NARRATIVAS
ao som de tambores e silêncios

Marcos Vinicius de Freitas Reis
Sandra Aparecida Gurgel Vergne
Sérgio Rogério AzevedoJunqueira
(ORGANIZADORES)

N E P A N

Coleção
Estudos de Religião 08

Narrativas ao som de tambores e silêncios

Organização
Marcus Vinicius de Freitas Reis
Sandra Aparecida Gurgel Vergne
Sérgio Rogério Azevedo Junqueira

Nepan Editora
Rio Branco - Acre
2022

Esta coleção *Estudos de Religião* é um diálogo entre pesquisadores da Região Norte e de outras regiões do país e do exterior. As publicações são o resultado da parceria com o Grupo de Pesquisa Centro de Estudos de Religião, Religosidades e Politicas Públicas (CEPRES/AP) da Universidade Federal do Amapá, Instituto de Pesquisa e Formação Educação e Religião (IPFER) e o Instituto Brasileiro de Diversidade Sexual (IBDSEX); Curso de Graduação em Relações Internacionais – UNIFAP; Asscoiação Nacional de História / Seção Amapá; Programa de Pós-Graduação em História Social (PPGH – UNIFAP); Programa de Pós- Graduação Profissional de História.

N E P A N

Editora do Núcleo de Estudos das Culturas Amazônicas e Pan-Amazônicas
www.nepaneditora.com.br | editoranepan@gmail.com | 68 99940-6513

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

N234

Narrativas ao som de tambores e silêncios / organização Marcos Vinicius de Freitas Reis, Sandra Aparecida Gurgel Vergne, Sérgio Rogério Azevedo Junqueira. – Rio Branco: Nepan Editora, 2022.

95 p. : il. color.
Inclui referências bibliográfcias.
E-book no formato PDF.

ISBN: 978-65-89135-69-2

1. Cultos afro-brasileiros. 2. Cultura afro-brasileira. 3. Pluralismo cultural . I. Reis, Marcos Vinicius de Freitas. II. Vergne, Sandra Aparecida Gurgel. III. Junqueira, Sérgio Rogério Azevedo. IV. Título.

CDD 22. ed. 379

Bibliotecária Maria do Socorro de O. Cordeiro – CRB 11/667

Sumário

Prefácio

NARRATIVAS AO SOM DE TAMBORES E SILÊNCIOS

Marcus Vinicius de Freitas Reis
Sandra Aparecida Gurgel Vergne
Sérgio Rogério Azevedo Junqueira

Ao longo do tempo, na relação da humanidade com o sagrado, a voz, o corpo, a dança e os sons foram formas de comunicação com a transcendência. Nos territórios europeus, acima do mediterrâneo, na mescla de filosofia, guerras, poder e religiosidade sem corpo, sem danças ou tambores, nasceu uma nova mistura de religiosidade pouco tempo depois do início da era dita cristã. A conexão com a transcendência foi arremessada para as interioridades, imersas em silêncio.

Abaixo do mediterrâneo em terras das inúmeras Áfricas, vibravam os tambores, as danças e o transe. Do outro lado do Atlântico os tambores ecoavam das planícies amazônicas às montanhas nevadas dos Andes, permitindo o contato com os espíritos da natureza e das estrelas. Com a chegada dos europeus nestas terras, os tambores foram silenciados, através do derramamento de sangue ou do chicote em nome da fé, do poder ou da guerra. Mas, nos recantos mais inesperados, o tambor envolvia corpos e os reconectava com os seres transcendentes, permitindo a comunicação entre os céus e a terra.

O lugar da busca do sagrado permaneceu, mesmo com a hegemonia da visão de mundo eurocêntrica que criou corpos silenciados, disciplina, controle e poder. As leis, no entanto, segundo esta mesma lógica, deveriam se mostrar neutras, e por serem neutras, seriam equilibradas e justas.

O discurso de neutralidade, porém não conseguiu ocultar a perspectiva que atravessava instituições e estratégias de poder. Era preciso controlar corpos e almas para a produção técnica. Era preciso um Estado neutro, mas que permitisse que certos poderes religiosos produzissem silêncios e interioridades. No Brasil, o Estado laico se tornou uma instituição de concessões a religiosidades esvaziadas do corpo e de ancestralidade, evocando a suposta universalidade europeia e branca como parâmetro civilizatório e, também, plena de silêncio. As religiões que se apresentavam como "cristãs", assim autodenominadas, mesmo em descordo com seus escritos, permanecem como religiões privilegiadas pelo Estado.

As estratégias de formação humana adentraram os espaços escolares. A produção do mesmo, da repetição e da homogeneidade, incluiu o Ensino Religioso como parte da formação humana em um Estado dito laico. E a escola também se tornou um lugar de produção de silêncio. O controle dos corpos não permite o tambor, que continua, no entanto, movendo os corpos em terreiros ou bailes funk. Os corpos continuam vibrando e buscando conexão com a transcendência, apesar do silêncio que se produz nos bancos escolares.

Os corpos que não se adequam são excluídos. São insubmissos, rebeldes, indisciplinados ou simplesmente apontados como incapazes de aprender. A eles se destinam a patologização, a falta de estrutura familiar, a pobreza, a falta de alimentos. Esses corpos insubmissos são acusados de falta de fé. São perseguidos pela sua cor. A paz silenciada dos templos europeus precisava ser ensinada a pretos pobres que não aceitam o processo civilizatório. Se necessário, a eles deve ser oferecida a fé que silencia corpos, pacificando-os.

As ruas das favelas cariocas assistiram a insubmissão do samba. Os poderes instituídos se articularam a poderes religiosos que falam do silêncio do corpo e que incluem o discurso sobre o sucesso da vida financeira em troca de um corpo silenciado. Hoje o Estado se apoia na religiosidade também como política de segurança, de "pacificação". Nas escolas de nosso estado, o acordo de laicidade é rompido. E nos vemos novamente às portas de um estado teocrático, baseado em armas e ódios, na busca do controle e do silêncio.

Os textos que você acompanhará nas páginas seguintes falam desta história. É um percurso dos impasses que estão, hoje, presentes em nossas salas de aula. Por muito, muito tempo naturalizamos as produções de silêncio em nossas salas de aula. Produzimos morte de formas de pensamento em nome de palavras bonitas como amor e fé. Nas salas de aula também é possível matar e silenciar em nome de palavras de amor. O respeito à diversidade de histórias, cores e ancestralidades precisa ainda ser alcançado em nome de uma educação que possa ser uma ferramenta de produção de vida e não apenas de uma suposta ordem de mundo. Talvez a escola aindapossa ser um lugar que permita a pluralidade de formas de existir, onde haja, também, lugar para o tambor, para os corpos, para a vida.

Como foi dito acima, a intolerância religiosa e o racismo religioso têm aumentado substancialmente no cotidiano das nossas escolas. Há uma resistência por parte da comunidade acadêmica de trabalhar qualquer elemento das religiões de matrizes africanas ou qualquer outro assunto relacionado a "africanidade". As alegações, em geral, são aquelas que seguem tratando tudo o que vem do continente africano como "demoníaco", "mau", "atrasado". Argumentam, ainda, que as escolas deveriam ser espaços de reprodução dos valores cristãos.

A lei 10.639/03, que consiste no ensino da Cultura e de História afro-brasileira e africana, foi um ganho para o sistema educacional brasileiro. Entretanto, a sua execução está longe de ser uma realidade, sobretudo, em função da resistência de profissionais da educação. Desse modo, as nossas escolas continuam sendo espaços de reprodução de estigmas, preconceitos e discriminações com o povo negro.

Os profissionais da educação que tentam trabalhar algum elemento da História ou Cultura negra tornam-se, geralmente, solitários nesta batalha. Não são raros os momentos em que pais de alunos, professores, diretores e técnicos educacionais silenciam, apagam

ou renegam a necessidade da valorização de práticas pedagógicas voltadas para a questão negra.

As aulas de ensino religioso não podem ser espaços de catequização, proselitismo ou experiências religiosas. Não podemos compactuar com o ensino da religião no espaço escolar. Isto não quer dizer que não devemos discutir as questões religiosas na escola. De maneira cientifica, didática e imparcial, o elemento religioso precisa ser problematizado juntamente com a comunidade escolar, afinal, ela influencia o cotidiano da vida das pessoas, incluindo aquelas que ocupam as instituições escolares. Precisamos refletir para combater as intolerâncias e a defesa da laicidade.

A presente obra é fruto da Coleção Estudos de Religião que é financiada pela Universidade Federal do Amapá e organizada pelo grupo de pesquisa CEPRES – Centro de Estudos de Religião, Religiosidades e Políticas Públicas e pelo IPFER – Instituto de Formação em Educação e Religião coordenada pelo Prof. Dr. Sérgio Junqueira. A coleção é composta por 8 e-books que terão acesso gratuito e serão disponibilizados na rede para todos aqueles que se interessarem pelas discussões sofre o fenômeno religioso. O objetivo da coleção é reunir pesquisadores que estudam as questões religiosas e de religiosidades no Brasil em e-books temáticos, de fácil acesso, linguagem simples e objetiva e que tragam reflexões sobre os principais problemas em torno dos temas selecionados.

Aqui, segue uma contribuição para este mundo possível. Bem vind@!

CaPítulO 1

AS CARACTERÍSTICAS DAS RELIGIÕES AFRICANAS EM BELÉM DO PARÁ: TAMBOR DE MINA, UMBANDA E CANDOMBLÉ

Taissa Tavernard
Patrícia Perdigão

Resumo: O presente artigo tem por objetivo servir como recurso didático a profissionais da área de ciências da religião, antropologia da religião ou história das religiões que trabalhem com a diversidade religiosa, mais especificamente ligada as religiões de matrizes africanas no contexto amazônico. Trata-se de uma tentativa de construir um tipo ideal das principais matrizes afro-brasileiras radicadas em território amazônico. Analisa as características gerais do Tambor de Mina, da Umbanda e as diferentes nações de Candomblé (angola, jêje e keto) atentando a aspectos de sua liturgia, seu panteão e organização social. Aponta também informações gerais acerca do processo histórico de sua origem étnica e da chegada de cada uma delas em território paraense.

Palavras-Chaves: Umbanda. Tambor de Mina. Candomblé Angola. Candomblé Jêje. Candomblé Keto.

INTRODUÇÃO

Esse trabalho é uma pesquisa bibliográfica e etnográfica construída a partir de observação participante acerca das principais características das matrizes afro-religiosas radicadas em território paraense. O objetivo é descrever as principais diferenças entre Candomblé, Umbanda e Tambor de Mina para auxiliar nas atividades pedagógicas de docentes que trabalhem com diversidade religiosa especialmente com as religiões afro-amazônicas. Fazemos a ressalva de que os modelos aqui descritos funcionam como tipo ideal[1] (WEBER, 1991) para comparar aspectos como panteão, linguagem litúrgica, hierarquia, templo e instrumentos das três religiões que o trabalho propõe analisar, mesmo sabendo que na prática as variações de culto são muitas, mas é uma forma de ajudar a identificar, por meio de sinais diacríticos, a identidade religiosa dos grupos existentes em Belém.

Ao longo dos séculos, enraizando suas práticas através de resistências e ressignificações, a religiosidade africana se estabeleceu na sociedade brasileira à revelia das hegemonias socioeconômicas e religiosas. Essa religiosidade criou várias religiões, tais como o Candomblé, a Umbanda e o Tambor de Mina, dentre outras denominações, diferentes entre si devi-

1 WEBER, Max. Conceitos sociológicos fundamentais. In: Economia e Sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva. 5 ed. Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília, 1991.

do às reelaborações feitas em solo brasileiro, mas, principalmente, porque se originaram de etnias africanas diversas trazidas ao Brasil.

Apesar das diferenças, guardam semelhanças, tais como o transe, a presença de oráculos (jogo de búzios, vidências), o sagrado imanente, o culto a Exu como o mensageiro e a força sagrada chamada de axé[2], a sacralização da natureza, a simetria de poder entre gêneros, a acolhida à diversidade sexual, etc.

Cacciatore (1998) ressalta, ainda, como características dessas religiões, a prática de oferendas de alimentos como pagamento de favores recebidos ou para resgatar faltas em relação aos preceitos religiosos. Essas são características presentes em praticamente todos os cultos afrorreligiosos, inclusive, no Pará.

A religião como reduto que resguarda a cosmovisão africana torna-se espaço privilegiado para promover o conhecimento sobre a cultura e os valores que contribuíram para a formação do povo brasileiro, como ressalta Prandi (2000) ao afirmar que:

> fora do campo religioso nenhuma das instituições culturais africanas logrou sobreviver". Referindo-se à época de formação do Candomblé, por volta da metade do século XIX, o autor coloca a religião afro-brasileira como a "reconstituição cultural mais bem acabada do negro no Brasil, capaz de preservar-se até os dias de hoje. (p.59).

As diferenças entre as várias religiões afro-brasileiras decorrem do grupo étnico de origem e das organizações sincréticas estabelecidas nestes grupos entre si e entre estes e os grupos da sociedade luso-brasileira, como os católicos e os indígenas. Essa mistura de culturas possibilitou o aparecimento de religiões com maior ou menor grau de elementos africanos. Os terreiros, no Brasil, rememoram e ressignificam, as sociedades reais do continente africano. Muitos dos negros que foram trazidos como escravos para o Brasil pertenciam a reinos africanos expansionistas e economicamente desenvolvidos como o reino do Congo, os reinos Iorubanos e o reino do Daomé.

TIPOS IDEAIS: À GUISA DE COMPREESÃO E DIFERENCIAÇÃO DAS RELIGIÕES AFRO-BRASILEIRAS

Apesar de o Pará ter recebido negros escravizados de Angola e de toda Costa do Ouro, desde o século XVII, somente a partir do fim do século XIX se tem notícia, através de documentos de jornal, autos de companhia de polícia e relatos orais, da fundação dos primeiros terreiros na Amazônia. No Pará, não se registrou a presença de nenhum terreiro de raiz, ou seja, implantado por africanos (Vergolino, 2003). Todos os templos fundados na região na virada do século XIX para o XX eram liderados por maranhenses radicados na capital paraense.

A versão mais aceita pelos pesquisadores locais (VERGOLINO, 2000; LUCA, 2010) aponta que a chegada das religiões de matriz africana ao Pará aconteceu via Maranhão, no caso do Tambor de Mina, no fim do século XIX; Umbanda, via Rio de Janeiro, na primeira metade do século XX; e Candomblé, da Bahia, a partir da segunda metade do mesmo século (LUCA, 2010). Vale ressaltar que, antes da chegada dessas três religiões em solo paraense, havia a tradição de pena e maracá ou pajelança cabocla, de matriz indígena. Com o advento da Mina

2 CEDENPA. **Plantando Axé**: religiões afro-brasileiras e movimento negro. Belém: CEDENPA, 1997. p. 28-29.

e da Umbanda, essa tradição foi assimilada pelos terreiros ou deles recebeu influência. Em se tratando das religiões de matriz africana no Pará é difícil, talvez impossível, encontrar um terreiro que tenha práticas exclusivamente candomblecistas, mineiras ou umbandistas.

Não obstante, atribui-se diferenças entre uma ou outra tradição à origem e à preparação do sacerdote, "se ele foi preparado na Mina, na cura, na Umbanda ou no Candomblé. Fala-se que no Maranhão a Umbanda é cruzada com a Mina, isto é, possui elementos do Tambor-de-mina" (FERRETTI, 2005, p. 39) e isso pode estendido ao Pará.

Esta seção tem por objetivo demonstrar as principais diferenças entre Candomblé, Umbanda e Mina, com a ressalva de que os modelos aqui descritos não se processam da mesma forma no cotidiano dos terreiros, pois é uma construção baseada na interpretação da pesquisadora ao eleger e descrever as características que considera relevantes para o trabalho. Para tanto, utiliza-se o conceito weberiano do tipo ideal, que tem caráter racional e é construído a partir das características comuns observadas historicamente nos fenômenos da mesma natureza que o analisado. São construções "estranhas à realidade". Como um fenômeno social, a religião pode ser analisada através dessas abstrações da realidade, trata-se de um "recurso metodológico" para que não haja juízo de valor. Sem valor moral, serve unicamente para captar e comparar, nesse caso, as especificidades das religiões (WEBER,1991).

A seguir, será apresentado um resumo das características das religiões afro-brasileiras, na tentativa de demonstrar didaticamente as principais diferenças entre a Umbanda, o Candomblé e o Tambor de Mina.

CANDOMBLÉ

De maneira sucinta, o Candomblé é a religião brasileira que cultua divindades e deidades africanas, e que se formou na Bahia do século XIX, resultante de reelaborações religiosas das várias etnias africanas trazidas ao Brasil, a partir do século XVI (RODRIGUES, 2004). Está organizado em nações que remontam ao passado pré-colonial africano e aos reinos de origem de cada tradição. Suas memórias são construídas a partir da África pré-diaspórica e sua identidade é afirmada sob o ideal de aproximação de uma cosmovisão africana.

Não é uma religião homogênea, tanto no que se refere às liturgias, que se construíram a partir da prevalência de traços étnicos que delimitam a identidade de um terreiro, tais identidades são designadas pelo termo *nações*, usado para referir aos grupos étnicos onde suas tradições estão fincadas. Os terreiros são unidades litúrgicas que se identificam com essas nações. O Pai de Santo ou Mãe de Santo é a máxima autoridade do terreiro. As principais vertentes rituais do Candomblé encontradas no Brasil e em Belém do Pará são *keto* ou *nagô*, *jeje* e *angola* ou *banto*.

PANTEÃO

Um dos sinais distintivos das *nações* de Candomblé é o panteão em que, apesar de historicamente agregar deidades de diversas origens étnicas, há a prevalência ou a importância no culto a uma deidade mais que outro. Esse modo de cultuar é indicativo da identidade do terreiro. Essa identidade também pode ser observada pelo termo utilizado para designar o Ser Supremo e pela linguagem litúrgica.

No Candomblé *keto*, o Ser Supremo é conhecido como *Olorum* ou *Olodumaré;* no *jêje* é *Mawu* ou *Mawu-Lissá* e no Candomblé *banto* é conhecido como *Nzambi* (Zâmbi). Assim também ocorre com o termo utilizado para denominar as deidades: *orixás*, *voduns* e *inquices*, respectivamente.

TEMPLO E HIERARQUIA

Os terreiros de Candomblé são uma tentativa de africanizar a pátria de exílio, transplantando no espaço do terreiro um pedaço da África mística. A consagração do espaço consiste em colocar vários objetos (secretos) no fundo de um buraco cavado no chão. Daí o local torna-se sagrado: "Feito isso, pode-se abrir o terreiro: está pronto para receber os fiéis e para encher-se de presença divina" (BASTIDE, 2001:78), pois o axé já foi fixado no terreno escolhido.

Destarte, os terreiros de Candomblé, que também são conhecidos como *roças*, possuem, de modo geral, um cômodo próximo à entrada destinado a Exu; um ou mais cômodos[3] destinados aos assentamentos dos orixás e às iniciações; o salão ou barracão, onde ocorrem as festas públicas, este espaço é dividido em duas partes, a primeira destinada à roda de dança, músicos e cadeiras para as autoridades sacerdotais e a segunda, aos visitantes ou espectadores. Além disso, há a cozinha onde são preparados os alimentos votivos e para a comunidade do terreiro e o banheiro[4].

Alguns terreiros também possuem casa de caboclo, um cômodo destinado ao jogo de búzios, assentamentos de *orixás* na parte externa, ao pé de árvores, poço destinado à retirada da água para os rituais, bandeira, etc.[5]. Os termos para designar os espaços do templo variam de acordo com a língua litúrgica adotada pelo terreiro. A bandeira, a quartinha[6] próxima à porta de entrada e a folha de palmeira desfiada[7] pendurada na porta e nas janelas do prédio são indicativos que, por vezes, podem ser vistos pelo lado de fora de um templo de Candomblé.

A hierarquia do Candomblé possui muitos cargos que indicam a função específica do adepto no terreiro, sendo regida pelo princípio da senioridade. Este princípio determina que haja respeito e reverência aos mais velhos porque são considerados mais sábios por seus conhecimentos mais aprofundados sobre a religião, no entanto, não se trata unicamente de idade, mas de tempo de iniciação (PREVITALLI, 2008: p. 56).

Como a língua litúrgica ser uma marca que diferencia as vertentes de culto candomblecista, ela também designa com termos díspares as funções dos adeptos que

3 Conhecidos como *Ilê-Orixá*, que significa casa do orixá ou *roncó* (*huncó* ou *runcó*), que significa ensinar o caminho, este último é um termo muito utilizado nos Candomblés jeje-nagô de Belém. Assim como Exu, Oxalá tem *roncó* separado dos outros orixás.

4 Comumente conhecido nos Candomblés jeje-nagô como *untó* ou *tó*. O banheiro geralmente não possui cobertura na parte destinada ao banho.

5 Conforme é descrito nas seguintes etnografias de terreiros candomblecistas locais:
AMARAL, Wanderlan. Ìlé Àsé **Obá Aganjú**: um estudo de caso sobre a tradição iorubá em Belém do Pará. Trabalho de Conclusão do Curso de Ciências da Religião. Belém: UEPA, 2013, p. 53-61.
PERDIGÃO, P. **O Candomblé em Cima do Muro**: Reafricanização ou Ressignificação?. Trabalho de Conclusão do Curso de Ciências da Religião. Belém: UEPA, 2011. p. 38.

6 Pote de barro, espécie de vaso de corpo rechonchudo com o fundo e a abertura superior estreitos. Tem a finalidade de descarregar as energias negativas daqueles que adentram o terreiro para participar das obrigações. Os adeptos passam a quartinha em movimentos circulares pelo corpo e jogam a água fora.

7 Conhecida como *mariwô*, roupa do orixá Ogum e que também possui a função de afastar os *eguns* (espíritos dos mortos).

podem ser equivalentes em outro terreiro de *nação* diferente. Com base nos trabalhos de Giroto (1999), Parés (2006) e Previtalli (2008) serão apresentados, na sequência, os principais cargos hierárquicos do Candomblé *keto, angola* e *jeje*, respectivamente, separados por uma barra, primeiro na forma feminina e depois masculina, do cargo de cada nação de Candomblé, com as atribuições que lhes cabem:

- Ìyálórìṣà ou *Bàbálórìṣà* / *Mameto Inquiciane* ou *Tateto dya Nkisi* / *Gaiaku, Doné* ou *Humbono, Doté* - Autoridade máxima, só é sucedido(a) após a morte.
- Ìyá *Kékeré ou Bàbá Kékeré / Mameto Kamukenge (Kota Sororó) ou Tata Kamukenge / Deré ou Hunsó* - Segunda pessoa em autoridade, participa de todos os atos do Candomblé.
- *Ekedi / Makota Ngunzo / Ekedi* - Responsável por cuidar da segurança física e conforto das pessoas que estão manifestadas com as divindades.
- Ògán / *Taata / Doté*[8] - Homens com funções diversas, alguns com funções específicas ganham outro título que os diferencia.
- Ìyáwó / *Muzenza / Vodunsí* - Recém-iniciado, carregará esse título até o recebimento da cuia de axé ou de algum cargo.
- *Abíyán / Ndumbe / Aré* - Primeiro degrau na escala, não iniciado.

INSTRUMENTOS E LINGUAGEM LITÚRGICA

Segundo Bastide (2006), os instrumentos utilizados no Candomblé são intermediários entre os homens e os deuses e, por essa razão, não são considerados tambores comuns, uma vez que receberam rituais próprios que os sacralizaram para esse fim. São três tambores de tamanhos diferentes: o *rum*, maior; o *rumpi*, médio, e o *lé*, menor que, por apresentarem "algo de divino", não podem ser vendidos ou emprestados sem cerimônias especiais de dessacralização ou de consagração.

Segundo Parés (2006), as diferenças dos ritmos das *nações keto* e *jeje* são sutis, aproximando-se também pela utilização de varetas para tocar os atabaques, diferente da *nação angola* cujo toque só ocorre com as mãos. O autor aponta que é através das cantigas e da língua que se pode diferenciar mais claramente as tradições religiosas.

A língua litúrgica é um elemento bastante analisado por pesquisadores para identificar a característica de culto de um terreiro de Candomblé. Criou-se no Brasil um "nacionalismo linguístico" entre os africanos, uma vez que a diáspora apagou o "nacionalismo" baseado no fator territorial, "as línguas africanas persistiram no âmbito da religião como um dos sinais diacríticos mais importantes na formação e imaginação das nações de Candomblé"[9].

Bastide (2001), ao comentar sobre as línguas utilizadas nas diferentes vertentes étnicas do culto candomblecista expressa a importância da língua, cânticos e danças no universo candomblecista:

> Nos candomblés bantos, as palavras são geralmente portuguesas, mas nos candomblés iorubas ou daomeanos, os cânticos são "na língua", isto é, em africano, o idioma variando naturalmente de acordo com a origem étnica da "nação": egba, fom etc. Para

8 É utilizado como sinônimo de ogan ou para designar Pai de Santo (PARÉS, Op. Cit., p. 319).

9 *Ibid.*, p. 316.

> empregar um termo wagneriano, constituem, juntamente com os ritmos sonoros dos tambores que os acompanham, outros tantos *leitmotiv* destinados a atrair os orixás. Os cânticos, todavia, não são apenas cantados, são também "dançados", pois constituem a evocação de certos episódios da história dos deuses, são fragmentos de mitos, e o mito deve ser representado ao mesmo tempo que falado para adquirir todo o poder evocador (p. 312).

Ciente da parcialidade de Bastide (2001) ao eleger o Candomblé iorubano (*keto*) como modelo de culto pela predominância de elementos africanos, em detrimento, especialmente, do Candomblé *banto*, será apresentada a visão de Yeda Pessoa de Castro (2012) a respeito da linguagem litúrgica para que não haja prejuízo na aproximação com a realidade vivida nos terreiros *bantos*.

> O fato é que o povo banto ficou tradicionalmente denominado no Brasil por congos e angolas ou congoangola simplesmente, como são denominados nos candomblés da Bahia que cultuam os inquices angolanos e utilizam uma linguagem litúrgica marcada por um sistema lexical de base banto, notadamente quimbundo e quicongo (CASTRO, 2003: p. 52).

A língua litúrgica, portanto, é um dos elementos mais importantes de uma tradição candomblecista, pois ela nomeia o terreiro, os espaços sagrados, os títulos hierárquicos, as saudações rituais, os cânticos, as rezas e os animais e objetos usados nos rituais. Ela serve para acionar as diferenças que determinam a identidade de cada terreiro.

Não obstante, tratam-se de reminiscências das línguas africanas, perdidas ao longo do tempo, mas que, com muito esforço de pesquisa por parte dos intelectuais especialistas em religiões de matriz africana, motivados pelo uso das mesmas nos terreiros como fator importante para sua identificação e compreensão, vêm sendo recuperadas e retomadas pelos adeptos que recorrem a esses trabalhos para restaurar o que o tempo e as relações sociais de modo compulsório, ou não, apagaram.

TAMBOR DE MINA

O Tambor de Mina é uma religião formada no Maranhão em meados do XIX e que partilha as mesmas origens étnicas sudanesas ou fon do Candomblé baiano, porém, pela singularidade de suas práticas religiosas, passou a ser considerado um culto com identidade própria, ultrapassando a ideia que se fazia até a década de 70, de este ser uma variante do Candomblé que foi deturpado e misturado. Várias foram as designações dadas a essa tradição nas pesquisas feitas em solo paraense ao longo do século XX, são elas: Babaçuê, na década de 30, Batuque até a década de 70 e Mina-Nagô ou Mina do Pará, na década de 80 (LUCA, 2010).

PANTEÃO

A Mina do Pará cultua *orixás nagôs* e *voduns jejes*, entidades máximas, divindades que representam as forças da natureza ou a ancestralidade negra e os *encantados* que são personagens não africanos de diversas nacionalidades: europeus, turcos, índios, brasileiros, etc (LUCA, 2010). Os encantados são descritos como seres que não morreram, mas que de forma fantástica tornaram-se habitantes de *encantarias* localizadas em paisagens naturais (LUCA, 2010).

Os encantados se subdividem em dois grupos, os que se aproximam dos *voduns* e os *encantados caboclos*, sendo os primeiros chamados de *nobres gentis nagôs* ou *senhores de toalha* que correspondem à nobreza europeia de países católicos, mais comumente portugueses que tiveram relação com a expansão marítima e com a colonização do Brasil, eles são descritos como brancos e equiparados aos *voduns* e *orixás*, compondo o patamar mais alto da hierarquia mineira (LUCA, 2010). Segundo as pesquisadoras africanistas paraenses (LUCA, 2010), organizam-se em famílias e tematizam valores como cristianismo, lusitanismo, absolutismo, poder centralizado, etc.; enquanto os *encantados caboclos* são entidades mestiças de várias nacionalidades. Também se agrupam em famílias e possuem *status* inferior àquele ocupado pelos *nobres gentis nagôs* (LUCA, 2010).

TEMPLO E HIERARQUIA

Ao consultar a etnografia da Casa das Minas do Maranhão feita por Sérgio Ferreti na obra *Querebentã de Zomadônu*, o pesquisador relata a existência da *guma*, local de danças do Tambor de Mina; do cômodo onde se encontram os assentamentos, quarto dos segredos; da área externa onde fica plantada a árvore sagrada; cozinha, onde são preparados os alimentos votivos, banheiro e vários quartos, cada um dedicado a uma família de *vodum* ou a um *vodum*[10].

A Casa das Minas de tradição *jêje* influenciou os outros cultos do Maranhão, no entanto, não foi a tradição que chegou ao Pará, portanto, algumas variações podem ser encontradas. A Mina que chegou ao Pará foi a Mina-nagô cujo panteão e linguagem litúrgica são diferentes e isso influencia na divisão dos espaços do templo, nos termos que designam estes espaços, hierarquia e os elementos que fazem parte do culto. Os primeiros terreiros paraenses derivam do terreiro da Turquia, localizado na cidade de São Luís do Maranhão.

Em visita feita ao "Terreiro de Umbanda Cabocla Yacira" (TEUCY)[11] que, apesar do nome, se identifica como Mina-nagô e Candomblé, observou-se os seguintes espaços: casa de Exu[12]; roncó[13], também conhecido na Mina como camarinha; barracão de dança[14]; casa dos ancestrais, quarto fúnebre; cruzeiro; árvore sagrada; cozinha; banheiro, além de outros espaços que se destinam às consultas, vendas de produtos religiosos, espaços de convivência e outro barracão na parte de trás destinado ao culto candomblecista, de construção mais recente.

O terreiro maranhense e o terreiro paraense possuem semelhanças na organização do espaço sagrado, variando nos nomes que os compartimentos recebem. Outra semelhança encontrada nos relatos de Sérgio Ferreti e observada no TEUCY é a ornamentação com

10 FERRETI, Sérgio. **Querebentã de Zomadônu**: Etnografia da Casa das Minas do Maranhão. São Luís: EDUFMA, 1996, p. 256.

11 O terreiro foi tombado em 2016 como Patrimônio Material e Imaterial da Cultura Religiosa dos Povos Tradicionais de Matriz Africana de Terreiros de Umbanda da Área Metropolitana de Belém, em Ananindeua, Estado do Pará.

12 Além do Exu da porta, existe uma construção muito ampla e bem dividida destinada aos Exus da Casa, representados por imagens, esse espaço é contíguo ao barracão de dança.

13 Espaço destinado aos rituais privados. A porta deste recinto dá acesso a duas outras portas: do lado esquerdo, a camarinha, local onde se encontra os assentamentos próprios da Mina e, do lado direito, os assentamentos de Candomblé.

14 Chamado também de "barracão de caboclo", servindo para diferenciá-lo do "barracão de Candomblé" situado na parte de trás do terreiro. É uma construção ampla que possui vários espaços destinados aos orixás, gentis nagôs e entidades caboclas com estátuas representando-as. Algumas encontram-se em altares elevados, onde o mais proeminente é o altar de Ogum, orixá do fundador do terreiro, Pai Ayrton, já falecido.

imagens de santos católicos e foto dos mais antigos na área social do terreiro. No terreiro de Belém, há um *banner* com a foto do fundador, Pai Ayrton.

Em referência à hierarquia, encontramos nos relatos de Ferreti (2006), os seguintes cargos: *vodúnsi-gonjaí*, sacerdotisas que recebem todos os graus de iniciação e, portanto, podem ser mães de santo; *vodúnsi-he,* filhas de santo submetidas ao primeiro grau de iniciação, semelhante ao ritual a que se submetiam os tocadores; *huntó*, homens que recebem iniciação especial e se tornam responsáveis pelos instrumentos e pelo toque; *humbono,* chefe de culto; *gantó,* mulher tocadora de ferro; *vodúnsi-poncilê*, mulheres impassíveis ao transe que ajudam cozinhando, lavando e servindo aos *voduns*; e os *assissis,* frequentadores e amigos da Casa, sua função é contribuir com o que quiserem ou puderem.

