



Universidade da Estado do Rio de Janeiro
Centro de Educação e Humanidades
Faculdade de Educação da Baixada Fluminense

Luís Cláudio de Oliveira

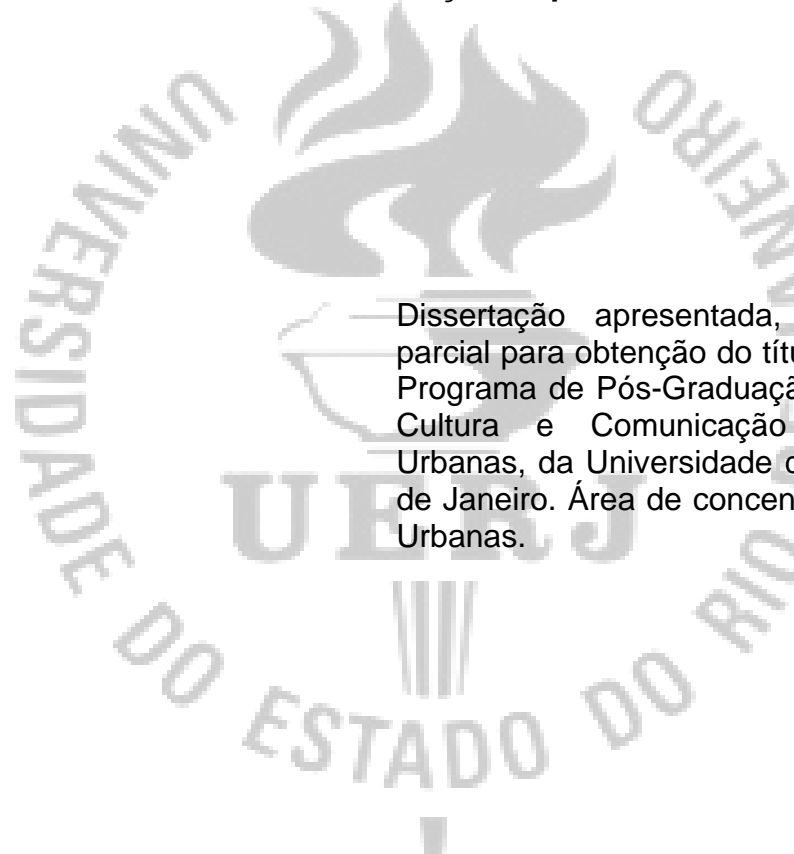
**Dos limites ideológicos à lei 10.639/03: representações sobre
religiões afro-brasileiras na formação de professores**

Duque de Caxias

2010

Luís Cláudio de Oliveira

Dos limites ideológicos à lei 10.639/03: representações sobre religiões afro-brasileiras na formação de professores



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Periferias Urbanas.

Orientador: Prof. Dr. Henrique Garcia Sobreira

Duque de Caxias

2010

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/ BIBLIOTECA CEHC

O48 Oliveira, Luís Cláudio de.
Tese Dos limites ideológicos à lei 10.639/03: representações sobre religiões afro-brasileiras na formação de professores / Luís Cláudio de Oliveira – 2010.
115f.

Orientador: Henrique Garcia Sobreira.
Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

1. Cultos afro-brasileiros – Estudo e ensino - Teses. 2. Professores – Formação - Teses. I. Sobreira, Henrique Garcia. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação da Baixada Fluminense. III. Título.

CDU 37.015.4

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Luís Cláudio de Oliveira

Dos limites ideológicos à lei 10.639/03: representações sobre religiões afro-brasileiras na formação de professores

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Periferias Urbanas.

Aprovada em 16 de setembro de 2010

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Henrique Garcia Sobreira (Orientador)
Faculdade de Educação da Baixada Fluminense - UERJ

Prof. Dr. Ahas Siss
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Prof^a. Dra. Edlaine Campos Gomes
Universidade do Rio de Janeiro

Duque de Caxias

2010

DEDICATÓRIA

Aos meus ancestrais, que me iluminam e me dão forças para a afirmação de nossa dignidade.

A todos os profissionais de educação que ousam duvidar de tudo que pareça absoluto.

AGRADECIMENTOS

A Henrique Garcia Sobreira – meu orientador, pelo respeito, estímulo e confiança em minhas escolhas.

À Edlaine de Campos Gomes – referência de seriedade e competência profissional, pelo permanente compartilhamento de reflexões absolutamente fundamentais.

Ao Otair Fernandes de Oliveira – irmão por escolha, pelos primeiros estímulos e apoio desde a elaboração do anteprojeto de pesquisa.

Ao professor Jorge Máximo – meu amigo, pela acolhida e incentivo desde o primeiro dia na Faculdade de Educação da Baixada Fluminense.

A Luiz Fernando Saraiva – meu parceiro de todas as horas, pelos debates enriquecedores dentro e fora do nosso ambiente escolar.

À professora Edileuza Penha de Souza, por ter-me feito compreender a importância da subjetividade na escrita de autores (as) negros (as).

À companheira de longa militância no movimento negro, Deise Benedito, pelas palavras carinhosas e sugestões sempre precisas.

À Márcia Borja e Ana Rosa Moraes – minhas amigas inseparáveis, pelo grande e especial afeto em momentos decisivos.

A todas as minhas alunas (os) e ex-alunas (os) e também aos colegas professores, que, pela confiança nos propósitos deste trabalho, tornaram possível a sua realização.

Aos diretores do Colégio Estadual Alcindo Guanabara e Instituto de Educação Professor Carlos Camacho pela receptividade ao projeto de pesquisa e ao apoio incondicional.

À minha mulher e filhos, pela compreensão das ausências e pelo amor a mim ofertado, minha principal base para tudo.

Tudo o que se vê é só a sombra projetada pelas coisas que não vemos.

Martin Luther King

RESUMO

OLIVEIRA, Luis Cláudio de. *Dos limites ideológicos à lei 10.639/03: representações sobre religiões afro-brasileiras na formação de professores*. 2010. 115f. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas) – Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2010.

Esta dissertação tem o objetivo investigar as representações do universo mítico-religioso de matriz africana na formação de professores, no âmbito do curso normal, a partir da observação participante em duas escolas da rede pública estadual do Rio de Janeiro. Pretende-se apurar se entraves à aplicação da Lei 10.639/2003 (bem como a Resolução 01/2004 do CNE/CP e Parecer CNE/CP 03/2004), que visa cumprir o que estabelece o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, podem ser identificados no plano objetivo da capacidade técnica dos professores e/ou no plano subjetivo, no qual se retrairiam as ações orientadas nessa direção em face de limites de natureza ideológica. O principal desafio proposto é o de revelar, no discurso e nos atos, intencionais ou não, de educadores que formam novos educadores, os limites ideológicos à aplicação da legislação em questão, e que vicejam nas ações e reações em sala de aula.

Palavras-chave: Formação de professores. Racismo. Religiões Afro-brasileiras.

RÉSUMÉ

OLIVEIRA, Luis Cláudio de. *Les limites idéologiques de la loi 10.639/03: représentations sur les religions afro-brésilien dans la formation des professeur*, 2010. 115f. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas) – Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2010.

Cette dissertation vise à étudier le rôle de l'univers mythico-religieux africains dans la formation des enseignants le cours normal, à travers de l'observation participante dans deux écoles publiques de l'Etat de Rio de Janeiro. Il est destiné à déterminer si les obstacles à la mise en oeuvre de la loi 10.639/2003 (ainsi que la Résolution 01/2004 de la CNE / CP et de l'opinion CNE / CP 03/2004), qui vise à répondre à la mise en place du Plan National d'Action, des lignes directrices du curriculum national pour l'éducation de la discrimination raciale et les relations ethniques, pour l'enseignement de l'histoire des afro-brésiliennes et autochtones, peuvent être identifiés dans l'objectif du plan de la capacité technique des enseignants et / ou dans le subjectif, dans lequel les actions ont reculé dans cette direction orientée face aux limites de nature idéologique. Le principal défi est de révéler, dans le discours et l'action, qu'elle soit intentionnelle ou non, les éducateurs qui assurent la formation de nouveaux enseignants, les limites idéologiques de l'application de la législation en question, et qui se développent dans les actions et réactions dans la salle de classe.

Mots-clés: Formation des enseignants. Le racisme. Religions afro-brésiliennes.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1- Alunos que professam religião	75
Gráfico 2 - Religiões	76
Quadro 1 - Templos, por localidade, “linha” e sacerdote responsável	77
Quadro 2 - Depoimentos de alunas certificadas, por período de formação	89

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEC	– Associação de Educação Católica
ASPER	– Associação de Professores de Ensino Religioso do Distrito Federal
ASSINTEC	– Associação Interconfessional de Educação de Curitiba
CEAG	– Colégio Estadual Alcindo Guanabara
CEAP	– Centro de Articulação de Populações Marginalizadas
CIEP	– Centro Integrado de Educação Pública
CIER	– Conselho de Igrejas para a Educação Religiosa de Santa Catarina
CONIC	– Conselho Nacional de Igrejas Cristãs
CNBB	– Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
FONAPER	– Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso
FUNABEM	– Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor
FUNAI	– Fundação Nacional do Índio
IBGE	– Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IEPCC	– Instituto de Educação Professor Carlos Camacho
IPELCY	– Instituto de Pesquisa da Língua e Cultura Yorubá
IRPAMAT	– Instituto Regional de Pastoral do Mato Grosso
LDBEN	– Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
NEM	– Núcleo de Estudos Negros
ONG	– Organizações não governamentais
ONU	– Organização das Nações Unidas
PNLEM	– Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

SEEDUC – Secretaria de Estado de Educação

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	12
1	REFERENCIAL TEÓRICO	21
1.1	A aderência aos novos marcadores sociais nas políticas educacionais	21
1.2	Religião Afro-brasileira: um Objeto em Construção nas Interpretações do Brasil	31
2	O NÃO-LUGAR DAS RELIGIÕES AFRO-BRASILEIRAS NO PENSAR SOBRE A EDUCAÇÃO	52
3	RELIGIOSIDADE AFRO-BRASILEIRA NO CURRÍCULO ESCOLAR: A PESQUISA EM CURSO	59
3.1	Insustentabilidade Técnica da Lei 10.639/2003?	68
3.2	Ação e Reação em Sala de Aula	73
3.3	Tensões e sensibilidade no estágio supervisionado	84
3.4	Prática Democrática, Currículo democrático	92
	CONCLUSÃO	100
	REFERÊNCIAS	104

INTRODUÇÃO

Negro, currículo e formação de professores: o ponto de partida

Esta dissertação tem o objetivo de investigar as representações do universo mítico-religioso de matriz africana na formação de professores, no âmbito do curso normal, a partir da observação participante em duas escolas da Coordenadoria Regional Serrana IV, no Estado do Rio de Janeiro, nos municípios de Magé, o Instituto de Educação Professor Carlos Camacho - IEPCC, e Guapimirim, o Colégio Estadual Alcindo Guanabara - CEAG. Pretende-se apurar se entraves à aplicação da Lei 10.639/2003 (bem como a Resolução 01/2004 do CNE/CP e Parecer CNE/CP 03/2004), que visa cumprir o que estabelece o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, podem ser identificados no *plano objetivo da capacidade técnica*¹ dos professores e/ou no *plano subjetivo*², de onde se expande a sua visão de mundo, no qual se retrairiam as ações orientadas nessa direção em face de *limites de natureza ideológica*³. Deve-se notar que a busca realizada sobre essa temática nos estudos sobre a “afrobrasilidade” ou “africanidades brasileiras”⁴ no campo da educação, precisamente relacionada com a formação de educadores, mostrou uma surpreendente ausência de produção, o que levou a empreender este estudo através de uma metodologia qualitativa e exploratória⁵. De acordo com Gil:

¹ Refere-se à qualidade da formação do professor, seja ela derivada do curso de licenciatura ou de curso complementar, refletida no domínio efetivo dos conteúdos propostos nas diretrizes estabelecidas nos Parâmetros Curriculares Nacionais.

² Refere-se ao exercício de abstração decorrente de motivação pessoal diretamente relacionada à trajetória de vida do professor, tendo em vista a sua constituição enquanto sujeito histórico, portanto demarcado por experiências imediatas e suas tradições culturais legadas (Ver LE GOFF, 1996).

³ Consideram-se limites de natureza ideológica as submissões ao sistema de ideias, crenças, juízos de valor, atitudes e opções a respeito de finalidades e objetivos que se acham, no fundo – e que às vezes são a origem – das opiniões, decisões e atuações que os professores adotam nos assuntos sociais e políticos que englobam os conteúdos de sua disciplina (Ver FREIRE, 1975).

⁴ É útil esclarecer que, assim como Silva, “Ao dizer africanidades brasileiras refere-se às raízes da cultura brasileira que têm origem africana. Dizendo de outra forma, estamos, de um lado, nos referindo aos modos de ser, de viver, de organizar suas lutas, próprios dos negros brasileiros, e de outro lado, às marcas da cultura africana que, independentemente da origem étnica de cada brasileiro, fazem parte do seu dia a dia” (GOMES, 2001, p.151).

⁵ De acordo com Gil “as pesquisas exploratórias são desenvolvidas com o objetivo de proporcionar uma visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato e são realizadas especialmente

A legislação educacional brasileira, do século XIX aos nossos dias, tem gerado ajustes em nossa sociedade que vão desde a laicização do ensino até a inclusão de segmentos até pouco tempo silenciados, como é o caso dos indígenas e dos negros. À proporção do crescimento e fortalecimento da participação de novos atores da sociedade civil no cenário político nacional, reivindicando uma educação inclusiva e orientada para a alteridade, surgem novos mecanismos legais que visam consubstanciar e dar ressonância a essas demandas populares no meio escolar. No entanto, o caráter conservador da escola tem se sobreposto ao vislumbre da transformação do *status quo* estabelecido.

As leis existentes e as práticas pedagógicas legitimadas nos sistemas de ensino ainda não se abriram para a formação de um currículo escolar que expresse a nossa formação nacional multicultural⁶, de base eminentemente africana e com destacada influência europeia (RIBEIRO, 1995) – como será descrito mais aprofundadamente adiante. Em se tratando da convivência entre indivíduos etnicamente e culturalmente diferentes entre si e de si em relação aos “de fora”, a escola, desde o projeto jesuítico, ainda não se apercebeu que milhares de brasileiros nunca aprenderam a se ver nela representados, inclusive porque ela não lhes permitiu conhecer a história de seus antepassados, reconhecerem-se como portadores de saberes e fazeres diferentes (GADOTTI, 1992; CANEN, OLIVEIRA & FRANCO, 2000; MOREIRA, 2001).

Ao que se sabe, diferentemente da subalternização dos negros e da consequente omissão em relação a esse segmento, o Estado brasileiro tem empreendido políticas educacionais voltadas às populações indígenas desde o início do século XX. Mesmo assim, o Serviço de Proteção ao Índio (1910), a Casa do Índio (1953) e a Fundação Nacional do Índio - FUNAI (1978) protagonizam o que Franchetto (2001), considera uma interferência danosa às nossas culturas nativas, pois, que ao reduzir a diversidade linguística à escrita e à alfabetização, aniquila a diversidade cultural (FRANCHETTO, 2001, p.151).

Ao longo da última década com a convivência direta, na condição de professor das disciplinas de Sociologia e Sociologia da Educação, e com um quadro

quando o tema escolhido é pouco explorado e torna-se difícil sobre ele formular hipóteses precisas e operacionalizáveis” (Gil, 1999, p. 43).

⁶ Sobre isto ver Moreira (1995).

imensamente rico no qual desfilam vários aspectos do cotidiano escolar que bem podem servir de base empírica para pensar nos desafios da formação de outros docentes, com maior refinamento na relação currículo e cultura, um desses aspectos, objeto de reflexão desta dissertação, diz respeito às dificuldades de docentes da rede pública de educação para atuar como mediadores de conflitos raciais na escola e tratarem de temáticas relativas à última legislação, priorizada nesta dissertação.

Essa legislação, considerando-se o contexto histórico que a produz, é impositiva de uma nova agenda política que se espera venha soterrar a concepção de um Estado imparcial, contribuindo para a sua reorientação diante das demandas de uma sociedade cada vez mais reconhecidamente marcada pelo racismo e práticas sutis de discriminação racial. A Lei trata de longa demanda dos movimentos negros pela ressignificação da história dos afro-brasileiros, sendo considerada por esses, como estratégica para o combate ao racismo na sala de aula. Segue o texto legal (lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003⁷):

Art. 1º A lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts.26-A, 79-A e 79-B:

Art. 26 – Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste 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 nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

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

§ 3º (VETADO)

Art. 79-A (VETADO)

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

Para efetivar a real aplicação da Lei n.º 10.639/03, diretores, equipes pedagógicas e professores precisam aprofundar o conhecimento teórico metodológico sobre o assunto e viabilizar condições para a consolidação desse

⁷ Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm.> Acesso em:10/11/2009

conhecimento, com a intenção de implantar e manter na escola uma prática antirracista.

Entretanto, a situação atual sugere a existência de empecilhos à efetivação dessa Lei. Esses serão analisados, neste trabalho, do ponto de vista das condições técnicas dos educadores para o desempenho da função, que se expressam no amplo domínio ou não dos conteúdos aos quais faz menção a Lei.

Deste ponto de vista, o olhar atento e crítico para as experiências curriculares pautadas pela produção de conhecimento sobre o negro na sociedade brasileira – muito comuns nas escolas, nas datas de referência histórica – denota que *racismo* e *desigualdades sociais*, essas duas faces de uma mesma realidade, não são assim interpretadas pelo conjunto dos professores.

Estas datas são “13 de maio” e “20 de novembro”. A primeira data perdeu a sua força representativa ao longo das campanhas dos movimentos negros de denúncia do seu significado oficial. A partir do final dos anos 1970 estava consolidado o deslocamento dessa representatividade para a data da batalha final que destruiu a comunidade palmarina, o mais famoso dos quilombos no Brasil. Deve-se ressaltar que a legislação referida nessa investigação proclama que:

13 de maio, Dia Nacional de Luta contra o Racismo, será tratado como o dia de denúncia das repercussões das políticas de eliminação física e simbólica da população afro-brasileira no pós-abolição, e de divulgação dos significados da Lei áurea para os negros. No 20 de novembro será celebrado o Dia Nacional da Consciência Negra, entendendo-se consciência negra nos termos explicitados anteriormente neste parecer. Entre outras datas de significado histórico e político, deverá ser assinalado o 21 de março, dia internacional de Luta pela Eliminação da Discriminação Racial” (MEC, Parecer CNE/CP 03/2004)⁸.

Independente das diretrizes oficiais e contra todos os indicadores sociorraciais amplamente difundidos na grande mídia e inclusive, atualmente, sub-repassados a textos contidos em livros didáticos adotados na escola, insiste-se em fraseologias tais como: “o problema do preconceito é muito mais social que racial”; ou, numa lógica que inverte a culpabilidade do racismo, “o negro é o próprio racista”. Ora, ao folhear livros didáticos de última geração que chegam às escolas através do Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio - PNLEM tem sido comum observar que a temática racial está colocada, ainda que particularmente nos de

⁸ Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/003.pdf>> Acesso em 10/11/2009.

Língua Portuguesa, História e Geografia, porém consubstanciada em pesquisas que retratam as desigualdades raciais no Brasil.

Naturalmente que sustentar a premissa da minimização do racismo e da discriminação racial implica também na manutenção de uma concepção míope dos seus efeitos nas relações interétnicas/inter-raciais verticalizadas no espaço da escola. E se assim é, preparar-se tecnicamente para a adoção desses conteúdos ou incluí-los nos planejamentos das disciplinas não poderia mesmo parecer indispensável. A herança desse pensamento reto e inflexível obstrui a percepção desse professor quanto às razões, derivadas das transformações sociais que, desde o final do século anterior, vem substantivando a questão racial, entre outras, condensadas no plano da política e da cultura, como feixe de políticas educacionais.

Um aspecto outro, porém ligado por um fio tênue ao anterior, que igualmente dificulta a socialização pautada pelo respeito a valores culturais distintos, e que é a hipótese principal defendida nesta análise, é a predominância ideológica que afeta o educador, que pode travar ou estimular a sua aderência aos novos marcadores de políticas educacionais no que refere especialmente à observação do componente *raça* como determinante para a construção de um currículo democrático. Mesmo que o educador se lançasse ao desafio de apreender a enorme massa crítica acumulada em mais de um século de estudos sobre as relações entre brancos e negros no Brasil – como será apresentado na revisão bibliográfica pautada no primeiro capítulo – como garantir, a si mesmo, o desmonte de um sistema de ideias no qual sobrevivem em musgo as suas certezas? O conhecimento que impõe ao professor que forma novos professores suplantar convicções alojadas na dimensão do que lhe é imanente, pode gerar reações que fogem ao plano da racionalidade científica? Precisamente, o campo religioso de pertença do professor pode constituir-se em barreira ideológica à reorientação do seu ofício?

No segundo capítulo apresenta-se o diálogo que se vem travando na literatura que explora a relação entre educação e religião, procurando-se demonstrar que ao voltar o foco da pesquisa bibliográfica para a produção específica sobre religiões afro-brasileiras, encontra-se aí uma lacuna a ser preenchida, para o que se pretende contribuir com este trabalho.

Como se pode estimar, ambos os aspectos apontados acima requerem uma investigação cuidadosa, o que caberá no capítulo posterior, embora, sublinhe-se,

desde logo, que esse segundo viés é o que absorve maior intensidade no presente estudo. Antes, porém, de seguir em direção às questões principais da pesquisa, é conveniente descrever o seu ponto de partida.

O interesse que conduz a este momento aflora desde o ano em que foi aprovada a lei que exige a inserção dessas temáticas no currículo escolar. É quando a então Coordenadoria de Escolas Diferenciadas da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro empreende estratégias para estimular as escolas da rede a cumprirem a legislação. A configuração dessas estratégias e as ações empreendidas em seu custeio, no período de 2003 (ano de promulgação da Lei) até o presente, surgiam como uma questão. Mas não tão somente. Como as escolas se posicionavam e se posicionam hoje em relação ao cumprimento da Lei? Pode-se afirmar que houve, nesse sentido, avanços consideráveis?

De acordo com a coordenadora daquele Órgão à época da aprovação da referida Lei, a primeira estratégia recorrida foi a busca de apoio junto ao Ministério Público para exigir que gestores das escolas das redes, pública e privada, efetivassem ações para que a legislação fosse cumprida. Naquele período, o Poder Judiciário expediu vários ofícios endereçados diretamente às coordenadorias regionais de educação, que os repassaram às escolas, passando a cobrar o planejamento de atividades realizadas, ou por realizar, nas unidades, que correspondessem aos ditames legais exigidos. É desejoso saber se houve o retorno e se isto pode ser verificado nos planejamentos das disciplinas ou nas ações pedagógicas empreendidas no âmbito das escolas.

Outra estratégia concebida pelo órgão responsável por tratar da diversidade e inclusão foi a criação da Agenda Cultural Zumbi dos Palmares, que dava posse aos membros do Conselho de Diversidade Étnico-Cultural⁹, atendendo ao contido nas Leis 10.639/03 e 11645/05, cuja tarefa é estabelecer diretrizes para a organização do sistema de ensino com vistas a valorização, nas unidades escolares, da história e cultura dos afro-brasileiros e dos africanos e indígenas. É objetivo parcial dessa investigação conhecer as propugnações desse Conselho e quais impulsos podem ser enunciados marcantes para os interesses contidos na legislação em referência.

Ainda uma outra estratégia é a recorrência à formação em serviço ou capacitação continuada, que pressupõe preparar e treinar profissionais em seu

⁹ Na atual gestão foi substituído pelo *comitê estadual etno-racial*.

ambiente de trabalho de modo a suprir deficiências identificadas na realização de suas atribuições. Nesse caso, qual é a avaliação possível do impacto dessa estratégia? Quanto aos programas de formação continuada e aos cursos de capacitação, o que se pode estimar em relação aos resultados quantitativos e qualitativos (quantos programas e/ou cursos foram realizados desde 2003, em quais municípios, em quais escolas, envolvendo quantos professores da rede?). Quais são os critérios estabelecidos para a participação dos professores nesses cursos? Quantos professores inscritos são ligados ao curso normal? Quem são os tutores, quais as ementas dos programas e/ou cursos e qual é a literatura oferecida? Cabe registrar que iniciativas outras podem estar ocorrendo com a mesma finalidade, ainda que provavelmente tópicas, portanto não processuais, e por isso, dificilmente poderiam ser aqui sistematizadas.

A análise produzida na primeira parte do terceiro capítulo desta dissertação – momento inicial da contínua interação com os dados levantados no campo da pesquisa – procura discutir os efeitos das três estratégias acima elencadas sobre as práticas curriculares. Quanto à terceira estratégia, faz-se menção aqui, em primeira demão, a uma experiência de treinamento de professores que servirá ao intento de justificar a relevância do objeto desta pesquisa.

Em fins do ano de 2007 foi realizado em Guapimirim, cidade a oitenta quilômetros da capital do Rio de Janeiro, um curso de capacitação continuada de docentes que durante duas semanas reuniu entre trinta e quarenta profissionais dessa e da cidade vizinha (cerca de quinze quilômetros), Magé. Durante o período do curso, deu-se a oportunidade de conhecer (para os locais, reconhecer) os lugares de referência histórica da cidade de Guapimirim, um município com exuberantes cerca de 70% de áreas verdes preservadas, cravado numa região ainda remanescente de mata atlântica.

A partir da grade do curso, os educadores foram instados a debater textos teóricos, sobretudo no campo das ciências sociais, que remetem à construção do mito da democracia racial¹⁰ no Brasil e às descobertas dos mecanismos que fazem persistir as atuais clivagens sociorraciais.

¹⁰ Segundo o pesquisador Ricardo Henriques o "nascer negro no Brasil está relacionado a uma maior probabilidade de crescer pobre". Em 2005, a ONU apresentou um relatório sobre o desenvolvimento humano no Brasil que ratificou a declaração de Henriques. Segundo o relatório, entre outros dados apresentados, o número absoluto de pobres no Brasil, com renda per capita inferior a R\$75,00 no ano de 2000, diminuiu em 5 milhões entre os anos de 1992 e 2001,

Ao final do curso, marcado por grande interesse dos participantes, todos voluntários, agendou-se o compromisso de elaborar projetos pedagógicos, por unidade escolar, que promovessem atividades que permitissem construir a ponte entre os conhecimentos produzidos e a prática docente. Mas, a exemplo daquele curso, ocorreram mesmo iniciativas que, após a capacitação ou formação em serviço, vieram consumir as expectativas geradas nos/pelos participantes desses programas de treinamento? Até que ponto o ambiente escolar conflui para colocar as temáticas sobre o racismo no Brasil no núcleo do projeto político-pedagógico? Todas essas questões são igualmente investigadas junto a docentes e discentes da rede pública estadual de educação do Rio de Janeiro, e analisadas alhures, não só na primeira, mas também na segunda e terceira partes do capítulo terceiro. Afinal, “não seria possível compreender a história, o estado atual e os múltiplos efeitos das políticas educacionais, sem situar a raça como elemento nuclear da análise” (APPLE, 2001, p. 148).

Um dos temas reconhecidamente relevantes para a Secretaria de Estado de Educação na ocasião daquela capacitação foi *religião e religiosidade afro-brasileira*. E é especialmente aí, nesse campo, correlacionado às vivências em sala de aula na formação de novos professores, que deitam as principais preocupações na condução deste trabalho.

Não há aqui intenção de travar uma discussão tão somente sobre o que se faz em classe a esse respeito. Mais que isso, o intuito é trazer à superfície exatamente o que não se faz objetivamente e o porquê, portanto não se constitui em ação propriamente dita, mas que se espraia no ato, nas entrelinhas do que se diz. Ou seja, seria incompleto o esforço em perscrutar as práticas de discriminação consciente de orientação da fé, seja ela manifesta no espaço da escola ou na sociedade em geral. O principal desafio proposto é o de revelar, no discurso e nos atos, intencionais ou não, de educadores que formam novos educadores, os limites ideológicos à aplicação da legislação em questão, e que vicejam nas *ações e reações em sala de aula*, como é discutido na última parte do capítulo final.

entretanto, os negros pobres, ao contrário da tendência, aumentou em 500 mil. Revela ainda, baseado em dados do IBGE, que renda per capita dos brancos de 1980, ou seja, 341,71 reais corrigidos, era mais do que o dobro da renda auferida pelos negros em 2000 (162,75 reais). Tais desigualdades, segundo o relatório, demonstram que a democracia racial no Brasil não passa de um "mito", sugerindo, ao final, a aplicação de ações afirmativas, incluindo o sistema de cotas, a fim de corrigir os danos causados pelo racismo no Brasil (Sobre isto ver HENRIQUES, 2002; ONU, Relatório de Desenvolvimento Humano no Brasil, 2005).

Naturalmente, o discurso que sustenta a formulação dos programas de treinamento em serviço é rigidamente condenatório das atitudes cerceadoras das liberdades constitucionais. Mas, o que obsta a sua efetivação, como será demonstrado, foge à objetividade da política pedagógica para emaranhar-se numa dimensão *unicista* ou *eurocêntrica*, inegavelmente comprometida nos tempos atuais, que transpassa, portanto, as práticas aparentes.

Para além das reflexões e dos argumentos que motivaram originalmente a pesquisa e que foram aqui introduzidos, são apresentadas algumas considerações sobre a distância existente entre políticas educacionais de estado e sua implementação propriamente dita. O objetivo é problematizar o que seria uma tendência à inversão das práticas até então cultivadas de negação das diferenças, mas não em razão de outras que as considera, de fato. O que se supõe é que o trabalho docente que absorve os aspectos diferenciadores dos indivíduos e grupos consumidores das políticas educacionais pode incutir mais o sentido de garrotear essas diferenças do que efetivamente promovê-las.

1 REFERENCIAL TEÓRICO

1.1 A aderência aos novos marcadores sociais nas políticas educacionais

Tem sido recorrente na atualidade as análises que apontam para mudanças e reações em velocidade estonteante na sociedade atual, que prostram e aprofundam a perplexidade como num abalo sísmico das certezas, no qual são sacudidas, inclusive, as referências que distinguem, com nitidez, os grandes períodos da história. Variam as explicações do momento inicial, assim como são fluidas e especulativas as derivações previstas para médio e longo prazos. Como nos argumentos de Berger (1985), a cultura ocidental e seus paradigmas tomados como coletivos, as normativas sociais e morais, as estruturas político-organizativas, as teorias econômicas centenárias, a vocação para a ciência, as artes encontram-se incomparavelmente em meio a um terremoto.

Vive-se atualmente um período inédito da história das sociedades humanas, em que a aproximação inelutável das distâncias, produto mais sensível de complexas tecnologias de informação e comunicação, torna os indivíduos, a um só tempo, múltiplos – no sentido de poderem varar virtualmente as fronteiras que tradicionalmente separavam tempo e espaço – e diversos – capazes que são de assumir, progressiva e concomitantemente, diferentes atribuições em suas realizações sociais. E nesse cenário de constantes mutações, conflitos e reformulações conceituais, inclui-se a visão tradicional de cultura na sua relação com a educação.

No contexto dos Parâmetros Curriculares Nacionais (MEC, 1997), o tema transversal pluralidade cultural consolida a reflexão sobre diversidade cultural e currículo, conceito esse firmado na compreensão de Moreira & Candau que o definem como:

[...] as experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, em meio a relações sociais, e que contribuem para a construção das identidades de nossos/as estudantes. Currículo associa-se, assim, ao conjunto de esforços pedagógicos desenvolvidos com intenções educativas (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 18).

