítimas de conhecimento e expressão do mundo.

Portanto, entendemos que o trabalho com a arte de Otávio Bahia nas escolas constitui não apenas um recurso didático, mas também uma prática pedagógica decolonial e emancipatória. Ao articular arte, cultura e religiosidade afro-brasileira, a oficina demonstrou

potencial para promover aprendizagens significativas, ampliar o respeito à diversidade e contribuir para a efetivação da Lei 10.639/03.

METODOLOGIA

A oficina *Rostos da Ancestralidade* foi desenvolvida por duas duplas do Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID), participantes do subprojeto de História – UPE Mata Norte. A atividade foi pensada e trabalhada com alunos do 1º ano do ensino Médio, como já salientado.

Considerando que o trabalho se relaciona a processos de ensino-aprendizagem e vivências culturais, optamos por uma abordagem qualitativa. Tal escolha está em consonância com as proposições de Bogdan e Biklen, para os quais a investigação qualitativa possibilita compreender os significados atribuídos pelos sujeitos a suas práticas, priorizando a interpretação dos fenômenos em seus contextos (Bogdan; Biklen, 1994). De forma complementar, Minayo afirma que a pesquisa qualitativa “trabalha com o universo dos significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes” (Minayo, 2001, p. 21), o que se adequa ao propósito desta experiência, voltada à compreensão dos sentidos e percepções atribuídos pelos estudantes às máscaras e às discussões sobre a religiosidade afro-brasileira, em contraste com a produção de sínteses estatísticas.

Do ponto de vista prático, a oficina foi desenvolvida em três momentos articulados: (1) apresentação e discussão das máscaras de Otávio Bahia, contextualizando a simbologia dos orixás destacados – Exú, Iansã, Iemanjá e Oxum –, ressaltando a importância das religiões afro-brasileiras e trabalhando na desconstrução de estigmas pré-concebidos; (2) produção artística dos estudantes, que recriaram o trabalho estético do escultor baiano de forma criativa e utilizando materiais recicláveis; (3) socialização das produções em uma exposição no espaço escolar, em que os estudantes compartilharam seus trabalhos e reflexões.

Para o acompanhamento e registro da experiência, nos valemos de uma estratégia de observação participante, o que nos permitiu, como destaca Minayo, captar tanto os aspectos objetivos quanto os subjetivos (Minayo, 2001).⁸ Além disso, utilizamos da realização de registros fotográficos das atividades desenvolvidas – exposição, produção material e produção artística final. Essas ferramentas nos possibilitaram sistematizar o processo, refletir sobre o engajamento dos alunos e analisar os sentidos atribuídos às atividades.

⁸ Minayo destaca que os aspectos objetivos seriam a prática e organização, por exemplo, enquanto os aspectos subjetivos seriam as reações e sentidos atribuídos pelos sujeitos.





REFERENCIAL TEÓRICO

X Encontro Nacional das Licenciaturas
IX Seminário Nacional do PIBID

O projeto *Rostos da Ancestralidade* teve como eixo central uma abordagem estética e cultural, sob a qual buscamos trabalhar conceitos como ancestralidade e resistência, promovendo a desconstrução de estereótipos e preconceitos historicamente associados a essas tradições religiosas, além de contribuir para a efetivação da Lei 10.639/2003, que estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana no currículo escolar.

Nesse sentido, a filosofia da ancestralidade constitui um ponto de partida fundamental. Como aponta Oliveira (2012), a filósofa ancestral se constitui como um princípio capaz de desestabilizar os padrões eurocêntricos ainda predominantes em nossa sociedade e valorizar os saberes africanos e afro-brasileiros. Ademais, autores como Munanga (2005) e Muniz Sodré (1988), enfatizam que a ancestralidade tem se configurado historicamente como mecanismo de fortalecimento identitário e como estratégia de resistência diante das perseguições religiosas e da marginalização social.

Assim, tais epistemologias, transmitidas em grande medida pela oralidade, como destaca Santos (2023), encontram nas expressões artísticas, a exemplo das máscaras de Otávio Bahia, formas concretas de preservação da memória e de atualização da resistência cultural. Nessa perspectiva, o projeto *Rostos da Ancestralidade*, em congruência com as ideias da filósofa brasileira Sueli Carneiro, configurou-se como um espaço pedagógico de transmissão e ressignificação desses saberes, ao articular a simbologia das religiões afro-brasileiras com a prática artística em sala de aula, possibilitando aos estudantes vivenciar a ancestralidade não apenas como conteúdo teórico, mas como experiência estética, cultural, de resistência e de preservação da memória, fugindo a lógica do epistemicídio (Carneiro, 2005).

