



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO - UEMA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA
MESTRADO E DOUTORADO PROFISSIONAL

ENNIO SILVA DE SOUZA

DO TERREIRO PARA SALA DE AULA: construção e uso de uma sequência
didática sobre religiões de matriz africana na educação básica

São Luís
2024

Uema

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA

ENNIO SILVA DE SOUZA

DO TERREIRO PARA SALA DE AULA: construção e uso de uma sequência didática sobre
religiões de matriz africana na educação básica

São Luís

2024

ENNIO SILVA DE SOUZA

DO TERREIRO PARA SALA DE AULA: construção e uso de uma sequência didática sobre religiões de matriz africana na educação básica

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História, da Universidade Estadual do Maranhão, para obtenção do título de Mestre.

Orientador: Prof. Dr. Marcus Vinicius de Freitas Reis.

São Luís

2024

Sousa, Ennio Silva de.

Do terreiro para sala de aula : construção e uso de uma sequência didática sobre religiões de matriz africana na educação básica / Ennio Silva de Sousa. – São Luís, 2024.

96 f.

Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em História (PPGHIST), Universidade Estadual do Maranhão, 2024.

Orientador: Prof. Dr. Marcus Vinicius de Freitas Reis.

1. Ensino de História. 2. Religiosidade. 3. Matriz africana. 4. Ensino.
I.Título.

CDU 93/94:37.014.523

Elaborada por Lauisa Sousa Barros - CRB 13/657

ENNIO SILVA DE SOUZA

DO TERREIRO PARA SALA DE AULA: construção e uso de uma sequência didática sobre religiões de matriz africana na educação básica

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História, da Universidade Estadual do Maranhão, para obtenção do título de Mestre.

Orientador. Prof. Dr. Marcus Vinicius de Freitas Reis

Aprovada em: 28 /03 /2024

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 **MARCOS VINICIUS DE FREITAS REIS**
Data: 02/04/2024 19:23:37-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Marcus Vinicius de Freitas Reis (Orientador)
(PPGHIST/UEMA)

Documento assinado digitalmente
 **JAKSON DOS SANTOS RIBEIRO**
Data: 02/04/2024 19:20:57-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Jakson dos Santos Ribeiro (1º Examinador)
(PPGHIST/UEMA)

Documento assinado digitalmente
 **MARIA DA CONCEICAO DA SILVA CORDEIRO**
Data: 01/04/2024 15:43:43-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Maria da Conceição da Silva Cordeiro (2º Examinador)
(UNIFAP)

Para Gael.

“E se o apedrejado fosse você?”

(Autor desconhecido)

RESUMO

A pesquisa trata sobre os estereótipos referentes às religiões de matriz africana e a atuação da escola para a desconstrução deles. Faz uma análise da presença do africano escravizado no processo de colonização do Brasil, bem como as condições às quais os negros foram colocados após a abolição da escravidão. Aponta a religiosidade como elemento fundamental de resistência dos africanos escravizados, assim como elemento de suas identidades, e as religiões de matriz africana como elemento constituinte da cultura brasileira. Realiza breve percurso nas mudanças legais que levaram à Lei 10639/03 que trata da obrigatoriedade do ensino da história e cultura africana e afro-brasileira. Visa a elaboração de uma sequência didática como produto educacional que auxilie o professor na temática sobre religiões de matriz africana. Se baseia na pesquisa bibliográfica por meio de livros e artigos, no formato físico e digital referentes às temáticas abordadas na pesquisa.

Palavras-chave: ensino de história, religiosidade; matriz africana; ensino.

ABSTRACT

The research deals with the stereotypes related to religions of African origin and the performance of the school for their deconstruction. It makes an analysis of the presence of the enslaved African in the process of colonization of Brazil, as well as the conditions to which blacks were placed after the abolition of slavery. It points to religiosity as a fundamental element of resistance of enslaved Africans, as well as an element of their identities, and religions of African origin as a constituent element of Brazilian culture. It makes a brief journey in the legal changes that led to Law 10639/03 that deals with the mandatory teaching of African and Afro-Brazilian history and culture. It aims at the elaboration of a didactic sequence as an educational product that assists the teacher in the theme about religions of African origin. It is based on bibliographic research through books and articles, in physical and digital format referring to the themes addressed in the research.

Keywords: history teaching, religiosity; african matrix; teaching.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 –	Integrantes da Casa Fanti Ashanti em manifestação.....	36
Figura 2 –	Anotações feitas pela mãe de um estudante de Salvador no livro infantil Amoras: ataque às religiões afro-brasileiras.....	42
Figura 3 –	Reportagem publicada em 1918 na Gazeta de Notícias notícia batida policia em terreiro no Rio de Janeiro.....	47
Figura 4 –	Em cima, a ialorixá Mãe Baiana hoje em seu terreiro, no Paranoá (DF); embaixo, ela no mesmo terreiro em 2015, destruído por um incêndio criminoso.....	50
Figura 5 –	Senador Paulo Paim (à esq.) em audiência pública na Comissão de Direitos Humanos do Senado em 2015 com representantes de religiões de matriz africana.....	55
Figura 6 –	Audiência na CDH debateu o ensino da história e da cultura afro- brasileira nas escolas.....	54
Figura 7 –	Cultura, territorialidade e ecossistema.....	59
Figura 8 –	“E se o apedrejado fosse você?”, perguntam manifestantes contra o racismo religioso.....	61
Figura 9 –	Taxa de analfabetismo de 2022 (cor ou raça)	65

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	Descrição das Saídas da Caverna propostas na sequência didática.....	78
Quadro 2 –	Descrição da Primeira Saída da Caverna.....	80
Quadro 3 –	Descrição da Segunda Saída da Caverna.....	81
Quadro 4 –	Descrição da Terceira Saída da Caverna.....	82
Quadro 5 –	Descrição da Quarta Saída da Caverna.....	83
Quadro 6 –	Descrição da Quinta Saída da Caverna.....	84

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	10
2	A MATRIZ AFRICANA NO BRASIL.....	16
2.1	Representação e identidade.....	20
2.2	Religiões de matriz africana no Brasil.....	27
2.3	Religiões de matriz africana no Maranhão.....	33
3	RELIGIÃO DE MATRIZ AFRICANA E ESCOLA.....	38
3.1	Racismo religioso e intolerância religiosa.....	44
3.2	Racismo religioso e a Lei 10639/03.....	51
3.3	Pedagogia de terreiro.....	56
4	“E SE O APEDREJADO FOSSE VOCÊ?”: uma sequência didática sobre religiões de matriz africana.....	61
4.1	Sequência didática: definição e usos.....	70
4.2	“E se o apedrejado fosse você?”: estruturando uma sequência didática à luz da Lei 10639/03.....	74
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	86
	REFERÊNCIAS.....	90

1 INTRODUÇÃO

Em uma segunda-feira qualquer, no primeiro horário de aula, um professor começa indagar sobre o fim de semana dos alunos afim de criar um clima descontraído e iniciar os trabalhos do dia. Entre os depoimentos, alguns alunos comentam sobre o culto evangélico, outros sobre a missa. Ante um clima de diálogo agradável, um aluno fala das festividades que ocorreram no terreiro que frequenta. A reação dos colegas combina zombaria, com termos como “macumbeiro”, e reprovação, com expressões do tipo “isso é coisa do diabo”. Logo, o ambiente descontraído se torna dividido, o aluno que frequenta um terreiro se sente minorado, sua crença não é bem-vista e, por conseguinte, não é aceita pelos colegas de turma.

Eis a situação vivenciada por mim há cerca de 12 anos atrás, o que me motivou a iniciar os estudos a respeito da escola e os estereótipos sobre religiões de matriz africana. Um primeiro resultado dessa inquietação, além do próprio debate suscitado em sala de aula para percebermos como tais preconceitos foram criados e reproduzidos, foi a elaboração do trabalho monográfico para o curso de licenciatura em Artes Visuais sob o título “Umbanda: ritual e imagens” em 2014, lançado como livro, com título homônimo em 2022. Embora no decorrer dos anos a prática docente tenha me mostrado avanços no quesito respeito a religiões de matriz africana, muito ainda há de ser feito, o que motivou a continuação da pesquisa nessa perspectiva.

A escola não pode ser omissa, não deve ser inerte ante a discriminação baseada, sobretudo, em desinformações referentes a religiosidade de um aluno, ou até mesmo de qualquer outra pessoa da sociedade: no caso em questão, religião de matriz africana. Os estereótipos criados e vivenciados na nossa sociedade adentram os muros da escola, invadem as salas de aula e por mais que se fale em igualdade racial e aceitação das diferenças, a questão étnica na escola ainda passa por um processo de aceitação daquela que, ao longo do tempo, sempre foi vista com estranhamento por ser elemento da cultura afro-brasileira, em detrimento da aceitação dos elementos de uma cultura europeia.

Nesse intuito, torna-se necessário levar à público o conhecimento dessas religiões, para que sejam conhecidas e respeitadas, desmistificando uma gama de preconceitos que a lançaram na marginalidade social e religiosa. Nessa empreitada, a escola, enquanto instituição formal de ensino exerce grande contribuição, pois nela as religiões de matriz africanas podem ser abordadas com base na Lei 10639/03, que versa sobre a obrigatoriedade do ensino da história e cultura africana e afro-brasileira e, dessa forma, serem compreendidas pelos alunos como elemento constituinte da cultura e identidade do povo brasileiro.

Dessa forma, o campo de pesquisa Memória e Saberes Históricos torna-se propício para se levantar tal discussão e se pensar propostas para desconstruir, ainda que a longo prazo, a gama de preconceitos, estereótipos referentes às religiões de matriz africana. Tendo em vista a relevância do ensino de História, é importante se questionar como a escola pode atuar na desconstrução de estereótipos sobre as religiões de matriz africana. Para isso, é necessário que se compreenda como se constituem as bases das religiões de matriz africana no Brasil, quais são as percepções estereotipadas em relação a elas tomando como ponto de investigação o processo de construção histórica da sociedade brasileira, e a utilização de uma sequência didática como produto educacional que possa contribuir para o ensino de História na compreensão da religiosidade de matriz africana.

Inicialmente, o produto educacional se pautaria em material audiovisual de caráter documental. A produção seria disponibilizada em mídias digitais e no Youtube para livre acesso e compartilhamento de conteúdo, caracterizando objeto digital para uso em situações de ensino-aprendizagem na Educação Básica. No entanto, em vista da realidade estrutural do público da educação no que diz respeito ao acesso a plataformas digitais e equipamentos nas escolas para reprodução do mesmo de forma satisfatória, optou-se por uma cartilha que apresente uma sequência didática que poderá ser disponibilizada tanto no formato físico, quanto em Portable Digital Format (PDF), que possui acesso mais fácil, caracterizando-se como objeto digital para uso em situações de ensino-aprendizagem na educação básica.

Uma sequência didática tem como finalidade instrumentalizar os estudantes de conhecimentos que possam dar-lhes condições de perceber, investigar e compreender as condições em que um determinado evento foi possível, no nosso caso, os estereótipos e preconceitos referentes às religiões de matriz africana, em vista de serem capazes de agir de modo transformador da realidade na qual estão inseridos. Qualquer semelhança com a pedagogia de Paulo Freire não é mera coincidência, pois sua perspectiva de abordagem pedagógica fundamenta a elaboração e execução de qualquer sequência didática, em qualquer área de conhecimento.

A reflexão educacional de Paulo Freire o leva a propor uma prática educativa que privilegia a dialogicidade e a problematização (FREIRE, 1975;1977). O diálogo em questão não se refere só ao que é necessário que se suceda entre alunos e professores, senão que é, sobretudo, um diálogo entre conhecimentos cujos portadores são cada um destes sujeitos, o educando e o educador. Isto implica uma concepção de educação que, entre outras características, tem como meta planejar que suceda a dimensão dialógica entre conhecimentos que tem distintas gênesis (Delizoicov, 2008, p. 38).

A presente proposta pretende ser um apoio metodológico e didático no trabalho docente, colaborando para que a comunidade escolar possa desenvolver mais suas habilidades de pensamento crítico, na perspectiva de contribuir na percepção de ideologias e desconstrução dos estereótipos associados a religiões de matriz africana, pois a utilização de uma sequência didática favorece

Uma postura de oferecer possibilidades e estar ao lado dos educandos para se tornarem reais sujeitos da construção e reconstrução dos saberes ensinados, focado não apenas no conteúdo, mas, principalmente, na aprendizagem crítica dos estudantes (Brito; Bootz; Massoni, 2018, p. 927).

Em vista da mudança na proposta do produto educacional, no intuito de fornecer material que auxilie o professor na desconstrução de estereótipos sobre religiões de matriz africana, tornou-se necessária a modificação nos objetivos gerais e específicos, afim de que fossem mais condizentes com a proposta atual da pesquisa, visando construir material didático que sirva de suporte para que o professor possa trabalhar a desconstrução dos estereótipos sobre as religiões de matriz africana, buscando compreender como ocorre a intolerância religiosa e o racismo religioso nas escolas de ensino fundamental; discutir as percepções estereotipadas em relação às religiões de matriz africana considerando o processo de construção histórica da sociedade brasileira; auxiliar professores com produto educacional no intuito de trabalhar a intolerância religiosa e o racismo religioso em sala de aula; desenvolver no aluno habilidades e competências critico-reflexivas que o permitam a compreensão de como ocorre a construção do racismo religioso.

Dessa forma, o presente trabalho visa construir uma sequência didática que sirva de suporte para que o professor possa trabalhar a desconstrução dos estereótipos sobre as religiões de matriz africana, compreendendo como ocorre a intolerância religiosa e o racismo religioso nas escolas, discutindo as percepções estereotipadas sobre as mesmas, de modo que os professores, trabalhando a intolerância religiosa e o racismo religioso em sala de aula, possam contribuir no desenvolvimento das habilidades e competências critico-reflexivas dos alunos, permitindo a eles essa compreensão e favorecendo a superação dessas mazelas sociais que adentram as escolas.

A metodologia terá como referência as contribuições dos estudos em História Cultural que considera cultura, a construção de sentidos partilhados, enfocando práticas pelas quais os homens através da história atribuem significado ao mundo (Burke, 2000). A coleta de informações se pautará na pesquisa bibliográfica a fim de estabelecer conhecimento sobre a temática escolhida, que subsidiará a escrita da dissertação. A produção da sequência didática sobre as religiões de matriz africana busca ser suporte para a comunidade escolar, possibilitando

o despertar do interesse pela história e pela caracterização delas, suscitando a desconstrução de estereótipos reproduzidos até hoje.

Para tal fim, a dissertação constará de um primeiro capítulo que versará sobre a presença negra africana no Brasil, sua escravização em solo brasileiro para atender as necessidades de mão-de-obra no processo de colonização. Neste capítulo, se trabalhará, ainda, tentativas de silenciamento ou apagamento da presença negra na construção do Brasil, como a ideia de democracia racial, bem como se abordará a religiosidade africana como elemento de resistência ante os infortúnios aqui encontrados. Por isso, levará em conta a noção de diáspora para compreender os processos de resignificação das religiões de matriz africana. O termo, fundado em significação judaica, é utilizado para contextualizar a política e a história afro-brasileira. Cabe ressaltar que não caracteriza menção a uma forma de dispersão catastrófica, e sim, um processo que redefine a mecânica cultural e histórica do pertencimento.

As experiências históricas das populações dessa diáspora criaram um corpo único de reflexões sobre a modernidade e seus dissabores, que é uma presença permanente nas lutas culturais e políticas de seus descendentes atuais (Gilroy, 2001, p. 108).

Com base nas relações estabelecidas em meio à diáspora, ocorre a formação de circuito comunicativo que suplanta fronteiras étnicas e nacionais, evidenciando entre as populações dispersa, interações e trocas culturais.

Se abordará também a discussão sobre identidade e memória, visto que elas caminham juntas e são de suma importância para a manutenção cultural dos povos africanos aqui escravizados. Tomando como base o pensamento sobre memória de Le Goff (2003, p. 46) que a caracteriza como “elemento que constitui a identidade de um povo”. Assim, a memória constitui um campo privilegiado para a problematização das questões sobre identidades.

Dentro de uma perspectiva panorâmica sobre a pluralidade das religiões de matriz africana no Brasil, a veremos como meio de resistência cultural e identitária.

O primeiro espaço de culto aos deuses africanos surge nos pátios das senzalas, apesar de sofrerem coibições dos senhores de escravos e seus feitores. Essa manifestação sempre esteve presente na maioria dos quilombos, estruturados na reorganizada conformação clânica, alocados em novos meios biogeográficos, e por vezes estabelecendo o intercâmbio com os povos indígenas locais (Franco, 2010, p. 24).

Se fará um breve destaque sobre a presença das religiões de matriz africana no Maranhão, que conta com a peculiaridade do elemento chamado encantaria, que é o processo pelo qual uma pessoa sai do mundo dos vivos e passa para outro plano de existência sem ter a experiência da morte (Ferretti, 2017).

No segundo capítulo se destacará a discussão referente a religião de matriz africana nas escolas. Serão trabalhados os conceitos de intolerância religiosa e racismo religioso, bem como suas distinções. Visa-se discutir a Lei 10639/03, que trata da obrigatoriedade do ensino da história e cultura africana e afro-brasileira, e de que forma ela pode contribuir para a desconstrução de estereótipos sobre as religiões de matriz africana, na perspectiva de superação da intolerância religiosa e o racismo religioso em busca da construção de uma cultura de paz.

Será abordada a reflexão sobre a visão eurocêntrica que, inferiorizando a cultura africana, imprimiu no plano religioso construindo a demonização dos cultos aos deuses africanos e afro-brasileiros, fruto de uma concepção de subalternidade dada aos africanos. Dessa forma, suas práticas, resquícios de sua formação cultural africana, eram consideradas menores e frutos de feitiçarias, encantos e atos diabólicos.

Serão apresentados, ainda, dados referentes aos atos de violência sofridos pelas religiões de matriz africana, no âmbito nacional e com um destaque para o Maranhão, nas mais variadas formas, dados sobre as lutas delas para não apenas resistirem, mas também para fazerem valer seus direitos constituídos por lei.

O tópico Pedagogia de terreiro versará sobre a importância de se considerar a realidade das religiões de matriz africana, bem como de seus adeptos para que se elaborem estratégias que tornem o ensino dessas religiões significativo, tratando-as com naturalidade, visto que elas fazem parte da constituição cultural brasileira.

O terceiro capítulo traz um breve panorama histórico das mudanças legais no Brasil, até que se chegasse à Lei 10639/03, discutindo a importância da escola na execução dessa lei para a superação da intolerância religiosa e o racismo religioso. Aponta as fragilidades nas leis que as antecedeu, como fragilidade na formação do professor e dos materiais didáticos para trabalharem a história e cultura africana e afro-brasileira, e as soluções encontradas no decorrer dos tempos.

Apresentará a definição do que seja uma sequência didática e como sua utilização, devido seus critérios construção, podem contribuir para desenvolvimento de uma aprendizagem mais significativa, pautada no questionamento, suscitando a criticidade do aluno, o que justifica a escolha dessa ferramenta pedagógica como produto educacional, sobretudo pela escassez de material que possa auxiliar professores e alunos a colocarem em prática a Lei 10639/03.

Fará ainda a descrição da sequência didática “E se o apedrejado fosse você?”, produto educacional pretendido com essa pesquisa para servir de apoio pedagógico num processo de ensino-aprendizagem, usando como base as habilidades e competências descritas para o 9º (nono) ano do ensino fundamental, que visa desconstruir estereótipos referentes as religiões de

matriz africana, em busca da superação da intolerância religiosa e do racismo religioso, favorecendo a construção de uma cultura de paz.

A elaboração da referida sequência didática se dará de forma a orientar aos professores e alunos o que ela é, sua importância, uma breve explanação com orientações prévias para sua utilização. No que rege ao tema a ser trabalhado, contará com um texto base de cada temática a ser problematizada, seguida de uma sugestão de abordagem do tema, no intuito de oferecer aos professores caminhos de diálogos e discussões; a atualização da discussão consiste em analisar a sociedade atual e perceber quais comportamentos preconceituosos ainda são presentes mesmo após a abolição formal da escravidão; a sugestão de prática avaliativa tem como finalidade não apenas perceber a compreensão do aluno sobre o tema, mas quais as atividades os colocam em ação, promovendo uma atitude transformadora a partir das discussões em sala de aula; além de conter sugestões de leituras complementares e filmes que contribuem para melhor assimilação da discussão.

2 A MATRIZ AFRICANA NO BRASIL

Pensar sobre o povo brasileiro nos remete a uma vasta gama de elementos culturais, hábitos etc. É consenso que o termo diversidade reflete esta sociedade de modo ímpar. Porém, podemos observar que no final do século XIX e ao longo de grande parte do século XX se buscava uma identidade nacional, algo único que contemplasse todos por igual, garantindo-lhes a sensação de pertencimento. Tal tentativa de criação dessa identidade nacional perpassou por uma sugestão de igualdade que, na prática, se revelava como uma pseudo igualdade, sustentada pelo cunho científico de diversos intelectuais que, embora abordassem as relações entre os vários povos formadores da sociedade brasileira, estavam comprometidos em manter a estrutura que garantia uma classe, de origem branca, dominante sobre a outra, de origem não-branca, pois nesse aspecto também se enquadravam os indígenas, além dos negros.

Nessa perspectiva, muitos discursos foram feitos e reproduzidos de modo a fazer parecer essa igualdade imaginária

Não se pode acusar de rígido, nem de falta de mobilidade vertical – como diria Sorokin- o regime brasileiro, em vários sentidos sociais um dos mais democráticos, flexíveis e plásticos.

Uma circunstância significativa resta-nos destacar na formação brasileira: a de não se ter processado no puro sentido da europeização. Em vez de dura e seca, rangendo do esforço de adaptar-se a condições inteiramente estranhas, a cultura europeia se pôs em contato com a indígena, amaciada pelo óleo da mediação africana (Freyre, 2006, p. 115).

Embora Freyre não tenha cunhado o termo “democracia racial”, sua obra clássica “Casa grande e senzala” apresenta o regime escravocrata como a mola mestre da formação econômica e social do Brasil. Sua escrita naturaliza o uso de outros seres humanos como mão de obra escrava, sob a alegação de haver uma convivência harmoniosa entre os senhores de engenhos e os africanos trazidos para cá e aqui escravizados.

As duas culturas, a europeia e a africana, a católica e a maometana, a dinâmica e a fatalista encontrando-se no português, fazendo dele, de sua vida, de sua moral, de sua economia, de sua arte um regime de influências que se alternam, se equilibra ou se hostiliza. Tomando em conta tais antagonismos de cultura, a flexibilidade, a indecisão, o equilíbrio ou a desarmonia deles resultantes, é que bem se compreende o especialíssimo caráter que tomou a colonização do Brasil, a formação sui generis da sociedade brasileira, igualmente equilibrada (Freyre, 2006, p. 69).

O peso de tal obra compõe o imaginário da população brasileira de sua época, bem como das posteriores. A consequência seria, como se vê até nos dias atuais, uma visão errônea sobre a importância dos povos africanos na formação da sociedade brasileira, bem como um mascaramento das reais condições as quais eles eram submetidos enquanto mola mestre da

economia nacional no regime escravista, esconde sob a palavra igualdade as diferenças presentes nas suas relações com os senhores de engenhos, que os viam apenas como um produto comercial, além de encobrir o processo de marginalização e exclusão aos quais foram relegados no pós-abolição.

Em 1968, para exemplificar, uma delegação do Brasil nas Nações Unidas, durante a discussão sobre a doutrina apartheísta da África do Sul afirmou o antirracismo do país declarando o seguinte: ‘essa posição é conhecida e é invariável. Ela representa a essência mesma do povo brasileiro, que nasceu da fusão harmoniosa de várias raças, que aprenderam a viver juntas, numa exemplar comunidade’.

Esclareçamos de início que essa delegação se compunha exclusivamente de brancos (Nascimento, 2016, p. 105).

Ou seja, para além de intelectuais pesquisando e escrevendo a pseudo igualdade racial, a história do povo negro africano e afro-brasileiro é submetida à sua ocultação do restante do mundo. Na perspectiva de se criar a imagem do país perfeito, todas as raízes africanas e suas contribuições são lançadas ao risco do seu apagamento.

A mestiçagem como articulada no pensamento brasileiro entre o fim do século XIX e meados do século XX, seja na sua forma biológica (miscigenação), seja na sua forma cultural (sincretismo cultural), desembocaria numa sociedade uniracial e unilateral. Uma tal sociedade seria constituída segundo o modelo hegemônico racial e cultural branco ao qual deveriam ser assimiladas todas as outras raças e suas respectivas produções culturais (Munanga, 2006, p. 97).