O tema também estimula crescentemente esse debate no âmbito da escola, porém, não nos espaços dos conselhos de classe e reuniões pedagógicas, como deveria, mas, notadamente, na sala de aula, sobretudo nas disciplinas voltadas ao estudo das realidades sociais em transformação no plano das diferenças histórico-culturais, tais como sociologia e sociologia da educação.

Independente de concepção ideológica, educadores são, agora, cada vez mais, instados pelas Secretarias de Educação a oferecer respostas práticas para questões que, mesmo a partir de 1997, ano de lançamento dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN's, continuam rejeitadas no campo dos debates, ou por esses reconhecidas como pouco relevantes para o ensino escolar. No limite, ficam, ainda hoje, por conta do entusiasmo individual e isolado de docentes que integram os movimentos sociais, demandantes de mudanças nas políticas educacionais que promovam a valorização dos segmentos sociais historicamente tratados como *minorias* e negligenciados pelo Estado. A necessidade da superação do medo e da intolerância ante o "diferente" vem ganhando a ordem do dia, e, desejando ou não, educadores e técnicos diretamente vinculados à sala de aula ou à gestão escolar são instados a uma nova disposição frente as suas atribuições diárias.

Conceitos como multiculturalidade e interculturalidade, nas suas diferentes acepções (MOREIRA, 2001), penetram as páginas da literatura, e são disponibilizados para interferir na operacionalização do ensino. Toda orientação educacional e pedagógica contextualizada no momento presente deve concentrar-se na necessidade de promover ajustes em direção ao reconhecimento da multiplicidade e interpenetração das culturas. A percepção de um mundo povoado por diferenças culturais que se comunicam; que se interconectam, umas no interior das outras, estabelecendo significados autônomos para lidar com "o novo" (Hall, 1997), vai, pouco a pouco, se transfigurando em *marcadores para as políticas educacionais*. Essa transfiguração, concomitantemente, coloca em xeque a visão tradicional que impregna de repetitividades o trabalho docente.

Além de classe social, diferenças de gênero, estética/estilo corporal, orientação sexual, origem étnico-racial passam a ser sublinhadas como características não só a serem reconhecidas, mas, sobretudo, visibilizadas nas suas singularidades (MOREIRA, 2001), derivando em discussões ideológicas, pois, a multiplicidade de identidades culturais, que dá um novo contorno à sociedade pós-

industrial, já não pode ser simplesmente ignorada ou silenciada. Como assinala a socióloga Terezinha Quadros, “a sociedade pós-industrial se diferencia muito da anterior e isso se percebe claramente no setor de serviços, que absorve hoje cerca de 60% da mão de obra total, mais que a indústria e a agricultura juntas” (1999, p.7).

Significa dizer, que até o ocaso da Segunda Grande Guerra, as diferentes sociedades mundiais ainda se inter-relacionavam a partir de fronteiras culturais definidas desde o passado mais remoto. Entretanto, a ampliação espetacular da comunicação e a disseminação de novas tecnologias entre países e continentes – ao tempo em que a mudança na base econômica reduz a importância conferida à produção agrícola e industrial – sobleva a produção de informação e serviços. Para este setor da economia, reestruturado, a padronização de mercadorias e a especialização do trabalho perderam terreno para o trabalho intelectual e a criatividade. Então, à fuga dos modelos exauridos de produção e de mesmices corresponde o favorecimento da convivência de diferentes, para estimular a inovação. Disso resulta, como inescapável, pensar a cultura como transversalidade (HALL, 1997). Ao longo dos últimos cinco séculos o termo cultura vem sendo alterado e a sua assimilação varia de acordo com contextos sócio-históricos distintos; se quisermos, como sugere Elias (2000), no título de sua obra principal, ao longo do *processo civilizador*. Para esse autor, o termo civilização “expressa a autoconsciência do Ocidente”, ou o reconhecimento do que seria uma capacidade exclusiva de nomear e classificar o universo das coisas materiais e não-materiais. Civilização:

[...] resume tudo em que a sociedade ocidental dos últimos dois ou três séculos se julga superior a sociedades mais antigas ou a sociedades contemporâneas ‘mais primitivas’. Com esse termo, a sociedade ocidental procura descrever em que constitui seu caráter especial e tudo aquilo de que se orgulha: o nível de sua tecnologia, a natureza de suas maneiras (costumes), o desenvolvimento de seu conhecimento científico ou visão de mundo, e muito mais (ELIAS, 2000, p. 5).

Pode expressar, portanto, desde as práticas de cultivo de plantas e animais, como pode referir-se às *boas maneiras*, distintivas daqueles que *têm* e os que *não têm* cultura.

Durante o século XVIII, período mais intenso do Renascimento, “consolida-se o caráter classista da ideia de cultura, evidente na ideia de que somente as classes privilegiadas da sociedade europeia atingiriam o nível de refinamento que as

caracterizaria como cultas” (MOREIRA, 2007, p.26). A propósito, Veiga-Neto (2003) faz lembrar que:

Desde que no século XVIII alguns intelectuais alemães passaram a chamar de *Kultur* a sua própria contribuição para a humanidade, em termos de maneiras de estar no mundo, de produzir e apreciar obras de arte e literatura, de pensar e organizar sistemas religiosos e filosóficos – especialmente todo aquele conjunto de coisas que eles consideravam superiores e que os diferenciava do resto do mundo –, a Cultura passou a ser escrita com letra maiúscula e no singular. Maiúscula porque era vista ocupando um *status* muito elevado; no singular porque era entendida como única. E se era elevada e única, foi logo tomada como modelo a ser atingido pelas outras sociedades (VEIGA, 2003, p.7)¹¹.

Desde então, pôs-se em marcha uma “epistemologia monocultural” que caracteriza “a educação escolarizada [...] logo colocada a serviço de uma Modernidade que deveria se tornar a mais homogênea e a menos ambivalente possível.”¹²

No Brasil, a estrutura patriarcal que já impunha “a importação de formas de pensamento e ideias dominantes na cultura medieval europeia”, e que adornou “o conteúdo cultural que foi transportado para a colônia” (ROMANELLI, 2001, p. 33), sedimentaria os meios de conhecimento e de ensino sob os valores da elite local. Conseqüentemente, o uso pedagógico do conceito de cultura largamente disseminado na escola veio a encapsular no domínio exclusivo da erudição, da tradição literária e artística, de padrões estéticos elitizados, domínio esse que já não se sustenta. (MOREIRA,2007).

Enfim, o mesmo paradigma etnocêntrico ocidental que estabeleceu, por séculos, *cultura* como termo *unicista* e *universalista*, a cuja educação cabia colocar-se como meio privilegiado para a conquista dos seus patamares mais elevados encontra-se, agora, em contradição com a pluralidade de possibilidades de ser e estar no mundo.

Cultura transmuta-se de um conceito impregnado de distinção, hierarquia e elitismos segregacionistas para um outro eixo de significados em que se abre um amplo leque de sentidos cambiantes e versáteis. Cultura deixa, gradativamente, de ser domínio exclusivo da erudição, da tradição literária e artística, de padrões estéticos elitizados e passa a contemplar, também, o *gosto das multidões* [grifo meu]. Em sua flexão plural – *culturas* – e adjetivado, o conceito incorpora novas e diferentes possibilidades de sentido (COSTA, SILVEIRA; SOMMER, 2003, p.36).

¹¹ VEIGA-NETO, A. *Foucault e a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

¹² *Ibid*, p. 8 – 10.

Na atualidade, é plenamente perceptível que as vozes das “multidões” (PÀLPERT, 2002) fortemente encarnadas nos movimentos sociais de afirmação de identidades culturais, retumbam em várias direções, copromovendo mudanças estruturais na maneira de se interpretar as culturas. Ao paradigma ao qual o essencial do humano aflora e somente pode ser visto por lentes projetadas do global para o específico, esgarça-se outro, que o tem suplantado, cujas “diferenças”, sem o recobrimento ideológico, tornam-nos “mais semelhantes e mais humanos” (GOMES, 2003, p. 76). Porque, “pode ser que nas particularidades culturais dos povos – em suas esquisitices – sejam encontradas algumas das revelações mais instrutivas sobre o que é ser genericamente humano” (GEERTZ, 1978, p. 55 apud GOMES, 2003).

E não é desnecessário apontar que essas “particularidades culturais”, isto é, o deslocamento da visão monocultural para a concepção multicultural e intercultural das relações entre indivíduos e grupos marcados por estilos próprios, podem potencializar novas subjetividades, até mesmo nos contextos mais retidos e aparentemente mais ausentes da cena de um “capitalismo cultural globalizante” (PÀLPERT, 2002). As formas próprias de organização das comunidades para satisfazer necessidades de consumo as mais diversas, com o espírito de uma “educação não-formal”¹³, tecem os fios de uma rede de práticas socioculturais específicas, e ao mesmo tempo tão variadas, da qual não podem fugir os atores sociais incumbidos da promoção do ensino formal.

Na superação do paradigma universalista, assinala Forquim que “o pluralismo cultural não existe somente entre as nações, ele está no interior das nações, no interior das comunidades que as compõem” (FORQUIN, 1993, p. 126), e, portanto, se quisermos, na escola, essa rede socioespacial na qual interagem permanentemente indivíduos e comunidades distintos, que nela constroem, coletivamente, incontáveis e inesperadas conexões no plano cultural. Ou, de outra forma, como em Veiga-Neto (2003, p. 5), “onde se dão violentos choques teóricos e práticos em torno de infinitas questões culturais”, pois, como sentencia Stuart Hall

¹³ Refere-se à aprendizagem e exercício de práticas que capacitam os indivíduos a se organizarem com objetivos comunitários, voltadas para a solução de problemas coletivos cotidianos. Sobre isto ver Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas (GOHN, 2006).

(1997, p. 97) “por bem ou por mal, a cultura é agora um dos elementos mais dinâmicos – e imprevisíveis – da mudança histórica no novo milênio”, pois atravessa todas as relações humanas.

Nesse amplo escopo de reflexões, interessa para essa pesquisa inferir sobre o que estaria efetivamente fertilizando a orientação curricular na formação de novos educadores; com que profundidade vem sendo realizado esse debate sobre multiculturalismo e interculturalidade nesse espaço formativo; se a secretaria de educação lida efetivamente com a ampla literatura focada nesta discussão; em que medida os professores, nas escolas, adicionam e priorizam essa temática no planejamento das disciplinas; qual a estimativa do grau de aderência dos professores aos novos marcadores das políticas educacionais, especialmente no que incide nas relações raciais/interétnicas.

Evidente que se deseja cotejar aqui as relações emblemáticas entre formulação e execução de políticas educacionais, e refletir sobre o *passivo* contabilizado no plano da implementação propriamente dita das políticas de Estado que visam qualificar a educação. Para isso, tendo em vista os objetivos dessa dissertação, adota-se que políticas públicas podem ser traduzidas como o resultado direto da ação governamental na sociedade, na economia e na política, que se exprime na execução de um conjunto de planos e programas por meio dos quais são traçadas as diretrizes e metas a serem fomentadas pelo Estado, sobretudo na implementação dos objetivos e direitos fundamentais dispostos na Constituição. Não é outro o entendimento de especialistas em Direito Constitucional, como Eduardo Áppio, ao definir que:

As políticas públicas podem ser conceituadas [...] como instrumentos de execução de programas políticos baseados na intervenção estatal na sociedade com a finalidade de assegurar igualdade de oportunidades aos cidadãos, tendo por escopo assegurar as condições materiais de uma existência digna a todos os cidadãos (ÁPPIO, 2005, p. 136).

O autor evidencia que a finalidade da política pública é “assegurar igualdade de oportunidades aos cidadãos”, isso quer dizer que se deve buscar a “promoção da diminuição das desigualdades socioeconômicas [para] garantir igualdade real de oportunidades através da atuação dos órgãos da Administração Pública” (2005,

p.145). A objetividade do direito acompanha e consolida a visão, no campo da educação, de Sposito & Carrano, quando esses apontam que:

Em sua acepção mais genérica, a ideia de políticas públicas está associada a um conjunto de ações articuladas com recursos próprios (financeiros e humanos), envolve uma dimensão temporal (duração) e alguma capacidade de impacto. Ela não se reduz à implantação de serviços, pois *engloba projetos de natureza ético-política* e compreende níveis diversos de relações entre o Estado e a sociedade civil na sua constituição (SPOSITO; CARRANO, 2003, p. 17, grifo nosso).

Tem-se que a concepção das ideias com gênese na política estatal e sua transformação em política pública impõe-se a existência das condições materiais para a sua fruição. Tantas vezes, tais condições inexistem, requerendo por parte do Estado a sua efetiva criação. Assim, dotação de infraestrutura, locação e manutenção de equipamentos e contratação de pessoal são vitais ao sucesso da intervenção pretendida.

Entretanto, uma vez interpretadas as demandas junto aos setores-alvo, planejadas as ações, criadas as condições materiais objetivas para a sua execução, testadas as hipóteses administrativas que derivam na consecução desta ou daquela estratégia, na outra ponta das exigências estão os recursos humanos, ou melhor, os *seres humanos* e suas idiossincrasias. Logo, a compreensão do significado das políticas públicas deve corresponder a um duplo esforço: de um lado entender a dimensão técnico-administrativa que a compõe buscando verificar a eficiência e o resultado prático das políticas públicas, para a sociedade, das políticas públicas; e de outro lado, reconhecer que toda política pública é uma forma de intervenção nas relações sociais, essas condicionadas por interesses e expectativas galvanizadas por valores éticos e morais e identidades culturais que avultam heterogeneidades.

Presume-se que toda ação que faz convergir para si preocupações e proposituras de natureza ético-política, possivelmente implica na reflexão dos atores sociais nela diretamente envolvidos sobre a harmonia existente ou não entre os seus próprios valores éticos e o conteúdo ético da ação a ser empreendida. Especificamente no caso das políticas públicas focadas na educação, ou políticas educacionais, quando essas vivificam temas como gênero, orientação sexual e raça/etnia, que ocupam o plano das subjetividades, torna-se exigível a esses atores sociais descer do lugar que ocupam e de onde discursam, e desenvolver a

capacidade de lidar com efusões de sentimentos que nem sempre encontram-se sob o domínio da racionalidade.

Há que contrariar a cegueira metodológica do positivismo, pois, não há como sonegar à população inteira essa nova perspectiva de aderência, incluindo portanto os não negros ou os que não se reconhecem pertencentes às tradições afro-brasileiras. A importância da lei 10.639/03 é que ela não beneficia somente os negros. Na Europa, nem todos conhecem os princípios do Kardecismo, mas no Brasil, a negritude cultural é de tal forma abrangente que não existe quem nunca tenha ouvido falar em Candomblé.

Como se tem enfatizado na análise das diferentes configurações do currículo escolar, efeitos produzidos pela imersão *oculta* (MOURA, 1999) ou *invisível* (APPLE, 1982) de valores culturais socialmente hegemônicos na relação entre a instituição escolar e o docente, ou, mais intimamente, entre professor e aluno, traduzem-se em relação de opressão.

A Lei 10.639/03, para mais que política de Estado que obriga a escola a ensinar história e cultura africana e afro-brasileira, não impõe, para a sua eficácia, ao professor, rever a sua trajetória como partícipe da construção social em que é duplamente sujeito: como cidadão e como formador de cidadãos?

O parecer 03/2204, de 10 de março, do Conselho Pleno do CNE explicita que

O sucesso das políticas públicas de Estado, institucionais e pedagógicas, visando a reparações, reconhecimento e valorização da identidade, da cultura e da história dos negros brasileiros depende necessariamente de condições físicas, materiais, intelectuais e afetivas favoráveis para o ensino e para aprendizagens [...]. Depende também, de maneira decisiva, da reeducação das relações entre negros e brancos, o que aqui estamos designando como relações étnico-raciais. Depende, ainda, de trabalho conjunto, de articulação entre processos educativos escolares, políticas públicas, movimentos sociais, visto que as mudanças éticas, culturais, pedagógicas e políticas nas relações étnico-raciais não se limitam à escola (BRASIL, 2004, p.13).

Pelo menos nas escolas onde se fez pesquisa, as relações étnico-raciais ainda obtêm pouca relevância entre educadores¹⁴, o que possivelmente acontece em outros cursos de formação docente. É fato que ainda os sentidos estão pouco aguçados para ver as dimensões de raça/etnia no dia a dia escolar, e abandonar de

¹⁴ Essa ausência é revelada por professores que ensinam no campo das ciências humanas e filosofia oferecidas no curso normal tanto no Colégio Alcindo Guanabara (município de Guapimirim) como no Instituto de Educação Professor Carlos Camacho (município de Magé), como demonstrado na análise realizada mais adiante.

vez a retórica do “somos todos iguais”, típica da postura refratária ao assunto. Tal evidenciaria a dificuldade de trazer para o núcleo das reflexões não tão somente as desigualdades estratificadas entre os grupos raciais/étnicos, mas também o racismo subjacente a essas desigualdades e pouco contemplado pelas políticas públicas que ordenam o sistema educacional. Haveria professores sentindo-se desconfortáveis em face da alteridade presente nos marcadores dessa política educacional.

Esse rol de novidades tem trazido à tona um conflito ideológico no interior da escola, mesmo que ainda não suficientemente acirrado, e parece ser envidado basicamente por dois tipos ideais (WEBER,1999) de educadores. O primeiro tem trajetória de ativista político, muitas vezes participante dos processos de elaboração das políticas educacionais relativas aos marcadores sociais emergentes (racial, sexual, religioso etc), porém minoria nesse campo. Esse transita no âmbito das lutas sociais pela afirmação das diferenças, impregnando-se de um fazer pedagógico que vai além da retenção no binômio currículo e conhecimento: seu foco é a diversidade cultural. O seu olhar e práticas, que há muito conflituam com a visão de identidades estanques, são, hoje mais que nunca, potencialmente efervescentes na transformação da escola.

De outro lado, encontra-se o educador movido pelo elo entre currículo e conhecimento, e que encontra grandes dificuldades em lidar com a alteridade conquanto o ideário tradicional e conservador norteia a sua sensibilidade, seus métodos e técnicas de trabalho. Para esse educador, a estabilidade na qual planeja atividades curriculares, ano após ano, parece longe de uma junção comunicante com a instabilidade de hábitos e costumes que se processa na sociedade movediça. Nessa ótica, o conhecimento é tratado como um lugar seguro, a partir do qual se acredita poder assistir às intempéries sociais promovidas por movimentos de afirmação das diferenças – como as marchas gays ou de adeptos das religiões afro-brasileiras contra a intolerância religiosa – sem afetar e sem ser por elas afetado.

Com a visão atrofiada por uma cegueira positivista que o confina às próprias sombras, como no “mito da caverna” de Platão, esse educador refuta a possibilidade de vir a conviver com as singularidades trazidas pelos seus alunos; não atina que certas atitudes suas pilham a maior riqueza do espaço sociocultural da escola ao pretender amalgamar diferenças em prol de uma suposta identidade comum, hoje em franca superação.

Talvez em parte porque a consciência da heterogeneidade dos alunos assusta e incomoda, por ser uma fonte de desafio a que é difícil (e trabalhoso) dar resposta, talvez porque todos nós fomos socializados, desde há longos anos, a olhar os alunos como «devendo» ser todos idênticos (em termos de comportamentos e saberes), uma boa parte dos professores está afectada de uma dificuldade de se dar conta, de «ver» as cores do arco-íris sociocultural presente na sua sala de aula. Sofre daquilo que em trabalhos anteriores se designou por «daltonismo cultural» (CORTESÃO, 2007, p.4).

Espera-se, dessa perspectiva, que formar cidadãos cumpre à finalidade última de elaborar um currículo que até se pretende algo ajustável a uma realidade em transformação, mas no qual se supõe caber ao docente e à escola mais a sua desfragmentação e reordenação, nos parâmetros de suas tradições, do que a sua análise, flexibilização e assimilação crítica da emergência multicultural.

Como já mencionado, a Lei 10.639/03 reforma a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e introduz obrigatoriamente no currículo o estudo da história e cultura africana e afro-brasileira, complementada pela Lei 11145/08, que estende esse conteúdo às populações indígenas. No que particulariza o ensino dos significados e representações das religiões afro-brasileiras e seu legado cultural no Brasil, interessa perceber de que maneiras os formadores de professores das primeiras séries do ensino fundamental têm lidado com seus enunciados.

Na seção seguinte, procura-se situar o leitor nos quadrantes do pensamento social brasileiro, especialmente no que tange à literatura voltada para os estudos sobre o negro no Brasil, com ênfase na análise das religiões de matriz africana e afro-brasileiras e suas influências na construção das identidades culturais locais. A intenção é inferir qual é a argamassa que estaria sendo empregada na sustentação das ideias por onde campeiam as ações e reações que alimentam as tensões presentes na coexistência dos diferentes campos religiosos contextualizados no cotidiano escolar.

Recorre-se à periodização histórica e caracterização dos enfoques e suas derivações em tendências apresentadas por Walter Sinder (2009) em *Paradigmas e Paradoxos na História do Pensamento Social Brasileiro*; fixa-se na trajetória dos interesses da literatura sobre o fenômeno religioso no Brasil, assentado no encontro das religiões de origem judaico-cristã, afro-brasileiras e ameríndias, proficientemente criticada na resenha de Reginaldo Prandi (2007); utiliza-se, complementarmente, posto não tratar-se de uma compilação exaustiva, a contagem e classificação das obras produzidas pela comunidade científica brasileira sobre *negro e educação* e

negro e religião, oportunizadas em *100 Anos e Mais de Bibliografia sobre o Negro no Brasil*, publicação catalográfica organizada pelo antropólogo Kabengele Munanga (2007). Com o mesmo intuito, são revisados os principais autores que, ao longo do desenvolvimento da sociedade republicana, vem refletindo sobre o “lugar” da religião no ensino, especialmente Giumbelli, 2006 e Fischmann, 2004, além de outros como Brandenburg, 2005; Cavaliere, 2005; Cury, 1993 e 2004; Carneiro, 2004; Dickie, 2003; Figueiredo, 1995; Junqueira, 2002; e Meneghetti, 2002; e, mais ultimamente, discutindo o *pluralismo* e o *exclusivismo religioso* no espaço público (GOMES 2008, 2009^a e 2009^b; MARIZ e MACHADO, 1998; MARIZ 2002 e 2004). Finalmente, discorre-se sobre a discreta envergadura do conhecimento produzido acerca da presença das religiões negro-africanas e afro-brasileiras nas práticas pedagógicas e curriculares.

1.2 Religião Afro-brasileira: um Objeto em Construção nas Interpretações do Brasil

As religiões afro-brasileiras emergem como temática cara às Ciências Sociais no Brasil desde os primeiros estudos de Nina Rodrigues no século XIX. Desde então, uma vasta produção vem sendo realizada, criticada, avaliada, retomada por autores diversos que, ao esmiuçar o tema, na verdade o amplificam, cada vez mais. Na atualidade, dois aspectos delineiam um variado cardápio para os debates sobre intolerância religiosa, retroalimentando os enfrentamentos sociais que o produziram, quais sejam, a emergência do religioso ou da dessecularização no mundo contemporâneo e, ultimamente, do “pluralismo religioso do tipo exclusivista” (GOMES, 2004). Esse último, introduzido pelos cristãos protestantes, especificamente o segmento pentecostal florescido a partir da década de 1970, expressa-se na aceitação da coexistência de uma multiplicidade de credos, mas com ênfase na *missão* de disseminar-se entre estes e em todos os demais espaços públicos, na perspectiva da conversão (GOMES, 2004 e 2008; GOMES; CONTINS, 2007).

No caso brasileiro, em especial, nota-se que a relação conflituosa entre evangélicos e afro-brasileiros marca indelevelmente o debate público a respeito do

fenômeno, excedendo, como frequente nas mídias, para agressões físicas a pessoas e/ou templos das religiões de raiz africana. Não cabe aqui retomar a história do lugar ocupado por essas religiões na literatura acadêmica, mas ressaltar sua importância para a compreensão das relações sociais atuais, que extrapolam o que é entendido como da ordem do religioso para coproduzir novas “formas de ‘racionalização’ ética da conduta da vida” (WEBER, 1982, 313).

Reginaldo Prandi (2007) realiza uma ampla resenha temática sobre as principais referências bibliográficas que abordaram as religiões afro-brasileiras desde o século XIX ao final do século XX.¹⁵

O *cadastro Prandi*, assim nomeado aqui, arbitra uma divisão em blocos, recortados em períodos históricos da produção intelectual sobre o tema, que tem seus primeiros escritos na virada do século XIX para o XX. Cabe destacar, contudo, que os primeiros autores que irão tratar objetivamente da presença das religiões afro-brasileiras na formação do “caráter nacional brasileiro” (ROMERO, 1980 apud SINDER 2009), correlacionam os seus estudos àqueles inaugurais do Brasil que pensa o Brasil no contexto das demais nações que buscam construir para um horizonte esparzido na modernidade. Formular ideias encaixadas com tal preocupação exigia de nossos intelectuais voltar o olhar para os aspectos que identificavam culturalmente o *brasileiro*, e em que medida as suas tradições e constituição racial correspondiam ou não às expectativas que nutriam a esperança de se fazer soerguer uma nação pujante, em todos os sentidos. É nesse período que aparecem os estudos inclinados a revelar a viabilidade do Brasil como nação moderna, apesar dos limites aparentemente expressos na qualidade de sua formação racial (SINDER 2009).

À compreensão de Sinder,

[...] pode-se identificar na historiografia do pensamento social brasileiro, três grandes rupturas pelas quais teriam se apresentado novos estilos de se definir a formação do país. Poderíamos denominar esses três períodos como, primeiro, o da raça, que emerge por volta dos anos 1870; segundo, o período da cultura, localizado em torno dos anos 1930; e finalmente, o da estrutura social, que surge em torno dos anos 1950 (SINDER, 2009, p. 2).

¹⁵ As três décadas e meia dos estudos de Prandi sobre o “povo do santo” nas suas relações com a sociedade abrangente lhe valeram reunir um cadastro pessoal de mais de três mil títulos que varrem mais de um século de debates sobre religiões de origem africana no Brasil e nas Américas, na quase totalidade produzidos e editados no Brasil a partir dos anos 1970.

O primeiro recorte feito por Prandi inclui-se, portanto, num período que se estende até os anos 1930, em que a “Escola de Recife”, protagonizada principalmente por Silvio Romero, “defensor intransigente do que considerava uma perspectiva “científica brasileira”, produzia uma crítica contundente “tanto ao espiritualismo como ao ecletismo dominante na vida intelectual do Brasil durante o segundo do império” (SINDER, 2009, p.3). Neste “período da raça”, Prandi destaca como referência as obras de Nina Rodrigues, Manoel Querino e João do Rio – que serão brevemente comentadas logo nas próximas páginas.

Entre os anos 1930 e 1950, correspondentes ao “período da cultura”, Prandi chama a atenção para uma produção algo significativa que procura descrever fenômenos religiosos afro-brasileiros nas diferentes regiões do país, trazendo à superfície o xangô, em Pernambuco, o tambor de mina, no Maranhão, o Batuque, no extremo sul e outras denominações que expressam a variabilidade de cultos reorganizados no Brasil a partir da diáspora africana. A notoriedade, contudo, dessa literatura que informa sobre a diversidade cultural e religiosa brasileira pertence às obras de Arthur Ramos e de Edson Carneiro, focalizadas no Candomblé da Bahia.

Nos anos 1950, a Bahia continuava atraindo fortemente os estudos de identidade, cultura e religião, inclusive de pesquisadores estrangeiros, como os especialistas da escola francesa de etnografia, Pierre Verger e Roger Bastide. Uma contribuição importante desses autores para o universo investigativo sobre o negro no Brasil é a criação da ponte Brasil-África-Brasil. Ou seja, como se pode depreender do *catálogo 100 anos e mais de bibliografia sobre o negro no Brasil* (MUNANGA, 2007, org.), pouco a pouco, surgem, na calda de seus estudos, outros que se concentram na compreensão das culturas africanas, estabelecendo novas referências sobre o continente africano no Brasil. Nesse “período da estrutura social” abstrai-se a produção de conhecimento sobre o negro na sociedade brasileira, tornando-se frequentes as publicações no Brasil, portanto com possibilidade de acesso imediato pelos formuladores locais.

A partir então dos anos de 1950, em São Paulo, Germaine Dierterlen produz, em 1951, o *Essai sur la religion Bambara*, mesma cidade onde é publicado, em 1954, *Deuses e máscaras da África*, de Roger Bastide. Em 1956 era editado, em Salvador, *A Raça Africana e seus Costumes na Bahia*, de Manoel Querino, obra originalmente conhecida em 1927, através da *Revista Academia Brasileira de Letras*, no Rio de Janeiro. No mesmo ano, em Florianópolis, Oscar Ribas escreve um artigo

discreto sobre *O Congo Angolano*, que será aprofundado e publicado em Salvador como *Usos e costumes angolanos*, pelo Centro de Estudos Afro-Orientais, em 1964. No número especial África, dos *Cadernos Brasileiros*, editado no Rio de Janeiro, Onuora Nzetwa publica, em 1962, *Dança dos Ibo*. Seis anos mais tarde será Maria de Lourdes Ribeiro quem replicará investigação com a mesma intenção e publicará na *Revista Brasileira do Folclore*, Rio de Janeiro, “A Influência da cultura angolense no Vale do Paraíba”. Durante os anos 1970, pode-se destacar no *cadastro Munanga* o trabalho de Jean Ziegler *O poder africano: elementos de uma sociologia política da África negra e de sua diáspora nas Américas* (1972) como dos mais importantes dentre uma sorte de publicações que enveredam pelo conhecimento do processo diaspórico africano, na sua relação com o *novo* continente. É igualmente este o mote do estudo de Jerry Michael Turner *Cultura afro-brasileira na costa ocidental da África: um perfil*, presente em *Estudos Afro-Asiáticos*, periódico editado pela Universidade Cândido Mendes, no Rio de Janeiro.

Nas próximas décadas, até o presente, observa-se uma contagiante diversificação de publicações no Brasil, de autores nacionais e estrangeiros tematizando aspectos históricos, geográficos, artísticos e outros indispensáveis ao conhecimento da África e das africanidades brasileiras¹⁶.

Partindo-se dessa intensa produção é que são avaliadas as possíveis preocupações dos autores das ciências sociais e da educação, tangenciadas pelo binômio religião e educação formal, procedendo-se a uma revisão de literatura com o intuito de construir um amplo quadro de referências para a pesquisa.

Cabe sublinhar, mais uma vez, a escassez de produção científica focada no campo da presença das religiões de matriz africana no currículo escolar, e a inexistência de títulos relacionados ao tema no rol da produção científica sobre a formação de novos educadores¹⁷.

Preliminarmente, essa escassez pode ser atribuída à tradição dos estudos em ciências sociais no Brasil, incluindo-se aí as principais pesquisas sobre educação. Essas, mesmo quando se abrem para o debate sobre religião e religiosidade no contexto educacional, concentram-se, como apresentado mais adiante, na

¹⁶ Em história, geografia e manifestações artísticas, entre outras obras, ver: Rodrigues (1990), Wedderburn (2007), Anjos (1989; 2005) e Costa (2000).

¹⁷ Tem-se em vista a última busca realizada nos cadastros de títulos e autores da ANPED - Revista Brasileira de Educação, em novembro de 2009.

exploração de temas nos quais o objeto de análise acha-se quase atado ao ensino religioso. Nesta direção, o debate especificamente sobre ensino religioso e a presença das religiões afro-brasileiras no currículo escolar fica praticamente prensado nos trabalhos de autores que destinam a sua produção intelectual ao conhecimento das relações raciais no Brasil, a exemplo de Mattos (2003) e Silva (2002).