No TEUCY, Mãe Yacira se refere aos cargos de sua casa com os termos da hierarquia candomblecista *keto*, no entanto, enfatiza que a função que corresponde à *ekedi* do Candomblé *keto*, é tratada por *ponsulê*, que, como já foi referido por Ferreti, tem origem na Mina-*jeje* e é uma variação de *poncilê* ou *vodúnsi-poncilê.*

INSTRUMENTOS E LINGUAGEM LITÚRGICA

Os instrumentos utilizados na Mina são variados, bem como os arranjos que se fazem de acordo com o terreiro. Assim, podem ser encontrados nos terreiros de Mina os seguintes instrumentos: três tambores verticais sustentados por cavaletes, tal qual no Candomblé, o *rum*, *rumpi* e *lé; agogô*, sineta de metal ou o adjá, simples ou duplo de metal batido por outro pedaço de metal*; xeque,* espécie de chocalho cilíndrico; *cabaça,* coberta por uma rede de sementes ou contas; *batás*, tambores horizontais de duas bocas; *tambor da mata,* tambor de uma só membrana, vertical encaixado no meio da perna do músico; *sineta* ou *adjá,* sineta de três bocas, ambos são utilizados pelos sacerdotes e servem para introduzir a *doutrina* (LUCA, 2010).

Possíveis arranjos podem ser feitos com esses instrumentos: a) *rum, rumpi* e *lé* acompanhados pelo *agogô*, *xeque* e *cabaça*; b) *rum, rumpi, lé* e *batás* acompanhados pelo *agogô*, *xeque* e *cabaça;* c) *batás* acompanhados pelo *agogô*, *xeque*, *cabaça*, *sineta* ou *adjá; d) batás* acompanhados pelo *agogô* e *cabaça; e) batás* e *tambor da mata* acompanhados pelo *agogô* e *cabaça* (Luca, 2010).

A língua litúrgica utilizada nos terreiros de Mina é uma mistura do português com línguas africanas[15]como o fon, o cambinda ou o yorubá.

UMBANDA
PANTEÃO

A Umbanda nasceu no Rio de Janeiro, no início do século XX, sintetizando o Candomblé *banto,* trazido da Bahia, o Espiritismo kardecista, importado da França no fim do século XIX, o Cristianismo católico e os espíritos e rituais indígenas[16]. É uma religião monoteísta, ao deus único atribui-se o nome de *Olorum,* influência dos *nagôs* ou *Zâmbi* por influência dos *bantos,* comumente sincretizado com Jesus Cristo. No entanto, acreditam em outras entidades espirituais que são responsáveis pelo intercâmbio do mundo material com o mundo espiritual. A saber: crê em Jesus Cristo tanto como o salvador (Cristianismo) quanto como

15 FERRETI, Mundicarmo. **Tambor de Mina e Umbanda**: o culto aos caboclos no Maranhão. CEUCAB-RS: O Triângulo Sagrado, ano III, n. 39 (1996), 40 e 41 (1997), p. 7.
16 PRANDI, 2004, p. 223.

o espírito mais evoluído que esteve no planeta Terra do qual ele é governador (Espiritismo); nos o*rixás*, enquanto divindades ligadas às forças da natureza (Candomblé), cuja função é orientar os Guias e Guardiões, bem como os seres humanos; Anjos, como seres especiais criados por Deus (Cristianismo) ou como espíritos muito evoluídos (Espiritismo); Guias e Guardiões responsáveis pela orientação dos seres humanos, cujo auxílio é no sentido de promover a evolução moral das pessoas e também um requisito para a própria evolução espiritual. Dentre eles destaca-se os pretos-velhos que representam espíritos de negros escravizados que pertencem a terceira idade. Trata-se dos escravos ligados a lei do Sexagenário (lei N° 3.270, de 28 de setembro de 1885) conhecida como Lei Saraiva-Cotegipe que concedia liberdade aos escravos com mais de 60 anos de idade criada como tentativa de ludibriar a pressão inglesa para o fim da escravidão no Brasil.

Conforme afirma Cruz (2022) o preto-velho possui:

> a senioridade tão valorizada pelas religiões africanas, o conhecimento propiciado por uma longa vida e a mansidão. É o negro que não criou resistência ao sistema escravista como os quilombolas nem fez luta armada aceitando a sua sina ou seu carma. Novamente deve-se referir ao espiritismo que prega que nossa vivência na terra, com todas as suas mazelas, são merecimento nosso. As experiências negativas são necessárias para o pagamento de nossas dívidas a fim de galgarmos estágio mais elevado no processo evolutivo (p. 13)

Ainda de acordo com esse autor:

> A festividade em honra a essas entidades é realizada, na casa, no dia 13 de maio. Todas as doutrinas cantadas pelos pretos velhos fazem referência a realidade da vida escravista. Falam sobre os trabalhos forçados, os cruéis sistemas de punição, a labuta diária, o contato com a casa grande, o cuidado com os filhos dos brancos, a comida que lhes era reservada, os folguedos e festividades de negros, etc. A performance dos pretos-velhos quando incorporam nos filhos expressam os sinais e costumes da idade avançada. A postura corporal é curva, o andar lento e dificultoso realizado com ajuda de bengalas, a voz é baixa e/ou rouca. Costumam fumar cachimbo, mascar tabaco e algumas vezes cuspir no chão. Também bebem café quente e amargo (p. 13).

Destaca-se também as entidades caboclas, espíritos das entidades nativas da terra que descem retornam ao mundo dos vivos pelo transe para praticar a caridade e os erês que são pensados como espíritos infantis festejadas no dia 27 de setembro, data em que se comemora o dia dos santos gêmeos São Cosme e Damião. Sua festividade é celebrada como uma festa infantil com muitos doces, bolos, brinquedos e brincadeiras de criança. Esses espíritos quando baixam em seus filhos faz com que os mesmos assumam características de criança, falando de forma infantilizada, usando roupas e outros adereços infantis, fazendo tolices etc.

TEMPLO E HIERARQUIA

O Templo da Umbanda é chamado genericamente de tenda, seara, casa espírita, centro espírita ou congá. Em Belém, a estrutura muitas vezes resume-se ao salão e *congá*[17].

17 Também chamado de *gongá*, trata-se do altar onde ficam imagens de santos católicos, orixás, estatuetas de Caboclos e Pretos-Velhos, velas, flores, copo com água, etc. Palavra de origem *banto* que significa segurança (CACCIATORE, 1988).

A Umbanda não apresenta muitas divisões hierárquicas como no Candomblé. São quatro as categorias que os adeptos se dividem a partir do(a) pai ou mãe de santo, sacerdote ou sacerdotisa máximo da casa de culto que também podem ser conhecidos como zelador ou zeladora de santo. Abaixo destes encontram-se a mãe pequena e/ou pai pequeno; médiuns de incorporação que seguem os sacerdotes na hierarquia de poder na casa; ogans e cambones, espécie de auxiliares dos sacerdotes, que não entram em transe. Apesar de haver outras funções específicas para alguns filhos da casa, não há gradação hierárquica entre eles, e sim a responsabilidade de coordenar o trabalho dos outros integrantes da casa de culto[18].

INSTRUMENTOS E LINGUAGEM LITÚRGICA

Influenciada pelo Candomblé, utiliza três atabaques de tamanhos diferentes o *rum* (maior e de som mais grave); *rumpi* (médio que responde ao *rum*) e o *lé* (menor que acompanha o *rumpi)*, no entanto, na maioria das casas de Umbanda os atabaques são padronizados, sem variações de tamanho. Geralmente o toque é acompanhado por palmas dos demais integrantes da casa (Barbosa Junior, 2014).

O *ogan* é o responsável pela *curimba*[19] que dá o tom dos rituais religiosos. Como em qualquer outra religião de matriz africana apenas os homens podem exercer essa função. Nos pontos cantados da Umbanda transcritos na obra de Emanuel Zespo (1960) e na obra de Ademir Barbosa Júnior (2014) observa-se que a língua utilizada é o português, agregando palavras de origem indígena e africana das várias vertentes étnicas, estas, algumas vezes, aportuguesadas.

CONCLUSÃO

O trabalho apresentou, grosso modo, os principais traços distintivos das religiões afro-brasileiras, utilizando a ferramenta weberiana do tipo ideal. O intuito foi diferenciar essas religiões para apresentar as estruturas e subsidiar um breve conhecimento sobre elas no Pará. As religiões afro-brasileiras são reelaborações da religiosidade africana numa nova realidade geográfica, cultural e social e que sobreviveram através da oralidade, traço africano marcante, em um esforço coletivo de resistência de africanos e, depois, de brasileiros. Muitas foram as pelejas enfrentadas para se manterem vivas, grande foi o arsenal utilizado contra elas: armas ideológicas, culturais e religiosas, na tentativa de suplantá-las.

Não como uma tentativa de descontruir a estrutura que foi desenhada, mas numa aproximação com o cotidiano dessas religiões, pode-se afirmar que as nações de Candomblé *jeje* e *keto* são complementares, trata-se de um sincretismo tolerado, pois apresentam mais características africanas, ao contrário do sincretismo com o *Tambor de Mina* e *Umbanda* que, geralmente, não é admitido pelos terreiros candomblecistas, porém, não há como negar tal influência, que pode ser observada, principalmente, pelas festas anuais dos caboclos.

A *Mina* tornou-se uma prática secundária no *Terreiro de Candomblé*, não sendo considerada na construção da identidade desses sacerdotes, que se autodenominam *keto* ou *jeje*. Assim como o Candomblé também se tornou secundário nos terreiros de *Mina*, que não completaram a conversão e não alcançaram o grau necessário para abrir uma casa de Can-

18 BARBOSA JUNIOR, Op. Cit., 214-215.

19 Toque e canto.

domblé, ou, ainda, completaram a iniciação no Candomblé agregando-o as suas antigas práticas religiosas, adaptando, para isso, o terreiro de modo a comportar os espaços sagrados exigidos em cada culto. Com efeito, os adeptos estão mais preocupados com a prática da religião, enquanto que a delimitação dos sinais distintivos de cada uma é preocupação do pesquisador.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMARAL, W. G. do. Ìlé Àsé **Obá Aganjú**: um estudo de caso sobre a tradição iorubá em Belém do Pará. Trabalho de Conclusão do Curso de Ciências da Religião. Belém: UEPA, 2013. 118 p.

BARBOSA JÚNIOR, A. **O livro essencial de Umbanda**. 2. ed. São Paulo: Universo dos Livros, 2014.

BASTIDE, R. **O candomblé da Bahia**: rito nagô. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

CACCIATORE, O. G. **Dicionário de cultos afro-brasileiros.** 3 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1988. 264 p.

CAMPELO, M. M. Relatório de Pesquisa I: **Candomblés de Belém –** O povo-de-santo reconta a sua história. Belém: Departamento de Antropologia, Universidade Federal do Pará, 2001.

CAMPELO, M. M.; LUCA, T. T. As duas africanidades estabelecidas no Pará. **Revista Aulas**, São Paulo, n. 4, abr/jul, 2007, 27 p. Disponível em: <http://www.unicamp.br/~aulas/Conjunto%20II/4_13.pdf>. Acesso em: 23 jun 2019.

CASTRO, Y. P. de. Localização e origem da população negra escravizada em território colonial brasileiro: as denominações banto e ioruba. **Revista Tempo – Técnica – Território**, Brasília, v. 3, n. 2, 2012. p. 48-62. Disponível em: <http://periodicos.unb.br/ojs248/index.php/ciga/article/view/19707>. Acesso em: 23 jun.

2019.

CEDENPA. **Plantando Axé**: religiões afro-brasileiras e movimento negro. Belém: CEDENPA, 1997.

CRUZ, Reginaldo Felipe. **A Umbanda no Pará: História da Seara de Umbanda José Tupinambá.** Belém: UEPA, 2022. (Trabalho de Conclusão de Curso).

FERRETI, M. Tambor de Mina em São Luís: dos registros da Missão de Pesquisas Folclóricas aos nossos dias. **Caderno Pós Ciências Sociais**, São Luís, v 3, n 6, jul/dez, p. 1-21, 2006.

_____. **Tambor de Mina e Umbanda**: o culto aos caboclos no Maranhão. CEUCAB-RS: O Triângulo Sagrado, ano III, n. 39 (1996), 40 e 41 (1997).

FERRETI, S. Irmandade e vida comunitária. In:_____. **Querebentã de Zomadônu**: Etnografia da Casa das Minas do Maranhão. São Luís: EDUFMA, 1996. p. 227-310.

_____. Perspectivas das religiões afro-brasileiras no Maranhão. XVII Semana Acadêmica e II de Ciências Religiosas. IESMA: São Luís, 2005.

GIROTO, I. As religiões originárias africanas em um novo contexto. In:_____. **O Universo Mágico – religioso Negro-africano e afro brasileiro**: bantu e nagô. Tese de doutorado apresentada ao Departamento de Antropologia da FFLCH da USP. 1999. 410 p.

LUCA, T. T. de. **"Tem Branco na Guma"**: a nobreza européia montou corte na encantaria nineira. Tese de Doutorado em Ciências Sociais. Belém: UFPA, 2010.

PARÉS, L. N. **A formação do candomblé** – história e ritual da nação jeje na Bahia. Campinas: UNICAMP, 2006.

PERDIGÃO, P. **O Candomblé em Cima do Muro**: Reafricanização ou Ressignificação?. Trabalho de Conclusão do Curso de Ciências da Religião. Belém: UEPA, 2011. 68 p.

PRANDI, R. De africano a afro-brasileiro: etnia, identidade, religião. **Revista USP**, São Paulo, n 4, jun/ago, p. 52-65, 2000. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/32879/35450>. Acesso em: 20 jun 2019.

_____. O Brasil com axé: candomblé e umbanda no mercado religioso. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 18, n. 52, p. 223-238, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142004000300015>. Acesso em: Acesso em: 20 jun 2019.

PREVITALLI, I. **Candomblé**: agora é angola. São Paulo: Annablume, 2008.

RODRIGUES, N. **Os africanos no Brasil**. Rio de Janeiro: Biblioteca Virtual do Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2010.

VERGOLINO E SILVA, A. **O Tambor das Flores**. Dissertação de Mestrado. São Paulo: UNICAMP, 1976.

_____. Os cultos afros do Pará. In: FONTES, E. J. de O (org.). **Contando a história do Pará** 3. v. Belém: Motion, 2003.

WEBER, M. Conceitos sociológicos fundamentais. In:_____. **Economia e Sociedade**: fundamentos da sociologia compreensiva. Parte 1. Tradução de Regis Barbosa e Karen Elsabe Barbosa. 5 ed. Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília, 1991.

ZESPO, E. **Codificação da lei de Umbanda**. 2 ed. Rio de Janeiro: Espiritualista, 1960.

CaPítulO 2

PEDAGOGIAS DE TERREIROS: FERRAMENTAS PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA E ANTISSEXISTA

Josy Dayanny Alves Souza
Maria Helena Raimundo

Resumo: O presente artigo apresenta a relevância dos conhecimentos produzidos nos terreiros de religiões de matriz afro-brasileira como ferramentas de enfrentamento ao racismo e sexismo na sociedade. Ao refletirmos a respeito do caráter pedagógico do mito, costuramos uma abordagem que evoca o protagonismo, a visibilidade a representação de mulheres em narrativas afro-brasileiras à uma proposta dialógica sobre reflexões e caminhos para a construção de um processo de ensino e aprendizagem antirracista e antissexista. Em diálogo com as referências bibliográficas apresentamos as vozes narrativas de cinco mulheres, professoras, pertencentes ao mesmo grupo religioso de matriz afro-brasileira. Em tempos de pandemia, as interlocutoras foram convidadas a acessarem o Formulário Google para responderem às questões enunciadas na Pesquisa: "Ao som de tambores e silêncios: as narrativas de educadores de matriz africana nos espaços escolares". A referência mítica não apenas reafirma a presença das mulheres, mas expurga uma presença marcada apenas por estereótipos e imagens de controle. Mulher é a pluralização de seus significados, portanto, toda e qualquer referência à mulher, particularmente, à mulher negra, estagnada em um lugar social de serviçal, sexualizado, desumanizado, deve ser enfrentado e transformado.

Palavras chave: educação antirracista. educação antissexista. mito iorubá. pedagogias de terreiros.

INTRODUÇÃO

Desde a reorganização do Movimento Negro em fins dos anos 1980, com a ascensão do Movimento Negro Unificado (MNU), do Grupo de União e Consciência Negra (GRUCON) até, mais recentemente, a Nova Frente Negra Brasileira (NFNB) e suas ramificações, as pautas sobre educação, racismo e sexismo tomam conta, especialmente nos últimos dez anos, do pensamento intelectual negro-brasileiro, caracterizando-se por uma produção riquíssima: eventos realizados, teses, dissertações e artigos publicados. Uma das percepções mais potentes de quem pesquisa, lê e escreve sobre educação, religiosidade, racismo e sexismo é confirmação do entendimento das religiões brasileiras de matriz africana como espaços pedagógicos de ensino e aprendizagem e de práticas anticoloniais.

De forma geral, pesquisar, escrever, ler sobre racismo e sobre religiosidade não é o mais complicado, o conflito acontece quando essa discussão envolve o ensino de religiões não hegemônicas dentro da área de ensino religioso. Ora, por quê? Em primeiro lugar por-

que as instituições de ensino são ou deveriam ser laicas; em segundo lugar porque a escola é conteudista; em terceiro lugar porque todos os planejamentos devem seguir um Plano de Educação[1] que, ou é nacional, estadual ou municipal, e, quando a instituição pertence à rede particular de ensino a situação torna-se ainda mais complexa, pois, os planos de ensino da rede particular além de conteudistas são seletivos e excludentes, apresentam uma visão unilateral do conteúdo e chegam prontos para os professores. Em suma, as instituições não possuem nenhuma autonomia sobre o processo de ensino e aprendizagem.

Ainda que este seja um ponto de tensão, este texto não analisa os planos e os planejamentos da macroestrutura educacional e seu currículo religioso, mas propõe refletir sobre como nós, professoras de instituições de ensino, públicas e privadas, pertencentes a uma religião brasileira de matriz africana, construímos práticas pedagógicas para uma educação antirracista e antissexista.

O Projeto Político Pedagógico Irê Ayó[2] orienta o processo de ensino e aprendizagem baseado em uma "pedagogia nagô". São evidenciadas pedagogias no terreiro e pedagogias de terreiro. Num primeiro momento, tais concepções dizem respeito ao fortalecimento do pertencimento à comunidade religiosa a partir do conhecimento espiritual e cultural de matriz africana, no entanto, outra possibilidade se evidencia, configurando a pedagogia de terreiro como perspectiva de ensino e aprendizagem que amplia a pluralidade de espaços formadores de conhecimentos: os terreiros como escolas.

A estrutura de racismo que se perpetua no Brasil, passa, inicialmente, por sua negação. É na mentira de que vivemos uma democracia racial que perpetua os silenciamentos, criminalizações e extermínios do povo e da cultura negra deste país. Por outro lado, essa mesma cultura e povo nos oferece possibilidades cotidianas para as lutas, resistências e enfrentamento ao racismo e ao sexismo[3]. Nossa proposta é tomá-las como orientação.

O mito, assim como nos demonstra José Beniste (2020), evidencia articulações entre a realidade material e a realidade simbólica. A relação entre os mitos e a natureza, a linguagem, o espaço, os tabus e os ritos são expressões dos acontecimentos sociais de determinada cultura. Neste sentido, Petrovich e Machado (2004) expressam como a mitologia africana já era parte essencial das práticas de ensino e aprendizagem nos terreiros e como essas práticas podem ser expandidas para outros espaços de ensino,

> escolhemos trabalhar a educação a partir da consideração da contribuição do povo negro na gênese desta nação e formação do povo brasileiro. Bem antes do peso da Lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003, que obriga o ensino sobre História e Cultura Afro-brasileira, nos autorizamos a tomar o mito como principal fonte de informaçã[o] e compreensão de aspectos da cultura. Considerando-o para a compreensão da nossa história. O mito, como se mostra para o povo afrodescendente, é capaz de enfeixar todo um conjunto de valores com funções que vão além das funções apenas rituais (PETROVICH, CARLOS; MACHADO, VANDA, 2004, p. 20-21).

1 BRASIL. Lei nº 13.005, de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. O Plano Nacional de Educação (PNE) define diretrizes, metas e estratégias para a política educacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 13 set. 2021.

2 PETROVICH, Carlos. MACHADO, Vanda. Irê Ayó: mitos afro-brasileiros. Salvador: EDUFBA, 2004.

3 GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. In: GONZALEZ, Lélia. **Primavera para as rosas negras.** Diáspora: Editora Filhos da África, 2018, pp. 190-214.

Ao refletirmos a respeito do caráter pedagógico do uso do mito, costuramos uma abordagem que evoca o protagonismo, a visibilidade e a representação da mulher em narrativas afro-brasileiras a uma proposta dialógica sobre caminhos e reflexões de ensino e aprendizagem antirracista e antissexista.

Uma educação que se comprometa com a luta antirracista e antissexista é marcada pela propagação da pluralidade de conhecimentos. A linguagem representada por meio dos mitos[4], expressa a continuidade das culturas africanas em diáspora e reterritorializadas no Brasil. A oralidade marca a resistência ao cativeiro/escravidão e a continuidade da luta nos espaços religiosos de matriz africana, nos quilombos, nos territórios e comunidades negras e reafirmam que "toda linguagem é epistêmica. Nossa linguagem deve contribuir para o entendimento de nossa realidade" (GONZALEZ LÉLIA, 2018, p. 331).

As narrativas míticas atravessam a realidade de diversas sociedades, e neste caso, nos interessa pensar como os mitos relacionados às divindades iorubás femininas[5] podem contribuir para pensar outros sentidos e lugares atribuídos à mulher, e particularmente, à mulher negra.

Por que mulheres professoras como interlocutoras na pesquisa? Porque estamos em maior número nas escolas[6], principalmente públicas; porque dividimos com outras mulheres as mazelas oriundas das relações racistas, sexistas e patriarcais de poder; porque o enfrentamento do racismo e do sexismo passa pela necessidade de deslocamentos dos estereótipos[7] de "mãe preta", mucama [doméstica] e mulata e das imagens de controle[8] de "*mammies*", mães dependentes do Estado, mulas, mulheres sexualmente depreciadas.

Nós somos cinco professoras[9], atuantes em instituições e níveis de ensino diferentes e pertencentes ao mesmo grupo religioso de matriz africana: gb Ilé Ifá– Centro Cultural Orè [CECORÈ], localizado no município de Uberlândia-MG. Neste sentido, propomos reflexões centradas em uma religião de matriz africana como ferramenta de enfrentamento ao racismo e ao sexismo nas instituições de ensino e no processo de ensino e aprendizagem. Tomamos como referência para essas reflexões as mitologias africanas, em particular a iorubá, a partir da compreensão de que "a mitologia africana, recriada como afro-brasileira, é pródiga na possibilidade de compreensão do mundo sempre em construção[10]" (MACHADO, VANDA, s.d, p. 5).

No processo de investigação, solicitamos que cada professora oferecesse alguns relatos de sua trajetória na escola/universidade, para que tivéssemos uma visão geral dos problemas

4 BENISTE, José. **Mitos Yorubás: o outro lado do conhecimento.** 9ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2020.

5 NOGUERA, Renato. **Mulheres e deusas: como as divindades e os mitos femininos formaram a mulher atual**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Harper Collins, 2017. Ver em especial o capítulo sobre mitos "iorubás".

6 Consultar a "Evolução do número de docentes, por etapa de ensino, no Brasil, entre 2016-2022".
BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo da Educação Básica 2020: resumo técnico – Brasília: Inep, 2021.

7 GONZALEZ, Lélia. **Primavera para as rosas negras**. Diáspora: Editora Filhos da África, 2018.

8 COLLINS, Patricia Hill. **Pensamento feminista negro: conhecimento, consciência e a política do empoderamento**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

9 As autoras deste texto também participaram como interlocutoras na pesquisa.

10 MACHADO, Vanda. Mitos afro-brasileiros e vivências educacionais. Artigo publicado no site da Secretaria Municipal de Educação de Salvador, Bahia. 2007, p. 1-12. Disponível em: http://www.clam.org.br/bibliotecadigital/detalhes.asp?cod_dados=138. Acesso em: 15 de fev. de 2021.

comuns vivenciados em situações e contextos de atuação diferentes. Também solicitamos que relatassem como cada uma colaborava para uma educação antirracista e antissexista nos seus respectivos espaços de atuação e de que modo promoviam deslocamentos da visão comum e arraigada da mulher negra como produto de consumo: mulata, mãe, cozinheira, dentre outras.

Na introdução do presente texto explicamos que o objetivo é o de pensar sobre como nós professoras, que praticamos uma religiosidade de matriz africana, enfrentamos diariamente os silenciamentos às expressões desta religião. É preciso reforçar que nosso foco está nas mulheres de terreiro que são professoras, o que direciona nosso ponto de vista e abre possibilidades para pensarmos no tema específico de como as mulheres lidam com situações cotidianas que envolvem o processo de ensino e aprendizagem e de que forma a misoginia, o machismo, o racismo e a religiosidade são abordados nas instituições de ensino onde trabalhamos.

Apresentamos as interlocutoras entrevistadas nesta pesquisa:

A primeira, daremos o nome de Iemanjá, professora experiente com formação em geografia e pedagogia, já trabalhou no ensino fundamental e hoje se dedica a formação e alfabetização da primeira infância. Iemanjá é Ojubonã do terreiro em que participa e sua atuação está diretamente ligada à criação/educação dos novos iâos. Como o próprio nome indica, Ojubonã é aquela que mostra o caminho, os olhos do caminho dos novos integrantes do terreiro. Não por acaso, sua profissão tem tanta intimidade com a formação do caráter dos novos cidadãos do mundo. Adepta a Pedagogia Waldorf, Iemanjá, entende que transformar o mundo é o mesmo que oferecer às crianças as ferramentas necessárias para pôr em marcha esta transformação: o amor, o carinho, a fala amorosa e a capacidade de agir a partir da reflexão sobre o que é bom,

> Eu sou uma educadora candomblecista. Conto com a espiritualidade, no meu processo de autoeducação, no meu olhar mais amoroso, humano, acolhedor e amplo. Busco através do meu olhar, que vai além do material, ver o ser humano como ser espiritual e que deve ser educado como tal (IEMANJÁ, 2021).

A segunda mulher será apresentada como Oiá. Esta é uma mulher estrangeira, que compreende bem as mazelas da população negra de terreiro e que agrega experiências no ensino universitário e nas rodas de capoeira nas quais vivencia no cotidiano. Embora seja estrangeira, italiana, mais precisamente, está no Brasil há tempo suficiente para entender a diversidade cultural brasileira. Atua como professora e pesquisadora em áreas associadas ao Desenvolvimento Sustentável, Educação para as Relações Etnicorraciais no Ensino de Ciências, Biologia e História e Cultura Afro-Brasileiro e Africana.

A terceira mulher é ialorixá e artista plástica. Podemos identificá-la pelo seu nome de terreiro: Ifatoki. Riqueza seria talvez seu oruncó[11], dada sua ampla capacidade de ser e sentir coisas que vão além da nossa capacidade de ver o mundo. Como ialorixá, Ifátoki certamente é uma guardiã, zeladora e multiplicadora dos segredos de nossa ancestralidade, mas sua atuação vai além. No Terreiro ou na escola, Ifatoki coloca todo seu conhecimento ancestral na formação do nosso caráter. Não existe uma linha divisória que separa a mulher da profes-

11 Nome pessoal da Ialorixá.

sora e ambas da ialorixá. Sua arte povoa tanto o salão do espaço religioso em que cultua os orixás, quanto os cadernos dos alunos que atende nos projetos de arte-educação por Uberlândia, cidade onde mora e espalha sua sabedoria.

Por fim, somos nós, escritoras do texto. Eu, Maria Helena Raimundo sou uma mulher preta de Oxum, professora de História, pesquisadora das religiosidades de matriz africana, com 30 anos de experiência em sala de aula. Passei pelas várias fases da escola, do ensino fundamental ao médio e também no ensino universitário, concentrando hoje minhas forças no ensino fundamental II e no ensino médio. Tendo vivido tanto tempo na educação e sendo uma professora de História, posso dizer que vi passar por mim muitos projetos de educação impostos pelos governos federal, estadual e municipal. Mas os projetos externos não necessariamente impactam nossa forma de ver o mundo, esta é uma experiência solitária. Posso aceitar ou não aquilo que me é imposto pelos Planos de Educação, mas minha atuação em sala de aula depende exclusivamente de como gostaria de ser, estar e viver no mundo. Como uma mulher preta de terreiro e professora de História, concentro meus esforços em uma educação essencialmente antirracista e não perco nenhuma chance de falar sobre os meus, contrariando os silenciamentos que cercam toda pessoa preta em evidência onde quer que ela esteja. Utilizo o espaço da sala de aula para combater o racismo, a homofobia, a misoginia e o racismo religioso, sabendo de antemão que a escola é esse microcosmo, onde as relações perversas encontram tanto seus antídotos quantos seus reforços.

Josy Dayanny Alves Souza, Dofonitinha de Ogunté, professora de Geografia há 12 anos, pesquisadora das espacialidades de mulheres e das relações étnico-raciais. Acredito na potência das mulheres, e em particular das mulheres negras, como referências transformadoras da realidade social e na luta antirracista e antissexista nos terreiros, escolas e universidades. Desenvolvi, enquanto atuava como professora de geografia, em parceria com os estudantes, o projeto "Geografia e Arte: os "ismos" no cotidiano: feminismo, racismo, machismo, lugar de fala e representatividade", no Centro de Ensino em Período Integral Professor Pedro Gomes, em Goiânia-Go, no segundo semestre de 2018. O desdobramento deste projeto seria a realização de uma nova proposta de pesquisa intitulada "As travessias de um corpo político: os lugares dos corpos negros e o feminismo na sociedade contemporânea", no entanto, em função de meu desligamento da escola, para realização do doutoramento, o projeto não foi efetivado. Aprendi nesta escola que a educação tradicionalista não é caminho único no processo de ensino e aprendizado. O compromisso dos próprios estudantes com a transformação social revelava as ações pedagógicas antirracista e antissexista na/da escola.

CAMINHO METODOLÓGICO

Metodologicamente, fizemos às professoras entrevistadas exatamente os mesmos questionamentos. A primeira pergunta teve como objetivo conhecer as interlocutoras a partir daquilo que poderiam dizer de si mesmas, por isso, pedimos para que descrevessem suas vivências como professoras e praticantes de uma religião de matriz africana e, se havia uma relação entre as duas práticas. Com essas respostas pretendíamos compreender se havia uma articulação entre nossa educação de terreiro e as práticas educacionais realizadas nos espaços escolares/universitários.

A segunda pergunta ampliou o alcance da primeira, uma vez que descrevemos de que forma nossa prática religiosa contribuía para uma educação antirracista e antissexista, nos levando a refletir sobre como, ser quem somos, nos imputa uma responsabilidade político--pedagógica nas mudanças dos paradigmas impostos por uma escola/universidade evidentemente branca, racista e sexista.

Ao mesmo tempo a terceira pergunta não só instigou a reflexão, mas também contribuiu para o entendimento de nossas práticas como revolucionárias, no sentido em que nos impele a intervir nas mesmas, evidenciando uma pedagogia política que promove deslocamentos das imagens de controle e dos estereótipos de uma população negra em geral, e da mulher negra, em particular.

O quarto questionamento envolve uma troca de conhecimentos a partir da escolha de um mito que expressava práticas sociais de mulheres na sociedade. O mito pode ser trabalhado com referência de conhecimento sobre uma dada cultura e povo e como fundamentação para diálogos antirracistas e antissexistas.

Por fim, a última questão é um esforço metodológico, em que propomos pensar a articulação entre temáticas de matriz africana e as disciplinas ministradas nos espaços de educação. Pensamos este como um movimento de partilha pedagógica.

Abaixo as perguntas apresentadas as professoras:

1. 1.Nos conte sua vivência como professora e praticante de religião de matriz africana e se há uma relação entre elas.
2. 2.Como uma professora que vivencia a religiosidade de matriz africana pode contribuir para uma educação antirracista e antissexista na educação básica/superior?
3. Eu como professora praticante de uma religião de matriz africana promovo deslocamentos das imagens de controle/estereótipos[12] da população negra, em geral, e da mulher negra, em particular? Relate algumas dessas práticas?
4. Escolha um mito[13] dentro da cosmovisão africana referente a um orixá feminino e apresente alguns elementos deste mito como processo de contribuição para uma educação antirracista e antissexista na educação básica/superior.
5. Como a(s) disciplina(s) que você ministra na Educação Básica e Educação Superior pode(m) ser associadas às temáticas de matriz africana? Nos apresente alguns caminhos possíveis.

Em tempos de pandemia, as interlocutoras foram convidadas a acessarem o Formulário Google para responder às questões enunciadas na Pesquisa: "Ao som de tambores e silêncios: as narrativas de educadores de matriz africana nos espaços escolares". Os retornos foram realizados entre 07/06/2021 e 14/09/2021. O período estendido considerou o tempo necessário para que as interlocutoras pudessem elaborar as reflexões. Seguimos, pois, para as análises das respostas.

12 O conceito de estereótipo, embasado no pensamento de Lélia Gonzalez (2018) e o conceito de imagens de controle, fundamentado no Pensamento Feminista Negro, de Patrícia Hill Collins (2019), problematizam a construção dos estereótipos de "mãe preta", mucama [doméstica] e mulata, na realidade brasileira e, das imagens de controle de "*mammies*", mães dependentes do Estado, mulas, mulheres sexualmente depreciadas, na realidade dos Estados Unidos da América.

