

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA**

SÉRGIO TEIXEIRA DA SILVA

**OS/AS EDUCANDOS/AS CANDOMBLECISTAS E UMBANDISTAS DA
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: SENTIDOS ATRIBUÍDOS AO
PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO**

**Belo Horizonte
2019**

SÉRGIO TEIXEIRA DA SILVA

**OS/AS EDUCANDOS/AS CANDOMBLECISTAS E UMBANDISTAS DA
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: SENTIDOS ATRIBUÍDOS AO
PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional Ensino e Docência do Departamento de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Educação de Jovens e Adultos

Orientador: Prof. Dr. Heli Sabino de Oliveira

**Belo Horizonte
2019**

S586e T	<p>Silva, Sérgio Teixeira da, 1968- Os/as educandos/as candomblecistas e umbandistas da educação de jovens e adultos [manuscrito] : sentidos atribuídos ao processo de escolarização / Sérgio Teixeira da Silva. - Belo Horizonte, 2019. 254 f., enc, il.</p> <p>Dissertação -- (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação. Orientador: Heli Sabino de Oliveira. Bibliografia: f. 187-197. Apêndices: f. 198-254.</p> <p>1. Educação -- Teses. 2. Educação -- Aspectos religiosos -- Teses. 3. Educação de adultos -- Aspectos religiosos -- Teses. 4. Multiculturalismo -- Teses. 5. Cultos afro-brasileiros -- Aspectos educacionais -- Teses. 6. Candomble -- Aspectos educacionais -- Teses. 7. Umbanda -- Aspectos educacionais -- Teses. 8. Estudantes-- Narrativas pessoais -- Aspectos religiosos -- Teses. 9. Discriminação na educação -- Teses. I. Título. II. Oliveira, Heli Sabino de, 1970-. III. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.</p>
------------	--

CDD- 374

Catálogo da Fonte* : Biblioteca da FaE/UFMG (Setor de referência)

Bibliotecário[†]: Ivanir Fernandes Leandro CRB: MG-002576/O
(Atenção: É proibida a alteração no conteúdo, na forma e na diagramação gráfica da ficha catalográfica[‡].)

* Ficha catalográfica elaborada com base nas informações fornecidas pelo autor, sem a presença do trabalho físico completo. A veracidade e correção das informações é de inteira responsabilidade do autor, conforme Art. 299, do Decreto Lei nº 2.848 de 07 de Dezembro de 1940 - "Omitir, em documento público ou particular, declaração que dele devia constar, ou nele inserir ou fazer inserir declaração falsa ou diversa da que devia ser escrita..."

† Conforme resolução do Conselho Federal de Biblioteconomia nº 184 de 29 de setembro de 2017, Art. 3º – "É obrigatório que conste o número de registro no CRB do bibliotecário abaixo das fichas catalográficas de publicações de quaisquer natureza e trabalhos acadêmicos".

‡ Conforme Art. 297, do Decreto Lei nº 2.848 de 07 de Dezembro de 1940: "Falsificar, no todo ou em parte, documento público, ou alterar documento público verdadeiro..."



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA/MP

UFMG

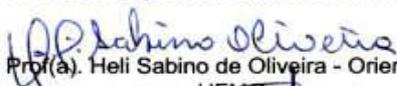
FOLHA DE APROVAÇÃO

Os/as Educandos/as candomelecionistas e umbandistas da Educação de Jovens e Adultos: sentidos atribuídos ao processo de escolarização

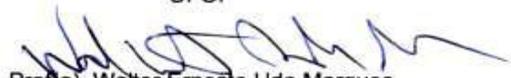
SERGIO TEIXEIRA DA SILVA

Dissertação submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA/MP, como requisito para obtenção do grau de Mestre em EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA, área de concentração ENSINO E APRENDIZAGEM.

Aprovada em 26 de fevereiro de 2019, pela banca constituída pelos membros:


Prof(a). Heli Sabino de Oliveira - Orientador
UFMG


Prof(a). Erisvaldo Pereira dos Santos
UFOP


Prof(a). Walter Ernesto Ude Marques
UFMG

Belo Horizonte, 26 de fevereiro de 2019.

Dedico esta dissertação aos sujeitos pertencentes às religiões de matrizes africanas que lutam por respeito às suas identidades religiosas, sobretudo, em escolas públicas e aos educadores e educadoras que junto a esses sujeitos combatem as discriminações, o racismo religioso, e as intolerâncias, prezando por uma escola democrática e humanista.

AGRADECIMENTOS

A *Olodumare (Deus)* e aos *Orixás* que me proporcionaram Axé, saúde, perseverança e determinação para realizar este trabalho.

Aos sujeitos que participaram da pesquisa e se emocionaram com a possibilidade de falar de suas vivências como educandos e educandas candomblecistas e umbandistas da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Obrigado: *Dofonitinha de Iansã, Dofonitinho de Ossain, Dofono de Airá, Dofono de Omolu, Mãe Pequena e Mãe Preta.*

Ao meu pai *José Pedro*, minha mãe *Isabel Maria*, meus irmãos *Henrique César, Walter Vinícius, Cláudio José* e minha irmã *Mara Aparecida*, pelo apoio e por terem se alegrado comigo por essa conquista.

Ao companheiro *Alexandre Gomes*, que com palavras e presença me fez acreditar que os sonhos são como sementes que precisam ser regadas todos os dias com dedicação e vontade. Obrigado por sonhar junto comigo e por ter me ajudado a regar essa semente. Obrigado por me incentivar, aconselhar, orientar e principalmente pelos afagos nos momentos mais precisos. Sem você eu não teria sonhado, muito menos, alcançado essa conquista.

Ao orientador desta pesquisa, professor *Heli Sabino* que oportunizou momentos de aprendizado ao compartilhar saberes, viveres e experiências. Obrigado pela autonomia concedida durante o processo de escrita e pelos diálogos respeitosos.

Aos professores *Erisvaldo Santos* e *Walter Ude*, por terem aceitado o convite para participarem da banca de qualificação e de defesa e por terem deixado contribuições tão relevantes para a realização da pesquisa.

À professora *Analise da Silva*, Coordenadora da Linha de Pesquisa “Educação de Jovens e Adultos” da Faculdade de Educação da UFMG, pela atenção, cuidado, dedicação e carinho.

Aos professores e designers *Glaucinei Rodrigues* e *Rubens Rangel* que acompanharam o desenvolvimento do produto educacional e que possibilitaram a troca de experiências.

Ao professor *Ramon Santos* e às professoras *Sueli Lagioto* e *Adriani Silva*, por acreditarem na importância desta pesquisa para a educação escolar.

Ao amigo *Abelardo Bento*, que não mediu esforços para realizar a leitura, as revisões e por dar sugestões tão importantes para o aprimoramento do texto.

Aos/as amigos/as e companheiros/as que estiveram juntos nesta caminhada: *Adriana Santana*, *Franz Galvão*, *Gabriela Oliveira*, *Galbênia Borges*, *Marcos Evangelista*, *Marinte Morais*, *Pedro Batela* e *Regis Spíndola*.

Às amigas *Sandra Glória* e *Luciene Amorim*, pela consideração, carinho, leituras e incentivo.

Às amigas *Elma Lopes* e *Gabriela Reis*, por terem contribuído com o aprimoramento do produto educacional.

À *Secretaria de Educação de Contagem/MG*, por ter concedido licença com vencimento pelo período de dois anos para que eu pudesse desenvolver este trabalho.

Ao *Programa de Mestrado Profissional em Educação e Docência (Promestre)* da Faculdade de Educação da UFMG, aos *professores e às professoras* que atuam nesse Programa.

A *todos e a todas* que direta ou indiretamente contribuíram para a realização da pesquisa, meu muito obrigado.

“Desperto um dia em um mundo onde as coisas machucam; um mundo onde exigem que eu lute; um mundo onde sempre estão em jogo o aniquilamento ou a vitória. Desperto eu, homem, em um mundo onde as palavras se enfeitam de silêncio, em um mundo onde o outro endurece interminavelmente. Desperto um belo dia no mundo e me atribuo um único direito: exigir do outro um comportamento humano. É através de uma tentativa de retomada de si e de despojamento, é pela tensão permanente de sua liberdade que os homens podem criar as condições de existência ideais em um mundo humano. Superioridade? Inferioridade? Por que simplesmente não tentar sensibilizar o outro, sentir o outro, revelar-me outro?” (FRANTZ FANON).

RESUMO

Esta dissertação é o resultado de uma pesquisa que teve por objetivo compreender os sentidos que educandos e educandas candomblecistas e umbandistas da Educação de Jovens e Adultos atribuem ao processo de escolarização. Para tanto, foram selecionados 06 estudantes, sendo três homens e três mulheres, três umbandistas e três candomblecistas. Suas idades oscilavam entre 26 e 59 anos. O referencial teórico adotado privilegiou as abordagens teóricas e conceituais próprias dos Estudos Culturais, do Multiculturalismo Crítico e do Pensamento Complexo. Além de colocar em relevo conceitos tais como identidades e diferenças, a pesquisa em questão levou em conta as categorias de subjetividade social e sentido subjetivo. Nesse processo, valeu-se das contribuições de autores como Arroyo (2014/17), Caputo (2012), Da Silva (2014), Dayrell (1996), Freire (1987/96), Gadotti (1997), McLaren (1997), Moreira e Candau (2011), Morin (2005), Oliveira (2012), Ortiz (1991), Prandi (2001), Santos (2015), Ude (2005), dentre outros/as. A perspectiva metodológica adotada referenciou-se na epistemologia qualitativa, na subjetividade social proposta por González Rey (2015), bem como na fenomenologia. Por meio de questionários semiestruturados e entrevistas em profundidade, o estudo evidenciou quatro núcleos de sentidos atribuídos por educandos/as umbandistas e candomblecistas na Educação de Jovens e Adultos: a) o primeiro está relacionado aos processos de exclusão e subjugação dos/as educandos/as. A escolarização é percebida aqui como fonte de vergonha e de sofrimento; b) o segundo está relacionado às formas de resistências, por meio da afirmação da identidade e demarcação das diferenças. Tanto as crenças como as simbologias religiosas são percebidas como fonte de orgulho e de enfrentamento à exclusão; c) o terceiro núcleo de sentido diz respeito à carência de estudos sobre a História e Cultura da África no espaço escolar, especialmente no que diz respeito às religiosidades de matrizes africanas; d) o quarto núcleo de sentido está relacionado à demarcação religiosa de matriz cristã no espaço escolar. Por meio de imagens, crucifixos e rituais, as escolas públicas evidenciam seu caráter monocultural, o que produz sofrimento e discriminação de outros grupos religiosos, especialmente os adeptos de religiosidades de matrizes africanas. Para os sujeitos da pesquisa, a escola tem representado um não-lugar, já que não encontram sentido de pertença nesse espaço, não são respeitados/as em decorrência de suas identidades religiosas. Além disso, os dados empíricos revelam que esses sujeitos são silenciados, invisibilizados/as e hostilizados/as por colegas e educadores/as. Isso não quer dizer, no entanto, que esses sujeitos sejam passivos. Eles travam diariamente bravas lutas no combate à intolerância, às discriminações e ao racismo religioso, buscando a garantia de seus direitos dentro e fora das instituições escolares.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Religiosidades de Matrizes Africanas. Racismo Religioso. Diferenças.

RESÚMEN

Esta disertación es el resultado de una investigación que tuvo por objetivo comprender los sentidos que educandos y educandas candomblecistas y umbandistas de la Educación de Jóvenes y Adultos atribuyen al proceso de escolarización. Para ello, se seleccionaron a 06 estudiantes, siendo tres hombres y tres mujeres, tres umbandistas y tres candomblecistas. Sus edades oscilaban entre 26 y 59 años. El referencial teórico adoptado privilegió los enfoques teóricos y conceptuales propios de los Estudios Culturales, del Multiculturalismo Crítico y del Pensamiento Complejo. Además de poner en relieve conceptos tales como identidades y diferencias, la investigación en cuestión tuvo en cuenta las categorías de subjetividad social y sentido subjetivo. En ese proceso, se valió de las contribuciones de autores como Arroyo (2014/17), Caputo (2012), Da Silva (2014), Dayrell (1996), Freire (1987/96), Gadotti (1997), McLaren (1997) (2005), Morin (2005), Oliveira (2012), Ortiz (1991), Prandi (2001), Santos (2015), Ude (2005), entre otros. La perspectiva metodológica adoptada se referenció en la epistemología cualitativa, en la subjetividad social propuesta por González Rey (2015), así como en la fenomenología. Por medio de cuestionarios semiestructurados y entrevistas en profundidad, el estudio evidenció cuatro núcleos de sentidos atribuidos por educandos/as umbandistas y candomblecistas en la Educación de Jóvenes y Adultos: a) el primero está relacionado a los procesos de exclusión y subyugación de los/las educandos/as. La escolarización es percibida aquí como fuente de vergüenza y de sufrimiento; b) el segundo está relacionado con las formas de resistencias, por medio de la afirmación de la identidad y demarcación de las diferencias. Tanto las creencias como las simbologías religiosas son percibidas como fuente de orgullo y de enfrentamiento a la exclusión; c) el tercer núcleo de sentido se refiere a las carencia de estudios sobre la Historia y Cultura de África en el espacio escolar, especialmente en lo que se refiere a las religiosidades de las matrices africanas; d) el cuarto núcleo de sentido está relacionado con la demarcación religiosa de matriz cristiana en el espacio escolar. Por medio de imágenes, crucifijos y rituales, las escuelas públicas evidencian su carácter monocultural, lo que produce sufrimiento y discriminación de otros grupos religiosos, especialmente los adeptos de religiosidades de matrices africanas. Para los sujetos de la investigación, la escuela ha representado un no-lugar, ya que no encuentran sentido de pertenencia en ese espacio, no son respetados/as como consecuencia de sus identidades religiosas. Además, los datos empíricos revelan que esos sujetos son silenciados, invisibilizados/as y hostilizados/as por colegas y educadores/as. Esto no quiere decir, sin embargo, que esos sujetos sean pasivos. Ellos tratan diariamente bravas luchas del combate de la intolerancia, las discriminaciones y el racismo religioso, buscando la garantía de sus derechos dentro y fuera de las instituciones escolares.