Tal tradição possivelmente se enraíza no contexto teórico em que se fundamentam as ideias que pretendem interpretar os grandes temas da sociedade brasileira pós-imperial. Pois, como já se mencionou, o pensamento social brasileiro se estrutura, desde a virada do século XIX para o XX, à luz do pensamento positivista do filósofo francês Augusto Comte, seguindo a esteira das formulações recorrentes na Europa e América que buscam “analisar” e “ordenar” as sociedades modernas. Inclusa nesse contexto encontra-se a literatura que se esmera na compreensão do processo de secularização promovido pelo Estado Liberal moderno (WEBER, 1999).

Dentre os grandes temas de relevância social para os quais se voltam as análises comprometidas com o desenvolvimento do Brasil republicano, está a questão da identidade nacional. Aqui compartilhamos com Sinder o paradigma introduzido por Silvio Romero, para o qual “era inútil discutir vantagens e desvantagens da miscigenação, pois no tocante ao caso brasileiro, tratava-se de uma situação de fato”. Era necessário reconhecer “a presença e a importância dos três elementos étnicos (brancos, negros e índios) na composição racial brasileira”, assim como admitir

[...] que a presença do negro foi muito mais determinante do que a do índio na formação da nacionalidade brasileira, tendo este cruzado muito mais com o branco, penetrando desta forma nas mais variadas atividades. Sendo assim, durante o processo formador de nossa nacionalidade (ainda em curso, segundo Romero), o português teria se misturado em partes desiguais com raças indígenas e africanas, produzindo um tipo singular de brasileiro, base de uma expressão literária e cultural própria da nacionalidade brasileira (SINDER, 2009, p. 3).

À guisa de conclusão desse autor, o paradigma estabelecido pela Escola de Recife abrigava a concepção de que a única saída para o Brasil homogeneizar o tipo nacional era o branqueamento, como resultado final de um processo de mestiçagem onde a superioridade deste tipo se imporia naturalmente. Enfim, a partir de Romero,

cristaliza-se como objeto principal da literatura sobre o assunto, até o final dos anos 1930, a revelação da tipologia humana do Brasil.

Esse interesse transparece nos estudos clássicos de intelectuais vinculados ou não à academia ou ao Estado, tais como a mais conhecida e impactante obra do escritor Euclides da Cunha – então correspondente do jornal *O Estado de São Paulo* no teatro de operações da Guerra de Canudos – *Os Sertões*. Igualmente conectados com essa vertente estão os estudos de Oliveira Vianna, Consultor Jurídico do Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio, a partir do ano de 1932, que expressam com elevada fidelidade o pensamento conservador das elites brasileiras durante a Era Vargas.

Em *Os Sertões*, livro editado em 1902, que integra os vinte e três artigos publicados no jornal paulistano, certa *intelligentsia* brasileira vê-se obrigada a reconhecer a parte sertaneja da identidade nacional, até então negligenciada nos confins do interior. A narrativa etnológica euclideana sensibiliza o leitor, possivelmente pela primeira vez, para o exercício de uma nova forma de pensar a formação social do Brasil, colocando em destaque a força e a capacidade do homem interiorano, para a superação das agruras da natureza e a incompreensão das elites dirigentes, localmente configuradas na tradição coronelista.

Entretanto, especialmente na segunda parte do livro, dedicada especificamente à análise dos diversos atributos físicos e psicossociais que notabilizam a identidade do homem do sertão, são inescapáveis as concepções do autor sobre supremacia racial branca. Sua ideia era inserir o conflito entre os seguidores do fanatismo religioso impulsionado por um líder carismático, Antônio Conselheiro, no cenário dos grandes enfrentamentos históricos, uma luta titânica de raças, num combate entre o progresso e o atraso, a evolução e a primitividade. Foi seu intento revelar tensões entre o litoral brasileiro, urbano, pré-industrial, europeizado, predominantemente branco e racionalista, contra o sertão visto por seus contemporâneos como mestiço, povoado por uma sub-raça miserável, vivendo submerso no misticismo e enfeitado por superstições atávicas, herdadas (CUNHA, 1979).

Falta-lhe a plástica impecável, o desempenho, a estrutura corretíssima das organizações atléticas. É desgracioso, desengonçado, torto. Hércules-Quasimodo, reflete no aspecto a fealdade típica dos fracos. [...] É o homem permanentemente fatigado [...] Entretanto, toda essa aparência de cansaço ilude. [...] No revés o homem transfigura-se. [...] e da figura vulgar do

tabaréu canhestro reponta, inesperadamente, o aspecto dominador de um titã acobreado e potente, num desdobramento surpreendente de força e agilidade extraordinárias (CUNHA, 1979, p. 92-93).

Cunha achava que a campanha contra Canudos simbolizava de certa forma a tentativa de “civilizar” o sertão. Mas, ao contrário dos que se orientavam pelo paradigma do “período da raça”, para ele “o sertanejo é, antes de tudo, um forte”, basicamente por seu isolamento.

Já os estudos do Jurista, professor, etnólogo, historiador e sociólogo Oliveira Vianna, em última análise, voltam-se à compreensão da política nacional, tendo como método a investigação objetiva do meio social, e como finalidade a renovação das ideias, a reelaboração da cultura e o aperfeiçoamento do caráter brasileiro. As constituições de 1934, 1937 e 1946, absorveram algumas de suas ideias básicas, consubstanciadas principalmente nas obras *Populações Meridionais do Brasil; Pequenos estudos de psicologia social; O idealismo da constituição; Problemas de política objetiva; Raça e assimilação; Problemas de direito corporativo* (MENDONÇA, 2002, p.12).

Nos anos 50, Sérgio Buarque de Holanda, em que pese a imagem de crítico contumaz desse autor, referindo-se a *Populações Meridionais do Brasil*, afirma que Vianna, em 1920, “inaugurara com sua análise memorável das nossas populações meridionais uma fase nova nos estudos para o melhor conhecimento do Brasil” (HOLANDA, 1950 apud WEGNER; LIMA, 2004, p.22).

Especificamente em *Raça e Assimilação*, publicado em 1932, Oliveira Vianna, que experimentou grande prestígio entre as décadas de 1910 e 1940, busca resolver o “difícil problema” da definição do tipo nacional. Trata-se, de modo geral, de um estudo quantitativo, que pretendia determinar qual o melhor imigrante para depurar o sangue brasileiro das danosas influências de negros e índios; e ainda determinar qual imigrante, afinal, teria o melhor “índice de caldeamento” ou “fusibilidade” capaz de criar o melhor “typo ethnico nacional”. Referindo-se à miscigenação recorrente no Brasil, exalta a “fusão nos nobres vindos d’além-mar com os nossos fazendeiros do interior” para ressaltar “a obra de ruralização da população colonial [...] rápida, vasta, profunda” a derivar na constituição de um tipo que “já se vai modelando por esse tempo, e diferenciando-se cada vez mais do tipo peninsular originário” (VIANNA, 1934, p. 270). O papel do imigrante estava, assim por dizer, consolidado: concorrer para a formação de um tipo brasileiro, elemento da unidade nacional, pois

a nação brasileira do futuro deveria ser uma civilização latina e branca (SEYFERTH, 1996).

Tanto nesses como em outros formuladores do pensamento social brasileiro que desenvolveram seus estudos no “período da raça” (SINDER, 2009), a exemplo de Raimundo Nina Rodrigues (1862 – 1906), é francamente perceptível a influência do pensamento positivista e, igualmente, das teses racialistas¹⁸ largamente disseminadas a partir da Europa, especialmente aquelas contidas em Darwin, Augusto Comte, Heckel, Cesari Lombroso, Enrico Ferri e R. Garofollo e Alexandre Lacassagne, os mestres para os quais Rodrigues dedicou o volume de *As Raças Humanas e Responsabilidade Penal no Brasil*.

Uma particularidade desse médico e etnólogo é ter sido o primeiro estudioso brasileiro da virada do século XIX para o XX a colocar a questão do negro brasileiro como de suma importância para a compreensão da formação racial da população brasileira. Isso, ainda que pese a perspectiva racista, nacionalista e cientificista que conforma a sua prática discursiva, herdada, bem como por Euclides da Cunha, de Silvio Romero (SINDER, 2009). Em sua ótica, a questão do negro constituía um “problema social”.

Pioneiro nos estudos das crenças religiosas dos afrodescendentes no Brasil, suas obras evidenciam a preocupação da medicina, uma prática profissional em processo de construção em fins do século XIX (SCHWARCS, 1979), em estabelecer um padrão de comportamento social “salutar” para o desenvolvimento do Brasil republicano. Entretanto, enquanto os médicos cariocas buscavam originalidade na descoberta de doenças tropicais, os baianos buscavam originalidade no estudo do cruzamento racial como o grande mal nacional e ao mesmo tempo nossas mais destacadas características identitárias. Para uns, a finalidade consistia em combater as doenças, para outros, a miscigenação era a doença.

É esse o recorte que orienta o maranhense, médico legista, professor de medicina legal na Universidade da Bahia também na produção de *O Animismo Fetichista dos Negros Baianos* (1900), *O Problema da Raça Negra na América Portuguesa* (1903) e *Os Africanos no Brasil* (1932).

¹⁸ Refere-se às teses contidas em autores como o conde Arthur Joseph de Gobineau, H. S. Chamberlain e Robert Knox, cujas obras editadas a partir da metade do século XIX cristalizaram o chamado “racismo científico”.

No livro *Os Africanos no Brasil* procura mostrar os perigos que representa a influência direta ou indireta do negro na cultura nacional; bem como a descrença no florescimento da nação brasileira fundada na miscigenação, sugerindo o branqueamento, via imigração europeia, da população como fator de redenção nacional.

Não parece ser por outro motivo que Nina Rodrigues quando, por exemplo, narra os rituais dos cultos afro-brasileiros, o faz para evidenciar a incapacidade do negro de abstrair novos conhecimentos e assim civilizar-se, assimilando a religião católica; quando se refere às línguas faladas pelos negros, é para demonstrar a simplicidade das estruturas linguísticas; quando aborda as suas manifestações artísticas, é para concluir que elas se revestem de uma simplicidade tosca e primitiva.

Na condição de discípulo de Nina Rodrigues, Manuel Querino é citado no “catálogo Prandi” como referência fundamental para a continuidade das pesquisas de seu mestre. Sobre a herança das religiões afro-brasileiras na cultura nacional, escreveu *Candomblé do caboclo* (1919) e *Costumes africanos no Brasil* (1938).

Do ponto de vista do sociólogo Antonio Sérgio Guimarães (2004, p.13), Querino é o primeiro pesquisador brasileiro a enfatizar a presença civilizadora do “preto” (africano) no país, tendo em vista tratá-lo como colonizador e parte estruturante do processo civilizatório, e não apenas como bem semovente, tradicionalmente associado com a escória e a barbárie. Assim, o racismo científico, que mantivera-se hegemônico até a década de 1930, perderia terreno, embora permaneça, até o presente, como categoria ideológica.

Ainda nesse período inicial do século, Prandi (2007) lembra a obra de Paulo Barreto, o cronista João do Rio, *As Religiões no Rio* (1906), na qual o autor descreve a organização das primeiras “Casas de Santo” do Rio de Janeiro. Justamente em razão do estilo literário deste autor, percebe-se a naturalidade como se propalam na esfera comum dos cidadãos as representações simbólicas das religiões afro-brasileiras, que se consubstanciariam em herança para o preconceito dos nossos dias, e, como será visto nas entrevistas mais adiante, também recorrentes na escola:

Essa espécie de politeísmo bárbaro tem divindades que se manifestam e divindades invisíveis. Os negros guardam a ideia de um Deus absoluto

como o Deus católico: *Orixa-alúm*. A lista dos santos é infindável. Há o *orixalá*, que é o mais velho, *Axum*, a mãe d'água doce, *le-man-já*, a sereia, *Exu, o diabo, que anda sempre detrás da porta* (grifo meu), *Sapanam*, o Santíssimo Sacramento dos católicos, o *Irocô*, cuja aparição se faz na árvore sagrada da gameleira, o *Gunocô*, tremendo e grande, o *Ogum*, S. Jorge ou o Deus da guerra, a *Dadá*, a *Orainha*, que são invisíveis, e muitos outros, como o santo do trovão e o santo das ervas. A juntar a essa coleção complicada, têm os negros ainda os espíritos maus e os *heledásou* anjos da guarda (RIO, 1976, p.2)¹⁹.

E igualmente, na fala de Antonio, informante e cicerone do cronista na condução aos espaços do sagrado na cidade do Rio,

Feitiço pega sempre [...]. Não há corpo-fechado (grifo meu). Só o que tem é que uns custam mais. Feitiço para pegar em preto é um instante, para mulato já custa, e então para cair em cima de branco a gente sua até não poder mais. Mas pega sempre. Por isso preto usa sempre o *assiqui*, a cobertura, o breve, e não deixa de mastigar *obi*, noz de cola preservativa (RIO, 1976, p.2).²⁰

No “período da cultura”, efetivamente estabelecido com a publicação de *Casa Grande e Senzala* de Gilberto Freyre (Sinder, 2009) inclui-se, entre os anos 20 e 1950, os estudos do também médico e etnólogo alagoano Arthur Ramos (1903 – 1949), dos quais se poderia destacar *O Negro Brasileiro* (1934), *O Folclore Negro no Brasil* (1936), *As Culturas Negras no Novo Mundo* (1938) e *Aculturação Negra no Brasil* (1942). Seus escritos, como em Nina Rodrigues, são ainda imensamente atravessados pelo determinismo racial (psicanalítico) europeu, com especial influência dos trabalhos de Lévy-Bruhl (Bastide, 1939 & Corrêa, 1998). Contudo, aspecto de grande expressão na análise sobre a forma como os negros se estabeleceram no cativo, foi apontar a importância do sincretismo como forma amplamente disseminada entre os negros escravizados para a recriação dos seus valores civilizatórios na América.

Juntamente com os trabalhos de Ramos estão os do baiano Edson Carneiro (1912-1972), dos quais se poderia demarcar *Candomblés da Bahia* (1948) e *Religiões Negras* (1963), e nos quais o autor também busca compreender as transmutações promovidas pelo sincretismo. Porém, aqui, com um olhar diferente do especialista alagoano. Nesse autor o sincretismo representa uma perda de

¹⁹ Disponível em

<<http://www.apoioescolar24horas.com.br/files/biblioteca/arquivos/dompub/274.%20As%20Religi%F5es%20no%20Rio%20-Jo%E3o%20do%20Rio.pdf>> Acesso em 06/ago/2010.

²⁰ Disponível em

<<http://www.apoioescolar24horas.com.br/files/biblioteca/arquivos/dompub/274.%20As%20Religi%F5es%20no%20Rio%20-Jo%E3o%20do%20Rio.pdf>> Acesso em 06/ago/2010.

africanidade para os cultos afro-brasileiros, porque mais que a influência predominante do catolicismo, outras estariam a solapar a sua “autenticidade”.

A do espiritismo, por exemplo. [...] E, já agora, há mais uma modalidade inesperada de sincretismo, – a sessão de caboclo, onde predominam as práticas espíritas sobre o ritual fetichista... Assim, agindo e reagindo, a mitologia negra vai se degradando, se decompondo, se incorporando ao folclore nacional (CARNEIRO, 1981b, p. 97).

Enfim, os estudos etnográficos de Carneiro completariam os estudos mais generalizantes sobre o negro e as religiões africanas no Brasil, na primeira metade do século XX, ainda comprometidos ou não com a vertente inaugurada por Nina Rodrigues, mas semelhantemente relevantes para a produção científica sobre o tema (PRANDI, 2007, p.3). O autor ainda inclui aí o livro do etnólogo francês Pierre Verger, de 1957, “*Notes sur Le culte des Orisa ET Vodun à Bahia, La Baie de Tous Le Saints au Brésil e à l’ancienne Côte des Esclaves em Afrique*, publicado no Brasil somente em 1999 [que] viria a se tornar uma das principais fontes de reavivamento do Candomblé”. Reconhece, no entanto, que, no mesmo período da primeira publicação do livro de Verger, outras três publicações marcam indelevelmente o conhecimento sobre as religiões afro-brasileiras, todas contextualizadas na época da criação dos programas de pós-graduação em ciências sociais, com linhas de pesquisa em religião, como se conhece na década atual. São elas *O Candomblé da Bahia* (1958) e *As Religiões Africanas no Brasil* (1960) – ambas de autoria de Roger Bastide, publicadas na França; e *Kardecismo e Umbanda* (1961), de Procópio Camargo. Para Prandi (2007, p.5) “foi Roger Bastide, com *O Candomblé da Bahia*, quem deu ao Candomblé o status sociológico de religião. Juntamente com *As religiões africanas no Brasil*, esse livro é o ponto de partida da moderna interpretação científica da religião dos orixás no Brasil [...]”. Inaugurava-se, então, o tempo da multiplicação e afirmação de instituições com interesse em estimular pesquisas sobre religião e sociedade no Brasil.

De toda forma, esse estímulo, deve-se destacar, tem menos a ver com uma compreensão voluntária da elite intelectual brasileira do que com um dos capítulos mais sombrios da história do Ocidente.

Como se sabe, o período que se segue a Segunda Grande Guerra é fértil em mudanças de toda ordem. Uma nova geopolítica mundial é desenhada com a vitória dos aliados contra o nazifascismo; o horror do holocausto judeu contribui sobremaneira para erigir uma nova instituição com o caráter de universalização e

proteção dos Direitos Humanos, a Organização das Nações Unidas (ONU). Nesse bojo, a cooperação internacional, agora sob diretrizes da ONU, se redimensiona para apoiar a reconstrução das cidades da Europa e da Ásia destruídas no conflito e, tão logo que possível, financiar estudos que viessem a gerar dados e informações para subsídio a ações futuras que evitassem nova carnificina em nome do purismo racial. Foi quando o Brasil foi escolhido como sociedade ideal para o projeto da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura – UNESCO²¹. Acreditava-se que “as relações raciais harmoniosas” que aqui existiam poderiam servir como lócus para a criação de “soluções universalistas que cancelassem os efeitos perversos do racismo, do nacionalismo xenófobo e das disparidades socioeconômicas” (MAIO, 1998b, p.17).

Fato é que os resultados do Projeto UNESCO revelaram as limitações da explicação do Brasil como uma democracia racial. Surpreendentemente para, parte da intelectualidade ainda confinada às ideias de uma “democracia étnica”, apresentadas por Freyre em conferências na Europa em 1937, no Brasil em 1943 e em Indiana, um ano mais tarde (GUIMARÃES, 1995 e 2000), o referido projeto expôs a marginalização social dos negros no plano político e social (FERNANDES, 1965).

Deste momento em diante, o estímulo ao estudo sobre relações raciais no Brasil, leva a diferentes direções. Uma delas é instaurada por Procopio Camargo, ao dedicar-se ao estudo das religiões mediúnicas (Umbanda, Kardecismo e igrejas pentecostais) do ponto de vista de suas representações na sociedade brasileira, contribuindo assim para o abandono do transe como âmbito principal dos estudos sobre religião. Abre-se, então, definitivamente, a janela forçada por Bastide que permite um olhar não comprometido com a tradição dos estudos que ilhavam o assunto. Parte-se, agora, em busca de uma interpretação mais contemporânea das religiões afro-brasileiras e sua presença no cotidiano do imaginário e da prática social, como aporte para a formação ética e tradução dos significados do ser negro no Brasil. Segundo Prandi:

[...] o foco da sociologia de Procopio Camargo privilegiava a regulamentação da vida que as religiões são capazes de constituir e de

²¹ O projeto, realizado no início dos anos 1950, tem como finalidades estudar o processo de integração do negro na estrutura social e econômica em vias de transformação. Sobre isto ver: MAIO, Marcos Chor. A história do projeto UNESCO: estudos raciais e ciências sociais no Brasil. Tese de doutorado, IUPERJ, 1997.

inculcar, e a influência mora que possam ter sobre a conduta de vida de indivíduos e grupos em grande número, mudando mentalidades e modos de agir. Segundo Procópio, a Umbanda [como o Candomblé, em Bastide] interessava à sociologia porque era uma religião que podia ser vista nesses termos (PRANDI, 2007, p.8).

Na esteira do renovado interesse por este campo de estudos, ao longo dos anos 1970 novos autores ampliariam essas pesquisas. De acordo com os *catálogos Munanga & Prandi*, nesta década surge uma significativa versatilidade de temas que envolvem religiões de matriz africana.

Renato Ortiz, com *A morte branca do feiticeiro negro*, se detém no processo crescente de branqueamento das religiões afro-brasileiras; Yvonne Maggie, em *Guerra de orixá*, estuda os usos que os membros de um terreiro de Umbanda do Rio de Janeiro fazem dos ritos e dos símbolos religiosos no jogo do conflito interno pelo poder; Roberto Motta [...] começa a detalhar a prática sacrificial do xangô e os mecanismos de legitimação social do terreiro nos bairros pobres de Recife e Olinda [...]; Peter Fry, com seu famoso *Duas respostas à aflição: Umbanda e pentecostalismo*, identifica nessas religiões capacidades próprias e distintas de elaborar a ideia de sociedade e de indivíduo [...](PRANDI, 2007, p.8).

Todavia, essa variedade estava ainda longe dos compêndios de teses e dissertações destinados ao conhecimento sobre religião e educação pública, principalmente tendo em vista que as constituições republicanas fazem menção ao ensino religioso desde 1934.

Em *O Segredo da Macumba* (LUZ & LAPASSADE, 1972), um estudo sobre a presença da quimbanda, “como ritual libertário de sentimentos, desejos e aspirações da população pobre de favelas do Rio de São Paulo” o culto dos exus se torna novo objeto de interesse dos pesquisadores. Seguindo-se a essa obra outras tantas – a exemplo de “Diana Brown [que] defendeu na Columbia University seu doutorado desvendando as origens da Umbanda no Rio de Janeiro” ou em *O Tambor das flores*, de Anaíza Vergolino Henry (1976), em que a Umbanda é estudada para além do eixo Rio-São Paulo (PRANDI, 2007) – procurariam investigar o contexto social em que surge a Umbanda, as diferenças entre Umbanda e Macumba, a geografia desses cultos no âmbito de outras regiões.

Nos anos 80, na produção constante nas referências aqui utilizadas, enfatiza-se a multiplicação em grande escala de trabalhos que agora esmiúçam os detalhes do universo sociocultural e político das religiões afro-brasileiras e suas formas de interação com a sociedade abrangente. Em que pese o alastramento das federações de Umbanda pelo país afora, com maior peso na produção científica o

Candomblé torna-se o principal objeto de investigações a partir das quais são reveladas muito de suas tradições e especificidades de seu dinamismo, não mais concentradas na Bahia. Multiplicam-se, no âmbito das pesquisas sobre religião e sociedade, estudos sobre a sua estrutura organizativa nos terreiros, a distribuição hierárquica e de gênero e os papéis sacerdotais, a distinção étnica na tradição dos cultos e os amálgamas no seu interior, os sistemas classificatórios, o domínio do léxico botânico no uso das ervas e outros. As religiões afro-brasileiras adquirem definitivamente o status de tema indispensável para a compreensão das relações inter-raciais na sociedade brasileira, em boa medida sob propulsão dos movimentos negros organizados, “renascidos” desde meados da década precedente (Monteiro, 1991).

Deste topo, assevera Prandi (2007), tem início um movimento imensamente particular às religiões estruturadas na transmissão do conhecimento mítico e ritualístico através da oralidade. Seus líderes e demais vivenciadores passam a apropriar-se da literatura até então produzida, e em expansão, como base para a reflexão, revisão e/ou fortalecimento de suas práticas litúrgicas.

Mas essa apropriação não é conduzida com essa única finalidade. Interessa acrescentar às depreensões do autor que é nesse contexto que surgem os primeiros passos, sobretudo no eixo Salvador-Rio, dados no sentido da incorporação do discurso de valorização do Candomblé ao ativismo político dos movimentos negros sob influência da teoria marxista.

Desde as décadas que se sucederam à abolição da escravatura até o final da década de 30, vários foram os protestos urbanos conduzidos por negros indignados com a situação de exclusão do mercado de trabalho. “Nos anos 1900-1930, a eclosão desses protestos desencadeou o primeiro movimento social urbano de estilo moderno da história brasileira” (FERNANDES, 1989, p.9). Contudo, de lá até a década de 70, o Movimento Negro não produziu nenhum fato político significativo que conferisse visibilidade social para as suas lutas. É quando a promoção da autoestima através da valorização da cultura e da estética negra, sob influência do movimento negro norte-americano, passa a ser o principal paradigma da luta dos movimentos negros no Brasil contra o racismo.

No Rio de Janeiro, na década de 70, a intelectualidade negra passa a organizar inúmeros eventos culturais em localidades da zona sul, subfazendo uma objetiva reordenação do espaço urbano, pois lugares (como o Museu de Arte

Moderna e o Canecão) tradicionalmente frequentados pela classe média branca passavam a ser também espaços de integração e troca de experiências vivenciais de negros militantes políticos e simpatizantes da causa (MONTEIRO, 1991).

Paralelamente ao pólo dos intelectuais, se esgarçavam pelos clubes das zonas norte e oeste da cidade e da região da Baixada Fluminense os bailes de *soul music*, então consagrados pela juventude negra e pobre como espaços preferenciais de sociabilidade, ou, simplesmente, “ movimento soul ”. Vianna, estudando, à época, esses bailes, entre 1986 e 1988, argumenta que pôde comprovar:

[...] a imensa importância do coletivo, acima de qualquer competição entre os indivíduos e equipes, para esse peculiar ‘modo de vida’ que envolve e constrói o mundo funk carioca [...] sempre existem brechas e pequenos espaços para a atuação individual (e individualista). Mas o grupo, dançando ou organizando os bailes, tem sempre a última palavra (VIANA, 1988, p.96).

Essa unidade e capacidade organizativa salta aos olhos das lideranças negras politicamente organizadas. O *pólo soul* passa a constituir o principal objeto da ação formadora de novos quadros. A militância organiza verdadeiras incursões pelos bailes, na tentativa de estabelecer contatos duradouros com essa juventude. Os convites feitos para a participação em eventos artísticos culturais encontram simpatia em muitos jovens, que passam a incluir os lugares da zona sul nos roteiros de lazer.

O que se seguiu foi a interpenetração de dois pólos de um mesmo movimento de afirmação étnico-racial, ambos impregnados pela perspectiva cultural. De um lado, o *pólo dos intelectuais* experimentava a formulação do discurso da valorização da cultura e da estética para suscitar a crítica da juventude negra (sub) urbana sobre os efeitos da discriminação racial. De outro, jovens do *pólo soul*, muitos, seduzidos pela nova opção cultural, inserem-se nas organizações negras, emprestando-lhes um caráter de massa.

Dessa forma, o pólo dos intelectuais ampliou-se, aparentemente adicionando força política aos movimentos negros. Mas, devido tanto aos efeitos da vigilância permanente dos aparelhos repressivos do regime militar, como à desconfiança dos líderes negros nas formas tradicionais de luta social: sindicatos e partidos políticos, para as quais a luta racial era vista como *perigoso divisor de forças das lutas do proletariado*, os movimentos negros caíram no isolamento e acabaram praticamente por não transparecer, para a sociedade, nada para além dos limites de mais um

movimento cultural. O aspecto da denúncia do racismo e das condições econômicas desfavoráveis aos negros ficou, temporariamente, engessado.

O foco, portanto, da ação política dos movimentos negros na década de 70, embora tenha contribuído para forjar uma nova geografia humana na cidade, também acabou por fortalecer o lugar historicamente reservado ao negro na sociedade: o espaço da cultura. Esse foi, durante aquela década, o mecanismo que funcionou como um “biombo”, que ao tempo que dava visibilidade social aos negros, dificultava o reconhecimento das desigualdades socioeconômicas entre brancos e negros no Brasil (MONTEIRO, 1991).

A década de 80 surgiu no horizonte, para a sociedade brasileira, e mais particularmente para as lideranças dos movimentos sociais, com um desafio: a restauração da ordem democrática. Para os movimentos negros, até então longe das ações políticas mais coletivas, o aceno do fim da ditadura semeou um novo discurso: “novas formas de organização” ou “organizar para transformar” são expressões que serão cunhadas por um setor que já não guia a sua prática pela valorização da cultura e da estética - embora os absorva como elementos indispensáveis. Fortalece-se um setor do movimento negro que, na busca de visibilidade para a luta contra o racismo, passa a forjar alianças junto a partidos políticos, Associações não Governamentais – Ongs, associações comunitárias e outras forças políticas igualmente embaladas pela esteira da redemocratização e da luta social mais ampla. Caberia, nesse bojo, ainda, uma nova singularidade.

Em *Os Nagô e a Morte*, tese de doutorado da argentina Juana Elbein dos Santos publicada no Brasil em 1976, assim como em *A Ideologia do Recalque* (1983) de Marco Aurélio Luz, o ativismo negro encontraria mais que literatura. Certos estudos eram tomados avidamente como equipamento ideológico para o estímulo à organização política das Comunidades-Terreiros.

O antropólogo Marco Aurélio Luz (1997, p.199) alude que:

[...] as Comunidades-Terreiros se sedimentam enquanto localização espacial, constituindo a comunalidade, espaço de preservação, expansão e continuidade dos valores sagrados que constituem a visão de mundo africano-brasileiro, expressa através do culto aos orixás e/ou aos ancestrais, marcadas fortemente pelos ritmos, toques, danças, sons, rodopios e gestos vindos da África.

Com efeito, “nunca mais o velho Candomblé seria o mesmo” (PRANDI, 2007, p.7). Estava, agora, para além da ponte estabelecida pela etnologia imagética de Pierre Verger em *África em Orixás: deuses iorubás na África e no Novo Mundo* (1981), oferecendo ao iniciante, ou àquele de longa feitura, a atualização para o envide dos cultos de Orixás no Brasil a partir de suas origens em África (Ibidem).

Estabelecendo um novo paradigma político, o movimento social de afirmação étnica/racial desembarcava no Egbé. Santos revela que o

Egbé é onde se mantém e se renova a adoração das entidades sobrenaturais, os orisá, e dos ancestrais ilustres, os Égun. Essas associações acham-se instaladas em roças, que ocupam um determinado terreno, o ‘terreiro’, termo que acabou sendo sinônimo da associação e do lugar onde se pratica a religião tradicional africana (SANTOS, 1986. p.32).

Era a literatura a refulgir o leito da história, inspirando o reencontro do ativismo negro de resistência com o “lugar” da ancestralidade.

Ainda no início dos anos 80, quando o declínio da ditadura militar fertilizava a ascensão dos movimentos sociais de caráter popular, um núcleo de ativistas negros em torno da Associação de Ex-Alunos da Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor – FUNABEM – propunha uma ousadia pouco incentivada pela maioria dos grupos negros até então orientada em função da valorização cultural e desconstrução do “mito da democracia racial”: mobilizar os terreiros de Candomblé para a luta contra o racismo, usando, porém, como estímulo, a reação contra a intolerância religiosa.

Antes do acesso propriamente dito aos terreiros, no entanto, não por acaso, a ação inicial desse grupo foi a organização de um curso de língua Yorubá, tutoriado por um estudante nigeriano universitário no Brasil, em 1984, que foi realizado em um Centro Integrado de Educação Pública – CIEP – na cidade de São João de Meriti, região da Baixada Fluminense. Durante essa experiência, o grupo, sob grande influência e liderança de um imigrante baiano que deixara a batina para converter-se ao Candomblé, institucionalizar-se-ia como Instituto de Pesquisa da Língua e Cultura Yorubá – IPELCY.