É mister salientar que essa tentativa de apagamento da história do povo negro, com seus elementos culturais herdados dos seus antepassados africanos, não se limitou ao campo ideológico propagado por pesquisadores de renome. Era de igual interesse dos governantes que dados sobre a escravidão, sobre o tráfico de pessoas trazidas das mais diversas partes do continente africano ficasse num passado esquecido, valendo-se para tal fim, do próprio poder político instaurado.

É quase impossível estimar o número de escravos entrados no país. Isto não só por causa da ausência de estatísticas merecedoras de crédito, mas, principalmente, consequência da lamentável Circular nº 29, de 13 de maio de 1891, assinada pelo Ministro das Finanças, Rui Barbosa, a qual ordenou a destruição pelo fogo de todos os documentos históricos e arquivos relacionados com o comércio de escravo e a escravidão no Brasil (Nascimento, 2016, p. 58).

Lamentável e estratégica Circular. Nos dias de hoje é comum que, aos 13 de maio, se façam comemorações em homenagem às lutas que levaram ao fim, ainda que meramente formal, da escravidão em 1888. Posto isto, não é impossível de se imaginar que em 1891, apenas três anos após a assinatura da Lei Áurea, no mesmo dia do referido evento, houvesse uma

atmosfera de euforia pela liberdade tão recentemente conquistada. O que se tornaria uma distração perfeita para tal ato do governo.

No entanto, sobre o mesmo ato do Ministro Rui Barbosa, uma outra visão se refletiu e se propagou até que Abdias Nascimento fizesse a crítica acima citada. À guisa de comparação temos:

Infelizmente as pesquisas em torno da imigração de escravos negros para o Brasil tornaram-se extremamente difíceis, em torno de certos pontos de interesse histórico e antropológico, depois que o eminente baiano, conselheiro, Rui Barbosa, ministro do Governo Provisório após a Proclamação da República de 1889, por motivos ostensivamente de ordem econômica – a circular emanou do Ministro da Fazenda sob o nº 29 e com a data de 13 de maio de 1891 – mandou queimar os arquivos da escravidão. Talvez esclarecimentos genealógicos preciosos se tenham perdido nesses autos de fé republicanos (Freyre, 2006, p. 383-384).

Diante disso, torna-se visível a intenção de, com essa Circular, fortalecer todo e qualquer processo de mascaramento, de negação de um passado com práticas tão vergonhosas diante do cenário internacional, visto que o Brasil foi o último país a abolir a escravidão, em detrimento de criar uma imagem que condissesse com os ideais de civilização, de evolução cultural e construção de uma identidade nacional que agregasse, embora apenas em palavras, todos os povos constituintes da sociedade brasileira.

Essa espécie de genocídio documental reforça-se com a difusão de ideologias, estas criadas e reproduzidas por intelectuais e instituições de grande influência no Brasil e fora dele, como a igreja, por exemplo, e sua ação sobre as religiões de matriz africana.

Após abolição, outros discursos foram propagados no intuito de fazer parecer que reinava harmonia e respeito entre brancos e negros, como a romantização da figura da ama de leite feita por Pierre Verger, o qual Abdias Nascimento cita em sua obra

Especialmente durante o período da escravidão, raramente se poderia encontrar uma criança branca que não tivesse sido criada por uma ama negra, que a amamentava, ninava-a para dormir em seus braços ou na rede, e ensinava a ela as primeiras palavras em português estropiado. Indubitavelmente a criança aprendia a falar, mais frequentemente, com a ama ou com a criada-de-quarto, do que com os próprios pais (Verger, 1977 apud Nascimento, 2016, p. 67).

Os momentos em que os negros escravizados por algum motivo, geralmente em vista de suas funções, estavam juntos dos brancos eram transmitidos de forma a se acreditar que, entre ambos, existia não somente uma relação de igualdade, como também de companheirismo, até mesmo de familiaridade.

Porém, esse tipo de relato não mostrava, por exemplo, que essa ama de leite romantizada, que cuidava e ensinava as primeiras letras era, na verdade, posta em posição de

inferioridade à criança que mamava em seus seios. Aquele bebê já nascia sendo dono da ama e, se a negra exercia esse papel, não era por existir uma relação harmoniosa, igualitária, mas sim porque essas eram tarefas indignas, menos prestigiosas para que as mães brancas executassem.

A escolha da escrava negra para ama de menino sugere-nos outro aspecto interessantíssimo das relações entre senhores e escravos no Brasil: o aspecto higiênico. De Portugal transmitira-se ao Brasil o costume das mães ricas não amamentarem os filhos, confiando-os ao peito de saloias ou escravas (Freyre, 2006, p. 443).

Muito mais por uma postura que expressava status, não por familiarização da negra escrava com os senhores, a ama de leite era apenas um adereço de ostentação da mãe branca.

Tal apresentação da sociedade brasileira visava criar, ou pelo menos fazer parecer, uma identidade nacional de relação respeitosa e igualitária. No entanto, esse projeto desrespeita a própria noção de identidade dos povos africanos trazidos para terras brasileiras, elemento fundamental para sua resistência cultural diante do processo escravização

De origens múltiplas, todos eles foram transformados – na visão dos europeus – em africanos, como se houvesse homogeneidade para inúmeros povos, línguas, culturas e religiões. Entre os escravizados havia reis, príncipes, rainhas, guerreiros, princesas, sacerdotes, artistas e um sem-número de agricultores, mercadores urbanos, conhecedores da metalurgia e do pastoreio (Gomes, 2015, p. 8).

Nesse processo de comercialização de africanos para servir, como escravos, aos interesses portugueses no Brasil (colônia), não bastasse toda violência física às quais estavam submetidos ao atravessarem o Atlântico em condições desumanas, os que conseguiam chegar ainda com vida eram destituídos de seu caráter identitário.

Poder-se-ia dizer, de forma romantizada, que ao chegar em terras brasileiras todas as diferenças foram sanadas, que na colônia todos eram iguais, discurso, este, que posteriormente, ao tratar da miscigenação, visava transmitir a imagem de democracia racial, típica ideologia romântica que atendia aos interesses das elites dominantes, que buscavam moldar a sociedade brasileira como as europeias, o que contou com pesquisadores e intelectuais que entoavam discursos menos dedicados em discutir as mazelas do sistema escravista, e muito mais comprometidos em sustentar a dominação de uma classe sobre outra.

A formação natural do discurso pode integrar em certas condições e até certo ponto, os procedimentos de controle (é o que se passa, por exemplo, quando uma disciplina toma forma e estatuto de discurso científico), e, inversamente, as figuras de controle podem tomar corpo no interior de uma formação discursiva (Foucault, 1992, p. 41, tradução nossa)

Foucault, em seus estudos, constata que o poder tanto reprime, quanto cria verdades e, uma das ferramentas para isso, é a utilização adequada de um discurso, fundamental não

somente para a criação de verdades, como também para a aceitação das mesmas pela sociedade que se deseja atingir.

Nessa perspectiva, o historiador deve assumir uma postura de ceticismo cartesiano, questionando os dados colocados como base de sustentação do fazer histórico para aprender sua validade enquanto tal.

Assim como Foucault, assumindo que os discursos, por sua vez, atendem um princípio de coerção e restrição em nome de um poder, os próprios conceitos nos quais o fazer história se sustentavam estavam atendendo a alguma intenção de poder. Daí a necessidade de se perceber como esses discursos afetaram e ainda afetam a história.

2.1 Representação e identidade

Em todos os aspectos do desenvolvimento da sociedade brasileira, a presença negra foi, e continua sendo, uma constante. No entanto, suas raízes, suas matrizes, identidades, memórias, foram vitimadas por grandes mazelas físicas, sociais, ideológicas, religiosas, desde a chegada do primeiro africano escravizado, até o mais recente caso de racismo divulgado pelas redes sociais. “Como transformá-los em elementos constituintes da nacionalidade e da identidade brasileira quando a estrutura mental herdada do passado, que os considerava apenas como coisas e força animal de trabalho, ainda não mudou” (Munanga, 2006, p. 54).

Uma vez findado o sistema de mão-de-obra escrava, as políticas que regiam o país se ativeram a buscar solução para o problema das forças de trabalho, de como desenvolver a economia do país sem se valer da escravidão para isso.

Por outro lado, o negro liberto, que anteriormente era visto e tratado como objeto, foi dessa forma descartado pelo poder público. Toda perspectiva de, na prática, transformar o negro, agora livre, em cidadão de fato da nação brasileira, em um elemento da identidade dita nacional, que se buscava instituir, esbarrava no aporte ideológico que o via como um produto de mercado que, agora, havia perdido o valor, posto que não podia mais ser comercializado.

A luta por igualdade e respeito com a população negra no Brasil perpassa, inevitavelmente, por manter viva suas histórias, suas memórias, suas identidades

A priori, a memória parece ser um fenômeno individual, algo relativamente íntimo, próprio da pessoa. Mas Maurice Halbwachs, nos anos 20-30, já havia sublinhado que a memória deve ser entendida também, ou sobretudo, como um fenômeno coletivo e social (Polak, 1992, p. 201).

Na constituição histórica brasileira a cosmovisão baseada em matrizes africanas, considerada oposta à ocidental, foi silenciada em nome de concepções eurocêntricas que normatizaram práticas de conduta e relações na sociedade brasileira.

Esse espaço temporal de adormecimento nos contatos com a África pode ser explicado por dois conjuntos de fatores. O primeiro seria de ordem interna e estaria ligado a um complexo e interligado circuito de elementos históricos e ideológicos: o fim do tráfico de africanos escravizados para o Brasil; a concentração das principais conexões comerciais brasileiras com o eixo do Atlântico Norte (EUA e Europa) e com a própria América; e os discursos assumidos pelos intelectuais acerca da construção da identidade brasileira, baseados muitas vezes nas releituras das teorias raciais europeias, ou de perspectivas científicas eurocêntricas. Tais fatores acabaram por afastar o continente africano de seus “herdeiros” americanos, tanto geográfica, como imaginariamente. O segundo conjunto de ingredientes que compõe a face externa desse “esquecimento” sinaliza para os efeitos dos novos e difíceis tempos vividos em África – seja com a instalação dos domínios coloniais europeus no final do XIX, seja com as dinâmicas internas e externas no período pós-independência (Oliva, 2009, p. 03).

Sobre a questão, Pereira (2009, p. 68) afirma que as linguagens artísticas afro-brasileiras “são lidas como folclore ou cultura popular [...] algo de segunda categoria. As concepções e vivências do sagrado, por sua vez, são demonizadas pelo rótulo de macumba e feitiçaria”.

Tais versões situam o afro-brasileiro como ‘escravo’, submisso ao colonizador europeu. “A imagem veiculada é preconceituosa. O negro é visto como um mero instrumento, incapaz de pensar, de possuir uma consciência histórica, de construir ou fazer História”. (Cabral, 1988, p. 107). Entretanto, estudos recentes têm fomentado percepções crítico-reflexivas apontando práticas de resistência no âmbito do escravismo.

Os ‘escravos’ longe de serem submissos, ou simplesmente rebeldes, criaram formas próprias de integração no mundo da escravidão, procurando espaços de autonomia e de liberdade, por meio não só da fuga, da rebelião ou do quilombo, mas também negociando, barganhando (Pereira, 2001, p. 20).

Conforme Oliva (2009, p. 17), “na trajetória histórica brasileira, não se deve considerar o afro-brasileiro como passivo, ‘figura híbrida do africano/escravo’”. Suas ações o caracterizam enquanto sujeito histórico, ou seja, responsável por construções e desconstruções no âmbito da complexidade representada pelo sistema escravista.

As representações preconceituosas construídas, por europeus, acerca de povos e culturas africanas atuaram como uma estratégia, cuja finalidade era assegurar a realização de seus interesses econômicos em relação às riquezas (de seu ponto de vista) existentes no continente, pois, uma vez que os configurava como sendo a negação de seu nível cultural, se justificava a ação civilizadora de tirá-los do estágio de barbárie e selvageria integrando-os à civilização impondo-lhes os padrões culturais por meio da evangelização, do

modelo de educação formal entre outras formas de dominação (pereira, 2009, p. 71).

Na resignificação da historiografia recente que problematiza a questão afro-brasileira na formação cultural do país, um dos conceitos que se destaca é o de Atlântico Negro. Segundo Gilroy (2001), trata-se de uma referência metafórica às estruturas transnacionais instituídas na modernidade, suscitando um sistema de comunicações globais marcado por fluxos e trocas culturais. Nesse processo, a estruturação de tal rede em meio à diáspora africana, permitiu às populações africanas, o hibridismo cultural, ou seja, elaborações culturais que não se definem como marca exclusiva de uma nacionalidade. Pode-se falar com isso, de uma cultura do Atlântico Negro, híbrida que não se encontra circunscrita às fronteiras étnicas ou nacionais. Considerar tal perspectiva consiste em evidenciar:

[...] recursos para que se escrevam histórias, ainda não escritas nem pensadas, sobre uma transcultural negra. [...] nos leva necessariamente não só a terra, onde encontramos o solo especial no qual se diz que as culturas nacionais têm suas raízes, mas ao mar e a vida marítima, que se movimenta e que cruza o oceano Atlântico, fazendo surgir culturas planetárias mais fluidas e menos fixas (Gilroy, 2001, p. 14-15).

Esse hibridismo cultural permitiu que a identidade africana, como tal, não fosse por completo extinta. Por outro lado, favoreceu que uma nova identidade fosse construída pelo contato e pela dinamicidade das relações com outros povos e culturas

A identidade diaspórica emerge a partir de conjunturas históricas, sociais e culturais, quando os discursos construídos sobre o “pertencimento nacional” negam reivindicações de cidadania em diversos contextos raciais, culturais, religiosos, linguísticos, entre outras formas de coletividade. A identidade diaspórica emerge de representações e práticas de cidadania cultural contrapostas à noção de identidade nacional, sob condições onde o pertencimento é negado (Santos, 2013, p. 53).

Em direção oposta às tentativas de mascaramento das formas de tratamento dadas à população negra, durante e após a escravidão, se opondo às práticas que visavam legar ao esquecimento toda a história e cultura negra, deve-se lembrar da importância da presença e da contribuição da cultura africana vinda com os negros traficados para o Brasil, escravizados durante o processo de colonização e no desenvolvimento agrícola e, posteriormente, mineiro da economia.

Embora inseridos em uma terra estranha, submetidos a condições de vida degradantes, a população africana trazida para o Brasil manteve, a custos das memórias de suas terras, elementos da sua cultura original que, no decorrer dos séculos, fariam parte do desenvolvimento da cultura brasileira.

Esse deslocamento, essa retirada de sua terra, põe os africanos em uma diáspora, em um movimento de dispersão não voluntária, pois isso se dá devido ao comércio de pessoas como mão de obra escrava para colônias europeias.

No nosso caso, Brasil colônia de Portugal, para além da agressão física iniciada com a desterritorialização geográfica, recai sobre esse indivíduo a violência simbólica e cultural, que pesará, sobretudo, em sua identidade.

Essencialmente, presume-se que a identidade cultural seja fixada no nascimento, seja pela parte da natureza, impressa através do parentesco e da linhagem dos genes, seja constitutiva do nosso eu mais interior. É impermeável a algo tão “mundano”, secular e superficial quanto uma mudança temporária de nosso local de residência (Hall, 2009, p. 28).

O pensamento de Stuart Hall sobre um conceito de identidade cultural nos aponta ela, a identidade, como um elemento blindado, impermeável. Porém, apenas no que se refere a uma mudança temporária de local.

No que se refere ao regime escravista implantado com o nosso processo de colonização, essa identidade enfrenta, inicialmente, duas grandes barreiras para sua manutenção: 1- esse deslocamento de sua terra não seria temporário, tampouco era de sua vontade. O negro africano foi trazido para cá como objeto, como um produto, de tal forma foi tratado e aqui permaneceu até findar sua vida. 2 – Por ser trazido como produto, não era visto, muito menos tratado, como igual, como um cidadão que compunha a sociedade brasileira. Disto, decorre que toda carga cultural trazida com eles também era vista e tratada como inferior, atrasada

Em contraposição a uma noção de identidade nacional que negava as diferenças culturais presentes em solo brasileiro, era necessário que se abordasse essas diferenças sob outra perspectiva

O reconhecimento de que há distintas contradições sociais cujas origens são também diversas, que as contradições que impulsionaram os processos históricos nem sempre surgem no mesmo lugar, nem causam os mesmos efeitos históricos (Hall, 2009, p. 152).

Compreender as contradições sociais, as diferenças sociais e o modo como elas são percebidas, aceitas e vivenciadas torna-se superficial se for feita de um quadro geral. Um recorte espaço-temporal sobre tais contradições sociais deve levar em consideração não somente os eventos (contradições sociais, diferenças sociais) em si, mas suas origens dentro daquele mesmo território espacial, em um tempo anterior aos eventos, para se perceber, de modo mais aprofundado, mais acertado, os processos históricos que os ocasionaram e seus efeitos dentro de uma determinada sociedade.

A identidade torna-se uma celebração móvel, formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeia (Hall 1987). É definida historicamente, e não biologicamente (Hall, 2006, p. 12-13).

Essa característica da mobilidade, da dinamicidade na construção identitária foi de fundamental importância para as nações africanas trazidas para o Brasil, sobretudo como modo de resistência frente ao imenso processo que buscava transformar, sobretudo no pós-abolição o país em uma cópia de países europeus. Se não possível pelas estruturas físicas e econômicas, pelo menos através dos costumes impostos como delimitadores de uma identidade nacional que visava congregar todos como iguais, ainda que isso não passasse de um mero artifício falacioso.

Grosso modo, o projeto de identidade nacional, nos moldes de então, não se diferencia em muito do plano nazista de purificação alemã orquestrada por Adolf Hitler, líder alemão durante a Segunda Guerra Mundial, baseada no ideal ariano de raça pura.

No caso brasileiro, esse embranquecimento se daria de forma gradual, com a sobreposição da cor e cultura branca sobre as demais, numa espécie de genocídio cultural a longo prazo, uma violência simbólica devidamente arquitetada para que se não percebesse as desigualdades existentes, ou ainda, para se crer que elas nem mesmo existissem.

A tradição marxista privilegia as funções políticas dos sistemas simbólicos em detrimento da sua estrutura lógica e da sua função gnosiológica (ainda que Engels fale de expressão sistemática a respeito do direito); este funcionalismo [...] explica as produções simbólicas relacionando-as com os interesses da classe dominante. As ideologias, por oposição ao mito, produto colectivo e colectivamente apropriado, servem interesses particulares que tendem a apresentar como interesses universais, comuns ao conjunto do grupo. A cultura dominante contribui para a integração real da classe dominante (assegurando uma comunicação imediata entre todos os seus membros e distinguindo-os das outras classes); para a integração fictícia da sociedade no seu conjunto, portanto, a desmobilização (falsa consciência) das classes dominadas; para a legitimação da ordem estabelecida (Bourdieu, 1989, p. 10).

O que se viu, e ainda se percebe, é o fato da impossibilidade de uma espécie de identidade que englobe a todos, pois isso anularia tantas outras identidades presentes na cultura e sociedade brasileira.

O mito da democracia racial, baseado na dupla mestiçagem biológica e cultural entre as três raças originárias, tem sua penetração profunda na sociedade brasileira: exalta a ideia de convivência harmoniosa entre os indivíduos de todas as camadas sociais e grupos étnicos, permitindo às elites dominantes dissimular as desigualdades e impedindo os membros das comunidades não-brancas de terem consciência dos sutis mecanismos de exclusão da qual são vítimas na sociedade. Ou seja, encobre os conflitos raciais, possibilitando a todos se reconhecerem como brasileiros e afastando das comunidades subalternas a tomada de consciência de suas características culturais que teriam contribuído para a construção e expressão de uma identidade própria (Munanga, 2006, p. 89).

Afirmar que todos somos brasileiros tem o mesmo aspecto de dizer que, quando do tráfico de pessoas para a colônia, todos eram africanos. Ou seja, nega as individualidades, as contradições, que, distante de ser sinal de caos, é sinal de uma diversidade que garante a resistência de culturas subalternizadas ao longo da história do Brasil

As sociedades da modernidade tardia, são caracterizadas pela “diferença”. Se tais sociedades não se desintegram totalmente não é porque elas são unificadas, mas porque seus diferentes elementos e identidades podem, sob certas circunstâncias, ser conjuntamente articuladas (Hall, 2006, p. 17).

No plano coletivo essa tarefa pode se apresentar de forma árdua, visto que, uma vez que cada sujeito traz em si várias identidades, a coletividade é composta por uma vasta gama de sujeitos vários.

A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente (Hall, 2006, p. 13)

Sendo assim, em vista de se manter uma coerência cultural, ou uma coesão coletiva, é compreensível que se busque apoio em referências sólidas (ou que pelo menos se acreditem que assim sejam), em estruturas que, de certa forma, ainda que tecnicamente, gerem uma identidade única do grupo, uma identidade da coletividade, que será mais uma com a qual o sujeito particular deverá articular com as demais.

Acima de tudo, e de forma diretamente contrária àquela pela qual elas são constantemente invocadas, as identidades são construídas por meio da diferença e não fora dela. Isso implica o reconhecimento radicalmente perturbador de que é apenas por meio da relação com o Outro (Hall, 2014, p. 110)

É na percepção e convivência com as diferenças que se pode perceber as identidades. A relação como o Outro, distante de ser um processo de suplantação de um em detrimento de outro, é uma relação na qual a identidade do Outro e a sua própria são reconhecidas e consolidadas por meio dessa diferenciação. Ou seja, ao perceber e me relacionar com a diferença do Outro, percebo a minha identidade, bem como aquela identidade alheia a mim.

A ‘sociedade’ é cada vez mais vista e tratada como uma ‘rede’ em vez de uma ‘estrutura’ (para não falar em totalidade sólida): ela é percebida e encarada como uma matriz de conexões e desconexões aleatórias e de um volume essencialmente infinito de permutações possíveis (Bauman, 2007, p. 9)

Porém, se por um lado existe o sujeito que tem de aprender a articular os diferentes elementos e identidades que o constituem; por outro, as coletividades não podem se isentar da

mesma tarefa. Uma coletividade cultural se origina em um contexto histórico e social. É nesse ponto que surge sua primeira identidade e seus elementos constituintes.

Uma vez que esse coletivo perpassa o tempo e chega à sociedade líquida em voga, saber articular-se com as várias e fluidas transformações é fundamental para que sua identidade se mantenha como uma coletividade viva, atualizada e que se atualiza sempre que necessário, e não apenas como um resquício de um passado distante, como celebração de uma cultura separada do todo social por não conseguir, independente dos motivos, perpetuar-se através do tempo, posto que perpetuar-se não é preservar ruínas, mas manter-se vivo.

Essa mobilidade identitária dos tempos presentes trazem consigo um duplo desafio: por um lado, a perspectiva do futuro, sobretudo a longo prazo, tende a ser desconsiderada devido ao imediatismo do momento atual, preocupa-se com respostas de agora para perguntas de agora, qualquer planejamento para um futuro mais distante está sob a ameaça das constantes mudanças da sociedade.

Vivemos momento de intensas transformações tecnológicas que apontam para a criação de novas narrativas, diferentes das escritas (mitos, romances) e das narrativas audiovisuais clássicas (cinema, vídeo e tv). Esses novos ambientes de produção de conhecimento, aprendizagem e circulação de informações possuem características singulares, dentre as quais a flexibilidade, rapidez de transporte e alta capacidade de armazenamento através do uso de tecnologias digitais (Ferretti, 2012, p. 8)

Por outro lado, essa supremacia do interesse pelo presente, conduz gerações mais recentes ao desapego pelo passado, pela memória. Mas, ainda assim, o passado sempre tem um espaço por onde emergir, seja por meio de exercícios árduos, de pesquisa, investigação, relatos, seja de modo involuntário como ato de lembrar natural e espontâneo.

A lembrança insiste porque de certo modo é soberana e incontrolável (em todos os sentidos dessa palavra). Poderíamos dizer que o passado se faz presente. E a lembrança precisa do presente porque, como assinalou Deleuze a respeito de Bergson, o tempo próprio da lembrança é o presente: isto é, o único tempo apropriado para lembrar e, também, o tempo do qual a lembrança se apodera, tornando-o próprio (Sarlo, 2007, p. 10).

Ou seja, embora haja uma super atenção pelo presente, e um anseio por vezes angustiante pelo futuro, o tempo não expressa sua percepção excluindo o passado. O tempo presente é o agora, é o momento em que se vive. A lembrança, inevitavelmente, se apropria desse presente para que o passado possa ser pensado, questionado, entendido, a fim de que se compreenda as estruturas.

Essa lembrança inevitável de um tempo anterior faz com que ele seja rememorado pela experiência viva, ou por outras formas de conhecê-lo, nos fornece um ponto de onde se pode

partir e, conseqüentemente, perceber as mudanças ocorridas, assim como as permanências, sobretudo em relação as identidades negras na história do Brasil.