13 Inserir a referência sobre o mito [seja por oralidade ou textual]. (se não for inserir a referência, seria melhor retirar a nota).

DESENVOLVIMENTO

A primeira questão, "Nos conte sua vivência como professora e praticante de religião de matriz africana e se há uma relação entre elas", teve como objetivo entender quem são essas mulheres. É preciso ressaltar as diferenças nas experiências pessoais de cada uma a partir de dois elementos importantes: a primeira diz respeito à origem racial e a seguinte diz respeito às origens sociais. No entanto, não vamos discutir diferenças raciais e origens de classe, mas é preciso ressaltar que nossas experiências alteram nossos olhares e práticas de ensino e aprendizagem.

Três dessas mulheres são brancas: Iemanjá, Oiá e Ifátoki, se essas mulheres não quisessem se comprometer com a luta antirracista, ou, se não quisessem que suas instituições de ensino soubessem de sua religiosidade, seria, talvez, mais fácil não lidar com tais questões. Porém, estando inseridas nesta realidade, entendem e compreendem o valor da luta antirracista e antissexista nos espaços de atuação,

> [...] – quando ainda não era praticante do candomblé - minha prática docente se fortaleceu na prática da Capoeira Angola que, assim como o Candomblé, carrega em seus fundamentos, tradições e valores civilizatórios de matriz africana. Dessa forma, a educação antirracista se tornou meu dia a dia. Posteriormente, o meu encontro com o Candomblé consolidou esse bordado que eu levo para a sala de aula. A tradição e os fundamentos do Candomblé, com seus valores civilizatórios, vêm ao encontro do que acredito enquanto bióloga, educadora e pesquisadora, reforçando o olhar sistêmico e a interconexão entre todos os elementos do universo no qual estamos inseridos enquanto seres humanos – a cosmogonia africana nos ensina a sustentabilidade (OIÁ, 2021).
>
> [...] Eu voltei pra educação por ter fundado o CECORÈ, porque eu entendi que quando eu montei esse espaço eu precisava de voltar pra escola, ter mais uma bagagem de conhecimento pra trabalhar com o CECORÈ aqui. Porque desde que eu fiz o CECORÈ eu entendi que esse lugar ia ser um Centro Cultural, eu sempre entendi esse lugar como um lugar que ia agregar, mas que ao mesmo tempo iria contribuir com a sociedade para além da nossa casa. Então foi isso que eu fui buscar, fui buscar fazer uma formação, fui buscar a universidade, fui buscar o NEAB[14], fui fazer especialização, e fui me oportunizar a conhecer mais sobre a cultura nos parâmetros da Academia, porque eu tinha esse conhecimento, mas era um conhecimento prático, e eu precisava de ter uma fala acadêmica, até mesmo como uma legitimação enquanto liderança (IFATOKI, 2021).

A prática pedagógica que envolve nossos fazeres como professoras estão relacionadas aos nossos saberes como praticantes da religião de matriz africana, portanto, eticamente comprometidas com a articulação entre educação, antirracismo e antissexismo. Os caminhos para uma educação antirracista e antissexista são evidenciados na autonomia forjada frente ao deslocamento das ideias e ações hegemônicas instituídas nos espaços escolares/universitários, em planos de curso e de aulas universalistas.

O perigo de uma história única[15] não pode estagnar as histórias do povo e da cultura negra brasileira à escravidão/servidão perpétua. A oralidade [linguagem], cultura e produ-

14 Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

15 ADICHIE, Chimamanda Ngozi. O perigo da história única. TEDGlobal, 2009. Disponível em: https://www.ted.com/talks/chimamanda_ngozi_adichie_the_danger_of_a_single_story/transcript?language=pt. Acesso em: 14 set. 2021;
ADICHIE, Chimamanda Ngozi. O perigo de uma história única. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ções bibliográficas afro-brasileiras precisam ser apresentadas como ferramentas importantes para essa mudança de direção que orienta a uma educação antirracista e antissexista,

> Em ambos os casos, é preciso se aproveitar e se apoderar do espaço escolar como espaço de formação cidadã. Isso inclui criar planos de aulas que contemplem a história dos negros e da escravidão de forma ampla para que se entenda os mecanismos raciais que forjaram a sociedade brasileira. A formação cidadã é por si só antirracista e antissexista. Tomar para si todos os mecanismos disponíveis para tornar a educação mais inclusiva é também se tornar um professor militante, não tanto de forma partidária, mas de forma ampla para que a democracia seja vivenciada em sua forma plena (OXUM, 2021).
>
> Uma vez que o terreiro é um vasto universo de saberes e fazeres que podem ser utilizados em sala de aula para uma pedagogia antirracista, em contraposição às referências ocidentais prioritariamente utilizadas nos livros didáticos, cabe a nós, educadoras, fazer essa transposição. Na minha área do saber, pode-se utilizar a mitologia africana (itans) para discutir temas da biologia, de ciência e tecnologia de matriz africana. Da mesma forma, pode-se utilizar elementos da ritualística, como o obi (noz-de-cola), as folhas, ou mesmo a forja do ferro por Ogum. Esses foram apenas alguns exemplos. Com base em minha experiência, a partir da educação antirracista, é possível quebrar paradigmas vigentes e levar para sala de aula a representação e representatividade do feminino, fortalecendo estereótipos antissexistas. É importante salientar que o terreiro, enquanto coletivo que possui em suas bases do axé a liderança do feminino, nos fortalece enquanto mulheres frente à sociedade sexista. Sinto que esse fortalecimento individual enquanto mulher, transborda para a sala de aula (OIÁ, 2021).
>
> Minha conexão com a religiosidade de matriz africana se fez em simultâneo com a minha "descoberta" como mulher negra. As experiências vivenciadas a partir de 2015, seja na religiosidade, na cultura, no acesso às referências teórico-afetivas, promoveram deslocamentos de minha percepção de ser e estar no mundo e na minha atuação como professora de geografia. Uma de minhas primeiras reflexões e transformações esteve associada a busca por referências não-hegemônicas no processo de ensino-aprendizagem, a visibilização da diversidade de gêneros, sexualidades, etnias e raças de pensadoras e pensadores em sala de aula, ampliam as práticas pedagógicas e o acesso ao conhecimento das pluralidades no mundo. O ponto principal deste movimento está no reconhecimento das/dos estudantes nessas/es pensadoras/es, em suas narrativas, teorias, pensamentos, práticas, para além da história única disseminada na educação e perpetuada em uma sociedade que oprime, criminaliza e assassina aquilo [subjetividades] e aquelas/es [corporeidades] que não são normativamente hegemônicas (OGUNTÉ, 2021).

O enfrentamento do racismo e do sexismo é uma responsabilidade coletiva. Sua discussão, de maneira indissociável, resulta da insistência na conservação dos lugares sociais atribuídos às mulheres negras em uma sociedade outrora escravista e colonial e caracterizando-se, na contemporaneidade, mantenedora das práticas do colonialismo e de estereótipos/imagens de controle associadas ao trabalho, exclusivamente, servil e a estética de uma presença centrada no "branqueamento" dos corpos e dos pensamentos.

Caminhos possíveis para o deslocamento de estereótipos/imagens de controle são referenciados na mitologia de matriz africana: as oralidades, artes, comidas, vestimentas, li-

teraturas são testemunha material e simbólica da existência e abrangência da participação das mulheres na sociedade.

Impulsionar o deslocamento das imagens de controle/estereótipos das mulheres negras passa pela necessidade iminente de visibilização do povo, cultura e espaços negros, para além da realidade de desumanização e fetichização dos corpos e mentes. Os espaços religiosos de matriz africana são territórios de saberes e fazeres centrados no autoconhecimento e na coletividade. Neste sentido, uma educação que se proponha plural, envolve estes conhecimentos,

> Um professor de História, tem talvez, em suas mãos, mais condições e/ou elementos para promover tais deslocamentos. Isso ocorre quando nos apossamos de imagens (pinturas, desenhos, charges) e textos que trabalhamos criticamente com alunos. Debates incluindo análises de músicas e filmes pontuando situações de machismo, racismo e misoginia buscando ampliar a visão do aluno sobre problemas pontuais de nossa sociedade (OXUM, 2021).
>
> O deslocamento de imagens de controle/estereótipos da população negra passou inicialmente pelo meu entendimento e aceitação de ser mulher negra numa sociedade racista e sexista. Bianca Santana, ao publicar suas experiências no livro "Quando me descobri negra" materializa algumas de minhas sensações, em algum momento a autora diz "Tenho 30 anos, mas sou negra há apenas dez. Antes, era morena" (SANTANA, BIANCA, 2015, p. 13). Eu tinha 30 anos quando me descobri negra. Hoje, seis anos depois, após a imersão na religião brasileira de matriz africana e após o envolvimento em pesquisas acadêmicas em comunidades negras (quilombo e terreiro, com ênfase na comunicação com mulheres, e, a partir de uma busca sobre minhas referências ancestrais familiares) tenho procurado compreender e visibilizar as ações da população negra, com ênfase nas mulheres negras, na produção-reprodução da sociedade brasileira (OGUNTÉ, 2021).

Por um lado, o sistema de linguagem escrita, praticada no processo de ensino e aprendizagem, representa um caminho de acesso ao conhecimento, mas não um caminho único, a tradição oral de origem africana, vivenciada no cotidiano dos espaços religiosos de matriz africana no Brasil, evidenciada como tradição viva[16], oferece práticas plurais de processos de ensino e aprendizagem.

O itan, a história falada, e aqui, metamorfoseada em escrita, sustenta-se como ferramenta para uma prática pedagógica de deslocamento das imagens de controle/estereótipos de mulheres negras. O cotidiano no/do trabalho, dos arranjos familiares, das relações sociais, da feminilidade, do feminino, da liderança, do afeto, da força e da sabedoria, apresentado nos itans, revela algumas práticas sociais vivenciadas por mulheres em oposição aos padrões normativos de submissão e de controle:

> Conta o mito que, certa vez, Oxum foi procurada por uma das esposas diletas de Oxalá, aos prantos, pois havia sido escorraçada por seu esposo após desrespeitar o seu tabu: Sentara ao seu lado com as vestes tingidas de vermelho do sangue de sua menstruação, sem ter conhecimento. A mulher havia sido enfeitiçada pelas duas esposas mais velhas e enciumadas de Oxalá por meio de uma infusão que fez com que o seu sangue

16 HAMPATÉ BÂ, Amadou. Tradição Viva In. **História geral da África, I: Metodologia e pré-história da África** – Brasília: UNESCO, 2010. Capitulo 8, p. 167-212. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001902/190249por.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2021.

menstrual escorresse sem que percebesse. Aflita com a rejeição e reação violenta de Oxalá, a mulher procura pela ajuda de Oxum, e esta, através de um banho de folhas sagradas transforma o seu corrimento menstrual em vistosas penas vermelhas de edidé, a preciosa ave vermelha iorubana, também chamada de ekodidé, e as deposita uma a uma, no interior de uma cabaça, tornando, assim, a cabaça e as penas vermelhas da ave, símbolos respectivos do útero e do sangue menstrual feminino. Tal feito causa espanto e admiração em toda a comunidade que passa a reverenciar a fertilidade feminina manifestada no corrimento menstrual e no awo de Oxum. O próprio Oxalá se admira do feito de Oxum prostrando-se aos seus pés diante de todos e reverenciando o poder feminino da gestação representado pelas penas de ekodidé dentro da cabaça. Com uma das penas enfeita sua cabeça e institui que dali em diante todo iniciado nos cultos sagrados também deverá ornar seu ori com uma pena de ekodidé em reverência ao poder supremo feminino essencial à existência de todo ser vivo. O primeiro elemento seria talvez o sangue menstrual como tabu. Ora a menstruação faz parte do ser mulher, assim sendo, torná-la elemento de impureza significa misoginia. No entanto, Oxum explica que o tabu associado ao ciclo menstrual retira o poder da mulher, mas que, a partir de sua intervenção, transforma-o em um símbolo de poder, o que nos apresenta o segundo elemento que é a organização feminina em torno da luta antissexista. Por ser um mito africano entramos na seara política/cultural que apresenta uma África incapaz de lidar com seus problemas. O mito demonstra justamente o contrário, a capacidade das mulheres africanas de reverter situações de exclusão e preconceito (OXUM, 2021).

[...] eu vou falar de mamãe. Mamãe Oxum, e aí eu vou até remeter até um pouco do que eu falei no documentário[17], porque eu acho que nunca é demais falar dessa mulher que talvez o doce dela tá lá no final da fila e que ela era muito mais uma mulher de governo, de liderança, de comunidade, do que essa doçura de candura que as pessoas tentam de uma forma lúdica passar dessa mulher, mulher doce, da água doce, o elemento é doce, a água é doce, mas Oxum, foi uma mulher que comandou uma comunidade, que teve a sabedoria da fala, a sabedoria de fazer escolhas certas pra uma comunidade e por isso ela foi elevada a um ser divinizado, não foi simplesmente porque ela era doce, talvez a doçura se entenda enquanto tolerância, paciência e a grande questão, a sabedoria de muito cedo ter a paciência de esperar a água passar embaixo da ponte. Oxum é uma representante desse nosso panteão de seres divinizados que nós cultuamos aqui dessa mulher que consegue agregar pessoas diferentes e trabalhar com a individualidade humana de uma forma singular, então eu designo a essa energia esse poder, eu entendo o poder de Oxum, então eu falo de mim e falo até desse meu lugar e dessa minha forma de estabelecer uma fala singular pra cada um, entendendo que cada um tá num momento e esse momento não quer dizer que estamos todos juntos aqui e que todos estamos no mesmo tempo, cada um tem o seu tempo, é preciso de entender essa individualidade pra poder ter um coletivo, então Oxum sabiamente sabia fazer isso com maestria, Oxum foi essa grande liderança desse lugar, de comandar homens e mulheres com sabedoria pra fazer uma comunidade feliz (IFATOKI, 2021).

Nanã proíbe instrumentos de metal em seu culto

A rivalidade entre Nanã Burucu e Ogum data de tempos.

Ogum, o ferreiro guerreiro,

era o proprietário de todos os metais.

17 Cantigas de Orixá. 2019. Disponível em: https://www.acabaca.com.br/cantigas. Acesso em: 20 ago. 2021.

Eram de Ogum os instrumentos de ferro e aço.
Por isso era tão considerado entre os orixás,
pois dele todas as outras divindades dependiam.
Sem a licença de Ogum não havia sacrifício;
sem sacrifício não há orixá.
Ogum é o Oluobé, o Senhor da Faca.
Todos os orixás o reverenciavam.
Mesmo antes de comer pediam licença a ele
pelo uso da faca, o obé com que se abatiam os animais
e se preparava a comida sacrificial.
Contrariada com essa precedência dada a Ogum,
Nanã disse que não precisava de Ogum para nada,
pois se julgava mais importante do que ele.
"Quero ver como vais comer,
sem faca para matar os animais", disse Ogum.
Ela aceitou o desafio e nunca mais usou a faca.
Foi sua decisão que, no futuro,
Nenhum de seus seguidores se utilizaria de objetos de metal
para qualquer cerimônia em seu louvor.
Que os sacrifícios feitos a ela
fossem feitos sem a faca,
sem precisar da licença de Ogum (PRANDI, REGINALDO. 2001, p. 200-201).

O mito de Nanã e Ogum. Nanã, mostra sua força e sabedoria diante a insubordinação de Ogum Gosto de me lembrar da força e poder que ela carrega, ainda que a senhora, tida como mais frágil que o grande guerreiro (IEMANJÁ, 2021).

A utilização da mitologia africana em sala de aula certamente é uma forma de pedagogia antirracista, sendo que os mitos, de forma geral, trazem elementos para a discussão antissexista. Já utilizei Oxum e Oiá, em formação docente, para apresentar possibilidades de interlocução entre a temática de matriz africana e o conteúdo na área de ciências e biologia. Na ocasião, o foco foram os Rios Oxum e o Rio Oiá (Rio Niger), sendo que a discussão não partiu de um itan específico. Lembro de um mito que fala sobre Oiá se transformando no Rio Níger [...] esse mesmo mito apresenta a relação de Oiá com Xangô que poderia ser utilizada na educação antissexista (OIÁ, 2021).

Iansã: a origem do vento de da tempestade

Ogum era marido de Iansã
O ferreiro fornecia armas para Oxaguiã.
Em guerra, Oxaguiã precisa de mais armas para lutar.
Seu exército carecia de espadas, lanças e escudos.
Ogum pediu calma: "O ferro se demora para forjar."
Oxaguiã tinha pressa e precisava de tudo.
Para ajudar o marido veio Iansã.
Ela soprava o fogo, o ferro derretia.

> Foi então que se armou melhor Oxaguiã
> Porque mais rápido as armas fazia Ogum
> Com apoio do sopro de Iansã.
> Oxaguiã foi agradecer e entrou em visgo
> A seiva da beleza de Iansã encantou Oxaguiã
> Sem saber o porquê, Oxaguiã despertou bem-querer em Iansã.
> Na manhã seguinte, Ogum descobriu que Iansã foi embora.
> O tempo andou como sempre, olhando para trás e escutando
> As sombras do que o esperava à frente.
> Então, Oxaguiã precisou de mais armas.
> A necessidade de Oxaguiã o fez bater à porta de Ogum.
> Então, Iansã soprou novamente, mesmo distante, ajudando a forjar o ferro
> De seu assento soprou com vontade, mesmo estando em outra cidade
> O sopro virou vento e tempestade.
>
> Soprar o vento forte para não deixar o trabalho do ferreiro apagar. E soprando de uma cidade para outra, surgiram o vento e a tempestade (NOGUERA, RENATO. 2017, p. 96-97).
>
> A própria referência a uma narrativa/mitologia fora de padrões eurocentrados já se constitui como uma contribuição antirracista no cerne da educação. Enquanto educadoras precisamos apresentar aos estudantes as inúmeras possibilidades de experienciar e compreender o mundo. O mito apresentado faz uma referência às inúmeras possibilidades de ser mulher, Iansã é a mulher que trabalha, e no trabalho de ampliar o número de armas, movimenta, no caso específico, a realidade de uma guerra. Iansã é a mulher que movimenta a estrutura de uma sociedade. Iansã é também a mulher que movimenta a estrutura de sua própria vida, a decisão de deixar a casa, o marido, e unir-se a outra história, outra relação, é sempre uma decisão que deve ser tomada por ela própria. Aqui são estabelecidas referências de vida e de trabalho (OGUNTÉ, 2021).

Oxum, Nanã e Oiá, são algumas das divindades africanas, cultuadas no Brasil como representações femininas que dinamizam a religião afro-brasileira. Como pode ser observado, essas referências não são excludentes das relações sociais estabelecidas com as representações masculinas, o foco dessas narrativas situa-se no campo de visibilização de suas práticas sociais.

A aplicação destes conhecimentos, ratificados pela Lei 10.639/2003, precisa encontrar nas práticas pedagógicas de professoras e professores a propensão necessária para sua efetividade. A capacidade para estabelecer diálogos, assim como para formações, trocas e escutas, torna-se uma ferramenta potente na interface educação antirracista e antissexista.

Assim, relacionamos algumas considerações a respeito da visibilidade do povo, cultura e espaços negros que envolvem mudanças de paradigmas sobre o lugar da referência negra em nossa sociedade, como, por exemplo, o deslocamento das imagens de controle/estereótipos centrados na escravidão, em consideração as contribuições do povo negro na construção material e imaterial do nosso país. As diversas ciências parcelares, exemplificadas aqui

por meio das disciplinas História, Biologia e Geografia são evidências de interação entre pedagogias no terreiro e pedagogias de terreiro em espaços escolares/universitários,

> Como sou professora de História, o tempo todo as temáticas ligadas à África e ao Brasil africano fazem parte do Currículo Comum e do currículo estendido. Todos os caminhos são possíveis: escravidão na Grécia e Roma Antiga e escravidão no Brasil, a exploração da África e da América, as diversas formas de colonização, enfim, todo o tema pode ser estendido e debatido (OXUM, 2021).
>
> No passado ministrei disciplinas relacionadas diretamente com a implementação da Lei 10.639/03, no qual o conteúdo era voltado para possibilidades de interlocução entre a área de ciências e biologia e temáticas de matriz africana. No entanto, para responder essa questão, irei focar em algumas disciplinas que tenho ministrado nos últimos anos para a graduação em Engenharia Ambiental, que não estão relacionadas diretamente com a implementação da lei 10.639/03 e que, ainda que de forma superficial, foi possível trilhar caminhos de associação com temáticas de matriz africana. Segue abaixo:
>
> - Na disciplina de Saúde Ambiental - foi possível fazer essa associação pelo viés do Plano Nacional da Saúde da População Negra.
>
> - Na disciplina de Avaliação de Impacto Ambiental - foi possível fazer essa associação pelo viés dos impactos de projetos e obras em comunidades tradicionais como as comunidades quilombolas.
>
> - Na disciplina de Microbiologia Ambiental - foi possível fazer essa associação na discussão da contribuição do conhecimento do povo Bahima em processos de produção de alimentos como o ghee, que lança mão de microrganismos.
>
> Essas associações, enquanto educadora, só foram possíveis graças à "educação não formal" que me foi dada pela Capoeira Angola e pelo Candomblé (OIÁ, 2021).
>
> Os mitos africanos são excelentes referências para pensar uma relação primordial na geografia, a relação homem-meio, individuo-natureza-sociedade. Ventos, raios, tempestades, por exemplo, são elementos climáticos discutidos nesta disciplina, a explicação do mito a partir desta referência propicia pluralizar modos de vida e de cultura dentro da discussão geográfica. Os territórios de vida e de trabalho são referências importantes na abordagem geográfica, a representação destes territórios tem o compromisso de apresentar a pluralidade cultural, religiosa, econômica, política e social que dinamizou/dinamiza as realidades sociais de cada lugar. As matrizes indígenas, europeias e africanas teceram/tecem as realidades sociais no Brasil, neste sentido, é de responsabilidade de cada disciplina evidenciar as ações das sociedades nos processos de colonização, escravidão, imperialismo e capitalismo, com ênfase nas condições de opressões e desigualdades sociais de cada lugar. O compromisso contemporâneo da ciência geográfica com a educação se situa nas práticas pedagógicas de visibilização dos movimentos de resistência das matrizes afro-brasileiras, na produção-reprodução das materialidades e imaterialidades da sociedade brasileira: as comunidades negras rurais e urbanas, os terreiros, os quilombos, as periferias, favelas, as festas afro-brasileiras [religiosas e não-religiosas] e a evidenciação da população negra que tece a vida, o trabalho e as existências em sociedade (OGUNTÉ, 2021).

Podemos discutir a natureza e as divindades e também conceitos matemáticos e químicos a partir de narrativas que, embora nem sempre deem preponderância ao feminino, tornam possíveis reflexões sobre o feminino a partir de recortes da natureza, como a força

do mar, do rio, dos ventos e da própria terra, representadas, aqui, por divindades como Iemanjá, Oxum, Oiá e Nanã.

A educação plural encontra na pedagogia de terreiro, na mitologia ioruba e na oralidade expressa nos itans algumas referências de enfrentamento ao racismo e sexismo estrutural que movimenta de tempos em tempos e de maneiras diversas a nossa sociedade.

PARA NÃO CONCLUIR

Podemos dizer que não se esconder de si mesma já é um grande passo para uma educação antirracista e antissexista. A professora que assume a identidade afro-brasileira na religião é por si mesma uma revolucionária, porque se expõe ao risco de todas as formas de agressões e, por isso mesmo, é chamada a justificar seu lugar social, ao falar sobre si e sobre sua religiosidade. O uso de contas, guias, turbantes e outros elementos sacros, no dia a dia, evidencia o lugar de vivência dessas mulheres.

Quando, ao assumir seu lugar de fala, a professora coloca essa identidade "macumbeira" como parte do seu plano de aula, seja nas aulas de história, de geografia, de biologia ou de qualquer outra disciplina, amplia as possibilidades de fazer deslocamentos e de enfrentamento daquilo que mais a incomoda no cotidiano escolar: a invisibilidade, o preconceito e o racismo.

O uso do mito iorubá como ferramenta antirracista e antissexista apresenta uma forma de aprendizado que podemos denominar como o outro lado da invisibilidade da mulher negra na sociedade. A referência mítica não apenas reafirma a presença das mulheres, mas expurga uma presença marcada apenas por estereótipos e imagens de controle. Mulher é a pluralização de seus significados, portanto, toda e qualquer referência à mulher, particularmente, à mulher negra, estagnada em um lugar social de serviçal, sexualizado, desumanizado, deve ser enfrentado e transformado.

A ferramenta de enfrentamento antirracista e antissexista se dá na presença física, afetiva e intelectual das mulheres negras em todos os espaços de decisões, de trabalho, de vida e de ensino e aprendizagem.

Adúp .

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo da história única**. TEDGlobal, 2009. Disponível em: https://www.ted.com/talks/chimamanda_ngozi_adichie_the_danger_of_a_single_story/transcript?language=pt. Acesso em: 14 set. 2021.

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

BENISTE, José. **Mitos Yorubás: o outro lado do conhecimento.** 9ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2020.

BRASIL **Lei 10.639, de 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. Brasília, 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em 24 de mar. de 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de junho de 20**14. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. O Plano Nacional de Educação (PNE) define diretrizes, metas e estratégias para a política educacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 13 set. 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação básica 2020: resumo técnico** – Brasília: Inep, 2021. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2020.pdf. Acesso em: 15 jan. 2022.

BORGES, Isley. **Cantigas de Orixá.** 2019. Plataforma: A Cabaça. 2019, 42 min. Disponível em: https://www.acabaca.com.br/cantigas. Acesso em: 20 ago. 2021.

COLLINS, Patricia Hill. **Pensamento feminista negro: conhecimento, consciência e a política do empoderamento** . 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. In: GONZALEZ, Lélia. **Primavera para as rosas negras**. Diáspora: Editora Filhos da África, 2018, pp. 190-214.

HAMPATÉ BÂ, Amadou. Tradição Viva In. **História geral da África, I: Metodologia e pré-história da África** – Brasília: UNESCO, 2010. Capitulo 8, p. 167-212. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001902/190249por.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2021.

JAGUN, Márcio de. **Ori: a cabeça como divindade**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Litteris, 2015.

MACHADO, Vanda. **Mitos afro-brasileiros e vivências educacionais**. Artigo publicado no site da Secretaria Municipal de Educação de Salvador, Bahia. 2007, Pp 1-12. Disponível em: http://www.clam.org.br/bibliotecadigital/uploads/publicacoes/138_1419_machadomitos.pdf. Acesso em: 15 de fev. de 2021.

NOGUERA, Renato. **Mulheres e deusas: como as divindades e os mitos femininos formaram a mulher atual**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Harper Collins, 2017. Ver em especial o capítulo sobre mitos "iorubás".

PETROVICH, Carlos. MACHADO, Vanda. **Irê Ayó: mitos afro-brasileiros**. Salvador: EDUFBA, 2004.

PRANDI, REGINALDO. **Mitologia dos Orixás**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

CaPítulO 3

O IMPACTO DO RACISMO RELIGIOSO NA ESCOLA PÚBLICA

Simone Miranda da Silveira

Resumo: O presente artigo tem como base a desconstrução do racismo religioso nas escolas públicas, visto que nos dias de hoje esse tema é um grande desafio das escolas e dos profissionais da educação. Percebe-se que no ambiente escolar pouco é feito em relação a esse tema, a falta de conhecimento, de fundamentação teórica e de práticas que contribuam para uma educação antirracista, todos esses fatores tornam cada vez mais distante da realidade dos espaços escolares. Investir em formação para os profissionais de educação e fomentar o debate para se atrair novas práticas, pode ser o início ao combate do racismo religioso e da discriminação dentro das escolas.

Palavras-chaves: Antirracista. Educação. Escolas públicas. Formação

INTRODUÇÃO

O processo histórico de formação da sociedade brasileira faz com que discentes e docentes não dialoguem sobre questões religiosas que não sejam ligadas ao Cristianismo, devido à formação eurocêntrica do nosso Sistema Educacional. Na verdade, quando se trata de discutir sobre questões religiosas de matriz africana, destacando as possíveis divergências entre maioria e minoria religiosa no âmbito escolar, infelizmente, o debate não é tão simples assim. Para não gerar conflitos, a própria equipe finge não existir essa minoria religiosa, o que fomenta ainda mais o preconceito e não coopera com a desconstrução de estigmas trazidos pela religião de "pretos". Fato é que vivemos numa sociedade plural, onde o próprio sistema de ensino tem dificuldade enorme de reconhecer essa pluralidade e de enfrentar, a partir desse reconhecimento, o preconceito e a discriminação que gira em torno do Candomblé e da Umbanda. Em outras palavras: na grande maioria dos casos, a escola não se posiciona sobre o racismo e sobre a cultura religiosa, quando se refere ao tema em tela.

Apesar de cada professor, cada membro da comunidade escolar ter suas crenças, a escola precisa ser um espaço onde o professor deve saber lidar com questões religiosas que não fazem parte do seu próprio contexto e de sua crença. Nesse sentido, não cabe a um professor ser preconceituoso com a fé alheia; não cabe a um professor inferiorizar o seu aluno por pertencer a uma religião hegemônica. No entanto, a realidade mostra que, mesmo sem perceber, alguns professores se esquecem do seu papel e acabam priorizando religiões majoritárias, dentro da escola, esquecendo de que aquele espaço é laico e que ali se encontra uma gama de sujeitos em formação que apresentam cultura e religiões diferentes.

A religião é um fenômeno cultural que faz parte da vida em comunidade e dos grupos sociais, ou seja, a religião está inserida em vários aspectos da vida do indivíduo, principalmente no ambiente escolar, onde passa a maior parte do tempo. A escola, desse modo, tem o dever de observar essas peculiaridades para que não haja nenhum processo de exclusão. A realidade, contudo, é outra, uma vez que, embora tenha sido criada para minimizar e até mesmo extinguir o preconceito, a intolerância e racismo religioso na escola, há uma ausência de discussão sobre a lei 10.639/03[1].

A lei 10.639/03 possibilitou aos negros a divulgação de sua cultura e de seus valores, dando a eles a oportunidade de continuar sua luta por igualdade, levando para toda comunidade escolar sua história, sua cultura, sua religiosidade e sua importância no processo de formação da sociedade brasileira.

> 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 políticas 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. (LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA , retirado do D.O.U de 10,1,2003)

Entendendo que não existe um projeto de sociedade dissociado da educação e da cultura, sendo a sociedade brasileira composta por uma diversidade cultural e racial que nos faz diferentes e plurais e visto que essa pluralidade cultural é a base e chave para o desenvolvimento do país, é preciso tratá-la de maneira ampla, destacando-a como parte da construção identitária do povo, de seu território, utilizando-a como ferramenta para formação da cidadania. Enfim, essa diversidade deve ser vista como parte integrante da vida, das experiências e das relações e isso precisa fazer parte do processo de ensino-aprendizagem construído nas escolas.

Certamente, as relações e a comunicação entre os atores inseridos no contexto escolar, frequentemente, pode gerar conflitos e isso se deve, em grande medida, ao desrespeito às diferenças e à intolerância entre os grupos. Tendo em vista essa percepção, não se pode negar a importância da educação e da comunicação na construção de reconhecimento e da valorização para o resgate de uma identidade NEGRA que tenham como princípio contribuir na formação de indivíduos capazes, conhecedores de suas histórias para reconstruir o seu futuro, esteja esse sujeito presente em qualquer espaço – espaços educacionais, espaços culturais ou espaços sociais de um modo geral.

O Brasil é um país historicamente diverso que apresenta significativas diferenças sociais, culturais, religiosas, econômicas. Essa diversidade fica ainda mais evidente na pre-

1 A lei 10.639 alterou a LDB (Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional), tornando obrigatório o ensino da História e da Cultura Africana e Afrobrasileira, dentro das disciplinas que já fazem parte dos currículo do Ensino Fundamental e Médio.

sença de diferentes vertentes religiosas. É preciso destacar, todavia, que as que mais geram embates no âmbito escolar e em outras esferas de relação social são as religiões de matriz africana. Mesmo com direito à livre expressão da religiosidade e de consciência religiosa garantidos pela Constituição federal de 1988, os indivíduos pertencentes às religiões de matriz africana – sejam eles professores, funcionários ou alunos – convivem diariamente com o racismo religioso. Essas manifestações racistas se dão no espaço escolar, ainda que este seja um lugar de transformação social e de formação de sujeitos aptos a respeitarem o outro em suas diferenças.

Para refletir sobre a desconstrução dos preconceitos sobre as religiões de matriz africana no âmbito das escolas públicas, a observação das práticas pedagógicas foi de fundamental importância nesse contexto, bem como a observação da aplicabilidade da lei 10.639/03. Eis é um grande desafio para a comunidade escolar, em especial, para os professores que, comumente, não estão preparados para lidar com os próprios equívocos em torno da história e da cultura africana e afro-brasileira por falta formação e informação.