Em busca de um “resgate” mais aderente do que se dizia “nossas raízes”, o ensino de história e culturas africanas e afro-brasileiras – pólo tradicional das reivindicações do movimento negro junto ao Estado – sob influência crítica da educação popular de Paulo Freire, era ensaiado amadoristicamente no espaço dos

egbé ou “comunidades-terreiros”, tendo às mãos, como ferramenta, parte da literatura a qual aqui se faz referência.

Boa porção dos registros da atuação do IPELCY no âmbito do estado do Rio de Janeiro e em capitais como Salvador, Belo Horizonte, São Paulo, Curitiba, Porto Alegre e Brasília se perdeu na precariedade de sua organização voluntária. Ainda assim, baseado em experiência extraída da participação direta naqueles acontecimentos, bem como no acompanhamento da conjuntura atual, talvez não seja imprudente supor que os doze encontros regionais e primeiro encontro estadual da *Tradição dos Orixás*, esse na Universidade Federal Fluminense, no ano do centenário da abolição – todos com significativa cobertura da grande mídia – possam ter interferido de alguma maneira na redescoberta de brios trancafiados pela “memória coletiva” (POLLAK, 1989) das perseguições ao “povo do santo”²². Uma pista para a investigação dessa hipótese está no movimento contemporâneo contra a intolerância religiosa no Rio de Janeiro, no qual tem destaque, entre outros líderes, a lalorixá Beata de lemonjá, que abrigou em sua “casa de santo” um dos primeiros encontros da tradição dos orixás e é autora do livro *Caroço de dendê* (1997).

Mesmo que falhe a suposição aqui trazida, o fato é que o Candomblé se sedimentou como espaço de trânsito da militância política, não mais somente dos partidos tradicionais em busca de ampliação de velhos currais eleitorais. Por exemplo, na segunda campanha à presidência da república de Luis Inácio Lula da Silva realizou-se a primeira agenda oficial amplamente divulgada de um candidato de trajetória marxista a um terreiro de Candomblé, em Miguel Couto, Baixada Fluminense, com “Mãe Nitinha d’Oxun”.

Religião de todas as raças, todas as classes sociais, todas as vertentes ideopolíticas, universalizando-se, difundindo-se inclusive em outras nacionalidades, o Candomblé, agora como “produto de exportação” chega à Argentina e ao Uruguai, na América do Sul, e estabelece-se em países europeus. Talvez por essa razão tenha instigado pesquisas que relacionam o Candomblé ao panorama das transformações que vêm se processando globalmente no campo da cultura, como nos estudos antropológicos do italiano Gilberto Mazzoleni, do francês Michel Agier e

²² Refere-se ao preconceito exercido historicamente contra os devotos das religiões afro-brasileiras. “Até o final da ditadura Vargas, assim como antes e pouco depois, a umbanda experimentou amargamente sistemática perseguição por parte dos órgãos policiais, como já experimentara o candomblé da Bahia durante a primeira metade do século, o xangô pernambucano nos anos 30 e o xangô alagoano praticamente dizimado nos anos 20.” (Prandi, 1990, p. 6).

da norte-americana Mickelle Omari, que “investigaram o terreiro em face do multiculturalismo contemporâneo” (PRANDI, 2007, p. 16).

No entanto, o enfrentamento dos cultos afro à perseguição preconceituosa encontra-se longe de um epílogo favorável ao efetivo respeito à liberdade de crença consolidado na carta constitucional de 1988. As preocupações que nos anos 80 atravessavam o ainda acanhado ativismo negro, mas que já embandeirava, juntamente com pais e mães de santo, a reação contra a intolerância religiosa, promovida essencialmente pelas igrejas evangélicas neopentecostais, agora se redimensionam. Principalmente a partir da constatação do crescimento do número de adeptos dessas múltiplas denominações, o declínio vertiginoso do número de praticantes das religiões afro-brasileiras, em razão do enfrentamento entre esses dois segmentos, e a redução do número de católicos (MARIANO, 2001).

De acordo com Paul Freston, o crescimento do neopentecostalismo é fenômeno recente que ganha reconhecimento na segunda metade dos anos de 70, alcança efetiva visibilidade nos anos 80 e se fortalece, inclusive consolidando a sua internacionalização, da última década do século passado até o presente. O sociólogo Ricardo Mariano, referindo à evolução dessas denominações religiosas, acresce que

[...] a Universal do Reino de Deus (1977, RJ), a Internacional da Graça de Deus (1980, RJ), a Comunidade Evangélica Sara Nossa Terra (1976, GO) e a Renascer em Cristo (1986, SP), fundadas por pastores brasileiros, constituem as principais igrejas neopentecostais do país. No plano teológico, caracterizam-se por enfatizar a guerra espiritual contra o Diabo e seus representantes na terra, por pregar a Teologia da Prosperidade, difusora da crença de que o cristão deve ser próspero, saudável, feliz e vitorioso em seus empreendimentos terrenos, e por rejeitar usos e costumes de santidades pentecostais, tradicionais símbolos de conversão e pertencimento ao pentecostalismo (MARIANO 2004, p.124).

Mas a expansão²³ do neopentecostalismo não deriva unicamente de uma disputa vitoriosa com outras agências religiosas de natureza mediúnica. Aliás, parece evidente que os ataques desferidos contra esse campo religioso não se justificariam em razão da sua representação numérica – segundo o Censo Demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2000,

²³ Conforme os Censos Demográficos do IBGE, os evangélicos perfaziam apenas 2,6% da população brasileira na década de 1940. Avançaram para 3,4% em 1950, 4% em 1960, 5,2% em 1970, 6,6% em 1980, 9% em 1991 e 15,4% em 2000, ano em que somava 26.184.941 de pessoas. O aumento de 6,4 pontos percentuais e a taxa de crescimento médio anual de 7,9% do conjunto dos evangélicos entre 1991 e 2000. (MARIANO, 2004, p.121).

significam 1,7 % da população. Menos do que artimanha proselitista para angariar novos fiéis desses grupos, essas incursões consistiriam em meio eficaz de contrapor e ao mesmo tempo atrair fiéis ansiosos por assumir publicamente o êxtase mágico tradicionalmente rejeitado no Candomblé e na Umbanda, e deslegitimado pelo catolicismo.

Essa estratégia está associada a uma organização verticalizada, porém descentralizada, imensamente flexível, favorável à convivência com a alteridade, expressa na prática crescente de um “pluralismo religioso”, em disputa pelo domínio dos espaços públicos (GOMES, 2008). O autor continua citando que exemplos interessantes são a participação evangelizadora em “paradas gay” e em blocos evangélicos nos desfiles oficiais de cidades fluminenses.

No que particulariza a emergência do “pluralismo religioso exclusivista”, é perceptível a correlação de dois movimentos empreendidos por esse setor pentecostal: a “fé em ação” versus a retração da identidade religiosa afro-brasileira, que tecem o pano de fundo tanto das reações dos movimentos negros em interação com as Casas de Santo, como das políticas de Estado que encetam as religiões afro-brasileiras como patrimônio cultural. E é interessante observar que ao reconhecer essas religiões como cultura, o Estado estabelece um paradoxo, já que esse status subtrairia o seu valor como religião singular.

De qualquer forma, essa dinâmica social que vem mexendo nos registros sobre esses campos religiosos merece uma reflexão mais aprofundada do que se faz aqui, porque parece notório não ser possível compreender, na atual conjuntura, o lugar das religiões afro-brasileiras dissociado da emergência do neopentecostalismo. E, nesse sentido, parece também indissociável pensar as representações sobre religiões de matriz africana na escola, ignorando esse espaço público como lócus da “fé em ação” (GOMES, 2008).

Último elemento de destaque, aqui correlacionado, das “igrejas eletrônicas” (HASSMAN, 1986), assim também referidas as igrejas neopentecostais, é o investimento em recursos tecnológicos empregados para a disseminação massiva “da palavra”. A mais pujante, a Igreja Universal do Reino de Deus, fundada ao final da década de 70 num subúrbio carioca, mesmo bairro onde assistiu-se, duas décadas depois, a sua imersão na “era das catedrais” (GOMES, 2004), possui um aparato midiático inestimável. Mariano (2004, p. 124) ressalta “que é a vertente pentecostal que mais cresce atualmente e a que ocupa maior espaço na televisão

brasileira, seja como proprietária de emissoras de TV, seja como produtora e difusora de programas de televangelismo”.

Os autores até então estudados compõem o quadro teórico de referência nesse campo reflexivo. São obras que cumprem a finalidade da ciência de desafiar o conhecimento e vêm abrindo e reabrindo temas, ora elucidando ora acumpliciando-se às dúvidas que regam a criação. Mas, ao deslizar pela espiral literária sugerida a partir dos catálogos aqui em revista, viu-se bem a necessidade de procurar pontos de confluência com a produção intelectual no campo propriamente dito da educação.

2 O NÃO-LUGAR DAS RELIGIÕES AFRO-BRASILEIRAS NO PENSAR SOBRE A EDUCAÇÃO

A consulta ao *catálogo 100 anos e mais de bibliografia sobre o negro no Brasil* (MUNANGA, 2002) mostrou que educação e religião, com luz nas temáticas que interessam ao conhecimento sobre o negro na sociedade brasileira, são campos de pesquisa intensamente explorados. Porém, chama a atenção a ausência desse debate acadêmico fixado nas formas como evoluem, por dentro do currículo escolar e das estratégias pedagógicas na formação de docentes no ensino médio, as representações sobre religiões afro-brasileiras.

Esse catálogo reúne milhares de títulos, dos quais mil trezentos e sessenta e sete estão classificados como *culturas negras no Brasil: religiões*, e encontram-se agrupados em *Candomblé* (596), *Macumba* (29), *Umbanda* (108), *Irmandades* (31), *Sincretismo* (73), *Voduns* (33), *Catolicismo* (60) e *outros* (437), cujos estudos se estendem desde “*L’animisme fétichiste des nègres de Bahia*” de Nina Rodrigues, publicado em Paris em 1900, até as novas publicações posteriores ao ano 2000.

Outras trezentos e sessenta e três publicações possuem títulos no campo da educação. Nesses, nota-se uma diversidade de arranjos, principalmente nas análises do *racismo na escola*, como em Lima (1995), Gomes (2001) e Cavaleiro (1998); das *representações do negro nos livros didáticos e a exclusão, nesses, das culturas afro-brasileiras*, como em Luz (1979), Almeida (1995) e Valério (2002); das *diferenças étnico-raciais e formação de professores*, como em Pinto (1999); do *racismo institucional na educação*, como em Munanga (2000); das *diferenças raciais e desigualdades sociais*, como em Hasembalg & Silva (1991); da *educação em comunidades negras tradicionais* (remanescentes de quilombos e comunidades-terreiros) como em Paixão (1987), Jesus (2000) e Lopes e em Moura e Montes (2002); da *educação e identidade negra*, como em Lopes (1988) e Santos (1997); da *educação étnica*, como em Carvalho (1994); da *identidade negra e educação*, como em Lopez (1988) e Luz (1989); sobre *racismo e globalização*, como em Macedo & Bartolomeu (2000), que discorrem sobre o racismo na educação do século XXI; da *questão do negro na sala de aula*, como em Rufino (1990), que procura abordar a especificidade do *racismo no cotidiano escolar*, o que também realiza Trindade (1994) em tese de mestrado. Nesses arranjos, destacam-se os títulos que expressam a preocupação com as questões que correlacionam (sem inter-

relacionar) *negro, currículo e formação de professores*, como em Silva (1993), Neves (1997), Oliveira (1997, a e b), Pinto (1999), Gomes (2002), Canen (2000 & 2001), Garcia (1995), Silva (2001) e Gomes & Silva (2002). Deve-se ressaltar que o título “*Ensino religioso escolar. Enfoque a partir das práticas religiosas das populações afrodescendentes*”, artigo de Silva (1998), publicado pelo Núcleo de Estudos Negros – NEM, na *Série Pensamento Negro em Educação*, é o único nessa linha de abordagem.

Antes de continuar a compor o leque de referências sobre o trinômio – *negro, currículo e formação de professores* – é útil situar o campo de estudos sobre educação e ensino religioso, tendo por base os trabalhos de Giumbelli & Carneiro (2002 e 2004); Cury (2004); Fischmann (2004); e Cunha (2005). Tendo em vista uma aproximação possível com a presença das religiões afro-brasileiras no ensino religioso, recorre-se a análise de Gomes (2009) das tensões entre pluralismo e exclusivismo religioso na escola. Especificamente quanto à preocupação com essas matrizes religiosas afro-brasileiras no currículo escolar, têm-se como referências Oliveira, Cabrera e Silva (2006).

Em geral, para os autores imbricados na análise do ensino religioso nas escolas públicas, esse debate remete à discussão sobre as tensões existentes na formação do Estado brasileiro e a sua secularização e laicização, em processo desde meados do século XIX até os primeiros anos da República, nos propósitos do reconhecimento das diferenças culturais no Brasil. Isso porque o ensino religioso sempre constou no plano político brasileiro, constituindo-se em permanente debate constitucional (GIUMBELLI, 2002), embora apenas no primeiro governo Vargas, na Constituição de 1934, vê-se consolidada em texto legal a intenção do campo religioso católico em definir os conteúdos do ensino religioso para além da sua presença apenas como ensino facultativo.

De lá para a contemporaneidade, tem-se dois momentos distintos na discussão constitucional do tema, em razão da poderosa mobilização da sociedade brasileira, seja em razão do alcance do debate dada a modernização dos meios de comunicação, seja pela associação desse debate com o crescimento do fenômeno da intolerância religiosa.

O primeiro desses momentos se materializa, em escopo nacional, na constituinte de 1988; o segundo, no início desta primeira década do milênio por

ocasião da alteração da constituição do estado do Rio de Janeiro, durante o governo Garotinho²⁴.

Na Constituição de 1988 o Ensino Religioso foi incluído por meio da Emenda Popular nº. 000004-1 apresentada pela Associação Interconfessional de Educação de Curitiba – PR (ASSINTEC), Conselho de Igrejas para a Educação Religiosa de Santa Catarina (CIER) e o Instituto Regional de Pastoral do Mato Grosso – MS (IRPAMAT). A emenda obteve sessenta e oito mil assinaturas – até então a segunda emenda com maior número de assinaturas apresentadas em tempo hábil no Congresso (FIGUEIREDO, 1996, p.79). Para isso, foi necessária uma aliança com o segmento das igrejas evangélicas.

A proposta do Ensino Religioso para escola pública partia então de um novo paradigma, entendido como campo de conhecimento e de formação cultural. Seu caráter passava a ser necessariamente universal, propondo o respeito a “todos” os tipos de religião sem discriminação ou privilégio de nenhuma delas.

Após a promulgação da Constituição Federal, em 1988, foi lançado o primeiro projeto de regulamentação do Capítulo da Educação, ou seja, o da elaboração de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de autoria do deputado Otávio Elísio Alves de Brito (PMDB), depois de ter passado por muitas modificações. A proposta recebeu 1260 emendas incorporadas pelo relator, deputado Jorge Hage (PMDB-BA). Este projeto, de nº. 1258-C/88, foi um dos que teve a maior participação da sociedade, principalmente da parte dos profissionais da educação (FIGUEIREDO, 1996).

Ao final de tantas discussões, a redação da Lei 9.394/96²⁵ definiu que no

Art.33 – O Ensino Religioso, de matrícula facultativa, se constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas, sendo oferecido sem ônus para os cofres públicos, de acordo com as preferências manifestadas pelos alunos ou por seus responsáveis, em caráter:

I – confessional, de acordo com a opção religiosa do aluno ou do seu responsável; ministrado por professores ou orientadores religiosos preparados e credenciado pelas respectivas igrejas ou entidades religiosas; ou

²⁴ Em ambos os momentos acompanhei integralmente o desenrolar dos acontecimentos.

²⁵ Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm> Acesso em:29/11/2009

II – interconfessional, resultante de acordo entre as diversas entidades religiosas, que se responsabilizarão pela elaboração do respectivo programa.

No entanto, devido à expressão “sem ônus para os cofres públicos” os debates continuaram acirrados. Houve significativa mobilização nacional para suprimir a expressão – acreditava-se que possibilitava o proselitismo por parte daqueles que aceitassem o desafio como voluntários para ministrarem a disciplina – sob a liderança da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), a Associação de Professores de Ensino Religioso do Distrito Federal (ASPER) e o Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso (FONAPER), por meio da carta aberta elaborada na 1ª Sessão em 26 de março e 1996. Em maio de 1996, em Itaiaci, município de Indaiatuba – SP, a 34ª Assembleia Geral dos Bispos do Brasil dedicou um tempo específico para refletir sobre a mesma questão. Em seguida, encaminharam um documento assinado pela Presidência da CNBB e pelos bispos do Brasil a todos os deputados estaduais e federais, rogando apoio e atenção ao artigo sobre o ensino religioso na futura LDB, no esforço de suprimir a expressão “sem ônus para os cofres públicos”. A posição da CNBB contou com o apoio do Conselho Nacional de Igrejas Cristãs (CONIC), a Associação de Educação Católica (AEC) e outras entidades. Dessa forma, a mobilização nacional intensificou-se ainda mais com a atuação dos participantes do 11º Encontro Nacional do Ensino Religioso, promovido pela CNBB em agosto de 1996. A FONAPER também empregou esforços no mesmo sentido, junto a Câmara dos Deputados e ao Ministério de Educação e Cultura (FIGUEIREDO, 1996).

Novos projetos começaram então a tramitar pelo Senado para que houvesse uma modificação na redação da Lei 9394/96. Devido a grandes pressões por parte da população e entidades dos campos católico e evangélico, que se uniram nesta perspectiva, a alteração da Lei 9394/96 não tardou. Nesse contexto, dá-se nova redação ao art. 33 da lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que passou a vigorar como Lei nº. 9.475 a partir de 22 de julho de 1997, na qual se estabeleceram as Novas Diretrizes e Bases da Educação Nacional para o Ensino Religioso. Com isto, o Art. 33 da lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa então a vigorar com a seguinte redação:

Art. 33 O ensino religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à

diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo.

§1º Os sistemas de ensino regulamentarão os procedimentos para a definição dos conteúdos do ensino religioso e estabelecerão as normas para a habilitação e admissão dos professores.

§2º Os sistemas de ensino ouvirão entidade civil, constituída pelas diferentes denominações religiosas, para definição dos conteúdos do ensino religioso.

Art. 2º Esta lei entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 3º Revogam-se as disposições contrárias.²⁶

Sobre esse pano de fundo, deu-se início a uma reorganização participativa do ensino religioso, nas modalidades de ensino fundamental e médio, envolvendo diferentes segmentos da sociedade e setores da administração estatal em todo o país.

O outro momento particular diz respeito a aprovação da lei estadual 3.459, promulgada em 14 de setembro de 2000, pelo então governador Anthony Garotinho, que determinou a implantação do ensino religioso confessional nas escolas públicas estaduais do Rio de Janeiro. O fato impeliu à retomada do amplo debate que de fato não se tinha esgotado ao final dos anos 1980 e boa parte da década passada.

Depreende-se que a polêmica estabelecida talvez não tivesse tanta força gravitacional não fossem os argumentos utilizados, ora a favor ora contra o ensino religioso. Fishimann (2009) identifica basicamente duas posições. Uma que defende o ensino confessional, portanto calcado no sistema de crença de pertença do educando, e outra que defende o ensino inter-religioso ou ecumênico, ambas, porém, baseadas no que a autora diagnostica como “denominador comum”.

De um lado há aqueles que fundam seus argumentos no “obscurantismo”, associando religião e ciência como sistemas de crença equivalentes, portanto rejeitando a possibilidade da evolução do pensamento e da dinâmica estrutural do conhecimento que leva a novas e continuadas descobertas. Concentram-se aí os graves riscos à liberdade democrática, assegurada na Constituição Federal, que pressupõe, no fundo, o direito à diferença e a alteridade. Aponta Fishimann que:

[...] o caso da proposta de um ensino pelo "denominador comum", dê-se a ele que nome for, traz consigo riscos de muitas violações de direitos. Por exemplo, a afirmação, frequente nesses casos, de que a divindade "é

²⁶ Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/l9475.htm> Acesso em 20/11/2009.

sempre a mesma", esconde uma ânsia, ainda que inconsciente, de submeter o outro a certa visão de fé, que não é necessariamente a dele. É ignorar, preliminarmente, a limitação humana, em especial do ponto de vista da cidadania praticada num Estado democrático laico, para pronunciar-se acerca do sobrenatural, do espiritual e do sagrado, diferentemente da possibilidade que tem de pronunciar-se acerca do tangível (FISHIMANN, 2004, p.6).

Com efeito, quem tem a experiência das reuniões pedagógicas na escola sabe do mal-estar a que se é submetido quando o dirigente da reunião convida a todos para a dita *oração universal que o Pai nos ensinou*, sem ter em conta que “o universal é construção delicada e paulatina, que nasce da negociação de seres humanos entre si, como a própria noção de nacional, num país como o Brasil” (Ibidem, p.7); e por isso, sem a menor preocupação em constranger agnósticos, ateus ou quem tem outras afinidades religiosas.

O outro bloco ao qual se refere Fishimann, o segmento confessional, também é afetado negativamente com a concepção do “denominador comum”. A confissão tradicional que a família deseja ver continuada no espaço escolar não necessariamente restringe a escolha da rede de ensino ao sistema privado, por questões óbvias. Logo, o mínimo de exigência da família é o respeito ao pluralismo religioso no espaço público, de modo a resguardar o seu direito constitucional de livre manifestação de crença.

No entanto, no mesmo plano onde estão assentados o pleito e a discussão sobre o direito ao pluralismo também se esgrima o exclusivismo religioso. É Fishimann (2005), que ao relatar certa experiência favorece sublinhar o que tem sido amplamente discutido por autores como Gomes (2007) e Mariz (1998), entre outros, sobre essa complexidade. A pesquisadora narra que na cidade de Belo Horizonte,

[...] em fórum que foi promovido pelo Congresso Nacional em conjunto com Assembleias Legislativas, voltado para a questão urbana e o combate à violência, presenciei e sofri o constrangimento geral promovido por senhora evangélica [...]. Dirigiu-se ao microfone, naquilo que seria um momento de perguntas dos participantes, e dali exortava e impelia “todos”, como repetia pelo plenário daquele recinto público, para que se erguessem e louvassem, no sentido do que é louvar, em sua fé. A postura parecia supor que estivesse num recinto religioso, e que as pessoas teriam ido efetiva e exclusivamente até lá em busca de uniforme prática religiosa (FISHIMANN, 2004, p.7).

A fala da senhora, retratada por Fishimann, apresenta a medida da dificuldade de compreensão do direito à diferença preeminente no diálogo inter-

religioso, mas também sugere repensar a noção atualmente em voga da concepção de espaço do sagrado, especialmente pelos campos religiosos católico e evangélico, e em menor grau pelas religiões afro-brasileiras, no que diz respeito aos lugares públicos, a exemplo da escola. E, mais além, porém dentro da mesma conexão, possibilita refletir sobre as mudanças no plano da cultura que tem afetado diretamente as formas de expressão da religiosidade.

Como se pôde ver, as investigações sobre *negro, currículo e formação de professores* não enunciam mais que pistas acerca da reflexão sobre religiões afro neste contexto trinomial. Observou-se, igualmente, que a produção científica sobre educação e religião está focalizada na questão do ensino religioso.

3 RELIGIOSIDADE AFRO-BRASILEIRA NO CURRÍCULO ESCOLAR: A PESQUISA EM CURSO

Neste momento deixa-se a exegese do tema para priorizar a interação com a fala dos entrevistados e com as anotações do campo da pesquisa, essas coletadas desde 2007. Cumpre notificar que os nomes de docentes, discentes e ex-discentes diplomados pelas escolas onde se realizou a investigação, bem como de outros colegas da rede que contribuíram com o trabalho ou foram citados nas entrevistas, são omitidos à guisa de preservação das relações pessoais estabelecidas. As entrevistas foram realizadas num período de três meses, nas dependências do Colégio Estadual Alcindo Guanabara, uma das três escolas da rede pública estadual na cidade de Guapimirim, que oferece ensino fundamental e médio, modalidades Formação Geral e Normal, desde 1985, e o Instituto de Educação Professor Carlos Camacho (IEPCC), que desde 1989 é escola exclusivamente de ensino Médio na Modalidade Normal, que oferece o curso de formação de professores para o primeiro segmento do Ensino Fundamental (1^o ao 5^o ano, ou antigo pré e 1^a a 4^a série). No caso de ex-discentes, tal como da família que se prontificou a revelar suas preocupações com a interação de suas filhas candomblecistas no espaço escolar, os encontros foram realizados nos locais de trabalho e nas residências. Muito tem se falado que a escola, assim como todo espaço público, é lugar, por excelência, de alteridade. Como lembra Candau,

[...] a instituição escolar representa um microuniverso social, que se caracteriza pela diversidade social e cultural e, por muitas vezes, reproduz padrões de conduta que permeiam as relações sociais fora da escola (CANDAU, 2003, p. 24).

Estudos que focam o diálogo entre relações raciais e educação (Cavalleiro, 2001; Gomes e Gonçalves e Silva, 2002; Lopes, 2006; Silva, 2002) têm demonstrado a existência de discriminação racial nos diversos momentos do cotidiano escolar, que vão desde aspectos inerentes à organização curricular às diferentes interações ocorridas na sala de aula.

A exemplo disso, em certa ocasião, fora do contexto da pesquisa, docente pertencente à equipe pedagógica de uma das escolas onde foi realizada a pesquisa solicitou-me ajuda para proceder numa “situação difícil” que acabara de ocorrer no pátio. Uma adolescente se queixou de ter sido agredida verbalmente por um jovem

que a “xingou de macaca, chamando de cor de sujeira e contando piadas racistas”²⁷. Disse à equipe pedagógica que quando a mãe soubesse do que acontecera processaria a escola, caso não fosse tomada alguma providência.

Assumindo a mediação da ocorrência, um técnico da equipe pedagógica pediu-me que fosse esclarecido ao rapaz sobre a gravidade daquela sua atitude e de que maneira, por ser maior de idade, poderia ele ser enquadrado na Lei que pune a prática de racismo como crime inafiançável, caso a aluna levasse adiante a denúncia. Assombrado, o rapaz, aceitando a mediação, desculpou-se; explicou que, de fato, tudo não passara de uma brincadeira de mau gosto; reconheceu que ele mesmo tinha ascendência negra na família; prometeu à colega ofendida bem como ao séquito de professores e outros profissionais presentes que jamais discriminaria de novo. A “situação difícil” estava então contornada. No próximo conselho de classe o acontecimento foi lembrado pela equipe pedagógica na parte destinada a assuntos gerais. Foi proposto que os professores lançassem mão das diretrizes curriculares dos PCN's, e trabalhassem essa questão em sala de aula.

Em que pese a inequívoca correição da equipe pedagógica em estimular professores a trabalhar o racismo e a discriminação racial em sala de aula, pensando em coibir essas situações difíceis, é preciso notar que lidar com o racismo não é tarefa isolada do professor em sua sala de aula ou fora dela. Até porque, como visto nas entrevistas a seguir, o professor em geral não intervém em conflitos dessa natureza. Assim como na atitude do docente que realizou a mediação da situação narrada, o professor reconhece a prática racista, sabe que existe legislação que a pune, mas o limite de sua mobilização para repelir esses acontecimentos é a repreensão pontual. É como se fosse tarefa exclusivamente de professores negros militantes do antirracismo engajarem-se continuamente na luta contra esse crime. O efetivo desmonte do racismo exige ações pedagógicas coletivas que, portanto, pressupõem a ampla e contínua participação de todos os sujeitos da escola. Como enfatiza Lopes, “o preconceito racial se manifesta na escola não apenas pelas expressões racistas entre alunos ou entre professores e alunos, mas também pela omissão e pelo silêncio quando essas situações ocorrem [...]” (LOPES, 2006, p.22).

Inúmeros são os momentos marcantes de reprodução da discriminação racial nesse “microuniverso social”. No desenvolvimento da pesquisa, docentes que

²⁷ Conforme Livro de Registro de Ocorrências, 2007.

formam novos docentes e respectivamente os discentes se posicionam em relação às religiões identificadas com a cosmovisão africana e afro-brasileira. O depoimento de docente recém-diplomada numa das escolas onde foi realizada a pesquisa mostra quando a angústia vivida no seio familiar faz par com o silêncio cristalizado no ambiente escolar:

Eu nasci numa família evangélica, uma família cristã da Assembleia de Deus [...]. Eu entrei para o *Santo* em 2007 [grifo meu], quando eu conheci a Fulana [sacerdotisa], numa escola de estágio. Ela era professora [...] e eu fui conhecer o *Centro* [grifo meu] dela numa festa de criança. Eu entrei para o *Santo* assim. Eu tinha medo no início, morria de medo, mas não transparecendo. Eu entrei, assisti a seção, achei super legal, mas não teve gira de *Exú* [grifo meu]. Então teve uma gira de preto velho, uma gira de caboclo, uma coisa *light*, vamos dizer assim [...]. Mesmo sem saber nada, eu entrei [...] para o *Centro*. Então teve a gira de *Exú*. Eu olhava em direção à porta e minha vontade era de sumir, porque os pontos falando de inferno, falando de encruzilhada, aquilo me deu muito medo. Mas depois eu fui procurar entender porque os pontos falavam que ele era o demônio, filho do capeta, essas coisas. [...] Eu não concordo até hoje, mas eu canto que é filho do capeta porque eu estou ali, eu tenho que cantar. Quando eu entrei para o *Santo*, eu fiquei um ano escondida. Inventei cursos mais cursos, inventei que dormia na casa de alguém... Cada vez eu inventava uma coisa, isso durante um ano. O que eu realmente enfrentei para poder estar no *Santo* hoje! [...] Eu chorava, eu tentava trazer um pouco do *Santo* para dentro de casa, mas jogavam fora, brigavam, então eu guardava na minha mala de novo tudo o que eu tinha aprendido [...]. Vai fazer um ano que eles descobriram. Foi quando eu tive depressão [...] e meu santo veio na minha casa, eu incorporei na minha casa [...] porque ele precisava dar o recado de tudo o que eu ia fazer. [...] Até hoje o tratamento é diferente. Eu continuo a ser a neta predileta, continuo a ser a princesinha da família, mas todo mundo de pé atrás porque eu sou macumbeira. [...] Eu estudava ainda quando eu entrei para o *Santo*. Quanto aos professores eu nunca tive problemas, porque na minha frente nunca me criticaram. Eu sei que por trás falavam muito. Conheço pessoas que me disseram isso há pouco tempo, que eles falavam: “Ah, ela fala para confrontar a gente” E realmente... [...] Eu queria mostrar o que eu era, sem poder mostrar porque minha família não sabia. [...] As minhas amigas, a [Fulana] sempre foi neutra, a [Cicrana] até hoje, quando pode, me mete a agulha, a [Beltrana] ficou sem falar comigo. Ela não aceitou. [...] Em frente à biblioteca ela gritou e eu gritei com ela.²⁸ (ENTREVISTADO 1)

Estudar as tensões que pulsam nesse campo por certo contribuiria para elucidar e sanar comportamentos que bloqueiam a construção de relações verdadeiramente democráticas na escola. Todavia, embora capturadas pelos professores – “comentava, comentava e ninguém dizia nada, mas os olhos!” (entrevista 1) – tais tensões são arremessadas à margem do que se prioriza como

²⁸ Por posicionamento em face da ética na linguagem, *Santo* e *Centro* são transcritos aqui, como em outros momentos, no tratamento dos depoimentos, com letra maiúscula quando a pessoa entrevistada se refere à instituição religiosa ou a uma divindade.

objeto formativo de novos professores; age-se como se nada, sobre isso, houvesse a fazer.