Até o final do século XIX, a identificação através da nação, ainda que esta fosse uma construção brasileira, estava presente nos documentos que se referem a negros, como testamentos, escrituras e relações oficiais. Mas, como enfatiza Bastide, com o fim do tráfico e depois da própria escravidão, as referências às nações dos africanos, enquanto referências de origem étnicas, perderam sua importância e caíram em desuso, passando todos os negros a serem classificados simplesmente como negros, africanos ou de origem africana. As misturas étnicas se generalizaram em todas as partes da América, formando-se o tipo “negro”, que apagou todas as origens (Prandi, 2000, p. 58).

Essa generalização, longe de figurar um caráter identitário que iguala a todos, na verdade é um flagelo que suprime as diversidades, que não apenas nega as mais variadas identidades dos povos africanos que aqui aportaram, como as lançam no limbo do esquecimento.

Dizer todos são “negros” está longe de significar uma identidade que a todos contempla. Pelo contrário, é um termo genérico que impede que se perceba as diversas nuances identitárias dos povos que tão fortemente contribuíram na formação da sociedade brasileira.

De uma identidade nacional escravista, onde brancos e não-brancos tinham suas hierarquias sociais bem definidas, o Brasil se encontrava na discussão de construir uma nova identidade, com o novo contexto que se estabelecia, sobretudo pelo fato de todo aporte referencial ser europeu, o que, obrigatoriamente, excluía dessa identidade nacional qualquer um que não fosse branco de origem europeia.

Em sentido contrário, existiam discussões, a exemplo da Semana de Arte Moderna de 1922, que visavam integrar nessa nacionalidade os indígenas e os negros, buscando uma identidade nacional, de fato, do povo brasileiro, do povo que constituía essa sociedade, visto que, se por um lado não se pode ignorar as raízes europeias vindas com o processo de colonização, por outro lado é inegável a presença dos indígenas e dos negros na constituição do país.

2.2 Religiões de matriz africana no Brasil

A grande variedade de nações africanas trazidas para o Brasil, embora tratadas como uma única nação, no processo de colonização brasileira, reflete uma imensa gama de elementos culturais, inclusive uma diversidade ampla de expressões da religiosidade vivenciada nos mais diversos territórios africanos

Os diversos povos africanos desembarcados no Brasil para trabalhar nos engenhos de produção de açúcar, nas lavouras de café, fumo, algodão, nas minas de extração de ouro etc., trouxeram consigo seus costumes, línguas, valores, deuses e crenças. Diante das contingências que viriam daí por diante, foram obrigados a negociar com os poderes dominantes (igreja e senhores de escravos) e a dialogar com as culturas indígenas da nova terra. Forçados à diáspora migratória que os conduziu ao desconhecido Novo Mundo, encontraram, ainda assim, estratégias para aproximar suas divindades e reelaborar seus mitos, ritos e sistemas simbólicos (Santos, 2012, p. 11).

É válido lembrar que essas negociações às quais os povos africanos, aqui escravizados, estavam sujeitos era unilateral, ou seja, eles estavam sempre em condição inferior à classe dominante, branca/europeia, de modo que elementos culturais africanos, vistos como inferiores, fossem suplantados por elementos da cultura europeia.

Assim, ainda na perspectiva da construção de uma identidade diaspórica, a interlocução, o diálogo, a interação com as diversas culturas com as quais passaram a manter contato, possibilitou a construção de sistemas religiosos diversificados.

Em contraposição com a ideia de uma identidade nacional, única, tais sistemas religiosos com matrizes africanas tomaram diversas formas, nas mais variadas regiões do país.

O quadro das religiões negras, ou religiões afro-brasileiras, é bastante diversificado. Em seu conjunto, até os anos 30 desse século, as religiões negras poderiam ser incluídas na categoria das religiões étnicas ou de preservação de patrimônios culturais dos antigos escravos negros e seus descendentes, enfim, religiões que mantinham vivas tradições de origem africana. Formaram-se em diferentes áreas do Brasil, com diferentes ritos e nomes locais derivados de tradições africanas diversas: candomblé na Bahia, xangô em Pernambuco e Alagoas, tambor de mina no Maranhão e Pará, batuque no Rio Grande do Sul, macumba no Rio de Janeiro (Prandi, 1995/96, p. 65).

Para além do pensamento errôneo, que coloca os escravizados como pessoas submissas, o que se observa na disseminação dos elementos da cultura africana, a habilidade com que tais elementos foram se constituindo importantes na sociedade brasileira, permitiu que as diversas culturas trazidas com o tráfico pudessem ter, de certa forma, representação no Brasil colônia.

Representação é uma parte essencial do processo pelo qual os significados são produzidos e compartilhados entre os membros de uma cultura. Representar envolve o uso da linguagem, dos signos e imagens que significam ou representam objetos (Hall, 2016, p. 31).

Possivelmente, pelo fato dessas manifestações culturais, dessas representações, serem vistas pelo viés do folclore, é que elas não sofreram mais ações de aparelhos repressivos do governo. Deve-se lembrar que os escravizados eram vistos e tratados apenas como produtos, corpos que deveriam exercer uma função específica na lida das fazendas e minas.

Porém, a representação dessas culturas não deve ser confundida com encenação teatral, pois, esta conta uma história interpretada por artistas (amadores ou não), aquela, a representação, exerce uma força transcendente, pois é a vivência da própria cultura representada pelas pessoas envolvidas.

Faz com que sejam não apenas indivíduos simplesmente biológicos, mas sujeitos culturais. Elas aprendem o sistema de convenções e representação, os códigos de sua língua e cultura, o que as equipa com uma habilidade cultural e permite que elas atuem como sujeitos culturalmente competentes (Hall, 2016, p. 43).

A religiosidade, provavelmente, foi, e ainda é, o aspecto que mais reflete tanto a resistência dos inúmeros povos africanos escravizados, quanto de manutenção, salvo as devidas circunstâncias nas quais se encontravam, das identidades das nações que aqui aportaram, bem como as características de suas culturas.

O desenvolvimento das religiões de matriz africana no Brasil, muito mais do que se apresentar como mero ato de fé, formulou um sistema que orienta não apenas a vida espiritual, mas também a dimensão social, as relações dos seres humanos entre si e com a natureza.

A importância da religião está na capacidade de servir, tanto para um indivíduo como para um grupo, de um lado como fonte de concepções gerais, embora diferentes, do mundo, de si próprio e das relações entre elas – seu modelo da atitude – e de outro, das disposições “mentais” enraizadas, mas nem por isso menos distintas – seu modelo para a atitude. A partir dessas funções culturais fluem, por sua vez, as funções social e psicológica.

Os conceitos religiosos espalham-se para além de seus contextos especificamente metafísicos, no sentido de fornecer um arcabouço – intelectual, emocional, moral (Geertz, 2011, p. 90)

Os sistemas religiosos desenvolvidos pelos africanos escravizados e seus descendentes e, por conta do próprio sistema escravista que espalhou esses povos por todo Brasil, difundidos por todo território nacional, assumiram características distintas entre si, pois, não se tratava apenas de regiões diferentes do Brasil, mas, sobretudo, por se tratar de diversos povos africanos que se estabeleceram pelo solo brasileiro, mantendo vivas consigo suas identidades e culturas, como aconteceu com os africanos do grupo bantu

Desta maneira, muitos africanos do grupo bantu chegaram ao porto de Salvador para trabalhar nas lavouras de cana-de-açúcar do Nordeste e aos portos fluminenses para servir de mão de obra na mineração em Minas Gerais e, posteriormente, na lavoura de café, na região do Vale do Parnaíba, no estado de São Paulo e Rio de Janeiro. Além da imigração externa, a migração interna brasileira, movimentando os escravos do Nordeste para o Centro-sul, e posteriormente para o Sudeste do país, fizeram com que chegasse ao Vale do Parnaíba um grande contingente de escravos de origem bantu ao longo do século XIX (Santos, 2012, p. 46).

O comércio interno de escravos propagou os horrores de um sistema econômico baseado na escravização de pessoas, o absurdo de se crer em ideologias que hierarquizavam os povos tomando como referência de superioridade os europeus, os abusos sofridos por pessoas tratadas como objetos, como inferiores a animais.

Porém, esse mesmo sistema fez com que as diversas identidades africanas espalhassem suas resistências, expandissem seus elementos culturais por todas as regiões brasileiras, tornando a sociedade ainda mais diversa, com uma pluralidade cultural repleta de identidades que devem ser vistas pelo pleno viés de suas unicidades. Tarefa essa que se mostra árdua, frente aos vários séculos de visão do povo negro como inferior, discursos ideológicos e posturas preconceituosas que precisam, com urgência, serem desconstruídas.

De fato, hoje as pessoas que provocam um movimento de libertação sabem que o declínio do colonialismo não ocorrerá em umas poucas semanas. Aqueles que tomam a liderança do combate sabem que, para serem efetivos, os golpes mais duros se desenvolverão com o tempo (Fanon, 2020, p. 133-134, tradução nossa).

O pensamento, ou a consciência, de que toda a influência colonialista sobre a forma de pensar a religiosidade afro-brasileira não será desconstruída de imediato, em um curto espaço de tempo, pode nos fornecer uma perspectiva negativa em relação ao quadro de discriminação, racismo e intolerância sofridos pelas religiões de matriz africana.

No entanto, é nesse ponto que as memórias devem ser evocadas, analisadas, interpretadas, para que se perceba o trabalho de resistência da cultura africana e afro-brasileira, resistência essa que toma corpo desde que o primeiro africano foi retirado de sua terra, vendido como objeto e escravizado no Brasil para atender as necessidades e interesses dos colonizadores, que buscavam desenvolver a economia explorando os recursos naturais aqui presentes, tratando os povos africanos como animais de tração para movimentar tal projeto colonizador.

Uma vez rompido o tabu, uma vez que as memórias subterrâneas conseguem invadir o espaço público, reivindicações múltiplas e dificilmente previsíveis se acoplam a essa disputa da memória, no caso, as reivindicações das diferentes nacionalidades.

A despeito da importante doutrinação ideológica, essas lembranças durante tanto tempo confinadas ao silêncio e transmitidas de uma geração a outra oralmente, e não através de publicações, permanecem vivas (Pollak, 1989, p. 5).

Por memórias subterrâneas Pollak se refere às pertencentes às minorias excluídas que, por questões sociais, econômicas, políticas, religiosas, ideológicas são relegadas à

marginalização, quando não ao esquecimento. Essas memórias subterrâneas emergem em oposição a uma memória oficial, da qual elas são excluídas ou recebem uma menção ínfima.

A memória organizadíssima, que é a memória nacional, constitui um objeto de disputa importante, e são comuns os conflitos para determinar que datas e que acontecimentos vão ser gravados na memória de um povo...Podemos, portanto, dizer que a memória é um elemento constituinte do sentimento de identidade, tanto individual como coletiva, na medida em que ela é também um fator extremamente importante do sentimento de continuidade e de coerência de uma pessoa ou de um grupo em sua reconstrução de si (Pollak, 1992, p. 204).

Não se trata de falar sobre religiões de matriz africana como uma nota de rodapé em uma página de livro, tampouco tratá-las com uma categorização de folclore. É fato que por quase 400 anos o cristianismo católico era considerado como a expressão oficial da religião brasileira.

É fato, também, que desconstruir tanto tempo de pensamento colonialista não é tarefa que se mostre de maneira simples. No entanto, o reconhecimento, pesquisa, estudo e perpetuação (mesmo com as interferências decorrentes das interações com as quais lidaram ao longo do tempo) das memórias afro-brasileiras, não é apenas um ato de fazer-se conhecer a importância dessas culturas na formação da sociedade brasileira.

Relegar ao esquecimento as memórias das culturas africanas e afro-brasileiras é impedir que os povos negros reconheçam suas identidades, é negar a cada um seu sentido de pertencimento às raízes africanas de onde foram retirados, é tolher de cada um o sentido de continuidade dessas raízes africanas no Brasil, bem como suprimir de cada um o seu direito de continuidade de identidade brasileira, de identidade de um povo do qual é parte fundamental. É necessário que se questione, que se investigue e se desconstrua o discurso colonial, que

É um aparato que se apoia no reconhecimento e repúdio de diferenças raciais/culturais/históricas. Sua função estratégica predominante é a criação de um espaço para “povos sujeitos” através da produção de conhecimentos...ele busca legitimação para suas estratégias através da produção de conhecimentos do colonizador e do colonizado que são estereotipados, mas avaliados antiteticamente. O objetivo do discurso colonial é apresentar o colonizado como uma população de degenerados com base na origem racial de modo a justificar a conquista e estabelecer sistemas de administração e instrução (Bhabha, 1998, p. 111).

O efeito do discurso colonial não cessou com o fim do Império. A abolição formal da escravidão, tampouco a instituição da República, não impediram que esse tipo de discurso continuasse sendo reproduzido. Os elementos das culturas africanas permaneceram sendo tratadas com inferioridade, as religiões de matriz africana demonizadas ou rebaixadas ao mero status de folclore.

De fato, o sujeito não é visto como uma consciência representativa (uma consciência que “re-presenta” a realidade adequadamente). Esses dois sentidos do termo representação – no contexto da formação do Estado e da lei, por um lado, e da afirmação do sujeito, por outro – estão relacionados, mas são irredutivelmente descontínuos (Spivak, 2010, p. 32).

É nessa descontinuidade, entre o que o Estado preconiza sobre sua formação e o modo como o sujeito se afirma, que as religiões de matriz africana, bem como os mais diversos elementos culturais africanos e afro-brasileiros, se encontram. Estereótipos ainda são reproduzidos, racismo, intolerância e preconceitos continuam fomentando a exclusão, marginalização e até violência contra a religiosidade afro-brasileira.

A dimensão religiosa, de importância imensurável na formação da sociedade brasileira, torna-se elemento essencial para resistência cultural dos africanos escravizados, bem como para seus descendentes, tanto no que respeita a manutenção da fé, quanto no que se refere ao seu caráter identitário que, nas circunstâncias em que se encontravam, valeram-se de aproximações com a religião dominante: o cristianismo católico.

Desde o início as religiões afro-brasileiras se fizeram sincréticas, estabelecendo paralelismos entre divindades africanas e santos católicos, adotando o calendário de festas do catolicismo, valorizando a frequência aos ritos e aos sacramentos da igreja católica. Assim aconteceu com o candomblé da Bahia, o xangô de Pernambuco, o tambor-de-mina no Maranhão, o batuque do Rio Grande do Sul e outras denominações (Prandi, 2004, p. 225).

Esse sincretismo religioso, longe de ser um ato de submissão do negro escravizado, como erroneamente poderia se pensar, bem distante de expressar uma posição de passividade, constituía-se como estratégia de resistência da religiosidade africana em contato com as diversas culturas encontradas em solo brasileiro. Resistência essa constatada na própria história das religiões de matriz africana no Brasil.

Em resumo, ao longo do processo de mudanças mais geral que orientou a constituição das religiões dos deuses africanos no Brasil, o culto aos orixás primeiro misturou-se ao culto dos santos católicos para ser brasileiro, forjando-se o sincretismo; depois apagou elementos negros para ser universal e se inserir na sociedade geral, gestando-se a umbanda; finalmente, retomou origens negras para transformar também o candomblé em religião para todos, iniciando um processo de africanização e dessincretização para alcançar sua autonomia em relação ao catolicismo (Prandi, 2004, p. 224).

Em vista disso, urge que se faça a desconstrução do pensamento colonial que ainda segrega elementos tão importantes na formação da cultura brasileira, sobretudo no plano religioso.

2.3 Religiões de matriz africana no Maranhão

O comércio interno de escravizados no Brasil promoveu um grande fluxo migratório. Os povos africanos, aqui descaracterizados de sua identidade territorial, se dispersaram ainda mais pelas várias regiões do país, de acordo com os interesses dos senhores de escravos, além da dispersão resultante dos movimentos de fugas que os escravizados realizavam.

Essa espécie de “diáspora” interna, pois havia esse movimento de escravos entre as várias regiões brasileiras, fosse pelo comércio de negros, fosse pelas comunidades formadas por grupos que conseguiam escapar do jugo dos senhores e se instalavam na mata, contava com a religião para manter a identidade dos seus povos, disseminando as religiões de matriz africana para além das barreiras geográficas que lhes pudessem ser impostas.

De todo modo, a importância cultural da umbanda, do candomblé, do xangô, do tambor de mina, do batuque e outras denominações menores no cenário cultural brasileiro tem sido sempre maior que seu alcance demográfico em termos de efetiva filiação de seguidores. Sua contribuição às mais diferentes áreas da cultura brasileira é riquíssima, como acontece também noutros países americanos em que se constituíram religiões de origem negro-africana (Prandi, 2003, p. 26).

Distantes de sua terra de origem, transitando por diversas partes do Brasil como produtos comercializados, os variados povos africanos aqui escravizados experienciaram uma dupla desterritorialização.

Já foi frequentemente observado que o Estado começa (ou recomeça) em dois atos fundamentais: um, dito de territorialidade, começa por fixação de residência, o outro, dito de libertação, começa por abolição das pequenas dívidas (Deleuze; Guatarri, 2011, p. 260).

Os africanos escravizados estavam, mas não eram do Brasil, estavam presentes nas mais diversas regiões do território brasileiro, mas não eram de nenhuma delas. Suas territorialidades africanas foram retiradas. Por outro lado, uma sensação de territorialidade brasileira era impossível, uma vez que eram tratados como produtos comerciais, como mercadorias, não como pessoas, não como cidadãos.

Dispersos em diversas regiões, os elementos da cultura africana, trazidos com os negros, resistem por meio da interação com outras culturas com as quais passaram a ter contato. No Maranhão, por exemplo, as religiões de matriz africana tem a peculiaridade de um elemento chamado Encantaria o que se explica da seguinte maneira:

Nas religiões de matriz africana do Maranhão, acredita-se que algumas pessoas, como o Rei Sebastião, podem se encantar – desaparecer do mundo dos vivos, sem morrer, passando para outro plano de existência e reaparecer

depois incorporados em médiuns (pajés, pais e filhos-de-santos) (Ferretti, 2017, p. 358).

A incorporação, ou transe mediúnico, não é novidade das religiões de matriz africana no Maranhão. No entanto, não se sabe ao certo quando e como esse conceito de encantaria passou a fazer parte da religiosidade afro-brasileira maranhense.

No Maranhão, embora exista certa diversidade de religiões de matriz africana, é o tambor-de-mina que recebe grande destaque.

No tambor de mina são cultuados os voduns e orixás (africanos), gentis (nobres associados a orixás ou entidades africanas com nomes brasileiros) e caboclos (entidades surgidas nos terreiros brasileiros). Essas entidades são organizadas em nações e em famílias, e possuem diferenças de idade bem marcada (Ferretti, 1996, p. 3)

Em terras maranhenses, o processo de marginalização dos elementos da cultura negra se fez presente, como em todo território nacional. De igual forma, as religiões de matriz africana no Maranhão se valeram do contato com a cultura europeia para resistirem aos infortúnios do sistema escravista.

No imaginário e na expressão artística afro-brasileira, os Orixás costumam ser caracterizados com atributos de santos católicos, quase todos brancos, como por exemplo o guerreiro romano, pelo qual Ogum é representado em muitos dos candomblés. Vários outros Orixás são também caracterizados assim. Além disso o calendário da maior parte dos cultos afro-brasileiros, como não podia ter sido diferente, é constituído basicamente em cima do calendário ocidental cristão (Ferretti, 1998, p. 187).

As aproximações que as mais variadas culturas africanas realizaram em suas interações com as outras expressões culturais, sobretudo no plano religioso, permitiram seu caráter de unicidade na formação das religiões de matriz africana. No Maranhão alguns terreiros, como assim são chamadas as casas de culto, ao longo dos anos ganharam grande repercussão, fama e prestígio devido sua presença e atuação na sociedade maranhense, bem como sua resistência ao longo da história negra no Maranhão. É o caso da Casa das Minas e a Casa de Nagô. Porém, antes delas, segundo pesquisas, existia o Terecô na cidade de Codó, sobre o qual se sabe:

E o Terecô foi fundado provavelmente junto com o Terreiro de Santa Bárbara (Mãe Sogbô), no quilombo do Santo Antônio dos Pretos, em 1786. Portanto, segundo essas informações, o Terecô seria mais antigo do que a Casa das Minas e a Casa de Nagô, que serviu de modelo para a grande maioria dos terreiros de Tambor de Mina no Maranhão (Centriny, 2015, p. 28).

Quanto a essa informação, não há consenso sobre sua precisão. Falta de registros escritos delegam à memória dos seus devotos mais antigos a continuidade de suas histórias.

No caso das religiões de matriz africana no Maranhão, uma outra peculiaridade chama a atenção para a perpetuação da religião como meio de resistência ante aos flagelos sofridos

pelos negros escravizados em solo maranhense: um pacto de irmandade. Dentre as levas de negros chegados no Maranhão os grupos Jejes e Nagôs foram os que chegaram em maior quantidade. E sobre a presença desses dois grupos étnicos em São Luís – capital do Estado, sabe-se o seguinte.

Não entraram em conflitos entre si, pelo contrário, eles se irmanaram, porém organizaram seus cultos mantendo suas particularidades e características. E, segundo as informações dos mais antigos, durante a construção da Fonte do Ribeirão em São Luís, esses dois povos chegaram até a celebrar um acordo que, se por um acaso uma dessas casas entrasse em extinção, as vodúnsis seriam transferidas para aquela que desse continuidade às suas atividades religiosas (Centriny, 2015, p. 29).

As religiões de matriz africana, tanto no Maranhão quanto no Brasil como um todo, foram e continuam sendo um importante elemento de identidade da cultura africana e afro-brasileira, foram e continuam sendo fundamentais na luta e na resistência da cultura negra. No entanto, a abolição da escravidão em 1888, a Constituição Federal cem anos depois, não foram suficientes para garantir às religiões de matriz africana e seus adeptos tranquilidade para sua existência. Ainda hoje é visível o tratamento das religiões de matriz africana, bem como tantos outros elementos da cultura negra, como inferiores, despidas de importância no processo de construção da sociedade brasileira.

É impossível compreender adequadamente a realidade do Maranhão dos dias de hoje sem ter a exata dimensão e o devido conhecimento do que foi a escravidão na história do Brasil e, muito especialmente, na história do nosso Estado. Basta ler os jornais atualmente em circulação para constatar que perduram até hoje mazelas herdadas do Maranhão escravagista (Santos Neto, 2004, p. 198)

Se hoje não existem açoites visíveis castigando as costas negras, se a polícia não fecha terreiros alegando vadiagem constituída em lei, é evidente a presença de ideologias que norteiam um pensamento discriminatório, preconceituoso, que se converte em atos de violências implícitas e explícitas contra essas expressões religiosas, desde uma visão erroneamente reducionista que as coloca como folclore, até a visão demonizada das mesmas que leva pessoas a agirem de modo excludente, pra dizer no mínimo, mas sem deixar de mencionar que também se chega a atos de violências físicas e destruição de terreiros.

O Maranhão é um lugar de aproximação de culturas diferentes. No campo religioso, na religiosidade afro-brasileira podemos perceber essa aproximação cultural – embora durante muito tempo o tambor de mina tenha sido perseguido pelas autoridades e praticado às escondidas. Hoje continua sendo perseguido pela crescente penetração das religiões neo-pentecostais (Ferretti, 2001, p. 3-4).

As diversas mudanças políticas, sociais e econômicas ocorridas no Maranhão, assim como no Brasil, em geral, no pós-abolição, não foram acompanhadas de uma transformação completa da forma de ver e pensar a cultura negra, principalmente no que tange às religiões de matriz africana. Diversos setores da sociedade maranhense, em vista de atender os interesses da classe dominante na construção de um dito projeto moderno que se pautava no branqueamento da população brasileira, agiam de modo a consolidar a marginalização dos cultos de religiões de matriz africana, num empenho estruturado sistematicamente

A história de resistência e luta existente no Maranhão pelos praticantes da religião afro-brasileira perpassa uma trajetória de batalhas e constrangimentos no que se refere às batidas policiais aos terreiros...além da violência física contra os praticantes, havia outras ações abusivas como o confisco de peças simbólicas dos terreiros, e a determinação do Estado para que a polícia cobrasse altas taxas aos responsáveis dos terreiros para a realização dos cultos (Silva, 2008, p. 51).

Integrantes da Casa Fanti Ashanti afirmam que insultos são constantes, direcionados especialmente a Mãe Kabeca - Márcio Vasconcellos.

Figura 1 – Integrantes da Casa Fanti Ashanti em manifestação



Fonte: Castro (2022)

Atualmente, do ponto de vista legal, as religiões de matriz africana tem certa segurança teórica. No entanto, a aplicação das leis se mostra frágil, deixando os adeptos e seus templos, seus elementos simbólicos e sagrados ainda expostos a diversas formas de agressão, o que causa cada mais reivindicações por políticas públicas que possam garantir que a religiosidade de matriz africana, seus espaços, elementos e sujeitos sejam tratados como cidadãos de direito e de fato, tendo sua dignidade não apenas reconhecida, mas também valorizada e respeitada. Nessa perspectiva, no Maranhão, mais recentemente, conta-se com uma vitória, pelo menos no

plano legislativo, com o Decreto nº 37761¹, de 28 de junho de 2022, que estabelece a política estadual de proteção aos direitos dos povos e comunidades tradicionais de matriz africana e afro-brasileiros.