A dificuldade em lidar com o tema é tão notória que se passa com muita facilidade por cima de situações discriminatórias que ocorrem entre os atores dentro das escolas, para evitar confrontos, mas esquecendo do quanto isso pode ser prejudicial para a construção da identidade daquela criança que pertence a uma cultura que não é a cultura vista como "normal" e assim acaba estimulando o preconceito dentro da escola. A partir dessa consciência, é a importante e necessário que os professores revejam suas práticas para que os alunos não se sintam excluído do ambiente de aprendizagem escolar por não seguirem o que o sistema educacional determina como "padrão".

A EDUCAÇÃO COMO INSTRUMENTO DE TRANSFORMAÇÃO CONTRA O RACISMO RELIGIOSO

Segundo Paulo Freire, é preciso uma educação que empodere o aluno preto ou branco, (FREIRE, Paulo, 1987, p.). O professor exerce um papel fundamental em sala de aula. Dessa maneira, não basta ele apenas trazer à tona o conhecimento sobre o caráter de criminalidade que a discriminação às religiões de matriz africana, se não há um trabalho de conscientização que busque a extinção desse tipo discriminação. A ele cabe o papel de rever suas práticas e entender que alguns de seus hábitos e atitudes colaboram para a permanência de uma visão preconceituosa que incentiva o racismo e desrespeita a identidade de parte da comunidade escolar, haja vista que estamos falando não só dos discentes, mas também de professores e outros funcionários que têm sua cultura marginalizada.

Uma prática pejorativa, cometida não só pelos professores, mas presente nos livros didáticos, pode ser observada pela maneira que retratam a África. O continente é sempre caracterizado como inferior, marcado pelos estereótipos, pelo exotismo, pela escravidão e pela pobreza. Esse modo de olhar o território africano ignora as riquezas e a diversidade existentes no continente. Além disso, há outro problema: o de achar que a formação, para tratar do tema não é necessária, e que professores negros que devem dar conta das questões raciais.

A história dos negros é muito mais rica do que simplesmente essa apresentada pelos livros didáticos. Nesse sentido, a estereotipia acerca dos negros também é um fator que contribui para a disseminação do racismo estrutural e religioso dentro das escolas. Sendo a edu-

cação um ato permanente, como dizia Paulo Freire, se faz necessário que instrumentos para uma educação antirracista em todos os aspectos sejam criados. Ninguém nasce racista. É ao longo do tempo que as pessoas vão adquirindo esse comportamento e a escola, infelizmente, acaba sendo um espaço que o reforça, mesmo que isso se dê de forma não intencional. É possível utilizar o processo de aprendizagem juntamente com as experiências vividas pelos nossos alunos e, por meio delas, possibilitar ao aluno dar visibilidade a sua própria história tornando possível o reconhecimento, a valorização e a compreensão da importância histórica de sua cultura na construção do Brasil. E como vem esse reconhecimento e essa valorização?

Um dos modos para isso é dar ênfase a contribuições de pessoas negras no desenvolvimento do país, mostrando como elas tiveram papéis importantes na história e na construção dela, abrindo um diálogo democrático onde o pensamento crítico e a reflexão dará voz a todos que passam pela amargura de vivenciar o racismo, principalmente, e aqueles que trazem a matriz africana como sua religiosidade.

A escola tem cumprido um papel de exclusão no que se refere a cultura da população negra, deixando de cumprir sua função social e cultural para que os alunos e profissionais negros se sintam pertencentes àquele espaço, pois a grande maioria desses sujeitos se sente desmotivado e desvalorizado, não enxergando, por um lado, a valorização de suas características e suas especificidades no espaço escolar, percebendo, por outro, a supremacia da cultura branca

Segundo uma pesquisa realizada por Cavalleiro (1998) em uma escola municipal vários aspectos prejudiciais à formação para diversidade foram observados. Entre os fatos que ocorriam no cotidiano escolar, como por exemplo, não existência de cartazes, livros ou fotos que conscientizavam sobre a existência de crianças negras, etc. É evidente que esse comportamento fomenta a ideia superioridade das crianças brancas, levando as crianças negras, de certa forma, a negarem suas características físicas e culturais por não se encaixarem nos padrões percebidos como normatizados. Esse comportamento, mesmo que de forma naturalizada e sem intenção, também era estimulado pelos professores que, como sabemos, ainda tem uma maneira depreciativa de diferenciar os alunos por suas características físicas, incluindo a cor da pele. Esse fenômeno se dá pelo fato de alguns educadores negarem ou não acreditarem na existência do racismo estrutural e, ainda, por simplesmente evitarem confrontos, ignorando o quanto o racismo é prejudicial para nossas crianças.

> Levando isso em consideração, muitos afrodescendentes sentem-se deslocados e desvalorizam suas características físicas ou até mesmo suas capacidades intelectuais e acabam negando seus traços negros e almejando as características da chamada "elite brasileira" branca já que, erroneamente o negro é frequentemente considerado uma etnia e cultura inferior (FERREIRA; CAMARGO, 2011).

Quando os contos em sala de aula não retratarem apenas princesas brancas de olhos azuis, quando no cotidiano da escola for levado em conta as questões étnico-raciais, aí sim, elas terão vez e se sentirão representadas, por enquanto ainda há muito o que fazer. Basta ter um olhar um pouco mais sensível para perceber que as crianças negras não são tratadas de igual para igual, vivem em um combate o tempo todo, sempre precisando se posicionar

de alguma forma. Assumir a sua identidade negra não é um processo fácil e a escola o torna ainda mais doloroso, uma vez que a representatividade negra é quase inexistente e o sujeito negro é tratado de forma pejorativa de forma muito natural em nossa sociedade.

AS RELIGIÕES DE MATRIZ AFRICANA E SUA DISCRIMINAÇÃO NO ESPAÇO ESCOLAR

Embora todos saibam da diversidade que existe dentro da escola, muitos profissionais fingem que ela não existe, fazendo com que o território escolar descaracterize ainda mais a cultura de alguns ali presentes. Passando por cima desse conjunto de expressões cultural importantíssimo na construção dos indivíduos, os professores demonstram a sua fragilidade em lidar com o tema. Na verdade, muitos se acham incapazes de lidar com a questão do racismo e, quando a discussões adentram especificamente na questão do racismo religioso, o debate se torna ainda mais acirrado, uma vez que tratar de religiosidades minoritárias e visto como uma verdadeira monstruosidade em sala de aula. Para ilustrar o que foi dito, numa conversa de sala de professores, uma das professoras presentes narrou o quanto não se sentia à vontade e que não gostava de trabalhar com temas ligados à diversidade, ou seja, professores, alunos, funcionários da escola estão rodeados o tempo todo de situações preconceituosas.

É dever da escola oportunizar uma convivência harmoniosa entre os indivíduos. Não deveria caber, portanto, práticas racistas em relação a quaisquer sujeitos apenas porque o seu dogma religioso é diferente do dogma da maioria. Também não é uma prática bem-vinda ignorar a presença dessa diversidade, afinal, professores são formadores de caráter e de opinião. Será que os professores também não estão, de certa forma, contribuindo para a construção do racismo religioso?

A escola é um espaço transformador e os professores são os mediadores e agentes dessa transformação. É dever e obrigação que os dogmas existentes e ideias preconcebidas fiquem do portão para fora da escola, lá dentro, todas as culturas, todas as etnias, todos os credos fazem parte da história e da vida de toda comunidade escolar, seja ele discente, docente , pedagogo, diretor, ou qualquer funcionário escolar, porém o que ocorre é a escola e seus agentes educadores compactuando com muitos comportamentos que geram ainda mais preconceitos, seja com atitudes, seja conteúdos que privilegiam apenas uma cultura, uma etnia ou uma religião.

Conforme o levantamento realizado pela Comissão de combate à intolerância religiosa , tendo como base registros do Centro de promoção da liberdade religiosa e Direitos humanos, os professores ocupam a terceira posição dos que mais praticam a intolerância religiosa, ficando atrás apenas de desconhecidos e vizinhos. Segundo as pesquisas entre 2011 e 2015 , quarenta professores foram denunciados no estado do Rio de Janeiro.

O Babalawô Dr. Ivanir dos Santos, membro da Comissão de Combate à Intolerância Religiosa, relatou que:

> o professor tem um lugar de poder e, muitas vezes, atua como pastor na igreja. Temos relatos de alunos perseguidos por profissionais que fizeram concurso para dar aula num lugar laico, e que, seja como professor, diretor ou orientador, agem de forma a discriminar quem pensa diferente e não compartilha de suas crenças". SANTOS, Dr. Ivanir. Disponível em: https://projetocolabora.com.br Acesso em: 09 dez. 2021

Segundo Dr. Ivani dos Santos o racismo religioso dentro das escolas também atinge os professores umbandistas e candomblecistas e esse fato não deve ser visto como um algo isolado, mas como um dado corriqueiro que representa um ataque contra o estado laico e antidemocrático.

Dados do IBGE(2016), indica que 4,2% dos alunos de 13 a 17 anos vítimas de humilhação na escola, alegaram a sua religião como motivo. No ano de 2017, em uma escola pública da Cidade de São Gonçalo/RJ, uma adolescente sofreu violência verbal por parte de um colega de sua turma com insultos pejorativos sobre sua religião, quando reagiu, a adolescente foi suspensa das aulas. É importante frisar que a punição recaiu sobre quem sofreu os insultos, o que reafirma tudo que foi dito até aqui sobre o racismo religioso no espaço escolar.

Hoje em dia, a prática de intolerância religiosa e racismo religioso contra os adeptos das religiões de matriz africana vêm crescendo absurdamente e o poder público tem fechado os olhos para tamanha violência. Terreiros de Umbanda e Candomblé estão sendo invadidos e destruídos, há perseguições nas ruas aos candomblecistas e umbandistas quando seus adeptos são identificados com suas vestimentas e guias, realidade não distante das escolas, onde os alunos são proibidos de usarem seus adornos, suas guias, mas em nenhum momento o aluno que vai para a escola com um terço no pescoço é impedido de entrar, por isso, alunos umbandistas e candomblecistas, muitas vezes, por proteção acabam escondendo sua religião ou abandonam a escola. Por essa razão:

> Mudar mentalidades, superar o preconceito e combater atitudes discriminatórias são finalidades que envolvem lidar com valores de reconhecimento e respeito mútuo, o que é tarefa para a sociedade como um todo. A escola tem um papel crucial a desempenhar nesse processo. Em primeiro lugar, porque é o espaço em que pode se dar a convivência entre crianças de origens e nível socioeconômico diferentes, com costumes e dogmas religiosos diferentes daqueles que cada uma conhece, com visões de mundo diversas daquela que compartilha em família. Em segundo, porque é um dos lugares onde são ensinadas as regras do espaço público para o convívio democrático com a diferença. Em terceiro lugar, porque a escola apresenta à criança conhecimentos sistematizados sobre o País e o mundo, e aí a realidade plural de um país como o Brasil fornece subsídios para debates e discussões em torno de questões sociais. A criança na escola convive com a diversidade e poderá aprender com ela. (PCN, 2001, p.21)

Podemos perceber alguns movimentos nas escolas que caminham para contribuir com o ensino plural e de respeito às diferenças. Realizar atividades relativas a pluralidade cultural é trazer para os discentes a oportunidade deles se reconhecerem, e consequentemente, a valorização de sua identidade e cultura.

A HISTÓRIA E A CULTURA DA ÁFRICA DENTRO DAS ESCOLAS

Nos anos 90, a presença de África nos livros didáticos e nos currículos escolares era tratada de maneira irrelevante, pois a presença dos negros na formação do Brasil era restrita ao tráfico negreiro, às rotas dos navios negreiros e ao processo de escravização. A partir da LDB 9396/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), junto aos Parâmetros Curriculares Nacionais, esse quadro começou a mudar um pouco com a inserção da História da África, ainda que de modo restrito para trabalhar na perspectiva de uma educação antirracista.

Alguns anos se passaram até a Lei de nº 10.639/03, alterar o texto da legislação e tornar obrigatório o ensino de História e Cultura africana e afro-brasileiras, a lei promulgada em janeiro de 2003, bem como os s PCN's são importantes para introduzir nos currículos escolares o ensino de África. Vale ressaltar, no entanto, a necessidade de debater esse tema para ser inserido no projeto político pedagógico da escola. Apesar de sua importante, é preciso não deixar de destacar a superficialidade desse documento que acaba sendo insuficiente para retratar os estudos que envolvem a África, uma vez que mesmo tendo um esforço de desvincular a história africana da escravidão e do tráfico, acaba reincidindo e deixando claro que é preciso uma reformulação a partir de estudos , de pesquisas e de uma formação continuada para se cumprir o objetivo de esclarecer acerca da realidade e da riqueza do continente.

A exigência da inserção da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos Currículos da Educação Básica foi uma decisão importantíssima para uma reflexão pedagógica acerca da formação dos professores e no processo de valorização e de reparação histórica. É preciso salientar que essa inserção amplia o currículo escolar e põe me destaque a própria ideia de uma sociedade brasileira formada por uma pluralidade racial e cultural, sem esquecer o lado social e econômico também.

Não é possível colocar a responsabilidade só no professor, pois a escola também é responsável para que esses ensinamentos não se tornem rasos e realizados apenas em datas comemorativas. A escola precisa assumir o seu papel trazendo para o projeto político pedagógico o compromisso de disseminar dentro de seus muros uma educação antirracista, uma educação inclusiva e não apenas dar vasão a projetos isolados que nada contribuem para a valorização e reconhecimento da importância que tem a religiosidade e a cultura africana.

Combater o racismo religioso e fomentar uma educação antirracista requer ações planejadas e boa vontade para essa construção, sobretudo, levar a diversidade todo tempo e o tempo todo para sala de aula. Ter uma aula sobre África podendo vivenciar sua cultura, conhecendo músicas, palavras, instrumentos, contos, artes e outros meios de sentir a história e a cultura africana, é muito diferente do que ter uma aula expositiva sobre o tema no dia 20 de novembro (Dia da Consciência negra).

O aspecto transformador da educação antirracista é o de trazer para as aulas ações que favoreçam a valorização, o respeito com a cultura e, principalmente, respeito à religiosidade , seja ela qual for. É normal as pessoas ignorarem coisas que elas não conhecem, e é a vivência e a compreensão que vai possibilitar a quebra de paradigmas em torno de todo preconceito que é gerado em volta de África e das religiões de matriz africana.

Foi pedido para um grupo de professores sugestões que eles teriam para que o tema da intolerância fosse discutido dentro da escola, uma parte desse grupo rejeitou a proposta por se achar incapaz de dissertar algo sobre. O outro grupo em número menor destrinchou algumas ideias fundamentais:

- Dialogar claramente sobre racismo, sem tentar minimizar a fala privilegiando os alunos brancos e negando a identidade dos alunos negros;

- Usar a arte como instrumento de combate ao racismo, mostrando o quanto o respeito à cultura e a religiosidade do outro deve ser um ato mútuo;
- Vencer a barreira de trabalhar apenas em datas comemorativas e projetos isolados;
- Trabalhar na perspectiva histórica alinhado a outras disciplinas, dessa forma aproveitar as experiências dos alunos e os diferentes grupos étnicos, culturais e religiosos que eles vivem.

Pelas ideias relacionadas acima podemos observar como é importante o papel do professor nesta jornada de desconstrução do racismo religioso, mas é preciso que o próprio professor tenha em mente essa desconstrução, já que grande parte dos docentes ainda não conseguiu desvincular a sua parte profissional da sua cultura cristã, o que dificulta muito esse processo e relativiza as questões étnicas, raciais e culturais. Incentivar a criação de cursos para que toda a comunidade escolar – discentes, docentes, equipe pedagógica e técnica – participe e possa criar espaços de discussão para que, de fato, seja entendida a necessidade dessa abordagem e que esse assunto é de todos e para todos, para que ocorra uma espécie de reeducação das relações humanas tendo como centro as contribuições dos negros e da sua cultura.

Esse assunto sempre vem norteado de várias polêmicas e as ideias apresentadas não foram tiradas de forma aleatória. São anos de dedicação ao magistério visando uma educação antirracista e pluralista, numa ótica de educação transformadora e esbarrando na dificuldade que é exercer a minha profissão, com o amor que carrego em ser professora, e o estigma de ser umbandista e candomblecista.

Alguns avanços foram resultados de muita luta ao longo dos anos, a própria lei 10.639/03 foi uma grande conquista para minimizar o impacto do racismo, sendo que a lei por si só ainda é insuficiente para eliminar um processo arraigado historicamente, uma herança que não se extinguirá da noite para o dia. Portanto é necessário que a população negra saia dos bastidores e assuma seu papel como protagonista, trazendo para o sistema educacional a sua grande contribuição.

Na ânsia de perceber até que ponto os professores têm a compreensão do seu papel, realizei uma pesquisa (quadro abaixo) com professores. A questão foi: Você aborda a temática e questões sobre a cultura, história, religiosidade afro-brasileira nas suas aulas?

Pesquisa realizada em 2021

O resultado demonstrou o quanto ainda é preciso avançar em formação, debates, envolvimento da comunidade escolar. É necessário despertar uma consciência significativa e reflexiva em torno do racismo religioso nas esferas educacionais.

Ainda existe um despreparo dos docentes para o enfrentamento das situações racistas, principalmente situações ligadas às religiões de matriz africana. No decorrer dos anos lecionando, pude perceber que muitos professores levam esses assuntos para o gestor, para o coordenador por não se sentirem à vontade de intervir e resolver com os discentes. O não entendimento da legislação 10.639/03, também dificulta esse processo de desconstrução do racismo religioso nas escolas, o trabalho é obrigatório, mas a aplicação da lei é insuficiente.

Enfim, é indispensável expandir o trabalho e ações que desenvolvam mais projetos, mais pesquisas, voltadas para conteúdos ligados a valorização de uma África rica, produtiva e cheia de saberes, contribuindo assim, com o legítimo combate a qualquer forma de discriminação.

É preciso entender que o racismo religioso é um problema de ordem social, ainda não existe uma receita para sanar essa questão, mas a busca de práticas que nos auxiliem a combater o impacto do racismo religioso na vida não só dos alunos de religiões de matriz africana, mas também de toda a comunidade escolar, especialmente, os que passam diariamente por situações de discriminação por ser de religião de matriz africana. Sendo assim, a pesquisa continua no ímpeto de encontrar soluções que colaborem para o enfrentamento e para o combate ao racismo religioso nos espaços educacionais.

> Conhecer e valorizar a pluralidade étnica cultural brasileira; valorizar as várias culturas presentes em nosso país; reconhecer as qualidades de cada cultura, valorizando-as criticamente; repudiar todo tipo de discriminação seja ela de ordem religiosa, étnica, sexual, entre outras; valorizar um convívio pacifica e criativo entre os diferentes;

> por fim compreender a desigualdade como um problema social passível de mudanças (SOUZA, MOTTA, 2002, p. 46).

Vivemos em uma sociedade diversa e plural e a escola é sem dúvida, o local que abriga essa grande miscigenação, sendo assim, o lugar mais apropriado para ensinar que somos parte dessa sociedade com culturas, etnias e religiões diferentes, portanto é o seu papel combater qualquer forma de discriminação e intolerância. É na escola que vamos aprender a respeitar as diferenças, a valorizar outras culturas e olhar o outro com mais amor, respeito e cuidado, isso sim, traz o sentido de uma educação antirracista e transformadora que formará para o mundo indivíduos pensantes, cidadãos críticos, conscientes e livres de ideias preconcebida

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BENISTE, José. **Dicionário Português Yorùbá.** Brasil: Bertrand Editora, 2011. Versão digital.

BRASIL**, LEI 10.639/03**. Brasília, DF, 2003. Disponível em: Acesso em: 28 Mar. 2020.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**; Pluralidade Cultural e Orientação Sexual. Ministério da Educação; 2001.

CAVALHEIRO, E; **Racismo e anti-racismo na educação,** repensando nossa escola. São Paulo; Selo negro edições; 1998.

FERREIRA. R. F. CAMARGO. A. C. **As relações cotidianas e construção da identidade negra.** Psicologia: ciência e profissão, Brasília, vol.31, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**, Rio de Janeiro: Paz e Terra, **1987**, p 29. Page 24 .

PROJETO COLABORA https://projetocolabora.com.br/ Acesso em; 09 jan. 2021.

PÓVOAS, R. C. **A linguagem do candomblé**: níveis sociolinguísticos de integração afro-portuguesa. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 1989.

SOUZA, I. S, MOTTA, F. P. C, FONSECA, D; **Estudos sociológicos e antropológicos**. São Paulo; 2002.

CaPítulO 4

O SAGRADO DE CADA UM NA ESCOLA: O DESPERTAR DA INTOLERÂNCIA

Waldinéia Teles Pereira

Resumo: O presente texto propõe uma abordagem pedagógica, crítica e histórica abordada ante o combate do ra- cismo e do racismo religioso como ferramentas de transgressão, resistência e autonomia do povo negro no Brasil. Demanda-nos alguns questionamentos que foram silenciados ao longo da nossa história. Como podemos ensinar as religi- ões de matriz africana na escola pública e laica? Como possibilitar que a ancestralidade africana seja contemplada com profundidade e respeito pela juventude negra sem ser demonizada? O sagrado de cada um na escola, também, a partir do ensino religioso nos revelou o quanto temos que aprender no sistema educacional de uma sociedade democrática e plural como a nossa, reformulando seus fazeres em prol da consciência racial coletiva.

Palavras-chave: Educação. Religiões de Matriz Africana. Antirracismo. Resistência Negra.

Atualmente, no contexto mundial de pandemia, de neoliberalismo e de grandes avanços tecnológicos, constatamos uma sociedade cada vez mais individualista, desigual e violenta. É possível perceber o reflexo desses aspectos nas escolas. A escola pública brasileira é composta por estudantes que vivem velhas realidades de desigualdades, múltiplos processos de exclusão e de marginalização. Nesse sentido, tratar sobre o tema do ensino religioso é uma forma de remontar a questão das reproduções desiguais e dos mecanismos de exclusão do nosso sistema escolar, favorecendo, assim, um mergulho nos meandros dessa disciplina de modo a compreendê-la e entender as maneiras que ela nos afeta institucional e individualmente.

Como sabemos, houve um processo de subalternização das populações negras no âmbito mundial, resultado da disseminação das equivocadas teorias raciais originárias da Europa. Essas teorias foram apropriadas no final do século XIX pelos brasileiros em busca da construção de uma ideia de nação baseada em uma concepção eurocentrada e branca. As pro- postas de alguns intelectuais alinhados às teorias raciais e as medidas políticas implemen- tadas pelo Estado brasileiro para branquear as populações negras e indígenas provocaram a extinção quase total dos povos originários do país e tornaram a população negra majorita- riamente mestiça.

A despeito dessa tentativa de apagamento da população negra, atualmente, o número dos indivíduos que se declaram negros é ligeiramente superior ao dos indivíduos brancos. Não obstante serem em maior número, os negros sobrevivem por meio de várias formas de re-

sistência, que, mesmo impedindo as tentativas políticas para a sua extinção, não foram suficientes para impedir as desigualdades raciais em todos os setores sociais e na saúde.

Nesse sentido, há, disseminado por setores reacionários da sociedade, um aparato ideológico e cultural que atribui à população negra uma visão quase sempre marcada pela ideia de inferioridade intelectual e de impossibilidade de superação das problemáticas que lhe são comuns. A despeito dessa tentativa de inferiorização do negro, houve e há reações diversas. Um bom exemplo da tentativa de apagamento das marcas culturais vindas das populações negras é o ensino religioso, regulamentado em nosso sistema educacional. Esse ensino é marcado por um olhar atravessado pela colonialidade que difunde uma noção homogeneizante de fé.

O Brasil, de acordo com Prazeres (2016), desde a edição do Decreto no. 119 A, de 17 de ja- neiro de 1890, enquadra-se na condição de Estado laico. Como consequência dessa ideia de Estado laico, a Constituição Federal de 1988, no art. 19, estabelece:

> Art. 19. É vedado à união, aos Estados, ao Distrito Federal e aos municípios:
>
> I – estabelecer cultos religiosos ou igrejas, subvencioná-los, embaraçar-lhes o funcionamento ou manter com eles ou seus representantes relações de dependência ou aliança, ressalvada, na forma da lei, a colaboração de interesse público; [...]. (BRASIL, 1988)

Como se pode observar, a Constituição Federal 1988 explicita a separação entre Estado e religiões, mas também valida a possibilidade de liberdade religiosa:

> Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes:
>
> [...] VI – é inviolável a liberdade de consciência e de crença, sendo assegurado o livre exercício dos cultos religiosos e garantida, na forma da lei, a proteção aos locais de culto e a suas liturgias;
>
> VII – é assegurada, nos termos da lei, a prestação de assistência religiosa nas entidades civis e militares de internação coletiva;
>
> VIII – ninguém será privado de direitos por motivo de crença religiosa ou de convicção filosófica ou política, salvo se as invocar para eximir-se de obrigação legal a todos imposta e recusar-se a cumprir prestação alternativa, fixada em lei; [...] (BRASIL, 1988).

No entanto, como ratifica Pazeres (2016), a Constituição não tratou apenas de questões mais amplas como a da li- berdade de crença e a separação entre Estado e Igreja. Ela tratou também de questões específicas, como a do ensino religioso. Atualmente, o ensino religioso está amparado legalmente pelo art. 210 da Constituição Federal:

> Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.
>
> § 1º O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental. (BRASIL, 1988)

Oito anos após a promulgação da Constituição, foi sancionada, em 20 de dezembro de 1996, a Lei no. 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, denomina-

da também de “Lei Darcy Ribeiro” (BRASIL, 1996). Como consequência do que estabelece a Constituição com o amparo ao Ensino Religioso como disciplina escolar facultativa, o art. 33 da LDBEN no. 9394/96, regulamentou o ensino religioso da seguinte forma: o ensino religioso com matrícula facultativa, uma disciplina apenas para alunos interessados; ministrada nos horários normais das escolas públicas do Ensino Fundamental, mas para as escolas da rede privada não há nenhuma determinação; sem ônus para os cofres públicos; oferecida confor- me as preferências manifestadas pelos alunos ou por seus responsáveis; podendo ter caráter confessional ou interconfessional (JUNQUEIRA; CORRÊA; HOLANDA, 2007, p.37-38).

Em 22 de julho de 1997, porém, a Lei no. 9.475/97 foi aprovada com o objetivo de dar novaredação ao artigo 33 da Lei no. 9.394/96, passando a vigorar com a seguinte redação:

> Art. 33. O ensino religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo.
>
> § 1º Os sistemas de ensino regulamentarão os procedimentos para a definição dos conteúdos do ensino religioso e estabelecerão as normas para a habilitação e admissão dos professores.
>
> § 2º Os sistemas de ensino ouvirão entidade civil, constituída pelas diferentes denominações religiosas, para a definição dos conteúdos do ensino religioso. (BRASIL, 1997).

De acordo com essa proposta, trata-se de uma educação para a cidadania e para a socialização de valores humanos fundamentais no âmbito da escola, da família e da sociedade. Visa, portanto, respeitar profundamente o diferente e compreendê-lo, bem como entender as verdades da fé das diversas tradições religiosas, ou formas de ateísmo, com a máxima da ética e sem que haja sectarismo, ajudando o aluno a conhecer e a refletir sobre si e sobre os outros.

AS BASES DO ENSINO RELIGIOSO

O Conselho Nacional de Educação – CNE possui importantes atribuições normativas, deliberativas e de assessoramento ao Ministro de Estado da Educação, competindo-lhe formular e avaliar a política nacional de educação. Na prática, o CNE emite atos normativos (pareceres e resoluções) sobre questões relativas à Educação brasileira.

No que se refere ao Ensino Religioso, Prazeres (2016) aponta três atos normativos do CNE importantes: a Resolução nº 02/98, que estabelece a base curricular comum do Ensino Fundamental; o Parecer nº 16/98, que trata sobre a carga horária do ensino religioso; e o Parecer nº 97/99, que esclarece questões relativas à formação de professores para o ensino religioso.

Em uma escola pública aberta a todos, há de se considerar não somente os estudantes de diferentes tradições e/ou denominações religiosas, mas também os que não pertencem a nenhum grupo religioso e até mesmo os que dizem não ter crença alguma. A laicidade que embasa o espaço público é posta em questionamento e expõe uma verdade religiosa com o padrão de qualidade de uma única vertente do sagrado. Sendo assim, o amparo legal estabelecido pela LDBEN no. 9.396/96 é negado.

Combinar a liberdade individual com o reconhecimento das diferenças culturais e as garantias constitucionais que protegem essa liberdade e essas diferenças é uma questão que leva a uma reflexão sobre os modos de organização da educação, pois sabemos que a lei sozinha, com seu conteúdo repressivo, não resolve todos os problemas. A escola pode ajudar na luta contra o racismo, o machismo, a xenofobia, a intolerância, o sexismo? Na sua missão de instrução, de abertura e formação ao espírito científico, a escola pode participar do combate contra os preconceitos? Talvez não, talvez sim, pois existem tantas formas de escolas quantas formas de educação (MUNANGA, 2010).

Por esse motivo, a partir da minha prática profissional como assessora pedagógica na Secretaria Municipal de Educação e Cultura na rede de ensino municipal de Itaboraí e como coordenadora do ensino religioso e professora do ensino religioso no estado do Rio de Janeiro, surgiu o delineamento do campo empírico da pesquisa e o meu interesse em desenvolvê-lo no doutorado.

Após o término do curso de especialização em "Raça, etnias e educação no Brasil", no Programa de Estudo do Negro na Educação Brasileira (PENESB/UFF), no ano de 2008, fui convidada a dinamizar um curso de formação de professores na Rede Municipal de Educação de Itaboraí com discussões que favorecessem a aplicação da Lei no. 10.639/03. No decorrer desse processo, a Rede de Educação realizou um movimento de reformulação curricular, no qual pude propor, com os demais professores da Rede, oficinas a partir das questões das diferenças mais vivenciadas e contraditoriamente silenciadas nas escolas, que foram: gê- nero e diversidade sexual, as diferenças étnico-raciais (negros e indígenas) e as diferenças religiosas.

Tais movimentos geraram propostas de abordagem e orientações para todos os professores tratarem em suas salas de aulas. Contudo, com as mudanças das gestões do município, todo o trabalho estagnou, sendo retomado no ano de 2011 com a demanda da Resolução CNE/CEB nº 7/2010, que instituiu o ensino religioso nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (BRASIL, 2010). Muito embora o trabalho fosse intenso e sobrecarregado, o que mais gerou desgaste em toda a equipe que atuou no ensino religioso foram as temáticas que discutiam as diferenças religiosas. Essa situação me moveu para um concurso de professor do ensino religioso do estado do Rio de Janeiro em 2013. Quando aprovada nesse concurso, declarei como manifestação de fé seguir as religiões de matriz africana muito mais por uma identidade política do que religiosa. Essa declaração foi realizada exatamente por perceber a necessidade de construirmos um espaço de relativização de estereótipos e acreditar na possibilidade de conscientização crítica que a educação nos proporciona.

Depois desse breve relato com finalidade contextual, trago aqui alguns dos questionamentos feitos a partir das realidades que vivenciei nas escolas: como a laicidade é interpretada nas escolas públicas? De que maneira a laicidade é desrespeitada? Diante das crescentes situações de intolerância religiosa, como a presença do discurso sobre diversidade religiosa pode ser trabalhado no ambiente escolar? Por que os crucifixos, os cultos cristãos e a reza do "Pai nosso" são autorizados de forma natural em alguns ambientes públicos? Além da diversidade religiosa e do debate relacionado com a diversidade sexual e de gênero na es-

cola, que outros aspectos do discurso único de padrão de qualidade algumas religiões autorizam e/ou desautorizam? O que está em xeque? Como elaborar, na escola, um discurso da religião fora das mãos do mercado capitalista-materialista? Como tratar os preconceitos e as discriminações que geram desigualdades sociais de grupos populacionais que compõem o Brasil? Como o sagrado de cada um pode ser tratado, formado e discutido na escola pública?

A partir da realidade do afastamento legal das instituições educacionais públicas referente à regulação do ensino religioso, provoco-me a compreender como as práticas religiosas são vivenciadas na educação infantil, no ensino fundamental e no ensino médio de escolas públicas, a fim de perceber as respectivas contestações, resistências, diálogos e conflitos.

Tendo em vista a análise das questões supracitadas, pretendo me valer de reflexões compartilhadas entre autores da ciência da religião, da educação e da antropologia, bem como será de fundamental importância para a análise teórica desse projeto e as propostas e discussões no âmbito da antropologia das religiões, que enfatizam a tensão existente entre a sociedade e as questões relacionadas com as diversidades e os parâmetros religiosos, lançando um olhar crítico e uma tradução plural acerca da constituição e da existência humana sobre a noção de um desenvolvimento singular de cada cultura.

Acerca desse tema, Andrade (2009) afirma que a intolerância não é apenas uma questão de não aceitação das opiniões divergentes; ela é agressiva e, com frequência assassina em seu ódio à diversidade alheia. No entanto, a educação tem um papel fundamental a desempenhar no embate por sociedades menos intolerantes e mais abertas às diferenças que dignamente nos constituem enquanto humanos. A categoria intolerância foi a que surgiu com mais força na produção desta proposta, além de ser uma temática fundamental para meu objetivo de pesquisa. Desse modo, o autor em questão apresenta-me bases bem interessantes para dialogar com a pesquisa.