Como se sabe, é indiscutível a presença civilizatória africana na cultura fluminense. Nos mais equidistantes municípios do estado afloram à mesa os cheiros e sabores de temperos que não deixam dúvidas da afrobrasilidade no sopé dessa cultura regional. Na crença, em sua configuração tradicional ou no sincretismo religioso; nas festas, no fraseado e cancionero popular; nos estilos das danças e ritmos musicais; na estética, a escolha das cores exuberantes dos tecidos que adornam do penteado às sandálias; nas práticas e saberes populares sobre as ervas, simpatias, rezas que marcam e remarcam a tradicionalidade das famílias, sejam afrodescendentes ou não. Em tudo o que se possa pensar sobre a formação e a cultura brasileira, o negro é elemento central (RIBEIRO, 1995). Entretanto, reitera-se que pesquisas relacionadas à presença de religiões de matriz africana no espaço escolar são incipientes, para não dizer inexistentes, ao menos nas produções científicas até aqui estudadas. E a literatura que trata da presença negra no Rio de Janeiro não alcança a escola naquilo que particulariza a religiosidade afro-brasileira no currículo escolar.

Por este motivo, recorrer a pesquisas com o mesmo interesse, ainda que desenvolvidas em outras regiões do país, é oportuno para apontar a emergência desse debate nesse que é um dos estados capitais das culturas e religiões de matriz africana.

A pesquisa de Silva (2006) sobre a percepção de alunos e professores do Ensino Médio em Porto Alegre – RS revelou que a falta de informação sobre a história, mitos e ritos sobre religiões de matrizes africanas é generalizada na escola.

Oliveira (2006), procurando identificar como são representadas as religiões em escolas públicas do estado de São Paulo, diagnosticou a dificuldade em lidar com o pluralismo religioso. Verificou que o diálogo inter-religioso se torna ainda mais inalcançável quando se tratam das referências às religiões de matriz africana. A análise da autora demonstra que, mesmo quando os professores admitem a multiplicidade de crenças no ambiente da escola, não flexibilizam a visão eurocêntrica dominante que engessa e universaliza os canais de transmissão dos valores e padrões cristãos.

Esse diagnóstico possivelmente poderia ser expandido para o ambiente escolar no Rio de Janeiro, uma vez considerado que não é uma exceção o episódio

ocorrido em 2008 na unidade da Fundação de Apoio a Escola Técnica, em Quintino, subúrbio da capital, quando um aluno de 13 anos foi expulso da sala de aula por uma professora e chamado de “filho do demônio” por usar no pescoço um colar de contas típico dos adeptos de religiões de origem africana (Jornal Extra, 29/01/2009).

Pesquisa também empreendida no estado de Goiás revelou que no cotidiano escolar, “além do despreparo dos professores, as manifestações de rejeição, ignorância e as deformações sobre as religiões negras estão inseridas no contexto tenso das relações raciais e culturais [grifos nossos]”. Adverte que a baixa produção de estudos sobre o tema pode “servir como *currículo oculto* que preserva o racismo [grifo da autora]” (CABRERA, 2006, p.198-99).

Na observação cuidadosa das falas das entrevistadas (os) que contribuíram para essa investigação, certamente a “deformação” mais gritante, sistematicamente reproduzida por professoras (es) e professorandas (os), é a concepção da divindade Exú. É na expressão da apropriação do significado dessa divindade que mais se revela a falta de conhecimento e rejeição ao *ethos* religioso negro-africano. A exemplo do que fica evidente no depoimento de docente do curso normal, com dezoito anos de magistério e que se identifica como protestante, considera-se que nas religiões afro-brasileiras adora-se, e de forma generalizada, o que a concepção judaico-cristã enuncia como vértice de todo o mal:

Pelo que eu ouço, não tenho conhecimentos profundos, é uma entidade de uma religião afro, não sei se seria Umbanda, kimbanda, Macumba. Pra mim, o que é Exú? Agora você me pegou! Eu sou protestante, então eu tenho uma visão que é da minha religião. Pra mim, Exú é uma entidade maligna, o diabo. Não sei nem qual seria a classificação que eu daria... Demônio, diabo, capeta. Eu não tenho conhecimento, mas o que eu sei de senso comum é que nas religiões afro, não sei qual, é uma entidade, assim como é Deus pra mim, assim como é Jesus Cristo, é essa entidade para essa religião, mas não tenho conhecimento, mas também, eu sou assim: em momento algum isso é um problema pra mim, convivo com isso normalmente. Se você falar que você adora Exú e que ele é seu pai, ué, o problema é seu (ENTREVISTADO 2).

Assim dito, tem-se que de um lado, no campo do bem, está Deus ou Jesus Cristo, e de outro lado, no campo do mal, está, entre outras formas de representação demoníaca, a divindade pertencente ao pantheon africano, Exú.

Outra entrevista com docente, vinte e nove anos de magistério, “católica, apostólica, romana”, diz:

A informação que tenho de boca a boca é que ele representa o demônio, agora eu não sei se isso é verdade, também nunca procurei me aprofundar. Nunca tive outra informação além dessa (ENTREVISTADO 3).

Para outro docente,

[...] até por conta da minha influência religiosa, Exú pra mim é uma entidade [...] que vem da cultura Africana, mas dentro do que eu conheço e da minha religião é uma entidade que é do lado negro, do demônio e que eu não creio (ENTREVISTADO 4).

Tal compreensão e/ou desinformação entre esses regentes não suscitam novidade. Desde as primeiras décadas posteriores ao regime escravista impôs-se na sociedade brasileira um confronto ideológico entre os segmentos afinados com o ideal societário cultivado no Ocidente e as práticas de vida cotidiana que, para além das molduras, compunham a própria alma das ruas. Essa tensão resvala de alguma forma nos diferentes campos da religiosidade popular. Enquanto os templos das denominações religiosas de apelo cristão, livremente transferidos às Américas no processo de colonização do continente, eram distintivos da fidalguia, aqueles de inclinação mediúnic, especialmente os vinculados à cosmologia africana, subalternizada no processo de dominação escravagista, eram reduzidos ao espaço da magia, a uma espécie de espiritismo de segunda categoria. Significa dizer que a despeito da complexidade ritualística, da iniciação religiosa à formação do sacerdócio, toda herança cosmogônica aqui recriada num esforço épico de resistência e memória dos africanos e seus descendentes era projetada, não sem o amparo do Estado através da repressão policial, para o esgoto social. O longo trecho abaixo, extraído da obra do cronista João do Rio, oferece a revelação dessa complexidade a cuja interpretação ideológica deforma e associa ao mal, como em sua acepção judaico-cristã, deformação essa, inclusive, não raro consubstanciada pelos próprios iniciados nesses cultos, desconhecedores, também, do contexto histórico que a produziu:

Para ser *babalaô* é preciso muita coisa. Só de noviciado, leva-se muito tempo, anos a fio, e a cerimônia é difícilíssima. Quando um iniciado quer ser *babalaô*, tem que levar ao *babalaô* que o sagra, dois cabritos pretos, duas galinhas d'Angola, duas galinhas da terra, dois patos, dois pombos, dois bagres, duas preás, um quilo de limo, um *ori*, um pedaço de *ossum*, um pedaço de giz, dois gansos, dois galos, uma esteira, dois caramujos e uma porção de penas de papagaio encarnadas. - É difícil. - E não é tudo. Tem que levar também um quilo de sabão-da-costa, que se chama *ochê-iluaiê*, e não entra para o *ibodoiffá* ou quarto dos santos sem estar de roupa nova e levar na algibeira pelo menos 200\$000. O futuro *babalaô* fica sete dias no *ibodô*, onde não entra ninguém para não ver o segredo. - O segredo? - O segredo é um ovo de papagaio. V. S. já viu um ovo de papagaio? Nunca! É difícil. E quem vê um ovo desses, arrisca-se a ficar cego. O ovo em africano chama-se *éiu*, o papagaio *odidé*. É o ovo que guardam dentro de uma cuia ou *ybadu*. O iniciado fica inteiramente nu, senta-se na esteira, e o velho *babalaô* indaga se é de seu gosto fazer o *iffa*. Se a resposta for afirmativa,

lavam-se quarenta e dois caroços de dendê com diversas ervas, e nessa água o *babalaô* novo toma banho. Depois raspa-se-lhe a carapinha, guardando-a para o grande despacho, pinta-se-lhe o crânio com giz e faz-se a matança. - Todos os animais? - Todos caem ao golpe das navalhas afiadas, o sangue enche os alguidares, escorre pela casa, mas ninguém sabe, porque lá dentro, de vivos, só há os dois babalaôs e o acólito. O primeiro sacrifício é para *exu*. Mistura-se o sangue do galo com tabatinga, forma-se um boneco recheado com os pés, o fígado, o coração e a cabeça dos bichos; metem-se em forma de olhos, nariz e boca, quatro búzios e está feito o *exu*. Em seguida esfaqueiam-se os outros bichos, sacrificando aos *iffá*. O novo *babalaô* recebe na cabeça um pouco desse sangue, o acólito ou *ogibanam* amarra-lhe na testa uma pena de papagaio com linha preta e, assim pronto, o novo matemático fica seis dias aprendendo a prática de alguns feitiços temíveis e rezando aos *odu jilá* (RIO, 1976, p.18).

As elites dirigentes da sociedade brasileira, influenciadas pela produção intelectual que procurava interpretar as características da identidade nacional no Brasil republicano, formularam e reproduziram, largamente, estereótipos e alegorias das religiões dos ex-escravos, identificando-as a um atraso a ser superado com a emergência de uma nação pautada unicamente pelos valores civilizatórios europeus. Portanto, ocupar-se em conhecer e compreender essas manifestações religiosas muitas vezes não anima o professor que aprendeu, desde muito cedo, que esse é um legado a ser esquecido, senão omitido das gerações seguintes.

Ao desencadear a pesquisa nas escolas, percebeu-se que a ausência dessa reflexão cria um “não-lugar” ou o lugar do silêncio para a religiosidade afro.

Cruzando-se as falas de docentes do curso normal sobre a importância da religião e do ensino religioso com a sua observação, em sala de aula, das situações de discriminação racial e preconceito religioso, nota-se o apoio recorrente ao ensino religioso:

A sociedade está tão sem valores, está tudo tão perdido, então eu acho que através da religião resgata essa questão de valores, fé, respeito, honestidade, que tudo tem um porquê, um retorno, tudo tem uma consequência. Eu acho que seria fundamental! Pena que os governantes não cumprem. (ENTREVISTADO 4);

É importante porque forma o professor pra ser multiplicador da doutrina ou o que eu acho que também seria muito importante que essa religião fosse em cima dos valores (amor, amizade...) assim como a gente faz no ensino fundamental. (ENTREVISTADO 5);

Eu acho importante por conta da orientação da conduta de disciplina, ética, eu acho que a religião ajuda na educação [...] Não só no curso normal, mas em todos os cursos do ensino fundamental, médio [...] (ENTREVISTADO 3).

Entretanto, esse apoio é acompanhado de nenhuma percepção da discriminação racial e/ou do preconceito contra as religiões afro, em sala de aula:

Que eu lembre, não. (ENTREVISTADO 2);

Dentro daqui, do ensino normal, não! (ENTREVISTADO 6);

Não! Nunca tive nenhum problema em relação a isso, até porque eu já trago tudo tão explicadinho que tudo funciona. (ENTREVISTADO 4);

Nunca! Na minha aula nunca!" (ENTREVISTADO 5);

Nunca vivi nenhuma experiência prática assim, não! (ENTREVISTADO 7).

Mas essas aparentes cegueira e surdez em relação ao que ocorre, de fato, em sala de aula, como se verá mais adiante na análise das tensões vivenciadas por discentes nos seus estágios supervisionados, não resistem ao que se percebe no âmbito das relações entre professores. Docente que ocupa cargo na equipe pedagógica de uma das escolas que serviram de campo da pesquisa, assim expõe a sua percepção das condições existentes em sua escola, que favoreceriam ou não à abordagem de temas incluídos nos conteúdos de história e cultura da África e dos afrodescendentes:

Quanto à questão da cultura afrodescendente eu não vejo nenhum problema nesse sentido, não. A única coisa que eu ainda sinto que nós temos entraves [...] é quando se discute questões de religiosidade, porque acaba que não é bem resolvida, não é bem colocada, então cria mal-estar. E isso aí é ruim, porque ao invés de fortalecer o grupo acaba desagregando. A religião, às vezes ela provoca certas situações [...], porque as pessoas [...] ficam presas naquele conceito e têm dificuldades de compreender um pouco o outro (ENTREVISTADO 6).

Para outro docente que também ocupa cargo na equipe pedagógica da outra escola onde se fez entrevistas, igualmente não parece problemática a implementação de atividades que atendam ao preceito constitucional. Do seu ponto de vista,

[...] se houver o interesse eu acredito que isso vá acontecendo naturalmente, porque não é nada de outro mundo, é uma coisa que existe, muitos já trabalham, e já trabalhavam mesmo antes disso não fazer parte do currículo (ENTREVISTADO 7).

Todavia, ao se questionar a possibilidade de se criarem tensões no que tange especificamente ao ensino sobre tradições religiosas afro-brasileiras, brota a sua preocupação:

Eu acredito que não, ainda, porque não está sendo cumprida a legislação, porque ainda não está acontecendo. [...] Você está trazendo à tona uma

discussão que realmente aqui dentro não foi levantada (ENTREVISTADO 7).

A existência de tão poucos trabalhos direcionados ao tema desta dissertação demonstra que religiões afro-brasileiras, apesar de representarem um campo fértil de análise das dimensões interétnicas no espaço escolar, não mobilizam uma produção de estudos compatível com o que seria o seu lugar neste “microuniverso social”. E se assim for, fazem certo sentido as alegações por parte de professores que apontam a falta de conhecimento ou de condições técnicas para a abordagem das situações que explicitam o preconceito e a discriminação por essa orientação religiosa. Docente, ao comentar a legislação aqui debatida, apõe que “não teria dificuldade, apesar da falta de conhecimento” em realizar atividades pedagógicas pertinentes ao cumprimento do dispositivo legal. Entretanto, no que toca à abordagem dessas religiões como foco temático, lembra:

Só uma vez que meu filho, o professor [Fulano] passou um trabalho sobre religiões e ele pegou a religião do espírita, acho que foi Umbanda, não sei! Eu não sabia explicar nada pra ele, foi a única dificuldade. E outros alunos também da noite vieram me perguntar e aí eu também não sabia responder (ENTREVISTADO 3).

Em geral, confirma-se a previsão de que docentes dizem reconhecer a importância do ensino sobre África e tradições afro-brasileiras, embora não o contemplem em seus planejamentos de curso, exceto por ocasião da recorrência de acontecimentos marcantes como foi o caso da copa do mundo realizada na África do Sul. Para mais, os depoimentos convergem para a necessidade de treinamento, justificativa dos educadores para admitir, claramente, o descumprimento da Lei.

Para trabalhar esse tema específico eu precisaria me capacitar melhor, ampliar os conhecimentos nesse sentido, porque é um conteúdo que eu ainda não tive a oportunidade de trabalhar. Mas acho que é muito rica, porque a base do nosso país é toda afro. Todos nós temos essa riqueza (ENTREVISTADO 6).

Um dos docentes, entretanto, admite que para além da condição técnica do educador, lidar com as temáticas inerentes ao racismo exige “boa vontade”. Sob indagação acerca de possíveis dificuldades para a efetivação da Lei, assevera que:

Não! De forma alguma, eu acho extremamente importante, até porque o brasileiro, o povo brasileiro é formado por africanos, indígenas e portugueses. Acho que poderia desenvolver mais cursos, porque são tantas as ferramentas pra esse tema e nem todo mundo tem acesso, nem todo mundo tem esse conhecimento e nem a boa vontade (ENTREVISTADO 4).

Antes de seguir com as entrevistas no interior da escola, faz-se necessário um breve interregno a fim de localizar os meandros através dos quais se pode melhor compreender, no campo macro da gestão, o que decorre no desenrolar das iniciativas voltadas à preparação do professor para o implemento no currículo do ensino da história e cultura na dimensão da afro-descendência.

Na análise da investigação realizada no setor da Secretaria de Estado de Educação responsável por fomentar ações, como o treinamento de professores para lidar com a diversidade e a discriminação racial na escola, a finalidade do levantamento de dados a que se procedeu é dar a conhecer algumas referências que podem contribuir para as críticas acerca dos mecanismos recorridos para a implementação dessa legislação.

3.1 Insustentabilidade Técnica da Lei 10.639/2003?

No intuito de ampliar o campo da investigação, buscou-se contato com a Diretoria de Integração Educacional da SEEDUC - RJ, órgão criado no governo Sérgio Cabral e que abarcou as atribuições da extinta Coordenadoria de Escolas Diferenciadas. As conversas informais tiveram como finalidade elencar ações desenvolvidas nessa instância para o apoio e/ou realização de atividades concernentes à aplicação do preceito constitucional no que dispõe especificamente sobre a inclusão no currículo escolar, do nível fundamental ao médio, da educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Mais que isto, pressupunha-se que o levantamento das ações programáticas do órgão permitiria diagnosticar se o despreparo de professores para o cumprimento da legislação, conforme identificado na investigação junto a esses sujeitos, nas escolas acima enunciadas, poderia ser atribuído ou não à falta de conhecimento sobre o assunto e/ou a condições técnicas desfavoráveis. Em contraponto a esses resultados, a análise das entrevistas realizadas com professores que passaram por programas de capacitação para atuar em suas turmas.

Fato de pesquisa, que, portanto, não pôde ser evitado, foi uma importante fonte, que ocupa elevado cargo no Órgão, ter revelado que está em fase de elaboração um quadro demonstrativo de todas essas ações em âmbito estadual.

Mesmo que esse quadro tivesse sido disponibilizado para a análise dos resultados da macrogestão dessa política pública, ele não favoreceria cumprir esse propósito da investigação. Foi enfatizado que só será possível apresentar as ações referentes aos últimos dois anos, pois, não se dispunha de nenhum registro das ações precedentes a outubro de 2008. Referindo-se à gestão anterior do Órgão, esclarece essa fonte:

[...] A gente encontra ações muito pontuais e muito pessoais, ou seja, uma parceria eterna com o CEAP [grifo meu]²⁹, com um número x de escolas... tinha uma parceria eterna com o desfile cívico do 20 de novembro. Hoje nós temos ações fundamentadas e no âmbito das coordenadorias. Está perto do que a gente deseja? Nem de longe, mas hoje nos dá aquela certeza e aquela consciência de que a gente está no caminho. Hoje a gente fala da 10.639 com muita propriedade no sentido de alcance do ponto, chegar as informações na ponta, para os nossos alunos das escolas entenderem que isso não é uma coisa para ser trabalhada em novembro e para agradar todo mundo, porque é uma questão de uma Lei (Conforme conversa informal, em julho de 2010).

Poder-se-ia estimar, com base na avaliação da estratégia empreendida por este órgão, realizada por um dos coordenadores das trinta e uma coordenadorias regionais de educação, que tem como função precípua fazer a disseminação das políticas promovidas pela Secretaria de Estado de Educação junto às escolas sob sua competência, que ajustes são necessários.

Não adianta o Comitê sentar e ficar discutindo só aquelas questões de afirmação, sem arregaçar as mangas. A tarefa nossa é fazer basicamente a implementação, não implementar por implementar, mas para fomentar as discussões e fazer um trabalho que faça a diferença. Se a gente não começar a trabalhar isso na base, a gente não vai conseguir caminhar muito. Então não adianta você marcar, vamos... o comitê reunir, a gente falar algumas coisas e depois isso não chegar para os diretores, para as equipes pedagógicas. Então não vai surtir efeito, o trabalho vai ser isolado, vai continuar o trabalho isolado. [...] Tem que fazer o trabalho de formiguinha, tem que fazer esse trabalho de mobilização e conscientização, na ponta. Eu vejo que a gente tem a ferramenta toda na mão para trabalhar isso, é questão de fazer um trabalho mais sistematizado, registrando essas ações porque é uma questão de tempo, mesmo. É um trabalho que você faz da noite para o dia? De jeito nenhum, porque não é somente implantar a Lei, ainda é mudar paradigmas [...] (ENTREVISTADO 9).

Para esse coordenador, a centralização do poder na zona de atividade do comitê estadual étnico-racial, embora pressuponha um contato mais regular e mais amiúde com as unidades de ensino, está longe de garantir, por si só, a materialidade de projetos pedagógicos ancorados na legislação em foco. E do ponto de vista

²⁹ O CEAP é o Centro de Articulação de Populações Marginalizadas, destacada ONG do Rio de Janeiro que atua com foco na questão racial desde 1989.

dessa análise, tendo em vista que o comitê – uma exigência legal – é propriamente instância consultiva indispensável à execução da política junto às equipes pedagógicas, tem-se que os seus membros devem estar absolutamente integrados com o debate histórico sobre desigualdades sociorraciais; não menos importante, devem estar inseridos em redes sociopolíticas que favoreçam o que o coordenador bem define como o “trabalho de mobilização e conscientização, na ponta”

Neste sentido, não parece plausível investir na preparação ou capacitação de um comitê que caminha, com exclusividade, por dentro da rede de educação, sem, portanto, priorizar o paralelo com o movimento social. Não é estratégico desconsiderar a participação de organizações históricas dos movimentos negros, a principal força política responsável pela adoção efetiva por parte do Estado da realidade das desigualdades raciais como marcador de políticas sociais. Trata-se de uma prática de gestão que colide com os princípios contemporâneos do Estado que busca interlocutores para interagir amplamente, com vistas à otimização de resultados na consecução de políticas públicas. A longa militância como educador e promotor da luta contra o racismo consente afirmar que é preciso irrigar o comitê étnico-racial com experiências, bem sucedidas, que enredam a desconstrução dessa ideologia. Lançar mão dessas experiências, no entanto, envolve, necessariamente, a aproximação com os sujeitos que as engendram. O contrário disso é armazenar água em planos convexos. Reiterando a dinâmica considerada adequada ao desenvolvimento das ações da Secretaria de Educação, opina a mesma fonte, em tom decretório, que:

A Lei, ela deve ser cumprida, mas dentro do seu planejamento político-pedagógico. A 10.639 tem que ser trabalhada por todos dentro do projeto político-pedagógico da escola. Isso é uma discussão para o ano inteiro. Hoje nós estamos certos de que estamos caminhando nesta direção (ENTREVISTA 14).

O ponto de vista da fonte ligada à Diretoria de Integração Educacional, embora calcado na metodologia indicada nas diretrizes para a implementação da Lei, estimula outra reflexão. Tornar efetivo o planejamento anual da escola, com base no seu projeto político-pedagógico, assim como tornar efetiva e eficiente a prática transdisciplinar para então materializar o referido preceito constitucional, tem sido um caminho espinhoso. Isto é o que tem mostrado a prática, segundo docente com essa função em equipe pedagógica.

[...] ano passado comecei a receber orientações, não recebi material nem fiz reunião nenhuma efetiva para falar desse assunto. Até falha minha, estou envolvida com outros assuntos e ainda não parei pra falar estritamente desse assunto com os professores. Eu acredito que eles nem tenham tomado ciência disso ainda, para você ver como o processo é lento. Porque dentro de uma escola desse tamanho, só eu [...] para cuidar de toda parte da prática, de toda parte com os alunos, de toda movimentação, eu vou demorar pra chegar nesse ponto aí, porque eu vou ter uma fila de prioridades na frente (ENTREVISTA 6).

Não cabe aqui discutir a conhecida lentidão dos fluxos de informação e ação na rede, e a que isso se presta, mas não se pode perder de vista que esse é mais um elemento que continua a comprometer as iniciativas “na ponta”:

O fato da realização da copa do mundo na África do Sul [...] eu vi muita gente trabalhando isso [...], mas são atitudes isoladas, quer dizer, você não tem uma coisa oficial, você não tem nenhuma iniciativa que venha direto da Secretaria de Educação solicitando isso ou aquilo em função do projeto da cultura afro-brasileira (ENTREVISTA 10).

Ouvindo docentes do curso normal que participaram de programas de treinamento para atuar na implementação de projetos de interesse para o cumprimento da Lei, pôde-se perceber, de um lado, a satisfação dos professores com as suas novas descobertas em relação aos conteúdos de história e cultura da África e dos afro-brasileiros, e de outro lado, a decepção com a também conhecida prática das descontinuidades desses programas.

Referindo-se ao único programa de capacitação realizado na região, na cidade de Guapimirim, promovido em 2007, um docente lamenta:

[...]teria sido muito bom se ele tivesse tido continuidade. Deram o pontapé inicial, mas cadê a continuidade? A gente quer fazer o projeto, botar para funcionar, sair do papel... De ficar aquela coisa assim: ah! Vamos trabalhar, vamos trabalhar, mas aí não dá continuidade! (ENTREVISTA 11).

Ainda assim, admite-se, na mesma entrevista: “Eu pelo menos mudei muito o meu ponto de vista a partir do curso e muita coisa que eu aprendi ali eu até hoje utilizo nas minhas aulas.” (ENTREVISTA 11).

No mesmo sentido, esse docente, participante do mesmo programa, avalia:

Os oradores foram ótimos, as palestras foram extremamente motivacionais, tanto que nós saímos em campo. [...] fomos parar em Cachoeira de Macacú [...] gravamos depoimentos, fomos parar em Teresópolis, gravamos com uma senhora de mais de 100 anos, mas aí, o que adiantou? Está tudo lá no CD, ficou por aí, porque aquilo era para a gente apresentar na segunda jornada. No dia lá eu achei que foi legal, mas ficou na teoria (ENTREVISTA 10).

Compreende-se que há verdadeiramente que se apontar as falhas técnicas e administrativas que podem tornar mais difícil a construção de programas de treinamento mais eficientes para preparar professores, e procurar corrigi-las. Mas não é razoável atribuir o que se evidencia como ausência de iniciativas tão somente à falta de condições técnicas objetivas para executar ações. Como traduz um dos professores participantes de programa de treinamento:

Também não adianta a Secretaria de Educação criar alguma coisa se os professores não estiverem a fim, porque você sabe que não emplaca, não entra. Mas eu acho que é uma questão também dos professores conhecerem isso mais de perto [...] são poucos que enveredam por esse caminho, então se os professores não quiserem realmente não sai. A África, como um todo, talvez não interesse às pessoas [...] Elas não conseguem entender a importância da presença do povo africano na formação do povo brasileiro. Esse é o problema, eu acho (ENTREVISTA 10).

Os docentes mostram que há predisposição – que deve ser estimulada – para atuar neste que é frequentemente identificado como um campo pedagógico novo, mas há, em paralelo, uma certa frialdade, como no lançamento em profundidade para o goleador que se lança a correr, porém não para buscar efetivamente a marca do gol. Seu objetivo é tão somente justificar-se aos olhares esperançosos da torcida.

Dito de outra forma, há óbvia necessidade de se criar meios para favorecer o trabalho pedagógico que promova o antirracismo na escola e na sociedade. A participação de docentes em programas de treinamento, cursos, conferências, seminários, entre outros, que possibilitem uma visão geral e atualizada dos países africanos, para que possam estabelecer parâmetros históricos e sociológicos entre povos e culturas africanas e nossa formação nacional, deve ser objeto de política pública complementar à Lei 10.639/03. Esses subsídios ao planejamento dos cursos e das aulas são vitais para instaurar canais permanentes de valorização das tradições e culturas africanas. Mas, por outro lado, teve-se acima uma mostra dos já conhecidos limites gerenciais da rede pública de educação. Cabe, então, ao docente “na ponta”, para ser exitoso a seu próprio olhar, acreditar, antes de tudo, que seu desempenho pessoal é fundamental, como na fala que segue:

Eu fiz Letras: português-inglês. Então eu tive literatura americana, literatura inglesa, literatura brasileira, literatura portuguesa, e tinha na faculdade uma literatura africana, só que quase ninguém se inscrevia. Eu consegui me inscrever e fiz como matéria extra. No meu currículo tem

literatura africana, porque era uma coisa que eu era apaixonada, adorava, mas era difícil abrir turma porque não tinha alunos se inscrevendo. [...] Preconceito mesmo, falta de interesse das pessoas em conhecer melhor o outro... Eu acho que vai depender muito de nós professores. Se a gente pegar no pé, fizer um movimento, chamar na internet, pressionar o governo a realmente colocar para funcionar, aí eu acho que dá certo, tem toda chance de dar certo (ENTREVISTA 11).

As conversas no âmbito da macrogestão da educação pública, assim como as entrevistas com os docentes, evidenciam a distância entre a realidade e o pensamento de Giroux. Para esse autor, a postura de vanguarda na busca autônoma de soluções é o que pode concretizar utopias:

Todas as escolas deveriam fazer os professores e os alunos participarem do currículo antirracista que, de algum modo, está ligado a projetos da sociedade em geral. Esta abordagem redefine não somente a autoridade do professor e a responsabilidade dos alunos, mas situa a escola como uma força importante na luta por justiça social, econômica e cultural. Uma pedagogia de resistência pós-moderna e crítica pode desafiar as fronteiras opressivas do racismo, mas também aquelas barreiras que corroem e subvertem a construção de uma sociedade democrática (GIROUX, 1999, p.166).

3.2 Ação e Reação em Sala de Aula

Tomando as indagações suscitadas até aqui como norte dos conteúdos da disciplina de Sociologia para o ensino dos conceitos de cultura e diversidade cultural, foi realizada no segundo bimestre de 2007, e subsequentemente no segundo bimestre de 2008, uma atividade pedagógica configurada como seminário sobre religiões, havendo como culminância o apontamento das principais características sócio- históricas e identitárias das religiões de matriz africana no Brasil. A mesma atividade pedagógica foi reeditada com o objetivo de atualizar e/ou complementar os resultados encontrados na primeira onda.

Divididas as duas turmas de terceiro ano do curso de formação de professores em grupos equitativos, foi incumbido a cada um, pesquisa bibliográfica na Web e apresentação dos principais aspectos históricos, desde a origem à

contemporaneidade, do Hinduísmo, Budismo, Judaísmo, Cristianismo, Islamismo e, por fim, das religiões afro-brasileiras.

Foi proposto que os grupos responsáveis pela última apresentação realizassem uma enquete sobre identidade religiosa nos dois primeiros turnos escolares³⁰, e a todos os demais caberia uma contagem³¹ dos templos na cidade identificados por elas, alunas (os), como pertencentes a essa matriz religiosa.

Em ambas as turmas, nos dois anos da experiência, os recursos técnicos e metodológicos recorridos pelas alunas (os) para as apresentações foram muito semelhantes. Através de esquetes teatrais, uso de mídias televisivas e impressas, material iconográfico, depoimentos de sacerdotes e sacerdotisas convidados e objetos sacrossantos pertinentes aos diferentes arquétipos religiosos, os grupos comunicaram livremente as suas descobertas. Durante as comunicações, os assistentes foram anotando os elementos que particularizam e os que aproximam cada sistema de crença, de modo a estabelecer comparações ao final das rodadas de seminários. Como abertura da última apresentação, os alunos exibiram os gráficos de demonstração dos resultados da enquete, assim como o quadro de contagem dos templos de religiões afro-brasileiras.

Em relação à experiência de 2007, professor e alunas (os) interpretando, juntos, os gráficos, perceberam que a maioria (90%) dos 282 informantes aos grupos de pesquisa admitiu pertencer a algum sistema de crença. Dos que professam religião, 62% revelaram-se católicos, 26% declinaram várias denominações evangélicas, enquanto 12% manifestaram-se entre Candomblé, Umbanda e budismo, (conferindo 2% para cada denominação), e kardecismo, que representou 6% do total de alunos entrevistados que se apresentam como não cristãos (Ver gráficos 1 e 2).