Porém, para além de políticas públicas, necessita-se que a mentalidade racista, que fomenta atos de violência contra as religiões de matriz africana, seja combatida e desconstruída. Nesse ponto, a escola se torna importante ferramenta para transformação social a partir de questionamentos que levem seus alunos a adoção de novas posturas, de novas atitudes que os façam reconhecer a importância das religiões de matriz africana como elemento constituinte da cultura nacional, numa perspectiva de superação de atos de intolerância religiosa e de racismo religioso, que ainda são flagelos para tais religiões e seus devotos.

¹ Publicado no DOE – MA em 28 jun. 2022.

3 RELIGIÃO DE MATRIZ AFRICANA E ESCOLA

É fundamental atentar para o processo de desconstrução dos estereótipos produzidos e reproduzidos ideologicamente ao longo dos anos na sociedade brasileira, levando-se em consideração a educação formal como agente de suma importância na reformulação de concepções de um povo. Não excluindo, obviamente, as outras relações que contribuem na construção, e até mesmo na desconstrução, de tal consciência.

Não se pode negar a importância da escola enquanto formadora de opinião e de cidadãos, com ações que devem primar pela construção de uma sociedade mais justa por meio da educação. Mas, é necessário lembrar que a relação escola e sociedade é dialética, ou seja, assim como a escola exerce influência sobre a sociedade, ela (a escola) também é influenciada pelo contexto social na qual está inserida, numa dinâmica que envolve contradições diversas. Dessa forma, a escola também se torna um espaço onde o preconceito, de modo aberto ou mascarado, é realizado. Preconceito esse construído historicamente na sociedade escravocrata, perpetuada mesmo após a abolição formal da escravidão, perdurando até os dias atuais, reproduzido inclusive em relações instituídas no cotidiano das salas de aula.

Numa sociedade como a nossa, na qual predomina uma visão negativamente preconceituosa, historicamente construída, a respeito do negro e, em contrapartida, a identificação positiva do branco, a identidade estruturada durante esse processo de socialização terá por base a precariedade de modelos satisfatórios e a abundância de estereótipos negativos sobre o negro (Cavalleiro, 2006, p. 19).

Os estereótipos criados e vivenciados na nossa sociedade adentram os muros da escola, invadem as salas de aula e por mais que se fale em igualdade racial e aceitação das diferenças, a questão étnica na escola ainda passa por um processo de aceitação daquilo que, ao longo do tempo, sempre foi visto com estranhamento por ser elemento da cultura afro-brasileira, em detrimento da aceitação dos elementos de uma cultura europeia.

Desde o século XVI a presença de povos e culturas africanas é uma das variáveis da gênese da formação histórica do Brasil. A formação cultural brasileira resultou de um complexo processo de aculturação envolvendo a articulação entre os resíduos culturais de povos europeus, africanos e dos nativos da terra, daí porque se fala em diversidade cultural. Ao longo século XX, no entanto, o que se verifica é a quase completa invisibilidade da presença africana e, por conseguinte, do povo negro na formação histórica brasileira. Em geral, a representação destes é feita sob uma única forma – escravos (Pereira, 2009, p. 68).

De início é preciso ressaltar que o Estado brasileiro em suas normativas é laico: não declarando religião oficial. Sendo assim, a liberdade religiosa é um direito que deve ser

garantido pelo Estado em suas leis e mecanismos garantidores dos cumprimentos delas. Conforme o artigo 5º inciso IV da Constituição Federal: “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” (Brasil, 2013, p. 5).

Para o cumprimento de tais direitos, os mecanismos de controle social do Estado, em suas instâncias federais, estaduais e municipais, são de grande valia. No entanto, a punição da pessoa que, de alguma forma, suprime o direito à liberdade religiosa de outrem não implica, necessariamente, na mudança de suas concepções.

Nesse intuito, torna-se necessário levar à público o conhecimento das religiões de matriz africana, para que sendo conhecidas, sejam respeitadas, desmistificando uma gama de preconceitos que a lançaram na marginalidade social e religiosa. Nessa empreitada, a escola, enquanto instituição formal de ensino exerce grande contribuição, pois nela as religiões de matriz africana podem ser abordadas como um tema transversal, com base na Lei 10.639/03 que versa sobre o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana, e, dessa forma, serem compreendida pelos alunos como elemento constituinte da cultura e identidade do povo brasileiro.

É preciso, ainda, entender não apenas o contexto atual da humanidade em que, devido a rapidez com que tudo flui, muitas pessoas preferem respostas curtas e simples, fáceis de serem difundidas. Mas também, levar em consideração que é nesse mesmo ambiente, fluido, de constantes mutações, que o trabalho do pesquisador deve se desenvolver, com todos os desafios que isso traz implicados em si. Soma-se a essa liquidez atual com uma crescente visão maniqueísta do mundo, então teremos as religiões de matriz africana no Brasil, para continuarem resistindo, se explicando apenas como religiões que fazem o bem.

Ao mesmo tempo, se utilizam do termo, para se legitimarem frente aos inúmeros casos de intolerância religiosa e racismo pelas quais muitas dessas populações passam. Quando se posicionam como religião, as manifestações culturais da religiosidade afro-brasileira buscam no discurso do colonizador o espaço necessário para continuar existindo. Não raros são os discursos que se pautam no uso de palavras e conceitos como “Deus”, e de que “são religiões que praticam o bem e a caridade”, bem próximos das ideologias salvacionistas do pensamento cristão (Pinheiro, 2017, p. 87).

Aproximações discursivas como essas são estratégias, modos que grupos e sociedade em situação de opressão por uma ideologia dominante se valem para, de alguma forma, driblarem situações de intolerância, discriminação e, até mesmo, violência e assim conseguirem manter certa vivência social. Porém, esse tipo de artifício não chega a ser eficaz, nem eficiente na transformação desse quadro, pois,

A estrutura – as condições dadas de existência, a estrutura das determinações em qualquer situação – pode também ser compreendida, de outra perspectiva, como simples resultado de práticas anteriores. Pode-se dizer que uma estrutura é o resultado de práticas anteriormente estruturadas. Estas, portanto, constituem as ‘condições dadas’, o ponto de partida necessário, para novas gerações de práticas (Hall, 2009, p. 158).

Que elas fazem o bem, é fato. Mas, são mais do que isso, e é papel do pesquisador e da escola apresentarem sua grandeza enquanto elemento de suma importância na sociedade brasileira, principalmente no que respeita às suas identidades, que, sobretudo no pós-abolição, foram homogeneizadas, privadas de suas particularidades.

É importante que a história das religiões de matriz africana seja conhecida, não como algo dissociado da própria história da sociedade brasileira, mas como algo tão intrínseco na formação identitária do povo brasileiro quanto o preconceito que persiste em marginalizar essas religiões. Superar a visão negativa, preconceitos e estereótipos sobre elas se mostra um processo que, ao longo do tempo, tem alcançado conquistas. Porém, ainda corre à passos lentos, sobretudo, naquilo em que mais deve ser desmistificado: o seu aspecto espiritual, a ligação demoníaca que, erradamente, é feita a elas.

Se, por um lado, a Constituição Federal Brasileira e a Declaração Universal dos Direitos Humanos prega a independência das pessoas para vivenciarem, ou até mesmo mudarem suas convicções religiosas, se está na forma da lei a liberdade de manifestar essa expressão religiosa, por outro lado, na prática, se percebe uma marginalização, a discriminação, produção e disseminação de estereótipos sobre as religiões de matriz africana, com, não raras, ocorrências de agressões físicas e destruição de patrimônio material delas.

No âmbito da educação formal, uma das áreas de conhecimento do currículo escolar cujo trabalho pedagógico poderá atuar, de modo mais efetivo, na formação atitudinal para superação da supracitada questão é a História. Sua abordagem possibilita a reflexão sobre a sociedade e assim contribuir para o resgate de valores humanísticos, envolvendo questões como a ética, a cidadania e a educação.

As produções e materiais didáticos dessa perspectiva abordam a exploração dos africanos pelos europeus, destacando a utilização dessa mão de obra na busca das riquezas do território. Trata-se de uma visão estigmatizada da África, que enfoca a caracterização do europeu como “conquistador”. Assim, evidencia a permanência de estereótipos que representam os afro-brasileiros como escravos submissos, passivos, cuja contribuição cultural é inferior e insignificante, coadjuvante na formação histórica brasileira.

É fundamental, nesse sentido, considerar uma postura pedagógica mediadora e inclusiva, de problematização dos conceitos históricos pela via do ensino. Trata-se de fomentar o conceito de educação do senso histórico que “pressupõe a do espírito crítico ou objetivo, a da reciprocidade intelectual e a do senso das relações” (Piaget, 1998, p. 262).

Enquanto disciplina, a História contou com a renovação de objetos, técnicas de investigação e métodos de pesquisa. Fonseca (2003) refere que novas linguagens foram incorporadas no ensino de história nos últimos 20 anos. Entre elas, por exemplo, o suporte imagético passou a constituir fonte e recurso pedagógico que aborda o registro de eventos permeados por prática sociais de representação.

Vivemos momentos de intensas transformações tecnológicas que apontam para a criação de novas narrativas, diferentes (mitos, romances) e das narrativas audiovisuais clássicas (cinema, vídeo e tv). Esses novos ambientes de produção de conhecimento, aprendizagem e circulação de informações possuem características singulares, dentre as quais a flexibilidade, rapidez de transporte e alta capacidade de armazenamento através do uso de tecnologias digitais (Ferretti, 2012, p. 8).

Numa perspectiva de desconstruir e superar a reprodução dos estereótipos, visa-se fomentar práticas pedagógicas que evidenciem a religiosidade dos terreiros como elemento cultural basilar da identidade do povo brasileiro.

A presença da matriz africana nas religiões, historicamente, se tornou formadora da religiosidade brasileira. ainda assim, persiste o grande desafio de enfrentar o preconceito que faz suas práticas serem, geralmente, vistas como atos de feitiçaria para causar malefícios aos outros. Disso, nos vem a necessidade de investigar quais fatores delegaram a essa expressão religiosa esse caráter negativo, sendo relegada à marginalidade dentro da sociedade brasileira, sobretudo, pelo fato de que a legislação do país conferir status de laicidade ao Estado.

Embora esteja assegurada pela Constituição para sua livre expressão e manifestação individual ou coletiva, observa-se na prática a minoração das religiões de matriz africana e sua demonização, sendo associadas quase sempre a atividades e ritos maléficos. Tal visão de mundo se apresenta como resquício do pensamento eurocêntrico que marca até hoje a história do Brasil, formulador da imagem negativa que repousa sobre tantos elementos culturais de matriz africana, que precisa ser desconstruído.

Nesse panorama complexo, não se pode, nem se deve deixar de lado a importância da atuação da escola enquanto elemento fundamental para que os estereótipos, bem como os atos de racismo e intolerância deles decorrentes, sejam desconstruídos, sobretudo, mas não somente, na disciplina História, pois ela suscita a compreensão dos sujeitos, o desvelamento das relações que se estabelecem entre os homens em diferentes espaços e tempos.

Uma vez que se pensa o passado a partir das inquietações do presente, a história investiga e traz à luz, como a maiêutica socrática, o fato de que toda essa demonização não é algo natural, mas uma construção histórica baseada na perspectiva de subalternidade sociocultural, donde se viam e tratavam os africanos e suas práticas como inferiores, do que decore o silenciamento, ou pelo menos a tentativa de, da cultura africana e afro-brasileira por meio de concepções eurocêntricas que ainda se perpetuam em nossa sociedade.

As representações preconceituosas construídas, por europeus, acerca de povos e culturas africanas atuaram como uma estratégia, cuja finalidade era assegurar a realização de seus interesses econômicos em relação às riquezas (de seu ponto de vista) existentes no continente, pois, uma vez que os configurava como sendo a negação de seu nível cultural, se justificava a ação civilizadora de tirá-los do estágio de barbárie e selvageria integrando-os à civilização impondo-lhes os padrões culturais por meio da evangelização, do modelo de educação formal entre outras formas de dominação (Pereira, 2009, p. 71).

O pensamento, errôneo, popular das religiões de matriz africana como prática diabólica nada mais é do que uma herança desse etnocentrismo que classificava culturas entre inferiores e superiores. A implementação de elementos culturais a partir do contato com os povos indígenas reforçou essa visão, posto que os indígenas eram considerados seres selvagens, detentores de uma cultura inferior, de feitiçarias.

Assim, a escola como formadora de opinião e responsável pela educação formal, abordando as religiões de matriz africana da perspectiva histórica, pode contribuir para o esclarecimento e desconstrução de imagens negativas que recaem sobre tais expressões religiosas.

Figura 2 – Anotações feitas pela mãe de um estudante de Salvador no livro infantil Amoras: ataque às religiões afro-brasileiras



Fonte: Westin (2023)

Em 2023 um livro infantil do rapper Emicida, que conta a história de uma menina negra para falar da cultura africana, foi vandalizado, não por alunos, mas pela mãe de um aluno do ensino fundamental, expondo claramente a sua percepção demonizada sobre as religiões de matriz africana.

Esse é um outro desafio encarado pelas escolas, pois embora a obra estivesse de acordo com a lei 10639/03, que prega a obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira, o ataque às religiões de matriz africanas não se limitam aos seus adeptos e suas práticas religiosas, mas alcança também o próprio sistema de ensino que, como nessa ocasião, encontra na família um inimigo, não um aliado para construção de uma cultura de paz e busca por uma sociedade mais justa e igualitária.

A autora dos ataques verbais escritos no livro é mãe de uma criança de 5 (cinco) anos de idade de uma escola particular de Salvador – BA. Ora, estando ainda num período de desenvolvimento em que a família, sobretudo os pais, são as referências mais importantes, são os primeiros significativos na formação do caráter e identidade da criança, essa postura da mãe não somente perpetua um pensamento que deve ser combatido, como também inculca no imaginário da criança a visão errônea sobre as religiões de matriz africana.

Nessa perspectiva, a produção de material didático que oriente a escola sobre modos de se trabalhar essa temática, no intuito de esclarecê-la aos alunos, é de grande valia nesse processo, pois apresenta para a comunidade escolar não apenas suas histórias e memórias, não somente a discriminação, preconceito e violência sofridas por conta dessa visão religiosa que necessita ser reformulada, mas também apresente soluções possíveis para a desconstrução de tantos estereótipos produzidos e ainda reproduzidos sobre as religiões de matriz africana, bem como a construção de uma cultura de paz e respeito religioso mútuo.

A libertação desse silenciamento, ou até mesmo tentativa de apagamento dos aspectos referentes às religiões de matriz africana passa tanto pela aquisição de conhecimento informal, quanto pelo sistema formal de ensino, pois “devemos trabalhar de forma que a memória coletiva sirva para a libertação e não para a servidão dos homens (Le Goff, 2003, p. 471), posto que as representações negativas referentes à religiosidade de matriz africana, bem como a história dos africanos escravizados, foram, e até certo ponto continuam sendo, reproduzida nas escolas, seja de forma demonizada e inferiorizada, seja reduzida à categoria de folclore.

3.1 Racismo religioso e intolerância religiosa

As religiões tem como objetivo principal estabelecer uma relação entre seus adeptos e suas divindades. Em busca de alcançar tal intuito, foram criados modos, maneiras para que os fiéis pudessem conhecer e cultuar seus deuses. Essas maneiras de cultuar os deuses chamaram-se ritos. Durante muito tempo, eles eram feitos de forma bem simples, pois, os homens tinham a compreensão da presença dos deuses em toda a natureza. Consequentemente, o culto à natureza se configurava como culto às próprias divindades nas quais se acreditavam.

Para eles deus era o sol que germinava as sementes lançadas à terra, era a própria terra que alimentava e dava vida às sementes, era a chuva bendita que vinha do céu para molhar a terra e fazer crescer as plantações, matar a sede e encher seus poços de água. As árvores que davam bons frutos também eram respeitadas e algumas eram objetos de culto. Consequentemente, a natureza era sagrada para aqueles povos simples. Eles encontravam Deus em todos os lugares, toda manifestação da natureza era uma manifestação divina (Saraceni, 2012, p. 18)

No entanto, à medida em que as sociedades foram evoluindo, as suas formas de se relacionarem com suas divindades foram modificadas, adequadas às transformações culturais existentes. Com isso, os ritos religiosos passaram a receber uma estruturação institucionalizada, com local próprio para o culto, gestos, símbolos e posturas a serem adotadas para que a comunicação com as divindades pudesse ser estabelecida de forma mais segura, mais próxima e eficaz. Com essas modificações, surge, ainda, a figura do líder religioso, responsável por toda a liturgia do culto e pelas diretrizes de sua religião, assumindo uma posição acima dos demais adoradores.

Nessa conjuntura, as religiões de matriz africana buscam fazer um percurso inverso, ou seja, visa estabelecer entre seus adeptos e as divindades uma relação mais próxima e direta. Nesse ponto, tomando como exemplo a Umbanda, o médium recebe a importante missão de ser o canal, o elo entre os planos material e espiritual. Para isso, o ritual umbandista é ligado à própria natureza, pois as irradiações divinas estão presentes nela. Conforme Saraceni (2012, p. 23):

O que importa atualmente é manter o maior contato possível com as forças da natureza, pois aí está o maior mistério do ritual de Umbanda, o ritual aberto a todos os povos, sem distinção de cor, credo ou raça, já que as forças da Natureza atuam em todos os pontos do globo terrestre, quase sempre de forma oculta.

O ritual de contato com a natureza como forma de cultuar as divindades não é novidade das religiões de matriz africana. Essa prática já existia em comunidades da África e da América,

sendo suprimidas pelos europeus na imposição de sua cultura nos processos de dominação e exploração territorial. É fato que ainda hoje as religiões de matriz africana são expressões religiosas vistas com uma associação malévola, uma demonização construída e reproduzida de forma, erradamente, naturalizada nas mais diversas esferas da sociedade.

Essa associação demoníaca foi fruto de um etnocentrismo que classificava as culturas entre melhores e piores, ditas civilizadas e ditas atrasadas. Assim, inculcava-se no imaginário popular a ideia de feitiçaria presente nas práticas místicas, muito embora outras religiões com maior aceitação social também tivessem práticas místicas. A esse respeito pode-se citar, por exemplo, a menção de que alimentos ofertados num ritual de Umbanda são diabólicos, enquanto o pão ofertado em uma missa é considerado sagrado. Ambas as práticas possuem a mesma mística: de ofertar um produto material para um ser imaterial. Silva (2005, p. 14) destaca que:

O ofício de uma missa, por exemplo, comporta uma série de atos simbólicos ou operações mágicas como as bênçãos, unções e a transubstanciação da hóstia em corpo de Cristo. Por sinal, foram as semelhanças entre o catolicismo popular e a devoção aos santos, e as religiões de origem africana e indígena, com a devoção às divindades tutelares, que possibilitaram o sincretismo e a síntese cultural que originou a Umbanda.

A demonização dos cultos africanos e afro-brasileiros está, historicamente, ligada à própria concepção de subalternidade sociocultural que se delegava aos africanos que trabalhavam nas fazendas, se amontoavam em senzalas onde eram tratados como seres inferiores aos senhores de engenho. Por conseguinte, suas práticas, resquícios de sua formação cultural africana, eram consideradas menores e fruto de feitiçarias, encantos e atos diabólicos.

O primeiro espaço de culto aos deuses africano surge nos pátios das senzalas, apesar de sofrer a coibição dos senhores de escravos e seus feitores. Essa manifestação também sempre esteve presente na maioria dos quilombos, estruturados na reorganizada conformação clânica, alocados em novos meios biogeográficos, e por vezes estabelecendo o intercâmbio com os povos indígenas locais, o que provocou a incorporação de novos elementos espirituais, culinários e fitoterápicos (Franco, 2010, p. 24).

No Brasil é comum perceber a menção a elementos da cultura afro-brasileira a partir de concepções tradicionais que enfocam a hegemonia do europeu e os afro-brasileiros enquanto escravizados.

Desde o século XVI a presença de povos e culturas africanas é uma das variáveis da gênese da formação histórica do Brasil. A formação cultural brasileira resultou de um complexo processo de aculturação envolvendo a articulação entre os resíduos culturais de povos europeus, africanos e dos nativos da terra, daí porque se fala em diversidade cultural. Ao longo do século XX, no entanto, o que se verifica é a quase completa invisibilidade da presença africana e, por conseguinte, do povo negro na formação histórica brasileira. em geral, a representação destes é feita sob uma única forma – escravos (Pereira, 2009, p. 68).

A construção da representação dos povos e culturas africanas, por parte da classe dominante, branca, europeia, detentora do poder político, econômico, social, religioso e ideológico, como povos e culturas inferiores, atrasadas, foi de tal forma elaborada e reproduzida que se tornou parte do próprio imaginário da sociedade, se constituiu parte da visão de mundo da população, visto que a construção de uma representação é de suma importância para o modo como as relações sociais, em todos os seus aspectos, serão pautadas. Pois,

Nos permite dar sentido ao mundo por meio da construção de um conjunto de correspondências, ou de uma cadeia de equivalências, entre as coisas – pessoas, objetos, acontecimentos, ideias abstratas etc. – e o nosso sistema de conceitos, os nossos mapas conceituais (Hall, 2016, p. 38).

O desconhecimento das origens da religiosidade de matriz africana no Brasil reforça o estado de ignorância de grande parte das pessoas. É preciso conhecer suas histórias, seus desafios, suas conquistas ante a discriminação, as características de sua doutrina e rituais e, fundamentalmente, abordar o conceito de memória para consolidar cada vez mais seus aspectos identitários. Pois, de acordo com Le Goff (2003, p. 46) caracteriza “elemento que constitui a identidade de um povo”. Mas do que lembrar algo, do que fazer relatos orais ou escritos, “a memória contém incomensuráveis potencialidades, trazendo consigo a forte marca dos elementos fundadores, os elos que conformam as identidades e as relações de poder” (Delgado, 2003, p. 18).

As religiões de matriz africana, desde a abolição formal da escravatura, travam uma batalha por respeito. Não apenas serem toleradas, mas serem vistas como e aceitas como elemento constituinte da sociedade brasileira.

Apesar dos ideais humanitários que inspiraram as ações dos agitadores abolicionistas, a lei que promulgou a abolição do cativeiro consagrou uma autêntica expoliação dos escravos pelos senhores. Aos escravos foi concedida uma liberdade teórica, sem qualquer garantia de segurança econômica ou de assistência compulsória, aos senhores e ao Estado não foi atribuída nenhuma obrigação com referência às pessoas dos libertos, abandonados à própria sorte daí em diante (Bastide, 1959, p. 47-48).

Tão grave quanto essa abolição ser desprovida de qualquer suporte aos recém libertos, foi o fato de não haver qualquer ação que promovesse mudanças na forma de se pensar o negro na sociedade brasileira pós-abolição. Mudanças nas leis causaram efeitos imediatos na economia nacional, uma vez que a mão-de-obra escrava deveria ser substituída. No entanto, nem de longe isso representou qualquer melhoria na posição dos negros nessa dinâmica econômica. Do contrário, persistindo a mentalidade, o imaginário que delegava aos africanos e seus descendentes um status de inferioridade, deixaram de ser vistos e tratados como seres

inferiores com algum valor de mercado, e passaram ao status de inferioridade e inutilidade social.

Dentro desse processo de marginalização e apagamento dessa parcela da população, que perpassa pela consequente minoração de todos os aspectos de sua cultura, tem-se o aspecto religioso mais fortemente atingido por um fator que compõe a formação do Estado brasileiro desde o início da colonização, o racismo, e um fator que surge com a abolição formal, a não obrigação do Estado e dos senhores para com os recém libertos. Muito embora as discussões sobre intolerância religiosa e racismo religioso tenham ganhado cada vez mais espaço, é nesse ponto de virada que essas duas atitudes, embora ainda não tivesse sido cunhados os termos, ficam explícitas na sociedade brasileira.

A supremacia de uma elite dominante sobre os escravizados se dava, sobretudo, pela relação de “trabalho” entre os senhores e os escravos. Livres dessa sistemática, tal dominação ou tentativa de manutenção desse domínio, se fazia visível pelas outras formas de relações sociais. Não sendo mais uteis como ferramentas de trabalho, a população negra e seus elementos culturais também não eram benquistos dentro da sociedade brasileira, ocasionando um processo de marginalização, visto que as raízes nas quais estavam sedimentadas toda a ideologia eurocêntrica não haviam sido cortadas com a assinatura a lei Áurea em 1888.