Será crucial refletir os dados e as bases teóricas apresentados no "Relatório e Balanço" sobre a intolerância religiosa no Brasil (SANTOS, 2016) acerca do retrato da violência re- ligiosa no país e pela profunda ausência de espaços de informação e formação sérios refe- rentes à religiosidade com condição humana. Nesse sentido, o Professor José Carlos Para- da (2014) orienta que devemos realizar na escola uma abordagem religiosa com cultura e não manifestar as patologias adquiridas em algumas manifestações religiosas, tais como arrogância espiritual, fanatismo, fundamentalismo, sectarismo, dogmatismo, intolerância, descompromissos com as necessidades sociais. Segundo o referido autor, é preciso chamar insistentemente a atenção para a importância do resgate da dimensão espiritual-transformadora da Religião como tarefa urgente e fundamental quando o que se trata é a vida no planeta e a gestação de seres humanos mais equilibrados, saudáveis e felizes. Contudo, o que que temos visto é o aprofundamento das religiosidades social e politicamente alienan- tes, o recrudescimento do obscurantismo religioso e o reforço das patologias da experiência religiosa.

O ponto central de interesse de Parada (2014) para a presente pesquisa diz respeito à proposta de uma alternativa possível: a reespiritualização da Religião e da própria Educação. Por reespiritualização da Religião, compreendo o processo de reapropriação de seus

fundamentos espirituais, sendo o mais importante entre eles: o resgate de seu potencial

transformador (pessoal e coletivo) por meio das milenares práticas de autoconhecimento, culminando no reconhecimento da sacralidade do Ser humano e do Universo. Em uma decorrência natural desse processo, o retorno da Religião enquanto instrumento, e não finalidade.

Em se tratando de reespiritualização da educação, isso significa, de igual maneira, recuperarmos sua função transformadora das consciências. Uma educação que tenha por meta a humanização dos seus sujeitos e que prime pela educação do ser humano em sua totalidade e complexidade, superando uma perspectiva meramente racionalista e que pode ser manifesta a partir das noções de educação dos sentimentos, educação do pensar, educação do olhar, educação do falar etc.

Essa seria uma educação que promove atitudes dialógicas, respeitosas, responsáveis, tendo como metas principais o desenvolvimento e aprimoramento da nossa natureza espiritual. Entretanto, será que a presença do Ensino Religioso no currículo escolar não reflete e reforça ainda mais as disputas, os embates e as tensões do racismo religioso tão imponente em nossa sociedade, principalmente em relação às religiões de matriz africana? Certamente, sim. A disputa de controle dos interesses entre o Estado e as instituições religiosas está sem- pre vigente mediante acordos, alianças, polêmicas, resistências e enfrentamentos.

Nesse sentido, a participação do povo negro na construção da sociedade brasileira tem sido pouco considerada ao longo da nossa história, do contrário, não haveria a necessidade do estabelecimento da Lei no. 10.639/03, assim como o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensi- no de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana em 2013 (BRASIL, 2013), principalmente ao se tratar de reais e significativas contribuições, seja na arte, na política, na ciência, nas lutas, no esporte, na economia e, principalmente, na educação.

Para compreendermos a exclusão da população negra na história, precisamos entender que a escravidão nas Américas possui características bem específicas, baseando-se na raça e na etnia. A partir do tráfico de africanos, os escravizados se tornaram sinônimo de negros, mesmo havendo negros não escravizados. A cor da pele passou a ser um elemento fundamental para identificar a condição de escravizados e para estigmatizar e marcar inferioridade social. Segundo as historiadoras Hebe Mattos, Martha Abreu e Carolina Dantas (2010), o desenvolvimento da escravidão moderna esteve vinculado à expansão do capitalismo no mundo atlântico. Além disso, o estabelecimento dos interesses econômicos dos impérios coloniais ajudou a criar sociedades escravistas nas Américas, onde a cor da pele se tornou uma marca fundamental de discriminação social.

O Brasil foi o último país a libertar os africanos e seus descendentes do sistema escravocrata. Esse fato acarretou infelizes marcas em nossa história, pois, além do adiamento do fim da escravidão, pouco, ou melhor, quase nada foi feito, de fato, para que esse povo, então liberto, vivenciasse o mínimo de dignidade ao longo de suas vidas.

Ainda hoje, a população negra luta por direitos legítimos de cidadania, afirmação de seus valores, crenças e identidades em nossa sociedade e almeja ser mencionada na história não mais com a perspectiva da invisibilidade e/ou visível por meio das marcas de escraviza-

dos, de exclusão e de inferioridade.

Para finalizar, propomos o que já está estabelecido pelo Estado brasileiro: o cumprimento da Lei no. 10.639/03, inserida nas práticas pedagógicas, não somente na EJA, mas em to- das as modalidades e etapas do sistema educacional, pois, como percebemos nesta pesquisa, os silenciamentos acerca da contribuição da população negra para a construção do país não são sequer mencionados, fazendocom que estudantes afrodescendentes vivam um processo de inferiorização de sua capacidade e o questionamento de sua capacidade de elaboração e de criação de pensamento e história.

Desse modo, vale ressaltar a importância de estudarmos e discutirmos o racismo religioso, classificando-o como violência, e não intolerância religiosa. Pensar a escola em uma perspectiva que estabeleça diálogo entre currículo, diversidade e didática é um grande desafio para os profissionais de educação da atualidade, pois suscita uma leitura que leva em conta toda uma estrutura histórica de preconceitos e de discriminações sociais que refletem em suas leituras de mundo, práticas pedagógicas, discursos, posturas e vida, em uma conjuntura socioeconômica que privilegia o consumismo, a intolerância, o egocentrismo e a disputa acerca de questões racistas, sexistas e burguesas.

Se desejamos uma sociedade mais justa, é preciso transformar nossas escolas, nossas práticas e visibilizar um espaço adequado para a formação de reais cidadãos, iniciando em nossas salas de aula políticas educativas que rompam com atitudes e situações lamentáveis que silenciam e discriminam crianças, jovens, adultos e idosos negros, homossexuais, pobres, mulheres e pessoas com deficiencia.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Marcelo. **Tolerar é pouco?** Pluralismo, mínimos éticos e práticas pedagógicas. Petrópolis, RJ: DP& Alii / Rio de
Janeiro: Novamérica, 2009.

ANDRÉ. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.

BRAGA, Maria Lúcia de Santana; SOUZA, Edileuza Penha de; PINTO, Ana Flávia Magalhães (Org.). **Dimensões da inclusão no ensino médio:** mercado de trabalho, religiosidade e educação quilombola. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetiza- ção e Diversidade, 2006.

Disponívelem:http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/publicacoes/dimensoes_inclusao_quilombola.pdf. Acesso em: 30 out. 2016.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 12 mar. 2017.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, p. 6544, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 10 set. 2016.

BRASIL. Lei nº 9.475, de 22 de julho de 1997.Dá nova redação ao art. 33 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, p. 15824, 23 jul. 1997. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9475.htm. Acesso em: 10 set. 2016.

BRASIL. 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 dire - trizes 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. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, p. 1, 10 jan. 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 13 set. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para oEnsino Fundamental de 9 (nove) anos. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, p. 34, 15 dez. 2010.Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf. Acesso em: 14 nov. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Plano nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais para educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília: MEC, SECADI, 2013.

BRELICH, Angelo. Prolegómenos de uma História de las Religiones. In: PUECH, Henri Charles. **Historia de las religiones**: las religiones antiguas. Vol. I. Madrid: Siglo XXI, 1997, p. 30-97.

CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença**. Revista Brasileira de Educação**, v. 13, p. 45-56, 2008.

CANTARINO, Carolina. Religiões em constante ameaça. **Patrimônio**, Brasília, n. 6, p. 1, jan./fev. 2007. Disponível em: http://www.labjor.unicamp.br/patrimonio/materia.php?id=45. Acesso em: 20 abr. 2018.

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

CARDOSO, Cristiano; GONÇALVES, Maria Alice Rezende. RIBEIRO, Ana Paula Alves. Tempo de brincar e aprender: Estado Laico, religiões de matriz africana e intolerância religiosa no espaço escolar. In: GONÇALVES, Maria Alice Rezende; RIBEIRO, Ana Paula Alves (Org.). **Diversidade e Sistema de Ensino Brasileiro**. 2. ed. Rio de Janeiro: Outras Letras, 2014. v. 1, p. 13-30.

CARDOSO, Fernando Henrique. Prefácio à 2º impressão. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o Racismo na Escola.** 2.ed. revisada. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p. 9-11. Disponível em: http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/publicacoes/superando_%20racismo_es- cola_miolo.pdf. Acesso em: 14 jul. 2016.

CHIMAMANDA ADICHIE: **O perigo de uma única história**. TED Legendado PT-BR. [*S. l.: s. n.*], 2013. 1 vídeo (19 min). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=wQk17RPuhW8. Acesso em: 10 dez. 2016.

CORREIA, Rosa Lydia Teixeira. **Cultura e Diversidade**. São Paulo: Intersaberes, 2012.

COULIANO, Ioan P.; ELIADE, Mircea. **Dicionário das Religiões**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

CUNHA, Luiz Antônio. **Educação e religiões**: a descolonização religiosa da Escola Pública. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2013.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Ideologia e educação brasileira**: católicos e liberais**.** 4. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1988.

DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sociocultural. In: DAYRELL, Juarez (Org.). **Múltiplos olhares sobre a educação e cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996.

DINIZ, Débora; LIONÇO, Tatiana; CARRIÃO, Vanessa. **Laicidade e ensino religioso no Brasil**. Brasília: UNESCO/Letras Livres/EdUnB, 2010.

DURKHEIM, Émile. **As Formas Elementares da Vida Religiosa**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

ECO, Umberto. **Cinco escritos morais**. Rio de Janeiro: Record, 1998.

ELIADE, Mircea. **História das ideias e crenças religiosas**. Vol. II. De Gautama Buda ao Triunfo do Cristianismo. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1986.

ESPÍRITO SANTO,Diana. Spiritist Boundary-Work and the Morality of Materiality in Afro-Cuban Religion. **Journal of Material Culture**, March 2010; vol. 15, 1: p. 64-82.

FERRETTI, Sergio. **Repesando o Sincretismo**. 2. ed. São Paulo: Edusp/Aché Editora, 2013.

FIGUEIREDO, Anísia de Paulo. **O ensino religioso no Brasil**: tendências, conquistas e perspectivas. Petrópolis: Vozes, 1996.

FRANÇA, Dilaine Soares Sampaio de et al. O Imaginário das Religiões Afro-Brasileiras no ambiente escolar. **Cadernos Imbondeiro**. João Pessoa, v.2, n.1, p.01-12, 2012. Disponível em: http://periodicos.ufpb.br/index.php/ci/article/viewFile/14173/8812. Acesso em: 13 de mar. 2017.

GADOTTI, M. **Diversidade cultural e educação para todos**. Rio de Janeiro: Graal, 1992.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1989.

GOLDMAN, Marcio. Os tambores dos mortos e os tambores dos vivos. Etnografia, antropologia e política em Ilhéus, Bahia. **Revista de Antropologia**, v. 46, n. 2, p. 445-476, 2003.

HERMAMM, Jaqueline. História das Religiões e Religiosidades. In: CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo. **Domínios da História**: Ensaios de Teoria e Metodologia. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo; CORRÊA, Rosa Lydia Teixeira; HOLANDA, Ângela Maria Ribeiro. **Ensino Religioso:** aspectos legal e curricular. São Paulo: Paulinas, 2007.

MARIANO, Ricardo. Pentecostais em ação: a demonização dos cultos afro-brasileiros. In: SILVA, Vagner Gonçalves. **Intolerância religiosa**: impactos do neopentecostalismo no campo religioso afro-brasileiro. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2015.

MENEZES, Renata de Castro. **A dinâmica do sagrado.** Rituais, sociabilidade e santidade num convento do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2004.

MINTZ, Sidney W. Cultura: uma visão antropológica. **Revista Tempo**, Niterói, v. 14, n. 28. p. 223-237, 2009. Disponível em: http://www.scribd.com/doc/40064637/Cultura-uma-visao-antropologica. Acesso em: 20 abr. 2017.

MIRANDA, Ana Paula Mendes de et al. A intolerância religiosa e o ensino religioso confessional obrigatório em escolas públicas no Rio de Janeiro. In: Congresso Luso Afro-Brasileiro de Ciências Sociais,11, 2011, Salvador. **Anais eletrônicos** [...]. Salvador: UFBA, 2011. Disponível em: http://ccir.org.br/wp-content/uploads/2013/05/286-1307634312_ARQUIVO_aintoleranciareligiosaeoensinoconfessionalobrigatorioemescolaspublicasnoRiodeJaneiro.pdf. Acesso em: 26 jul. 2016.

MUNANGA, Kabengele. Teoria social e relações raciais no Brasil contemporâneo. **Cadernos Penesb**, Niterói, n. 12, p. 169-203, 2010.

NETO, Manuel Vitor Barbosa. A importância do Ensino Religioso para a efetivação da Lei 10.639/03 e para o combate a intolerância religiosa contra as religiões afro-brasileiras. **Revista Diversidade Religiosa**, João Pessoa, v. 7, n. 1, p. 141-162, 2017.

OCHOA, T. R. Prendas-Ngangas-Enquisos: Turbulence and the Influence of the Dead in Cuban-Kongo Material Culture. **Cultural Anthropology**,v.25, n. 3, p. 387-420, 2010.

OLIVEIRA, Amurabi. A Vez das Religiões Afro-Brasileiras no Ensino Religioso? As possibilidades e limites abertos pela Lei nº 10.639/03. **Revista de Estudos e Pesquisa da Religião**. Juiz de Fora, v. 17, n. 1, p. 171-188, 2014. Disponível em: http://numen.ufjf.emnuvens.com.br/numen/article/viewFile/2823/2157. Acesso em: 10 jul. 2016.

OLIVEIRA, Lilian Blanck de. et al. **Ensino Religioso no ensino fundamental**. São Paulo: Cortez, 2007.

PALMIE, Stephan. Thinking with Ngangas: Reflections on Embodiment and Limits of Objectively Necessary Appearances**. Comparative Studies in Society and History**,v. 48 n. 4, p. 852-886, 2006.

PARADA, José Carlos. **A Ressacralização do olhar**: Educação, Ciência e religião em diálogo. Noprelo, 2014.

PINHEIRO, Márcia Leitão. Educação, religião e pertencimento étnico-racial: experiências de católicos e protestantes. In: GONÇALVES, Maria Alice Rezende;

RIBEIRO, Ana Paula Alves. (Org.). **Diversidade e sistema de Ensino Brasileiro**. Vol. II. Rio de Janeiro: Editora: Outras Letras, 2012.

PRAZERES, Alexandre de Jesus dos. Ensino religioso: a base nacional comum curricular. **Revista de teologia e ciências da religião Universidade Católica de Pernambuco**, v. 6, n. 1, p. 93-106, 2016.

SANCHIS, Pierre: Religiões, religião: alguns problemas do sincretismo no campo religioso brasileiro. In: SANCHIS, P. (Org.). **Fiéis e cidadãos**: percursos do sincretismo no Brasil. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001. p. 9-57.

SANTOS, Babalawô Ivanir dos Santos et al. (Org.). **Intolerância Religiosa no Brasil:** Relatório e Balanço. Edição bilíngue. Rio de Janeiro: CEAP, 2016.

SILVA, Rafael Rodrigues da. O campo religioso brasileiro**:** historiografia e religiosidade alguns apontamentos. **Revista Lusófona de Ciência das Religiões,** n. 12, p. 133-139, 2007. Disponível em: http://recil.grupolusofona.pt/bitstream/handle/10437/4159/o_campo_religioso_brasileiro.pdf?sequence=1. Acesso em: 10 jun. 2016.

SILVA, Vagner Gonçalves da Silva. (Org.). **Intolerância religiosa**: impactos do neopentecostalismo no campo religioso afro-brasileiro. São Paulo: Edusp, 2015.

UNESCO, MEC. **Educação como exercício de diversidade**. Brasília: ANPEd, 2005. ANPEd, 2005. Disponível em: http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/publicacoes/educacao_exercicio_diversidade.pdf. Acesso em: julho de 2016.

CaPítulO 5

POR UMA RELIGIOSIDADE EM TRÂNSITO, ENTRELUGARES

Sandra Aparecida Gurgel Vergne

Resumo : Este texto eu quero pensar a possibilidade de um cristianismo possível, e talvez quem sabe "originário", de um Cristo mandingueiro, pobre, sem vestimentas de luxo (ou ternos) e não religioso. Porém, diante uma sociedade estruturada em torno das hierarquias de classe e cor como a brasileira, se impôs sobre sua população a perspectiva do eurocentrismo civilizatório onde a interface religiosa está presente neste projeto, mesmo que se utilizando de um outro Cristo. O direito à laicidade é hoje intensamente questionado, embora faça parte do conjunto de regulamentações do país desde a instauração da República, a partir do momento em que grupos religiosos hegemônicos têm se tornado parte dos poderes estatais em disputa. Neste contexto, o Estado do Rio de Janeiro se configura como o único Estado que continua com o modelo de Ensino Religiosos confessional em escolas públicas. Ao mesmo tempo que o Rio de Janeiro está em primeiro lugar de denúncias de Intolerância Religiosa. Mas, nos meandros temos a vida da multiplicidade de vivências da fé, incluindo a dos educadores em suas mais diversas matrizes ou na possibilidade estar em uma religiosidade entrelugares.

Palavras-chave:

Este artigo que situo como reflexão que realizado a partir da Região Metropolitana do Rio de Janeiro, composta por 22 municípios, abrangendo 12% da área do Estado, concentrando cerca de 75% da população do Estado do RJ. O município de maior população é o Rio de Janeiro, seguido de São Gonçalo, Duque de Caxias, Nova Iguaçu e Niterói. Destes 22 municípios, a maioria são de religiões neopentecostais. A história deste crescimento, produziu estratégias de "evangelização" singulares e ambíguas

É deste território que venho, onde os vários movimentos sociais e religiosos, ligados às Comunidades Eclesiais de Base, da Igreja Católica efervesciam nos anos oitenta e com os quais convivi até meados dos anos 2000. Não tenho, aqui, a intenção de seguir um itinerário demarcado pela passagem do tempo. Mas nessa caminhada lembro que gradativamente me envolvia cada vez mais nos trabalhos da igreja, participando de pastorais e da catequese da libertação, conhecendo e, também, me aproximando da Pastoral do Negro. Buscava um modo de ser no rosto revelado do Deus Negro.

> As décadas de 1970 e 1980 foram bastante significativas para os movimentos sociais no Brasil, especialmente para o negro que, no bojo do processo de redemocratização do país, reivindicava uma série de direitos para si, além de denunciar o preconceito e a discriminação racial presente na sociedade brasileira. A Igreja Católica também participou dessas ações por meio de muitos leigos, religiosos, padres e bispos que se

> envolveram nas lutas sociais a favor dos sem-terra, indígenas e negros. O grande discurso dessa época, embalado pelas Conferências Episcopais de Medelín (1968) e Puebla (1979) era a defesa do pobre, o qual fora escolhido como o destinatário principal do evangelho. (OLIVEIRA, 2011, p. 01).

A *boa nova* era vivida através da transformação social e da construção de um novo mundo possível, que ecoava da boca das experiências vividas por Dom Pedro Casaldáliga, Dom Romero e tantos outros líderes que fizeram a opção pelos pobres. Na opção profética de liberdade, misturava-se a práxis de Paulo Freire e de Karl Marx, o que fazia me apaixonar pela possibilidade de uma educação voltada para os excluídos e, ainda, no estabelecimento de um cristianismo possível, talvez, quem sabe, "originário". Havia um Cristo que se mostrava mandingueiro, pobre, sem vestimentas de luxo (ou ternos) e não religioso, diante uma sociedade estruturada em torno das hierarquias de classe e cor que impuseram à população uma perspectiva ancorada no eurocentrismo civilizatório.

No entanto, grupos religiosos cristãos neopentecostais, a partir de um projeto de poder, têm hoje se tornado parte dos poderes estatais, recolocando o tema do direito à laicidade e à dificuldade de sua efetivação, mesmo que este princípio faça parte do conjunto de regulamentações do país desde a instauração da República. É nesse contexto que se aprova, em meio a polêmicas e idas e vindas de políticos e religiosos, a proposição do retorno de um Ensino Religioso confessional. Aqui, não me deterei longamente ao tema do Ensino Religioso e de sua legislação, mas trago o assunto como um elemento de análise de como a ideia de *Estado Laico* no Brasil ainda está sujeito a concessões realizadas a religiosidades hegemônicas.

Foi neste cenário que no Estado do Rio de Janeiro, em 2000, foi aprovada a lei nº3.459/00, que institui o Ensino Religioso confessional em todas as escolas da rede pública. Em 2002, através do Decreto n°31.086, regulamenta-se a Lei n°3459/00, que assegura a permanência dos docentes que lecionavam ensino Religioso na Rede estadual e autoriza a abertura de 500 vagas para concurso público para professor de ensino religioso:

> Em 14 de setembro de 2000, entrou em vigor no Estado do Rio de Janeiro a normatização de autoria do deputado Carlos Dias decretada pela Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro (Alerj) e sancionada pelo então governador Anthony Garotinho, a Lei nº 3.459/00. Essa lei determina também que as aulas só poderão ser ministradas por regentes que tenham registro no MEC e que, de preferência, façam parte do quadro do magistério público estadual e tenham sido credenciados pela autoridade religiosa e que esta exija do professor adequada formação religiosa. A definição do conteúdo a ser ministrado nas aulas de Ensino Religioso passa a ser atribuição específica das diversas autoridades religiosas. Corroborando a Lei nº 3.459/00, em 27 de março de 2002 foi publicado no Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro o Decreto Estadual nº 31.086 regulamentando o Ensino Religioso confessional na sua esfera de atuação. (SOUZA et alli, 2020),

Faço o concurso público e sou aprovada para a docência do ensino religioso para o credo católico. Então, além das exigências administrativa exigidas para todos os docentes da rede pública Estadual dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, exigia-se estar credenciado por uma autoridade religiosa. O edital mencionava que a autoridade religiosa poderia cancelar o credenciamento e interferir no currículo que seria ministrado

na escola. Coloca-se, desse modo, questões de difícil solução: a vaga do docente de Ensino Religioso pertence a autoridade religiosa? E se a (o) professora/o perder a fé?

À medida que o tempo foi passando os impasses em relação às tensões de disputa de poder religioso se faziam cada vez mais presentes. Mas as disputas estavam também fora da sala de aula. Já era perceptível o impacto social e político do crescimento do neopentecostalismo, marcadamente articulado a uma perspectiva de incentivo à prosperidade econômica individualista, a disputas de poder político-ideológico e ao imaginário racista de demonização das religiões de matrizes africanas.

Embora a proposta do currículo, de forma geral, preconize a diversidade cultural, a quebra de estereótipos preconceituosos na prática pedagógica e o silenciamento do racismo aliado à uma dominação simbólica eurocêntrica e etnocêntrica reforçam a prática de um cristianismo branco. Marginaliza-se os povos originários e a ancestralidade africana e indígena, sobretudo os de matrizes africana, nas grandes metrópoles econômicas com um passado marcadamente escravocrata.

Na prática cotidiana dos espaços escolares e das instituições públicas, ao menos nos territórios da região metropolitana do Rio de Janeiro, nos quais transitei, se tornou algo naturalizado em festas e cerimônias a presença de músicas evangélicas e/ou católicas, além de momentos de orações para abrir ou encerrar atividades e projetos. A partir dessa naturalização da presença cristã nas escolas, a questão que se coloca é: como seria uma reunião de pais ou responsáveis, conselhos de classe, dentre outras atividades que fossem iniciadas ou encerradas com uma saudação aos orixás? Somos tomados por uma naturalização da não-laicidade do estado, caracterizada pela presença de imagens de santos católicos em instituições públicas e até mesmo a padronização do "Pai nosso" como uma oração universal.

Na prática, a religiosidade ancestral dos povos originários indígenas ou afro-brasileiros são ainda demonizada e, por conseguinte, relegadas a um não-lugar. Ademais, é reforçado no aprendizado a remeter o corpo negro à imagem do escravo que precisa da salvação eurocêntrica e, portanto, deve a negar a sua ancestralidade que é, a todo tempo vinculada às noções de mal e de demoníaco.

O espaço escolar é cheio de estratégias de silenciamento que abafam vozes e possibilidades de outras narrativas. A superação destas contradições envolve a efetividade de implementação de políticas públicas, mas também a formação profissional e elementos da subjetividade. A complexidade do tema traz questões que não permitem respostas fáceis. Mas é meu desejo partilhar com o leitor as inquietações/indagações que nascem a partir da leitura do cotidiano que espelha as conjunturas sociais, políticas e religiosas do país.

Como agravamento de nosso projeto civilizatório, que se sustentou com base em um discurso religioso, temos nosso atual momento político-religioso. As declarações de representantes e ministros do atual governo e do Presidente da República, aprontam para um estado teocrático em construção. A presença de pastores como ministros, o slogan de campanha e de governo, a pauta de governo vinculada a posicionamentos de grupos religiosos apontam para a corrosão da laicidade no atual governo federal (2018-2022). Mas chama a atenção a adesão a este programa manifestado pessoalmente ou por meio das redes sociais

por professores da rede pública do Ensino Religioso, conforme pode ser visto em breves exemplos:

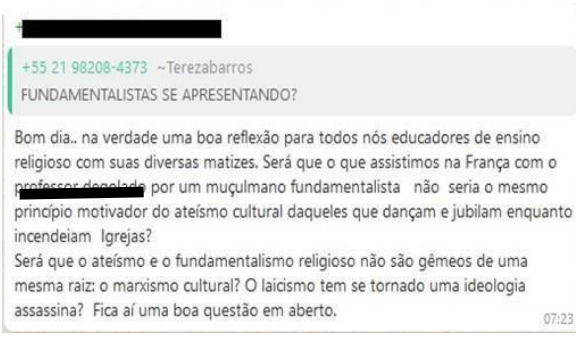

Figura 1- Mensagem sobre laicidade trocada em grupo de WhatsApp de Ensino Religioso

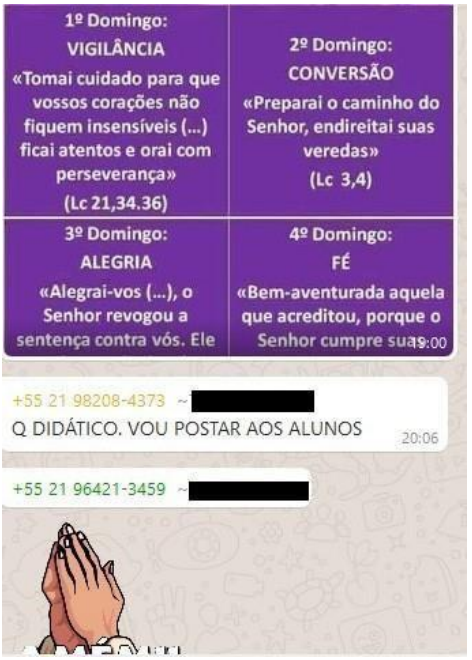

Figura 2- Atividade de Escola Dominical compartilhada em grupo de WhatsApp de Ensino Religioso

Tais compartilhamentos e reproduções naturalizam e autorizam as práticas teocráticas e confessionais dogmáticas dentro da escola. Mas são apenas reflexos das práticas executadas em sala de aula na direção da confessionalidade. Estas práticas, contudo, aumentam a gravidade da questão, pois segundo Stella Caputo[1], promovem a exclusão do argumento de que o Ensino Religioso poderia ajudar a diminuir a intolerância e ampliar os conhecimentos de todas as religiões.

Enquanto em uma das respostas uma professora responde com um ícone das mãos postas, dizendo "amém" pela postagem inserida na plataforma online no período de afastamento devido a COVID-19, o outro professor apresenta todo seu racismo religioso direcionado aos mulçumanos. Nesse sentido, há a demonstração de que são sujeitos que estão na docência envolvidos nas práticas de silenciamento, causando a perpetuação de formas de racismo e de intolerância religiosa. No entanto, necessidade de discussão acerca da tolerância desafia a escola na contemporaneidade em todas as áreas do conhecimento. Segundo

1 Entrevista com a pesquisadora Stella Caputo, na reportagem "Ensino religioso aumenta intolerância nas escolas públicas", afirma pesquisadora, Portal Geledés em 18/10/2013, disponível em https://www.geledes.org.br/ensino-religioso-aumenta-intolerancia-nas--escolas-publicas-afirma-pesquisadora/ Acesso em 19 de junho de 2022.

Junqueira (2015), uma vez que disciplinas como História, Geografia e até Biologia transitam pelo tema transversalmente:

> Aqui está o grande desafio da educação como estratégia na luta contra o racismo: não basta a lógica da razão científica que diz que biologicamente não existem raças superiores e inferiores, como não basta a moral cristã que diz que perante Deus somos todos iguais, para que as cabeças de nossos alunos possam automaticamente deixar de ser preconceituosas. (MUNANGA, 2005. p.18-19).

No cotidiano da vida escolar, há inúmeras situações que acabam por impor o silêncio e até certa estranheza com relação a colegas em função de sua declaração religiosa não-hegemônica. Essa estranheza provoca, às vezes de modo muito sutil, o impedimento da implementação de outras possibilidades de trabalho. A emergência da naturalização das concepções cristãs no âmbito do ensino religioso e uma certa adesão a noções teocráticas de Estado, hoje consentida e até mesmo incentivada por quem adentra os espaços escolares, colocam docentes e discentes de religiosidade não-hegemônica em risco, incentivando um cenário cada vez mais conflituoso nas escolas. É preciso ainda destacar que aqueles indivíduos pertencentes a religiões hegemônicas, mas que não aderem a um projeto conservador correm o mesmo risco.

As hostilidades de intolerância religiosa têm se ampliado a outros campos do conhecimento. Professores se veem reféns de certas práticas de violência simbólica, a exemplo do que foi noticiado no Jornal Metro 1 em novembro de 2021. Na reportagem[2], é narrada a história de uma professora com 17 anos de profissão, do Colégio Vitória Régia, no Cabula em Salvador, que ao utilizar o livro *Olhos D'água*, de Conceição Evaristo, que discute pobreza e violência urbana vividas por pessoas negras, em uma turma de Ensino Médio, foi afastada da escola a pedido de oito famílias, sob o argumento de que não queriam "lidar com uma dor que não é nossa".

Esta aproximação do discurso de um Estado teocrático, com o discurso liberal da perspectiva econômica e conservador no que tange aos costumes, produziram o atual estado negacionista, de restauração e até mesmo de combate às políticas de direitos de negros, indígenas, LGBTs, etc. Esse projeto conservador se dá, principalmente, em grupos neopentecostais e católicos radicais que assumiram um discurso pragmático-capitalista conservador. Há, desse modo, um paralelismo entre a ideia de retorno à religião como ferramenta de salvação com o crescimento da defesa de um modelo neoliberal de funcionamento da sociedade brasileira que envolve o setor da educação, da política, economia instituída e vê a religião ferramenta de construção de uma estratégia civilizatória.

Ao acessar o relatório do *Disque Denúncia* veremos que no período da campanha eleitoral de 2020, no Rio de Janeiro, houve denúncias de que, em 14 cidades do estado, adeptos das religiões cristãs neopentecostais influenciaram **o cenário das eleições**[3]. Segundo os dados do TSE (Tribunal Superior Eleitoral), nas últimas eleições para governador, deputados es-

2 https://www.metro1.com.br/noticias/cidade/115433,professora-do-vitoria-regia-e-afastada-de-turma-por-abordar-livro-de-escritora-negra-em-sala-de-aula

3 Para maiores informações a respeito de como as igrejas o poder paralelo se articulam no cenário eleitoral no Rio de Janeiro https://domtotal.com/noticia/1479396/2020/10/milicias-do-rio-de-janeiro-tem-articulacao-com-igrejas-policias-e-poder-publico/-acessado em 22 de janeiro de 2021.

taduais, prefeitos e vereadores, houve uma prevalência de candidatos que associassem seu nome a grupos religiosos cristãos.

Temos permanências e repetições históricas, motivados por todo este cenário:

> Como é que poderia uma religião oficial, locupletada no poder, misturar-se num mesmo plano de igualdade, com a religião do escravo negro que se achava não só marginalizada e perseguida, mas até destituída da sua qualidade fundamental de religião? Somente na base na fragrantemente violenta de imposição forçada poderia ter sucesso o sincretismo das religiões africanas com o catolicismo. Isto foi o que realmente aconteceu, e os testemunhos documentando este fato são muitos. Para manter uma completa submissão do africano o sistema escravista necessitava acorrentar não apenas o corpo físico do escravo, mas acorrentar também seu espírito. Para atingir este objetivo se batizava compulsoriamente o escravo, e a Igreja Católica exercia sua catequese e proselitismo à sombra do poder armado. Mudaram-se os tempos, mas não o tratamento dispensado ao negro pela sociedade brasileira: hoje, em vez do batismo compulsório, temos a democracia racial" compulsória cujos mandamentos são impostos pela ameaça policial. (NASCIMENTO, 1978 p. 111)

O painel que apresento, o qual é composto pelo fragmento acima, da obra *O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado*, de Abdias do Nascimento, é para que o leitor possa entender como as práticas teocráticas estão imbricadas ao projeto de poder que, por meio da religião, vem sendo forjada ao longo da história de negros e negras na formação da identidade e da nação brasileiras. Casos cotidianos de preconceito entre colegas de sala de aula e até mesmo de pais que vão à escola para questionar o ensino de História da África:

> Para muitos é difícil admitir isso, mas os inventores do que há de mais forte na cidade do Rio de Janeiro não discutiram filosofia nas academias e universidades, não escreveram tratados, não pintaram os quadros do Renascimento, não foram convidados a frequentar bibliotecas, não compuseram sinfonias, não conduziram exércitos em grandes guerras, não redigiram as leis, não fundaram empresas e só frequentaram os salões empedernidos para servir às sinhás. (SIMAS, 2019, p. 13).