Quanto à contagem em 2007, realizada apenas nos bairros ou localidades em que moram os alunos pesquisadores das turmas envolvidas, essa revelou aos estudantes o que foi considerado uma surpresa: treze templos encontrados em nove bairros ou localidades. Posteriormente, já em 2010, contando com o apoio de dois

³⁰ A inferência foi realizada diretamente junto aos alunos dos turnos manhã e tarde, num prazo de duas semanas, e consistiu em duas perguntas: (1) Qual é a sua religião? (2) Em caso negativo, por que não tem religião?

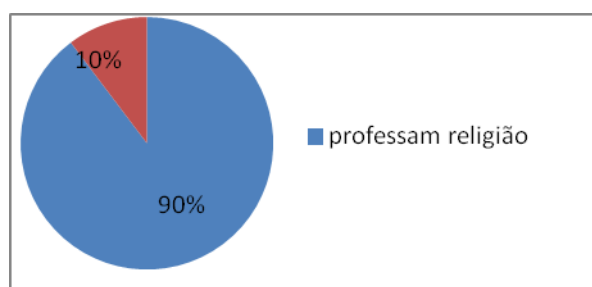
³¹ A contagem, realizada somente nos bairros ou localidades onde residem as alunas (os), teve como finalidade pedagógica a percepção das diferenças físico-ambientais e socioeconômicas entre esses e os demais templos religiosos mais “familiares”.

alunos umbandistas, foi possível confirmar a contagem de 2007, ampliá-la para um total de vinte sete templos e identificar os nomes dos sacerdotes e sacerdotisas responsáveis, como apresentado no quadro 1.

Para a maioria dos alunos das turmas que realizaram aquela atividade de produção de conhecimentos sobre cultura e religião, os universos religiosos debatidos ao longo de seis semanas informaram a existência de uma complexa diversidade religiosa. Entretanto, foi durante o desenvolvimento do seminário sobre religiões afro-brasileiras que o debate destacou intensamente uma particularidade temática: a presença do mal.

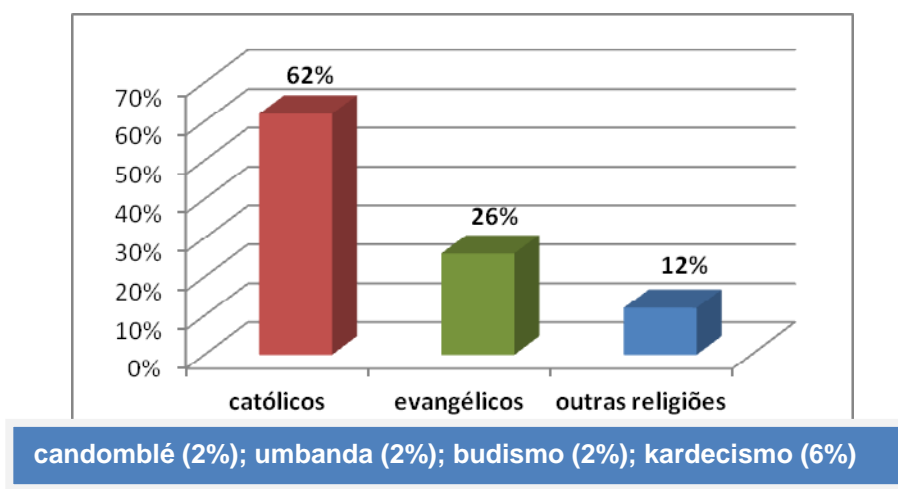
Alunas evangélicas de uma das turmas deram início a sua apresentação dando-se as mãos e orando “o pai nosso, a oração universal”. Em diferentes momentos as explicações das alunas derivavam em depoimentos das integrantes do grupo e dos demais jovens em classe que buscavam exemplificar a presença inexorável do mal. Nessa exemplificação, sacerdotes foram lembrados generalizadamente como “bichas”, em franca associação do seu papel espiritual com interesses de caráter obsceno, o que já fora detectado em Birman (1995), e que vale aqui um breve registro.

Gráfico 1- Alunos que professam religião



Fonte: CEAG – Atividade escolar com alunos do curso normal / Guapimirim – 2007-8

Gráfico 2 - Religiões



Fonte: CEAG – Atividade escolar com alunos do curso normal / Guapimirim – 2007-8

Nesse estudo revela-se que nas religiões dos caboclos, pretos velhos e pombagiras (Umbanda) ou dos orixás (Candomblé), homossexuais assumem com transparência suas preferências sexuais, pois, que essas são indiferentes no momento ritualístico essencial desses cultos: a possessão. A união simbólica entre homens ou mulheres, homossexuais ou não, com as divindades evocadas não se dá no plano biológico, mas sim no plano do sagrado. A vestimenta e a dança que caracterizam a divindade independem da sexualidade do médium. Ante à inflexibilidade ética das religiões que estabelecem papéis de gênero a partir da concepção dual exclusiva homem/mulher, e que, por consequência, classificam toda alteridade como obscena, o terreiro de Umbanda ou de Candomblé é identificado por homossexuais como território livre.

Ou seja, se no campo do judaísmo-cristianismo tradicional a homossexualidade representa perversão, porque se interpõe ao alcance da transcendência espiritual do fiel, como depreende Natividade (2003), no campo das religiões afro-brasileiras a comunidade-terreiro é o espaço de sociabilidade no qual se está livre para refazer histórias individuais e coletivas. Essa tem sido a principal função desse “território político-mítico-religioso” desde a diáspora africana. Como ensina Muniz Sodré, em *O Terreiro e a Cidade*,

O espaço do terreiro vai ser o lugar de reterritorialização de uma cultura fragmentada, de uma cultura de exílio. É ali que o indivíduo vai reviver, vai

tentar refazer a sua família, e o seu clã, que tal como na África, são formados independentemente de laços sanguíneos. No espaço do terreiro, o indivíduo buscará o sentido de pertencimento a uma coletividade e ritualisticamente vai reencontrar a sua nação (SODRÉ, 1987, p.50).

QUADRO 1 - Templos, por localidade, “linha” e sacerdote responsável

Localidade	Linha	Sacerdote Responsável
Caneca Fina	Umbanda bantu no zeijo	Jacira
	Umbanda bantu no zeijo	Jhony
Iconha	Candomblé	Jair
Praça Nitrerói	Umbanda bantu no zeijo	Tania Mara
	Candomblé	Marluce
	Imbanda e Magia Negra	D ^a Paula e D ^a Nega
Centro	Omoloko com angola	Chico
Vila Recreio	Umbanda bantu no zeijo	Zuleica
	Umbanda bantu no zeijo	Serli
	Umbanda traçada	Neuza
Capim	Umbanda bantu no zeijo	Luis
	Umbanda bantu no zeijo	Marquinhos
	Umbanda bantu no zeijo	Léo
	Camdomblé de Ketu	Tiago
Paiol	Candomblé (Jeje)	Denise
	Umbanda bantu no zeijo	Rita
	Unbanda Traçada	Carlos
Sertão	Umbanda	Caboclo Três Penas
Limoeiro	Candomblé	Fernando
	Candomblé	General
	Efon/Umbanda/Omolokô	Demar
Vale do Jequitibá	Unbanda	D ^a Maria
Centro	Umbanda	Conceição
Parque Silvestre	Candomblé	Rita Ciraldi
	Umbanda e Kardeck	Hilda Roxo
Estr. da Barreira	Unbanda bantu no zeijo	Eliane
	Candomblé	Hélio

Fonte: CEAG – Atividade escolar com alunos do curso normal / Guapimirim – 2007-8

Assim, pode-se traduzir que a busca pela comunidade-terreiro é dada não pela ausência de ética, como interpretado pelas alunas, mas pela oportunidade de

reconstruir laços de pertencimento a uma coletividade, sem o trauma da rejeição devido à orientação sexual.

Voltando à atividade pedagógica, a leitura de trecho da bibliografia estudada sobre o simbolismo contido no ato sacrificial de animais e subsequente banquete coletivo, derivou em turbulenta manifestação de caráter ecológico e preservacionista. Enquanto parte fazia menção aos princípios da Sociedade Protetora dos Animais, e atribuía aos sacrifícios o assassinato de crianças, evocando notícias que durante certo período circularam na mídia sensacionalista, especialmente do Rio de Janeiro, outra parte mostrava-se preocupada com a destruição do meio ambiente em razão dos despachos (ou oferendas às divindades) colocados nas cachoeiras da cidade.

Aos doces distribuídos na festa sincrética dos santos gêmeos, São Cosme e Damião, foram atribuídos poderes mágicos para “desencaminhar a alma”. A esta altura, uma única voz manifestou, em tom reticente, que “os doces são comprados na loja e são iguaizinhos aos da cantina”. Reservadamente, essa aluna comentaria, depois do seminário, em tom, agora, visivelmente indignado, que “o problema dessa gente é falar mal do que nem conhece”. A análise de Gomes sobre a questão do “Doce de Cosme e Damião: dar, receber, ou não?” (GOMES, 2004, p.164)³² demonstra que situações como essa que surgiu em classe, “ilustram as transformações que vêm ocorrendo nas relações de sociabilidade – não somente relacionadas ao espaço familiar, mas também à sociedade mais ampla”³³, se quisermos, à escola. A autora se refere à presença marcante de um pluralismo religioso na sociedade brasileira que se caracteriza por um acentuado exclusivismo em decorrência da postura salvacionista dos evangélicos pentecostais em relação aos demais campos religiosos. No exercício de um proselitismo que não guarda os limites tradicionais entre espaço privado e público, discentes, e também, por que não, docentes, reproduzem no cotidiano escolar, na sala de aula, a demonização de símbolos religiosos outros.

Um outro polo dos debates em sala de aula chamou a atenção. É aquele ao qual é dedicada parte considerável desta investigação. Exú, entidade de cultos afro-

³² GOMES, E. C. A "era" das catedrais da IURD: a autenticidade em exibição. 2004. 297 p. Tese (Doutorado em Ciências Sociais). Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro: 2004.

³³ Ibid, p. 180.

brasileiros, como o Candomblé e a Umbanda, que é divinizado como mensageiro que leva os pedidos e oferendas dos homens aos orixás, foi reificado como o próprio Satanás. A certa altura uma aluna muito incomodada especificamente com essa polêmica, extravasou: “se nesses lugares não se faz mal às pessoas, porque será que tudo é sempre escondido?”.

Como proceder o educador diante dessas ações e reações que efetivamente contraem o ambiente na sala de aula? Quais os recursos a serem acionados nesse exato momento, de modo a identificar e combater preconceitos e estereótipos, resguardando, no entanto, a sala de aula como lugar aberto ao confronto de ideias? Como e onde pôr os limites do professor nas ações de descontextualizar e recontextualizar o conhecimento?

Desde 2003 tem sido reeditada a atividade acima descrita, compreendida como seminários sobre diversidade cultural e religiosa, cuja finalidade principal é levar o alunado a perceber a alteridade e a importância da tradição na manutenção das identidades culturais. As reações, em cadeia, das alunas (os) provocadas pelo estudo das tradições religiosas negro-africanas, que denotam repúdio e preconceito em razão do desconhecimento e das distorções, tem origem nos estereótipos reinantes nas várias dimensões da vida social: a família, a comunidade, a religião, o trabalho, o lazer, dentre outras, destacando-se a escola, para efeito da relação que interessa singularmente a este estudo.

Mas a escola, como já se mencionou acima, na condição de “microuniverso social”, tem mais do que a característica de reproduzir os valores que regem as condutas humanas em sociedade e que a assemelha aos demais espaços onde fluem as trocas de saberes. A escola é o lugar, por excelência, onde esses saberes são ressignificados, para o bem ou para o mal.

Não se crê possível compreender o mal cingido ao universo mítico-religioso de matriz africana sem referência ao longo fio que impele a uma faceta da história do Brasil na qual interagem dominadores, em razão da opulência, e dominados, em razão da sobrevivência (e vingança).

Cidades e campos no Brasil Colonial são cenários tingidos por relações hierárquicas imensamente verticalizadas cuja sobrevivência aos males físicos e psicológicos, tanto por parte de índios, brancos sem estofa e negros escravizados ou libertos, como de brancos proprietários de escravos, depende menos da medicina acadêmica do que da medicina popular (CALDAS,2007). As doenças e a

degradação física, moral e psicológica que infernizavam os dominados, tantas vezes também retiravam dos dominadores o status franqueado pela posição social. Com frequência, aqueles mais reconhecidos especialistas na manipulação do ervanário e do sobrenatural, os “feiticeiros”, eram convocados pelas diferentes clivagens a interceder em função do desejo do cliente, nos casos de acometimento do mal. Através de práticas mágico-religiosas, os “feitiços”, evitava-se a penúria e a fome, mas também protegia-se ou curava-se dos castigos brutais impingidos pelos senhores de gente. Como descreve Caldas,

No Brasil, os africanos escravizados urdiram toda sorte de magia para se livrarem da ira de seus senhores. A resistência ao sistema escravista no mundo colonial se apresentou sob diversas formas, desde formas explícitas – como fugas individuais e coletivas, revoltas e formação de quilombos – até as mais sutis, vinculadas ao cotidiano e vivenciadas no interior do próprio sistema, como roubos, suicídios, abortos, assassinatos e boicotes à produção senhorial. As práticas de magia inseriram-se nessa segunda categoria, sendo consideradas necessárias à formação social escravista colonial, uma vez que eram, ao mesmo tempo, alternativas de luta contra o sistema, “muitas vezes a única possível”, assim como instrumento legitimador da repressão e violência (CALDAS, 2007, p. 98).

Na condição de deportado do continente africano, restou ao negro organizar a resistência. Ao branco, opressor, coube fomentar o imaginário social que representa o oprimido como grosseiro, que perdura submerso na ignorância, sendo indigno de portar uma religião e uma religiosidade que granjeia o bem comum.

Na base da cosmogonia africana encontra-se uma relação de tal modo harmônica entre todos os elementos materiais e imateriais, que toda ameaça à estabilidade do sistema existencial pertence ao reino do sobrenatural. O valor singular que a tudo envolve é o sagrado, o poder que transforma a vida e a morte, num sistema dinâmico onde toda realização depende de uma mesma força vital (SANTOS, 2008). Nessa visão, o processo escravagista imposto pelo branco europeu e toda ordem de brutalidade nele imersa: êxodo, comércio de gente, desestruturação das relações de parentesco, fome, doenças, guerras justificadas pelo acúmulo material e pelo ódio, é interpretado como resultante de forças malévolas, “feitiço branco” a ser combatido com os feitiços tradicionais, porque contraria a concepção mítico-religiosa que garante o equilíbrio de todas as coisas.

A prática do mal era apenas um componente do que deve ser entendido como um pacote de forças religiosas ocultas. Em muitas sociedades africanas, não havia nenhum diferencial que distinguisse os bons rituais dos rituais malévolos. Os rituais e simbolismos empregados eram os mesmos

para o bem e o mal; a diferença estava na finalidade ao qual se destinavam. As forças poderiam ser usadas para uma variedade de atuações positivas, adivinhações, curas, fertilidade, auxílio com o gado, colheitas, sempre visando restabelecer a harmonia, seja no plano individualizado ou coletivo. Por outro lado, essas mesmas forças poderiam ser usadas nas práticas de danos individuais ou coletivos. Para essas sociedades, se um adivinho ou curandeiro tinha o poder de ver espíritos maus e expulsá-los com seus poderes, então, certamente, estava habilitado a controlar formas similares do mal, para os próprios propósitos nefastos dele (CALDAS, 2007, p. 99-100).

Sob o domínio da ordem escravista na América, “terra da morte” (Ibid), os africanos buscaram adaptar os seus feitiços para o contra-ataque aos “feiticeiros brancos” portugueses de cuja magia poderosa buscava-se explicar a tragédia que os infelicitava. Nessas circunstâncias de sobrevivência ou de vingança, lançava-se mão do conhecimento sobre venenos extraídos de animais e plantas, adicionando-os ao encantamento mágico no intuito de destruir o inimigo poderoso: o senhor de escravos e sua família. O português, reconhecendo o poderio do “feitiço negro”, associava-o às forças demoníacas, identificava todo e qualquer objeto ou manifestação do sagrado provindos dos negros como substratos do mal. Valendo-se de Sweet (2003, p.169), decorre Caldas que:

[...] os mesmos ingredientes usados nas fórmulas para curar doenças eram, também, utilizados para provocar males, sempre carregados de ritos e ícones sagrados. Quase sempre, o resultado era atribuído a uma deidade e nunca a uma substância natural, legitimando o ‘poder’ e a ‘força’ no sagrado. O veneno transformado em feitiço era uma das formas de controle africano, no discurso entre sagrado e profano em Portugal e no Brasil, potencializando a “magia africana”, além de ser uma das importantes formas de resistência africana na diáspora. Todo ato de feitiço, entre os próprios africanos escravizados, usando forças sagradas africanas, era sempre mais do que ataque individual, era, também, um ataque contra um “bem” material atingindo o estado econômico e social de seu senhor, tornando-se um ato de resistência individual contra a dominação escravista. No Brasil, a utilização dos ritos e simbolismos sagrados africanos persistiu através do entendimento de sua transformação em feitiçaria [grifo nosso] (2007, p. 99-100).

Nesse contexto, exatamente pelas características do culto à Exu, divindade central do sistema de crenças transplantado e readaptado pelos africanos nas Américas, os rituais que o evocam foram ressignificados dentro e fora do universo mítico do sistema.

Na tradição milenar africana, Exu é compreendido como princípio dinâmico que a tudo traspassa, a tudo dinamiza; Exu é a divindade que abre e fecha as passagens entre o mundo tangível, aquele com/no qual se pode interagir

diretamente, e o seu duplo existencial, no além, estabelecendo entre esses a comunicação e as trocas simbólicas. Como esteio da dinamização de tudo, portanto da fecundação, é também o princípio da sexualidade, por isso representado pelas imagens fálicas. Na consulta ao oráculo, é Exu quem leva as perguntas e quem traz as respostas, podendo ser ele mesmo quem responde. Sem oferenda antes a Exu, também chamada de despacho, não há culto a qualquer outro orixá.

Para o etnógrafo Pierre Verger,

O orixá seria, em princípio, um ancestral divinizado, que, em vida, estabelecera vínculos que lhe garantiram um controle sobre certas forças da natureza [...], ou então, assegurando-lhe a possibilidade de exercer certas atividades como a caça, o trabalho com os metais [...] o conhecimento das propriedades das plantas e de sua utilização. O poder, *àse*, do ancestral-orixá teria, após a sua morte, a faculdade de encarnar-se momentaneamente em um de seus descendentes durante um fenômeno de possessão por ele provocada. A passagem da vida terrestre à condição de orixá desses seres excepcionais, possuidores de um *àse* poderoso, produz-se em geral em um momento de paixão, cujas lendas conservam a lembrança. [...] Estes antepassados divinizados não morreriam de morte natural, morte que em ioruba vem a ser o abandono do corpo, *ara*, pelo sopro, *emí*. Possuidores de um *àse* muito forte e poderes excepcionais, sofreriam uma metamorfose [...]. O que neles era material desaparecia, queimado por essa paixão, e deles restava somente o *àse*, poder em estado de energia pura (VERGER, 1999[a], p. 18).

Às margens do *éthos* e da visão de mundo africana, floresceram ao longo da interação de negros e brancos, desde o início da colonização, conforme o contexto analisado por Caldas (2009), interpretações de Exu que frutificam danos até o presente, e alimentam de estigmas o imaginário social sobre esse campo simbólico. Como bem define (GEERTZ, 1989, p. 143) “o *ethos* de um povo é o tom, o caráter e a qualidade de sua vida, seu estilo moral e estético e sua disposição, é a atitude subjacente em relação a ele mesmo e ao seu mundo que a vida reflete”. Em par com o *ethos* está a visão de mundo, “quadro que elabora as coisas como elas são na simples realidade, seu conceito da natureza, de si mesmo, da sociedade [...] e contém suas ideias mais abrangentes sobre a ordem” (GEERTZ, 1989, p.144). Essa dupla representação, do *ethos* e da visão de mundo, responde pela autenticidade ou não de um determinado grupo social. A vinculação incondicional de Exu ao mal exprime uma postura etnocêntrica, especialmente perigosa, quando torpedeia o direito do “outro” de externar sua própria tradição.

No Brasil, inicialmente os africanos de origem bantu, deportados do Congo e de Angola, nos primórdios da conquista portuguesa, foram espalhados nas plantações no centro litorâneo do Rio de Janeiro, São Paulo, Espírito Santo e Minas

Gerais (SANTOS, 2008). Posteriormente, os Jêje, do Daomé, e os Nagô, ambos os grupos de origem sudanesa, foram estabelecidos no Norte e também no Nordeste, principalmente nas capitais de Pernambuco (Recife) e Bahia (Salvador).

Então, por dentro do sistema, em cada região do vasto continente onde o tráfico negreiro faria aportar o povo negro, onde pisaram esses nossos ancestrais, reestruturaram-se as práticas rituais, reacenderam-se os mitos, mas não de modo isolado, em interação com os sistemas nativos e mesmo com o catolicismo. Nas diferentes capitanias, e depois províncias, ao Norte compôs-se a *Jurema*, no Maranhão inventou-se o *tambor de Mina*, no Pernambuco assimilou-se o *Xangô*, na Bahia o *Candomblé*, nas Minas Gerais, Espírito Santo e Rio de Janeiro evoluiu-se também para a *Umbanda* e, mais ao sul, desenvolveu-se o *Batuque*.

No Rio de Janeiro, a Umbanda e o Candomblé constituem as duas religiões prevaletentes. Na Umbanda, os Exus e pombagiras, ou “povos de rua”, são espíritos (egún) que já estiveram encarnados e que, quando vivos, eram marginalizados e segregados pela sociedade abastada, mas que transitavam com facilidade na boemia e em seus meandros, onde entraram em contato com a essência de muitas pessoas e diversos estilos de vida. Considerados agentes mágicos versados e imiscuídos nos assuntos principalmente de natureza material que envolvem do dinheiro a vinganças; da saúde à prosperidade, os Exus são tidos como Guardiões dos mistérios dos Orixás. Sendo às vezes confundidos com ‘escravo’ dos orixás e dos guias espirituais (pretos-velhos, caboclos, e outros), funcionariam como verdadeiros soldados protetores do terreiro e das pessoas a ele vinculadas.

A historiadora Laura de Mello e Souza afirma que “a feitiçaria abarca práticas mágicas e rituais em praticamente todas as sociedades” (SOUZA, 1988, p. 30)³⁴. No que refere às sociedades ocidentais, a presença da feitiçaria, consubstanciada na ideia de *maleficium*, isto é, “atos rituais que visam lesar pessoas ou propriedades”, realizados geralmente através de um ato individual de um feiticeiro, remonta aos atos da Circe de Homero, na Canídia de Horácio ou nas feiticeiras medievais. Ao final da Idade Média e início da Moderna esse discurso religioso ganha substância com os manuais dos inquisidores. A interseção entre o *velho* e o *novo* mundo

³⁴ SOUZA, Laura de Mello e. Feitiços e bruxarias no Brasil colonial. In: Revista Ciência Hoje, volume 7, n.º 40. Mar. de 1988.

representados pela África, Ásia e América se dá sob o imaginário europeu já povoado de imagens de bruxas e feiticeiras.

As “imagens de bruxas e feiticeiras” marcantes no sistema de crenças europeu foram, pelos “de fora”, utilizadas como parâmetro de leitura e ressignificação simbólica de Exu, gerando as distorções a que se faz as constantes referências nos discursos aqui em análise.

O que se pode inferir desses aspectos históricos é que a construção cultural e retificação do prélio do bem contra o mal não possui um primado.

Compreender esse fenômeno na sociedade brasileira, e atuar pela desconstrução de falsos esquemas interpretativos que conduzem à reprodução e/ou fortalecimento de estigmas centenários, exige descolonizar mentes, função precípua da escola.

3.3 Tensões e sensibilidade no estágio supervisionado

Tendo em vista que os estágios supervisionados levam ao adensamento das discussões sobre práticas pedagógicas no ambiente efetivo da sala de aula, procurou-se conhecer os seus registros de situações em que eventualmente afloram tensões relacionadas a diferentes visões e práticas religiosas que deveriam ser consideradas relevantes pela escola formadora de novos docentes. A análise de relatórios de ex-alunas certificadas, assim como de entrevistas com esse segmento se concentrou em investigar a reação de professorandas (os) em sala de aula, quando, na condução de turmas, se deparam com o preconceito religioso associado à discriminação racial.

Espera-se da disciplina de sociologia da educação que os seus conteúdos programáticos promovam junto aos futuros docentes reflexões sobre a dimensão social e estratégica da escola, seu poder de afetar e de ser afetada pela potência de vida ali latente, seja reproduzindo ou transformando estruturas e esquemas sociais nela mesma impregnados.

Essas preocupações norteiam o planejamento e desenvolvimento de atividades que tencionam coletivizar experiências concretas dos alunos em seus

estágios, com a finalidade de assuntar as diferentes percepções sobre as relações de poder e o convívio com a alteridade no cotidiano da escola.³⁵

Numa roda de conversa cuja temática se concentrava nas situações de racismo vivenciadas em sala de aula durante os estágios, pouco a pouco, mediante as anotações atentas, porém discretas, do professor³⁶, as alunas iam desfilando e interpretando, ao seu modo, cenas do cotidiano que revelam a sua sensibilidade quanto ao racismo na escola.

M conta que em certa manhã, em seu estágio numa escola da rede municipal local, em turma de 3ª série, percebeu que uma “menina branca” se recusara a sentar ao lado de uma “menina negra”, durante uma atividade de estudo dirigido: “Eu fiquei desconfiada que a menina não queria ficar do lado da outra só porque ela era negra. Aí eu perguntei [...] mas a menina não respondia, olhava pra outra com cara de nojo. Ah, mas me deu mais raiva porque ela não respondia!” (Caderno de Anotações, 2007)

J, ao auxiliar a professora da classe na qual fazia estágio (turma de alunos da 2ª série) a organizar a quadrilha para a festa junina, relata episódio semelhante. “ [...] fomos para o pátio, todo mundo de mãos dadas. Aí eu vi que o André cuspiu na coleguinha. Eu falei pra ele: que coisa feia, André, cuspiu na coleguinha! E ele ficou rindo com aquela cara de *racistinha*. Aquilo me deixou, nem sei...” (Caderno de Anotações, 2007). Ao final da roda de conversa, indagadas se esses e outros episódios de mesma natureza costumavam ser registrados nos relatórios de estágio, foi dito pelas alunas que há orientação das professoras responsáveis pelos estágios para que todas as ocorrências importantes sejam descritas nesse instrumento, embora nenhuma das exposições ali trazidas tenha sido alguma vez objeto de avaliação coletiva.

Mais ultimamente, uma aluna concluinte no ano de 2010 assim contribui para essas reflexões a partir de um episódio observado em seu estágio numa escola da rede privada, em Guapimirim:

³⁵ Os estágios supervisionados do colégio estadual Alcindo Guanabara, localizado no centro de Guapimirim, são realizados desde a segunda série do curso normal, em escolas das redes pública e privada do município de Guapimirim.

³⁶ São anotações realizadas autonomamente desde 2007, tendo como objetivo inicial construir uma memória técnica do trabalho nessa modalidade do ensino médio, para tomá-la como referência para os conteúdos a serem explorados nos próximos anos letivos.

Nós estávamos tendo uma aula de História do Brasil, duzentos anos atrás [...] eu estava atuando, eu pedi [...] para os alunos fazerem uma produção de texto [...]. Chegou um momento, uma criança disse: - Ah, tia, eu vou falar sobre escravos. Eu disse: - Tudo bem, há duzentos anos havia isso... Aí ele estava lá, produzindo o texto, de repente [...]: - O nome do meu escravo vai ser Vitor Hugo (um coleguinha de sala de aula que é negro). Eu disse: - Mas por que, se o Vitor Hugo não é escravo? Aí ele: - Ah, então está bem, vou tirar, não vou colocar o Vitor Hugo. Aí tudo bem, passou. No final da aula – nós estávamos falando sobre tratamento da água, também, daquela época e dos dias atuais [...]. No final da aula nós estávamos fazendo uma brincadeira, tipo uma dinâmica avaliativa para saber até que grau os alunos tinham aprendido. Colocamos os alunos em círculo e estávamos passando uma caixinha, ao som de uma musicinha. Quando a música parasse eles tinham que responder uma pergunta que estava dentro da caixa. Nisso a caixinha parou na mão de uma menina, e ela pegou uma pergunta e demorou para responder. Esse mesmo menino [Vitor Hugo] foi, rapidamente, e respondeu a pergunta. Aí, a professora falou assim: - Por acaso você é ela? Você já passou por um processo de cloração para ser essa criança (aí falou o nome da menina)? Mas ela falou de um jeito com a criança... Ela usou o próprio tema da aula para atingir a criança [...] porque a menina é muito branquinha e ele é negro. Naquele momento eu fiquei chocada [...] Primeiro ele passou por um coleguinha que chamou ele de escravo... O menino se calou, não mais respondeu, ficou parado, quieto, na dele.

A escola é responsável pelo processo de socialização no qual estabelecem relações crianças e jovens de diferentes núcleos familiares. Esse contato diversificado faz da escola o primeiro espaço de vivência das tensões sócio- raciais. Nota-se que a relação estabelecida entre crianças brancas e negras numa sala de aula acontece, não raramente, de modo tenso, ou seja, segregando, excluindo e induzindo a criança negra a adotar crescentemente uma postura introvertida, reveladora do medo que logo se instala de ser rejeitada ou ridicularizada pelo seu novo grupo social.

Quando a professora que está na condução do processo de ensino não detecta, *não lê* a cena que se materializa a sua frente, o fato poderia ser interpretado como despreparo profissional. Entretanto, quando ela mesma assume o protagonismo do fato, suscita uma interpretação mais complexa:

É praticamente impossível encontrar limites entre os atos de discriminação e caracterização de incompetência. Nos processos de seleção escolar ainda parece difícil acreditar-se a priori que uma criança negra seja capaz de grandes vôos cognitivos. As crianças claras são mais estimuladas a isso, e, mesmo que sejam exceção, é o que acontece até mesmo nas periferias (SOUZA, 2001, p.61).

No que concerne às interpretações de estudantes do curso normal sobre religiões afro-brasileiras, nenhuma controvérsia é mais significativa do que o prélio do bem contra o mal. Ao propor lembrar de experiências de suas vidas que ajudem

a explicar porque associam particularmente a essas religiões ideias sobre práticas malignas, V, católica, lembrou que certa vez, quando ainda era criança, participou de uma festa de São Cosme e Damião num “centro de Macumba”:

Minha avó que **pertencia** ao Centro. Era uma mesa cheia de doces, tinha um bolo mofado que eu não queria comer. Aí um cara que era um espírito de criança enfiou aquilo na minha boca. Eu chorei muito [...] e fiquei morrendo de medo. Uma vez também eu vi, bem em frente a minha casa, eles botando bicho morto no mato, oh, sinistro (Caderno de Anotações, 2007).

J, a candomblecista, revelou:

[...] eu **pertenço** ao espiritismo e é verdade mesmo que tem coisa do mal... Mas o mal não tá na religião, é da pessoa. Eu conheci uma mulher que pediu pro Exú secar a amante do marido e ela que morreu e de Aid's [...]. Qualquer religião alguém pode querer o mal de outra pessoa (Caderno de Anotações, 2007).