Figura 3 – Reportagem publicada em 1918 na Gazeta de Notícias notícia batida policial em terreiro no Rio de Janeiro



Fonte: Westin (2023)

A ação do Estado, por meio da polícia, refletia o pensamento dominante de silenciamento e apagamento da cultura dos povos negros brasileiros. A noção de manutenção

da ordem social, intentada pela diligência policial que se deslocara ao recinto onde ocorria o culto, se caracterizava pelo ato de reprimir a reunião de negros e da manifestação de suas culturas.

Há que se salientar não somente a ação física, empreendida pela polícia na ocasião retratada na reportagem. Mas também, a ação ideológica perpetrada pelo discurso do jornal, visando não somente legitimar a repressão policial, como também validar, consolidar um imaginário que transpunha a população negra e sua cultura não somente para as margens da sociedade, como também para as margens da vivência religiosa no país.

O uso do discurso jornalístico em favor do poder das classes dominantes (brancas) para sustentar o processo de marginalização, silenciamento e apagamento da população negra e seus elementos culturais e identitários são percebidos pela forma como a narrativa jornalística na ocasião é construída, a saber quando do uso da expressão “cortando o silêncio que reinava”; “velho feiticeiro”; “orações as mais exquisitas”; “exército de imbecis”(para se referir aos adeptos presentes); bem como as palavras candomblé e crentes, que aparecem na matéria do jornal entre aspas, detonando um desprezo pelos mesmos, ou que tais conceitos não são legitimados socialmente e que, embora assim os adeptos fossem chamados, eles não se encaixam no conceito religiosamente padronizado para a época.

Nesse momento da história, devemos lembrar que o cristianismo católico imperava como a religião do país, sem espaço nem mesmo para o cristianismo de ordem protestante. Esse detalhe da história é de fundamental importância para compreendermos o que seja intolerância religiosa e racismo religioso, que, como falado anteriormente, embora não fossem conceitos ainda cunhados na época, já eram práticas existentes em meio a sociedade brasileira.

A expressão “intolerância religiosa” tem sido utilizada para descrever um conjunto de ideologias e atitudes ofensivas a crenças, rituais e práticas religiosas consideradas não hegemônicas. Práticas estas que, somadas à falta de habilidade ou à vontade em reconhecer e respeitar diferentes crenças de terceiros, podem ser consideradas crimes de ódio que ferem a liberdade e a dignidade humanas (Nogueira, 2022, p. 21).

Nesse sentido podemos destacar o fato de haverem ocorrido, ao longo dos vários séculos de história, conflitos entre povos diferentes no intuito de que uma determinada religião se sobrepusesse à outras, ou, como em outros casos, para que um certo espaço geográfico fosse reconhecido como sendo de propriedade de uma certa expressão religiosa que se julga detentora do mesmo. Os conflitos recentes entre judeus e palestinos na Faixa de Gaza nos dão um pequena amostra dessa concepção.

A intolerância religiosa se caracteriza, principalmente, pela convicção de uma certa visão de mundo, uma certa maneira de se pensar o sagrado, que deve ser imposto como único, verdadeiro e aceitável sobre todas as outras formas de se pensar a relação do ser humano com o sagrado, excluindo, na mais branda das hipóteses, ou perseguindo e matando, na pior das hipóteses, aquelas expressões que delas divergem.

No entanto, retomando a linha de pensamento para o território brasileiro, podemos entender que existe a prática de intolerância religiosa no que se refere às diferentes vertentes do cristianismo presentes no Brasil. Porém, há o que podemos caracterizar como racismo religioso no que concerne às religiões de matriz africana, pois são ações, simbólicas, estruturais e físicas que compreendem o cerne do projeto pós-abolição de negação, marginalização, exclusão e apagamento de elementos das culturas negras trazidas com os africanos escravizados.

As ações que dão corpo à intolerância religiosa no Brasil empreendem uma luta contra os saberes de uma ancestralidade negra que vive nos ritos, na fala, nos mitos, na corporalidade e nas artes de sua descendência. São tentativas organizadas e sistematizadas de extinguir uma estrutura mítico-africana milenar que fala sobre modos de ser, de resistir e de lutar. Quilombo epistemológico que se mantém vivo nas comunidades de terreiro, apesar dos esforços centenários de obliteração pela cristandade (Nogueira, 2022, p. 29).

No que tange às religiões de matriz africana no Brasil, não se trata apenas de sobrepor uma religião majoritária (cristianismo) sobre uma expressão religiosa minoritária. Lembrando que não deve se confundir majoritária com oficial. No caso de Brasil, essa “intolerância” contra as religiões de matriz africana se caracterizam como racismo religioso, pois tais expressões religiosas são elementos constituintes da cultura negra marginalizada, excluída e silenciada ao longo dos anos.

Por fim foram deixados em paz pela polícia (quase sempre), mas ganharam inimigos muito mais decididos e dispostos a expulsá-los do cenário religioso, contedores que fazem da perseguição às crenças afro-brasileiras um ato de fé, no recinto fechado dos templos como no ilimitado e público espaço da televisão e do rádio (Prandi, 2003, p. 23).

O racismo religioso não se trata apenas de uma espécie de ataque às pessoas que praticam ou se identificam com essas religiões. Mas sim contra as origens delas. Ora, no cerne da intolerância entre cristãos católicos e evangélicos está a discussão sobre a ideia de idolatria a imagens e santos. Mas as duas vertentes do cristianismo não buscam o apagamento das suas origens.

O termo intolerância é, sem dúvidas, mais palatável à sociedade brasileira, que é cordial e que crê ser fundada no mito da democracia racial. Mas trata-se, em verdade, da prática de racismo religioso, uma forma de existência religiosa que exclui as outras religiões através de um traço semântico etnocêntrico, que

permeia o inconsciente coletivo e alcança a normatização da violência contra tudo o que representa o preto (Gonçalves, 2021, p. 111-112).

Na prática do racismo religioso contra as religiões de matriz africana, busca-se o apagamento das origens desses povos, bem como de quaisquer elementos culturais negros. Nesse sentido, a ideia de um Estado laico, que colocaria todas as religiões em pé de igualdade perante a lei, exerce o mesmo papel da ideia de democracia racial, qual seja, mascarar sob o véu da igualdade toda uma gama de violências, das mais diversas formas sofridas pelas religiões de matriz africana no território brasileiro.

Como bem sabemos, a sociedade brasileira ainda vive sob a exaltação de um passado colonial e, ainda hoje, usa todas as estratégias possíveis para continuar a endossar o processo de marginalização, inviabilização e estigmatização dos corpos, das culturas e das tradições negras (Santos, 2021, p. 207)

É fato que, no âmbito legal, muito tem se conquistado a partir das lutas de movimentos sociais que visam interromper esse processo de invisibilização e marginalização, garantias que, pelo menos sob a forma da lei, buscam a reparação histórica à população negra do Brasil. No entanto, na prática, se observa que tais legalizações de direitos não implicam, necessariamente, em mudanças reais de comportamento.

Figura 4 – Em cima, a ialorixá Mãe Baiana hoje em seu terreiro, no Paranoá (DF); embaixo, ela no mesmo terreiro em 2015, destruído por um incêndio criminoso



Fonte: Westin (2023)

Isso se deve ao fato de que, para além de mudanças estruturais que impõem normativas e punições, é de suma importância ocorrerem, também, transformações tanto nas pessoas que conduzem os caminhos políticos econômicos e sociais do país, como da população em geral, na vivência cotidiana, lugar onde as práticas de intolerância religiosa e racismo religioso são exercidos, sejam na forma quase inconsciente, uma vez que se aprendendo o racismo de modo naturalizado, o agressor, aquele que o pratica, pode não ter noção de que o faz; seja de forma consciente e mais escancarada, quando o agressor se julga, de fato e de direito, superior ao outro pertencente de uma cultura negra, considerando, dessa forma, legítima toda e qualquer atitude que implique na inferiorização, minoração de todos os elementos referentes à cultura afro-brasileira, dentre os quais a própria religiosidade.

3.2 Racismo religioso e a Lei 10639/03

Dentro dessa perspectiva, é imprescindível a atuação da escola para que se desconstruam os estereótipos que persistem em serem recaídos sobre os elementos da cultura africana, principalmente no que tange as suas religiões. Nessa empreitada, tem-se como suporte legal a Lei 10639/03 que versa sobre a obrigatoriedade do ensino da cultura e história da África e afro-brasileira.

No entanto, há uma imensa diferença entre essa lei enquanto proposta e garantia legal e a sua execução de modo eficaz, que visa proporcionar uma mudança significativa na postura dos indivíduos da sociedade em relação aos elementos da cultura negra. Não raramente, nas instituições de ensino se pode tomar conhecimento de casos em que ocorrem intolerância religiosa e racismo religioso.

As religiões de matriz africana aparecem como um dos principais elementos de socialização e educação para as crianças e jovens negros, que durante praticamente toda existência são tratados com indiferença e discriminação no seu cotidiano e, principalmente, no ambiente escolar, o que se constitui em racismo religioso (Cirne, 2020, p. 40).

A indiferença com a qual os elementos culturais negros são tratados durante a socialização, seja na sociedade como um todo, seja dentro do processo de ensino aprendizagem, gera e naturaliza não apenas uma negação, mas também uma aversão aos mesmos, cria o pensamento de inferioridade referente a tudo aquilo que represente o negro, com as simbologias e representações desse sentimento de inferioridade de cada aspecto das relações sociais.

O racismo religioso condena a origem, a existência, a relação entre uma crença e uma origem preta. O racismo não incide somente sobre os pretos e pretas praticantes dessas religiões, mas sobre as origens da religião, sobre as práticas,

sobre as crenças e sobre os rituais. Trata-se da alteridade condenada à não existência. Uma vez fora dos padrões hegemônicos, um conjunto de práticas culturais, valores civilizatórios e crenças não pode existir; ou pode, desde que a ideia de oposição semântica a uma cultura eleita como padrão, regular e normal seja reiteradamente fortalecida (Nogueira, 2022, p. 47).

Dessa forma, quando se trata de qualquer tipo de violência contra as religiões de matriz africana e seus adeptos, estamos tratando do racismo religioso, pois o conflito não se configura por uma divergência de doutrinas religiosas em si. Mas pelo fato dessas religiões serem parte de uma cultura, formadora da sociedade brasileira, que desde o início da colonização do país foi subalternizada e, com a abolição formal da escravidão, tem sofrido um longo e estruturado processo de marginalização, invisibilidade e apagamento da própria história brasileira.

Nesse aspecto, o Estado deve intervir, seja na sociedade em geral por meio de aplicação das leis e suas sanções referentes a essa temática, seja no âmbito escolar, pois há de ser mantida pelo Estado sua neutralidade religiosa no que tange a ser um estado laico, no que se refere a não interferir na escolha religiosa dos seus cidadãos. No entanto, esse caráter de laicidade não deve ser subterfugio para o Estado brasileiro, seja qual for a esfera representada, se posicionar de maneira indiferente ante os abusos, discriminações e violências, físicas e simbólicas, sofridas pelas religiões de matriz africana e seus adeptos.

Figura 5 – Senador Paulo Paim (à esq.) em audiência pública na Comissão de Direitos Humanos do Senado em 2015 com representantes de religiões de matriz africana



Fonte: Westin (2023)

Na imagem acima vemos à esquerda o Senador Paulo Paim, então responsável pela Comissão de Direitos Humanos do Senado, acompanhado do Balorixá Joel de Oxaguian, que reivindicava em audiência a instauração de uma Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI), para investigar a violência contra os terreiros e os adeptos das religiões de matriz africana.

Na ocasião, adeptos realizaram cantos e danças na abertura da audiência, como demonstração de sua cultura. O que fora aceito pelos presentes e responsáveis por acolher e ouvir os anseios dos fiéis que, não apenas representavam as crenças de matriz africana, mas também todos aqueles que, por motivos diversos, sofrem violência devido sua orientação religiosa e não conseguem ser ouvidos pelo poder público.

A lei 10639/03 é uma proposta de superação desse quadro de violência que se perpetua no país. A sua aplicação dentro do sistema de ensino formal deve ser efetiva e significativa, o que em hipótese alguma deve ser confundida com doutrinária ou catequética. Visando alcançar a concretização do desenvolvimento integral do estudante, deve-se abordar a história e cultura africana e afro-brasileira não como um conteúdo obrigatório a ser trabalhado porque está determinado pela lei, mas obrigatório porque a escola tendo por obrigação a busca dessa integralidade do estudante, jamais alcançará tal intento se não tratar a religiosidade de matriz africana, bem como os demais elementos da cultura negra, como elementos indissociáveis da formação cultural e identitária brasileira.

Ser neutro não significa ser indiferente diante das discriminações e conflitos religiosos, pois o Estado tem obrigações definidas nas leis do país para garantir a liberdade de crença, culto e religiões de todos os cidadãos e todas as cidadãs que fazem parte dos direitos fundamentais contidos na Declaração Universal dos Direitos Humanos, sem tomar partido (Cirne, 2020, p. 22).

Dentro dessa perspectiva de superação, é válido salientar o fato de que a própria escola necessita conhecer mais sobre o que seja racismo religioso. A abordagem sobre história e cultura africana e afro-brasileira jamais deverá ser realizada de forma folclórica, reduzindo pessoas a personagens caricatos que, supostamente, numa ingenuidade pedagógica, representam todos os povos negros e seus elementos culturais e identitários constituintes da nossa sociedade.

Se a escola e seu corpo docente não conhece a diferença entre intolerância religiosa e racismo religioso, nada poderá fazer nessa empreitada além de fantasiar de guerreiro, de acordo com o imaginário que se tenha a respeito disso, um aluno negro fazendo menção a Zumbi dos Palmares e reforçando um discurso alienante de que somos todos iguais, seguido de um grito “salve Zumbi”, porém, sem qualquer confluência para uma mudança real e efetiva de comportamento que convirja para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Nessa empreita, todos os setores da sociedade devem estar envolvidos na busca por ações que possam, de fato, contribuir para a superação da intolerância religiosa e do racismo religioso, desde a mais simples conversa em sala de aula, até o mais alto posto da esfera política na busca por ações de enfrentamento dessa mazela que ainda perdura sobre as comunidades de terreiro, sobre o povo negro e sua ancestralidade vivida por meio de sua religiosidade.

Figura 6 – Audiência na CDH debateu o ensino da história e da cultura afro-brasileira nas escolas



Fonte: Rodrigues (2023)

Em outubro de 2023 a audiência da Comissão dos Direitos Humanos (CDH) acima referida exigia que o cumprimento da lei 10639/03, pois após 20 anos da promulgação da lei que versa sobre o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira, 70% das secretarias municipais de educação, segundo pesquisas do Instituto Alana e Geledés Instituto da Mulher Negra, adotaram poucas ou nenhuma providência para a execução efetiva da lei.

Mais do que existir uma lei que, tecnicamente, obrigue o ensino dessa temática, é de suma necessidade que se tenham gestores municipais e estaduais empenhados em tornar essa lei em uma realidade concreta, tanto no que concerne a dar condições para que os professores tenham em sua formação, seja inicial ou continuada, conhecimentos que tornem sua ação docente significativa no que tange às histórias dos povos negros como formadores da sociedade brasileira. Mas também, exigindo, fiscalizando e cobrando dos seus secretariados, gestores escolares, supervisores, coordenadores pedagógicos e professores que ponham em prática essa lei, não somente pelo seu caráter de obrigatoriedade, mas sobretudo pela necessidade e importância de, através da educação, formar cidadãos críticos e conscientes das várias histórias existentes na formação do país.

A não efetivação da lei 10639/03 implica, necessariamente na impossibilidade de atingir um dos principais objetivos da educação: a formação integral do ser humano. Isso porque, uma vez que o estudante não tenha conhecimento dos vários aspectos implicados na construção da sociedade brasileira, sua visão será deturpada, posto que parcial, e possivelmente influenciada por ideologias que ainda carregam resquícios do pensamento eurocêntrico que

inferiorizou as populações negras durante a escravidão e, em período seguinte, as colocou num processo de marginalização e apagamento de suas culturas.

A lei 10639/03 não se trata apenas de uma proposta de reparação histórica em relação aos tantos anos de apagamento da cultura dos povos negros, sobretudo no plano religioso, que foi o viés de sua resistência cultural e identitária. Mas é, ainda, um caminho para que as gerações atuais e as futuras não incorram nos “perigos de uma história única” (Adichie, 2019).

O desconhecimento das experiências de ser, viver, pensar e realizar de índios, de descendentes de africanos, de europeus, de asiáticos, faz com que ensinemos como se vivêssemos numa sociedade monocultural. Isto nos torna incapazes de corrigir a ilusão da democracia racial... Tornamo-nos incapazes de perceber as vozes e imagens ausentes dos currículos escolares: empobrecidos, mulheres, afro-descendentes, africanos, indígenas, idosos, homossexuais, deficientes, entre outros. (Silva, 2007, p. 501).

A importância da aplicação da lei 10639/03 não consiste no mero ato de, por obrigação, se fazer se cumprida. Mas sim, ao fato de que, sendo executada de modo significativa, ela lança luz sobre essas experiências que abrigam o espaço do desconhecimento dos estudantes. Uma vez tornando-se cientes dessa gama de conhecimentos referentes a construção do país, seu horizonte se expande, lhe permitindo perceber a realidade e a própria história de maneira mais ampla e completa. Para além disso, desenvolvendo sua capacidade crítica, aguçando sua percepção sobre essas ausências curriculares, serão capazes de também perceberem essas ausências no convívio social cotidiano, de verem as nuances suaves de um processo de silenciamento e apagamento que ainda persiste.

Dessa forma, a compreensão sobre as características e relevância das religiões de matriz africana em sala de aula serão, ou pelo terão mais possibilidade, de serem acolhidas pelos alunos. Dessa forma sim, poderão desconstruir uma noção de diversidade cultural, de pluralismo religioso, que ainda hoje, de modo escancarado ou velado, por meio de discursos ou atos de violência, é baseada nas categorias de superioridade, sempre delegada aos europeus ou elementos europeizados, e inferioridade, dos povos negros e indígenas, por uma visão de mundo que reflete a importância das religiões de matriz africana tanto no contexto mais fechado, enquanto forma de resistência das culturas e identidades dos povos negros aqui presentes, como no quadro maior, integrando a própria identidade do povo brasileiro.

A lei 10639 tem pouco fôlego na prática real do ensino da história e cultura dos africanos e afro-brasileiros. Prevalecem as escolas com profissionais despreparados para trabalhar com sua própria história que lhe foi negada, cerceada por valores distantes dos reais (Ferreira, 2019, p. 99).

É preciso que a prática docente, efetivamente, seja desprendida da herança religiosa que permeou todo o sistema de ensino brasileiro oficialmente antes da República, que, apesar

da orientação de Estado laico, ainda se mantinha e que, apesar de tantas discussões sobre respeito à diversidade religiosa, perdura nos dias de hoje. Pois, embora existam regulamentações para orientar o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira, deve-se atentar para o fato da carga cultural e ideológica pessoal que o profissional docente leva consigo para sala de aula.

Uma vez que esse profissional não saiba trabalhar a distinção entre suas concepções pessoais e suas atribuições enquanto professor ou professora, corre-se sério risco de continuar reproduzindo visões estereotipadas em relação às religiões de matriz africana, seja numa perspectiva demonizada, seja num caráter de folclore e credence popular (em tom pejorativo do termo), no qual não demandará tempo, importância, nem conhecimentos aprofundados para estabelecer uma abordagem séria e significativa daquilo que o aluno deve conhecer sobre a religiosidade que veio com os africanos, desde o primeiro navio que os trouxeram pra essas terras, até a formação do povo brasileiro e sua resistência aos infortúnios causados pelo sistema escravista e, posteriormente, pelo processo de marginalização e apagamento das culturas negras.

3.3 Pedagogia de terreiro

É inegável a importância da escola enquanto instituição social. Nela não se insere apenas o aspecto de transmissão e assimilação do conhecimento formal, mas sobretudo, e principalmente, a construção do indivíduo como ser social, político, cultural, por meio das diversas interações que ocorrem no espaço escolar durante o processo de ensino-aprendizagem. Em meio a isso, os alunos passam a ter acesso e contatos com conhecimentos e vivências que contribuem para formação de sua identidade. A experiência escolar tem relevante participação nas ideologias construídas, reproduzidas e desconstruídas que auxiliam a moldagem da visão de mundo dos estudantes.

Porém, ainda há que se avançar bastante para que a escola possa otimizar, de maneira positiva, os efeitos da sua atuação, pois, no que respeita as relações étnico-raciais, muito se percebe um discurso superficial de igualdade entre todos, o que acaba por mascarar as mazelas sofridas pelas populações negras, sobretudo no que se refere às religiões de matriz africana, causadas pelo preconceito perpetuado pela falta de esclarecimento sobre a temática e por ideologias de cunho eurocêntrico, que coloca o povo negro num status de inferioridade, bem como ideologias religiosas que transpõem as religiões de matriz africana ao plano do demoníaco.

Os efeitos do pensamento colonizador, que orientou sumariamente a formação escolar por séculos, sob o comando da Igreja Católica, ainda hoje tem seus resquícios no sistema escolar, público ou privado, ou seja, continua-se a ensinar, implícita ou explicitamente, que existe uma diversidade étnica, que anteriormente, de modo bem claro delimitava negros e indígenas como inferiores, assim como elevavam os europeus ao nível de superioridade.

O discurso atual de igualdade se profere de modo superficial, visto que, embora esteja na forma da lei, as discussões em sala de aula se limitam apenas ao aspecto legal da questão racial, excluindo dessa abordagem a completude do indivíduo negro. Quando, na verdade, devia-se ampliar a prática pedagógica sobre a forma de ver e fazer ser vista a pessoa negra.

O discurso pedagógico, ao privilegiar a questão racial, não gira somente em torno de conceitos, disciplinas e saberes escolares. Fala sobre o negro na sua totalidade, refere-se ao seu pertencimento étnico, à sua condição socioeconômica, à sua cultura, ao grupo geracional, aos valores de gênero etc. (Gomes, 2005, p. 234).

Ora, se é necessário que se amplie a forma de realizar as discussões sobre relações étnico-raciais em sala de aula, para que o negro seja visto (e o aluno negro se perceba) em sua completude, é preciso que se dê uma atenção especial à forma de se abordar as religiões de matriz africana em sala de aula, para que elas sejam compreendidas e respeitadas, tanto pela sua importância para seus adeptos e suas lutas de resistências diante das mazelas que as acompanham desde o primeiro africano escravizado, até a formação do povo brasileiro em seus mais variados aspectos.

Durante séculos a escola ensinou com suas bases enraizadas no modelo europeu católico. Porém, se quisermos, de fato, modificar a visão errônea sobre as religiões de matriz africana no Brasil, se buscarmos alcançar a desconstrução de estereótipos ainda existentes sobre elas, será necessário desconstruir as ideologias ainda presentes no espaço escolar que reforçam a visão demonizada de tais religiões.

Para isso, faz de suma importância que se transforme a maneira de se abordar a temática da religiosidade de matriz africana, trazer para sala de aula uma prática pedagógica, não catequética, é claro, que possa aproximar os estudantes dessa diversidade religiosa e, por meio disso, compreender, a partir das religiões de matriz africana, a própria trajetória de luta das populações negras, compreender que tais manifestações religiosas não refletem apenas a identidade individual de um adepto, mas também o histórico de luta daqueles que lhes antecederam.

Nessa perspectiva, surge o conceito de Pedagogia de Terreiro, que busca levantar a discussão sobre a importância das formas de aprendizagens das comunidades de terreiro para auxiliar na formulação de uma educação antirracista

Os terreiros precisam ser ouvidos e, a partir dessa retratação, manter uma relação de interação para que a Pedagogia de Terreiro possa vir a contribuir com seus valores para a decolonização do saber escolar. Desconstruir a errônea imagem construída historicamente, primeiro pelo cristianismo, e contemporaneamente pelas religiões/seitas que veem os terreiros de candomblé como espaços sem legitimidade (Macedo; Maia; Santos, 2019, p. 23).

Embora os autores acima citados se refiram ao candomblé, objeto de sua pesquisa, essa forma de ver os terreiros e suas vivências como experiências que podem contribuir para decolonização dos saberes escolares, estende-se sobre as demais religiões de matriz africanas que, assim como o candomblé, sofrem com as mais diversas formas de violência causadas por essa visão estereotipada ainda presente atualmente. Pois,

É justamente nesse espaço sagrado-educativo que se desenvolve a Pedagogia de Terreiro, um modo peculiar de educação intimamente ligado ao cotidiano dos terreiros onde ocorrem a construção/reconstrução de saberes afro-referenciados e múltiplas aprendizagens que participam da formação dos sujeitos e de suas identidades. No espaço educativo dos terreiros o aprender envolve a coletividade e a presença (Silva; Borges, 2021, p. 38).