Por outro lado, a história não se dá apenas através do projeto hegemônico de poder. As resistências que fizeram com que o povo negro resistisse aos séculos de tentativas de eliminação ainda se mantêm vivas. Uma educação em trânsito, que busca caminhos para seu objetivo, que é a sua função libertadora, traz a possibilidade de uma luta contra-hegemônica, de n*ão-repetição,* diferente da reprodução dos mesmos valores e que se torna possibilidade de um encontro com o que é silenciado cotidianamente, mas que, igualmente, é uma produção humana.

Quando se fala da aplicação da Lei nº 10.639/2003 e 11.645/2008 que tornaram obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Indígena na Educação Básica. Sabe-se que a lei implica na mudança do currículo escolar para que a história, a arte, as tecnologias e os saberes dos diferentes grupos afrodescendentes e indígenas ponham à mostra os processos de lutas dos movimentos negros e indígenas contra o racismo. Além disso, é objetivo da lei o reconhecimento histórico da contribuição desses grupos para a formação da sociedade brasileira.

Porém, a implementação dessas mudanças tem encontrado entraves para sua aplicação, especialmente, quando assuntos como cultura da religiosidade africana e afro-brasileira são colocadas como temas fundamentais desse processo de ensino-aprendizagem.

As inúmeras cenas deste impasse aparecem a cada dia em que o tema se faz presente no exercício da docência. Um bom exemplo do que afirmo é o relato de um colega que, questionado por uma aluna por ele ter se manifestado ateísta, foi por isso hostilizado por uma de suas discentes que afirmou ser "um absurdo" sua posição acerca da existência de uma divindade.

Tais fatos me remetem a obra *Ogundana – O Alabê de Jerusalém*, de Altay Veloso No discurso do Alabê que em seus versos evidencia a necessidade de respeito entre as pessoas e a escuta para conhecer costumes, pessoas, modos de ser e fazer:

Já que você deu licença pra esse nego falar,
Não duvide da cabeça que tem coroa ou cocar.
Nenhuma auréola resiste ao tempo sem se apagar,
Se não tiver a serviço de Deus ou de um Orixá.

Preto-velho vem de longe, minha crença tem estrada.
Moço, exijo respeito, a sua voz é "macriada"!
Não seja tão leviano, respeite minha Aruanda!
Tem quase cinco mil anos de existência a minha banda!

Às vezes, corações que 'creem' em Deus
São mais duros que os ateus.
Jogam pedras sobre as catedrais
Dos meus deuses iorubás.

(Trecho da música Os Intolerantes, da opera **Alabê de Jerusalém** de Altay Veloso, 2000).

Seja no campo da fé, dada suas implicações e reflexão teológica, seja no campo dos encontros humanos, com as possibilidades de formas e cores humanas, *há* sempre a possibilidade de superação dos silenciamentos. Há, ainda, a oportunidade do reconhecimento da cultura religiosa do outro, sem a necessidade de negação da própria fé. Soares (2014), fala da viabilidade de hibridismos religiosos e de dupla pertença na forma de se vivenciar a religiosidade dos povos tradicionais de matrizes afro-indígena, que vão se tecendo no encontro com os diferentes elementos religiosos de diversos grupos e organizações.

Talvez, se lembrarmos destas possibilidades, então poderemos ter religiosidades, reflexivas, em trânsito, mutantes, plurais, diversas e, sobretudo, essencialmente humanas. Pode ser que essa religiosidade híbrida, posta num entre-lugar, nos ajudasse nessa tarefa lembrar de um Cristo que transformava *água* em vinho ou misturava sua saliva com terra para fazer curas. Ou ainda nos lembrasse do Cristo indignado com a religiosidade transformada em mercadoria e que na sua ira retirou a chicotadas os vendilhões do templo. Um Cristo mais humano, plural, que permite a existência de mais cores no mundo do que seus pretensos seguidores dizem existir. Falsos seguidores que, em vez da dissidência do seu mestre, se mostram amantes do poder, do ouro e dos governantes. Os verdadeiros seguidores são aqueles sem medo de mandingas, sem medo de estar junto com o povo e sem receio de "perder a fé".

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. **O ensino religioso no Brasil** Florianópolis: Insular, 2015.

MUNANGA, Kabengele. **Superando o Racismo na escola**. 2ª edição revisada /, organizador. – [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

NASCIMENTO, Abdias do. **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

SIMAS, Luiz Antônio. **O corpo encantado das ruas.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2019.

SOUZA, Márcia Aparecida de; SOUZA, Rolf Ribeiro de; GONÇALVES, João Paulo. **Incongruências do Ensino Religioso confessional ofertado no Estado do Rio de Janeiro**. Revista Educação Pública, v. 20, nº 45, 24 de novembro de 2020. Disponível em: https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/45/incongruencias-do-ensino-religioso-confessional-ofertado-no-estado-do-rio-de-janeiro. Acesso em 27 de maio de 2022.

VELOSO, Altay. **Ogundana: O Alabê de Jerusalém**. 2 ed. São Gonçalo: Avatar Produções Artísticas, 2004

CaPítulO 6

A DEMANDA E O HORIZONTE NEGRO: LIVROS DIDÁTICOS E REPRESENTAÇÕES DISCENTES SOBRE AS CULTURAS AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA

Ozaias da Silva Rodrigues
Débora Linhares da Silva

Resumo: Iniciamos o artigo contextualizando todo um campo social de demandas e lutas antirracistas que pressionaram os governos por políticas públicas voltadas para as desigualdades que recaem sobre a população negra. Discutimos brevemente o que é cultura e história afro-brasileira e africana para podermos adentrar no universo das narrativas e representações negras - africano ou brasileiro – presentes nos livros didáticos de História. Para aprofundar a questão, foi realizada uma pesquisa em sala de aula com alunos da educação básica (ensino fundamental e médio), tanto em escola pública quanto privada, a fim de identificar e avaliar as representações que os alunos possuem acerca do continente africano, da cultura afro-brasileira e de questões afins.

Palavras chave: Representações. Livros didáticos. História. Culturas afro-brasileira e africana.

INTRODUÇÃO

O movimento negro brasileiro[1] experimentou diversas fases e problemas ao longo de sua trajetória. Durante o século XX ele cresceu e se consolidou ao incorporar e vocalizar várias demandas da população negra brasileira. Mas, esse movimento está longe de ser homogêneo, uma vez que nenhum movimento sociopolítico consegue ou pretende ser homogêneo. Uma das principais bandeiras de luta do movimento negro continua sendo o combate ao racismo e à desigualdade social que recai sobre a população negra. Nesse sentido, o movimento negro no Brasil continua a identificar inúmeras demandas e lutas para que as mudanças necessárias sejam alcançadas.

Queremos ainda destacar uma demanda evidenciada, sobremaneira no final do século XX: a exigência do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na Educação Bási-

1 Aqui o uso singular do termo movimento negro abarca a pluralidade de coletivos, compostos pela própria população negra, que têm como foco principal a luta antirracista e a defesa de políticas públicas que diminuam as desigualdades sociorraciais. Há movimentos negros que se alinham a partidos políticos, outros que são da sociedade civil, mas não possuem vinculação política, outros que surgem nos ambientes universitários, mas há também aqueles que se originam dentro de igrejas católicas e evangélicas, outros que surgem de articulação entre terreiros, e etc. Logo, entendemos o movimento negro como pluralidade e diversidade dentro de uma unidade que possui objetivos em comum.

ca do Brasil[2]. A partir de suas reivindicações o movimento negro conseguiu tornar notória a necessidade de representatividade e uma maior inserção do negro em lugares historicamente vistos como não-lugares para ele[3], tais como a universidade, os espaços de poder político, os cargos do Poder Judiciário e demais espaços e profissões que continuam sendo predominantemente ocupados por pessoas brancas.

A criação e sanção de uma lei como a 10.639/03 chama atenção para uma mobilização social em torno de uma causa, à qual essa lei atua como uma espécie de espelho. As leis, então, surgem a partir de necessidades do corpo social. O Estado brasileiro, sob o comando de governos progressistas da primeira e segunda décadas do século XXI, respondeu, no campo das políticas públicas, a algumas demandas do movimento negro, tendo como destaque as chamadas Ações Afirmativas (cotas raciais, voltadas para processos seletivos e concursos públicos são um bom exemplo delas).

As Ações Afirmativas[4] foram um dos resultados mais rápidos da ascensão desses governos progressistas e, entre estas, sinalizamos a Lei 10.639/03 como um marco que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Lei Federal 9.394/96) que preconiza a inserção do ensino de Cultura e História africana e afro-brasileira nos currículos escolares da educação básica no Brasil. Além disso, a lei exige que os livros didáticos e paradidáticos passem a tratar dessa temática. De certo modo, a lei atende a uma antiga demanda do Movimento negro, especialmente, a importância de se pensar na representatividade da herança africana e da população negra brasileira no ambiente escolar. Foi criada, com essas ações, uma linha de mercado editorial que só cresce com o passar dos anos.

Contextualizando um pouco as lutas de movimentos negros no século XX, é importante apontar que os movimentos antirracistas brasileiros combateram ferozmente o ideário de democracia racial e, assim, surgiram diversas medidas de enfrentamento à desigualdade, ao racismo e houve o fortalecimento da autoestima do povo negro. Dentre os movimentos antirracistas destaca-se a Frente Negra Brasileira (FNB), atuante entre 1931 e 1937, que reivindicou a inclusão de pessoas negras em todos os setores da sociedade brasileira, principalmente na educação, apelando para a união do povo negro em prol do empoderamento. A FNB chegou a contar com milhares de associados que criaram diversos símbolos identitários como a bandeira, o hino e a carteira de associado do grupo.

2 Abdias do Nascimento foi um dos intelectuais negros que se destacaram nas lutas do século XX e dentre elas, já na década de 70, Abdias demandava do governo brasileiro, na ocasião da FESTAC 77, que fosse promovido de forma compulsória "o ensino da História e da Cultura da África e dos africanos na diáspora em todos os níveis da educação: elementar, secundária e superior" (NASCIMENTO, 1978, p. 34).

3 Baseado nas considerações de Patrício Araújo (2017) entendemos os "não-lugares para os negros" como aqueles que não são marcados, historicamente, pela presença da população negra e, por isso, a ausência dessa população é um traço característico desses espaços, como as universidades - no pouco número de alunos ou professores negros -, as escolas - por não inserirem o tema da herança e cultura negras nos seus currículos -, o âmbito político - pelo fato da população negra ser representada por poucos deputados e vereadores - e o âmbito jurídico - por ser marcado notadamente como um espaço elitista onde poucos negros e negras têm atuado em instâncias oficiais como os juizados, tribunais, procuradorias ou defensorias.

4 Aqui, trabalhamos com a nominação "Ações Afirmativas" compreendendo-a como um conjunto de políticas públicas para proteger minorias e grupos que, em uma determinada sociedade, tenham sido discriminados no passado (OLIVEN, 2007). As ações afirmativas "incentivam as organizações a agir positivamente a fim de favorecer pessoas de segmentos sociais discriminados a terem oportunidade de ascender a postos de comando" (OLIVEN, 2007, p. 30). Sua adoção se justifica pela necessidade de corrigir os efeitos cumulativos do passado escravocrata e combater os diversos mecanismos que excluem os negros do processo produtivo e, consequentemente, do conjunto da vida social.

Após os anos 1960, com a efervescência dos movimentos civis nos Estados Unidos e sua repercussão pelo mundo, a política de identidade passou a ser o principal foco do ativismo negro no Brasil, embora estivéssemos em um período de forte repressão política com a instauração da Ditadura Civil-Militar em 1964. Afirmar-se negro era uma forma política de denunciar a situação dos não-brancos no Brasil e isso se traduzia na reivindicação por igualdade de oportunidades e incentivo à população negra de tomar consciência da sua situação e de lutar pela equidade.

Esse foi o papel exercido pelo Movimento Negro Unificado (MNU), que passou a existir em 1978, reivindicando a ancestralidade e a origem africana no processo de identificação e autoafirmação dos negros brasileiros. O MNU retoma o conceito de raça para discussão da nacionalidade brasileira, de forma a ressignificar a identidade racial negra historicamente estigmatizada. A partir dessas lutas e movimentos, entendemos melhor o contexto de implementação de políticas públicas para educação de negros e quilombolas na atualidade. O desafio de implementar uma educação formal baseada na reeducação das relações étnico-raciais se traduziu numa legislação educacional que orienta a seguinte perspectiva: incluir os saberes, histórias, cosmovisões e epistemologias das culturas afro-brasileira e indígena.

É nesse cenário que emerge o debate em torno da implementação de políticas públicas no campo da educação. No que diz respeito à realidade em torno da lei nº 10.639/03, promulgada há 17, há, ainda, dificuldades de sua implementação, tendo, inclusive, grande resistência de alguns seguimentos sociais em efetivá-la, descartando em certos aspectos a própria laicidade do Estado.

O QUE É HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA?

Quando se fala de *História* e *Cultura* primeiramente precisamos saber do que estamos falando. Cabe dizer, aqui, no que consiste basicamente a História como ciência. Conforme nos diz March Bloch (2001), a História é a ciência dos homens no tempo. A isto, acrescentaríamos que o é no espaço também. Podemos, então, colocar a História Afro-brasileira e Africana como o conjunto das narrativas, baseadas na historiografia sobre o tema, que nos falam da religião, da filosofia, da tecnologia, do pensar e do ser negro no Brasil e na África, tendo em vista que história é todo fato que ocorre num tempo e espaço definidos, onde a humanidade é a protagonista das ações num dado recorte temporal. Nesse caso, as protagonistas são as populações negras, tanto africanas quanto brasileiras.

Para a definição de Cultura, utilizaremos aqui uma das várias acepções no campo antropológico que ela pode ter. Roque de Barros Laraia (2001) nos aponta uma definição, baseando-se em alguns antropólogos que se debruçaram sobre o tema:

> Culturas são sistemas (de padrões de comportamento socialmente transmitidos) que servem para adaptar as comunidades humanas aos seus embasamentos biológicos. Esse modo de vida das comunidades inclui tecnologias e modos de organização econômica, padrões de estabelecimento de agrupamento social e organização política, crenças e práticas religiosas, e assim por diante (LARAIA, 2001, p. 30).

Vale dizer que o conceito antropológico de Cultura é tema de debates incessantes, que apontam para uma diversidade de formas de definição do que seria a mesma. Essa é, então, só uma definição dentre as várias possíveis e existentes na literatura pertinente. Embasan-

do-nos em Laraia (2001), afirmamos que Cultura é o conjunto de ações, hábitos alimentares ou sexuais, tecnologias, símbolos, valores e crenças, essencialmente humanas, que podem ser transmitidas entre gerações. Logo, Cultura Afro-brasileira e Africana seria esse conjunto cultural humano de matriz negro-africana e negro-brasileira.

Dessa forma, não se pode falar de Cultura Africana e Afro-Brasileira sem falar também das religiões afro-brasileiras, pois a religião é elemento constitutivo de qualquer cultura, partindo-se assim da

> [...] ideia já defendida por Clifford Geertz (2008, p. 65) de que a religião se configura como *sistema cultural* e, portanto, é um dos elementos fundamentais de qualquer cultura. Assim, falar de religião afro-brasileira é falar de cultura afro-brasileira. Portanto, ao analisar as religiões afro-brasileiras estamos consequentemente, nos debruçando sobre a mesma cultura que hoje, por força de lei, tem que ser incluída no currículo e trabalhada no contexto da educação básica (ARAÚJO, 2017, pp. 31-32).

O antropólogo Patrício Carneiro Araújo (2017) aponta-nos que a escola se tornou, ao longo do tempo, um não-lugar do negro, da sua cultura, história, valores e religião e, levando-se em consideração justamente essa perpetuação de um "não-lugar", é que a escola precisa vir a ser um lugar do negro, da presença dele em seus mais variados aspectos culturais.

A Lei nº 10.639/03 evidenciou, de certo modo, esse caráter excludente e racista da escola, visto que, se a escola fosse um lugar de presença da negritude não haveria necessidade de leis para forçá-la a se tornar esse lugar da presença negra. Os séculos de formação católica do nosso país não permitiram a entrada da cosmovisão negra nas escolas – aliás, nem isso ou nada que a representasse – visto que o discurso católico foi utilizado para justificar a escravização tanto dos índios quanto dos negros. Logo, a lógica eurocêntrica e cristã que orientou a construção do Brasil marginalizou, ao longo do tempo, as histórias e culturas africanas e indígenas.

OS LIVROS DIDÁTICOS EM FOCO: NARRATIVAS E REPRESENTAÇÕES

Tendo em vistas as questões acima elencadas, nos propusemos a investigar a forma como a África e os filhos da diáspora aparecem nos livros didáticos. Realizamos, para tanto, uma pesquisa comparada tendo os livros didáticos como foco e assim várias coleções[5] foram comparadas e analisadas como fontes históricas. Escolhemos os livros didáticos por compreendê-los como o instrumento básico de acesso ao conteúdo da disciplina de História

5 BRAICK, Patrícia Ramos; MOTA, Myriam Becho. *História:* das cavernas ao terceiro milênio. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2010.
CAMPOS, Flávio de; PINTO, Júlio Pimentel; CLARO, Regina. *Oficina de História* – vols. 1 e 3. 2. ed. São Paulo: Leya, 2016.
COTRIM, Gilberto. *História Global:* Brasil e Geral – vols. 1-3. São Paulo: Saraiva, 2010.
JÚNIOR, Alfredo Boulos. *História:* sociedade & cidadania. 6° série. São Paulo: FTD, 2006.
MENEZES, Fernando; CARVALHO, Paula. *História Contextualizada* (6° ao 9° ano). Recife: Editora Construir, 2016.
MOCELLIN, Renato. *Para compreender a História.* 7° série. São Paulo: Editora do Brasil, 1997.
NOGUEIRA, Fausto Henrique Gomes; CAPELLARI, Marcos Alexandre (orgs.). *Coleção Ser Protagonista* – vols. 1-3. 1. ed. São Paulo: Edições SM, 2010.
Projeto Araribá - História - 7º Ano/6ª Série. Editora responsável: Maria Raquel Apolinário Melani. São Paulo: Moderna, 2006.
SERIACOPI, Reinaldo; AZEVEDO, Gislane Campos. *História:* volume único. 1. ed. São Paulo: Ática, 2005.
VAINFAS, Ronaldo; FERREIRA, Jorge; FARIA, Sheila de Castro; CALAINHO, Daniela Buono. *História.doc* (6° ao 9° ano). 2. Ed. São Paulo: Saraiva, 2016.
VICENTINO, Cláudio; VICENTINO, José Bruno; JÚNIOR, Savério Lavorato. *Olhares da História:* Brasil e mundo – vols. 1-3. 1. ed. São Paulo: Scipione, 2016.

para os alunos da educação básica. Alguns resultados com comentários dessa análise comparativa apresentamos a seguir.

Faremos duas considerações iniciais: 1) de uma forma geral, todos os livros consultados apontam o continente africano como aquele dá origem a todos os seres humanos. Entretanto, depois desse registro da origem humana na África, e ao longo do que é narrado em algum desses livros, esse mesmo continente simplesmente desaparece. Disto decorrem algumas questões: Por que isso acontece? Por que a África só reaparece na narrativa quando do contato com os europeus? A África não tem história própria? 2) foram analisados livros dos anos de 1997, 2005, 2006, 2010, 2016 e 2017. Observamos que, ao longo do tempo, os livros didáticos trazem de forma mais frequente a história de algumas sociedades ou reinos africanos bem específicos. Isso é bom, porém, não resolve a questão da exclusão das histórias e culturas negras nos livros didáticos e no ambiente escolar.

Façamos agora algumas considerações específicas a partir desses livros. Em primeiro lugar, no livro de Renato Mocellin (1997) para a 7° série, a África só aparece como a origem da humanidade e como o continente onde se localiza o Egito. Somente isso e depois desaparece da narrativa.

Em segundo lugar, no livro de autoria de Gislane Azevedo e Reinaldo Seriacopi (2005), há a referência aos fósseis de algumas espécies humanas encontrados na África – invocando a origem humana como africana. Há também um capítulo sobre reinos africanos e narrativas que, ao longo de alguns capítulos, falam sobre o tráfico e a escravização negra no período moderno (do século XV ao XVIII), bem como sobre os quilombos. Preocupa-nos, no entanto, como profissionais da educação, perceber que as narrativas destes livros frequentemente naturalizam o lugar do negro como escravo, ou seja, quando se fala em negros ou negras nos livros didáticos, automaticamente, estes são associados à escravidão, como se não pudessem ter sido outra coisa a não ser escravos. E, num contexto de formação e de influência na vida das pessoas como é a escola, essa diminuição do negro ao papel de escrava é muito preocupante, pois se torna apenas mais um dispositivo de reprodução de estereótipos.

Em terceiro lugar, no livro do Projeto Araribá (2006), há um capítulo voltado para a história de alguns reinos africanos. No entanto, o que mais nos chamou atenção nesse capítulo foram as palavras usadas, mais especificamente os adjetivos, para se referir a esses reinos, tais como: grandes reinos, prósperos, poderosos e outros similares.

Isso é assaz importante tendo em vista que a população negra no Brasil tem uma história de escravização que lhe persegue de várias formas ainda hoje e essa escravização deixou marcas profundas na autoestima do negro e da negra gerando sentimentos de inferioridade, como aponta Frantz Fanon (2008) em relação aos negros das Antilhas, por exemplo. Mesmo que Fanon tenha escrito sobre a população negra martinicana, temos motivos para supor que esse sentimento de inferioridade não está restrito apenas aos negros antilhanos que têm antepassados que foram escravizados, pois essa mesma herança de uma suposta inferioridade[6] também está presente na população afro-brasileira.

6 Fanon (2008) considera ainda a possibilidade de as suas análises sobre os negros martinicanos serem aplicadas em relação a outras populações negras. Ele procura compreender a cosmovisão do negro dentro de uma herança social baseada no colonialismo e como isso afetou a sua construção psíquica, interferindo diretamente na sua autopercepção, subjetividade e identidade.

Na esteira disso, salientamos que usar adjetivos positivos em relação a reinos e populações africanas é importante, como fizeram no livro do Projeto Araribá, pelo fato do elemento negro estar geralmente associado a coisas com sentido negativo e pejorativo, como magia negra ou a clássica divisão maniqueísta do mundo em preto = ruim e branco = bom. Essa é uma forma de desconstruir estigmas nos quais o negro é sempre visto de forma negativa, perigosa ou como ameaça.

Por último, apontamos que a Coleção Olhares da História (2017) distribuiu bem os conteúdos que se relacionam com a história e cultura africanas em seus três volumes para o Ensino Médio. Os autores utilizaram um texto do antropólogo Kabengele Munanga, no qual o estudioso trata do Egito, assim como defende a diversidade étnica, cultural, religiosa e linguística dos povos africanos. Desse modo, essa foi uma preocupação e cuidado pertinentes que tiveram os autores, pois há um senso comum de que os países e povos africanos são homogêneos ou são parecidos, entre outras percepções generalizantes.

E aqui cabem algumas considerações acerca da Didática da História. Klaus Bergmann, historiador alemão, publicou em 1985 um artigo no qual ele aponta a importância de se refletir sobre a prática do ensino e da aprendizagem histórica. No referido artigo o foco dele é a Didática da História que tem basicamente três tarefas que devem estar, necessariamente, presentes na prática docente. São elas: a tarefa empírica, a reflexiva e a normativa. Essas tarefas apontam para a consciência histórica dos indivíduos em processo de aprendizagem, consciência essa que é a identidade de cada indivíduo que a construiu dentro de um contexto sócio-histórico específico.

Para essa discussão ressaltamos a tarefa normativa da Didática da História que investiga as diversas representações do saber histórico dentro de uma determinada sociedade, tais como os meios de comunicação de massa (BERGMANN, 1985, p. 31). Isso é importante de ser pensado, pois em muitos casos os alunos ou mesmo os indivíduos que já passaram pela Educação Básica têm muito contato com o conhecimento histórico através de filmes, séries, novelas, revistas, mangás, TV e etc. Pensar sobre como o conhecimento histórico está sendo transmitido por esses meios é função da tarefa normativa e do professor. Por exemplo, se formos pensar o lugar dos negros nas novelas e filmes produzidos em nosso país perceberemos que, geralmente, eles estão em lugares de pouco prestígio social ou trabalham apenas em serviços braçais ou similares, como empregadas domésticas, garis ou auxiliares de limpeza. Se o professor de História não pensa ou não discute com seus alunos sobre isso ao passar um filme ou documentário em sala de aula, por exemplo, ele pode naturalizar e reforçar uma visão estereotipada do lugar social do negro. E é aqui onde reside a importância dessa tarefa normativa da Didática da História.

O chamado currículo oculto – as influências no cotidiano escolar, as práticas que afetam os alunos e o trabalho dos professores no dia a dia de forma implícita - também deve ser orientado pela Didática da História, pois ela nos ajuda a pensar a posição do professor de História como agente educador de transformação, de conhecimento e de referência na escola e na sociedade em que vive. O professor de História deve ser aquele profissional que tem na base de sua prática docente a ética universal de valorização humana, tão defendida por Paulo Freire (FREIRE, 1996). A Didática da História é importante pois nos impele a estar

sempre refletindo sobre a nossa prática pedagógica cotidiana, seus significados para a sociedade e sua eficiência em promover mudanças ou reforçar permanências.

O IMAGINÁRIO ESTUDANTIL SOBRE A ÁFRICA E SUAS HERANÇAS CULTURAIS

Com o intuito de saber como a África é representada em nosso país e o que os alunos da educação básica sabem sobre o continente, fizemos uma enquete com alunos do Ensino Fundamental II (6° ao 9° ano) de uma escola privada e uma pública. A pesquisa resultou em respostas por escrito dos alunos às questões apresentadas no quadro branco. Ao todo foram dez questões sobre elementos relacionados à herança africana e afro-brasileira, quais sejam:

1 – O que é a África? Um país, uma cidade, uma região, um bairro, um oceano?

2 – Qual a primeira coisa que lhe vem à mente quando ouve falar o nome África?

3 – O que você sabe ou já ouviu falar do continente africano?

4 – Você gostaria de visitar esse lugar? Por quê? Ou gostaria de morar lá? Por quê?

5 – O que esse lugar tem a ver com o Brasil e sua história?

6 – Esse lugar é importante para a humanidade? Por quê?

7 – Você conhece ou já ouviu falar de algum lugar ou personagem - fictício ou não - africano?

8 – Devemos conhecer mais esse lugar? Por quê?

9 – O que você sabe sobre o movimento negro?

10 – O que você sabe sobre a Umbanda? E sobre o Candomblé?

Partindo para os resultados dessa enquete, fizemos alguns agrupamentos analíticos a partir das respostas dos alunos. As respostas foram, de uma forma geral, as seguintes:

- 1ª questão: O que é a África? Um país, uma cidade, uma região, um bairro, um oceano? Respostas: país ou cidade. A maioria dos discentes responderam isso, entretanto, houve aqueles que apontaram a África como continente mesmo. Houve um certo equilíbrio numérico entre os que responderam "país" e os que responderam "continente".
- 2ª questão: O que vêm à sua mente quando ouve falar o nome África? Respostas: fome, guerras, violência, dificuldades, sofrimento, pobreza ou doenças.
- 3ª questão: O que você sabe ou já ouviu falar do continente africano? Respostas: lá há muitas pessoas que passam fome, que sofrem, que têm sede, que são muito pobres e doentes; tem muitos animais, riquezas minerais; os escravos vieram de lá. As questões 2 e 3 se relacionam muito a partir de suas respostas. Notamos que alguns alunos prontamente relacionaram África à escravidão e às suas riquezas naturais. A maioria pensa numa lógica na qual o que é natural lá é bom, mas o que é humano, na África, é ruim.
- 4ª questão: Você gostaria de visitar esse lugar? Por quê? Ou gostaria de morar lá? Por quê? Respostas: visitar – sim, morar – não. Os alunos afirmaram que gostariam de visitar para ver a flora e a fauna africanas, mas, para morar não, tendo em vista o que eles pensam ou sabem sobre o continente africano – como apontaram as respostas apontadas na 2ª e 3ª questão.

Concluímos que, no que tange à flora e à fauna africanas, os alunos as veem de forma positiva. No entanto, tudo que é essencialmente humano, é visto por eles de forma pejorativa por terem uma visão estigmatizada sobre os problemas sociais no continente africano. Essa visão positiva acerca da natureza africana é mobilizada pelo olhar dos alunos para o que consideram a riqueza do continente: abundância de recursos minerais que são valorizados na economia mundial. A noção do continente como lugar de pobreza está sempre associada às populações que ali vivem. Logo, para os discentes a África se situa num limbo entre a riqueza e a pobreza, o desejável e o não-desejável.

- 5ª questão: O que esse lugar tem a ver com o Brasil e sua história? Respostas: sei lá, não sei, não tem nada a ver; foram colonizados por Portugal; os escravos vieram de lá; escravidão. A maioria, infelizmente, não conseguiu relacionar de alguma forma a herança africana com a história do Brasil e os que conseguiram fazer essa relação apenas focaram no tráfico negreiro e na escravização negra. Isso nos remete às narrativas dos livros didáticos que insistem em colocar o negro ou o africano unicamente no papel de escravizado, como se esses homens escravizados não tivessem cultura e história próprias a serem contadas para além da escravidão.
- 6ª questão: Esse lugar é importante para a humanidade? Por quê? Respostas: não, pois todo lugar é importante, acho que não; sim; não sei; sim por causa dos animais, dos minérios; sim, porque lá é o berço da humanidade. Muitos alunos afirmaram não saber responder à questão ou responderam "não" por acharem a África um local inadequado para se viver, mas, ao mesmo tempo, acham que ela é um lugar adequado para visitar os animais e os lugares selvagens – palavras deles.
- 7ª questão: Você conhece ou já ouviu falar de algum lugar ou personagem - fictício ou não - africano? Respostas: não; Pantera Negra; Tarzan; Angola; Magreb; África do Sul; Congo; Egito; Cabo Verde. A grande maioria disse "não" e os que responderem com o nome de algum país foram mais os alunos do 8° e 9° ano. Tarzan e Pantera Negra – que são fictícios – são as únicas personagens referenciais africanas para os que disseram conhecer algum personagem.

Um dos papéis da Didática da História, por exemplo, é pensar sobre a forma como o conhecimento histórico é produzido e propagado pelos meios de comunicação. Nesse sentido, entra em cena a tarefa normativa da Didática da História que investiga a "exposição/ representação da História feita pelos *mass-media* e meios de comunicação de massa, como, p. ex., filme, televisão, vídeo, rádio e imprensa (BERGMANN, 1990, p. 31)".

Logo, ressaltamos a importância de que nós docentes estejamos atentos às formas como o conhecimento histórico é produzido, propagado e reproduzido pelos meios de comunicação, tendo em vista que muitos alunos têm acesso a esses meios e, em muitos casos, são as referências históricas predominantes no cotidiano deles. Deve-se refletir sobre a forma como os povos africanos, personagens negros e/ou algum aspecto da cultura africana são apresentados nesses meios, pois podem tanto reforçar estereótipos ou preconceitos quanto podem ser usados para desconstruí-los.

- 8ª questão: Devemos conhecer mais esse lugar? Por quê? Respostas: sim, pois é bom saber mais sobre a África, é bom conhecer outros lugares, explorar outras culturas;

não, pois vai quem quer, não tem nada pra conhecer além do que já sabemos; não sei; não vejo necessidade. De forma geral, os que responderam de forma afirmativa a essa questão – dizendo "sim" – manifestaram um vívido interesse em conhecer a África pelo fato de saberem pouco sobre ela. Esses alunos se mostraram receptivos à ideia de conhecer melhor o continente por conta de sua natureza, cultura e história. Atente-se que, mais uma vez, o elemento natural é o mais valorizado e apontado pelos alunos como interessante no continente.