Palabras clave: Educación de Jóvenes y Adultos. Religiosidades de Matrices Africanas. Racismo Religioso. Diferencias.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES E QUADROS

ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – A constituição da subjetividade social do sujeito	113
Figura 2 – Valores Civilizatórios Afro-Brasileiros	156
Figura 3 – Orixás na escola: Oiá e a dança sagrada dos ventos	176
Figura 4 – Trabalho com o Valor Civilizatório: ancestralidade	177
Figura 5 – Trabalho com os Valores Civilizatórios: ludicidade e oralidade	177
Figura 6 – Trabalho com o Valor Civilizatório: memória.....	178

QUADROS

Quadro 1 – Teses, Dissertações e artigos em consonância com o tema proposto:	63
Quadro 2 - Organização dos indicadores a partir dos pré-indicadores	96
Quadro 3 – Organização de Núcleos de Sentido a partir dos Indicadores	98
Quadro 4 – Informações sobre a matriz religiosa, raça/cor, gênero e idade dos sujeitos da pesquisa	108
Quadro 5 – Informações sobre o município de residência, segmento educacional na EJA e profissão dos sujeitos da pesquisa	108

LISTA DE SIGLAS

- ADI** - Ação Direta de Inconstitucionalidade
- ANPED** - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
- CAPES** - Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior
- CENARAB** - Centro Nacional de Africanidade e Resistência Afro-Brasileira
- CONIC** - Rio - Conselho de Igrejas Cristãs do Estado do Rio de Janeiro
- EJA** - Educação de Jovens e Adultos
- ESP** - Escola Sem Partido
- FAE** - Faculdade de Educação
- GT** - Grupo de Trabalho
- IBGE** - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- IURD** - Igreja Universal do Reino de Deus
- MEC** - Ministério da Educação
- MG** - Minas Gerais
- PAV** - Programa Mineiro Acelerar para Vencer
- PME** - Plano Municipal de Educação
- PGR** - Procuradoria Geral da República
- PPP** - Projeto Político Pedagógico
- PROMESTRE** - Mestrado Profissional Educação e Docência
- RME/BH** - Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte
- STF** - Supremo Tribunal Federal
- TCLE** - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
- UFMG** - Universidade Federal de Minas Gerais
- UNILESTE** - Centro Universitário do Leste de Minas Gerais

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO 1 - PERSEGUIÇÃO RELIGIOSA E INTERDIÇÃO CULTURAL: DA EUROPA PARA O NOVO MUNDO	20
1.1 O papel da Inquisição no combate ao diabo e sua migração para o Novo Mundo.....	21
1.2 Brasil: o inferno batizado pelos europeus.....	30
1.3 Aculturação e sincretismo afro-católico	33
CAPÍTULO 2 - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	42
2.1 Os sujeitos da EJA e seus contextos: conceitos e preconceitos.....	42
2.2 Religiões de matrizes africanas no contexto escolar: o que revelam as pesquisas?	62
CAPÍTULO 3 – METODOLOGIA DA PESQUISA	89
3.1 Os caminhos da pesquisa.....	89
3.2 Instrumentos e procedimentos metodológicos utilizados para coleta dos dados	90
3.3 Procedimentos adotados para análise dos dados da pesquisa.....	93
3.4 Apresentação dos sujeitos e a ética na pesquisa	99
CAPÍTULO 4 - SENTIDOS SUBJETIVOS ATRIBUÍDOS PELOS/AS EDUCANDOS/AS CANDOMBLECISTAS E UMBANDISTAS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS AO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO	110
4.1 Sentidos subjetivos e subjetividade social implicados nesta pesquisa	110
4.2 Identidades e diferenças: desigualdades, desumanização e exclusão dos/as educandos/as candomblecistas e umbandistas na escola	114
4.3 Resistências e lutas como possibilidades de enfrentamentos ao silenciamento, ao sofrimento, à discriminação, à intolerância e ao racismo religioso.....	131
4.4 A escola como espaço sociocultural para a formação cidadã do sujeito	144
4.5 - A necessidade de descolonização religiosa da escola pública	161
CONSIDERAÇÕES FINAIS	180
REFERÊNCIAS	187

APÊNDICES	198
APÊNDICE A – Roteiro de Questionário	198
APÊNDICE B – Roteiro da entrevista	199
APÊNDICE C – TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido)	201
APÊNDICE D – O produto da pesquisa: Mala Temática Mojubá	203

INTRODUÇÃO

Quando se fala em educação escolar, imediatamente penso nas imagens das escolas onde passei grande parte da minha vida e que muito me marcaram. Lembro-me da minha trajetória no Ensino Fundamental e Médio. Dessas lembranças e marcas, o que posso dizer é que a escola para mim simboliza um espaço de construção e de desconstrução de laços afetivos, de encontros e desencontros, de pertencimentos e distanciamentos, de alegrias, tristezas e também de dores.

Para mim, a escola representa ainda o lugar do trânsito de ideias, do compartilhamento do saber, do acolhimento, mas também pode ser o lugar da imposição de ideias, da retenção do saber e da exclusão de sujeitos. Foi na escola que compreendi que não podia expressar minha identidade religiosa, na ocasião, umbandista, porque desde muito cedo observei que quem não pertencesse às religiosidades hegemônicas judaico-cristãs não era digno de ser respeitado e muito menos acolhido em sua diferença.

Durante muitos anos, vivi e convivi com o medo na escola. Medo de ser descoberto por pertencer a outras formas de cultuar o sagrado, medo de ser excluído, de ser humilhado, de ser agredido moral, psicológica e até fisicamente. Por isso, me silencieei e ao mesmo tempo busquei formas de resistir interna e externamente a tantas ameaças sofridas. Libertar-me de algumas “verdades” incutidas pela escola e dos sentimentos que ao longo dos anos se cristalizaram em mim não foi fácil. Somente ao final do Ensino Médio, por estar mais convicto das minhas escolhas, da minha personalidade e da minha religiosidade, foi que iniciei um processo de enfrentamento ao preconceito, à discriminação e à intolerância religiosa. Esse processo se estendeu ao longo da minha formação acadêmica na Educação Superior.

No decorrer do curso universitário, o medo de me expressar, que antes me acometia, foi aos poucos ganhando novos contornos, até desaparecer definitivamente. Minhas convicções religiosas e minhas lutas contra a discriminação ganharam mais fôlego a partir de estudos e diálogos estabelecidos na universidade proporcionados por algumas disciplinas oferecidas durante o curso. Somado a esse fator, minha vinculação a um Terreiro de Candomblé fez toda diferença para o meu processo de libertação e enfrentamento às intolerâncias religiosas dentro e fora do espaço acadêmico.

No ano de 2001, finalizei o curso de licenciatura em Geografia e logo em seguida comecei a exercer a profissão docente junto à Educação de Jovens e Adultos (EJA) em uma escola da rede estadual de ensino de Minas Gerais. Na condição de educador, também

enfrentei olhares de reprovação, insultos de estudantes e afastamento de colegas quando perceberam meu pertencimento religioso. Verifiquei que algumas expressões culturais como o uso de trajés brancos às sextas-feiras, a apropriação de *eketés*¹, dos fios de contas² coloridos e dos contra-eguns³ amarrados no braço, por exemplo, causavam um impacto tão grande que algumas pessoas me olhavam com ar de reprovação, medo e desprezo. O mesmo não acontecia com os sujeitos que usavam crucifixos, bótons religiosos, terços e outras expressões das religiosidades cristãs.

Não é fácil superar olhares negativos e o isolamento no ambiente de trabalho, ainda mais quando esse lugar é uma escola. Contudo, aos poucos, consegui me fazer respeitar como sujeito e como profissional. Ao longo dos anos, exercendo a profissão docente em várias escolas, ofereceram-me algumas oportunidades para falar sobre as religiosidades de matrizes africanas para educandos/as e educadores/as, e eu não perdi tais oportunidades. Dialoguei muito sobre o sentido que essas religiosidades possuem para a cultura do povo brasileiro e, sobretudo, sobre o processo de exclusão de candomblecistas e umbandistas promovido no interior das escolas. Nas oportunidades que tenho, aproveito para denunciar o olhar colonizador da escola, estruturada sob a perspectiva cultural europeia, que relega a segundo e a terceiro planos as construções culturais dos povos africanos e indígenas.

A exemplo dos diálogos que estabeleci nas escolas junto aos/as educadores/as, recordo-me de um trabalho interessante que desenvolvi em parceria com a educadora de Arte. Desenvolvemos na escola um projeto intitulado “*Estudos Africanos: contexto cultural/religioso*”, que foi muito enriquecedor. Posteriormente, pois tivemos a oportunidade de apresentar o projeto e seus desdobramentos em um seminário que envolveu educadores/as de todas as escolas municipais de Contagem/MG. O principal aspecto que os/as educadores/as queriam compreender era como abordar as religiões de matrizes africanas em sala de aula numa perspectiva cultural e inclusiva. Para explicar, contextualizamos a Lei 10.639/2003⁴ que legitima o trabalho sobre essa temática na escola, levamos os portfólios que havíamos preparado, montamos uma apresentação dos trabalhos desenvolvidos pelos/as educandos/as e

¹ Eketé é um adorno de cabeça.

² Fio de contas ou guias são colares ou elementos que representam um elo entre a pessoa e o orixá.

³ Contra-Egum é um fio trançado de palha da costa (fibra fina extraída da palmeira), utilizado pelos adeptos em situações específicas.

⁴ A Lei 10.639/2003 estabelece que nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

expusemos durante o seminário. Recordo-me que foram momentos marcantes para minha carreira docente.

Assim, minha aproximação com o tema, bem como o problema de pesquisa, surgiu ao longo do meu percurso escolar e se desenhou em dois momentos interligados. O primeiro momento, como estudante candomblecista, silenciado no contexto escolar, e o segundo, como educador candomblecista, inconformado com a discriminação sofrida pelos/as educandos/as que fogem à hegemonia cultural-religiosa.

Desde o início da minha trajetória docente, minhas intenções educativas sempre estiveram voltadas para o respeito e valorização dos sujeitos e de suas diferenças, sejam elas sociais, culturais, econômicas, políticas ou religiosas. No âmbito do meu trabalho como educador, sempre tentei combater o *status quo* instaurado no ambiente escolar. O *status quo* ou o estado atual dos fatos aos quais me refiro relaciona-se às estruturas de poder fortemente consolidadas na escola que tendem a valorizar os iguais e inferiorizar os diferentes, o que favorece o surgimento das desigualdades.

Sob um sentido de igualdade legitimado na escola, há uma tendência de se padronizar tudo e todos, igualar as condutas dos sujeitos, as formas de trabalho, os horários, a disposição física das salas de aula, as formas de intervenções pedagógicas, as falas dos/as educadores/as e até mesmo as maneiras de discutir e dialogar com os/as educandos/as. Nesse sentido, quando aparentemente tudo na escola prioriza a igualdade, não se fala em desigualdade, pois soa contraditório apontar desigualdades quando “tudo” parece ser igual para todos. Entretanto, há de se considerar que, a partir desse entendimento de igualdade, os diferentes, aqueles que fogem às características da maioria, acabam obrigados a se integrarem às normas, às disciplinas, aos conteúdos, às práticas, às religiosidades e às culturas dominantes no território escolar, mesmo quando numericamente não são minoria.

A partir dessa percepção acerca da valorização das diferenças e dos diferentes no âmbito escolar é que foi realizada a pesquisa que culmina nesta dissertação. A pesquisa teve como objetivo compreender os sentidos que os/as educandos/as da Educação de Jovens e Adultos atribuem ao processo de escolarização, destacando suas relações com os colegas, com os professores, com o conhecimento, com o espaço escolar (escola como lugar/não lugar) e com a laicidade nas instituições de ensino. Além disso, objetiva-se, como resultado suscitado pela pesquisa de campo, preparar uma Mala Temática como proposta de recurso didático para educadores/as, concernente às religiosidades de matrizes africanas no contexto cultural, corroborando assim com a implementação da Lei 10.639/2003.

Do ponto de vista acadêmico, pode-se dizer que a relevância da pesquisa pauta-se na escassez de estudos científicos sobre educação e diversidade religiosa no campo da Educação de Jovens e Adultos (SOARES, 2011), fato constatado na pesquisa bibliográfica na qual verifiquei apenas três trabalhos, sendo uma tese e duas dissertações. A tese e uma das dissertações têm enfoque nos sujeitos candomblecistas e umbandistas da EJA; a outra dissertação trata da temática religiosa que envolve jovens pentecostais, também da EJA. A pesquisa possibilita, dessa forma, dar visibilidade social aos sujeitos candomblecistas e umbandistas da Educação de Jovens e Adultos ativamente produzidos como não existentes, tornando relevante sua realização.

Do ponto de vista social, a relevância da pesquisa está no registro do crescimento, nos últimos anos, do número de ataques aos grupos religiosos de matriz africana. O Ministério dos Direitos Humanos recebeu, em 2017, 169 denúncias de intolerância religiosa, sendo que 35 ocorreram somente no Estado de São Paulo, 33 no Rio de Janeiro e 14 em Minas Gerais. As denúncias foram registradas no Disque 100, número telefônico que recebe denúncia de vilipêndio à liberdade de culto. Cumpre salientar que a cada 15 horas há uma denúncia de intolerância religiosa, sendo que 39% dizem respeito aos ataques à religiosidade de matriz africana. Se considerarmos que apenas uma parcela diminuta da sociedade pertence a esse segmento religioso (0,3% da população brasileira, segundo IBGE, 2010), pode-se notar o quanto esse grupo religioso é perseguido no Brasil.