As passagens acima reproduzidas fazem parte de um debate que, segundo as alunas, é inédito em suas vidas. São registros, acumulados desde a infância, em que se multiplicam cenas que vão, paulatinamente, construindo um imaginário social negativo acerca das práticas ritualísticas desse campo religioso, com tradução para o mal. Mas a incompreensão, a deturpação e intolerância expressam visões comprometidas, voluntária ou involuntariamente, com os estigmas judaico-cristãos para os quais costumes e crenças transplantados do continente africano são desacreditados e considerados ilegítimos ao olhar do branco. Essa condição, consolidada historicamente com a naturalização da visão de subalternidade dos negros, é reproduzida no currículo escolar quando há a banalização do racismo na escola, evidente nas piadas e apelidos pejorativos, brincadeiras de cunho vexatório e, não raras vezes, agressões físicas.

No Quadro 2, estão relacionados tópicos das entrevistas realizadas com ex-alunas do Colégio Estadual Alcindo Guanabara, as quais foi solicitado rever os seus relatórios de estágio e “lembrarem-se” (POLLAK, 1992) de situações de discriminação racial e/ou preconceito religioso contra religiões afro-brasileiras, e, no caso de lembrar, quais foram os procedimentos adotados por elas e pelas professoras supervisoras.

Sabe-se que os estágios supervisionados representam, em qualquer processo formativo, o momento de encontro entre o saber fundado numa tradução da realidade – que uma vez sistematizado, racionalizado é tornado disponível para reinstrumentalizar a leitura de outras realidades – e o saber na sua dimensão

empírica. Constitui-se em um treinamento que possibilita ao estudante vivenciar o aprendido na instituição de ensino, tendo como função integrar as inúmeras experiências que compõem o currículo. Funciona como uma “janela do futuro” através do qual o aluno antevê seu próximo modo de viver. Deve ser uma passagem natural do *saber sobre* para o *saber como*; um momento de validação do aprendizado teórico e prático em confronto com a realidade. Por meio da observação, da participação e da regência, o licenciando poderá refletir sobre e vislumbrar futuras ações pedagógicas. Assim, sua formação tornar-se-á mais significativa quanto mais suas novas experiências forem socializadas em sua sala de aula, com seus colegas e professores, produzindo discussão, possibilitando uma reflexão crítica, construindo a sua identidade e lançando, dessa forma, “um novo olhar sobre o ensino, a aprendizagem [e] a função do educador” (PASSERINI, 2007, p. 32).

A Lei Federal nº 6.494/77³⁷, que “dispõe sobre os estágios de estudantes de estabelecimentos de ensino superior e de ensino profissionalizante de segundo grau e supletivo” define algumas regras importantes para orientar esses estágios supervisionados. Dentre elas:

Os estágios devem propiciar a complementação do ensino e da aprendizagem, a serem planejados, executados, acompanhados e avaliados em conformidade com os currículos, programas e calendários escolares, a fim de se constituírem em instrumentos de integração, em termos de treinamento prático, de aperfeiçoamento técnico-cultural científico e de relacionamento humano (§ 2º do Artigo 1º).

Pesa sobre os professores que organizam, planejam e supervisionam o estágio a responsabilidade de vincular o exercício prático teórico do alunado com a sua base curricular, o que incumbe então a compreensão de qual currículo está servindo ao interesse formativo. Os temas a serem abordados na discussão que intermedeia a sua presença no circuito propriamente dito do estágio devem estar em consonância com uma formação profissional crítica e comprometida com as exigências da vida cidadã. E um educador comprometido com a cidadania é permanentemente alertado pelas evidências de ausência desse fundamento no seu meio de trabalho, isto é, na escola. Se esse princípio não está incorporado no currículo adotado nas escolas cooperadoras e proponentes de estágios, estão-se formando profissionais não “para fazer a diferença”, mas exatamente para reproduzir a cegueira e a surdez que silencia as diferenças culturais (étnico/raciais, de orientação sexual, de orientação religiosa, de gênero, de classe social entre outras) no vislumbre de *padronizar identidades*.

³⁷ Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D87497.htm> Acesso em 12/07/2010.

QUADRO 2 - Depoimentos de alunas certificadas, por período de formação

Alunas / período da formação no curso normal	Depoimentos
B... 2005 a 2009	"Não tem nada em relatório nenhum falando a respeito disso e eu nem me lembro".
C... 2005 a 2009	"Não, nos relatórios eu só falava da bagunça das crianças e das matérias, nada sobre isso, não".
J... 2005 a 2009.	"A professora era bem específica, nos relatórios eu podia falar sobre o comportamento dos alunos relacionado ao conteúdo, sinceramente não me lembro de nada relacionado a esta questão de preconceito".
L... 2005 a 2008	"Isso nunca aconteceu, nunca deram esse direcionamento os responsáveis pela orientação pedagógica"
A... 2004 a 2007	"Eu não me lembro com relação a racismo, não. Ah! Uma vez quando a gente fez uma oração [...] o pai nosso, lá na sala, dois alunos não participaram. Quando eu perguntei por que, um respondeu que não gosta e o outro ficou calado. Mas eu achei que foi rebeldia".
E... 2003 a 2007	"Não, eu me lembro de relatar muitas outras coisas: brigas, crianças que usavam a escola como meio de alimentação, mas essa coisa de racismo não".
T... 2003 a 2007	"Nos relatórios colocávamos o que acontecia de mais importante, eu não tenho mais nenhum, mas não me lembro de nada a esse respeito".
L ... 2003 a 2007	"Eu não fui ensinada na instituição a ver isso. Acho que é um tema polêmico e eles não querem nada que dê muito motivo para discussão entre o professor cooperador e o que te leva até lá. Acho que aconteceu algo em algum momento... Mas eu não me lembro. Eu lembro de uma coisa que acho que não tem nada a ver com isso: foi com um garotinho que parecia ser gay... E eu levei o assunto até a fulana [professora supervisora], mas ela achou melhor deixar prá lá. Se a professora não tinha feito nada, a gente tinha que dançar a mesma música".
L... 1996 a 1999	"Não me lembro de nada parecido, a fulana [professora supervisora] não falava sobre isso. A preocupação maior era na vestimenta, todas as estagiárias tinham que ir uniformizadas, as unhas não podiam estar pintadas de vermelho, a gente tinha que observar e colocar no relatório os acontecimentos importantes".
L... 1996 a 1999	"Eu dei estágio numa escola particular e me lembro que numa brincadeira que envolvia dar as mãos uns aos outros, um aluno não quis segurar a mão do coleguinha e trocou de lugar porque o outro era negro. A professora da turma disse que ele era assim mesmo, eu nem coloquei no relatório porque achei que não era importante. Comentei com minha professora de estágio e ela também não deu muita importância, aí o assunto morreu ali".
L... 1983 a 1986	"Naquela época essa questão de preconceito, racismo, não ganhava a atenção merecida. Nós fazíamos relatórios enormes, que, na minha opinião, não relatavam nada porque não se falava do comportamento do aluno em si, mas sim da aprendizagem nossa, falava da professoranda".

Fonte: Guapimirim, entrevistas concedidas a Luís Cláudio de Oliveira. Abril, 2010.

As falas, apresentadas anteriormente, no Quadro 2, de ex-alunas do curso normal remetem a essa reflexão. Quando o complexo profissional da escola formadora não atina para a necessidade de lidar com as tensões do cotidiano, que evoluem para práticas racistas, antidemocráticas, todo o processo formativo está sob risco. Professoras que um dia aprenderam a silenciar-se sobre o racismo, a partir do silêncio de suas professoras formadoras, tendem a reproduzir indefinidamente esse ciclo.

É preciso reconhecer nas práticas pedagógicas da escola formadora a presença dos elementos de natureza ideológica, como é o caso do racismo, aqui em discussão. Somente assim estar-se-á mais próximo de compreender que a escola tanto pode ser um meio eficaz de prevenção e eliminação da discriminação racial, do preconceito, como também um espaço de sua difusão.

As preocupações de uma família residente no bairro de Citrolândia, cidade de Guapimirim, bem exemplifica a extensão dos efeitos desse ciclo na sociedade.

Uma menina de onze anos, aluna da 4ª série da Escola Municipal Nélio Portela, localizada no mesmo bairro de residência, “filha de *lemonjá* e *Oxossi*” faz parte de uma família de quatro membros – além dos pais, ambos com mais de dez anos de vivência no mundo do Candomblé, uma irmã um ano mais velha.

Por orientação do *babàloraixà* (pai de santo, máximo sacerdote no templo) do *Ilê Axé Sãngo, casa de santo* a qual é integrada a sua família, interrompeu todas as suas atividades escolares para realizar o *bqri*³⁸. Embora a menina admita ter conversado sobre o assunto com uma única amiga, católica, e afirme nunca ter ouvido ninguém tecer qualquer comentário, positivo ou negativo, sobre a sua religião, revela o pai que a família agiu com discrição:

Na escola, só quem ficou sabendo foi a diretora e a professora dela [...] Nós achamos que só deveríamos falar com [...] a diretora porque levamos o papel que dizia que ela ia se ausentar por quinze dias do colégio. Avisamos a professora o que estava acontecendo, para que ela [...] não levasse falta, para não ser reprovada. Com a turma a gente não quis falar (ENTREVISTADO 12).

³⁸ Da fusão da palavra Bó, que em Ioruba significa oferenda, com Ori, que quer dizer cabeça, surge o termo Bori, que literalmente traduzido significa “Oferenda à Cabeça”. Do ponto de vista da interpretação do ritual, pode-se afirmar que o Bori é uma iniciação à religião, na realidade, a grande iniciação, sem a qual nenhum noviço pode passar pelos rituais de raspagem, ou seja, pela iniciação ao sacerdócio. Sendo assim, quem deu Bori é (Ilesè órisà). Exú, por exemplo, mostra-nos a encruzilhada, ou seja, revela que temos vários caminhos a escolher. Ponderar e escolher a trajetória mais adequada é a tarefa que cabe a cada Orí, por isso, o equilíbrio e a clareza são fundamentais na hora da decisão e é por intermédio do Bori que tudo é adquirido. (Disponível em: <<http://ocandomble.wordpress.com/category/bori/>> Acesso em 18/08/2010).

Embora não tenha sido propósito dessa investigação checar o grau de ineditismo dessa situação junto à rede municipal de educação, a família faz supor que este não seja um episódio comum, primeiro porque, segundo a mãe da menina, “crianças nessa idade só fazem o santo quando a cobrança do orixá é muito grande [...] o problema dela começou quando ela tinha sete anos de idade, quando ela começou a querer *bolar no santo* dentro de casa [...] A minha filha passava mal toda hora!”.³⁹ Segundo, porque, acrescenta o pai, “é que as pessoas têm vergonha, mesmo” (entrevistas 12 e 13). E segue o pai:

[Foi] a primeira vez que a gente passou por isso [...]. É complicado [...]. Tivemos que ir ao *pai de santo*, que forneceu toda a documentação. Ele é federado e a Federação exige que ele faça esse documento [...] Ele não poderia recolher ela sem a nossa autorização e esse documento para o colégio [...]. No período que ela ficou de resguardo ela não saía na rua [...], faz parte da nossa religião, e porque ela ficava constrangida e você acaba ficando constrangido também. Não com vergonha da gente, não, mas do que os amigos dela vão sentir ou vão pensar dela vestida toda de branco, com turbante na cabeça [...]. Você se sente meio constrangido com isso. Não por mim, eu não devo satisfação a ninguém, mas [...] a gente julga muito importante, nessa idade que ela está, ela ser aceita na sua comunidade, na sua sala [...]. A gente estava até brincando, uma vez, que teve uma festa num *centro* [refere-se a uma casa de Candomblé] perto daqui, em Citrolândia, mesmo. Ela estava doida para ir: - vamos, vamos, vamos! Aí eu disse: - meu amor, tem muita gente de Citrolândia. Se você virar lá? Ela parou [...] e pensou duas vezes: - eu não quero ir. Porque ela não quer que isso seja sabido por *ene* pessoas. Então você sente que ela tem essa barreira, ainda (ENTREVISTADO 12 e ENTREVISTADO 13).

A mãe não acredita que, embora ninguém comente sobre a iniciação da filha, na escola, esse acontecimento seja ignorado:

A escola toda hoje sabe que ela é filha de santo. E as crianças, elas não entendem isso, então elas têm medo [...]. Tem alguns adultos também que são leigos no assunto, muitos não conhecem a nossa religião profundamente [...] Se ela chegar aqui em casa reclamando, falando que fizeram [...] Que professor brigou ou discriminou, eles vão ter sérios problemas, porque eles não vão responder nem para mim, nem para o pai, eles vão responder diretamente na Justiça (ENTREVISTADO 12 e ENTREVISTADO 13).

Em relação à iniciação da outra filha, a experiência vivida no momento consolida para o casal estratégias para lidar com o preconceito.

³⁹ O ritual de iniciação no Candomblé, a feitura no santo, representa um renascimento, tudo será novo na vida do *yawó* (noviço), ele receberá inclusive um nome pelo qual passará a ser chamado dentro da comunidade do Candomblé. O primeiro degrau é passar pelo ritual de BORÍ (oferenda a cabeça) sendo denominados a partir dessa data como ABÍYÁN. O ABÍYÁN poderá ficar a vida inteira nesta condição se o *Òrisà* assim o desejar ou deverá ser iniciado imediatamente em decorrência da manifestação física do *Òrisà*, conhecida como "bolar no santo". (Disponível em: <<http://kasange.vilabol.uol.com.br/iniciacao.html>>, acesso em: 18/08/2010)

[...]. Por não ser uma religião que se aceite abertamente, em virtude disso você já toma uma postura de contra-ataque, você não deixa brecha para que a pessoa fale ou aja com preconceito com você [...]. Eu [o pai] vou tomar duas atitudes: uma é fazer valer o direito que eu tenho, eles têm que aceitar. Mas, como eu temo muito a discriminação, eu troco ela de escola, eu prefiro trocar de escola do que tentar impor uma coisa a uma pessoa que tem o poder de prejudicar minha filha por qualquer motivo: professor, diretor, qualquer pessoa que tenha influência de prejudicar, no caso, a professora com o preconceito dela, ou a diretora, digamos, com o preconceito também, chegar ao extremo de [...] – Olha, eu não aceito! Por mais que ela seja obrigada, veladamente ela pode aceitar a situação, mas procurar, por subterfúgios, ir prejudicando, qualquer problema da [a filha] ir se tornando uma coisa bem maior. Então, para que se evite isso, aí eu prefiro tirar ela da escola. (ENTREVISTADO 12 e ENTREVISTADO 13)

Ora avançando, ora recuando, a família candomblecista parece resguardar-se numa certeza: a dignidade de assumir sua orientação religiosa independente de todas as tensões vividas, das quais se procurou destacar, para a finalidade da pesquisa, a luta pela preservação do direito à livre expressão religiosa no espaço da escola.

3.4 Prática Democrática, Currículo democrático

Do ponto de vista de Paulo Freire, a apreensão da realidade nos exige um exercício permanente de tomada de consciência do que somos diante do mundo, porque as informações do/sobre o mundo que nos constroem como seres humanos não estão sob o nosso controle. A interatividade que experimentamos ao longo de nossa existência com o todo que nos cerca é o que nos conduz a uma certa compreensão das coisas. Rever o que é dado como certo, concluído, significa estimular o “ímpeto criador do homem”, a rever a nossa própria “inconclusão” (FREIRE, 1979).

Portanto, não se tem como possível a desconstrução de verdades absolutizadas pelos educandos, senão através de dois caminhos. O primeiro, como sugere Freire (1979), é o estímulo à percepção dos educandos das múltiplas possibilidades culturais que os cercam, incluem e lhes exigem realizar escolhas. Como a qualidade da escolha está diretamente relacionada à liberdade para fazê-lo, à “consciência de si” como sujeito da criação, a educação que se afina com a mudança de paradigmas deve desacomodar, pois,

Uma educação que pretende adaptar o homem estaria matando suas possibilidades de ação, transformando-o em abelha. A educação deve

estimular a opção e afirmar o homem como homem. [...] Quanto mais o homem é rebelde e indócil, tanto mais é criador [...]. Na medida em que os homens, dentro de sua sociedade, vão respondendo aos desafios do mundo, vão temporalizando os espaços geográficos e vão fazendo história pela própria atividade criadora (FREIRE, 1979, p.17).

O segundo caminho é a constante imersão no contexto político-pedagógico e ideológico em que os conhecimentos de referência que lidamos em aula foram criados, de modo a revê-los, cuidadosamente, em associação com nossas próprias experiências e vivências individuais e coletivas, ou seja, promover a “descontextualização e recontextualização do conhecimento” (FREIRE, 1979; MOREIRA; CANDAU, 2007).

Deste ponto de vista, não se pode pretender mais do que auxiliá-los a tornarem-se críticos de si mesmos e de suas verdades, só aparentemente definitivas. Essa é a postura que conduz à escola democrática também reclamada por Apple e Beane (2001), que nasce da disposição de educadores em construí-la, estabelecendo mecanismos que estruturam o espaço escolar como território da livre criatividade; em lugar propício para “criar um currículo que ofereça experiências democráticas aos jovens” (APPLE; BEANE, 2001, p. 20).

Jovens que chegam ao curso de formação de professores preparados pela família e pela ética religiosa para a aquisição de uma formação técnica, burocrática, são alvos fáceis da “educação bancária” (FREIRE, 1975) preexistente nos seus mestres, que nela encontram-se aprisionados. Essa prática pedagógica identificada por Freire como opressora, tanto de educandos como de educadores, tem como saldo principal uma cegueira e surdez pedagógicas de ambas as partes, que só serão interrompidas com a descoberta da educação como instância democrática (FREIRE, 1970).

Para a necessária interrupção desse ciclo na formação de novos formadores; para a construção de um currículo que permita a ambos se libertarem é fundamental, antes, transformar a estrutura e o funcionamento da escola, incumbência inicial dos educadores.

Os argumentos de Apple e Beane por “escolas democráticas” demonstram que na base das relações entre esses dois sujeitos sociais entrecruzados na escola há uma complexidade de elementos a serem considerados na busca da promoção de um currículo democrático. Um desses elementos diz respeito à transparência

das assimetrias socioeconômicas e das disparidades culturais existentes entre os alunos. Para Apple, “um currículo democrático não pode homogeneizar os alunos nem buscar superar a diversidade estabelecendo uma suposta cultura comum”. (APPLE, 2002, p.78). Juntamente com Beane, Apple acredita que não basta aos educadores se assumirem como progressistas, porque

[...] aqueles envolvidos com a democracia interessam-se profundamente pelos jovens, mas também compreendem que esse interesse requer uma posição firme contra o racismo, a injustiça, o poder centralizado, a pobreza e outras desigualdades flagrantes na escola e na sociedade (APPLE; BEANE, 2001, p.24).

Portanto, para além dos limites da análise superficialmente bem intencionada, o tempo presente exige, mais que nunca, uma renovada disposição para o enfrentamento contínuo do modelo tradicional de organização e orientação política e pedagógica da escola singular.

Segundo o importante estudo dirigido por Juan Casassus sobre o nível da educação geral na América Latina, o foco do insucesso escolar encontra-se muito mais no sistema escolar, precisamente nas práticas pedagógicas, do que nos fatores que diferenciam as escolas, nas deficiências do aluno ou mesmo na carência cultural do ambiente em que vive. Para esse autor, é fato que as condições materiais de vida da família e o nível de acesso aos bens culturais, assim como a qualidade dos recursos físico-ambientais e humanos oferecidos pela instituição escolar interferem decisivamente na maneira como os educandos se comportam diante do desafio do conhecimento. Entretanto, é o contexto emocional em que se relacionam os dois principais sujeitos sociais da escola: educando e educadores, que favorecerá ou não o sucesso escolar (CASASSUS, 2007).

Significa dizer que o “currículo oculto” ao qual se refere Apple para traduzir a forma incontinente como a estrutura e os processos vivenciados na sociedade e especialmente na escola definem que valores hierarquizar, é um construto sociocultural e histórico empreendido num movimento de gangorra. Nesse movimento, educandos e educadores, um em cada lado, relacionam-se num doar e receber contínuos, porém precedidos de um equilíbrio que se ajusta constantemente para estabelecer a troca de experiências e sensações que só se efetiva mediante dupla intenção. E quanto mais harmonizado na intenção própria de trocar, mais

estimulante e indispensável se torna o movimento que ora impulsiona, ora é impulsionado.

A propósito de definir um instrumento comum de avaliação do nível de aprendizagem dos alunos dos diferentes contextos nacionais latinoamericanos, Casassus, ao tempo em que sugere esse movimento, aponta aí um grande desafio.

[...] principalmente, porque a aprendizagem que ocorre num momento é uma síntese de muitas coisas. De um lado, está tudo o que o estudante traz consigo: suas capacidades, sua história, seus conhecimentos e seu estado psíquico. De outro, está o que o professor traz: suas capacidades, sua história, seus conhecimentos e seus estados de ânimo, mas também sua pedagogia, seus pensamentos, sua maneira de ver os estudantes, como também as condições em que trabalha. O momento da aprendizagem é um momento que sintetiza tudo isso e se produz em cada menina e em cada menino quando eles se deparam com novos conhecimentos. Isso acontece em dois tempos. O primeiro é o de sua abertura pessoal – corporal, emocional e mental – a algo novo. O segundo é o da incorporação do novo em sua maneira particular de viver a vida (CASASSUS, 2007, p. 34).

Como ensinar com inventividade e numa perspectiva intercultural e democrática, se no pátio da escola o símbolo de uma determinada religião – determinada sem a discussão ou rediscussão de ali apor o objeto sacrossanto – informa a todos o caráter privado, sob esse aspecto, de uma instituição pública? Ou se professores estimulam a prática em sala de aula de uma determinada oração, a aludindo como universal, ignorando, portanto, que a dimensão mítico-religiosa dos alunos é vasta e variada? Ou se o ensino religioso facultativo é ministrado por educadores que cultivam na escola as expressões do seu próprio sistema de crenças? Ou ainda, se o estágio supervisionado, que deveria ser o exercício prático da alteridade, é transfigurado em prática opressiva de indução a manifestações tradicionais de uma determinada fé religiosa? Como superar tais circunstâncias para ensinar que não existe um só Deus e que as demais religiões e suas representações simbólicas expressam grande diversidade cultural, e que essa diversidade é o que de fato enriquece e envida a escola? Como denotar a futuros docentes que homossexuais, pank's, candomblecistas, judeus, negros e outros “diferentes” integram e complementam o cotidiano escolar e demandam isonomia cultural, quando o “currículo oculto” (APPLE, 1982) conduz ao estigma dessas “marcas”? Como traduzir o aparato pedagógico-metodológico disponibilizado na formação em serviço em ação concreta, e obter transformação social? Em síntese:

como desenvolver um currículo democrático sem demolir práticas pedagógicas tradicionais universalizantes?

Sugestões interessantes são apontadas por Moreira e Candau (2007) em sua análise sobre a necessidade da comunidade escolar erigir uma nova postura frente à pluralidade cultural efervescente na atualidade. Citando Stoer e Cortesão (1999) os autores recorrem à ideia de “daltonismo cultural” (MOREIRA; CANDAU 2007, p. 31) para propor que o educador mergulhado numa visão tão estreita que o torna incapaz de perceber extremidades culturais no seu grupo de alunos, deve ser estimulado a pôr-se no “lugar”, atribuído por ele, bem como pela sociedade, do “outro”, diferente. Ou revisitar as suas experiências pregressas de modo a encontrar situações nas quais ele mesmo é/foi localizado como o diferente, podendo assim refletir sobre o tipo e a intensidade dos danos causados a si.

No mesmo sentido está a análise sobre “o currículo como espaço de questionamento de nossas representações sobre os ‘outros’”, na qual o convite é para a reflexão acerca da necessidade de superar a visão etnocêntrica que nos faz tender a explicar e representar o “outro” a partir de nossa própria constelação de valores.

No exemplo dos seminários sobre religião – ainda que a avaliação dos resultados possa causar alguma frustração – a implementação de ambas as sugestões junto aos jovens lhes ofereceu importantes subsídios para reconhecer a cultura afro-brasileira na dimensão das suas religiões e rituais de celebração, assim como a linguagem, valores e costumes transmitidos, retransmitidos e ressignificados pela força da tradição oral.

Mais que isso, ao planejar, ainda que sem concretizar, a visitação a um templo de uma das denominações religiosas que foram representadas como irradiadoras do mal⁴⁰, intuiu-se que tal atividade pode constituir-se numa experiência única, até então, para as alunas (os)⁴¹: conhecer as histórias de vida de colegas iniciados nessas religiões, o que pensam e como vivenciam seu sistema de crença, ou que experiências positivas podem ser apostas ao seu olhar. A visitação representa uma forma de trabalho educativo que oportuniza a investigação direta e a

⁴⁰ Vislumbrou-se, em 2008, visita ao ilê Axé Sãngo (um dos templos identificados pelas alunas (os) no levantamento de campo), a ser guiada por uma aluna, na condição de ekéde (zeladora das entidades incorporadas pelos iniciados no culto).

⁴¹ Cerca de um quarto apenas das duas turmas se dispuseram a realizar a atividade proposta ao fim do seminário.

aprendizagem sobre a heterogeneidade existente no âmbito mesmo dessas religiões, e algumas das razões pelas quais são frequentes as representações do mal. Assim, os próprios alunos tornar-se-iam material humano de produção do conhecimento recontextualizado sobre si e sobre o mundo.

Na discussão do currículo numa visão pós-moderna, como bem lembra Doll, “os problemas de ensino e aprendizagem precisam ser tratados de uma perspectiva prática e não teórica; isto é, eles precisam ser vistos não como parte de teóricos concorrentes, mas em termos de seu ‘estado de coisas’ local”. Este autor sustenta que a ação propriamente dita de ensinar e apreender deve ser considerada como ponto de partida das teorias, estas que, no limite, servem como referência para uma orientação “geral, ampla e indeterminada”. (DOLL, 1997, p. 178-9). Neste olhar epistemológico, a inventividade dos sujeitos envolvidos no processo de desenvolvimento do currículo é o seu toque primordial.

4 CONCLUSÃO

Ponto de Exú (Umbanda bantu no zeijo)

Eu não sou Diabo
eu não sou Satanás
meu nome é Exú
sou guardião
e trabalho demais

eu giro na calunga
moro na encruzilhada
como dizem na Umbanda
sem exu não se faz nada

abro porta e caminho
eu faço acontecer
galo preto na encruza
e farofa com dendê

às vezes sou homem
outras vezes sou mulher
eu não moro no inferno
e nem me chamo Lucifer

no terreiro sou Exú
na igreja sou diabo
Santo Antonio sincretiza
mas não pega o meu reinado...

Laroyê
Exú amojiba

(Lorena D'Ogun, professora formada pelo Curso Normal do CEAG, em 2008)

A pesquisa realizada no Colégio Estadual Alcindo Guanabara e no Instituto de Educação Professor Carlos Camacho, junto aos docentes, em regência e ocupando cargo nas equipes pedagógicas, e discentes, diplomados por estas unidades educacionais, ratificou a existência de um largo fosso que mantém a escola distante das políticas educacionais, tal como formuladas pelo Estado.

Nesse sentido, viu-se que a sofisticação tecnológica que encurta distâncias, em escala planetária, propicia a revitalização de uma multiplicidade de culturas, na sociedade contemporânea, interconectando-as, contínua e amplificadamente, e produzindo efeitos imprevisíveis na esfera das representações simbólicas no ambiente escolar. Essa realidade exige um educador mais atento, mais maleável e mais sensível em relação à diversidade cultural e aos valores culturais que identificam, de formas diferentes, os sujeitos sociais que convivem na escola. É

preciso estar preparado tecnicamente para lidar com os conteúdos do ensino sobre história e culturas africanas e afro-brasileiras, objeto da Lei 10.639/03, que obriga a sua inclusão nos currículos do ensino fundamental e médio. Todavia, a questão de fundo para o educador é assumir o tema como realmente significativo para o seu compromisso ético de educar para uma sociedade mais equânime; é estar disposto a mobilizar esforços nessa direção.

Procurou-se apontar que esse ambiente simbólico encontra-se substantivado no espaço da escola, e pode ser explorado na perspectiva da democratização do currículo, como pode ser também ignorado ou secundarizado no processo educativo. A maneira como se lida pedagogicamente nesse ambiente simbólico pode reforçar ou não a visão simplista de cultura, entranhada como ideologia. Ao tempo que é notável a mudança no entendimento de cultura, em termos de sua pluralidade de identidades e estilos, percebe-se que ainda predomina na escola o paradigma ocidental estruturado num ideal de cultura a ser alcançado universalmente, que hierarquiza, subalterniza e dilui todas as demais formas tradicionais de ser e estar no mundo.

Demonstrou-se que esse eixo etnocêntrico tem peso significativo no pensamento de docentes que formam novos docentes, e acaba por influenciar fortemente as suas práticas pedagógicas na relação direta e indireta com os educandos, em sala de aula e nos estágios supervisionados. Há, portanto, uma tendência a reeditar as mesmas práticas na formação e no exercício profissional dos novos professores: docentes, do planejamento da disciplina à avaliação da aprendizagem, externam sua concepção, construída culturalmente, do que deve ser valorizado e do que deve ser descartado, mesmo quando se dizem neutros em relação à alteridade; discentes, objeto em construção, apropriam-se não só dos conteúdos formais, mas de outros elementos presentes implicitamente na escola, e especialmente na abordagem docente – atitudes, comportamentos, valores e orientações. Docentes e discentes encontram-se atados num corupio especialmente perverso para a criança negra, no convívio escolar, essa a depositária última dos estigmas associados à cultura, à religião, ao corpo e demais aspectos que dizem respeito à afro-descendência, proliferados no Brasil desde a sociedade colonial.

Na revisão bibliográfica, justificou-se que a literatura sobre relações raciais no Brasil avançou, nos últimos pouco mais de cem anos, na construção de novos

paradigmas para as análises mais aprofundadas sobre a presença negra na sociedade brasileira, bem como sobre o fenômeno do racismo. Esse avanço nos estudos sobre o assunto vem permitindo, principalmente a partir dos anos 80, dado a persistência dos movimentos negros, firmar a questão racial como questão de Estado, no Brasil. Na calda dessa nova configuração, eminentemente política, é que surge a Lei 10.639/03, explicitação do reconhecimento do negro como um marcador ativo na formulação de políticas públicas educacionais.

Notou-se, também, que nos quadrantes da literatura engajada na análise do binômio educação e religião, o debate acadêmico entrecruza-se, basicamente, na discussão do ensino religioso e das tensões, reproduzidas na escola, advindas com as transformações mais gerais promovidas com a ascensão do pentecostalismo no Brasil. Viu-se que no contexto dessa produção científica sobre educação e religião não há foco, proporcional ao debate, nas especificidades das representações sobre religiões afro-brasileiras no imaginário social dos profissionais que atuam na ponta da educação.

Na singularidade dessa temática, a investigação realizada confirmou a hipótese de que as religiões afro-brasileiras são recorrentemente representadas, tanto por docentes como por futuros docentes, como geradoras do mal. Com efeito, o mais pesado obstáculo à implementação da legislação em tela não se encontra na predisposição dos professores em aprimorar conhecimentos que permitam um maior trânsito no assunto. Os estereótipos atribuídos às divindades do *panthéon* negro-africano, somatizados, sobretudo, à divindade Exú, integram a concepção racista embutida no currículo e no sistema educacional. Ao desqualificar, demonizar esse ou qualquer outro símbolo religioso pertencente ao sistema de crença introduzido pelos africanos nas Américas, significa negar o seu portador, o “outro”, na sua dimensão ontológica. Significa, portanto, voluntaria ou involuntariamente, para mais que reproduzir preconceitos, discriminar racialmente.