O que se chama Pedagogia de Terreiro se distingue da pedagogia escolar como a conhecemos, entre outros aspectos, pelo fato de primar pela subjetividade dos envolvidos no processo de aprendizagem, nas interações presentes entre os membros da comunidade, não pela objetividade científica e racionalizada, fruto do projeto de modernização da civilização vinda com os europeus, que permeia o sistema educacional desde o princípio da colonização do país. Dessa forma, há uma maior percepção do Outro, de suas características não somente físicas, mas também culturais, o que seria uma transformação, um crescimento não apenas para os alunos, como também para os professores, que muitas vezes reproduzem falas e ideologias que estão tão arraigadas em seu cotidiano, que não são percebidas, fato que reforça a necessidade de maior investimento na formação, inicial ou continuada, dos professores a respeito do debate sobre relações étnico-raciais.

A maioria dos profissionais de educação não teve a oportunidade de realizar, de maneira sistemática, leituras a respeito da dinâmica das relações raciais e do combate ao racismo na sociedade brasileira. Na sua trajetória, acabam por trazer em suas falas e práticas, referenciais do senso comum sobre as desigualdades entre negros e brancos na sociedade brasileira. (Brasil, 2005, p. 82).

Esse mesmo senso comum que enraíza ideologias que são disseminadas, consciente ou inconscientemente, em sala de aula, tanto por professores, quanto por alunos e demais membros da comunidade escolar, dificulta a aceitação de uma abordagem que permita uma percepção diferente sobre as religiões de matriz africana, impede uma abordagem onde elas possam ser vistas de dentro, não no sentido catequético ou doutrinário, mas nas suas características, histórias e nuances que configuram as identidades presentes em tais religiões.

O tronco educacional no Brasil é criado a partir de duros moldes eurocentrados, através dos quais durante muito tempo excluiu-se dois grandes protagonistas deste processo de criação do povo brasileiro: pessoas negras e indígenas. Com isto, afastando o povo de sua cultura e educação, inicia-se o processo catastrófico de soerguimento de um país deseducado em relação à sua ancestralidade (Ferreira, 2019, p. 90).

A história da formação do povo brasileiro sempre foi contada sob esse prisma eurocentrado, no qual as populações negras, com toda sua gama cultural, foram apresentados na perspectiva de inferiorização, suas crenças, suas expressões religiosas representadas com caráter demoníaco nas mais diversas esferas sociais em vista de uma manutenção religiosa cristã católica e uma manutenção de poder político, econômico, social e cultural de uma elite branca, detentora dos meios de produção do poder físico e simbólico da sociedade.

O sistema de ensino, de modo geral, até fala sobre questões raciais. Porém, não de modo aprofundado, questionando e levando os alunos a refletirem de forma crítica sobre a forma como as relações étnico-raciais se configuraram ao longo da história, nem suscitando a análise das formas como elas ainda se perpetuam na sociedade atual.

Figura 7 – Cultura, territorialidade e ecossistema



Fonte: Terreiro... (2023)

O modelo de ensino presente nos terreiros busca orientar para um comportamento ético mais amplo, que visa o crescimento integral do indivíduo nas suas relações com a comunidade da qual faz parte, com a natureza, pautado pela ação solidária em busca de alcançar o bem comum, diferindo-se do pensamento que visa o crescimento único e individual, sem relações harmônicas com a natureza e com o Outro, que tem sido muito característico do mundo globalizado.

Numa experiência onde o respeito e a valorização do universo cultural do outro se constituiriam numa base de aprendizagem democrática. Assim, os saberes milenares presentes nas religiões de matrizes africanas tornar-se-iam uma fonte de pesquisa para o trabalho com História e a Cultura Africana e afro-brasileira. entretanto, a vivência desta possibilidade de educação democrática, implica na formação dos professores numa base multicultural e não eurocêntrica (Oliveira, 2014, p. 260).

Para além de leis que objetivam assegurar o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira, é de suma importância o zelo pela formação dos professores, para que se tenha a efetiva abertura para se pensar e exercer uma pedagogia que prime, não pela visão eurocentrada que perpetua o povo negro no patamar de inferior, mas pela real percepção da diversidade cultural e de sua importância.

A pedagogia de terreiro, enquanto modo de ensinar, onde aqueles que aprendem tem participação ativa no processo de aprendizagem, que é mediado por aqueles que tem mais conhecimentos e tem por função transmiti-los, onde todos tem sua história respeitada e valorizada como forma de tornar o conhecimento aprendido significativo, se configura como uma metodologia de ensino de grande valia para o conhecimento sobre as religiões de matriz africana, suas histórias, origens, sua importância tanto para os africanos escravizados como meio de resistência cultural e identitária, quanto na própria formação cultural do povo brasileiro por meio de sua interação com as demais culturas aqui presentes.

4 “E SE O APEDREJADO FOSSE VOCÊ?”: uma sequência didática sobre religiões de matriz africana

Diante de tantos atos de violência, nas mais diversas formas, contra as religiões de matriz africana buscando sempre entender como, em pleno século XXI, na dita sociedade da informação, é possível que tanto preconceito ainda seja disseminado por meio de ideologias racistas. No entanto, durante pesquisa sobre protestos contra atos de violência às religiões de matriz africana, uma pergunta, com autor desconhecido, estampava os cartazes de protesto: **“E se o apedrejado fosse você?”**. Eis a pergunta que não deve calar enquanto existir atos de violência contra as religiões de matriz africana, eis a pergunta que deve embalar as discussões em vista de desconstruir ideologias, estereótipos e preconceitos contra a cultura negra, eis a pergunta que deve iniciar qualquer diálogo que busque desconstruir tais comportamentos e promover a adoção de novas atitudes, que reconheçam, respeitem e valorizem os elementos da cultura e história africana e afro-brasileira, formadoras da nossa sociedade. Nessa perspectiva, é necessário que se pense sobre como a cultura negra não apenas foi tratada na sociedade, como também a forma como ela foi representada através do sistema de ensino, sobretudo no ensino de história.

Figura 8 – “E se o apedrejado fosse você?”, perguntam manifestantes contra o racismo religioso



Fonte: Cipó (2018)

Em tempos passados era possível se ter uma visão um tanto quanto obsoleta sobre o ensino de história, em que esta disciplina tinha um caráter, ou pelo menos era entendida no jargão popular como disciplina “decoreba”, ou seja, o aluno a via como algo em que deveria apenas decorar datas e nomes para responder uma prova. Para além disso, comumente era tida

como uma espécie de matéria meramente descritiva, onde o professor relatava algum evento ocorrido em alguma determinada época, sem um viés crítico que levasse o aluno a indagar, a questionar sobre a veracidade do conteúdo que estava sendo repassado durante a aula.

Era assim que se aprendia, e até se reverenciava, a princesa Isabel como a libertadora dos escravos ao assinar a Lei Áurea em 13 de maio de 1888, era assim que se aprendia que Zumbi foi um escravo famoso, muito embora não se soubesse exatamente o que ele havia feito para ganhar tal reconhecimento e uma ilustração na folha de rosto dos livros didáticos. Era assim que os alunos acreditavam que, após a ação generosa e humanitária da princesa Isabel, todos os negros tiveram sua liberdade alcançada. Mas o fato, é que esse modo de ensinar história era apenas uma estória.

Vale sempre ressaltar que, de acordo com a Constituição Federal promulgada em outubro de 1988, pouco mais de 100 anos após a abolição formal da escravidão, não preconizava, necessariamente, a formação de cidadãos críticos por meio da educação, mas sim, através da universalização do acesso ao sistema de ensino, a formação do indivíduo para o mercado de trabalho.

Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a:

- I – Erradicação do analfabetismo;
- II – Universalização do atendimento escolar;
- III – melhoria da qualidade do ensino;
- IV – Formação para o trabalho;
- V – Promoção humanística, científica e tecnológica do país.
- VI – Estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto (Brasil, 2013, p. 125-126).

No entanto, ainda que no processo de ensino-aprendizagem a disciplina história fosse relegada ao status de insignificância, muita luta ocorria para que ela recebesse, de fato, o grau de importância que tem para o conhecimento amplo sobre a sociedade, para que o saber histórico e o fazer histórico fosse carregado de questionamentos e assim pudesse desenvolver no aluno um espírito de criticidade, uma disciplina que não apenas apresenta um evento histórico com suas datas e atores, mas que leva o aluno a esmiuçar os contextos nos quais esses eventos e atores estavam inseridos descortinando, dessa forma, as várias nuances que no conhecimento popular não são tão visíveis.

A Constituição Federal de 1988, que por um lado visava a erradicação do analfabetismo e a formação para o trabalho, por outro lado assegurava a liberdade de aprender,

a liberdade para a pesquisa e sua divulgação, o que permitiu que o caráter crítico pudesse ser vislumbrado e buscado no âmbito escolar, muito embora, como até hoje pode se observar, se tenha o constante impasse entre uma formação apenas voltada para o mercado de trabalho, através de um ensino mais voltado ao tecnicismo, e a formação mais ampla do ponto de vista cognitivo, por meio da progressão até os níveis superiores de ensino.

Embora a referida Constituição representasse uma nova etapa da história brasileira, visto que se havia saído tão recentemente de um governo militar que durou de 1964 até 1985, no qual o ato de pensar e questionar a sociedade tornou-se sinônimo de subversão, sujeita a prisão pelos mecanismos de controle do poder regente, a constituição ainda deixava escapar dos seus cuidados em promover a cidadania uma parcela da população de suma importância na formação do povo brasileiro dentro da sua perspectiva de desenvolvimento por meio da educação: os povos indígenas e afro-brasileiros.

No entanto, ao manifestar a importância da educação na reconstrução do país, a Constituição Federal de 1988 abriu as portas para que um plano de educação pudesse ser elaborado, atendendo as necessidades, pelo menos na medida do possível para o contexto, que poderia promover o aluno como um cidadão mais integral. Assim, em 1996, por meio da Lei 9394 de 20 de novembro estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, onde a disciplina História recebe menção sobre sua importância e aplicação.

Art. 26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

§4º O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia (Brasil, 2005, p. 15).

Há uma importância dada a disciplina história, se coloca o que dela se espera. Mas, de maneira vaga como posta, a história dos povos indígenas e africanos na formação da sociedade brasileira ficara marginalizada, como uma espécie de apêndice do quadro geral, refletindo em sala de aula o caráter de subalternidade ao qual foram submetidos desde o início do processo de colonização.

O risco ao qual incorria essa abordagem vaga sobre aquilo que deveria ser trabalhado pela disciplina História, e que se concretizava em sala de aula, era a imagem dos povos africanos e seus descendentes, bem como os povos indígenas, serem representados como povos submissos como que por uma espécie de condição natural e, por conseguinte, passivos no que respeita às suas lutas por liberdade.

Por um lado, se via os negros trazidos da África como força de trabalho para o desenvolvimento econômico no processo de colonização, porém, sem que se fizesse perceber a situação de degradação da dignidade humana na qual sua existência era vivida. Por outro lado, cria-se a imagem do índio (vale lembrar que a utilização do termo indígena é resultado posterior de lutas por reconhecimento do protagonismo dos povos originários) como um indivíduo preguiçoso e incompetente para o crescimento do país em seus mais variados aspectos.

A contribuição dos povos indígenas e africanos na formação da sociedade brasileira, durante muito tempo, é ensinada nessa perspectiva reducionista e errônea, reproduzindo estereótipos que desde antes da abolição formal da escravidão sustentava o imaginário popular sobre esses povos, proliferando e reproduzindo a discriminação e o racismo percebido, de modo mais claro em muitos casos, de modo mais mascarados em outros, ainda atualmente.

No entanto, esse reconhecimento de sua importância na construção do país e o exercício do direito à dignidade já faziam parte de lutas de organizações negras na esfera social, bem antes mesmo da Constituição Federal de 1988, até mesmo durante o próprio regime militar com seus cerceamentos de direitos.

De 1964 a 1983, a junta militar reprimiu os direitos civis e desestimulou a organização dos negros. Ainda assim, os dez anos decorridos entre o começo da década de 1970 e o da de 1980, que corresponderam a um afrouxamento do controle militar, foram um período de crescimento e criatividade para as organizações negras e a cultura negra (Sansone, 2003, p. 43).

Para além de espaço na sociedade, os movimentos negros passaram a reivindicar ainda mais igualdade e reconhecimento do seu papel na sociedade brasileira. A abertura para a redemocratização do país tornou-se o ambiente perfeito para que essa redemocratização não se restringisse apenas ao âmbito político, mas sobretudo a efetivação dos direitos que configuram cidadania a todos os brasileiros, direitos aos quais a população negra do país não contemplava na sua prática.

É mister salientar que, no plano educacional não se tratava somente de abordar a história dos povos negros de maneira mais complexa, mais debatida e reflexiva. Mas também do próprio acesso da população negra ao sistema de ensino gratuito ou particular, o que se revela ainda hoje nos dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE – referente a taxa de analfabetismo de 2022.

Figura 9 – Taxa de analfabetismo de 2022 (cor ou raça)



Fonte: IBGE (2022)

A efervescência das lutas populares durante o regime militar e após esse período, no processo de redemocratização, deu novo fôlego aos movimentos de causas negras que, deve-se deixar claro, se inicia desde o período da colonização quando da instalação do sistema escravista como motor do desenvolvimento econômico do Brasil.

Não há como desvincular o reflexo percebido no âmbito escolar, seja no grau de escolaridade, taxa de abandono escolar, ou seja, na forma como a população negra e suas histórias são abordadas, das próprias condições socioeconômicas nas quais estão inseridas.

No que se refere a problematizar os contextos históricos das lutas dos povos formadores da sociedade brasileira, como supracitado na Lei de Diretrizes e Base de 1996, pode-se representar da maneira como no ambiente escolar, não é raro se comentar.

A crise do ensino público brasileiro, iniciada há cerca de vinte anos, levou a uma situação cujo melhor resumo é o dito popular de que “os professores fingem que ensinam e os alunos fingem que aprendem”. Não há de ser surpresa que o índice de evasão escolar tenha sido e continue a ser extremamente elevado (Sansone, 2003, p. 54).

Sem a problematização dessa temática em sala de aula, com pouco acesso e pouca permanência da população negra no sistema de ensino, o processo de marginalização se perpetua e as histórias das lutas dos povos negros são vistas, reproduzidas e aceitas como meros elementos do folclore brasileiro, negligenciando sua importância histórica, reduzindo-as a simples figuras ilustrativas de datas comemorativas representadas em apêndices dos livros didáticos.

Tal circunstância ocasionou, consequentemente, uma pobreza no que concerne a elaboração de material didático, pobreza tanto no que se refere a quantidade, a número de

produções didáticas, quanto referente a qualidade, ou seja, materiais que trouxessem a temática negra para o centro da discussão em sala de aula, levantando questionamentos, analisando os contextos nos quais os eventos abordados ocorreram, buscando debater sobre as relações de poder presente na sociedade quando na ocasião dos eventos, bem como na própria produção de conhecimento no decorrer dos séculos que favoreceu um silenciamento de tantas histórias que compõem o quadro geral da própria constituição do país e suas mais variadas expressões.

No entanto, outro ponto deve ser levado em consideração nessas pequenas conquistas, se assim pode se chamar a inserção do conteúdo sobre lutas dos povos formadores da sociedade brasileira: a formação dos professores.

A Lei de Diretrizes e Base - LDB – não versa sobre a formação dos professores, seja de história, ou de qualquer outra disciplina, no que respeita ao modo como as histórias dos povos indígenas e africanos deveriam ser tratadas. Disso decorre uma abordagem baseada e influenciada pelos estereótipos e pré-conceitos disseminados na sociedade por meio do senso comum.

A perspectiva colonial sobre a cultura dos povos africanos e de seus descendentes que perpassava pelo imaginário popular, devido aos vários séculos de propagação de uma visão que colocava tais povos como inferiores, ou com menor importância para a história do Brasil, chegava às salas de aula, se não de modo claro, reproduzindo tal visão, pelo menos de modo protocolar, apenas como cumprimento de uma normatização vinda das instâncias superiores que regem a regulamentação e desenvolvimento da educação no país.

Para além disso, já em 1999, o Projeto de Lei 259, como fruto do esforço do deputado Paulo Paim em 1995, apontava e reivindicava a obrigatoriedade da inclusão da história e cultura afro-brasileira. Porém, com orientações que favorecessem o reconhecimento da importância dessa cultura para o país.

PROJETO DE LEI Nº 259, DE 1999

(Da Sra. Esther Grossi e do Sr. Bem-Hur Ferreira)

Dispõe sobre a obrigatoriedade da inclusão, no currículo oficial da Rede de Ensino, da temática “História e Cultura Afro-brasileira” e dá outras providências.

(AS COMISSÕES DE EDUCAÇÃO, CULTURA E DESPORTO; E DE CONSTITUIÇÃO E JUSTIÇA E DE REDAÇÃO (ART. 54) – ART. 24, II)

O CONGRESSO NACIONAL decreta:

Art. 1º Nos estabelecimentos de ensino de 1º e 2º graus, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-brasileira.

§1º - O conteúdo programático a que se refere o “caput” deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

Art. 2º Os cursos de capacitação para professores deverão contar com a participação de entidades de movimento afro-brasileiro, das universidades e de outras instituições de pesquisa pertinentes à matéria.

JUSTIFICATIVA

Este projeto de lei, originalmente de autoria do Deputado Humberto Costa, procura criar condições de implantação de um currículo na rede oficial que inclua o ensino da História da Cultura afro-brasileira, visando a restauração da verdadeira contribuição do povo negro no desenvolvimento do país, ressaltando o fato de que a sociedade dominante discrimina e inferioriza o povo negro em relação ao chamado SABER UNIVERSAL.

É urgente e necessário desmistificar o eurocentrismo, neste momento em que se quer repensar um novo modelo de sociedade em que todos não somos apenas brancos, como que fazer crer o livro didático imposto aos estudantes nas escolas (Brasil, 1999).

O referido projeto de lei, que viria culminar na Lei 10639 de 2003 apontava e esclarecia mais ainda sobre como as lutas dos povos africanos e seus descendentes deveriam ser abordadas. Além disso, estabelece normas para a própria formação dos professores, no caso Artes, Literatura e História, disciplinas nas quais essa temática deveria ser trabalhada.

A formação dos professores, mais do que meramente teórica, ou bibliográfica a partir do conhecimento já produzido, deveria contar com a participação de movimentos, instituições e entidades que estariam mais ligadas com a pesquisa sobre as causas dos movimentos negros.

A justificativa do projeto de lei reflete o anseio das lutas populares, a necessidade de um pensamento que poderia se dizer decolonial, embora o termo não tenha sido empregado, escancara na Câmara dos Deputados aquilo que as populações negras já vivenciavam, e ainda vivenciam, na prática social: o olhar e ser tratado com inferioridade por uma perspectiva social dominante. E não apenas isso, denuncia a precariedade dos livros didáticos, ainda que não de forma amplamente descritiva, em relação ao modo como os povos negros e suas lutas eram retratadas, ou seja, numa perspectiva eurocêntrica e, ainda mais, apontava que tais livros didáticos não eram pensados de forma democrática, colaborativa, tendo a participação e olhares de pessoas que entendessem da temática, pois além do viés eurocêntrico dos conteúdos, eles eram impostos para serem adotados em sala de aula, reproduzindo e perpetuando toda gama de preconceitos e discriminações que esse olhar dominante poderia disseminar através da escola.

O projeto de lei 259 de 1999 efetivara-se em 2003 sob a forma da Lei 10639, que alterava a Lei 9394/96, que tratava das Diretrizes e Bases da Educação de modo que ficasse mais clara a maneira como as temáticas negras deveriam ser abordadas afim de que, por meio de um viés crítico reflexivo, as histórias das populações negras, no decorrer da história do país, pudessem ser analisadas e recontadas sem a perspectiva, ou pelo menos assim se espera que seja, colonizadora da transmissão do conhecimento.

Altera a Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. O PRESIDENTE DA REPÚBLICA

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

Art. 1 A lei nº 9394, 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.

§1. O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, as lutas dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§2. Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileira.

§3 (VETADO)

“Art. 79-A. (VETADO)

“Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como ‘Dia Nacional da Consciência Negra’.”

“Art. 2 Esta lei entra em vigor na data de sua publicação. Brasília, 9 de janeiro de 2003; 182 da Independência e 115 da República (Brasil, 2003).

A lei que institui tal obrigatoriedade no sistema de ensino, que estende essa obrigatoriedade também para as instituições de ensino particular, é um reflexo das lutas negras que se iniciaram no século XVI, quando os africanos resistiam, dentro de suas possibilidades, ao processo de desumanização ao qual estavam sendo submetidos, que os levou ao fim do sistema escravista, ainda que com suas diversas lacunas, e que se perpetuaram durante toda a extensão da República.

A visão social eurocêntrica que orientou a sociedade brasileira por séculos não se desfez com a assinatura da Lei Áurea, tampouco se modificou com o fato dos negros africanos e descendentes de africanos deixarem de ser mercadorias que poderiam ser comercializadas.

O mesmo governo que, legalmente, libertou vários povos da escravidão, não buscou fornecer meios para que esses cidadãos, recém libertos, pudessem ser vistos e tratados como iguais. Deixados às margens de todos os direitos que o cidadão brasileiro poderia gozar, aqueles que outrora eram vistos e tratados como objetos, ou até mesmo como animais dos quais se extraíam a força de trabalho, eram vistos e tratados como objetos, ou animais, sem valor e, por conseguinte, sem utilidade para a sociedade brasileira e sem direitos de gozar aquilo que lhes era devido.

A mentalidade que legitimava a escravidão como algo de direito da parcela branca da sociedade, foi, e ainda é, a mesma mentalidade que marginalizou e ainda marginaliza, excluiu

e ainda exclui a população negra no Brasil, tratando-a como inferior e, conseqüentemente, os elementos de suas culturas. É a mentalidade que visa inferiorizar cada vez mais os povos negros por não aceitarem que eles são seus iguais. É a mesma mentalidade que ainda vem sendo disseminada por meio de estereótipos na sociedade, que não é combatida e nem debatida nas escolas, ainda hoje.

Negar a importância das lutas dos povos negros no Brasil, reduzir suas culturas ao status de folclore, como por muitos anos se aprendia nos livros didáticos, é negligenciar a própria história do país na sua completude, é negar a cada cidadão as memórias da formação da sociedade brasileira.

A mesma escola que durante séculos reforçou uma visão errônea sobre os povos africanos, seus descendentes e suas culturas em vista de uma estrutura de que visava prestigiar, favorecer uma minoria branca, é a mesma escola que tem a capacidade de rediscutir as diversas formas que esses povos foram tratados e retratados dentro do campo da produção de conhecimento e da formação de uma visão de mundo que orientou a população brasileira. É preciso entender que:

A ascensão de determinado conhecimento depende e está intrinsicamente ligada ao processo histórico-cultural de uma sociedade e reflete a hegemonia e as relações sociais de poder exercidas por determinados grupos dentro desta mesma sociedade. Numa visão dialética, cabe preocupar-se em situar historicamente e mapear tais relações implícitas na questão do conhecimento (Horn; Germinari, 2006, p. 16-17).

Numa sociedade de lutas por direitos e respeitos, depois de séculos de lutas e resistências, não cabe mais um sistema de ensino em que as histórias dos povos africanos e afro-brasileiros sejam trabalhadas, tanto na sociedade como um todo, como na escola, nos moldes do regime escravocrata, tampouco nos moldes das relações de poder do início da República, quando a população negra, já então liberta, não era vista como parcela constituinte da sociedade, mas sim como um problema que, caso não fosse resolvido, devia, pelo menos, ser camuflado através de um processo de marginalização, invisibilização e silenciamento desses povos e de suas histórias.

No entanto, tais avanços no plano educacional alcançados até o momento são mostras da permanência da luta, frutos da resistência dos que, mesmo não tendo sofrido o julgo dos açoites, sentem os golpes da discriminação, dos ataques racistas originados por uma visão de mundo que já no século XVI não fazia sentido.

4.1 Sequência didática: definição e usos

Quase dezoito meses após a promulgação da Lei 10639, o Conselho Nacional de Educação pública a Resolução nº1 em 17 de junho para orientar as instituições sobre o que trata a referida lei supracitada. Onde se observa

Art. 2º As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africanos constituem-se de orientações, princípios e fundamentos para o planejamento, execução e avaliação da Educação, e tem por meta, promover a educação de cidadãos atuantes e conscientes no seio da sociedade multicultural e pluriétnica d Brasil, buscando relações étnico-sociais positivas, rumo à construção de nação democrática.

§1º A Educação das Relações Étnico-Raciais tem por objetivo a divulgação e produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, respeito aos direitos legais e valorização de identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira.

§2º O Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana tem por objetivo o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, bem como a garantia de reconhecimento e igualdade de valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, européias, asiáticas (Conselho Nacional de Educação, 2004).