É importante sublinhar que, como se trata de uma análise a respeito do direito à diferença e liberdade de culto, procuro ainda examinar a genealogia do preconceito em relação às religiões de matrizes africanas. Suas raízes se encontram na Europa, especificamente no período da inquisição, no século XVI. A satanização de cultos agrários surgiu em um contexto em que se buscava a monopolização total da fé católica. Assim, mulheres que trabalhavam com ervas passaram a ser descritas como bruxas e feitiçeras. Embora se trate de um pano de fundo em relação à pesquisa, é interessante tecer algumas considerações sobre esse contexto, uma vez que seus fundamentos chegaram aos nossos dias, configurando o que Fernand Braudel designa como história de longa duração. Os portugueses trouxeram, durante a colonização, essa cosmovisão, conferindo às religiosidades indígenas e africanas os mesmos conceitos e categorias usados para classificar cultos não católicos na Europa. Nesse sentido, compreender como se deu esse processo é também um dos objetivos da presente dissertação. O capítulo 1 tratará dessa questão.

A dissertação contém esta introdução, quatro capítulos e as considerações finais. No primeiro capítulo, como destaquei anteriormente, proponho demonstrar que as

perseguições aos adeptos das religiões de matrizes africanas remontam às relações de poder instituídas durante a missão colonial. Busco, por meio do conceito de longa duração, proposto por Fernand Braudel (2013), demonstrar que fatos históricos ocorridos em séculos passados, relacionam-se com as realidades e com as sociedades nos dias atuais. No capítulo 2, apresento os referenciais teóricos que orientaram a pesquisa de campo. Além disso, pretendo destacar o estado da questão, isto é, expor resultados de uma pesquisa bibliográfica, conferindo relevo a estudos e pesquisas que abordam a tensão entre escolarização e religiosidades de matrizes africanas; o capítulo 3 trata do itinerário metodológico da pesquisa. No capítulo 4, realizo uma breve reflexão sobre a categoria “sentido subjetivo e subjetividade social”, a partir das concepções propostas por González Rey, e analiso os quatro núcleos de sentido/categorias encontrados, todos eles relacionados aos sentidos subjetivos que os/as educandos/as candomblecistas e umbandistas atribuíram ao processo de escolarização. Nas considerações finais, retomo o objetivo geral da pesquisa e o percurso realizado, além de destacar os resultados obtidos.

CAPÍTULO 1 - PERSEGUIÇÃO RELIGIOSA E INTERDIÇÃO CULTURAL: DA EUROPA PARA O NOVO MUNDO

“Durante as visitas, o Tribunal do Santo Ofício da Inquisição perseguiu e condenou muitos negros por ver seus encontros (com cantos e danças frenéticas) como invocações do demônio, espécie de orgias à semelhança dos sabás europeus. Os transe dos negros eram vistos como demonstração de possessão demoníaca e as adivinhações, sacrifícios e outras práticas mágicas eram bruxaria ou então “magia negra” (como se convencionou chamar a magia feita para o mal).” (SILVA, 2005, p. 35).

Neste capítulo, discuto, no primeiro momento, aspectos relacionados à cultura e à religiosidade da comunidade friulana, que vivia nas províncias da península itálica entre o final do século XVI e a primeira metade do século XVII. Problematizo a recriminação e perseguição da Igreja Católica aos povos das comunidades campesinas existentes em Portugal, Espanha e Itália, devido à semelhança cultural e religiosa entre estes, por cultuarem vários deuses e por especificidades culturais díspares daquelas das camadas ditas “superiores”. Esses povos foram severamente recriminados, perseguidos e acusados de serem hereges, além de terem suas práticas relacionadas ao paganismo e, posteriormente, à demonolatria.

Demonstro que, durante muitos anos, a Igreja Católica inculcou nas mentes dos não cristãos que os deuses por eles cultuados e suas práticas religiosas eram malignas e que estas deveriam ser anuladas e substituídas pelo cristianismo. Problematizo também a contestação e negação, pelos inquisidores, dos sentidos e os significados que os não cristãos possuíam sobre suas divindades, crenças, costumes e cultura.

Relato, no segundo momento, a chegada das primeiras levas de europeus, no início do século XVI, às terras brasileiras, trazendo consigo suas construções mentais sobre religião, cultura, heresia, paganismo, deus, deuses e demônios. Essas construções elaboradas contribuíram para a formação de significados utilizados por eles para condenar as práticas religiosas e culturais dos indígenas e, posteriormente, dos africanos trazidos para o Brasil.

No terceiro momento, discuto que o Brasil foi visto pelos colonizadores como um lugar tenebroso e bizarro, onde viviam seres exóticos. Terra amaldiçoada, batizada por eles como inferno, onde, inclusive, os degredados portugueses deveriam purgar suas culpas e onde os africanos passariam por um processo de sincretização de seus deuses com os santos católicos por meio do qual, lutariam para perpetuar o culto aos seus ancestrais, bem como, resistiriam às imposições da Igreja Católica e dos senhores de engenho.

1.1 O papel da Inquisição no combate ao diabo e sua migração para o Novo Mundo

Tentar compreender porque, ainda hoje, no século XXI, as religiões de matrizes africanas são demonizadas, rejeitadas, excluídas e alvo de olhares amedrontados por uma parcela considerável da sociedade brasileira, requer estudos mais detalhados. É preciso rememorar algumas expressões populares que moldaram, ainda na Europa, principalmente no período compreendido entre os séculos XVI e XVII, os estereótipos e as inferioridades, que, conforme Burke (2010, p. 11) “era conferido às chamadas classes inferiores ou povo comum pertencentes às culturas não oficiais. Dessa camada social faziam parte artesãos, camponeses, mulheres, crianças, pastores, marinheiros e mendigos.”

Buscar o entendimento sobre como esses grupos se relacionavam com o sagrado, por meio de expressões negadas pelos moldes cristãos, e como seus costumes, atitudes, valores e sentidos atribuídos às suas representações simbólicas eram, por um lado, elaboradas, partilhadas, vividas e por outro, negadas, reprimidas e odiadas ajuda a perceber a dinâmica do medo, da rejeição e da demonização instaurada na Europa pela Igreja Católica. Ao instituir a Inquisição ou Santo Ofício, a Igreja Católica tinha objetivos bem definidos, que eram perseguir e punir qualquer pessoa que não professasse a fé cristã ou que desviasse de seus ensinamentos e, sobretudo, impedir a propagação de movimentos julgados heréticos⁵.

A partir dessa constatação, alguns questionamentos são feitos: Qual é o sentido de resgatar fatos da cultura europeia para se referir aos tratamentos pejorativos, preconceituosos e discriminatórios atribuídos às religiões de matrizes africanas professadas no Brasil e aos seus adeptos? O que a Inquisição instituída pela Igreja Católica, a princípio na Europa e posteriormente em terras brasileiras, tem a ver com a cultura e com a religiosidade afro-brasileira? Como os signos, representações, valores, crenças, pertencimentos, cultos, ritos e mitos de determinado grupo social podem ser correlacionados com simbologias, signos culturais/religiosos de outro? Esses são alguns questionamentos que pretendo analisar nesta parte do estudo.

⁵ Em relação ao termo herege, Assis, Ramos e Santos explicam que a etimologia da palavra “provém do grego *hairesis* e do latim *haeresis*, significando, em senso estrito, escolha, opção. Na sua definição, herege é o que escolheu, o que optou por uma crença, além de se obstinar em segui-la e defendê-la. A heresia representaria a contestação à ordem espiritual de uma religião dominante e, portanto, uma ameaça para essa, que pode ser — como foi em muitas ocasiões — endêmica. Por conta disso, seria muito combatida e encarada como uma representação patológica e maligna.” (ASSIS; RAMOS; SANTOS, 2004, p. 5).

Para responder a estas indagações, é necessário reportar-se à cultura popular em que os europeus estavam inseridos antes de os colonizadores chegarem às terras brasileiras. É importante resgatar como essas culturas europeias se configuravam e se amalgamavam no território vivido, uma vez que levariam para o outro lado do Atlântico e imporiam aqui no Brasil suas formas de ver, sentir, ser e conviver de acordo com suas verdades construídas e preestabelecidas. Resgatar alguns fatos, tradições, rituais, narrativas e costumes dos camponeses europeus possibilitarão compreender que desde quando habitavam em suas terras, muitas das expressões culturais experienciadas por eles foram em determinado período, deturpadas e interpretadas pela Igreja Católica como práticas pagãs⁶ bizarras e heréticas, por isso, dignas de severas punições. Cabia à Igreja Católica exorcizar o mal e fazer com que seus ritos e crenças se tornassem hegemônicos numa sociedade na qual as heresias e os pactos com o demônio eram, para os eclesiásticos, o mal maior a ser combatido. Acreditava-se que só assim seria possível dominar a consciência coletiva e legitimar dogmas. Para a ortodoxia religiosa,

a imagem realmente herética era estabelecida através do pacto com o demônio, entendido não tanto em sentido contratual, mas, sobretudo em sentido feudal, veiculador neste sentido, da ideia de uma relação, não entre duas partes iguais, mas de sujeição, da fidelidade que o homem jurava ao Diabo, em cuja cerimônia se lhe rendia homenagem. Este mesmo pacto demoníaco que na opinião dos teólogos de fins do período medieval, era assimilado aos pactos entre mercadores, ambos traiçoeiros e furtivos, devendo ser desprezados pelos bons cristãos. E é precisamente neste contexto de fidelidade a Satã, que vamos encontrar os meios e a possibilidade da construção de uma Demonolatria. O Demônio representa a oposição fundamental dialeticamente relacionada com o *ethos* dominante, ao qual se opõe virtualmente, frequentemente como forma de rebeldia. A construção pela elite dirigente de uma mitologia satânica ao longo do Cristianismo, implicou em um monumental esforço de reconhecimento do Inimigo, de suas formas e possibilidades de atuação, em paralelo à pia tarefa de identificação de seus agentes, ou seja, daqueles que embora inseridos no rebanho dos fiéis, secretamente tramavam para a sua perdição. (NOGUEIRA, 2000, p. 12).

Ao desprezar os costumes e a cultura popular de uma parcela da população, a Igreja Católica polarizou o bem e o mal e apregoou que todas as práticas sugeridas para afastar o homem de Deus seriam compreendidas como manifestação e culto ao diabo. É nesse

⁶ Carlos Alberto Nogueira (2000), explica a origem do paganismo: “Perseguido e proscrito nas cidades, o paganismo refugia-se no campo, onde se mantinha vivas as antigas superstições. Dessa situação resulta o termo, a partir daí utilizado, para designar os adoradores dos deuses: *pagani*, derivado de sua localização rural.” (NOGUEIRA, 2000, p. 34).

contexto que a própria Igreja Católica interpretou os cultos realizados por uma parcela social como demonolatria e passou a perseguir severamente as pessoas e as práticas que, no entender dos eclesiásticos, resistiam à religião cristã, assumida como única e verdadeira. A Igreja Católica perseguia e condenava inimigos políticos usando a fé e o puritanismo religioso como pretexto. Na Europa pré-industrial, todas as práticas e rituais de outros credos considerados não cristãos eram associados ao demônio e execrados pelo catolicismo.

Convém ressaltar que, durante o século XVI até a primeira metade do século XVII, na Europa meridional, especificamente na península itálica, Espanha e Portugal, as práticas e costumes de uma parcela dos camponeses em realizar cultos agrários da fertilidade já eram vistos pela Igreja Católica como práticas demoníacas dignas de castigo e de punição com morte. Os colonizadores das terras brasileiras não foram os italianos, contudo, cabe aqui, fazer um recorte para demonstrar aspectos da religiosidade e da cultura popular de uma camada social friulana/italiana, pois os fatos muito se assemelham ao que ocorreu também em Portugal, neste mesmo período histórico.

De acordo com Ginzburg (1988), uma das culturas severamente reprimidas pela Igreja Católica nesse período, por meio do Santo Ofício, foi a cultura campesina das comunidades rurais da península itálica que dependiam da agricultura para sua subsistência. Ginzburg (1988) relata que era costume de determinado grupo de camponeses realizarem o culto da fertilidade. Esses camponeses eram conhecidos pelo nome de *benandanti*, ou andarilhos do bem. Eles se apresentavam como defensores das colheitas e deveriam combater o mal proporcionado pelos chamados *malidanti*, ou andarilhos do mal.