- 9ª questão: O que você sabe sobre o movimento negro? Respostas: nada; não sei; foi um movimento contra os preconceitos, contra o racismo; várias pessoas negras lutando pelos seus direitos, seus objetivos, por igualdade; já ouvi falar. A maioria esmagadora nunca ouviu falar ou não sabe o que é o movimento negro e alguns alunos até manifestaram o interesse em estudar sobre o tema.
- 10ª questão: O que você sabe sobre a Umbanda? E sobre o Candomblé? Respostas: nada; não sei; nunca ouvi falar; macumba; são religiões da África; são religiões afro-brasileiras, trazidas pelos escravos. Nessa questão as respostas ficaram um pouco mais equilibradas, pois os que disseram que não sabiam de nada estavam em quantidade igual a dos que identificaram a Umbanda e o Candomblé como sendo duas religiões de matrizes africanas (apesar de não saberem exatamente no que elas consistem e quais são suas características).

Alguns responderam "macumba", mas é preciso dizer que o termo macumba tem sentido positivo e negativo. É o que nos fala Patrício Carneiro Araújo (2017) em relação a esse termo, citando Michelle Soares, quando escreve que

> [...] com o passar do tempo passou a ser utilizado com sentido pejorativo para depreciar as manifestações religiosas afro-brasileiras. Gradativamente, como reação ao preconceito religioso, a população ligada às religiões afro-brasileiras se apropriou do termo e seus derivados e os positivou. Hoje, já se pode perceber que termos como "macumba", "macumbeiro" e derivados possuem diferentes sentidos dependendo de quem os utiliza e do contexto no qual são utilizados. Quando utilizado entre os "de dentro", eles assumem sentidos positivos. Quando utilizados por "os de fora" eles continuam possuindo sentido negativo e pejorativo (ARAÚJO, 2017, p. 29).

De uma forma geral, as respostas dos alunos às perguntas confirmaram uma das inquietações geradoras desse questionário: a visão da pobreza, de violência e de fome que, de forma recorrente, as pessoas relacionam à África. Essa visão estigmatizada e os questionamentos a ela foram o mote para essa experiência de pesquisa no âmbito escolar. Esses questionamentos foram estimulados após vivências cotidianas, onde de maneira recorrente ouvem-se frases como: "*Gostaria de ajudar as crianças da África que passam fome, que são doentes...*" ou "*Não estrague comida porque têm crianças passando fome na África...*".

Após ouvirmos frases como essas e refletir sobre seus conteúdos, emergiram os seguintes questionamentos: é só na África que existem crianças passando fome? Na Europa e na América não têm? Vamos condenar eternamente a África a um estado de miséria ou penúria apenas pelo poder das palavras? Apenas pelos discursos estereotipados vamos dizer que só lá existe pobreza e problemas sociais insolúveis? Desde quando essas duas coisas es-

tão restritas a um único território ou continente? (Que na verdade não é um único território já que é um continente múltiplo em suas culturas). E por que o continente africano é visto como sendo algo homogêneo, unívoco? Aqui, manifestamos aquela atitude básica dos historiadores que é problematizar, questionar ou indagar, mesmo não tendo as respostas para todas essas questões.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na perspectiva de quem não vê esse debate encerrado iniciamos a conclusão questionando: podemos falar em avanços? Pensamos que sim. Primeiramente, consideramos como avanços, exigidos por movimentos sociais como os movimentos negros, as leis como a que criminalizou o racismo em 1989, a lei nº 7716/89, as leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 que incluíram no currículo escolar a cultura indígena e a história e cultura africana e afro-brasileira.

Há, no entanto, uma questão prática que se impõe aqui: a lei não irá saltar das páginas dos Diários Oficiais da União, da Constituição ou da LDB para concretizar essas demandas. Somos nós, professores, autoridades competentes e sociedade civil que devemos lutar pela concretização dessas demandas que, aliás, ainda está longe de ser a contento.

Em segundo lugar, deve-se afirmar que preconceitos sociais, como o racismo, que marcam as relações étnico-raciais no Brasil, apresentam-se como questões a serem debatidas cotidianamente, incluindo-se a escola e a própria imprensa nesse processo. A mídia e a escola são espaços nos quais o racismo pode ser desestimulado ou combatido de forma explícita e devem ser chamados à responsabilidade no tocante a essa questão.

Porém, é preciso dizer que nem sempre o racismo aparece de forma explícita, mas vem de forma sutil e disfarçada. A sociedade brasileira, por mais que afirme que não é racista, diz, ao mesmo tempo, que certos indivíduos são racistas e assim condena publicamente o racismo, quando é mobilizada pelo bom senso a fazer isso. O senso comum de alguma forma vem apontando para uma condenação coletiva do racismo no Brasil, mas negar a existência dele não o extingue do nosso meio social.

Como desafio, nós temos a concretização dessas leis de forma mais efetiva pois muitas escolas - públicas e privadas - ainda não tomaram as devidas providências para inserir as temáticas das leis nº 10.639 e nº 11.645 no ambiente escolar. A discussão nas escolas dos problemas que se referem especificamente à população negra e indígena do país é urgente para reconhecermos a nossa ligação histórica e identitária com essas populações.

Por fim, desejamos que haja uma produção crítica e justa de mais livros didáticos e paradidáticos que tratam da herança e cultura africana no Brasil. Dizemos "produção crítica e justa" pois não adianta citar o negro brasileiro ou africano e condená-lo eternamente ao papel de escravizado. O ser e o existir negros estão para além de uma contingência histórica específica. Narrativas que exaltem o negro e suas riquezas culturais ajudariam o nosso país a ser mais diverso, consciente e bonito. A demanda está posta e esse é o nosso horizonte negro que tanto almejamos alcançar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, Patrício Carneiro. **Entre ataques e atabaques***:* intolerância religiosa e racismo nas escolas. São Paulo: Arché Editora, 2017.

BERGMANN, Klaus. A História na reflexão didática. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 9, n° 19, pp. 29-42, set. 89/fev. 90.

BLOCH, March Leopold Benjamim. **Apologia da História ou O ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2001.

BRAICK, Patrícia Ramos; MOTA, Myriam Becho. **História:** das cavernas ao terceiro milênio. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2010.

BRASIL, Presidência da República. Casa Civil. **Lei 10.639, de 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, Presidência da República. Casa Civil**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

CAMPOS, Flávio de; PINTO, Júlio Pimentel; CLARO, Regina**. Oficina de História** – vols. 1 e 3. 2. ed. São Paulo: Leya, 2016.

COTRIM, Gilberto. **História Global***:* Brasil e Geral – vols. 1-3. São Paulo: Saraiva, 2010.

DOMINGUES, Petrônio. Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos. **Revista Tempo**, Rio de Janeiro – Editora da UFF, v. 12, n. 23, p. 100-122, mar. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tem/v12n23/v12n23a07>. Acesso em: 10/04/2018.

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

GUIMARÃES, A. S. A. **Racismo e antirracismo no Brasil**. São Paulo: Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo; Editora 34. 3ª ed. 2009.

JÚNIOR, Alfredo Boulos. **História***:* sociedade & cidadania. 6° série. São Paulo: FTD, 2006.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura***:* um conceito antropológico. 14 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

MENEZES, Fernando; CARVALHO, Paula. **História Contextualizada** (6° ao 9° ano). Recife: Editora Construir, 2016.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – MEC. **Ações Afirmativas**. s/d. Disponível em: <http://etnicoracial.mec.gov.br/acoes-afirmativas>. Acesso em: 10 nov 2018.

MOCELLIN, Renato. **Para compreender a História**. 7° série. São Paulo: Editora do Brasil, 1997.

NOGUEIRA, Fausto Henrique Gomes; CAPELLARI, Marcos Alexandre (orgs.). **Coleção Ser Protagonista** – vols. 1-3. 1. ed. São Paulo: Edições SM, 2010.

OLIVEN. Arabela Campos. **Ações afirmativas, relações raciais e política de cotas nas universidades**: Uma comparação entre os Estados Unidos e o Brasil. Educação, Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 1 (61), p. 29-51, jan./abr. 2007.

FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996

Projeto Araribá - História - 7º Ano / 6ª Série. Editora responsável: Maria Raquel Apolinário Melani. São Paulo: Moderna, 2006.

SERIACOPI, Reinaldo; AZEVEDO, Gislane Campos. **História***:* volume único. 1. ed. São Paulo: Ática, 2005.

VAINFAS, Ronaldo; FERREIRA, Jorge; FARIA, Sheila de Castro; CALAINHO, Daniela Buono. **História.doc** (6° ao 9° ano). 2.Ed. São Paulo: Saraiva, 2016.

VICENTINO, Cláudio; VICENTINO, José Bruno; JÚNIOR, Savério Lavorato. **Olhares da História:** Brasil e mundo – vols. 1-3. 1. ed. São Paulo: Scipione, 2016.

CaPítulO 7

FILOSOFIA E INTOLERÂNCIA RELIGIOSA

Erivelton Rangel Izaias

Resumo: Este breve texto se trata de uma tentativa de debate sobre intolerância religiosa no ambiente escolar e de prováveis elementos a serem ponderados para que possamos desenvolver estratégias e resistência antirracistas e contra a intolerância religiosa no ambiente de ensino.

Palavras-Chave: Educação em Filosofia. Tolerância. Diversidade. Intolerância Religiosa. Zera Yacob.

INTRODUÇÃO

Foi com imenso prazer que eu, enquanto professor de Filosofia da rede estadual de ensino do Rio de Janeiro, resolvi aceitar o convite e o desafio de escrever sobre um assunto que afeta diretamente o nosso cotidiano e que pode ser resumido na seguinte questão: Como nós vemos e enfrentamos as questões de intolerância em relação à cultura e às religiões de matrizes africanas em nosso exercício de educação?

Lógico, que não se trata de assunto fácil, porém é muito importante que, ao tratarmos desse assunto, possamos explorá-lo ao máximo, pois há, ainda, muito espaço de debate sobre essas questões, dentro e fora dos muros escolares. E, se assumo a perspectiva de debate, é porque acredito que questões que envolvem liberdade e intolerância religiosas deveriam compor a pauta de discussões acerca das dificuldades dos processos educacionais.

Muitas vezes, nós, educadores e funcionários de instituições escolares, nos vemos diante de inúmeras dificuldades, quando o assunto é acerca das noções de diversidade cultural e religiosa e, pela complexidade dos temas, eles acabam por se tornarem pauta dentro e fora da sala de aula, incluindo, até mesmo, o corpo docente da escola. Desse modo, faz-se necessário discutirmos alguns pontos cruciais com a finalidade de resistir às pressões institucionais, sobretudo como educadores negros, especialmente às pressões a que somos submetidos em decorrência dos discursos de intolerância que negam a nossa cultura e o nosso direito à fé.

Considero que a escola não é lugar de exercício da fé confessional, mas um lugar onde podemos desenvolver formas de debate, promovendo o entendimento dos conflitos que nos cercam e nos ameaçam enquanto cidadãos, inclusive na escola pública que deveria ser laica, tanto nos aspectos pedagógicos salvaguardando os princípios de igualdade e diversidade cultural para o exercício da cidadania e sem proselitismo religioso. No entanto, não é isso

que vem acontecendo no cotidiano escolar a qual professores e alunos vêm sofrendo discriminação por motivações religiosa, cultural e étnica, como registra a Stela Caputo que traz em sua pesquisa, intitulada *Educação nos terreiros* (2012), a vivência das crianças de terreiro e seu relacionamento com a escola. Segundo a autora, as práticas e o posicionamento de alguns professores podem acirrar o de forma negativa a forma pela qual a criança se relaciona com sua cultura religiosa.

Nesse sentido, é correto afirmar que a escola é um importante espaço para se desenvolver e vivenciar a pluralidade. Os debates dentro do currículo nas diferentes áreas do conhecimento podem levar a promoção do entendimento de como a intolerância religiosa pode gerar conflitos e que estes nos ameaçam enquanto cidadãos em nosso direito à liberdade religiosas como preconiza a artigo art.5°inciso VI – da Constituição de 1988[1] que assegura a inviolabilidade da liberdade e o livre exercício de culto garantida, na forma da lei.

Para Hannah Arendt (1972). é na escola que a criança ensaia seus primeiros passos de convivência social antes de ser lançada no mundo dos adultos. Segundo a filósofa, a criança deve ser protegida do mundo enquanto se desenrola os processos de educação, visando a saúde e a harmonia nas suas práticas sociais futuras.[2] É na escola, portanto, que deveria se desenvolver o pensamento crítico e o respeito pelo outro e pelas suas diferenças, uma vez que essas discussões podem não existir no seio familiar. Cabe, desse modo, a nós educadores e militantes a promoção do respeito e da diversidade. Para Arendt (1972), é sobremodo difícil para o educador arcar com esse aspecto da crise moderna, pois é de seu ofício servir de mediador entre o velho e o novo, de tal modo que sua própria profissão lhe exige um respeito extraordinário pelo passado (ARENDT, 1972, p. 243-244).

INTOLERÂNCIA EM VOLTAIRE

Antes de falarmos das experiências propriamente ditas, é importante esclarecermos determinados pontos de vista em relação ao que se poderia entender como intolerância e como ela se desenrola antes de se tornar um problema no espaço escolar.

Voltaire[3](2000) em meados do século XVIII, devotou sua vida de pensador e militante a coletar, criticar e combater casos de intolerância que afligiam a Europa na sua época. O continente, naquele contexto, vivia inúmeros casos de perseguição e de guerras civis. Predominava, então, uma concepção segundo a qual os perseguidores se achavam no direito de perseguir tudo o que era considerado diferente demais (nós que fomos colonizados, bem sabemos como é excludente o modo de ser europeu e suas consequências até os dias de hoje). Porém, na época, o pensador se arriscou e se colocou como um proeminente combatente da intolerância de uma crença contra a outra, de homem com o outro, expondo uma prática considerada, até então, um direito natural. Segundo Voltaire, estava aí a origem do erro, pois, ao achar que seu conjunto de crenças era verdadeiro e que ser intolerante com o

1 http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm

2 A pensadora aponta o papel da educação infantil de preparar as crianças para o mundo, o que se torna impossível para um adulto, já que o mesmo está inserido nele.

3 Voltaire, pensador francês que, nos meados do século XVIII escreveu uma importante obra chamada **Tratado sobre a tolerância** que viria mais tarde inspirar pensadores iluministas a defender a separação da função de Estado das funções da igreja, precursores do estados laicos democráticos atuais.

conjunto de crenças alheio seria um direito natural, uma vez que o outro não se submetia aos caprichos de sua fé verdadeira, havia, como dissemos, uma série de conflitos.

Ainda de acordo com o filósofo francês (2000), o direito de ser intolerante não era natural como o direito à vida, à liberdade, saúde, moradia, etc. Mas se tratava de uma deturpação do deveria ser o direito humano, pois imaginar poder ser intolerante só seria possível para um determinado grupo que pensa de forma única e que não admite a convivência com os outros que pensam de maneira diversa. Desse modo, ser intolerante é se colocar contra a convivência com os demais. Também do mesmo modo, Voltaire pensava que ser tolerante não é uma virtude, pois ao pensar dessa forma, colocamos em nós o poder de ser virtuosos ou não com outro, o que seria um absurdo pois nos tornamos pretensamente superiores. Dessa forma, ele pensa que a intolerância não deve jamais ser admitida em nenhuma sociedade pois ela é a base de destruição de todos os princípios de convivência, assim como também tolerar antes de mais nada, deve ser um dever legal[4] como de não cometer assassinato, roubo ou tortura dos concidadãos.

Com essa concepção, ele relativiza a ideia de tolerar a intolerância se uma sociedade pretende ser pacífica e harmoniosa dentro do possível. Voltaire (2000) lembra que devemos ser sempre tolerantes com os semelhantes porque o gênero humano é fraco, falho e instável e que, apesar de ser diversos, existem os que pensam de forma tola e violenta que iriam conseguir através da força estabelecer uma igualdade forçada.

No âmbito de nosso sistema educacional, não é raro nos depararmos com o problema da intolerância. De fato, são inúmeras ocorrências que são registradas a partir de reclamações diretas feita pela própria comunidade escolar a respeito, sobretudo, das religiões de matrizes africanas. É claro que elas não são as únicas a serem discriminadas, mas quantitativamente são elas as mais fragilizadas e, por essa razão, não podemos negligenciar as frequentes ocorrências. No primeiro semestre de 2019, o disque-denúncia registrou 2.722 casos de intolerância religiosa. Segundo o jornal *O Globo*, o estado do Rio de Janeiro teve 33 registros de ocorrências de ultraje a cultos religiosos em 2021. Em 2020, foram 23, o que indica um aumento de mais de 43%.[5]

Os dados são crescentes e em 2021 foram registradas 586 denúncias de intolerância religiosa, aumentaram 56% no Brasil segundo os dados do Ministério da Mulher, Família e Direitos humanos coordenada pela Ministra Damares Alves que fez a seguinte declaração no dia da sua posse: "O Estado é laico, mas esta ministra é terrivelmente cristã".

4 Tolerar no sentido de legalidade e de dever moral, jamais um favor subjetivo.

5 Os dados são do Instituto de Segurança Pública (ISP) e foram divulgados nesta sexta-feira (21). https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2022/01/21/rj-registrou-33-ocorrencias-contra-cultos-religiosos-em-2021-aponta-isp.ghtml

https://www.brasildefato.com.br/2020/01/21/denuncias-de-intolerancia-religiosa-aumentaram-56-no-brasil-em-2019 (acesso 18/05/2022).

Essa problemática da intolerância com relação às religiosidades afro-brasileiras evidencia que, além do aspecto de divergência teológica, que diferencia tais manifestações religiosas das chamadas religiões hegemônicas, há ainda o combate contra os aspectos raciais e culturais típicos das populações diaspóricas oriundas, em sua maioria, do continente africano. Essas ocorrências não são novidade, aliás, elas fazem parte do cotidiano escolar e podem ser vistas como matéria comum a todos nós pertencentes ao corpo das escolas em diferentes funções no campo da educação.

No entanto, a despeito de esses acontecimentos serem comuns no ambiente escolar, é urgente entendermos o porquê e como eles acontecem. Para isso, temos uma vasta literatura à nossa disposição tanto de colegas da profissão como de pensadores, antropólogos e militantes que possibilita maior discussão desse assunto de modo a combatê-lo na sua fonte, uma vez que ele é contundente e gera muitos prejuízos. Por isso, vou me centrar, aqui, nos aspectos que poderão nos dar elementos de possíveis estratégias de combate à intolerância, dando ferramentas para sua exclusão do meio escolar.

Como profissionais da educação e/ou colaboradores, devemos primeiro ter em mente quais são os objetivos que deverão ser alcançados no combate à intolerância em nosso ambiente de trabalho. Quando esses objetivos forem claros, é preciso saber entender quem são os personagens envolvidos e perceber os padrões do discurso de intolerância, pois, só assim, podemos pensar em soluções efetivas para neutralizar esses discursos na sua fonte.

Algumas vezes a intolerância pode vir de indivíduos ou de coletivos que constantemente ganham força por encontrar uns nos outros uma identidade que leva à afinidade de opiniões e pensamentos. Os preconceitos unem indivíduos em torno de um sentimento comum: ódio ao diferente. Nesse sentido, se não houver alinhamento com os discursos de ódio dificilmente haverá identidade de opinião, pois trata-se de se propor modos de união baseados na força de sentimentos confusos e pouco esclarecidos para combater o que é visto como ameaça.

Os discursos de intolerância nunca começam de uma lógica ou de um pensamento bem ponderado sobre o assunto, pelo contrário, originam-se quase sempre de preconceitos e do sentimento de medo ou ojeriza pelo outro diferente. Daí reside a fraqueza da intolerância, pois, preconceitos e sentimentos confusos não encontram apoio no pensamento e na busca pela sabedoria. Apelar para razão, desse modo, nunca deve ser uma atitude desprezada, pois a essência do ser humano, seja ele qual for, o impulsiona ao entendimento, pois é essa a essência da comunicação.

Dessa forma, a falta de comunicação é uma forma de cultivar a ignorância. Sempre que possível, é preciso que estejamos cientes da necessidade de comunicação, sobretudo, para não cairmos no jogo dos adversários que sempre tentam romper com a cadeia da comunicação, o que reforça os sentimentos negativos dos envolvidos.

A intolerância chega na escola, mas não nasce lá, ela vem de todo um processo historicamente arraigado ao passado colonial escravocrata brasileiro que estigmatiza os pertencentes da religião de matriz africanas e indígenas. E a questão que pode ser colocada como forma de reflexão ao leitor é: será que a escola vem se posicionando como local que possibilite o diálogo a compreensão da história, cultura, pertencimento e lutas dos povos que foram subalternizados historicamente? Uma possível resposta a essa reflexão pode ser vista em Silveira:

> As repressões às religiões de matriz africana iniciam-se ainda em período escravocrata, o país era desde o início da colonização dominado pela Igreja Católica, de forma que qualquer outra manifestação religiosa era entendida como contravenção penal. Neste momento, os africanos escravizados eram objetos de posse e seres indignos de humanidade, tampouco poderiam ter crença (SILVEIRA, 2006 apud FERNANDES, 2017, p. 119).

Isso posto, percebemos a necessidade de análise para identificação de falas e comportamentos intolerantes, se o mesmo vem do convívio familiar, "de casa" ou dos diversos discursos religiosos ou políticos que inflam os envolvidos a reverberarem suas quase sempre preconceituosas posições. Não se trata de conhecer o inimigo, pois todos somos humanos falhos e passíveis de erro, mas de conhecer os mecanismos dos conflitos dentro de um determinado espaço e procurar neutralizá-los com eficiência. A intolerância religiosa, mesmo que motivada por questões raciais, é contraditória pois todos sabemos que nenhum humano recebe a primazia sobre o outro em matéria de convicção. Em outras palavras: cada um assume as convicções que acha mais adequadas para si, deixando, desse modo, injustificadas quaisquer atitudes que tenham por objetivo obrigar a outrem a assumir tais convicções como suas.

Cada indivíduo tem em si a noção da liberdade e, uma vez que o sujeito alcança seu próprio estado de liberdade interior, ele dificilmente volta para ser tutelado por forças externas. Nesse sentido, devemos lutar pela emancipação do intolerante e nunca pela sua destruição, por mais oportuno que isso nos pareça, pois contraria os aspectos éticos de nossa jornada.

A oportunidade de exercermos nossos papéis de educadores sempre nos dá a vantagem na busca da transformação pessoal ou coletiva e me parece que é aí que devemos concentrar nossas forças. Toda prática precisa de estratégia para ter significado, então, não

devemos nunca desprezar o processo de educação como forma de instrumento para o combate a quaisquer formas de intolerância, especialmente, a intolerância religiosa e em certa medida, o racismo religioso. O racismo é dilacerador, principalmente o que tenta nos proibir de exercer nossas convicções mais íntimas de transcendência e conexão com nossa espiritualidade.

Mesmo na especificidade de sermos educadoras(es) negras (os) não devemos, de forma alguma, iniciar o combate à intolerância religiosa de forma específica, pois ao fazermos isso, seremos sempre confundidos como os inimigos e isso fecha o canal de diálogo que deverá ficar aberto se quisermos sucesso no empreendimento. Porém, isso não significa que não iremos especificar as formas de intolerância, mas elencá-las por etapas, primeiro garantindo o esclarecimento básico sobre a concepção de intolerância e, assim, teremos mais chance de prosseguir.

É precios ainda não esquecer que ao longo da história do Brasil, sujeitos negros foram silenciados e excluídos da produção de conhecimentos científicos, tecnológico, cultural, religioso no campo das relações sociais. De acordo com Quijano "[...] seguimos sendo o que não somos. E, como resultado, não podemos nunca identificar nossos verdadeiros problemas, muito menos resolvê-los, a não ser de uma maneira parcial e distorcida" (2005, p.130). Neste sentido pontuamos a necessidade de, por vezes, seguirmos pelas beiras, e dobras dos caminhos, para garantir avanços epistemológicos estabelecendo como ponto de partida garantir o esclarecimento básico sobre a intolerância.

Quando mencionado o termo "noção básica" sinalizo as ideias que esclarecem e reforçam que a intolerância não é, de modo algum, um direito que alguém possui, mas antes uma declaração de guerra à diversidade. É importante e necessário que as pessoas compreendam que tolerar não é um favor, mas sim uma obrigação e necessidade num mundo plural em que a maioria das pessoas querem viver suas vidas pacificamente e com respeito mútuo.

Depois de certificar que houve o entendimento da concepção de intolerância e das razões para combatê-la em si mesmo, é preciso ouvir das pessoas exemplos de modo que ela mesma se observe como sujeito tolerante e tolerando respectivamente e que esse é um exercício de convivência social em que escutamos e somos escutados por quaisquer motivos (a maioria dos textos sapienciais[6] dos povos tradicionais afirmam que ouvir é condição *sine qua non* para a conexão com outro). Como educadores, devemos estar sempre atentos à abertura dos canais, para garantir que o diálogo seja mantido.

Depois dessa conexão garantida, a ideia é que tenhamos um grande arsenal de argumentos para mostrar a irracionalidade da intolerância e, para isso, a leitura de autores antirracistas deve ser estimulada tanto entre os alunos quanto entre os educadores, possibilitando a construção de argumentos que viabilizem o entendimento da diversidade, mostrando, por sua vez, o quão infundado é a ideia de intolerância numa sociedade complexa como a nossa.

São incontáveis os pensadores que já argumentaram contra a intolerância e o preconceito. Nosso papel como educadores interessados no assunto é, portanto, por meio de nossa

6 Os antigos se referiam aos seus pensamentos como textos de sabedoria sobre tudo os textos do antigo Egito como os de Ptar Hotep, ouvir era a função máxima para se buscar o conhecimento, a compreensão e a harmonia social.

fala, dar vida e voz a esses pensadores, pois é por nosso intermédio que eles podem ser conhecidos e experimentados. Precisamos então utilizar esses conhecimentos já produzidos acerca do tema para desconstruir os preconceitos ancorados na noção de intolerância que, apesar de ser considerada obviamente um prejuízo para a convivência social, é um mal difícil de ser combatido.

TOLERÂNCIA E DIVERSIDADE EM ZERA YACOB

Uma boa referência para possibilitar um debate mais aprofundado sobre as noções de tolerância e de diversidade fora das noções filosóficas eurocêntricas é o filósofo africano Zera Yacob que representa um modelo de luta contra a intolerância religiosa e, por essa razão, é discutido aqui, especialmente, quando sabemos que se faz necessário repensar o campo da educação escolar como reprodutora ou não de marcas e estereótipos, intolerâncias e racismo religioso.

Infelizmente, não há muitas obras disponíveis de Yacob, além das principais ideias e tratados de lógica, pois como outros estudiosos e pensadores estrangeiros ao pensamento europeu, o filósofo passou por um longo processo de tentativa de esquecimento e epistemicídio.

Zera Yacob (1599-1692) nasceu na Etiópia, onde em eras remotas teve lugar o imponente reino de Axum, lar das rainhas Candaces e guerreiras que administravam o riquíssimo reino africano que fazia comércio com muitos outros estados africanos e de outros continentes. Nascido em boa família, o pensador teve que enfrentar um sério problema de intolerância religiosa pelas suas convicções de pensamento, pois ele afirmava que "nenhuma religião tem mais razão que a outra" como consequência de suas afirmações foi expulso do convívio de sua pátria e teve que residir de forma clandestina em uma caverna remota. Foi nessa caverna, no entanto, que ele pode escrever livremente grande parte de seus tratados e pensamentos (HERBJØRNSRUD, 2017).

Na época de Yacob, os reis da Etiópia tinham se convertido ao Cristianismo graças à presença dos jesuítas no território, levando à perseguição do filósofo e seu posterior exílio. Quais seriam os conceitos e pensamentos de Yacob para levar o governo etíope a exilá-lo? Seu pensamento mais importante, contido na obra de 1667, foi o conceito "hatãta" (significa investigações), o que faz de Yacob um dos primeiros racionalistas do mundo, muito antes do surgimento do Iluminismo europeu (SUMNER, 1976).

De acordo com Herbjørnsrud (2017), muito antes de Immanuel Kant e Jonh Locke, Zera Yacob desenvolveu todo um sistema filosófico baseado na razão humana. Nesse sistema, um dos principais pontos defendidos pelo filósofo era de que a razão deveria ser a forma de comunicação pela qual todos devemos apelar para que as pessoas desenvolvessem o bom senso e a ética. No que diz respeito à relação entre o pensamento racional e as crenças religiosas, Yacob, apesar de manter sua fé em uma potência divina e criadora, recusava radicalmente a existência de uma religião que fosse verdadeira, pois, segundo ele, se todas essas religiões detêm sistemas de crenças considerados verdadeiros e têm seus livros sagrados como verdade maior do que os outros sistemas de crenças, a pergunta de Yacob é: qual desses sistemas seria é verdadeiro de fato?

As afirmações de Yacob tinham o objetivo de chamar a atenção para o absurdo que é pensar na existência de uma verdade absoluta que, além de contrariar, sobrepor-se-ia às outras. Desse modo, para ele não haveria uma religião capaz de assumir esse espaço de verdade absoluta, restando uma disputa infinita pela imposição de um sistem sobre os outros. Podemos perceber, então, que, antes de Jonh Locke no século XVII, Yacob já defendia a separação entre o Estado, a igreja e/ou a fé por entender que nenhuma a religião é capaz de zelar por todas as outras ou mesmo suplantá-las (SUMNER, 1976).

Na perspectiva do pensador etíope, as religiões que se unem ao estado esquecem de ser justas com as demais. O que Yacob defendia no seu pensamento é a necessidade de um esforço coletivo para que o entendimento e a razão das pessoas pudesse se desenvolver, constituindo, assim, uma ética de respeito universal. Para Yacob, a razão e o entendimento eram características de toda humanidade e, por meio dela, todos teríamos que nos esforçar para construir um entendimento mútuo (SUMNER, 1976).

A chamada razão pura europeia se vê ameaçada, quando conhecemos a História de Yacob, pois ele mostra que o apelo para o bom senso, a ética e o respeito caminham juntos com o entendimento de nós, do outro e do mundo (ciência). Essa seria, para ele, a verdadeira razão, pois geraria a harmonia e a boa convivência, para todos nós seres que experimentamos o mundo das formas mais variadas e diversas tanto quanto for possível. Yacob acreditava que a fé deve ser praticada dentro de nossas convicções e o respeito, equilíbrio e razão nunca seria demais se praticarmos uns com os outros (HERBJØRNSRUD, 2017).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O pensamento de Yacob mostra que temos que nos esforçar para combatermos todas as formas possíveis de intolerância e se houver resistência a essas perseguições não devemos nos furtar dos dispositivos legais cabíveis, pois injúria e discriminação são crimes e devem ser combatidos. Como educadores e funcionários da educação temos que estar cientes de todos os pormenores da violência, denunciando por todos os meios possíveis essas infrações. Lembrando também que, a partir da nossa discussão anterior, nunca devemos deixar o canal de diálogo se fechar, pois, como já dito anteriormente, é o maior instrumento de transformação ética e moral do ser humano, se temos também em vista uma melhor convivência.

Yacob se torna, desse modo, um bom exemplo de luta contra a intolerância e o obscurantismo, pois, mesmo no exílio, continuou a produzir pensamento crítico, tendo em vista o desenvolvimento do ser humano que, segundo sua perspectiva, estaria apto a formas melhores de convivência. Nós educadores devemos seguir esse exemplo ancestral de educador e filósofo que teve como arma sua própria consciência e conhecimento, enfatizando a necessidade da busca pelo entendimento racional entre os homens.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARENDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 1972.

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

FERNANDES, Nathalia Vince Esgalha. A raiz do pensamento colonial na intolerância religiosa contras as religiões de matriz africana. *Revista Calundu*, vol. 1, n.1, jan-jun 2017. p 117-136. Disponível em: https://doi.org/10.26512/revistacalundu.v1i1.7627

Acesso em: 27 mar. 2022.

HERBJØRNSRUD, Dag. The African Enlightenment: the highest ideals of Locke, Hume and Kant were first proposed more than a century earlier by an Ethiopian in a cave. *Aeon*, Austrália, dez. 2017. Disponível em: https://aeon.co/essays/yacob-and-amo-africas-precursors-to-locke-hume-and-kant

Acesso em: 03 abr. 2022.

JECUPÉ, Kaka Werá. *A terra dos mil povos*: história indígena do Brasil contada por um índio. 3.ed. São Paulo: Peirópolis, 1998.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In:_. A colonialidade do saber: eurocentrismo e Ciências Sociais. *Perspectivas latinoamericanas*. Colección Sur-Sur. Buenos Aires, Argentina: CLACSO (Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales), 2005, p. 107-130.

SUMNER, Claude. *Ethiopian Philosophy*, vol. II: the Treatise of Zera Yacob and Walda Heywat: Text and Authorship, Commercial Printing Press, 1976.

VOLTAIRE. *Tratado sobre a tolerância*: a propósito da morte de Jean Calas. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

CaPítulO 8

QUEM CANTA, CONTA: ORALIDADE, CELEBRAÇÃO, E MEMÓRIA NA EDUCAÇÃO

Julia Werneck Martiniano

Resumo: Este texto pretende trazer um olhar que parte da experiência vivenciada no trabalho desenvolvido com elementos da cultura afro-brasileira, referências aos povos originários ameríndios e de expressões da cultura popular em oficinas com professores e estudantes em diferentes espaços culturais, escolares entre outras intervenções artísticas e educacionais. Trazemos reflexões baseadas nas narrativas deste cotidiano, entrelaçadas a um diálogo com revisões bibliográficas de autores modernos/contemporâneos. Nesse texto, pretendemos nos debruçar e refletir sobre o tema da música e da brincadeira como instrumento didático, buscando afirmar a potência do aparato lúdico como ferramenta pedagógica que coopera para a superação das práticas de intolerância e violência simbólica em diferentes espaços, e neste caso mais especificamente nas instituições de ensino.