A Resolução do Conselho Nacional de Educação traz orientações mais detalhadas de como trabalhar essa temática e esclarece mais os objetivos da Lei 10639. Alguns pontos da resolução podem receber um pouco mais de atenção, tais como produção de conhecimentos, atitudes, posturas, valores que eduquem o cidadão. Isso demonstra um caráter mais ativo na construção e execução do processo de ensino-aprendizagem, pois, mais do que meramente receber um material pronto e impor aos alunos, passa a se valer a liberdade, pode se dizer até exigência, para que o conhecimento a ser utilizado em sala seja, também, construído com os demais participantes da educação: os alunos.

Por outro lado, coloca uma nova necessidade ao professor: materiais que possam contribuir para a busca e alcance dos objetivos previstos. Sejam materiais que melhorem o acervo de conhecimentos do professor para conduzir a mediação do processo de ensino-aprendizagem, seja a necessidade de materiais para que os alunos possam consumir e, também, participarem da produção de novos conhecimentos, novos olhares e novas posturas que se exerçam na prática social, com caráter mais crítico sobre as visões eurocêntricas que ainda perduram e norteiam o imaginário popular.

Nessa perspectiva, novas estratégias e ferramentas educacionais se fazem necessárias, sobretudo com os grandes avanços dos meios tecnológicos que trouxeram para a sala de aula a

urgência de se tornar as atividades pedagógicas atrativas, mais dinâmicas. A mera execução mecânica tão popularmente conhecida como “dar” aula, perde interesse por parte do alunado, senão por uma postura formal, distante e fria dos docentes, no mínimo pela abordagem tradicional como os temas são apresentados.

Na execução do que rege a Lei 10639 e a Resolução do Conselho Nacional de Educação, as relações étnico-raciais são abordadas quase que unicamente pelas disciplinas de Artes e das Ciências Humanas, o que não deveria ocorrer visto que, uma vez que todas as disciplinas do currículo tem como meta contribuir para a formação da cidadania, as relações étnico-raciais devem ser trabalhadas por todas elas, sobretudo pelo fato da educação ser um instrumento de formação do aluno como sujeito integral, isso significa que para sua integralidade, o aluno deve ter essa temática trabalhada, também, pelas outras disciplinas com as quais convive na escola.

Mesmo os poucos professores que as conhecem relatam sentir muita dificuldade para tratá-las de forma didática em sala de aula. Os resultados da referida pesquisa revelam as tensões entre o currículo e a práxis; escancaram o abismo que há entre o que preconiza a legislação vigente e o estabelecimento, na prática, das políticas públicas voltadas à valorização do conhecimento e às contribuições históricas dos povos indígenas, africanos e afro-brasileiros no Brasil. De fato, pode-se dizer que temos boas leis, mas há um abismo entre escrever uma boa lei e colocá-la em prática (Brito; Bootz; Massoni, 2018, p. 921).

No que respeita à disciplina História, de modo particular se referindo as religiões de matriz africana dentro do universo cultural africano e afro-brasileiro, uma estratégia que pode contribuir para busca e alcance dos objetivos almejados pela Lei 10639 é a utilização de uma sequência didática, que consiste em:

Um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito...as sequências didáticas servem, portanto, para dar acesso aos estudantes a práticas de linguagens novas ou dificilmente domináveis (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004, p. 83).

Embora a sequência didática tenha surgido no contexto de se trabalhar e se desenvolver as habilidades escritas, os gêneros textuais, sua sistematização favorece que seja adaptada para diversas áreas do conhecimento e uma imensa variedade de temas a serem abordados, possibilitando, parafraseando os autores acima, conhecimentos novos ou dificilmente domináveis.

De início é de suma importância ressaltar que, embora a sequência didática que será aqui apresentada tenha como área de estudo a disciplina História, é papel de todas as disciplinas, de todas as áreas do conhecimento, promover a discussão, o debate sobre as relações étnico-

raciais para o desenvolvimento de novas posturas e o reconhecimento da importância da cultura africana e afro-brasileira para a formação da sociedade brasileira. Dessa forma, uma sequência didática se torna uma ferramenta estratégica que pode ser utilizada em outras matérias para atingir os objetivos preconizados pela Lei 10639 e Base Nacional Comum Curricular – BNCC – no que tange à obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Africana e Afro-brasileira.

A sequência didática intitulada “E se o apedrejado fosse você?” se apresenta como auxílio para a efetivação de uma atividade escolar que pense, repense e desconstrua os resquícios do pensamento colonial que moldou, e de certa forma ainda molda, as relações étnico-raciais no Brasil. Tal proposta se debruça sobre as Religiões de matriz africanas, elemento fundamental da resistência negra durante o sistema escravista e, também, após a abolição.

Abordar as religiões de matriz africanas no Brasil implica, principalmente, aceitar a realidade que, tanta na sociedade em geral como na escola, os elementos da religiosidade africana e afro-brasileira são vistos e tratados como folclore e/ou feitiçaria, tomando uma denotação de inferioridade em relação às vertentes religiosas de origens cristãs. Dentro desse contexto a sequência didática se apresenta como meio de discussão que reflete sobre as religiões de matriz africana, no intuito de descolonizar pensamentos enraizados e, dessa forma, desconstruir estereótipos produzidos e reproduzidos sobre tais expressões religiosas, tão importantes quanto marginalizadas na sociedade brasileira.

Nessa desconstrução de estereótipos, que emergirá a partir da reflexão crítica dos eventos históricos, bem como da análise dos modos como elas foram representadas e apresentadas para o público em geral, pretende-se, a partir do combate à intolerância religiosa e ao racismo religioso, a formação de uma sociedade mais inclusiva, com cidadãos mais conscientes das várias culturas formadoras do país, que adotem posturas mais respeitadas e empáticas em relação aqueles que, até então, tem sido marginalizados e, principalmente, alvos de práticas de violências verbais e físicas em função de sua religiosidade de origem africana.

Um dos desafios para tal feito, além de uma carência de material adequado ou acessível à comunidade escolar, é o fato de vivermos em um momento histórico em que as tecnologias colocam professores e alunos, bem como a sociedade num todo, em contato constante a uma gama de informações que se propagam e se modificam em velocidade nunca dantes experienciada. No entanto, a escola, assim como o professor, ainda tem seu grau de importância para transformação dessa sociedade.

Exposta a diferentes aparatos tecnológicos que transformam a vida da moderna sociedade, e a uma excessiva e variada quantidade de informação no

quotidiano, grande parte dos estudantes já chega às escolas dominando muitos dos códigos tecnológicos, de forma que a sala de aula, baseada apenas em situações convencionais de aprendizagem, acaba por se revelar desestimulante. Vale frisar, no entanto, que nessa sociedade da informação a figura do professor é indispensável na escola, já que informação não significa, necessariamente, produção crítica e libertadora de conhecimento (Brito; Bootz; Massoni, 2018, p. 923).

Uma sequência didática para disciplina História, abordando as religiões de matriz africana, busca ser uma ferramenta que faça o professor se perceber, ou re-perceber, seu papel e sua contribuição para essa tarefa árdua, visto que após quase quatro séculos de escravidão, repensar e refazer o modo como a sociedade brasileira foi ensinada a ver a religiosidade negra, bem como seus mais diversos elementos culturais, torna-se uma empreitada que se vislumbra demasiadamente desafiadora.

Alguns pontos são importantes de se destacar sobre a utilização de uma sequência didática, a saber, a sistematicidade inerente à construção de uma sequência didática permite que os conteúdos trabalhados tenham um encadeamento que favoreça uma visão mais ampla do que estará em discussão. Outro ponto a se destacar é o fato de que para se desconstruir uma visão rígida e alienante, que foi propagada ao longo dos séculos por diversos meios, a escola não pode adotar uma postura rígida e alienante. Dessa maneira, atendendo as próprias orientações da Lei 10639 e da BNCC sobre formação do cidadão consciente, respeito aos direitos e igualdade, novas posturas que respeitem a democracia e as identidades, a sequência didática, desde seu planejamento até sua execução, deve ser permeada pela abertura de espaço para que os alunos possam adentrar no debate, na discussão que gere novos conhecimentos.

A mediação e contextualização por parte do professor não deve ser pautada somente no conhecimento específico do livro didático, mas também pelos conhecimentos reproduzidos na sociedade e assimilados, muitas vezes sem questionamento, pelos alunos. Essa atividade, essa empreitada em sala de aula requer que os conhecimentos a serem produzidos transcendam a palavras de ordem, ações meramente normativas baseadas no simples ato de dizer que determinada atitude é errada, que determinados comportamentos são preconceituosos e devem ser extintos.

A sistematicidade da sequência didática, o encadeamento dos conteúdos abordados, regidos pela análise crítica dos eventos trabalhados, busca compreender as bases ideológicas que fundamentaram o preconceito, a discriminação, a intolerância e, até mesmo, os atos de violência contra as religiões de matriz africana no Brasil, na perspectiva de permitir que o aluno perceba que posturas de intolerância religiosa e racismo religioso são comportamentos

construídos historicamente, atendendo aos interesses de uma determinada parcela da sociedade, em um determinado momento histórico.

O encadeamento dos conteúdos e suas devidas discussões, fazendo paralelos e contrapontos com as informações e estereótipos presentes na atualidade, bem como registro de atos de violência e suas pseudo justificativas, conduzem a produção de um conhecimento desalienante, na perspectiva de que não será um conhecimento imposto, mas produzido conjuntamente com os alunos, e libertador, visto que, ao desenvolver a sua capacidade da criticidade, o alunos pode adotar uma nova postura no que se refere às religiões de matriz africana no Brasil.

4.2 “E se o apedrejado fosse você?”: estruturando uma sequência didática à luz da Lei 10639/03

A utilização da sequência didática “E se o apedrejado fosse você?” favorece a comunidade escolar, e por conseguinte a sociedade como um todo, no processo de desconstrução de estereótipos pelo fato de levar a discussão para sala de aula, de modo mais crítico, para que os alunos possam compreender as raízes do pensamento e comportamento discriminatório e, assim, ter diante de si desvelada a importância das culturas negras na construção do Brasil, sobretudo percebendo a religiosidade de matriz africana como fundamental elemento de resistência dos africanos escravizados e dos negros após a abolição da escravidão, quando, estando livres, passaram a ser marginalizados e invisibilizados, aparecendo, quando apareciam, com o estigma de inferiores.

A sequência didática “E se o apedrejado fosse você?”, de modo mais claro, busca auxiliar professores e alunos no cumprimento da Lei 10639; estimular e desenvolver a criticidade para se perceber a diversidade cultural africana e afro-brasileira, de modo particular no âmbito da religiosidade, como elemento constituinte da cultura nacional; promover formas de superação da discriminação religiosa ainda presente na sociedade e, por conseguinte, no espaço escolar; perceber diferenças e semelhanças entre as religiões de matriz africanas e o cristianismo, religião que pautou a religiosidade brasileira durante todo o período colonial, na perspectiva de desconstruir possíveis visões hierarquizadas que estabeleçam uma como superior a outra.

Para a busca e alcance dessas metas, é de suma necessidade que se faça uma abordagem histórica problematizadora, questionando os alunos sobre seus conhecimentos

prévios no que refere a temática em questão para, dessa forma, se buscar raízes que construíram e consolidaram tais visões discriminatórias das religiões de matriz africana.

Assim, a sequência didática em questão se baseia na história cultural, a saber:

A história cultural, tal como a entendemos, tem por principal objecto identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler. Um atarefa deste tipo supõe vários caminhos. O primeiro diz respeito às classificações, divisões e delimitações que organizam a apreensão do mundo social como categorias fundamentais de percepção e de apreciação do real (Chartier, 2002, p. 16-17).

Essa perspectiva histórica leva ao confronto dos conhecimentos e visões estabelecidas no presente, no intuito de investigá-las ao ponto de se encontrar os modos como foram construídas e como foram consolidadas.

Nesse viés, se observa e analisa as relações de poder presentes em determinados momentos da história e como essas relações, atendendo aos interesses de uma parcela dominante da sociedade, produzem arcabouços ideológicos, sustentados tanto pelo poder público quanto por intelectuais, para estabelecer e naturalizar uma realidade social construída e transmitida por gerações seguintes.

Este efeito ideológico produ-lo a cultura dominante dissimulando a função de divisão na função de comunicação: a cultura que une (intermediário de comunicação) é também a cultura que separa (instrumento de distinção) e que legitima as distinções compelindo todas as culturas (designadas como subculturas) a definirem-se pela sua distância em relação à cultura dominante (Bourdieu, 1989, p. 10-11).

A abordagem por parte do professor perpassa por um viés que não se baseia em transmissão de informação, o que caracterizaria uma atividade unilateral e alienante. Do contrário, sua maneira de conduzir a atividade docente deve condizer com os próprios objetivos da Lei 10639 e da sequência didática, qual seja, construir o conhecimento de modo democrático e com caráter reflexivo, a atividade docente nessa ótica tem cunho investigativo, questionador, e para tal feito, o professor, ainda que seja aquele que conduzirá as ações, não se torna um detentor supremo autoritário do saber, mas um construtor, a priori, mais experiente, uma vez que deverá estar mais munido de informações e conhecimentos para estabelecer uma discussão frutífera.

A prática pedagógica em vista na utilização da sequência didática tem como pano de fundo o caráter político, do âmbito de que cada indivíduo é capaz de tomar, ou adotar uma postura que reflita seu posicionamento no mundo, e social, posto que essa prática busca refletir e analisar as práticas discriminatórias às quais as religiões de matriz africanas são subjugadas, no intuito da promoção de mudanças de posturas, de atitudes, que favoreçam a convivência

igualitária e respeitosa, de modo que os elementos da cultura africana e afro-brasileira recebam o reconhecimento social da sua importância na construção da sociedade brasileira.

Tomando com clareza um de seus princípios fundamentais: a ideia de que liberdade adquire plena significação quando comunga com a luta de homens e mulheres, negros e negras, afrodescendentes e indígenas por libertar-se, por um contínuo (re)tomar reflexivo de seus próprios caminhos (Freire 1987 *apud* Brito; Bootz; Massoni, 2018, p. 927).

De modo particular as religiões de matriz africana, tão diversas e dispersas por todo o território nacional, o que por si só denota a presença dos elementos da cultura africana e afro-brasileira não apenas nos grandes ciclos de desenvolvimento econômico do Brasil colônia, mas por todas as regiões por onde se estabeleceram e mantiveram sua religiosidade como fundamental ferramenta de resistência diante da cultura europeia predominante, que as classificavam como feitiçarias, bruxarias, formas religiosas inferiores que não condiziam com a sociedade de fundamentação eurocêntrica.

A sequência didática “E se o apedrejado fosse você?” surge como uma possibilidade de prática pedagógica que transcende uma postura tradicionalmente rígida, da figura do professor detentor da verdade, que apenas repassa os conteúdos já prontos nos materiais didáticos disponibilizados na escola e impostos, também, aos alunos.

Além disso, a construção de alternativas curriculares, como possibilidade de contribuição para a emancipação social, demanda: 1) clareza acerca do significado de currículo que, muito mais do que uma lista de conteúdos, é a criação cotidiana de todos os que fazem parte da escola, é prática que envolve todos os saberes e processos interativos de professores e estudantes; 2) levar em conta locais, pois vivências curriculares não ocorrem somente no interior de escolas, mas a vida cotidiana tem seus próprios currículos, expressos nos processos sociais de aprendizagem que permeiam nosso estar no mundo e que vão constituindo nossas identidades e nossa história (Silva, 1999 *apud* Brito; Bootz; Massoni, 2018, p. 926)

Essa postura que amplia os horizontes sobre a forma como se pensa e se trabalha currículo, que o estende para além dos muros da escola, que entende o entorno social dos estudantes com suas variedades identitárias, uma vez levada em consideração na atividade pedagógica, abre espaços para que as religiões de matriz africanas sejam apresentadas de forma diferente aos estudantes, pois conduz à práticas investigativas que chegam as raízes das quais o preconceito contra as mesmas surgiram, as relações de poder presentes nesses discursos originários das ideias discriminatórias e guia os estudantes para a construção de um conhecimento mais crítico e mais libertador, capaz de promover a efetivação do que é preconizado pela Lei 10639.

A sequência didática “E se o apedrejado fosse você?”, como inspiração para sua execução, tem as perspectivas dos três momentos pedagógicos. A saber:

Problematização inicial: se apresentam situações reais especialmente selecionadas dos dados da investigação temática, que os alunos conhecem e presenciam, que estão relacionadas aos temas e que também exigem a introdução dos conhecimentos contidos nas teorias científicas para interpretá-las.

Organização do conhecimento: os conhecimentos selecionados no processo de redução temática articulados com a problematização inicial, são sistematicamente estudados neste momento sob a orientação do professor. As mais variadas atividades são planejadas e empregadas com os alunos de modo que o professor possa desenvolver a concepção científica identificada como fundamental, para uma compreensão científica das situações que estão sendo problematizadas.

Aplicação do conhecimento: se destina, sobretudo, a abordar sistematicamente o conhecimento que vem sendo incorporado pelo aluno para analisar e interpretar tanto as situações significativas iniciais que determinaram seu estudo, como outras situações, que mesmo que não estejam diretamente ligadas a elas e aos temas, podem ser compreendidas pelo mesmo conhecimento (Delizoicov, 2008, p. 54-55, Tradução nossa).

Essa perspectiva dos momentos pedagógicos se harmoniza com a orientação de Paulo Freire sobre a valorização do conhecimento prévio do aluno. Assim, a sequência didática em questão não prima por uma imposição de conteúdos alienantes, mas, do contrário, prima pela construção de um conhecimento que seja significativo para o aluno, posto que ele é parte ativa nesse processo.

Visto que a proposta é tornar os alunos construtores do saber e, conseqüentemente, libertos por eles de uma visão de mundo alienada e alienante, de recepção acrítica de informações que chegam, se reproduzem, se dissipam e se modificam em incrível velocidade, os momentos de execução da sequência didática serão chamados de Saídas da Caverna, em referência ao clássico Mito da Caverna, de Platão.²

Em vista de otimizar a efetividade da atividade, ela será pensada para atender o Quarto Ciclo do Ensino Fundamental, mais especificamente com o público do nono (9º) ano, visando atender as seguintes habilidades que constam na Base Nacional Curricular Comum – BNCC

EF09HI03 – Identificar os mecanismos de inserção dos negros na sociedade brasileira pós-abolição e avaliar seus resultados;

EF09HI04 – Discutir a importância da participação da população negra na formação econômica, política e social do Brasil;

EF09HI07 – Identificar e explicar, em meio a lógicas de inclusão e exclusão, as pautas dos povos indígenas, no contexto republicano (até 1964) e das populações afrodescendentes (Brasil, 2018).

² O mito da caverna, do filósofo Platão, conta a história de alguns homens que viviam presos em uma caverna, de costas para a entrada e tudo o que viam eram as sombras distorcidas da realidade que estava do lado de fora. Certo dia um dos homens se libertou, saiu da caverna e pode ver a realidade como ela era. No início sua vista foi ofuscada pela luz do sol, que na alegoria representa a luz do conhecimento.

Para maior apreensão e problematização das temáticas a serem abordadas, será de fundamental importância que as Saídas da Caverna estendam seus contextos de investigação, o que implicará em trabalhar a temática negra antes do período republicano, para que reflita e se entenda em que contexto a população negra brasileira se encontra quando da instituição da República, bem como se estenderá até os dias atuais, posto que, uma vez que o conhecimento das vivências reais dos alunos será de suma necessidade para essa problematização, é de caráter óbvio e lógico que as questões recentes sobre as religiões de matriz africana devem ser levadas em consideração.

Os quadros abaixo apresentam de forma resumida as metodologias, sugestões de questões a serem tematizadas, e as avaliações. Lembrando que, não sendo uma receita que deve ser seguida sem que se leve em conta a realidade na qual será aplicada, esses pontos podem ser adaptados para a melhor forma que o professor entender que favoreça a participação e compreensão dos alunos sobre os temas trabalhados.

A sequência didática “E se o apedrejado fosse você?”, trabalha sob uma perspectiva investigativa, suscitando o questionamento, possibilitando ao aluno que desenvolva sua criticidade, dando-lhe maior aptidão para adoção de novas posturas na construção de uma cultura de paz.

Quadro 1 – Descrição das Saídas da Caverna propostas na sequência didática

Saída da Caverna	Conteúdo	Objetivos	Recursos	Duração
Primeira	A colonização do Brasil e o tráfico de africanos	Refletir sobre a situação dos africanos durante a colonização brasileira - Discutir sobre os maus-tratos sofridos pelos africanos escravizados no Brasil colônia	Quadro e roda de conversa com os alunos para percepção dos conhecimentos prévios	40 minutos
Segunda	Lutas e formas de resistências africanas no Brasil colônia	- Compreender as lutas e as formas de resistência das culturas	Quadro; projetor, curtas metragens que atendam ao tema	40 minutos

		africanas durante a escravidão - Desmistificar a ideia de o escravizado como ser passivo e incapaz de lutar por liberdade		
Terceira	A religiosidade africana e a imposição do cristianismo	- Perceber a religiosidade dos povos africanos e afro-brasileiros como elemento de sua identidade cultural	Quadro; roda de conversa; projetor; curtas metragens que atendam ao tema	40 minutos
Quarta	Intolerância religiosa e Racismo religioso	- Apreender e distinguir os conceitos de intolerância religiosa e racismo religioso - Perceber as ideologias que sustentam os estereótipos e violências contra as religiões de matriz africana	Quadro; roda de conversa; projetor	40 minutos
Quinta	Lei 10639 e a escola no combate à intolerância religiosa e racismo religioso	- Analisar o papel da escola no combate à intolerância religiosa e ao racismo religioso - Perceber a importância da escola na mudança de postura em busca de uma sociedade mais igualitária	Roda de conversa; quadro	40 minutos

Fonte: Autoria própria (2024)

Quadro 2 – Descrição da Primeira Saída da Caverna

Primeira Saída da Caverna	Metodologia	Contextualização	Avaliação
A colonização do Brasil e o tráfico de africanos	- Roda de conversa sobre o início da colonização do Brasil e a utilização da mão-de-obra escrava no desenvolvimento da economia brasileira - Discutir sobre a perda da dignidade dos africanos tratados como mercadorias - Apresentar dados sobre as formas de castigos sofridos pelos africanos escravizados	- Questionar e discutir sobre a presença negra no desenvolvimento econômico do Brasil atualmente; - Refletir sobre a presença de pessoas negras em cargos mais elevados na hierarquia trabalhista; - Analisar e discutir sobre casos de discriminação contra pessoas negras em ambiente de trabalho.	- Entrevistar professores e professoras negras sobre suas trajetórias profissionais e seus maiores obstáculos para sua realização; - Pesquisar sobre pessoas negras que alcançaram grandes cargos políticos, econômicos e/ou sociais e suas contribuições para a sociedade; - Entrevistar alunos e alunas negras sobre suas perspectivas de vida futura.

Fonte: Autoria própria (2024)

Quadro 3 – Descrição da Segunda Saída da Caverna

Segunda Saída da Caverna	Metodologia	Contextualização	Avaliação
Lutas e formas de resistência africana no Brasil colônia	- Assistir curta metragem referente às lutas por liberdade dos africanos escravizados - Discutir lutas negras contra a escravidão em diversas regiões do país e analisar formas de resistência deles para manter seus elementos culturais, sobretudo no plano religioso.	- Debater sobre casos de discriminação racial atualmente, refletindo sobre movimentos e entidades que lutam para combater esse tipo de atitude na sociedade; - Refletir sobre possíveis causas que perpetuam o preconceito, mesmo após a abolição da escravatura; - Discutir sobre elementos da cultura negra presentes na sociedade e a discriminação contra as religiões de matriz africana.	- Discorrer, de modo escrito, sobre a importância da cultura africana na construção do Brasil; - Apresentar casos de discriminação que foram punidos nas normas do código penal brasileiro.

Fonte: Autoria própria (2024)

Quadro 4 – Descrição da Terceira Saída da Caverna

Terceira Saída da Caverna	Metodologia	Contextualização	Avaliação
A religiosidade africana e a imposição do cristianismo	- Discutir sobre a cultura africana para a compreensão da sua religiosidade como elemento fundamental da sua identidade; - Analisar o pensamento eurocêntrico que fundamentou a imposição do cristianismo como religião superior à religiosidade dos africanos escravizados - Compreender as transformações da religiosidade africana causadas pelas interações com a religiosidade europeia e indígenas presentes no Brasil colônia.	- Discutir sobre as formas estereotipadas com que as religiões de matriz africana são tratadas e retratadas na sociedade atualmente; - Analisar a importância das religiões de matriz africana para a construção da pluralidade cultural brasileira; - Debater sobre semelhanças e distinções entre as religiões de matriz africana e as outras expressões religiosas presentes no Brasil	- Entrevistar professores e alunos sobre diversidade religiosa no Brasil e o que eles pensam sobre religiões de matriz africana; - Realizar rodas de conversas com outros alunos sobre as religiões de matriz africana como elemento cultural da identidade de um povo.