O combate entre os dois grupos de camponeses se realizava nos campos afastados dos vilarejos, sempre às quintas-feiras à noite, quatro vezes ao ano, os combates estavam relacionados às mudanças de estações, ocasião de início e fim das colheitas. As armas utilizadas pelos *benandanti* eram ramos de erva-doce. Já os *malidanti* muniam-se de ramos e caules de sorgo. A erva-doce estava associada às virtudes terapêuticas, muito utilizadas na medicina popular, e o sorgo, de acordo com a cultura local, acreditava-se estar associado ao poder maléfico das bruxas,⁷ por ser matéria-prima para fabricação de artefatos utilizados por elas. Ao descrever o confronto, Ginzburg (1988) assinala que

⁷ Segundo Laura de Mello Souza (1987), as mulheres tidas como bruxas eram “portadoras de conhecimentos profundos sobre curas de doenças, rituais de fertilização e realização de parto, as mulheres consideradas ‘bruxas’ sofriam estereótipo por serem solteiras, sozinhas ou viúvas, estas, constituíam a maioria das acusadas nos processos que se desenrolaram na Europa desde o início da Época Moderna. Se fossem feias e velhas, a suspeita ficava ainda mais forte. Não são poucas as representações pictóricas do período que retratam velhas desdentadas, descabeladas, de seios caídos e coxas flácidas “voando” em direção ao *sabbat* ou assessorando algum demônio nos suplícios infernais.” (SOUZA, 1987, p. 15).

esse combate seja uma reinterpretação, de certo modo mais racional, de um rito de fertilidade mais antigo, no qual dois grupos, personificando respectivamente os demônios propícios da fertilidade e os maléficos da destruição, golpeavam-se simbolicamente na altura dos rins com ramos de erva-doce e de sorgo para estimular o próprio poder gerador e, do resultado incerto da luta entre os dois grupos dependeria magicamente a fertilidade dos campos e a sorte das colheitas. (GINZBURG, 1988, p. 45).

Os vencedores desse confronto só poderiam ser conhecidos ao fim das colheitas. Se houvesse abundância, a vitória seria dos *benandanti*. Nesse caso, defendia-se que o bem havia vencido o mal e no caso de perdas das colheitas por algum motivo, por exemplo, climático, a vitória seria dos *malidanti*, interpretando-se, assim, a vitória do mal sobre o bem.

Embora esses grupos convivessem na mesma comunidade e cultivassem terras próximas umas das outras, havia muita hostilidade entre eles, uma vez que os *malidanti* eram caracterizados pelos *benandanti* e pelos demais integrantes da comunidade como feiticeiros e bruxos, por suas ações estarem relacionadas principalmente às festas secretas, ocorridas no período das mudanças de estação. Essas festas, denominadas *sabás*⁸, eram praticadas com muita bebida, comida, ouro e, principalmente, sexo. Acreditava-se que o demônio era quem presidia essas reuniões. Outra característica dos *malidanti* que lhes conferia a identidade de bruxos e bruxas era a prática do curandeirismo à base de ervas medicinais e de remédios, reverência às divindades femininas, como Diana, deusa dos pagãos, e Perchta, deusa da vegetação, da fertilidade, da caça selvagem e dos exércitos furiosos⁹. “Os *malidanti* faziam uso de unguentos compostos de substâncias soporíferas ou estupefacientes que causavam perda de consciência acompanhada de alucinações.” (GINZBURG, 1988, p. 36).

Destaco que, para os inquisidores do Santo Ofício, tanto os *benandanti*, quanto os *malidanti*, por suas práticas anticristãs, foram considerados feiticeiros. Contudo, os *benandanti* se empenharam em provar para os inquisidores, que seus ritos, práticas e costumes estavam voltados apenas para a colheita, não estando relacionados com feitiçaria, pois acreditavam agir a serviço de Cristo, visto que combatiam seus rivais e que estes sim, os

⁸ “Nos *sabás*, dançavam-se, tocavam-se música, comiam-se pratos extravagantes, mas insípidos, preparados sem sal. Os alimentos eram às vezes sexualizados e sugestivos pela forma fálica. Ali celebravam a sexualidade desenfreada, inversa ao amor sagrado pregado pela Igreja. Rezavam-se missas às avessas e invertiam a religião cristã. Pregavam todo tipo de vícios, irreligião, impiedade e imposturas no lugar das consideradas virtudes contempladas pelo cristianismo.” (SOUZA, 1987, p. 22).

⁹ Carlo Ginzburg (1988) ao descrever os exércitos furiosos diz que estes “são formados por pessoas que morreram prematuramente, como por exemplo, os soldados caídos em batalhas, que são obrigados a vagar até que transcorra o tempo que deveriam ter vivido na Terra.” (GINZBURG, 1988, p. 67-68).

malidanti, é que eram feiticeiros, por isso, dignos de serem perseguidos e punidos. A este respeito, Ginzburg (1988) pontua que o

contraste entre combater por amor das colheitas e combater pela fé cristã é gritante. Nessa religiosidade popular tão compósita, formada por contribuições variadíssimas, tal sincretismo certamente não chega a provocar espanto. Mas somos levados a indagar o porquê dessa cristianização dos ritos agrários praticados pelos *benandanti*. Sem dúvida espontânea nesse período e difundida em todo Friul. Talvez, num tempo remoto, essa cristianização tenha sido assumida como uma máscara, para ocultar da Igreja um rito pouco ortodoxo (as corporações juvenis que celebravam antigos ritos de fertilidade, por exemplo, punham-se sob a proteção de um santo padroeiro); ou então o antigo rito agrário foi pouco a pouco revestido de uma motivação cristã pelos que ingenuamente uniam a boa causa da fertilidade dos campos com a santa causa da fé em Cristo. Pode-se finalmente supor que, em face da progressiva assimilação de elementos diabólicos por parte dos inimigos bruxos, os *benandanti* tenham espontânea e paralelamente identificado a sua causa com a da fé. (GINZBURG, 1988, p. 46).

A forma de resistência encontrada pelos *benandanti* para escapar das garras da Igreja Católica foi tentar cristianizar suas práticas, entretanto, essa estratégia não foi aceita pelos inquisidores, pois, entendiam que seus rituais continham, grande número de elementos semelhantes à feitiçaria.

Ao inquirir os camponeses sobre suas práticas, costumes e ritos, os inquisidores procuravam detalhes nos relatos desses sujeitos que pudessem ser revertidos contra eles e interpretados como heresia, feitiçaria ou sacrilégio. O conjunto de práticas relacionadas aos rituais de fertilidade, bem como as características, vivências e costumes dos *benandanti e malidanti* serviu de prova para incriminar e punir aqueles que se desviassem dos preceitos da Igreja Católica. De acordo com Ginzburg (1988), havia nessas comunidades campesinas uma série de elementos culturais entremeados de simbologias. Tais elementos caracterizavam quem estaria predestinado a ser um *benandanti*, por exemplo, e quais seriam as práticas que diferenciariam um grupo social do outro, ou seja, *benandanti de malidanti*.

Para ser um *benandanti* na comunidade friulana, havia uma condição que era nascer envolto à membrana amniótica da qual os *benandanti* chamavam de “pelico”,

a esse objeto (o pelico) estão relacionadas, uma série de testemunhos sincrônicos, sobretudo de ambiente friulano, várias crenças: ele protege os soldados dos golpes, afasta inimigos, ajuda os advogados a vencerem as causas. Seja como for, é um objeto de virtudes mágicas, e essas virtudes mágicas podem ser aumentadas com a celebração de missas de consagração. A iniciação dos *benandanti* ocorre numa idade precisa, correspondente

aproximadamente ao acesso à maturidade. O momento de iniciação não surge de improviso; pelo contrário, é esperado. (GINZBURG, 1988, p. 34).

Segundo relatos dos *benandanti* aos inquisidores, havia em suas práticas e ritos elementos que os diferenciava dos feiticeiros. Ginzburg (1988) cita essa diferenciação ao transcrever parte da confissão de um *benandanti*:

uma oposição física tangível com os *benandanti*: o nosso capitão tinha a face clara, o outro era moreno, o nosso porta-bandeira carrega uma bandeira de tafetá branco, bordado a ouro, com um leão, a bandeira dos feiticeiros é de tafetá vermelho com quatro diabos negros, bordados a ouro. Nós andamos a disposição de Cristo e os feiticeiros do diabo. Além de combater, os feiticeiros dançam e pulam. (GINZBURG, 1988, p. 47).

Nem mesmo as caracterizações dos *benandanti* e às comparações apresentadas por eles para distinguirem-se dos *malidantis* foram suficientes para convencer o Santo Ofício de livrá-los das punições aplicadas pela prática de feitiçaria e heresia. Alguns foram condenados à fogueira, outros à prisão, e havia também aqueles que, absorvidos pela Igreja Católica, deveriam pronunciar abjurações em praça pública reconhecendo forçosamente suas culpas pelos envolvimento e atividades consideradas diabólicas pelos inquisidores, conforme foi registrado numa sentença contra um *benandanti*:

Eu, Paolo Gasparuto de Iassico, da diocese de Aquileia, comparecendo pessoalmente diante de vós, Padre-Inquisidor da heresia em toda a referida diocese e na de Concórdia, especialmente delegado pela Santa Sé Apostólica, tendo diante de mim os sacrossantos Evangelhos e tocando-os com as minhas mãos, juro acreditar do fundo do meu coração nessa Santa Fé Católica e Apostólica que crê, confessa, prega e observa a Santa Igreja Romana. Em consequência eu abjuro, revogo, detesto e renego toda heresia, qualquer que seja, e toda seita que se levante contra a Santa Igreja Romana Apostólica. Além do mais, eu juro acreditar do fundo do coração e eu confesso por minha boca ter feito mal em participar durante dez anos dos *benandanti*, ter acreditado e confessado que era uma obra de Deus e que os que iam contra ela iam contra Deus. (...) Eu confesso igualmente ter feito mal em ter partido durante os Quatro Tempos do ano com os outros *benandanti* e feiticeiros para combater pelas colheitas e pelos vinhos. Eu confesso ter feito mal em não ter revelado os meus erros. Eu juro e prometo que, no futuro, não recairei nas heresias citadas nem em outras. Não acreditarei nem me aproximarei de outras; se eu souber que alguém está maculado de heresia, pertence aos feiticeiros ou é feiticeiro e *benandanti*, eu declararei a vos, Padre-Inquisidor, ou a vossos sucessores. (GINZBURG, 1988, p. 211).

Percebi pelo depoimento do *benandanti* o quanto eram injustas as práticas da Igreja Católica que, aliada ao poder, impunha conversões forçadas, desconsiderava a

diversidade de crenças e tentava até mesmo dominar as consciências individuais e coletivas da sociedade ao impor a culpa e o medo nas pessoas.

A Igreja Católica, neste contexto, mostrou-se categórica e antagônica. Apresentou-se categórica quando determinou a legitimidade cristã, expressa pela fé e pela certeza em um único deus, e colocou-se como antagônica a partir do momento em que conferiu aos cristãos o título de seguidores do Bem e aos não cristãos a qualificação de seguidores do Mal. Esse antagonismo é nítido, pois, na perspectiva cristã, o bem está relacionado a deus e o mal está associado ao diabo e aos seus servos. Se o monoteísmo cristão se constitui a partir da imagem positiva de deus, logo, o que se considera negativo deveria ser delegado ao seu oposto, ou seja, ao diabo.

Os relatos coletados por Ginzburg (1988) sobre as práticas religiosas exercidas pela comunidade friulana entre o século XVI e a primeira metade do século XVII nos levam a perceber a riqueza e a diversidade da cultura popular oralizada estabelecida não apenas na península itálica, Portugal e Espanha, mas em toda Europa Ocidental. Nessa cultura campesina, ficam evidentes as práticas populares em relação à utilização de ervas para benzimentos, rezas para curas de doenças, de unguentos alucinógenos para os rituais relacionados ao transe, de pelicos consagrados para proteção das pessoas, de contato com os mortos através de orações e visões, dos ritos para a fertilidade das colheitas, da utilização de tambores para cerimônias de batismo dos considerados *benandantis*. Além desses aspectos, havia ainda nessas comunidades direcionamentos pessoais tomados a partir de sonhos, confecção de bandeiras bordadas com imagens de seres sobrenaturais como as de anjos ou demônios¹⁰, rituais relacionados ao espancamento de bonecos¹¹, à entrega de oferendas¹² propiciatórias a deuses e deusas, bem como a realização de rituais com recém nascidos¹³ para não se converterem em feiticeiros.

Conforme relato dos *benandantis*, acerca da caracterização dos feiticeiros e do diabo, é nítida a associação que eles faziam de alguns elementos para designar o Mal. Os

¹⁰ De acordo com os *benandantis*, o anjo deles seria belo e de cor branca e o anjo dos feiticeiros seria negro, sendo relacionado ao próprio diabo. (GINZBURG, 1988, p. 196).

¹¹ Neste rito, sem dúvida, destinado a garantir a fertilidade das colheitas, um boneco (a Morte, ou a Bruxa) é espancado, apedrejado e depois expulso solenemente da aldeia. (GINZBURG, 1988, p. 45).

¹² Divindades femininas cujo nome era Abundia ou Satia, recebiam oferendas como alimentos e bebidas em troca de garantir a proteção e a prosperidade da casa e de seus habitantes. (GINZBURG, 1988, p. 63).

¹³ Um desses rituais assim está descrito: “tendo uma mulher dado à luz uma criança que nascera em posição invertida, com os pés para frente, essa perversa feiticeira, assim está escrito na denúncia, sugeriu à mulher que, se queria que o menino não fosse *benandanti* ou feiticeiro, amarrasse o garoto num espeto e girasse diante do fogo não sei quantas vezes.” (GINZBURG, 1988, p. 101).

relatos indicam que um sentimento discriminatório já se fazia presente naquela ocasião, no qual, a imagem negativa atribuída ao negro denota a rejeição e simboliza a aversão ao associarem-no com o diabo. Certifica-se pela fala dos *benandantis* a valorização do homem branco e a desvalorização do homem negro, quando estes relatam que o capitão deles era branco e o outro, o capitão dos *malidantis*, era negro. Até mesmo a bandeira confeccionada pelos *benandantis* era de cor branca, que simboliza a paz, a pureza, e a dos “feiticeiros” era vermelha, fortemente associada à guerra, a conflitos e a sangue. A própria representação dos símbolos nas bandeiras dos *benandantis* demonstrava a nobreza com a imagem de um leão talhado no centro, enquanto que na dos *malidantis*, havia demônios de cor negra representando a sujeição.