Outrossim, mais um aspecto relevante explorado durante a atividade foi a compreensão da arte como patrimônio cultural. Para Funari (2007), a apropriação crítica do patrimônio pode aproximar os estudantes da pluralidade cultural que compõe a sociedade brasileira. No entanto, conforme problematiza Vergès (2023), os museus modernos foram historicamente constituídos como espaços coloniais, que muitas vezes transformaram produções africanas e afrodescendentes em objetos exóticos, descontextualizados de suas matrizes culturais. Assim, ao trazer as máscaras de Otávio Bahia para o espaço escolar, buscamos tensionar essas narrativas eurocêntricas, valorizando a simbologia afro-brasileira em seu contexto próprio e reconhecendo-a como expressão viva de ancestralidade e resistência.





A oficina, além disso, trilhou aprendizagens que ultrapassaram o campo estético. De acordo com a perspectiva de Ana Mae Barbosa (2010), ao articular as etapas de leitura, contextualização e produção, a atividade promoveu uma experiência de arte-educação significativa, em que os alunos puderam não apenas reproduzir formas visuais, mas compreender os sentidos culturais e históricos nelas implicados. Essa prática se alinhou ainda ao que bell hooks (2013) denomina educação como prática da liberdade, uma vez que os estudantes foram instigados a refletir criticamente sobre preconceitos internalizados, a transgredir visões hegemônicas e a se engajar em um processo de transformação de si e do coletivo. A oficina, nesse sentido, transformou-se em um espaço de exercício da criticidade e da emancipação, onde a arte foi mediadora de aprendizagens que extrapolaram o campo do ensino formal, alcançando dimensões éticas e políticas da formação cidadã.

De forma complementar, a experiência concretizou as reflexões de Nilma Lino Gomes (2005), que reconhece a escola como espaço estratégico de enfrentamento ao racismo e de afirmação das identidades negras. Ao trabalhar com a simbologia das religiões afro-brasileiras em uma dimensão artística e pedagógica, foi possível, portanto, promover o respeito à diversidade religiosa e cultural, bem como combater visões estigmatizadas que historicamente marginalizam essas tradições.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Este projeto se concentrou na reflexão acerca da importância da valorização da ancestralidade africana no espaço escolar, articulando o papel das religiões de matriz africana e sua relevância para a formação identitária, cultural e social dos estudantes. Para tanto, buscamos demonstrar como além dessas teorias, o ideal prático de colocar artistas e autores pretos no cotidiano escolar, efetiva, de maneira simples, um exemplo de quebra de paradigma e se transforma em uma nova opção epistemológica para o ensino de história.

O campo educacional percorre uma longa trajetória na busca pela promoção de uma educação que valorize a liberdade e a emancipação dos sujeitos. Ao longo dos anos foram diversas as iniciativas e tentativas de reinvenções com o objetivo de construir um espaço acessível, diverso e, sobretudo, pautado no respeito. No entanto, quando se trata das religiões de matriz africana e da forma como são abordadas no chão da escola, ainda é possível perceber a permanência de uma visão marcada pelo preconceito e de um ensino que silencia esses saberes em detrimento de uma lógica eurocêntrica colonialista (Mignolo, 2009).





Em 2003 a Lei 10.639 se tornou um marco legal para a resistência do Movimento Negro que lutou pela visibilidade de sua história e cultura dentro das salas de aula da educação básica. Entretanto, por mais que a lei torne obrigatório o trabalho com estas temáticas nos currículos escolares, um alto contingente de instituições continua a negligenciar o conteúdo, tratando-o de forma supérflua ou mesmo retirando-o do planejamento das aulas. Pesquisadores e pedagogos como Sueli Carneiro (2005), Lélia Gonzalez (1988), Paulo Freire (1996) e bell hooks (2013) defendem, em suas obras, a importância de uma educação antirracista, inclusiva e comprometida com a transformação social. Esses autores ressaltam a necessidade de construir práticas pedagógicas que valorizem a diversidade étnico-racial, reconheçam a ancestralidade africana como fundamento cultural e combatam as desigualdades históricas. No entanto, permanece o desafio de colocar tais concepções em prática, sobretudo quando muitos educadores ainda carecem de formação adequada sobre os princípios da ancestralidade e o potencial emancipador da educação étnico-racial.