Fonte: Autoria própria (2024)

Quadro 5 – Descrição da Quarta Saída da Caverna

Quarta Saída da Caverna	Metodologia	Contextualização	Avaliação
Intolerância religiosa e racismo religioso no Brasil	- Discutir sobre a demonização das religiões de matriz africana, analisando os interesses, ideologias e relações de poder presentes nesse processo; - Analisar atos de violência, dos diversos tipos, contra templos e adeptos de religiões de matriz africana no Brasil; - Refletir sobre o papel do cristianismo e do poder público no processo de demonização, marginalização e exclusão das religiões de matriz africana no Brasil; - Discutir sobre os conceitos de intolerância religiosa e racismo religioso.	- Analisar e perceber as ideologias que, ainda hoje, sustentam estereótipos e violências contra as religiões de matriz africana; - Discutir sobre as leis que visam punir os atos de intolerância religiosa e racismo religioso e os movimentos negros que lutam para que tais leis se cumpram; - Refletir sobre a atuação do poder público para garantia de que as religiões de matriz africana tenham sua cultura, espaço e adeptos respeitados como preconiza a Constituição Federal de 1988.	- Entrevistar professores e alunos sobre o que pensam a respeito da intolerância religiosa e racismo religioso; - Saber distinguir os conceitos de intolerância religiosa e racismo religioso; - Elaborar Carta Aberta com dados, documentos e argumentos que enfatizem a importância do respeito às diferenças religiosas para a construção de uma cultura de paz.

Fonte: Autoria própria (2024)

Quadro 6 – Descrição da Quinta Saída da Caverna

Quinta Saída da Caverna	Metodologia	Contextualização	Avaliação
Lei 10639 e a escola no combate à intolerância religiosa e o racismo religioso	- Discutir sobre casos de intolerância religiosa e racismo religioso no ambiente escolar e refletir sobre a atuação da escola nessas situações; - Refletir sobre o papel da escola na construção de novas posturas que favoreçam a cultura de paz; - Questionar em bate-papo com a gestão escolar e a equipe pedagógica sobre ações da escola no combate à intolerância religiosa e o racismo religioso.	- Analisar e perceber avanços e lacunas da escola no que respeita ao cumprimento da Lei 10639, que trata da obrigatoriedade do ensino da história e da cultura africana e afro-brasileira; - Compreender as mudanças na lei brasileira até o estabelecimento da Lei 10639, apontando possíveis melhoras para maior valorização da história e cultura negra no Brasil; - Discutir com equipe pedagógica sobre os principais entraves para que as escolas cumpram a lei 10639.	- Discorrer sobre a importância da escola e da Lei 10639 para valorização da cultura e história africana e afro-brasileira; - Elaborar Carta Aberta com dados, documentos e argumentos apontando a importância da escola e da Lei 10639 para superação da intolerância religiosa e do racismo religioso, favorecendo a construção de uma cultura de paz.

Fonte: Autoria própria (2024)

A sequência didática acima descrita visa guiar o aluno à compreensão de que os eventos históricos devem ser vistos, analisados e entendidos por diversos ângulos, no intuito de se perceber a completude na qual um conhecimento é construído, os interesses e ideologias que tais conhecimentos atendem de acordo com um determinado momento histórico de uma sociedade.

Dessa forma, buscando raízes que constituíram estereótipos, que consolidaram concepções negativas, depreciativas em relação às religiões de matriz africana no Brasil, a sequência didática “E se o apedrejado fosse você?” se constitui como ferramenta pedagógica que auxilia professores e alunos na desconstrução de estereótipos, na superação da intolerância religiosa e do racismo religioso, em vista da construção de uma cultura de paz por meio de adoção de novas posturas que façam valer o respeito para com todos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo da história brasileira as religiões de matriz africana, bem como os demais elementos da cultura africana, foram relegadas a uma condição de inferioridade, sujeitadas a um processo de marginalização, exclusão e invisibilização. Desta forma, mesmo passado o sistema escravista, resquícios desse período da nossa história ainda moldam comportamentos.

Por isso, é de suma importância que se tenha conhecimento do processo pelo qual os negros africanos foram trazidos para o Brasil, onde foram escravizados para servir de mão-de-obra no desenvolvimento econômico do país desde o início da colonização. Tal tomada de consciência sobre esse processo perpassa, inevitavelmente, por entender como a identidade dos povos africanos aqui aportados e comercializados como escravos foi destituída dos mesmos.

Faz-se necessário, ainda, compreender que esses povos africanos, aqui tratados como objetos de trabalho, embora tendo suas identidades e culturas inferiorizadas por um modelo eurocêntrico que orientava a colonização do país, não eram destituídos de formas de luta e resistência para manterem, dentro do novo território no qual se encontravam, o máximo que podiam dos elementos culturais de suas origens africanas.

A abolição, pelo menos formal, da escravidão no Brasil representou mudanças na forma como os africanos escravizados e seus descendentes eram tratados. Porém, essas mudanças, a liberdade, não significou, necessariamente melhorias para as condições de vida da população negra brasileira. Não sendo mais escravos, da perspectiva eurocêntrica que modulava o pensamento e comportamento da parcela branca da sociedade, a parcela negra da população perdeu seu valor porque perdeu sua utilidade. A população negra estava livre dos grilhões dos senhores de escravos, mas não receberam o status de cidadania brasileira, sendo lançada à marginalidade.

Em vista de moldar a sociedade brasileira nos padrões europeus, os elementos da cultura africana passaram a ser tratados, ainda mais, com status de inferioridade. No entanto, seus elementos culturais, que desde o início da colonização estiveram em contato com as outras culturas aqui presentes, fortaleceram interações que já se faziam desde o sistema escravista, transformando-se e caracterizando-se como identidades afro-brasileiras desses povos.

Ainda assim, sobretudo na instauração da República, as desigualdades sociais pautadas nas diferenças étnicas sofreram tentativas de mascaramento, que contava com o apagamento ou silenciamento dos elementos das culturas africanas por meio de ideologias sustentadas por intelectuais, principalmente no início do século XX.

Esse processo de silenciamento se fazia imperceptível em razão de uma ideologia de democracia racial, que atendia aos interesses do governo e da elite brasileira, transmitindo tanto para a própria sociedade brasileira, quanto para a comunidade internacional, a imagem do Brasil como um país que, não só abominava a ideia da escravidão, como também vivia em plena harmonia com as diferentes etnias que viviam no país. Por outro lado, a população negra brasileira permaneceu lutando para manter suas identidades culturais.

Se por um lado o comércio de escravos e as diversas fugas empreendidas por eles os dispersaram por diversas regiões do país, numa espécie de nova diáspora, dessa vez interna, por outro lado, esses movimentos permitiram que as culturas e identidades africanas, também, se espalhassem pelo território brasileiro, sobretudo sua religiosidade, que se tornou seu principal elemento de resistência cultural e identitária.

As religiões de matriz africana, como elemento principal de resistência, tomaram diversos formatos, pois seus elementos culturais resultavam das suas interações com as culturas existentes nas mais diversas regiões por onde se faziam presentes. Ou seja, o mesmo processo que os dispersava, os fortalecia, pois suas identidades, dentro da própria dinamicidade presente nas suas culturas, faziam com seu caráter identitário se perpetuasse. Assim, as religiões de matriz africana permaneceram se fortalecendo.

Embora a sociedade tenha se transformado ao longo das várias décadas após a abolição da escravidão, as religiões de matriz africana permanecem resistindo aos frutos de vários séculos de tratamento inferiorizado, sendo, ainda em dias atuais, tratadas e retratadas sob a perspectiva de demonização, sendo encaradas de ponto de vista da feitiçaria e, conseqüentemente, sendo alvo de concepções discriminatórias que são reproduzidas na sociedade, estereótipos que as colocam sob a ameaça das mais variadas formas de violência.

O açoitamento atualmente assume diversas feições diferentes para ferir a população negra, sua cultura, suas religiões. Se em tempos passados havia lutas para se libertarem dos infortúnios impostos pelo sistema escravista, hoje se fala de intolerância religiosa. Mas é necessário que se tenha em mente a distinção entre esse conceito, que revela muito mais divergências referentes a questões doutrinárias entre religiões diferentes, e o racismo religioso, que se aplica sobre as religiões de matriz africana e que se baseiam no racismo que, desde o período colonial, se empenha na inferiorização de tudo que represente o negro no Brasil.

O racismo religioso, que é um braço do racismo de forma geral, e que se estende contra as religiões de matriz africana, perpetua-se, por muitas vezes, de modo naturalizado, como uma ideologia construída durante a escravidão, reforçada no pós-abolição e reproduzida na sociedade atual. Disso decorre que as religiões de matriz africana sejam conhecidas para que,

sendo compreendidas, sejam respeitadas como elemento fundamental da cultura e identidade dos povos africanos e afro-brasileiros, bem como pilar fundamental da formação do povo brasileiro.

Porém, as transformações sociais também se refletiram em novas formas de luta para o reconhecimento e valorização da cultura e história africana e afro-brasileira. Nesse aspecto, a escola passou a exercer um papel de suma importância para a mudança desse quadro discriminatório. A Constituição Federal de 1988 garante a liberdade religiosa e delega à escola a tarefa de trabalhar sobre a presença dos povos africanos na formação da sociedade brasileira. Embora de grande valia, era vaga a menção feita pela Constituição. Novas empreitadas resultaram em leis e orientações para que a escola pudesse tratar dessa temática dando-lhe a devida atenção, como a Lei de Diretrizes e Bases, de 1996; a Lei 10.639/03 que torna obrigatório o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira; o parecer do Conselho Nacional de Educação, de 2004, que especifica e dá as orientações dos objetivos do ensino da história e cultura africana e afro-brasileira em vista de alcançar uma nova postura nos alunos, em vista de mudanças significativas na sociedade.

Para além disso, faz necessário ferramentas e estratégias pedagógicas, como a utilização de uma sequência didática, que possa conduzir os alunos ao questionamentos dos conhecimentos já há tanto tempo reproduzidos e assimilados pela sociedade, que os auxilie na percepção da construção das ideologias que inferiorizavam, e ainda inferiorizam, as religiões de matriz africana no Brasil, para, dessa forma, desenvolvendo sua criticidade, possam adotar novas posturas que, reconhecendo as religiões de matriz africana como elemento de resistência cultural e de grande importância para a construção da pluralidade cultural do Brasil, contribuam para a superação da intolerância religiosa e o racismo religioso, em busca da construção de uma cultura de paz.

A importância da utilização de uma sequência didática para se trabalhar essa temática se dá, sobretudo, pelo seu caráter crítico, que busca investigar as raízes de problemas que ao longo dos anos apenas foram sendo repassados para as gerações seguintes, reproduzidas de forma acrítica, bem como valorizar o conhecimento do aluno e sua participação ativa como sujeito construtor do conhecimento, valorização real do aluno no processo de ensino aprendizagem que se percebe naquilo que atualmente se chama pedagogia de terreiro, onde a experiência de cada sujeito é fundamental para um conhecimento mais amplo, que permita a todos uma compreensão melhor da realidade investigada

As religiões de matriz africana podem ser abordadas de várias formas dentro da prática pedagógica, não no sentido de doutrinação dos alunos, de impor a religião a eles, pois isso

feriria a laicidade na qual a escola deve basear sua ação. Mas no que concerne a tratar a religiosidade afro-brasileira com naturalidade. Não como algo estranho e alheio, mas com elemento formador da cultura e identidade do povo brasileiro, para despertar no aluno a aceitação e o reconhecimento de sua importância na formação do país.

A abordagem das religiões de matriz africana em sala de aula não visa uma conversão dos alunos, o professor deve exercer sua função sem proselitismo, ou seja, ser imparcial quanto sua orientação religiosa. Elas devem ser tratadas como objeto de estudo, pois o importante na sala de aula não é que os alunos vivam os cultos aos Orixás, mas tenham conhecimento sobre a religiosidade afro-brasileira e de sua importância enquanto expressão cultural que faz parte da identidade brasileira. Talvez, por isso, a primeira e fundamental questão a ser suscitada deva ser: “E se o apedrejado fosse você?”

REFERÊNCIAS

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

BASTIDE, Roger; FERNANDES, Florestan. **Branços e negros em São Paulo**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

BAUMAN, Zigmunt. **Tempos líquidos**. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Editora Bertrand, 1989.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. 38. ed. Brasília: Edições Câmara, 2013.

BRASIL. **Projeto de lei nº 259, de 11 de março de 1999**. Dispõe sobre a obrigatoriedade da inclusão, no currículo oficial da Rede de Ensino, da temática "História e Cultura Afro-Brasileira" e dá outras providências. Brasília: Diário da Câmara dos Deputados, 1999.

BRASIL. **Lei nº 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. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm#. Acesso em: 10 jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília: Ministério da Educação, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação anti-racista**: caminhos abertos pela Lei Federal nº10639/03. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: MEC, 2005. (Coleção Educação para todos)

BRITO, Alan Alves. BOOTZ, Vitor, MASSONI, Neusa Teresinha. Uma sequência didática para discutir as relações étnico-raciais (Leis 10.639/03 e 11.645/08) na educação científica. **Cadernos Brasileiros de Ensino de Física**, v. 35, n. 3, p. 917-955, dez. 2018.

BURKE, Peter. **Variedades de história cultural**. Rio de Janeiro: Civ. Brasileira, 2000.

CABRAL, Maria do Socorro Coelho. O papel do negro na historiografia maranhense. **Cad. Pesq. São Luís**, jan./jun. 1988.

CASTRO, Mariana. **Racismo religioso**: Casa de Candomblé é atacada no Maranhão. Integrantes da Casa Fanti Ashanti denunciam agressões de fundamentalistas às religiões de matriz africana. 2022. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2022/05/03/racismo-religioso-casa-de-candomble-e-atacada-no-maranhao>. Acesso em: 20 jan. 2024.

CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. São Paulo: Contexto, 2006.

CHARTIER, Roger. **A história cultural**: entre práticas e representações. Lisboa: DIFEL, 2002.

CENTRINY, Cícero. **Terecô de Codó**: uma religião a ser descoberta. São Luís: Zona V fotografias Ltda, 2015.

CIPÓ, Roger. **O combate ao racismo religioso como luta política das religiões de matrizes africanas**. 2018. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2018/01/19/o-combate-ao-racismo-religioso-como-luta-politica-das-religoes-de-matrizes-africanas>. Acesso em: 20 fev. 2024.

CIRNE, Ademar. **Racismo religioso em escolas da Bahia**: autoafirmação e inclusão de crianças e jovens de terreiro. Ilhéus – BA: Editus, 2020.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2024.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O anti-Édipo**. São Paulo. Editora 34, 2011.

DELGADO, L. de A. N. História oral e narrativa: tempo, memória e identidades. **História Oral**, [S. l.], v. 6, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.51880/ho.v6i0.62>. Acesso em: 20 dez. 2023.

DELIZOICOV, Demétrio. La educación en Ciencias y la Perspectiva de Paulo Freire. **ALEXANDRIA Revista de Educação em Ciência e Tecnologia**, v. 1, n. 2, p. 37-62, jul. 2008.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B. *et al.* **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado das letras, 2004.

FANON, Frantz. **Escritos políticos**. Medellín-Colômbia: Ennegativo ediciones, 2020.

FERREIRA, Tássio. **Pedagogia da circularidade afrocênica**: diretrizes metodológicas inspiradas nas ensinagens de tradição do Candomblé Congo-Angola. Orientadora: Célida Salume Mendonça. 2019. 271f. Tese (Doutorado em Artes Cênicas) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019.

FERRETTI, Mundicarmo. Conflito e religiosidade: Rei Sebastião na religião de matriz africana do Maranhão. In: ZIERER, Adriana; VIEIRA, Ana Livia Bomfim (orgs.). **História Antiga e Medieval. Conflitos sociais, guerras e relações de gênero**: representações e violência. São Luís: EDUEMA, 2017. 6v.

FERRETTI, Mundicarmo. Tambor de Mina e Umbanda: o culto aos caboclos no Maranhão. **Jornal do CEUCABS – RS: O triângulo sagrado**, v. 3, n. 39, 1996.

FERRETTI, Sergio Figueiredo (org.). **Museus afro digitais e política patrimonial**. São Luís: EDUFMA, 2012.

FERRETTI, Sergio Figueiredo. **Querebentã de Zomadônu**: etnografia da Casa das Minas do Maranhão. 2. ed. rev. atual. São Luís: EDUFMA, 1996.

FERRETTI, Sergio Figueiredo. As religiões africanas no Maranhão neste início de milênio. In: SEMANA DE ENSINO RELIGIOSO, 1., 2001, São Luís. **Mesa Redonda Ensino Religioso e Diversidade Cultural** [...]. São Luís: Instituto de Estudos Superiores do Maranhão, 2001.

FERRETTI, Sérgio E. Sincretismo afro-brasileiro e resistência cultural. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, v. 4, n. 8, p. 182-198, jun. 1998.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática do ensino de história**: reflexões e aprendizados. Campinas: Papirus, 2003.

FRANCO, Diego Ferreira Cangussu. **As religiões afro-brasileiras**: memória, identidade e urbanidade. Orientadora: Jane Victal Ferreira Duduch. 2010. Dissertação (Mestrado em Urbanismo) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2010.

FREYRE, Gilberto. **Casa grande e senzala**. São Paulo: Global editora, 2006.

FOUCAULT, Michel. **El orden del discurso**. Buenos Aires: Tusquets editores, 1992.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2011.

GILROY, Paul. **O Atlântico negro**: modernidade e dupla consciência. São Paulo: Ed. 34; Rio de Janeiro: Universidade Candido Mendes; Centro de Estudos Afro-Asiáticos, 2001.

GOMES, Nilma Lino. **Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo**: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural? Educação como exercício de diversidade. Brasília: UNESCO/MEC/ANPEd, 2005 (Coleção Educação para todos).

GOMES, Flávio dos Santos. **Mocambos e quilombos**: uma história do campesinato negro no Brasil. São Paulo: Claro enigma, 2015.

GONÇALVES, Carina Lopes. **Pluralismo democrático e liberdade religiosa**: a resistência umbandista no Estado democrático de direito. Orientadora: Helena Esser dos Reis. 2021. 185f. Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2021.

HALL, Stuart. **Da diáspora**: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HALL, Stuart. Quem precisa de identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2014.

HALL, Stuart. **Cultura e representação**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio: Apicuri, 2016.

HORN, Geraldo Balduino; GERMINARI, Geyso Dongley. **O ensino de história e seu currículo: teoria e método**. Petrópolis: Vozes, 2006.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **PNAD Contínua - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua: educação**. Rio de Janeiro, 2022.

LE GOFF, Jacques. **Os intelectuais na Idade Média**. São Paulo: Paulus, 2003.

MACEDO, Yuri Miguel; MAIA, Claudia Braga; SANTOS, Mariana Fernandes dos. Pedagogia de terreiro: pela decolonização dos saberes escolares. **Revista Vivências, Erechim**, v. 15, n 29, p. 13-25, jul./dez. 2019.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

NASCIMENTO, Abdias. **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado**. São Paulo: Perspectiva, 2016.

NOGUEIRA, Leo Carrer. **Da África para o Brasil, de Orixá a Egum: as ressignificações de Exu na literatura umbandista**. Goiânia: Editora UFG, 2022.

OLIVA, Anderson Ribeiro. A Invenção da África no Brasil: Os africanos diante dos imaginários e discursos brasileiros dos séculos XIX e XX. **Revista África e Africanidades**, v. 1, n. 4, fev. 2009.

OLIVEIRA, Ariene Gomes de. **A educação nos terreiros de Caruaru/Pernambuco: um encontro com a tradição africana através dos Orixás**. Orientadora: Allene Lage. 2014. 283f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2014.

PEREIRA, Josenildo de J. A lei 10 639/03 e as representações da África na cultura ocidental. **Revista Pesquisa em Foco: Educação e Filosofia**, v. 2, n. 2, abr. 2009.

PEREIRA, Josenildo de J. **Na Fronteira do Cárcere e do Paraíso: um estudo sobre as práticas de resistência escrava no Maranhão Oitocentista**. Orientadora: Ivone Dias Avelino. 2001. Dissertação (Mestrado em História do Brasil) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2001.

PIAGET, Jean. A psicologia da criança e o ensino de história. In: PARRAT, Silvia; TRYPHON, Anastasia (orgs.). **Sobre a pedagogia**. São Paulo: Casa do psicólogo, 1998.

PINHEIRO, Lisandra Barbosa Macedo. Tradição oral e memória dos povos de religiões afro-brasileiras: possibilidades de pesquisa em história. **Cadernos do tempo presente**, São Cristóvão – SE, v. 8, n. 4, p. 79-92, jul./dez. 2017.

POLLAK, Michael. Memória e identidade social. **Revista Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 200-212, 1992.

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. **Estudos históricos**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 3-15. 1989.

PRANDI, Reginaldo. As religiões negras no Brasil: para uma sociologia dos cultos afro-brasileiras. **Revista USP**, São Paulo, p. 64-83, dez./fev. 1995/96.

PRANDI, Reginaldo. De africano a afro-brasileiro: etnia, identidade, religião. **Revista USP**, São Paulo, n. 46, p. 52-65. jul./ago. 2000.

PRANDI, Reginaldo. As religiões afro-brasileiras e seus seguidores. **Civitas**, Porto Alegre, v. 3, n. 1, jun. 2003.

PRANDI, Reginaldo. O Brasil com axé: candomblé e umbanda no mercado religioso. **Revista Estudos Avançados**, São Paulo, v. 18. n. 52, p. 223-238, 2004.

RODRIGUES, Edilson. **Especialistas pedem cumprimento da lei sobre ensino da cultura afro-brasileira**. 2023. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2023/10/19/especialistas-pedem-cumprimento-da-lei-sobre-ensino-da-cultura-afro-brasileira>. Acesso em: 20 fev. 2024.

SANSONE, Livio. **Negritude sem etnicidade**: o local e o global nas relações e na produção cultural negra do Brasil. Salvador: EDUFBA; Pallas, 2003.

SANTOS, Renato Emerson dos (org.). **Diversidade, espaço e relações étnico-raciais**: o negro na geografia do Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

SANTOS, Milton Silva dos. Afinal, o que são as religiões afro-brasileiras? In: FELINTO, Renata (org.). **Culturas africanas e afro-brasileiras em sala de aula**: saberes para os professores, fazeres para os alunos. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.

SANTOS, Ivanir dos. Desafios contemporâneos em prol da liberdade religiosa. **Debates do NER**, Porto Alegre, v. 21, n. 40, p. 203-210, ago./dez. 2021.

SANTOS NETO, Manoel. **O negro no Maranhão**: a escravidão, a liberdade e a construção da cidadania. São Luís: Clara Editora, 2004.

SARACENI, Rubens. **Umbanda sagrada**: religião, ciência, magia e mistérios. São Paulo: Madras, 2012.

SARLO, Beatriz. **Tempo passado**: cultura da memória e guinada subjetiva. São Paulo: Companhia das letras; Belo Horizonte: UFMG, 2007.

SILVA, Vagner Gonçalves da. **Candomblé e Umbanda**: caminhos da devoção brasileira. 2. ed. São Paulo: Selo Negro, 2005.

SILVA, Petronilha Beatriz. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. **Educação**, Porto Alegre – RS, v. 30, n. 63, p. 489-506, set./dez. 2007.

SILVA, Cátia Cândido; BORGES, Fabrícia Teixeira. O professor de tradição Iorubá e a pedagogia de terreiro: uma proposição de educação antirracista. **Cadernos RC**, v. 8, n. 1, maio 2021.

SILVA, Marcia Andréa Teixeira da. **Liberdade de culto**: uma abordagem do processo de diminuição Às perseguições policiais em terreiros de Culto Afro-Brasileiro em São Luís na década de 1960. Orientadora: Ana Livia Bonfim Vieira. 2008. 111f. Monografia (Licenciatura em História) – Universidade Estadual do Maranhão, São Luís, 2008.

SPIVAK, Gayatri Chackravorty. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

TERREIRO realiza projeto de cultura, territorialidades e ecossistemas. **Diário de Pernambuco**, 07 jul. 2023. Disponível em: <https://diariodepernambuco.com.br/noticia/vidaurbana/2023/07/terreiro-ile-axe-talabi-realiza-projeto-de-cultura-territorialidades.html>. Acesso em: 12 fev. 2024.

WESTIN, Ricardo. **Racismo religioso cresce no país, prejudica negros e corrói democracia**. Agência Senado, 2023. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/infomaterias/2023/03/racismo-religioso-cresce-no-pais-prejudica-negros-e-corroi-democracia>. Acesso em: 12 fev. 2024.