Nessa cultura, já se fazia distinção. Os *malidantis*, considerados feiticeiros, refletiam um grupo social nitidamente contrário às imposições do catolicismo, uma vez vistos como representantes do Mal, legitimavam essa representação por meio das simbologias que utilizam em suas práticas. Suas atitudes invertiam os padrões sociais estabelecidos por contrariarem os moldes religiosos, culturais, sociais e morais da época. Por serem proibidos de expressar seus ritos e por estarem reprimidos pela Igreja Católica e pela sociedade, muitas dessas pessoas faziam suas celebrações às escondidas. Os sabás, por exemplo, eram uma das formas que esses grupos encontraram para resistir e rebelar-se contra seus perseguidores.

Outro ponto que chama atenção é a figura da mulher, muito evidenciada neste período. Designadas como bruxas, às vezes por suas características físicas, por serem solteiras ou idosas ou até mesmo por serem consideradas fracas, depreciadas e tidas como gênero inferior, muitas eram acusadas de fazer pactos diabólicos. As mulheres identificadas como bruxas foram criminalizadas como traidoras de deus. Até mesmo os símbolos relacionados às bruxas eram conferidos às mulheres, a “vassoura, por exemplo, era primariamente um símbolo do sexo feminino, o que reforçava a preponderância das mulheres como bruxas.” (LEVACK, 1988, p. 44).

Acreditava-se que a vassoura simbolizava o ato sexual (o cabo seria o pênis e o tufo palha seria a vagina) um ato de fertilidade era representado quando a bruxa montava na vassoura, pois, quanto mais pulassem e “voassem” nela, mais abundante seria a colheita. No decorrer da Idade Média, a Igreja Católica¹⁴ passou a considerar os rituais praticados por essas

¹⁴ Ana Maria Leal Cardoso (2011) destaca que “entre o século XII e XVIII a Igreja Católica identificava, nas mulheres, uma das formas do mal sobre a terra. Quer na filosofia, quer na moral ou na ética do período, a mulher era considerada um ninho de pecados. Os mistérios da filosofia feminina, ligados aos ciclos da lua, ao mesmo tempo em que seduziam os homens, os repugnavam.” (CARDOSO, 2011, p. 3).

mulheres como bruxaria, coisa do demônio, na tentativa de impor a crença em um deus único, poderoso, masculino, que castigava aqueles que não obedeciam a seus ensinamentos.

É interessante ressaltar que frente essa cultura e religiosidade pagã apresentada, a Igreja Católica surge num contexto de inculcação ideológica e forte repressão às camadas populares que defendiam crenças contrárias às dela. As confissões forçadas, as prisões, as humilhações, as exposições das pessoas em praças públicas e a morte na fogueira eram algumas estratégias utilizadas pelos tribunais da Igreja Católica para punir aqueles/as que não obedecessem e seguissem os preceitos cristãos. O Clero que representa o deus uno enriqueceu, pois usurpava do povo tudo que desejava, sobretudo, bens materiais, ostentado, assim, um luxo que não se via nas camadas populares.

Nesse contexto de pavor e medo, as pessoas, sentindo-se culpadas, perseguidas, vigiadas e punidas, eram doutrinadas pela Igreja Católica a partir do discurso acerca das concepções de salvação, céu e inferno. Assim, esperava-se que deixassem de acreditar nas práticas constitutivas de suas vidas cotidianas em função de uma cultura dominante que as menosprezava, demonizava seus deuses e invalidava suas crenças. De fato, essa ação da Igreja Católica gerou cristãos novos convertidos que, em suas comunidades, vigiavam seus vizinhos e os delatavam aos inquisidores, caso desconfiassem de alguma ação que infringisse as doutrinas instituídas pelo catolicismo. Outros, movidos pelo medo do inferno e pela iminência de perder a salvação de sua alma se entregavam à fé cristã. Contudo, conforme aponta Ginzburg (1988), os novos convertidos à fé cristã não abandonaram seus costumes religiosos anteriormente concebidos, tendo havido certo modo uma mistura ou hibridismo religioso. É certo que

a tentativa de cristianização não teve (e nem poderia ter) sucesso e não foi, de forma alguma favoravelmente acolhida pela Inquisição. No espaço de alguns decênios, ela desaparece. No amálgama de crenças defendidas pelos *benandanti*, coexistiam dois núcleos fundamentais: um culto agrário (que constituía, com certeza, o núcleo mais antigo) e um culto cristão, além de certo número de elementos assimiláveis à feitiçaria. Não tendo sido compreendido o primeiro pelos inquisidores e tendo sendo claramente recusado o segundo. (GINZBURG, 1988, p. 47).

Aliados aos fatores de incompreensão religiosa, posteriormente, surge o movimento racionalista ilustrado que se refere à

adesão de um pensamento mais racional que punha em xeque a realidade dos fatos mágicos e da feitiçaria, percebeu-se então que a melhor forma de exterminar feiticeiros era torná-los ridículos. No início da Idade Moderna,

abria-se uma fissura entre a cultura popular (em que estavam integradas as crenças em atos mágicos e maléficos) e o saber erudito, que os perseguia sem que, entretanto, deixasse de crer neles. A partir do fim do século XVII, delinhou-se nova ruptura, dessa vez, a elite ilustrada se automarginalizou em relação às crenças populares. Na primeira ruptura, preservava-se a perspectiva da crença; na segunda, era o ceticismo que norteava o divórcio: cessava a perseguição, mas mantinha-se o preconceito. (SOUZA, 2009, p. 431).

Esse movimento ajuda a desestabilizar o sistema de crenças populares até então muito praticadas e validadas principalmente nas regiões rurais da Europa.

Os europeus, naquele período, já formavam em seu imaginário a ideia do demônio que a Igreja Católica tratou de criar, correlacionando-o aos deuses cultuados pelos camponeses e demais parcela da sociedade européia. O medo foi disseminado, e junto a ele nascia também no imaginário popular a figura do diabo. Durante o século XVI, no período em que os europeus vieram para as terras brasileiras, a Igreja já havia inculcado em suas mentes que todas as práticas ritualísticas professadas que fugissem ao padrão cristão era condenada e julgada demoníaca. Foi com esse imaginário que os colonizadores e missionários chegaram ao Novo Mundo, trazendo junto consigo suas concepções sobre o diabo, que seria por eles reconhecido e identificado nas práticas dos nativos americanos que viviam nas terras encontradas e, posteriormente, dos africanos que para o Brasil foram trazidos na condição de escravos, como veremos a seguir.

1.2 Brasil: o inferno batizado pelos europeus

O início do século XVI foi marcado pelo processo de colonização das terras brasileiras. Partícipes em suas terras da repressão da cultura popular, em uma época de contendas religiosas, os colonizadores, moldados pelo cristianismo, trouxeram consigo toda carga de estereótipos e preconceitos, agora revertidos para a colônia, para os nativos que aqui viviam e, posteriormente, para os africanos que para cá foram trazidos. Ao compreender, mesmo que parcialmente a configuração da dinâmica cultural e religiosa vivida pelos europeus, nesse período histórico, podemos captar dados e informações sobre a origem da negação que eles apresentaram ter frente a cultura e as religiosidades indígenas e africanas que aqui se consolidaram. De acordo com Souza,

os próprios portugueses, tão pouco incomodados pelo sabá das feiticeiras, e mais preocupados em rastrear a presença demoníaca, iriam se mostrar, entretanto, alerta às práticas religiosas indígenas e afro-brasileiras,

intrigando-se com seu caráter coletivo. Tal atitude perdurou até o século XVIII, quando no resto da Europa ninguém dava mais muita importância a isto. (SOUZA, 2001, p. 43).

Os colonizadores e os eclesiásticos atribuíam a imagem do demônio não apenas às práticas ritualísticas dos nativos, mas também às intempéries da natureza que os assombravam. Um dos padres que aqui esteve relatou que

o próprio demônio chegara as terras brasileiras, perturbando, por exemplo, a serenidade das águas fluviais: em viagem missionária pelo interior, o padre Jerônimo Rodrigues deparou com um rio tão perturbado, que parecia andarem ali demônios, que ferviam em pulos para o céu, que punha espanto. Satanás encarnava-se ainda em baleias, desencadeava tempestades que comprometiam as missas campais dos missionários, convocava legiões de moscas que atormentavam os sacerdotes no ofício religioso, enfim, fazia com que fosse permanente na Colônia portuguesa o estado de guerra entre as forças do Bem e do Mal: neste lugar tivemos muitos combates do demônio, e ainda agora temos, escrevia a Roma o padre Pero Correia. (SOUZA, 1993, p. 32).

Na concepção dos colonizadores e dos missionários, a presença demoníaca assolava o novo continente e conduzia as práticas ritualísticas dos nativos brasileiros. Estes eram considerados idólatras em potencial por cultuarem os elementos da natureza, praticar adivinhações, e consultar os pajés. Aqueles acreditavam que o “diabo impelia os homens a adorarem as coisas de barro, ao sol, à lua, às estrelas, às pedras, às árvores, à ave, à serpente. Os ídolos deveriam ser expulsos da alma dos índios.” (SOUZA, 1993, p. 36). Afinal, conforme defendiam os missionários, o próprio demônio havia encontrado nas terras e nas pessoas que aqui viviam um ambiente adequado para fixar sua morada. Por condenar as crenças dos nativos e para exercer o controle social, a catequese foi justificada e validada pela Igreja Católica.

É importante ressaltar que esse olhar depreciativo que os colonizadores e os missionários tiveram sobre as pessoas e sobre as terras brasileiras serviu de argumento para designarem ao território o título de inferno¹⁵. As terras brasileiras passaram a ser vistas como

¹⁵Segundo Souza (2009), “o jesuíta padre Antônio Vieira, comparava a África ao inferno, onde o negro era escravo de corpo e de alma, o Brasil ao purgatório, onde o negro era liberto na alma pelo batismo, e a morte à entrada no céu. O Brasil seria uma espécie de transição entre a terra da escravidão e do pecado (a África) e o céu, lugar da libertação definitiva: para o escravo, a saída para o céu era a solução. Contrariamente à explicação de Vieira, onde há saída para o escravo, através da morte, o escravo não tem saída possível no universo do sistema colonial. Inferno não é apenas o continente africano, imerso no pecado, inferno é o lugar do qual não se sai nunca, nem como a morte: a fogueira infernal arde eternamente.” (SOUZA, 2009, p. 110).

purgatório e local de degredo¹⁶, representando o lugar perfeito para que os considerados contraventores pela Igreja Católica e pelo Estado pudessem ser destinados, a fim de cumprirem suas penas e purgarem seus pecados. Ao que tudo indica,

foi no século XVII que a Inquisição portuguesa erigiu a colônia americana em local privilegiado do degredo. Consultando-se a lista de autos-de-fé referentes aos Tribunais de Évora, Lisboa e Coimbra, nota-se que, a partir de 1606, começaram a se suceder em progressão impressionante os casos de réus degredados para o Brasil: homens e mulheres acusados de judaísmo, bigamia, sodomia, blasfêmias, proposições heréticas, visões e feitiçaria. [...] Tomem-se como base dezesseis casos de feitiçarias punidas pela Inquisição de Lisboa com o degredo para o Brasil. Entre os réus há predominância marcante de mulheres. As práticas dos acusados dizem respeito basicamente à vida afetiva e amorosa, às tensões e conflitos integrantes do universo social, à previsão do futuro, aos anseios da comunicação com o sobrenatural. São constituídas por orações de conjuro de demônios, orações que invocam passagem de vida dos santos, orações que se reportam a plantas e animais dotados de significado simbólico, benzeduras e curas de animais e de pessoas doentes, visões, porte de bolsas que propiciam sorte no jogo e nas pelepas, pacto demoníaco, comparecimento em conventículos de feitiçeiros, ou sabás. (SOUZA, 1993, p. 90-91).

Por meio da ação da Igreja Católica e do Estado Monarca português, os excluídos sociais eram degredados para o Brasil com a suposta intenção de remissão e purificação, tendo a oportunidade de após sua redenção e arrependimento, retornarem para suas terras de origem. Contudo, cabem os seguintes questionamentos: como se purificar em terras que os próprios colonizadores e missionários julgavam ser a morada do diabo? Como os condenados poderiam purgar seus pecados em um território repleto de nativos e de africanos escravizados tidos pela Igreja Católica como idólatras? Como o degredado poderia purgar suas culpas em terras brasileiras consideradas como inferno dos negros, purgatório dos brancos e paraíso dos mulatos, conforme observou o jesuíta Andreoni, ao se referir ao Brasil?

De acordo com Souza (1993), em sua pesquisa sobre o tema, “o degredo trabalhava no sentido de infernalizar a colônia, realimentando o que o olhar metropolitano via cada vez mais como humanidade inviável.” (SOUZA, 1993, p. 101). Essa ação de exclusão e suposta recuperação dos degredados, representou a contradição das contradições, porque em

¹⁶ De acordo com Abel de Andrade, professor da cadeira de Direito Penal da Faculdade de Direito de Lisboa, citado por Toma (2006), “o degredo consistiu na residência obrigatória do delinquente numa colônia, isto é, num país de civilização inferior sobre o qual a mãe Pátria exerce domínio. Foi considerado um fenômeno de longa duração na história de Portugal. Há registros que atestam a prática desde o século XIV e, ao longo de cerca de sete séculos, tanto a prática, quanto a pena de degredo, sofreram alterações significativas. A pena de degredo foi abolida definitivamente do Código Criminal português em 1954, pelo decreto 39:66.” (TOMA, 2006, p. 76).

última instância, o degredo contribuiu para perpetuação e transmissão da cultura e da religiosidade dessa parcela popular, ora rejeitada em Portugal, sendo suas crenças, ritos, e práticas culturais ressignificados no Brasil.