Durante o desenvolvimento da oficina *Rostos da Ancestralidade*, foi possível observar que o contato dos estudantes com as máscaras de Otávio Bahia e com as narrativas sobre os orixás possibilitou uma compreensão mais profunda do conceito de ancestralidade, tal como definido por Lopes (2004) que apresenta seu sentido não apenas como memória coletiva, mas como elo vivo entre o passado e o presente, entre o sagrado e o cotidiano. Nesse espectro, a dinâmica das discussões em sala de aula revelou que, ao refletirem sobre a simbologia das máscaras, os alunos passaram a reconhecer a ancestralidade como parte constitutiva de uma visão de mundo em que o ser humano se entende em relação com a natureza, a comunidade e o espiritual.

Essa vivência dialoga com o que Munanga (2005) identifica como ato de resistência, ou seja, o movimento de ocupar espaços historicamente negados à população negra e reafirmar, neles, as próprias tradições culturais. Ao trazer as religiões de matriz africana para o ambiente escolar — espaço ainda permeado por silenciamentos —, a oficina instaurou um gesto de presença e reivindicação simbólica. O espaço da escola, tradicionalmente dominado por uma lógica eurocêntrica, transformou-se em território de reconhecimento das raízes africanas que compõem a identidade brasileira.

Além disso, a experiência confirmou as proposições de Muniz Sodré (1988), segundo as quais a ancestralidade atua como um mecanismo de fortalecimento identitário e como estratégia de negociação social frente às estruturas de exclusão. Ao confeccionarem suas próprias máscaras e refletirem sobre o significado dos orixás, os estudantes passaram a compreender que a arte, a espiritualidade e a memória se entrelaçam como formas de





resistência. Nesse sentido, o trabalho desenvolvido em sala de aula materializou, na prática, o que os autores apontam como a **potência política e cultural** da ancestralidade – um movimento de reconstrução simbólica e de valorização das heranças africanas no espaço escolar.

Ademais, durante a realização da oficina, tornou-se evidente o quanto a ausência de representações da história e cultura afro-brasileira no chão da escola está relacionada ao que Sueli Carneiro (2005) define como epistemicídio – a negação e o apagamento sistemático dos saberes produzidos pelas populações negras e indígenas. Ao trazer para a sala de aula as obras de Otávio Bahia, buscamos problematizar essa lógica excludente, utilizando a arte como um veículo para a transmissão de conhecimentos e cosmologias tradicionalmente marginalizadas. Ao trilhar este caminho, possibilitamos aos estudantes que estes reconhecessem outras formas de pensar, sentir e narrar o mundo. Logo, a proposta da atividade mostrou-se fértil justamente por propiciar o contato direto com esses saberes, muitas vezes ausentes nos materiais didáticos.

Essa experiência dialoga com o pensamento de Kabengele Munanga (2005), que afirma que a ancestralidade representa o elo fundador entre as gerações, uma memória viva que é constantemente atualizada nas práticas culturais. As discussões em grupo e o processo de criação das máscaras evidenciaram essa dimensão: ao reinterpretarem as figuras dos orixás, os estudantes passaram a compreender o ancestral como criador, como origem simbólica e espiritual que continua a habitar o presente. Dessa forma, o trabalho artístico transformou-se em um exercício de rememoração e continuidade, reafirmando que o ato de lembrar e recriar constitui, também, uma forma de resistência. Em suas palavras:

Esse é um dado da africanidade, essa questão da ancestralidade. Está em todas as sociedades africanas, em todas as culturas africanas. O que é um ancestral? O ancestral nada mais é que um criador. Pode ser um ancestral feminino ou masculino, dependendo da sociedade, se é uma sociedade matrilinear ou patrilinear. Quer dizer, o ancestral é aquele que tem o estatuto de fundador, fundador do clã, da linhagem, que foi uma personagem importante, que é a origem, a fundação, o fundador de tudo, da nação, uma pessoa cuja memória é simplesmente rememorada, ritualizada em todos os momentos (Munanga, 2005, p. 19).

Portanto, falar do ancestral é falar da memória, uma memória tão vital que, ao se incentivarem ações artísticas, políticas, sociais e culturais voltadas à sua preservação, especialmente para que as novas gerações tenham acesso a esses saberes, está-se promovendo um verdadeiro ato de resistência. Trata-se de uma resposta necessária diante do receio constante de apagamento vivenciado por um povo cuja história tem sido sistematicamente silenciada. Essa mesma lógica se aplica ao contexto do ensino básico, particularmente na sala





de aula, espaço que muitas vezes reflete as burocracias impostas por uma elite que busca manter o controle social por meio da educação. Inserir esses temas no currículo escolar amplia o repertório cultural de todos os alunos, permitindo o contato com realidades diversas e o reconhecimento de diferentes identidades. Assim, como aponta Nilma Lino Gomes (2012), essa abordagem possibilita a desconstrução de discursos e preconceitos incorporados desde cedo e contribui para o combate ao ódio, favorecendo a valorização e a continuidade desses conhecimentos ancestrais.