Palavras-chave: Brincadeira. Cultura popular. Intolerância. Música. Oralidade

INTRODUÇÃO

Pretendemos neste texto discutir o papel das experiências com a música como instrumento didático. Como recorte escolhemos canções que tem sua origem ligada a ritos de matriz afro-brasileira, expressões da Cultura popular no Brasil e de alguns outros povos ameríndios. A presença da música é essencial em diversos rituais, pois ela apresenta as narrativas de heróis, de deuses. Além disso, a música pode ainda se manifestar na forma de preces, de agradecimentos a eventos da natureza e seus ciclos, bem como os desdobramentos da vida cotidiana, tendo portanto, um valor de registro da memória ancestral.

De maneira geral, os conteúdos atualmente abordados na escola são projetados por uma visão unilateral e hegemônica dos acontecimentos – quase sempre representados por uma perspectiva eurocentrada. Nessa visão de mão única, as narrativas descrevem guerras, grandes heróis a partir de uma noção historicamente construída de validação de certos pressupostos e critérios de conhecimentos e hierarquizando as múltiplas manifestações culturais, excluindo aquelas manifestações não desejáveis. As instituições têm o hábito de discernir o conhecimento válido a partir do estabelecimento de verdades, de leis universais, buscando, desse modo, respostas definitivas em um movimento de *cronificação dos corpos* (RODRIGUES, 2009) e do pensamento, que em muitos momentos limita a criação e a interpretação múltipla de acontecimentos.

Esta perspectiva aponta uma realidade social verticalizada. Em outras palavras isso quer dizer que nessa realidade há a predominância de narrativas que favorecem alguns grupos de indivíduos em relação a outros, mantendo fundamentos e princípios que delineiam a legitimidade de determinados postulados de saber que se relacionam com estruturas de poder. Essa relação é descrita em *Vigiar e punir* (1975) pelo filósofo francês Michel Foucault. Não é nosso objetivo, no presente estudo, explorar os múltiplos aspectos apontados por Foucault em seu estudo, contudo, o que nos interessa do seu pensamento é o fato de ele sinalizar como fundamento elementar da sociedade ocidental a estratégia do controle de corpos através da normatização de práticas que determinam as formas e campos de conhecimento. Assim:

> poder produz saber (e não simplesmente favorecendo-o porque o serve ou aplicando-o porque é útil); que poder e saber estão diretamente implicados; que não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder. Essas relações de "poder-saber" não devem então ser analisadas a partir de um sujeito do conhecimento que seria ou não livre em redação ao sistema do poder; mas é preciso considerar ao contrário que o sujeito que conhece, os objetos a conhecer e as modalidades de conhecimentos são outros tantos efeitos dessas implicações fundamentais do poder-saber e de suas transformações históricas. (FOUCAULT, 1987, p. 30)

A tradição, os costumes, as instituições determinam os traços do comportamento grupal; a história, a família, a nação, a religião. A religiosidade é um elemento indispensável para observação de diversos aspectos da verticalidade das configurações sociais na contemporaneidade. As músicas, sons e batuques, são atribuídos a presença da religiosidade africana e afro-indígena e, por isso, são comumente rotuladas como primitivas. As matrizes cristãs ocupam um espaço em que se insinuam como figuração de uma redenção e superação dos traços civilizacionais africanos e indígenas, tratados como rudimentares. Pensando nesse contexto, o desenrolar da existência humana está fortemente conectado às construções que fundamentam a maneira como habitamos o mundo.

O geógrafo Milton Santos, a partir de 1997, desenvolve a discussão de espaço geográfico como uma totalidade em que objetos (paisagens construídas ou artificiais) e os homens mantém relações contínuas e intrínsecas, influenciando-se respectivamente. Esta compreensão concebe o espaço como conjunto indissociável, solidário e também contraditório, de sistemas de objetos e sistemas de ações que não são considerados isoladamente, mas, sim, como o quadro único no qual a história se desenrola. Isso significa dizer que, para Santos, a realidade social só pode ser vista sob o aspecto da *intersubjetividade*. A materialidade do espaço é dotada de significações específicas para cada indivíduo (subjetividade) mas que são também, em certa medida, compartilhadas por vários indivíduos (intersubjetividade).

A importância de voltar o olhar para os códigos musicais em diferentes culturas nos conduz a um aprendizado das interrelações dessa linguagem com as variadas esferas da organização social. A partir desse diálogo com a música, proponho uma sensibilização dos nossos ouvidos para as diversas formas musicais que configuram os mais variados territórios existenciais, pois atravessam e são atravessadas por uma corporeidade vivida, como veremos a seguir.

O trabalho realizado por meio das oficinas em diferentes espaços educacionais, guiado por elementos diversos e expressões culturais como a capoeira, samba de coco, samba de roda, cacuriá, histórias baseadas em itans - narrativas das situações diversas que interagem as energias dos Orixás, seus poderes e domínios - entre outras referências rítmicas e narrativas, constituem-se numa experiência compartilhada com aspecto de brincadeira uma forte resistência à unilateralidade das instituições de ensino.

A CANÇÃO COMO TERRITÓRIO DE RESISTÊNCIA: MANIFESTAÇÕES DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA, AMERÍNDIA E CULTURA POPULAR

O projeto colonial do território instituído como Brasil inclui a marginalização ou mesmo criminalização de certas linguagens, pois elas foram (e ainda são) uma importante forma de oposição e de resistência à escravização. Quando uma língua se extingue, por exemplo, que é o caso de muitas línguas indígenas do Brasil, perde-se também o fundamento da composição cosmológica que estrutura e organiza um grupo social em suas múltiplas dimensões.

O escritor e ambientalista, Kaka Werá Jecupé, nos diz em seu livro *A Terra dos Mil Povos* (1998), indígena batizado pelos Guarani, se denomina *Txucarramãe* e transmite, numa narrativa em primeira pessoa, os ensinamentos da tradição que lhe foram passados ao longo de sua trajetória. Conta, conforme o que foi ensinado por seus avós através do *Ayvu Rapyta* – que é *passado de boca a boca sob a responsabilidade do fogo sobre a noite estrelada* (JECUPÉ, 1998, p.13) e pode ser traduzido como " Fundamentos da Palavra Habitada" – em cerimônias com ancestrais da Terra e do Sonho em que o ensinamento da tradição começa a ser passado através do nome das coisas. Para esse povos toda a palavra tem um espírito, isto é, o nome é uma alma entoada em uma forma, uma vida que é espírito em movimento. Espírito para os guaranis é silêncio e som e esse par possui um ritmo, um tom, cujo corpo é a cor. Ele continua:

> Antes de existir a palavra "índio" para designar todos os povos indígenas, já havia o espírito índio espalhado em centenas de tons. Os tons se dividem por afinidade, formando clãs; que formam tribos, que habitam aldeias, construindo nações. (...) de modo que o índio é uma qualidade de espírito posta em uma harmonia de forma (JECUPÉ, 1998, p.13).

Assim também é com qualquer outra coisa da natureza, a pedra, a folha… tudo é entoado e isso que se caracteriza como vida. Segundo Jacupé, a reverência aos ancestrais através dos ritos, danças, cerimônias e cantos sagrados é uma forma de expressar gratidão, pois estes foram os artesãos responsáveis pelo entrelaçamento dos tons que compõem o Ser, que é parte da Grande Música Divina, sendo assim tudo canta , tudo é música , ritmo e sons.

Pela natureza se dá o conhecimento das coisas, portanto a percepção através dos sentidos do som faz-se necessária. A música não só aparece nos escritos de Kaka Wera Jecupé, mas também no trabalho de Deyse Lucy Montardo, intitulado *Através do Mbaraka- Música, dança e xamanismo Guarani.* Montardo trata a música como a linguagem por excelência do xamanismo em determinados grupos. Esse tratamento dado à música é consequência da concepção de que os deuses não falam, mas cantam. Os Kaxinawa entendem o desenho como a língua dos espíritos e o canto, segundo essa cultura, é a maneira de se comunicar

dos yuxibu – seres de outro mundo (LAGROU, 1998, p. 166 -275 apud MONTARDO, 2009). Montardo compreende que a arte, por exemplo o grafismo ou música, expressa a concepção de pessoa humana, bem como a cosmologia das sociedades indígenas (2009, p.22).

Neste contexto tais expressões representam um meio de comunicação, trazendo como ponto central a corporeidade que emana dessas manifestações. A música traz o corpo à cena (MONTARDO, 2009, p.15) e, sobretudo, o corpo em interlocução com o mundo, constituindo-se como traço fundamental para o entendimento da cultura e do saber. A música como linguagem de comunicação com os deuses é algo que aparece como um fundamento em muitas culturas, tais como nos rituais africanos, afro-brasileiros e muitos dos ocidentais que também usam para celebração da vida, das cerimônias de casamento, das formaturas, canta-se a alegria e a tristeza de um amor perdido ou o divino grito como, som da canção que faz o verbo existir.

Segundo Sandro Rodrigues (2009), esse código pode não deixar tanto espaço para polirritmia na música ocidental, justamente porque somos fascinados pelo tique taque do relógio mecânico. Presume que as sociedades que manifestam maior aptidão rítmica (africanos, árabes, asiáticos) sejam precisamente aquelas que têm estado fora do toque do relógio mecânico (RODRIGUES, 2009, p.75). Este olhar pode contribuir para pensar a música como elemento fundamental no meio e na construção da subjetividade, conduzindo a diversas formas de habitar o tempo e o espaço, bem como produzir sentido, chamando a atenção para diversidade saberes e formas de ser que cabem no mundo quando entrelaçados a configuração de um território.

As solicitações feitas pelos seres nos sonhos, quando o xamã recebe sua vocação, são feitas através de cantos. Neste contexto a música se destaca como um aspecto fundamental de análise das relações com as dimensões de tempo e espaço, bem como na compreensão dos aspectos culturais que estruturam a relação com o território existencial, com a organização social e a política em diferentes sociedades

Existe uma grande dificuldade assinalada pelos antropólogos indígenas Sandra Benites e José Paulo Barreto em diluir as divergências e desencontros entre os conhecimentos científico e indígenas, sobretudo em relação a validação dos conhecimentos indígenas no contexto da objetividade que é, de uma forma geral, o motor da produção dos conhecimentos no mundo contemporâneo.

Segundo esses dois autores, o método de transmissão de conhecimento entre os povos originários é essencialmente diferente das práticas ocidentais contemporâneas. Barreto explica que, quando se faz uma pergunta ao transmissor de conhecimento nas sociedades Tukano – geralmente uma pessoa mais velha –, a resposta não é dada de forma direta, antes ele para, pensa e recorre aos *kihti*[1] de origem do mundo e aos enunciados da prática de *bahsesse*[2], e assim a pessoa identifica a resposta à pergunta. A vasta narrativa que explica as

1 São narrativas de origem do povo Tukano. Tratam da construção e ordenação do mundo dos homens a partir de um mundo superior pré-existente (uhmasse), onde Buhpo-mahsu e Muhipo-mahsu, princípios da humanidade e do próprio conhecimento, viviam. Foi dali que filhos demiurgos de Buhpo-mahsu, Yepa-oãku e Yepalio – também divivndades – saíram e construíram o mundo. Essas narrativas são a base de todo o conhecimento do povo Tukano acerca de si e do mundo.

2 São essas mesmas narrativas acionadas por figuras especiais no âmbito dos grupamentos tukano para demandar aos *wai-mahsã* (humanos invisíveis) respostas para a coletividade. Segundo João Paulo Barreto (2013, p. 13), o *bahsesse* é vulgarmente entendido como benzimento.

origens do mundo e da humanidade é a "matéria prima" sobre a qual são produzidos ou extraídos os esquemas de conhecimentos.

A origem do mundo nessas composições cosmológicas vem carregada desse paradoxo de vida e de morte do qual se origina e se propaga a condição da natureza humana sob a ação do tempo cronológico. A origem da criação do mundo se dá no movimento de articulação da qualidade superior e inferior. Várias mitologias se apoiam nesses *mitos de organização do espaço,* onde o centro *é o umbigo do espaço sagrado.* (AUGRAS, 1986).

Segundo Augras (1986,), é uma preocupação da moderna ecologia humana reconhecer a importância do manejo do *território* na organização da cidade e do espaço concedido a cada cidadão. Na concepção dessa autora a ideia de *território* compreende o espaço ordenado como extensão do corpo, como uma dimensão da unidade corpórea. Sendo o ser o centro, o espaço é aberto e orientado pela movimentação do ser dentro do mundo. O centro é o umbigo do espaço sagrado, nele se encontram todos os caminhos do mundo, imanente ou transcendente do espaço tridimensional. Neste sentido, prossegue a autora, o corpo e sua imagem são fenômenos eminentemente sociais, se comunicam e se constroem socialmente não sendo limitado às suas fronteiras somáticas, mas incluindo as extensões implícitas (AUGRAS, 1986, p.41)

Diante desta reflexão irrompe o lugar de destaque da música e do corpo na educação e, consequentemente, das práticas introduzidas através da brincadeira como forma de transmissão de conhecimento, reconhecimento e manutenção dos vínculos identitários com os povos originários e africanos que participaram da construção deste território, rompendo com a verticalização e o silenciamento como efeito de uma colonização do pensamento e do conhecimento.

A BRINCADEIRA COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA

O corpo em interlocução com a música e as narrativas que compõem a experiência na qual se baseia esse trabalho, tende a ganhar um contorno de brincadeira nos diversos espaços de troca de conhecimento onde realizo oficinas. Todo um universo de sentidos é abordado através desses jogos, encenações, movimentações, nos quais busco privilegiar a formação em roda. A formação em roda como corpo coletivo e onde o umbigo, como espaço sagrado, está de alguma forma conectado, abre espaço para uma discussão muito interessante que, infelizmente, não desenvolverei neste momento dados os limites do presente trabalho. Contudo, é importante destacar que em muitas manifestações culturais a formação roda é fundamental.

As ferramentas disparadoras que a *brincadeira* reúne por meio da música torna possível atingir uma dimensão de um universo específico de conteúdos, utilizando múltiplos meios de comunicação e a insinuação de significados. Como podemos perceber no relato abaixo:

> "Uma vez fui conhecer um trabalho de capoeira realizado no complexo do alemão com crianças e adolescentes por um colega, uma criança não parava de me olhar enquanto eu tocava, era um treino de musicalidade e nós puxamos ladainhas e revezamos instrumentos, ele não tinha mais de dez anos e tocava bem todos os instrumentos. No fim do treino ele sentou do meu lado na roda e continuou me olhando, e depois de um tempo me perguntou:

> "Macumba é feio, né tia?"
>
> Eu respondi " olha eu não acho não, eu gosto muito!"; ele deu uma risada e disse
>
> "É, eu também, minha família mora aqui" apontou para uma rua estreita com uma escadaria " lá todo mundo gosta de macumba", e nós sorrimos"

Por meio da musicalidade da capoeira como elemento disparador, criou-se um espaço para abordagem de um assunto considerado delicado e que ele temia não ser bem recebido. Ouço muitos relatos de crianças que têm sua trajetória familiar bastante ligada a religiões de matriz africana e são tratadas de maneira hostil no ambiente escolar por conta disso. O trecho deste relato mostra que existem muitos mecanismos repressores que operam em diversas dimensões da experiência humana nas instituições da sociedade. Na escola não é diferente. A perseguição a determinadas manifestações culturais, expressões religiosas originárias de matriz africana e indígenas está fortemente conectada à estrutura de racismo que perdura no Brasil. As tradições estão conectadas à manutenção da memória que determina a visão específica de mundo, cosmovisão, que caracteriza a construção identitária de determinados povos (ou grupos étnicos).

Nas minhas atividades como facilitadora de oficinas com crianças, jovens e adultos houveram momentos onde cantei uma ciranda ou outra cantiga antiga, como por exemplo "Marinheiro só", ou uma música de capoeira, e diversas memórias ligadas aos avós, as brincadeiras em família são despertadas. Através do contorno da *brincadeira* várias experiências ligadas a religiosidade são compartilhadas e acolhidas com um juízo de valor mais suspenso e, mesmo quando este juízo não está suspenso, como facilitadora pude transformar em disparador de um diálogo de modo a trazer para a superfície a repressão muitas vezes velada ou ignorada nos espaços de educação por outros profissionais. Como é possível observar no trecho desse relato:

> Fui dar uma oficina onde a proposta era apresentar uma atividade musical, de movimento e depois contação de histórias. Era dia das crianças e não era em uma escola formal, e sim em uma associação de suporte pedagógico para pessoas com deficiência. Me falaram que eram crianças, porém ao chegar tive a surpresa de estar em um grupo com idades variando de 10 a 30 anos.
>
> Comecei com os jogos de bambolê. A partir disso pude abordar o assunto do círculo e logo das danças e cantos em roda, trabalhando com a ideia de perguntas e respostas, primeiro nos coros de coco e depois nos de capoeira. Nesta hora, um rapaz começou a gingar, devia ter em torno de 25 anos, falando animado que lembrava "dessa brincadeira de quando era pequeno", muitas crianças riram e começaram a tentar imitar a ginga outras continuaram cantando, eu continuei tocando pandeiro e cantando junto. Em algum momento dessa interação um menino adolescente disse "isso é de macumba, tia", e as pessoas se olharam, alguns riram, outros se desligaram do movimento. A partir desse estranhamento um alvoroço foi gerado o que tinha puxado a brincadeira de movimentação se opôs à indagação, as crianças mais novas não falaram muito mas perceberam que a brincadeira tinha sido interrompida.
>
> Disso começamos um debate sobre "o que é macumba, o que é capoeira…". Foi uma conversa que não se encerrou naquele momento, mas opiniões foram ouvidas, num ambiente de diálogo com risos, mas conduzido à escuta. Alguns falaram suas religiões, as religiões de seus parentes, algumas situações foram colocadas, iniciamos uma

> elaboração de uma possibilidade mais flexível de verdades e mentiras. Naquela situação a proposta não era resolver, convencer, ou achar uma conclusão unânime, mas ao questionar escutar versões, procurando amenizar os julgamentos instantâneos. E foi quando eu puxei o gancho com a história que tinha preparado para aquele dia, falei que em vários lugares tem maneiras diferentes de explicar como as coisas surgiram, o sol, a lua, as estrelas. Falei que eu conhecia uma história de como surgiu o dia a noite e as estações do ano "que ouvi nos cantos do vento"- uma forma que costumo começar a contar as histórias- É uma história autoral que escrevi baseada em alguns referenciais cosmológicos de brinquedos populares e histórias de antigos que escutei.
>
> Os participantes mais velhos que dispararam a questão foram dispersando, mas umas cinco crianças ficaram vivendo aquela história comigo. Eu gosto de terminar algumas vezes as histórias com "Foi assim que me contaram, e quem quiser que conte outra…"
>
> No fim da história alguns alunos mais velhos tinham tornado a ter interesse na atividade, brincamos mais um pouco.

Historicamente as comunidades religiosas têm um papel fundamental na manutenção do sentimento de pertencimento, na memória, na família destroçada pela colonização. O papel fundamental da oralidade se revela através da transmissão de conhecimento dos mais velhos aos mais jovens, cooperando para a construção de uma identidade relacionada às origens, coerente aos princípios que estruturam a organização social de uma comunidade, opondo-se à repressão efetuada pela memória oficial num trabalho de subversão silenciosa que aflora sublevações e rebeliões sociais. (PESSOA, 2010)

No seio comunidades religiosas é de onde também se originam diversos movimentos que dão origem a grandes manifestações culturais coletivas como os carnavais. Afirmar a existência de diferentes significados sociais em torno das manifestações culturais coletivas, como por exemplo, os carnavais, tambor de crioula, congadas, folia de reis e festejos de um modo geral no ambiente escolar pode estimular vínculos entre os mais jovens e grupos de reconhecida expressão cultural ou religiosa, fortalecendo a continuidade de tais expressões.

Segundo Martha Abreu, o historiador Thompson faz uma importante reflexão sobre a cultura como um conjunto de diferentes recursos, onde há uma interação entre elementos conflitivos localizados dentro de específicas relações sociais e de poder, de exploração e de resistência à exploração. Os historiadores brasileiros reúnem uma produção considerável de estudos sobre protestos sociais relacionados a festas, carnavais, religiosidades populares e/ou afro-brasileiras.

Não se deve perder de vista a reflexão sobre as possibilidades destas manifestações encontram-se relacionadas com as lutas sociais e políticas mais amplas da sociedade a que pertencem. Para que, assim, a escola crie boas oportunidades para realizarmos uma reflexão, afinal, os professores para além de suas funções profissionais, acabam tendo que abrir o diálogo entre realidades diversas, refletir sobre as diferenças culturais.

As intervenções que dialogam com a cultura popular podem ajudar os professores a lidar com as desafiantes sensações de estranhamento, insegurança e não pertencimento. Para os alunos, essas expressões podem ajudar a perceber expressões identitárias comuns entre si e entre eles e os professores. Pode, enfim, contribuir para que todos entendam que a luta pela igualdade de oportunidades e direitos inclui o respeito daquilo que talvez mais

valorizam, os significados de suas músicas, jogos, festas, rituais, memórias familiares e socialmente compartilhadas em seus espaços informais de trocas de saber.

Alcure cita em sua pesquisa sobre *O universo compartilhado de brincadeiras da Zona da Mata pernambucana* retoma uma reflexão importante de Da Matta (1997) sobre o conceito de *Brincadeira*:

> Deve ser mencionado, como um dado importante que o verbo cantar, como o verbo brincar, está cheio de possibilidades metafóricas no Brasil. Assim, brincar significa também relacionar-se, procurando romper as fronteiras entre posições sociais, criar um clima não verdadeiro, superimposto à realidade. (DA MATTA 1997, p. 144)

O papel das oficinas nas escolas e em outros espaços de educação onde proponho cantar, contar histórias, criar personagens baseados em algumas expressões da cultura popular é descortinar as trocas entre o escrito e o oral, o dominante e o subalterno, a aldeia e a metrópole presentes como recursos da cultura, cumprindo o papel fundamental nas relações de pertencimento e memória. Trata-se, ainda, de corporificar elementos conflitivos localizados dentro de relações sociais de exploração e de resistência à exploração trazendo para o espaço da encenação, da imaginação, da experimentação as regras e convenções das vivências cotidianas, pensando a autonomia dessas pessoas pensarem e agirem no mundo em que vivem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como pudemos observar, encontramos na oralidade uma alavanca de resistência à opressão. A partir dessas considerações é relevante pensar que a perseguição fomentada pelas estruturas vigentes e o medo dela decorrente, em torno não só da religiões de matriz africana, mas também de outras expressões culturais (capoeira, jongo, samba, etc.), foram uma estratégia de controle de rebeliões que repercutem até os dias atuais, marcadas pelo racismo e pela intolerância. O racismo tem sido uma pauta urgente e combatê-lo é uma forma de se opor aos projetos educacionais formatadores de uma visão unilateral.

Por meio da memória evocada nos cantos, nas encenações corporais é possível contar histórias de heróis, deuses, de outros capoeiristas e de visões de mundo que não estão previstos nos currículos escolares e nem são citados nos livros didáticos. A brincadeira se transforma numa ferramenta de descolonização do pensamento e do conhecimento, figurando-se como espaço de criação, interação de pontos de vistas sobre as forças que estruturam as hierarquias na sociedade, constituindo, desse modo, numa forma de reparação do silenciamento da memória e num modo de reconexão com o território existencial, abrindo a possibilidade de experimentação de outras realidades sociais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Martha. Cultura popular, um conceito e várias histórias In: Abreu, Martha e Soihet, Rachel. **Ensino de História, Conceitos, Temáticas e Metodologias**. Rio de Janeiro, Casa da Palavra, 2003.

ALCURE, Adriana Schneider. "O universo compartilhado de brincadeiras da Zona da Mata pernambucana". IN: BELTRAME, Valmor Níni & MORETTI, Gilmar A. (editores). **Móin Móin: Revista de Estudos sobre Teatro de Formas Animadas**. Jaragua do Sul: SACAR/ UDESC, ano 2, v. 3, 2007b. (61-81).

AUGRAS, Monique**. O ser da compreensão**: fenomenologia da situação de psicodiagnóstico. 3 ed. Peirópolis: Vozes, 1986.

BARRETO, João Paulo Lima. **Wai-Mahsã**: peixes e humanos um ensaio de antropologia indígena. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade Federal do Amazonas. Manaus, Amazonia, 2013, 93f.

CAZNOK, Yara Borges. **Música**: entre o audível e o visível. 2 ed. Rio de Janeiro/ São Paulo: Funarte/ Ed. UNESP, 2008.

CHAUI, Marilena. **Simulacro e poder**: uma análise da mídia. São Paulo: Ed. Fundação Perseu Abramo, 2006.

CHAIU, Marilena. **Convite à filosofia**. 4.ed. São Paulo: Ática, 2019.

FERREIRA, Luciane Ouriques. A emergência da medicina tradicional indígena no campo das políticas públicas. **História, Ciências, Saúde–Manguinhos**, Rio de Janeiro, v. 20, n.1, p.203-219, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/hcsm/v20n1/11.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2017.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Trad.: Raquel Ramalhete. Petrópolis-RJ: Vozes, 1987.

_____. **História da Sexualidade I**: A Vontade de Saber. Rio de Janeiro: Edições Graal,

1977.

JACUPÉ, Kaká Wera. **A terra dos mil povos**: história indígena brasileira contada por um índio. 4 ed. São Paulo: Ed. Fundação Peirópolis, 1998.

MONTARDO, Deise Lucy Oliveira. **Através do mbaraka**: música, dança e xamanismo guarani. São Paulo: Edusp, 2009.

PELBART, Peter Pál. **O tempo não-reconciliado**. São Paulo: Perspectiva, 2015.

PESSOA DE BARROS, J. Flávio . **Na Minha Casa**: Preces aos Orixás e Ancestrais, Ed. Pallas 2010.

RODRIGUES, Sandro Eduardo. **Tempo não pulsado**: ritmo e subjetividade / Sandro Eduardo Rodrigues. Rio de Janeiro. 2009.

SANTOS, Milton. **Técnica, espaço, tempo**: globalização e meio técnico-científico-informacional. 4 ed. São Paulo: Hucitec, 1998.

SCHAFER, Murray. **O ouvido pensante**. 2 ed. São Paulo: Ed. Unesp, 2011.

SILVA, Maria Sandra da. **Musicalidade da capoeira**; uma construção oral através da musicalidade da capoeira. Maceió. 2018

WERNECK, Júlia. **A música e o corpo no mundo**: Uma análise fenomenológica com referência do xamanismo amerindio. Rio de Janeiro, 2017.

SOBRE OS AUTORES

Waldinéia Teles Pereira: mulher negra professora. Mas também é filha de Iansã e Obaluaê. Mãe de Vitório Zumbi e Vitor Teles .Ama o ser humano, a diversidade, as plantas e o mar. Doutoranda em Educação pela UERJ- Proped. Mestre em Educação - UFF. Especialista em Relações Raciais Negra e Educação- PENESB/UFF. Pedagoga- UFF. Professora SEEDUC- RJ de Ensino Religioso das Religiões de Matriz afro-brasileira . Orientadora Pedagógica SME – Saquarema. Integrante do grupo de pesquisa Kèkerè- PROPED- UERJ.

Maria Helena Raimundo: Professora da rede pública municipal de Uberlândia e estadual de Minas Gerais. Formada em História, pós-graduada em História da Filosofia Contemporânea, mestrado em História social pela Universidade Federal de Uberlândia, escritora e pesquisadora das religiosidades de matriz africana, das questões ligadas à negritude brasileira, das epistemologias do Sul; candomblecista filha de Oxum e uma doçura de pessoa

Josy Dayanny Alves Souza: Ìyáwó no terreiro Ẹ̀ gbẹ́ Ilé Ifá – Centro Cultural Orè [CECORÈ]. Licenciada em Geografia [FINON]. Mestra em Geografia [UFU/Pontal]. Doutoranda em Geografia [UFG]. Pesquisadora no Laboratório de Estudos de Gênero, Étnico-Raciais e Espacialidades [LaGente/IESA/UFG]. Áreas de atuação: geografia urbana; cidade e sertão; mulheres e espacialidades; relações étnico-raciais; pensamento feminista negro; educação antirracista-antissexista. E-mail para contato: geografajosysouza@gmail.com

Ozaias da Silva Rodrigues: Licenciado Pleno em História pela Universidade Federal do Ceará (2018). Licenciando em Ciências Sociais, pela Universidade Anhembi Morumbi. Mestre em Antropologia pelo PPGA - UFC/UNILAB (2020). Doutorando em Antropologia Social pelo PPGAS - UFAM. Atuou como professor de História, Geografia e Filosofia na rede privada de ensino de Fortaleza. Atuou como pesquisador colaborador no projeto de extensão Afrotons: promoção da cultura e da arte afro-brasileira na universidade e na cidade e no Observatório Nacional de Políticas Públicas LGBTs (Fortaleza), no departamento de Ciências Sociais (UFC). No projeto Afrotons pesquisou e produziu sobre os afoxés cearenses. É parecerista de revistas eletrônicas de Ciências Sociais e ex-membro suplente do Conselho Estadual de Defesa dos Direitos Humanos - CEDDH-CE - no segmento pela Igualdade Racial. No mestrado desenvolveu pesquisa sobre racismo religioso/intolerância contra candomblecistas em Fortaleza e região metropolitana. No doutorado pesquisa sobre os efeitos da pandemia da COVID-19, preconceitos e políticas públicas relacionadas a comunidades de remanescentes quilombolas. Pesquisa também sobre povos tradicionais cearenses e relações étnicorraciais. Membro voluntário do Memorial Inumeráveis, integrante do Laboratório de Antropologia da Vida, Ecologia e Política (CoLar), membro do Núcleo de Pesquisas

e Estudos sobre o Fenômeno Religioso Tierno Bokar e do projeto de extensão Pandemias na Amazônia.

Simone Miranda da Silveira (Mãe Simone - Dofona de Iemanjá) Umbandista coroada babá de Umbanda por Mãe Margarida de Oxalá na Tenda Espírita Cantinho de Vovó Cambinda, localizada em Itaoca- São Gonçalo . Candomblecista iniciada no Ketu pelo seu Babalorixá Gilmar de Iansã , na Egbe Ilê Ase Oloya Torun , localizado em Jardim Bom Retiro- SG,. Zeladora do Terreiro Morada de Iemanjá localizado na cidade de Maricá/Rj. Professora da rede municipal de São Gonçalo/RJ, graduada em Letras- Port. /Literatura, pós-graduada em Gestão , Coordenação Pedagógica e história da África e Cultura afro-brasileira, pós-graduanda em Ciências Políticas

Taissa Tavernard de Luca: Possui graduação em História pela Universidade Federal do Pará (2000), mestrado em Antropologia pela Universidade Federal de Pernambuco (2003) e doutorado em Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Pará (2010). Atualmente atua na comissão de novos sócios do Instituto Histórico e Geográfico do Pará. É bolsista - Plano Nacional de Formação Docente, sócia benemérita da Federação Espírita e Umbandista dos Cultos Afro Brasileiros do Estado do Pará, coordenadora do curso de Licenciatura em Filosofia da Universidade do Estado do Pará. Professor AD3 efetivo da Universidade do Estado do Pará. Tem experiência na área de Antropologia, com ênfase em Religião Afro Brasileira, atuando principalmente nos seguintes temas: antropologia, religião afro-brasileira, ciências da religião, memória e intolerância religiosa.

Patrícia Moreira Perdigão: Possui graduação em Ciências da Religião pela Universidade do Estado do Pará - UEPa (2012) e em Ciências Econômicas pela Universidade Federal do Pará - UFPa (2012), especialização em Educação para as Relações Étnico-raciais, História e Cultura Afro-brasileira e Africana pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará - IFPa (2017) e mestrado em Ciências da Religião da UEPa. Atualmente é Professora Efetiva de Ensino Religioso Escolar na Secretaria de Estado de Educação do Pará (SEDUC) e na Secretaria Municipal de Educação de Belém (SEMEC).

Título: Narrativas ao som de tambores e silêncios

Organização: Marcus Vinicius de Freitas Reis, Sandra Aparecida Gurgel Vergne, Sérgio Rogério Azevedo Junqueira.

Autores: Débora Linhares da Silva, Erivelton Rangel Izaias, Josy Dayanny Alves Souza, Julia Werneck Martiniano, Marcus Vinicius de Freitas Reis, Maria Helena Raimundo, Ozaias da Silva Rodrigues, Patrícia Perdigão, Simone Miranda da Silveira**,** Sandra Aparecida Gurgel Vergne, Sérgio Rogério Azevedo Junqueira, Taissa Tavernard, Waldinéia Teles Pereira.

Capa e arte final: Marcelo Alves Ishii

Diagramação: Marcelo Alves Ishii

Revisão de texto: André Gomes de Jesus

Copidesque: Keyse Kerolayne Levy

Tipologia: Constantia 13/17

Número de páginas: 95