Um desdobramento, por certo, interessante, que se poderia indicar a partir das reflexões inspiradas no campo da pesquisa, seriam estudos voltados à manifestação da diversidade de identidades religiosas em sala de aula. Possivelmente, poder-se-ia conhecer a intensidade das tensões que caracterizam alunos oriundos de famílias pertencentes à Umbanda, Candomblé e outras religiões de matriz africana em meio aos preconceitos e discriminações disseminados na

instituição escolar, de modo a verificar se os cenários daí resultantes interferem ou não nos seus níveis de aprendizagem.

Em artigo publicado sob o título *Candomblés: como abordar esta cultura na escola*, Cunha Junior (2009) aponta quatro motivos pelos quais a escola deve assumir uma postura diferente em relação aos cultos afro-brasileiros. Primeiro, esses cultos devem ser vistos “como parte integrante do conhecimento da humanidade”; segundo, “como parte da história dos africanos no Brasil no passado e dos afrodescendentes no presente”; terceiro, “como parte do conhecimento sociológico e antropológico da sociedade brasileira”; e quarto, “como forma de combate ao racismo antinegro”

De certa maneira, trata-se de uma síntese dos anseios de inúmeros pesquisadores, professores, militantes dos movimentos negros ou não, em conquistar o desejo de outros educadores por construir um novo olhar acerca da história dos negros e do papel de suas religiões na história do Brasil, e transpor esse desejo para o exercício da função docente.

Docentes, assim desejosos, compreendem, e levam à compreensão de discentes, que as religiões, para o *ethos* africano, estão na estrutura da organização social, política, econômica e cultural dos seus diversos povos e culturas, estabelecendo o próprio modo de ser e de viver. Baseada na concepção de um criador de toda existência, e de seres mitológicos, a fé religiosa, na sua intrínseca relação com os elementos da natureza, propiciou o desenvolvimento de um saber imensamente complexo sobre as forças nela existentes, e a necessidade da convivência harmônica entre todos os seres, para a manutenção da vida, como um todo, em equilíbrio. As civilizações africanas sempre foram alvo da cobiça de várias outras civilizações, desde os primórdios da história da humanidade, justamente por oferecerem a possibilidade de um vasto conhecimento sobre agricultura, física, astronomia, filosofia, medicina e outras áreas.

Ao chegar às Américas na condição de deportados, nus, só restou ao homem, à mulher e aos jovens e crianças africanos a recriação do seu mundo, no plano simbólico, através de um revivificar da religião. A história não oficial dos africanos e de seus descendentes no Brasil, antes e depois da abolição da escravatura, é feita de sagas, repassadas às gerações seguintes por meio da ancestralidade. A força dos ancestrais, invocada pelos sobreviventes ao genocídio implicado na

escravização, está no núcleo da resistência negra, e essa resistência, até a superação de todo o mal, é parte indissociável da história do Brasil.

Refletir sobre a formação da sociedade brasileira e o papel das culturas que conformam a identidade nacional, pressupõe, em quaisquer formulações teóricas, reconhecer a presença das religiões provindas da África em suas diversas variações e interações com o catolicismo e outras religiões. Seja devido simplesmente à existência de grupos praticantes desses cultos em toda a extensão territorial do país, seja pela absorção e naturalização de vários aspectos delas congênitos, revelados no que se come (quiabo, fubá, farinha, dendê, coco, feijão e outros, além de uma sorte de combinações de temperos), nas cores do que se veste, nos ritmos do que se canta, na coreografia do que se dança, nas variações da língua, nas formas de organização social que se baseiam no pensar e no fazer coletivos.

O ponto de Exu acima referido foi composto por uma das professoras diplomadas pelo Colégio Estadual Alcindo Guanabara, hoje em via de tornar-se *Mãe de Santo* ou *zeladora de Orixás*. Por certo, é uma evidência de que nenhum preconceito, por mais recrudescido, pode impedir o desejo de conhecer com que dignidade se impuseram e se impõem os herdeiros desse mundo mítico-religioso-político, compreendido nesta tripla dimensão.

Enfim, não parece possível garantir que escolas respeitem igualmente a todos os que nela ameam o futuro. Nem tampouco esperar que o mando da Lei, por si só, venha reescrever a história da educação brasileira. O espírito da Lei 10.639/03, como em toda legislação, a precede, encarnado num fazer derivado da moral e dos costumes da sociedade, que decide representá-lo na linguagem textual. Mas, quando parte significativa dessa sociedade encontra-se ainda prisioneira do mesmo trauma que justificou a criação da Lei, tem-se aí mais que o embate político, dado no cotidiano, que leva a sua legitimação ou não.

Durante todo o período de elaboração deste estudo, principalmente na leitura introspectiva dos depoimentos, uma pergunta volta e meia replicava em minha memória: qual é o valor dessas pesquisas para o leitor que se deseja atingir, neste caso, embora não tão somente, o professor que forma professores e aquele no caminho da diplomação? Uma frase, que é aqui reproduzida de memória, proferida por um docente num encontro involuntário alguns dias depois da entrevista, e outra, transcrita da entrevista realizada com a mãe de uma criança recentemente iniciada no Candomblé, religião de toda a sua família, ressoam agora, oferecendo pistas

para a resposta. Da mãe: “[...] a gente tem no Cristo Redentor a imagem do Cristo, por que que não pode ter uma imagem de um orixá, de um *ochê de Xangô*, de uma divindade Bantu?”; do docente: “Sinceramente, eu nunca *desejei* discutir sobre essa religião porque eu nunca me interessei por isso”.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, Eduardo Basto de. *Estado e Ensino Religioso*. Trabalho apresentado no ST 25 no XXVIII encontro anual da ANPOCS: [S.l.: s.n.], 2004. Disponível em: <http://www.anpocs.org/portal/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=4095&Itemid=319> Acesso em: 29 nov. 2009.
- ALVES, Fátima, ORTIGÃO, Isabel, FRANCO, Creso. Origem Social e Risco de Repetência: Interação Raça-Capita Econômico. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 37, n. 130, p. 161-180, jan./abr. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742007000100008> Acesso em: 26 nov. 2009.
- ANDERSON, B. *Nação e Consciência Nacional*. São Paulo: Ática, 1989.
- ANJOS, R. S. A. A utilização dos recursos da cartografia conduzida para uma África desmistificada. *Revista Humanidades*, Brasília, p. 12-32, 1989.
- _____. *A geografia, a África e os negros brasileiros*. In: MUNANGA, K. (Org.). *Superando o racismo na escola*. Brasília: Ministério da Educação – Secretaria de Educação Fundamental, 2005. p. 173-184.
- APPLE, Michael W. *Ideologia e Currículo*. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- APPLE, Michael W.; BEANE, James. *Escolas Democráticas*. São Paulo: Cortez, 2001.
- ARENDT, H. *A condição humana*. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1983.
- AZEVEDO, Dermi. *A Igreja Católica e seu papel político no Brasil*, 2004. Disponível em: <www.scielo.com.br> Acesso em: 20 dez. 2005.
- ASSMANN, Hugo. *A Igreja Eletrônica e seu Impacto na América Latina - Convite a um estudo*. Rio de Janeiro: Vozes, 1986.
- BEATA DE IEMONJA, Mãe. *Caroço de dendê: a sabedoria dos terreiros como ialorixás e babalorixás passam seus conhecimentos a seus filhos*. Rio de Janeiro: Pallas, 1977.122p.
- BILAC, Olavo; NETTO, Coelho. *A Pátria Brasileira* (para os alunos das escolas primárias). 27.ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, [1909] 1940.
- BILAC, Olavo; BOMFIM, Manoel. *Através do Brasil* (narrativa): Livro de leitura para o curso médio das Escolas Primárias. 44. ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, [1910] 1959.

BINON-COSSARD, Gisèle. *Contribution à l'étude du Candomblé du Brésil: Le Candomblé Angola*. 1970. Tese (Doutorado) - Universidade de Paris, Paris, 1970.

BIRMAN, P. *Fazer estilo criando gêneros: possessão e diferenças de gênero em terreiros de Umbanda e Candomblé no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: EdUERJ/Relume Dumará, 1995.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Pátria Civilização e Trabalho: o ensino de história nas escolas paulistas (1917-1939)*. 1988. 118p. Dissertação (Mestrado) – Faculdade Filosofia Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo: 1988.

BENTO. Maria Aparecida Silva; CARONE Iray. *Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil*. Petrópolis(RJ): Vozes, 2002.

BERGER, P. L. *O dossel sagrado, elementos para uma teologia sociológica da religião*. São Paulo: Paulina, 1985.

BRANDENBURG, Laude Erandi. O ensino religioso na escola pública estadual – o difícil exercício da diferença. *Estudos Teológicos*, São Leopoldo, ano 45, n. 1, p. 78-98, 2005.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil (1988)* editado por Antônio de Paulo. 13 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

_____. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília, 2004. Disponível em: < <http://www.seppir.gov.br>.> Acesso em: 22 jun. 2008.

_____. Secretária de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural*. Ensino de 5ª a 8ª série. Brasília/DF, 1997.

_____. Lei n. 9.475, 22 de julho de 1997. Dá nova redação ao art. 33 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF: 1997. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm.> Acesso em:29 nov.2009

_____. Lei n. 9.394, 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Lex: Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm.> Acesso em:29 nov.2009

_____. *Lei de diretrizes e bases da educação nacional: Lei 9.394/96/ apresentação* Carlos Roberto Jamil Cury. 6. ed. Rio janeiro: DP&A, 2003.

_____. Lei 10.639, 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que inclui no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 9 jan. 2003.

Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm> Acesso em: 10 nov. 2009.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais*. Brasília: SECAD, 2006.

CABRERA, Olga. As representações sobre as religiões afrobrasileiras no Ensino Médio em Goiânia e Aparecida de Goiânia (GO). In: BRAGA, Lúcia de Santana; SOUZA, Edileuza Penha de Souza; PINTO, Ana Flávia Magalhães (Orgs.) *Dimensões da inclusão no ensino médio: mercado de trabalho, religiosidade e educação quilombola*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.

CALHAU, Lélío Braga. Cesare Lombroso: *Criminologia e a Escola Positiva de Direito Penal*. *Revista Síntese de Direito Penal e Processual Penal*, Porto Alegre, janeiro de 2004. Disponível em: <<http://www.conamp.org.br/Lists/artigos/DispForm.aspx?ID=108>> . Acesso em: 28 fev. 2010.

CARNEIRO, Édison. *Negros bantos*. 2.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1981^a.

_____. *Religiões negras*. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1981b.

CARNEIRO, Sandra de Sá. Liberdade religiosa, proselitismo ou ecumenismo: controvérsias acerca da (re) implantação do ensino religioso nas escolas públicas do Rio de Janeiro. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS, 28, 2004b, Caxambu – MG. *Anais...* Caxambu: [s.n.], 2004. 1 CD-ROM (30 min.).

_____. Religião, política e educação no Rio de Janeiro. *Revista Rio de Janeiro*, Rio de Janeiro, n.13-14, mai-dez, p. 123-148, 2004a.

CARNEIRO, Sandra de Sá; CONTINS, Marcia. Religião nas escolas: comparação entre Brasil e EUA. In: REUNIÃO BRASILEIRA DE ANTROPOLOGIA, 25^a, 2006, Goiânia. *Anais da 25ª Reunião Brasileira de Antropologia*. Goiânia: [s.n.], jun.2006.1 CD-ROM (30 min.).

CARVALHO, José Murilo de. A utopia de Oliveira Viana. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v.4, n. 7, p.82-99, 1991.

CASASSUS, Juan. *A escola e a desigualdade*. Tradução Lia Zatz. 2. ed. Brasília: Líber Livro, Unesco, 2007. 204 p.

CAVALHEIRO, Eliane. *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil*. São Paulo: Contexto, 2000.

_____. Educação anti-racista: compromisso indispensável para um mundo melhor. In: CAVALLEIRO, Eliane (Org). *Racismo e anti-racismo – repensando nossa escola*. São Paulo: Summus, 2001.

CAVALIERE, Ana Maria. Ensino religioso nas escolas públicas do Rio de Janeiro. Apresentação no *Seminário Religião na Escola: pontos e contrapontos*, promovido pelo Núcleo de Estudos da Religião (PPCIS, UERJ), pelo Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Antropologia (UFRJ) e pelo PRONEX *Movimentos Religiosos no Mundo Contemporâneo*. Rio de Janeiro, 06 dez.2005.

CONFERÊNCIA NACIONAL DOS BISPOS DO BRASIL (CNBB). *O ensino religioso nas constituições do Brasil, nas legislações de ensino e nas orientações da Igreja*. São Paulo: Paulinas, 1987.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Resolução n. 2, 07 de abril de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 15 de abril de 1998 Seção 1, p. 31.

CORRÊA, Mariza. *As Ilusões da liberdade: a Escola Nina Rodrigues e a Antropologia no Brasil*. Bragança Paulista: EDUSF, 1998.

COSTA, H. O negro na MPB. In: ARAÚJO, E. (Org.) *Negro de corpo e alma*. São Paulo: Fundação Bial. 2000. p. 282-483.

COSTA, Jurandir Freire. *Ordem médica e norma familiar*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

CUNHA, Luiz Antônio e CAVALIERE, Ana Maria. *L'enseignement religieux dans les écoles publiques brésiliennes: formation de modèles hégémoniques*. Texto apresentado no *Colloque international d'éducation comparée*, Centre International d'Etudes pédagogiques (CIEP), Sèvres (França), 19 a 21 out. 2005.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Ensino religioso e escola pública: o curso histórico de uma polêmica entre a Igreja e o Estado no Brasil. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n 17, p. 20-37, jun. de 1993.

_____. Carlos Roberto Jamil. Ensino religioso na escola pública: o retorno de uma polêmica recorrente. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, no. 27, p. 183-191, set/dez 2004.

DICKIE, Maria Amélia. Todos os caminhos levam a Deus – o CONER e o Ensino Religioso em Sta. Catarina, Brasil. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS, 27, Caxambu, 2003. *Anais do XXVII Encontro Anual da ANPOCS*. Caxambu: [s.n.], 2003.

DOLL Jr., William E. *Currículo: uma perspectiva pós-moderna*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

ENTREVISTADO 1. Entrevista concedida a Luís Cláudio de Oliveira. Guapimirim, C.E. Alcindo Guanabara, 27 abr 2010.

ENTREVISTADO 2. Entrevista concedida a Luís Cláudio de Oliveira. Guapimirim, C.E. Alcindo Guanabara, 27 abr 2010.

ENTREVISTADO 3. Entrevista concedida a Luís Cláudio de Oliveira. Guapimirim, C.E. Alcindo Guanabara, 27 abr 2010.

ENTREVISTADO 4. Entrevista concedida a Luís Cláudio de Oliveira. Guapimirim, C.E. Alcindo Guanabara, 27 abr 2010.

ENTREVISTADO 5. Entrevista concedida a Luís Cláudio de Oliveira. Guapimirim, C.E. Alcindo Guanabara, 28 abr 2010.

ENTREVISTADO 6. Entrevista concedida a Luís Cláudio de Oliveira. Guapimirim, C.E. Alcindo Guanabara, 28 abr 2010.

ENTREVISTADO 7. Entrevista concedida a Luís Cláudio de Oliveira. Magé, Instituto de Educação Carlos Camacho, 30 abr 2010.

ENTREVISTADO 8. Entrevista concedida a Luís Cláudio de Oliveira. Guapimirim, C.E. Alcindo Guanabara, 06 mai 2010.

ENTREVISTADO 9. Entrevista concedida a Luís Cláudio de Oliveira. Magé, C.E. Visconde de Sepetiba, 19 mai 2010.

ENTREVISTADO 10. Entrevista concedida a Luís Cláudio de Oliveira. Guapimirim, C.E. Alcindo Guanabara, 17 mai 2010.

ENTREVISTADO 11. Entrevista concedida a Luís Cláudio de Oliveira. Guapimirim, C.E. Alcindo Guanabara, 17 mai 2010.

ENTREVISTADO 12. Entrevista concedida a Luís Cláudio de Oliveira. Guapimirim, Residência do entrevistado, 03 abr 2010.

ENTREVISTADO 13. Entrevista concedida a Luís Cláudio de Oliveira. Guapimirim, Residência do entrevistado, 03 abr 2010.

ENTREVISTADO 14. Entrevista concedida a Luís Cláudio de Oliveira. Rio de Janeiro, SEEDUC – RJ, 26 jul 2010.

FERNANDES, Florestan. *A Integração do Negro na Sociedade de Classes*. São Paulo: Nacional, 1965.

FIGUEIREDO, Anísia de Paula. *O Ensino Religioso no Brasil - tendências, conquistas, perspectivas*. Petrópolis: Vozes, 1996.

FISCHMANN, R. Escolas públicas e ensino religioso subsídios para a reflexão sobre o Estado laico, a escola pública e a proteção do direito à liberdade de crença e de culto. *COMCIÊNCIA – Revista Eletrônica de Jornalismo Científico*, julho de 2004. Disponível em: <<http://www.comciencia.br/200407/reportagens/09.shtml>>, 2004a. Acesso em: 10 jun 2010.

FONAPER. *Parâmetros Curriculares Nacionais - Ensino Religioso*. 1. edição, São Paulo: Ave-Maria, 1997.

FREIRE, Paulo. *Educação e Mudança*. 12 ed. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. *Educação e Autonomia, Saberes Necessários à Prática Educativa*. 25.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996. (Coleção leitura)

_____. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

_____. *Pedagogia do oprimido*. 3.ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1975.

FREYRE, Gilberto. *Casa grande & senzala*. 6.ed. Rio de Janeiro: José Olympio. 1946.

_____. *O mundo que o Português Criou*. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio, 1940.

FRESTON, Paul. Freston, Paul. Breve história do pentecostalismo brasileiro. In: ANTONIAZZI, Antonio. *Nem anjos nem demônios: interpretações sociológicas do pentecostalismo*. Petrópolis: Vozes: 1994.

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978 apud GOMES, N. L. Trabalho docente, formação de professores e diversidade étnico cultural In: OLIVEIRA, D. A. (Org.). *Reformas Educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes*. Belo Horizonte: Autentica, 2003.

GIL, A C. *Métodos e Técnicas de pesquisa social*. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GIUMBELLI, Emerson. Ensino religioso nas escolas públicas: pensando as situações de São Paulo e Rio de Janeiro. In: JORNADA DE PESQUISADORES DO CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS, 7, 2006, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: [s.n.]. 2006b. 1 CD-ROM.

_____. Minorias religiosas. In: TEIXEIRA; MENEZES (Orgs.). *O Campo das Religiões no Brasil: continuidade e rupturas*. Petrópolis: Vozes, 2006a.

_____. “Religião, Estado e Modernidade: notas a propósito de fatos provisórios”. *Revista de Estudos Avançados*, São Paulo, v.18, n. 52, p.47-62, 2004.

GIUMBELLI, Emerson; CARNEIRO, Sandra de Sá (Orgs.). Ensino Religioso no Estado do Rio de Janeiro – registros e controvérsias. *Comunicações do ISER*, Rio de Janeiro, n. 60, 2004a.

_____. *Ensino Religioso no Estado do Rio de Janeiro – registros e controvérsias: Introdução*. *Comunicações do ISER*, Rio de Janeiro, 60, p. 11-19, 2004b.

GIROUX, Henry. Redefinindo as fronteiras da raça e da etnicidade: além da política educacional. In: _____. *Cruzando as fronteiras do discurso educacional: novas políticas em educação*. Trad. Magda F. Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.p.133-172.

GOHN, Maria da Glória. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v.14, n.50, p. 27-38, jan./mar. 2006

GOMES, E. C. *A "era" das catedrais da IURD: a autenticidade em exibição*. 2004. 297 p. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) - Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro: 2004.

GOMES, E. C. Onde está o pluralismo: manifestações da religião na metrópole. *Enfoques*, Rio de Janeiro, v.7, p.1 - 24, 2008.

GOMES, Edlaine de Campos; CONTINS, Márcia. Os Percursos da Fé: uma análise comparativa sobre as apropriações religiosas do espaço urbano entre carismáticos e neopentecostais. *PontoUrbe*, São Paulo, v.1, 2007.

GOMES, Nilma Lino. Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. In: CAVALLEIRO, Eliane (Org.) *Racismo e anti-racismo – repensando nossa escola*. São Paulo: Summus, 2001. p.83-96.

_____. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre as relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: BRASIL. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal n.º 10.639/2003*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

GOMES, Nilma Lino; GONÇALVES E SILVA, Petronilha B. *Experiências étnico-culturais para a formação de professores*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

_____. Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. In: CAVALLEIRO, Eliane (Org.). *Racismo e anti-racismo – repensando nossa escola*. São Paulo: Summus, 2001.

GUIMARÃES, ANTONIO S. A. A questão racial na política brasileira (os últimos quinze anos). *Tempo Social*, São Paulo, v. 13, n. 2, p. 121-142, novembro de 2001.

_____. Racismo e anti-racismo no Brasil. *Novos Estudos Cebrap*, São Paulo, n. 43, p. 26-44, nov. 1995.

HALL, Stuart. What is this "Black" in Black Popular Culture? In: WALLACE, Michele (Org.). *Black Popular Culture*. 2. ed. New York: The New Press, 1998.

_____. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 9 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

HENRIQUES, Ricardo. *Raça e gênero no sistema de ensino: os limites das políticas universalistas na educação*. Brasília: UNESCO, 2002. 100p.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. Raízes do Brasil. Rio de Janeiro: José Olympio, 1992 apud WEGNER, Robert; LIMA, Nísia Trindade. Re-Visões do Paraíso: ideias em livre concorrência. *Insight Inteligência*, janeiro-fevereiro-março, 2004. Disponível em: <<http://www.insightnet.com.br/inteligencia/24/PDF/0124.pdf>> Acesso: em: 23 jul. 2010.

JUNIOR, Henrique Cunha. Candomblés: como abordar esta cultura na escola. *Revista Espaço Acadêmico*, Maringá, n.102, ano IX, nov. 2009

JUNQUEIRA, Sérgio R. A. A face pedagógica do ensino religioso. In: JUNQUEIRA, S.R. et alli. *Ensino Religioso e sua relação pedagógica*. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. *O processo de escolarização do Ensino Religioso no Brasil*. 1. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

LAPASSADE, Georges; LUZ, Marco Aurélio. *O segredo da Macumba*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1972.

LE GOFF, J. *Memória e história*. [S.l.]: Editora Unicamp, 1996.

LOPES, Ana Lúcia. Educação. Africanidades – Brasil. In: CURRÍCULO, Escola e Relações Étnico-raciais. DF: MEC, 2006.

_____. *Caminhos e descaminhos da inclusão: o aluno negro no sistema educacional*. 2006. 156 p. Tese (Doutoramento em Antropologia Social) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

LUI, Janayna Alencar. *Em Nome de Deus: um estudo sobre a implementação do ensino religioso nas escolas públicas de São Paulo*. 2006. 122 p. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Programa de Pós-Graduação Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

MAIO, Marcos Chor.. *A História do Projeto Unesco*. Estudos Raciais e Ciências Sociais no Brasil. 1997. 143 p. Tese (Doutorado) – Instituto de Estudos Sociais e Política (IESP), da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1997.

_____. O Brasil no concerto das nações: a luta contra o racismo nos primórdios da Unesco. *História, Ciências, Saúde*, Manguinhos, v.5, n.2, p.375-413, jul.–out. 1998a.

_____. Costa Pinto e a crítica do negro como espetáculo. In: COSTA PINTO, L.A. *O negro no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1998b.

MACEDO, Edir. *Orixás, caboclos e guias: deuses ou demônios?* Rio de Janeiro: Universal, [1988] 1996.

MANIFESTO dos Pioneiros da Educação Nova. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, n. 150, maio/agosto 1984.

MARIANO, Ricardo. *Análise sociológica do crescimento pentecostal no Brasil*. 2001. 125 f. Tese (doutorado em Sociologia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

_____. *Secularização do Estado, liberdades e pluralismo religioso*. [S.l.]: 2002. Disponível em: <<http://www.naya.org.ar>>. Acesso em: 07/08/2005.

MARIZ, Cecília Loreto; MACHADO, Maria das Dores Campos. *Mudanças recentes no campo religioso brasileiro*. *Antropolítica*, Rio de Janeiro, n.5, p. 1-106, 1998.

_____. Sincretismo e trânsito religioso: comparando carismáticos e pentecostais. *Comunicações do ISEER*, Rio de Janeiro, ano 13, n. 45, p. 24-33, 1994.

MENDONÇA, Carlos Vinicius Costa de. *O Êxtase Autoritário: a política educacional de segurança nacional no período Vargas e sua repercussão no Espírito Santo (1930-1940)*. 2002. 232 f. Tese (Doutorado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

MENEGHETTI, R.G.K. As contribuições do Ensino Religioso para a formulação do Projeto Político-Pedagógico da Escola. In: JUNQUEIRA, S.R. et alli. *Ensino Religioso e sua relação pedagógica*. Petrópolis: Vozes, 2002.

MONTEIRO, Hélène. *O Ressurgimento do MN no Rio de Janeiro na década de 70*. 1991. 125 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Faculdade de Filosofia e Ciências Sociais da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1991.

MOREIRA, A. F. Barbosa. A Recente produção científica sobre currículo e multiculturalismo no Brasil (1995-2000): avanços, desafios e tensões. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 18, p. 65-78, set-dez, 2001.

MOREIRA, A. F. Barbosa; CANDAU, V. M. *Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura*. Org. Beauchamp, J.; Pagel, S. D.; Nascimento, A. R. do – Brasília : MEC, Secretaria de Educação Básica, 2007.

MOREIRA, A. F. Barbosa; CANEN, Ana. (Orgs) *Ênfases e omissões no currículo*. Campinas, SP: Papyrus, 2001.

MOREIRA, A. f. Barbosa; SILVA, T. T., *Currículo, cultura e sociedade*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez, 2001.

MUNANGA, Kabengele. (Org) *100 anos e mais de bibliografia sobre o negro no Brasil*. São Paulo: Universidade de São Paulo: Centro de Estudos Africanos e Fundação Cultural Palmares, 2002.

MUNANGA, Kabengele (Org). *Estratégias e políticas de combate à discriminação racial*. São Paulo: EDUSP, 1996.

NUNES, A. E. da S.; OLIVEIRA, E. V. (Orgs.). *Implementação das diretrizes curriculares para a educação das relações étnico-raciais e o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na educação profissional e tecnológica: Lei 10.639/03 na rede federal de educação profissional e tecnológica*. Brasília: MEC, SETEC, 2008.

NASCIMENTO, Abdias. Minha Pintura e o Candomblé. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin (Org.). *Os Orixás do Abdias*. Pinturas e poesia de Abdias Nascimento. Brasília: IPEAFRO e Fundação Cultural Palmares, 2006. 20 p.

PAIXÃO, Luiz Carlos. *Políticas afirmativas e educação: a lei 10.639/03 no contexto das políticas educacionais no Brasil contemporâneo*. 2006. 125f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, 2006.

PASSERINI, Gislaine Alexandre. *O estágio supervisionado na formação inicial de professores de matemática na ótica de estudantes do curso de licenciatura em matemática da UEL*. 2007. 121f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2007.

POLLAK, Michael. Memória e Identidade Social. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, vol. 5, n. 10, 1992, p. 200-212.

PRANDI, Reginaldo. As Religiões afro-brasileiras nas ciências sociais: uma conferência, uma bibliografia. *Revista Brasileira de Informação Bibliográfica em Ciências Sociais*, São Paulo, n. 63, p. 7-30, 1 sem. 2007.

_____. Modernidade com feitiçaria: Candomblé e Umbanda no Brasil do século XX. *Tempo Social; Rev. Sociol. USP*, S. Paulo, v.2, n1, p. 49-74, 1º sem. 1990.

QUADROS, Terezinha. A morte do trabalhador como sujeito histórico e a construção de novas subjetividades. *Revista Pré-Textos para Discussão*, Ano IV, v.4, n.6, jan/jun. 1999. Disponível em <<http://nuppead.unifacs.br/artigos/amorte.pdf>> Acesso em: 30 nov 2008.

RAMOS, Arthur. *O negro brasileiro*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1934.

_____. *La rencontre des dieux africains et des esprits indiens em Roger Bastide*. Le sacré sauvage. Paris: Payot. 1975. p.186-200.

RIBEIRO, Darcy. *O Povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

RIO, João do. *As Religiões no Rio*. Rio de Janeiro: Edições da Organização Simões, 1976.

RODRIGUES, João Carlos. *Pequena história da África Negra*. São Paulo: Globo, 1990.

RODRIGUES, (Raimundo) Nina. *O animismo fetichista dos negros bahianos*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1935.

SANTOS, Juanna Elbein dos. *Os Nagô e a morte: Pàde, Asèsè, e o culto Égun na Bahia*. 13. ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 2008, 264 p.

SEYFERTH, G. Construindo a nação: hierarquias raciais e o papel do racismo na política de imigração e colonização. In: MAIO, M. C.; Santos, R. V. (Org.) *Raça, ciência e sociedade*. Rio de Janeiro: Fiocruz/CCBB. 1996. p. 41-58.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. *O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil – 1870-1930*. São Paulo: Nacional, 1979.

SCHWARTZMANN, Simon. “A política da Igreja e a educação. O sentido de um pacto.” *Revista Religião e Sociedade*, Rio de Janeiro, v.13, n.1, p.108-127, 1986.

SILVA, Hédio Jr. *Discriminação racial nas escolas: entre a lei e as práticas sociais – Brasília*: UNESCO, 2002. 96 p.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Aprendizagem e Ensino das Africanidades Brasileiras. In: MUNANGA. Kabengele (org). *Superando o Racismo na Escola*, Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2001.

SINDER, V. *Paradigmas e Paradoxos na História do Pensamento Social Brasileiro*. Brazil Center Speakers Series, University of Texas at Austin, 1997.

SODRÉ, MUNIZ, *O Terreiro e a Cidade*. Petrópolis: Vozes, 1987. n 14

SOUZA, Elisabeth Fernandes de. Repercussões do discurso pedagógico sobre relações raciais nos PCNs. In: CAVALLEIRO, Eliane. *Racismo e anti-racismo na educação – repensando nossa escola*. São Paulo: Summus, 2001. p.39-64.

SOUZA, Laura de Mello e. Feitiços e bruxarias no Brasil colonial. *Revista Ciência Hoje*, Rio de Janeiro, v 7, n 40, mar. 1988.

_____. *O Diabo na terra de Santa Cruz: feitiçaria e religiosidade popular no Brasil colonial*. São Paulo: Companhia das Letras, 1986.

VEIGA-NETO, A. *Foucault e a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

VERGER, P. *Orixás, Deuses Iorubas na África e no Novo Mundo*. Salvador: Corrupio, 1999[a].

VIANNA Hermano. *O Mundo Funk Carioca*. Rio de Janeiro: Zahar, 1988. (col. Antropologia Social).

VIANNA, F. J. Oliveira. *Instituições Políticas Brasileiras*. 3. ed. Rio de Janeiro: Record, 1974.

_____. *Raça e Assimilação*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1934.

WEBER, Max. *Economia e Sociedade: Fundamentos da Sociologia Compreensiva*. Volume 2. São Paulo: Imprensa Oficial, 1999.

WEBER, Max. *Ensaio de Sociologia*. 5.ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1982.

_____. *Sociologia das Religiões*. [Lisboa]: Relógio D'Água Editores, Abril de 2006.

WEDDERBURN, Carlos. *O Racismo Através da História: da Antiguidade à Modernidade*. Brasília: MEC – Secad, 2007.

WEGNER, Robert; LIMA, Nísia Trindade. Re-Visões do Paraíso: idéias em livre concorrência. *Insight Inteligência*, janeiro-fevereiro-março, 2004. Disponível em <<http://www.insightnet.com.br/inteligencia/24/PDF/0124.pdf>> Acesso: em: 23 jul. 2010.