A partir dessas discussões, propomos refletir sobre a preservação da memória e dos saberes ancestrais no ambiente escolar, especialmente por meio da arte e das manifestações artísticas. Historicamente, a arte tem desempenhado um papel fundamental na resistência dos povos negros, funcionando como ferramenta de afirmação identitária e de enfrentamento ao racismo. No entanto, essas expressões artísticas muitas vezes ocupam uma posição marginal no campo das epistemologias escolares, especialmente no ensino de história. Frequentemente, elas são abordadas apenas em datas específicas — como o 20 de novembro, Dia da Consciência Negra — e, mesmo assim, sob uma perspectiva limitada e, por vezes, marcada por um viés racista, o que compromete o pleno aproveitamento de seu potencial pedagógico (Carneiro, 2005).

Reducir datas como o 20 de novembro apenas à temática da escravidão significa restringir as múltiplas possibilidades de discutir a cultura e a história de diversos povos africanos e afro-brasileiros, apagando a riqueza e a pluralidade de suas vivências (LOPES, 2004; MUNANGA, 2005). É necessário, portanto, ampliar essa abordagem, integrando essas expressões de forma contínua e crítica no currículo, para que contribuam de fato para a construção de uma educação antirracista e plural.

Nei Lopes em seus livros *Enciclopédia Brasileira da Diáspora Africana* (2004) e *Oitentáculos* (2023) apresenta diferentes tradições da cultura africana, percorrendo uma trilha que vai de poemas a danças, cantos, arquiteturas, pinturas e entre muitos outros. O autor defende e nos dá alguns exemplos de como os meios de comunicação podem ser utilizados e se transformar em uma das múltiplas formas de manter esses conhecimentos vivos como importantes meios de resistência. A abordagem do autor se relaciona com as ideias da professora Petronilha Gonçalves e Silva, presentes na obra *Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil* (2007), na qual ela constata que é preciso romper sentimentos de inferioridade impostos aos alunos pretos e pardos e com as hierarquias raciais arraigadas. A proposta é formar cidadãos capazes de reconhecer e valorizar as diferentes contribuições



históricas feitas pelos povos afrodescendentes e é impossível quando a educação anda de mãos dadas com o preconceito ao incentivar essas amarras sociais. Segundo a autora:

A educação das relações étnico-raciais requer a valorização da história e cultura dos povos africanos e afro-brasileiros, bem como o compromisso em desconstruir preconceitos, superar hierarquias raciais e formar cidadãos capazes de atuar em uma sociedade democrática e plural. (Silva, 2007, p. 491).

Portanto, tentamos neste espaço apresentar como artistas, a exemplo de Otávio Bahia,⁹ são exemplos de como a arte se transforma em um instrumento de resistência e preservação cultural. Suas produções não apenas valorizam a ancestralidade africana, mas também contribuem para desconstruir estereótipos e combater o racismo religioso ainda presente na sociedade. Ao resgatar e atualizar símbolos, narrativas e memórias ligadas às religiões de matriz africana, dentro da escola é possível demonstrar que os heróis presentes na história nunca foram todos brancos e europeus, além de demonstrar a riqueza cultural dos povos presentes em cada ladrilho das ruas nas cidades e que não são percebidos até agora. Logo, ao confeccionar as máscaras – com materiais recicláveis, como papelão, tecidos, tampinhas de garrafa PET e tintas – os alunos demonstraram criatividade e trabalharam com a ressignificação de recursos acessíveis. A culminância que ocorreu com a exposição escolar, não apenas socializou os trabalhos, mas constituiu um momento de celebração coletiva da ancestralidade e de diálogo entre arte, cultura e identidade. Observou-se, nesse processo, que os estudantes não só aprenderam conteúdos específicos, mas também passaram a se reconhecer como sujeitos ativos e protagonistas de uma prática pedagógica decolonial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto *Rostos da Ancestralidade* evidenciou o potencial da arte como ferramenta pedagógica para inserir no espaço escolar temáticas historicamente silenciadas e estigmatizadas, como as religiões de matriz africana e os saberes ancestrais afro-brasileiros. A experiência demonstrou que, ao articular arte, história e cultura, é possível desconstruir estereótipos, combater preconceitos e ampliar a valorização da diversidade cultural e religiosa.