Muitos degredados se fixaram nas terras brasileiras, constituíram famílias e mesmo às escondidas perpetuavam sua cultura e suas práticas religiosas que, em vários aspectos, se assemelhavam com a dos indígenas e dos africanos, por isso, também foram severamente vigiados e reprimidos pela Igreja Católica. A seguir, analisaremos se houve ou não no Brasil colônia um processo de integração religiosa e cultural dos nativos brasileiros, sobretudo, dos africanos escravizados, com as culturas e religiosidade européia, exclusivamente a cristã.

1.3 Aculturação e sincretismo afro-católico

As relações com o sagrado estabelecidas pelos povos indígenas pelos africanos e por parte dos degredados se tornaram semelhante aos olhos da Igreja Católica. Esta acreditava que as terras colonizadas eram amaldiçoadas, aqui os demônios vertidos na natureza e nas pessoas, por meio de suas práticas pagãs, deveriam a todo custo ser combatidos. A Igreja Católica, ao disseminar a rejeição e a satanização da religiosidade desses grupos sociais, constituiu estereótipos convertidos por ela em verdades absolutas.

Os nativos brasileiros e, posteriormente, os africanos questionavam a validade das verdades e dos estereótipos criados pela Igreja Católica. Contudo, coube a esta aterrorizar a todos com ameaças e espalhar o medo generalizado. A intenção da Igreja Católica era fazer com que as pregações se tornassem valorizadas e convertidas em verdades pelos nativos e demais parcelas das populações que viviam na Colônia, uma vez que, nas pregações os missionários, transmitam não somente a religião cristã, mas também a cultura ocidental. A força da palavra aliada à pressão por eles exercida foi uma arma poderosa utilizada na tentativa de convencer os grupos sociais a mudarem suas ideias, práticas, costumes, saberes, viveres e atribuírem significados negativos às divindades cultuadas que não fossem o deus cristão.

Os indígenas tiveram, pelos jesuítas, suas divindades atribuídas a forças demoníacas atuantes e poderosas. Esperava-se que os nativos convivessem, principalmente durante o período da catequização, com o medo de irem para o inferno, por causa de suas práticas. Contudo, esses nativos, encontraram alternativas de resistência, pois

temerosos dos maus espíritos, eles os inseriam entretanto num corpo de crenças em que tinham sentido específico, sendo possível contornar suas virtualidades negativas e conviver com elas. Os jesuítas e sua concepção européia altamente demonizada fizeram com que a idéia do mal se tornasse insuportável. *Para eles, a alteridade da cultura indígena era demoníaca, sendo a colônia a terra em que evoluíam as hostes dos servidores de Satanás. Em consequência, sempre consideraram as religiões de indígenas e africanos como aberrações satânicas.* (SOUZA, 2009, p. 189, grifos meus).

Em relação aos africanos escravizados que para o Brasil foram conduzidos, a catequização se deu de forma diferente da maneira como se fazia com os indígenas, pois a prática era de responsabilidade dos senhores que os tinham como propriedade. De acordo com as Constituições Primeiras do Arcebispado da Bahia, referendado por Soares (2002) em sua obra, assim está escrito:

Que espécie de catequese será ministrada aos escravos? Nada de muito exigente. Bastará um catecismo abreviado antes do batismo. Ao escravo boçal (recém-chegado) ou de língua desconhecida a instrução será ainda mais sumária: é batizado sem maiores problemas desde que saiba de memória as respostas corretas para estas perguntas: “Queres lavar a tua alma com água santa? Queres provar o sal de Deus? Jogas fora a tua alma e todos os seus pecados? Não pecarás nunca mais? Queres ser filho de Deus? Jogas fora da tua alma o Diabo?” (SOARES, 2002, p. 47).

Cabe observar que a fragilidade das catequizações dos africanos, aliada às estratégias que a Igreja Católica encontrou para manter o controle social, com a concessão das Irmandades, por exemplo, representou, mesmo que parcialmente, formas de preservar os substratos culturais e religiosos dos negros cativos. Contudo, essas concessões não foram suficientes para que os africanos não fossem punidos quando desrespeitassem as normas estabelecidas pela Igreja Católica. Devido à negação de suas expressões religiosas, pelo não reconhecimento de suas divindades e pelas poucas oportunidades que tinham para cultuá-las, coube a alguns africanos escravizados sincretizarem os santos católicos como forma de resistência. O sincretismo praticado pelos africanos não se estabeleceu como forma de igualarem os orixás, inquices ou voduns¹⁷ com os santos católicos, mas como uma maneira

¹⁷ Segundo Santos (2015), “orixás, voduns e inquices são uma forma de mediação entre Deus – Olorum – e os seres humanos. Eles são forças da natureza e ancestrais divinizados. Além do transe místico, eles estabelecem relação com os seres humanos através de manifestações da natureza.” (SANTOS, 2015, p. 46). Para Pierre Verger (1997), “os orixás eram homens. Homens que se tomaram orixás por causa de seus poderes. Homens que se tomaram orixás por causa de sua sabedoria. Eles eram respeitados por causa da sua força, Eles eram venerados por causa de suas virtudes. Nós adoramos sua memória e os altos feitos que realizaram. Foi assim que estes homens tomaram-se orixás. Os homens eram numerosos sobre a Terra. Antigamente, como hoje, Muitos deles não eram valentes nem sábios. A memória destes não se perpetuou. Eles foram completamente esquecidos;

que encontram de cultivar sua ancestralidade e como meio de manterem sua unidade. O sincretismo praticado na colônia foi, de certa forma, reconfigurado, como bem relata Souza (2009), pois este

fundiu-se com a preservação dos próprios ritos e mitos das primitivas religiões africanas. Cultuava-se São Benedito, mas cultuava-se também Ogum, e batiam-se atabaques nos calundus da colônia: nas estruturas sociais que lhes foram impostas, os negros, através da religião, procuraram “nichos” em que pudessem desenvolver integralmente suas manifestações religiosas. Arrancados das aldeias natais, não puderam recriar no Brasil o ambiente ecológico em que haviam se constituído suas divindades; entretanto, ancorados no sistema mítico originário, recompuseram-se no novo meio. A religião africana vivida pelos escravos negros no Brasil tornou-se assim diferente da de seus antepassados, mesmo porque não vinham todos os escravos de um mesmo local, não pertencendo a uma única cultura. Jejes, Nagôs, Iorubás, Malês e tantos outros trouxeram cada um sua contribuição, refundindo-se à luz de necessidades e realidades novas, superpondo ao sincretismo afro-católico um outro quase sincretismo afro. *Para que pedir fecundidade às mulheres se, na terra do cativo, elas geravam bebês escravos? Como solicitar aos deuses boas colheitas numa agricultura que beneficiava os brancos, que se voltava para o comércio externo e não para a subsistência? Mais valia pedir-lhes a seca, as epidemias destruidoras de plantações, pois colheitas abundantes acabariam se traduzindo em mais trabalho para o escravo, mais fadiga, mais miséria. A primeira seleção operada no seio da religião africana colocaria de lado as divindades protetoras da agricultura, valorizando, em contrapartida, as da guerra – Ogum -, da justiça – Xangô -, da vingança – Exu.* (p. 129, grifos meus).

Mesmo que o sincretismo não tenha sido considerado pela Igreja Católica como uma prática integrante do culto dos africanos e de sua religiosidade que acrescentasse valores às suas práticas ritualísticas e tenha representado mais uma estratégia para angariar fiéis e manter-se no poder, de acordo com Mott (2008), ele não representou uma ação forçada pelos colonizadores e Senhores.

Os africanos incorporaram livremente novos elementos religiosos de outras culturas em seu panteão, cosmogonia e ritualística. O sincretismo católico-afro processou-se livremente, sem imposição dos colonizadores, pois nada obrigava aos *calundunzeiros*, *mandigueiros*, *jabacouses*, *gangazambes*, *quimbandas*, e outras castas de “feiticeiros” incluir em seus rituais secretos ou dentro de seus clandestinos patuás elementos próprios da religião dos dominadores – como as orações fortes de São Marcos ou o Credo às avessas, a hóstia consagrada, um pedacinho da pedra d’ara dos altares das igrejas, ou

Não se tomaram orixás. Em cada vila, um culto se estabeleceu sobre a lembrança de um ancestral de prestígio e histórias que foram transmitidas de geração em geração, para render-lhes homenagem.” (VERGER, 1997, p. 07).

arremedar uma santa missa nos *conventículos diabólicos do Sabá*. Se todos esses rituais e “sacramentais” eram realizados longe dos olhos condenatórios dos padres, senhores e inquisidores, por que manter a presença de tantos elementos cristãos em algo que poderia ter se mantido genuinamente tribal e africano? (MOTT, 2008, p. 17).

Essa constatação e indagação nos leva a refletir sobre os significados que os africanos atribuíam ao sagrado, aproximando-se dos preceitos, cultos e dogmas cristãos. Será que já haviam passado por um processo de sobreposição religiosa em suas terras de origem?

Estudos realizados por Calainho (2008) indicam que sim. Segundo a pesquisadora, alguns reinos africanos da etnia banto: (Ngoio, Makongo, Ngola, Makamba, Ambundi, Matamba, Lulunzenza e Libodo), por exemplo, foram alvos das missões portuguesas. Estas, motivadas principalmente por interesses econômicos, aproximaram-se dos reis africanos, com o objetivo de promover aculturação e cristianização, para facilitar a futura expropriação territorial.

Uma das hipóteses de que o sincretismo religioso tenha se processado livremente pelos africanos no Brasil, baseia-se na constatação de que as etnias Congo-Angolesas que mais praticaram o tráfico negreiro dos africanos escravizados enviando para o Brasil, já teriam experienciado um processo de catolização em suas terras, principalmente na *mbanza Kongo* (cidade do Congo), que passou a se chamar São Salvador após a conversão dos reis congolese ao cristianismo no ano de 1491.

De acordo com os pesquisadores Souza e Vinfas (1998), houve uma hibridização da religião dos *Nkissi*¹⁸ ao catolicismo. O resultado dessa junção religiosa, ainda na região Congo-Angolesa, representou uma nova forma de interpretar as simbologias sagradas das divindades africanas, principalmente pelos adeptos do Movimento Antoniano¹⁹, que era uma prática religiosa

¹⁸ Segundo Raul Lody (1987), “os Nkissi ou inqices são divindades básicas dos candomblés angola-congo que além de interpretarem os fenômenos da natureza, tem, na memória coletiva dos bantos, a preocupação fundamental com a ancestralidade, com os deuses familiares, os próprios de cada comunidade e os fundadores de clãs e etnias, agindo como verdadeiros guardiães e provedores da vida bem como articuladores da morte.” (LODY, 1987, p. 14).

¹⁹ Ao se tratar do Movimento Antoniano, Marina de Mello Souza e Ronaldo Vinfas (1998), descrevem: “a fundadora da ‘seita’ foi a jovem aristocrata Kimpa Vita, nascida de família nobre congolese na década de 1680, batizada Dona Beatriz, mulher que fora sacerdotisa do culto de Marinda (*nganga marinda*), embora educada no catolicismo. Kimpa Vita contava entre 18 e 20 anos quando, cerca de 1702-1703, acometida de forte doença, disse ter falecido e depois ressuscitado como Santo Antônio. E seria como Santo Antônio que Kimpa Vita pregaria às multidões do reino. Kimpa Vita só adquiriu a importância máxima que chegou a ter após retornar do ‘mundo dos mortos’, para onde ia e de onde vinha semanalmente. Mas ia e vinha como Santo Antônio, na verdade, quando voltou de vez a ser Kimpa Vita, ‘a Santo Antônio congolese’ perdeu tudo, inclusive a vida. Bernardo da Gallo, o capuchinho que a interrogou, registrou que, ao morrer na fogueira, “a pobre Santo Antônio” não ressuscitaria jamais. Mas, fiel aos acontecimentos, registrou também que os “antonianos”

muitíssimo original, implicando uma leitura banto ou bakongo da mensagem cristã. Modelava-se, em vários aspectos, na ação pedagógica dos missionários, mas condenava o clero oficial, sobretudo os missionários estrangeiros, aos quais acusava de haverem monopolizado a revelação e o segredo das riquezas para exclusiva vantagem dos brancos em prejuízo dos santos negros. Rejeitou igualmente boa parte dos sacramentos católicos: o batismo, a confissão, o matrimônio, ao menos no tocante à liturgia e aos significados oficiais, abrindo caminho, no caso do matrimônio, para a restauração legitimada da poligamia. Adaptou, ainda, certas orações católicas, a exemplo da Ave-Maria e, sobretudo do Salve Rainha. Proibiu, ainda, a veneração da cruz, esse grande *Nkissi* católico-bakongo, em razão de ter ela sido o instrumento da morte de Cristo. (SOUZA; VINFAS, 1998, p. 12).

Havia também algumas similaridades entre esse tipo de experiência religiosa que unia as religiões nessas duas culturas, pois

tanto para africanos como para europeus, e muitíssimos outros povos, a semelhança residiria na capacidade de interpretação de informações do *outro mundo*, para a qual a religião seria uma espécie de janela. A maneira de se comunicar com o além não seria muito diferente entre congoleses e portugueses: sinais deveriam ser decodificados para que um sistema religioso se fosse estruturando. Noutras palavras, as “revelações” do além deveriam ser interpretadas por um corpo de especialistas e revertidas para o bem da comunidade. Se a aproximação com o sobrenatural possuía semelhanças, as diferenças relativas à organização do corpo sacerdotal faziam com que não fossem as mesmas as relações que as duas religiões mantinham com os mecanismos relativos à interpretação das revelações e sua incorporação ao já estabelecido. (SOUZA; VINFAS, 1998, p. 16).

A aceitação das simbologias e revelações cristãs por parte do africano não indica que eles estivessem substituindo sua religiosidade por outra e sim transformando os ritos para reinterpretá-los com base nos valores de sua própria civilização.

É neste sentido que os estudos realizados por Bastide (1971) nos mostram a importância de se separar o sincretismo externo do sincretismo interno ou psíquico. Ambos foram realizados pelos africanos cativos. Enquanto o sincretismo externo direciona para os pontos de semelhança existentes entre o cristianismo e as religiões de matrizes africanas, no sincretismo interno ou psíquico o que importa são os sentidos e as atitudes mentais ou afetivas que os africanos atribuíam quando identificavam o seu orixá, *inquire* ou *vodun* com algum santo católico.

recolheram os fragmentos de seus ossos, guardados como se relíquias fossem, e espalharam que Beatriz não havia desaparecido senão sob uma de suas múltiplas formas.” (SOUZA e VINFAS, 1998, p. 11).

De acordo com as premissas do sincretismo interno, quando um negro identificava um santo católico e o associava a alguma divindade que regia seus caminhos, não estava preocupado com os nomes atribuídos a eles (se Santo Antônio, São Jerônimo ou São Jorge), muito menos com sua cor ou com sua história. O que de fato importava é que, em sua mente, ele estava cultuando um ancestral que teria sido divinizado em sua nação de origem e que, por sua vez, está vivo espiritualmente e é parte integrante das forças sobrenaturais. Para o africano, “o nome do santo católico é o nome português do orixá. Para o sincretismo psíquico, eles não sentem mais a contradição que existe entre catolicismo e a religião africana.” (BASTIDE, 1971, p. 376).

De acordo com essa linha de pensamento, não se pode afirmar que os africanos tenham sido forçados a cultuarem os santos católicos ou que tenham sobrepostos os valores cristãos sobre os valores de suas religiosidades e muito menos que passaram a prestar culto e reverência ao deus cristão pela aproximação que tiveram com o catolicismo. Segundo Bastide (1971), isso ocorre porque o domínio das representações coletivas dos africanos é muito diferente da representação que europeus possuem sobre a religião e a magia.

O negro chegando ao Brasil encontrou-se em presença de um catolicismo que conhecia e mantinha as “orações fortes” da Idade Média européia contra as diversas doenças, contra a esterilidade das mulheres, contra os acidentes da vida que multiplicava nas capelas coloniais ou imperiais ex-votos, sinais de milagres realizados pela Virgem ou pelos santos, em resposta às preces desesperadas ou às promessas. Não podia deixar de reconhecer, portanto, já que possuía diante de si a prova experimental que o branco era tanto como o negro, possuidor de forças benignas temíveis. Talvez os negros estabelecessem em seu inconsciente uma relação com a religião católica. Este é o motivo pelo qual irá inserir a tradição católica, mas repensada, reinterpretada em termos de magia, em sua própria tradição, misturando os ritos cristãos, enriquece sua tradição com elementos tirados da primeira a fim de lhes dar maior força. (BASTIDE, 1971, p. 384).

Para os africanos, a magia está associada à lei do pensamento mágico que se desdobra na lei da acumulação e da intensificação que, segundo Bastide, está relacionada a uma articulação complexa, por meio da qual os africanos procuravam, ao se aproximarem do catolicismo, para se fortalecerem, desenvolver e aumentar a magia africanizada pela utilização de processos católicos. Para o autor,

o que facilita esse sincretismo, em primeiro lugar, é a relativa homogeneidade dos símbolos mágicos que se encontram em todo mundo e em todas as épocas, sempre os mesmos em maior ou menor grau, como o falo, o nó, o olho, ou a mão; em segundo, a monotonia, a pobreza dos

ingredientes empregados (excrementos, pedaços de unha, pêlos, ervas de cheiro forte, raízes de formas bizarras). O sincretismo reveste, pois, formas diferentes na religião e na magia, de acordo com as leis diferenciais que presidem à estruturação dos diversos tipos de representações coletivas. Assim, a lei do sincretismo mágico, que coloca juntos o catolicismo e o africanismo, tende a substituir a lei do sincretismo religioso que se limita a estabelecer um dicionário de correspondências ou de analogias. (BASTIDE, 1971, p. 386-387).

Na concepção de Bastide, os africanos não viam essa aproximação como um sincretismo religioso de similaridades apenas, eles viram como sincretismo mágico, ou seja, ao se aproximarem dos símbolos católicos, viram uma forma de ressignificar suas experiências com o sagrado sem, contudo, interpenetrar a religião cristã.

As Irmandades católicas, por exemplo, representavam para os africanos um desses espaços em que poderiam expressar o sincretismo mágico, entretanto, na perspectiva dos missionários, estes momentos de integração representavam estratégias de controle e tentativa de aproximá-los ao catolicismo. Verger (1997), ao se referir aos santos católicos presentes nas Irmandades, aponta que

eles ajudaram os escravos a lograr e a despistar os seus senhores sobre a natureza das danças que estavam autorizados a realizar, aos domingos, quando se reagrupavam em batuques por nações de origem. Em 1758, o Conde dos Arcos, sétimo vice-rei do Brasil, mostrava-se partidário de distrações dessa natureza, não por espírito filantrópico, mas por julgar útil que os escravos guardassem a lembrança de suas origens e não esquecessem os sentimentos de aversão recíproca que os levaram a se guerrear em terras da África. Assim divididos, eles não se arriscariam a um levante em conjunto, como iriam fazê-lo cinquenta anos mais tarde contra os seus senhores. Estes últimos, vendo os seus escravos dançarem de acordo com os seus hábitos e cantarem nas suas próprias línguas, julgavam não haver ali senão divertimentos de negros nostálgicos. *Na realidade, não desconfiavam que o que eles cantavam, no decorrer de tais reuniões, eram preces e louvações a seus orixás, a seus vodun, a seus inkissi. Quando precisam justificar o sentido dos seus cantos, os escravos declaravam que louvavam, nas suas línguas, os santos do paraíso. Na Verdade, o que eles pediam era ajuda e proteção aos seus próprios deuses.* (VERGER, 2002, p. 25, grifos meus).

Nesses encontros, os africanos cultuavam parcialmente suas divindades. Entretanto, o culto aos ancestrais mais próximos aos que eram realizados na África era feito longe da presença da administração senhorial. Por mais que houvesse aproximação entre o perceptível e o abstrato acerca das simbologias sagradas africanas, correlacionando-as com as simbologias cristãs, estes eram impedidos de cultuar seus antepassados (orixás, inquices,

voduns) nas irmandades católicas, pois o culto a essas divindades era considerado sacrilégio para os cristãos.

No contexto de condenação e de perseguição às práticas ritualísticas africanas e aos adeptos delas é que surgiram os calundus²⁰ como forma de expressão religiosa onde “os ritos eram realizados em torno de altares que abrigavam objetos mágico-religiosos, havendo a oferenda de sangue de animais, bebida e comida, ao som dos tambores e com a possessão de algumas pessoas por entidades sobrenaturais.” (SOUZA, 2002, p. 129). Os calundus apresentavam muita similaridade com os cultos originados na África, contudo, conforme aponta Silva (2005) não se pode afirmar que essa forma de cultuar as divindades africanas fosse original e que em nada houvesse modificado quando comparados aos cultos realizados nas terras brasileiras no período da colonização. Pois, esses cultos

englobavam uma grande variedade de cerimônias misturando elementos africanos (atabaques, transe por possessão, adivinhação por meio de búzios, trajes rituais, sacrifício de animais, banhos de ervas, ídolos de pedra, etc.) aos elementos católicos (crucifixos, anjos católicos, o Anjo Angélico, sacramento como casamento) e ao espiritismo e superstições populares de origem européia (adivinhações por meio de espelhos, almas que falam através de objetos ou incorporadas nos vivos, etc.) (SILVA, 2005, p. 45-46).

É interessante perceber que até mesmo nos calundus, em que os africanos tinham mais liberdade de culto, traziam consigo elementos do catolicismo, das práticas espíritas e da cultura popular europeia. Isso mostra que houve ressignificação da religiosidade e que essa dinâmica reelaborada poderia ter se originado na própria África, onde povos de diversas nações receberam influências cristãs antes de serem traficados para as terras brasileiras.

Contudo, essa ressignificação da religiosidade não implica afirmar que não houve a tentativa de um rígido processo de aculturação dos colonizadores europeus sobre os africanos, uma vez que esta se caracteriza também pela imposição da ideologia, dos costumes e dos valores que um determinado grupo afirma sobre outro. Mesmo que os africanos escravizados não tenham sido obrigados a acolher os valores cristãos europeus sincretizando-

²⁰ “No Brasil, os primeiros calundus estiveram confinados aos espaços das fazendas. Só podiam ser realizados na escuridão e solidão das matas e roças ou nos próprios espaços contíguos da senzala. Nessas condições, supõe-se que sua organização tenha enfrentado muitas dificuldades, principalmente porque o culto aos deuses africanos estabelece uma série de interdições que devem ser respeitadas.” (SILVA, 2005, p. 46). Ao se referir aos calundus, Bossi (1992), observa que “esta prática dos africanos se traduziu numa luta sem quartel da religião oficial européia contra os ritos de origem africana; luta que culminou num verdadeiro auto-de-fé dos instrumentos sagrados dos cativos. Na aculturação colonial não é raro que o protagonista mais moderno se faça regredir ao próprio *ethos* a estágios arcanos. O olho do colonizador não perdoou, ou mal tolerou a constituição do diferente e a sua sobrevivência. Os calundus representaram a sobrevivência das crenças africanas.” (BOSSI, 1992, p. 62).

os aos seus. Conforme afirmou Mott (2008), a Igreja Católica exerceu a função hegemônica e demonstrou seu poder, pois, ao ministrar a catequização aos africanos, antagonizou interesses, uma vez que, para os missionários, os valores religiosos cristãos deveriam influenciar e amalgamar-se na cultura dos dominados a ponto de sobrepô-la. Esperava-se que a cultura e a religiosidade dos povos escravizados fossem anuladas e absorvidas pelos valores cristãos, que houvesse de fato uma conversão ao catolicismo, que os povos escravizados se tornassem neófitos cristãos, o que de fato não ocorreu, pelo menos durante os primeiros anos de escravidão nas terras brasileiras.

É interessante destacar que o sincretismo visto como uma síntese de aportes culturais e religiosos, geralmente percebido como uma fusão de culturas e religiões, no qual as partes se integram a fim de construir um novo fenômeno, não ocorreu de fato em relação à religião católica sobre as religiões afro-brasileiras, pois não houve diálogo e muito menos compreensão da religiosidade dos escravizados pelos europeus. O que de fato ocorreu foi uma preparação do africano pelos senhores e missionários para se tornar cristão. A estratégia era desenraizar seus valores e incutir neles uma religião e uma cultura que não eram suas, ou seja, aculturar.

O importante a se pensar é que para os africanos, o processo de aculturação instaurado pela Igreja Católica não representou uma substituição de suas práticas rituais. Conforme apontou Bastide (1971), não houve sobreposição do cristianismo ao culto às divindades africanas e sim uma captação de forças que pudessem contribuir com os costumes desses povos. Alguns rituais, símbolos, ritos e mitos são caros à sua religiosidade e não poderiam ser substituídos pelos valores cristãos, sobretudo no que se refere à contemplação e divinização dos elementos da natureza, à sacralização de animais, à entrega de oferendas, aos rituais de iniciação e de morte, ao transe e à incorporação religiosa, as adivinhações pelos búzios, aos significados e sentidos atribuídos ao Axé, e principalmente ao culto aos orixás, inquices e voduns, que possuem suas especificidades e agregam uma série de rituais fortemente rejeitados e combatidos pelas religiões cristãs.

É importante destacar que o processo de sincretização pelo qual passaram as religiões de matrizes africanas, fazendo-as, de certo modo, aproximarem-se do cristianismo, principalmente a Umbanda, não foi suficiente para que houvesse aceitação e acolhimento às suas práticas rituais nem tampouco a seus seguidores.

CAPÍTULO 2 - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Este capítulo se desenha em dois momentos. No primeiro, apresento uma revisão bibliográfica de algumas obras que compuseram os referenciais teóricos utilizados na pesquisa. No segundo, apresento um levantamento das produções científicas publicadas no Banco de Teses e Dissertações Digitais da Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior (Capes), na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) especificamente no Grupo de Trabalho (GT 21) de Educação Étnico-Racial, bem como em *sites* de bibliotecas de algumas universidades brasileiras.

Conquanto busquei realizar uma revisão bibliográfica, este capítulo não tem por objetivo traçar o estado da arte, perfilando autores e pesquisas que tratam da relação entre escolarização e religiosidade. O principal intuito aqui é descrever e analisar o estado da questão em três perspectivas: em primeiro lugar, examinar produções teóricas que abordam sujeitos da Educação de Jovens e Adultos, bem como suas necessidades básicas de aprendizagem; em segundo lugar, estudos que se debruçam sobre a religiosidade de matriz africana como fonte de segregação e silenciamento no contexto escolar e, em terceiro lugar, focalizar pesquisas que tratam de tensões e conflitos entre escolarização e religiosidade.

Nesse sentido, procurei não me debruçar sobre trabalhos que tenham como único foco a questão da laicidade. Isso porque, em um ambiente intercultural, marcado por assimetrias religiosas, não basta destacar apenas separação entre Estado e religiosidade. Torna-se necessário tanto enfatizar o peso da religiosidade católica e evangélica no espaço escolar quanto as formas de silenciamento e a exclusão de religiosidades de matrizes africanas.