A oficina mostrou ainda que a ausência desses conteúdos no currículo contribui para a manutenção de práticas discriminatórias, enquanto sua presença favorece a formação de

⁹ Citamos apenas o escultor por ser o produtor das obras trabalhadas durante o projeto. Entretanto, para o trabalho na sala de aula variados artistas podem ser utilizados como Jeff Alan, Grada Kilomba, Diogum, Amoako Boafo, dentre tantas outras possibilidades.



sujeitos críticos e respeitosos da pluralidade. Nesse sentido, como já salientado, o trabalho dialogou com a perspectiva da educação antirracista (Gomes, 2005) e com a concepção de educação como prática da liberdade (hooks, 2013), reforçando o papel da escola como espaço estratégico de enfrentamento ao racismo e de afirmação identitária.

Conclui-se, portanto, que as obras do escultor Otávio Bahia configuram uma fonte didática fecunda para o ensino da cultura afro-brasileira, possibilitando tanto a valorização estética quanto histórica dessas tradições. Além de contribuir para a efetivação da Lei 10.639/03, iniciativas como esta se constituem como práticas pedagógicas decoloniais e emancipatórias, capazes de preparar os jovens para uma convivência ética e respeitosa diante da diversidade cultural e religiosa.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte**. 9. ed. São Paulo: Perspectiva, 2010.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, SARI Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.
- 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: SECAD, 2004.
- CARNEIRO, Sueli. **A construção do outro como não-ser: o projeto do epistemicídio**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FUNARI, Pedro Paulo Abreu. **Arqueologia, patrimônio e educação**. Campinas: Contexto, 2007.
- GOMES, Nilma Lino. **Educação e relações raciais**: identidades e políticas públicas no Brasil. 2. ed. Brasília: MEC; SECAD, 2005.
- GOMES, Nilma Lino. **Educação, cultura e inclusão**: reflexões sobre políticas e práticas antirracistas. São Paulo: Editora Pioneira, 2012.
- GONZALEZ, Lélia. **A categoria político-cultural de amefricanidade**. Tempo Brasileiro, Rio de Janeiro, n. 92/93, p. 69–82, jan./jun. 1988.
- hooks, bell. **Ensinand o transgredir**: a educação como prática da liberdade. Trad. Sandra Regina Haydu. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.



LOPES, Nei. **Enciclopédia Brasileira da Diáspora Africana**. São Paulo: Selo Negro, 2004.
X Encontro Nacional das Licenciaturas
IX Seminário Nacional do PIBID

LOPES, Nei. Oitentáculos. São Paulo: Record, 2023. Munanga, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**: identidade nacional versus identidade negra. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

MIGNOLO, Walter. Epistemologia do Sul e pensamento decolonial: um manifesto. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; Meneses, Maria Paula (org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2009.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**: identidade nacional versus identidade negra. Petrópolis: Vozes, 2003.

MUNANGA, Kabengele. Africanidades e educação: ancestralidade africana e afro-brasileira. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. 2. ed. Brasília: MEC/SECAD, 2005. p. 15-34.

SODRÉ, Muniz. **O terreiro e a cidade**: a forma social negro-brasileira. Petrópolis: Vozes, 1988.

PAHIM, Regina. Arte e cultura africana na escola: experiências e possibilidades. In: Santos, Sônia Beatriz dos (org.). **Africanidades e relações raciais na escola**: saberes que fortalecem identidades. Brasília: MEC/SECAD, 2005. p. 79–101.

PRANDI, Reginaldo. **Mitologia dos orixás**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A universidade no século XXI**: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SANTOS, Sônia Beatriz dos (org.). **Africanidades e relações raciais na escola**: saberes que fortalecem identidades. Brasília: MEC/SECAD, 2005.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Educação para as relações étnico-raciais no Brasil: marco legal e orientações curriculares. In: SANTOS, Sônia Beatriz dos (org.). **Africanidades e relações raciais na escola**: saberes que fortalecem identidades. Brasília: MEC/SECAD, 2005. p. 25–45.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. **Educação**, Porto Alegre, v. 30, n. 3, p. 489-506, set./dez. 2007.

VERGÈS, Françoise. **Decolonizar o Museu**: Programa de Desordem Absoluta. Tradução de Pedro Elói Duarte. São Paulo: Ubu Editora, 1. ed., 2023.