2.1 Os sujeitos da EJA e seus contextos: conceitos e preconceitos

“[...] ficava muito cansada e faltava muito de aula, por isso, acabei saindo do colégio, porque comecei a faltar e a escola não aceitava.” (Dofonitinha de Iansã, 2018).

Para contextualizar os temas que estão diretamente relacionados com meu objeto de estudo, realizei uma pesquisa bibliográfica, na qual priorizei as literaturas que contemplam quatro categorias temáticas. A primeira refere-se às obras concernentes à Educação de Jovens e Adultos/Educação Popular e a seus sujeitos. A segunda diz respeito aos estudos culturais e ao Multiculturalismo Crítico. A terceira envolve as obras relativas à oralidade que se faz

presente de forma intensa no Candomblé. E a última refere-se especificamente ao Candomblé e à Umbanda, bem como à relação das escolas com os/as educandos/as pertencentes a essas religiões e à intolerância religiosa por eles/as sofrida.

Todos os sujeitos elencados para a pesquisa foram educandos/as da modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Por isso, com o objetivo de compreender as propostas dessa modalidade de educação concernente aos sujeitos que a frequentam, suas práticas culturais, seus saberes, seus direitos, suas identidades e suas relações estabelecidas com e na escola, assim como o processo de formação dos/as educadores/as, elenquei algumas obras que favorecem a compreensão.²¹

Buscar compreender os sentidos que os/as educandos/as da EJA atribuem ao processo de escolarização, requer um olhar atento para as práticas educativas escolares em relação à valorização dos conhecimentos prévios dos sujeitos, de suas culturas e de seus espaços de construção do saber. Neste sentido, Giovanetti, Gomes e Soares, (2005, p. 08) questionam: “Como garantir a jovens e adultos populares seu direito ao conhecimento e à cultura devidos? Como equacionar as formas mais apropriadas de organizar e aprender esse conhecimento? Serão as formas que nos são familiares?” Diante de tais indagações os autores propõem um diálogo com os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos e apontam possíveis caminhos a percorrer ao afirmarem que

o equacionamento e as respostas e essas questões que tantos educadores de jovens e adultos populares se colocam deverão ser feitos tendo como referencial as vivências, processos, identidades, lutas e saberes construídos pelos sujeitos da EJA nas relações sociais, culturais e políticas vivenciadas nos diferentes espaços sociais: a família, o trabalho, os grupos culturais, os movimentos sociais, a militância política, as igrejas, os terreiros de candomblé, a luta pela terra, os espaços de lazer, entre outros. (GIOVANETTI, GOMES E SOARES, 2005, p. 08).

Por isso, ao acolher esses sujeitos, a escola desempenha um papel significativo, o de reconhecê-los e valorizá-los integralmente, tendo em vista suas múltiplas vivências em espaços educativos e sociais diversos. Nesse caminho do reconhecimento, da interação e da

²¹ Dentre os/as autores/as selecionados/as que discutem a EJA e seus sujeitos, cabe citar: Araújo e Jardimino (2014): “Educação de Jovens e Adultos: sujeitos, saberes e práticas”; Arroyo (2014/2017): “Outros Sujeitos, Outras Pedagogias”, “Passageiros da noite: Do trabalho para a EJA”; Carbonell (2012): “Educação Estética na EJA: A beleza de ensinar e aprender com jovens e adultos”; Da Silva (2014): “Diálogos com as juventudes presentes na EJA”; Freire (1996/1987): “Pedagogia da Autonomia e Pedagogia do Oprimido”; Giovanetti, Gomes e Soares (2005): “Diálogos na Educação de Jovens e Adultos”; Oliveira (2014) “EJA no Brasil e no mundo a partir do contexto histórico” Silva (2010): “Juventude Negra na EJA: O direito à diferença”; Ude (2005): “Juventudes, Redes Sociais e Políticas Públicas”.

valorização dos sujeitos, a educadora Da Silva (2014) traz contribuições importantes para compreender o olhar que esses jovens possuem sobre a escola. Para alguns, trata-se

do lugar da diversão, pois, acreditam, em função das vivências escolares anteriores que o conhecimento não virá. Alguns entendem que é o lugar de se calar, pois somente quem cala aprende²². Para outros, a escola é o lugar de construir conhecimentos, por meio da partilha de saberes com os outros sujeitos presentes ali. É o lugar de namorar. É ainda o lugar de manifestar sua insatisfação com as situações impostas a eles por nosso modelo econômico social. (DA SILVA, 2014, p. 13).

O que mais a escola representa para esses sujeitos? Uma das participantes da pesquisa que dá origem a esta dissertação disse que a escola representa o lugar de estudo, mas que esta mesma escola não reconhece suas necessidades de sobrevivência, principalmente quando faltava às aulas por motivo de trabalho e a escola não aceitava suas justificativas.

[...] Eu trabalhava pra ganhar quinze reais para pôr o que comer dentro de casa, trabalhei varrendo rua para ganhar cesta básica, eu trabalhava e estudava, aí arrumei emprego e comecei a trabalhar e estudar no EJA (sic), e não continuei em questão de chegar muito cansada do serviço, estudar e ainda ir para casa tomar conta de menino, arrumar casa, fazer comida, manter as coisas, *ficava muito cansada e faltava muito de aula, por isso, acabei saindo do colégio, porque comecei a faltar e a escola não aceitava.* (Dofonitinha de Iansã, 2018, grifos meus).

Em vez de pensar os sujeitos da EJA como trabalhadores que estudam, predominam ainda em várias escolas a antiga concepção de que os sujeitos da EJA são estudantes que trabalham. Trata-se de enfoques distintos que fazem toda diferença na vida escolar dos sujeitos da EJA. O pensamento escolar equivocadamente ressalta que o que vale é o domínio dos conteúdos, pois, ao dominar a leitura, a escrita e os cálculos, acredita-se que estes sujeitos estarão aptos para sair da pobreza. Arroyo (2017) contesta esse pensamento e defende a possibilidade de reinvenção da EJA.

É menos exigente para um projeto radical de sua educação vê-los como carentes a suprir suas carências de habilidades escolares do que reconhecê-los trabalhadores e articular um projeto de educação com a radicalidade de suas experiências de trabalho. Quando o ponto de partida é reconhecê-los como trabalhadores, a proposta de garantir seu direito à educação é obrigada

²² Observe que a autora destaca que algumas pessoas se calam no contexto escolar como estratégia de aprendizagem. Os dados empíricos da minha pesquisa de campo apontam a questão do calar, em alguns casos, como resultado de silenciamento de sujeitos de crenças religiosas não cristãs que sentem-se constrangidos a se auto declarar sua profissão de fé no processo de escolarização.

a ter como referência os trabalhos de que sobrevivem, se trabalham em trabalhos precarizados, se têm dificuldades de articular tempos de trabalho-sobrevivência e tempos de escola. Se são os injustiçados da ordem social, econômica e até escolar como trabalhadores. Questões que passam a ser obrigatórias nos currículos de formação dos seus educadores. (ARROYO, 2017, p. 45).

Nessa mesma perspectiva, Da Silva (2014) compartilha relatos de diagnósticos realizados por educadores/as que trabalham com jovens e adultos da EJA. Os dados revelam o descontentamento desses sujeitos com a forma como são tratados dentro e fora dos ambientes escolares. Parte dos relatos destaca que

[...] os jovens educandos da EJA estão insatisfeitos com a maneira como nossa sociedade os trata e com o futuro (ou a ausência de futuro) que temos desenhado para eles. Estão insatisfeitos com a habitação que lhes foi destinada nas favelas, nas vilas, nas periferias; com as distâncias que precisam percorrer a pé ou pagando caro pelas tarifas de transportes urbanos em condições precárias; com os preços de alimentos, da roupa e do calçado que precisam comprar. [...] Insatisfeitos com a inexistência de vagas para todos os interessados na Universidade, enfim, com a negação do direito ao lazer, à cultura e à educação. [...] Insatisfeitos com o tratamento que recebem da polícia quando são abordados na rua, dentro de suas casas, em suas comunidades e, por vezes, na escola. Estão insatisfeitos com a invisibilidade que adquirem em algumas políticas universalizantes quanto a idade, gênero, raça, orientação sexual e classe social; com a falta de perspectivas a serem apontadas a eles por nosso modelo social e com o olhar negativo que a sociedade em geral destina a eles. (DA SILVA, 2014, p. 15).

Tantas insatisfações representam motivos mais do que suficientes para que educadores e educadoras repensem suas relações com esses sujeitos. Segundo Silva (2010) boas relações educativas na EJA permeiam pelo diálogo e pelo desempenho docente, sendo este fundamental para se criar um clima de empatia e satisfação nos/as educadores/as e educandos/as no ambiente escolar. O desempenho do/a professor/a frente ao conteúdo de sua disciplina e as relações estabelecidas com os sujeitos farão toda diferença na relação interpessoal estabelecida entre os sujeitos. De acordo com Oliveira (2014), uma proposta de Educação Popular nas escolas poderá contribuir com a minimização das insatisfações apresentadas pelos sujeitos da EJA, pois,

independente do contexto em que ela se apresente, talhada pelos moldes de um capitalismo contestado ou por um sistema sem oposição, a EJA constitui o direito de um grupo de pessoas, de cidadãos que ficaram à margem não só das oportunidades de escolarização, mas também das decisões das oportunidades de melhoria de vida e de crescimento pessoal. É esse o contexto que o educador da EJA deve considerar, levando em conta as

especificidades do público com o qual lida(rá), para que possa inserir-se de maneira libertária nos processos emancipatórios que estão sendo (ou serão) articulados, devendo estar conscientes de que Educação Popular tem muito ainda a contribuir para a Educação de Jovens e Adultos. (OLIVEIRA, 2014, p. 105)

A Educação Popular é uma Educação de resistência por negar exclusivismos, autoritarismos e a formação massiva de sujeitos para o Mercado. Ela rejeita o neoliberalismo, a teoria do capital humano²³ e condena os paradigmas do sistema capitalista que desvaloriza os pobres negando sua cidadania e todo processo de humanização. Os educadores e educadoras que trabalham com os sujeitos da EJA precisam considerar a Educação Popular como um conjunto de práticas que visam um profundo respeito aos saberes dos sujeitos e compreender que ela rompe com estruturas fortemente estabelecidas nas escolas onde culturas e pessoas são negadas por seus pertencimentos identitários, raciais, religiosos e de gênero.

Por isso, o grande desafio imposto à EJA e aos/as educadores/as está no acolhimento, o que implica uma relação de respeito às histórias e experiências dessas pessoas, garantindo-lhes oportunidades de melhoria de vida. O acolhimento e o respeito abrem caminhos para que os/as educandos/as se sintam valorizados/as enquanto seres de direito e à vontade para expressarem seus modos de ser e de estar no mundo. Segundo Ude (2005), valorizar os jovens que se encontram em espaços educativos e em outros espaços sociais, será mais oportuno se estes sujeitos forem vistos e compreendidos pelos educadores e educadoras sob o paradigma de “Redes Sociais”.

[...] A metáfora das Redes Sociais nos ajuda a construir uma visão mais inclusiva ao visualizar a teia que estamos envolvidos, em vários níveis, tanto no aspecto pessoal, social, cultural, econômico, institucional e político, quanto no âmbito ecológico e espiritual. *Trata-se de um paradigma que reconhece o ser humano como um sistema vivo, multidimensional e interativo*, que vive momentos mais organizados e outros mais conflituosos. [...] Acredito que este olhar, em teia ou em redes, como queiram, pode ser capaz de provocar outras possibilidades em distintos contextos, seja nas escolas, nos diversos trabalhos sociais, nos grupos culturais, desde que se reconheça a incompletude dos nossos saberes e fazeres e a conseqüente necessidade de estar aberto à complementaridade do outro. (UDE, 2005, p.70, 75, grifos meus).

Para aumentar a satisfação dos/as educandos/as da EJA na escola, os/as educadores/as devem possibilitar a comunicação das distintas manifestações que compõem

²³ O professor Heli Sabino de Oliveira, ao se referir à teoria do capital humano, diz que: “a teoria do capital humano tenta entender como a qualificação do trabalhador pode interferir na produtividade e, portanto, nas taxas de lucro. Neste sentido, a educação é vista como algo que tem por finalidade puramente o desenvolvimento econômico, ou seja, visa apenas o trabalho e o retorno financeiro.” (OLIVEIRA, 2014, p. 20).

seus universos, buscando conforme sugere Ude (2005, p. 75), “fortalecer suas diferentes formas de organização e expressão.”

Aliado ao paradigma das Redes Sociais, para atenuar a insatisfação dos jovens, adultos e idosos em relação à escola, são necessárias também, mudanças significativas nas práticas pedagógicas dos/as docentes. Relacionada a essas práticas pedagógicas, Carbonell (2012) nos apresenta uma sugestão que é a de pensar a educação de jovens e adultos sob o paradigma da estética. Para ela, uma Educação Estética se traduz em uma educação que consiga despertar a emoção dos/as educandos e educandas. Segundo a educadora, isso só acontece quando os conteúdos e procedimentos didáticos utilizados pelos/as educadores/as estabeleçam relações com o dia a dia dos/as educandos/as e, ao mesmo tempo, produzam sentido para eles/as. A educadora defende que a emoção estética desperta alegria e provoca formas de imaginação e de sentimentos que inspiram uma profunda satisfação intelectual. Para ela, ao despertar o prazer do conhecimento nos/as educandos/as, o/a educador/a, leva os sujeitos ao “maravilhamento do mundo”, sendo este essencial à aprendizagem e à interação na sala de aula.

Segundo Carbonell (2012), o “maravilhamento” provocado pela Educação Estética não pode ser qualificado como um olhar passivo sobre o processo de conhecimento e sim “um olhar vívido, penetrante, curioso, pois, sobrevive da busca por sentidos, cria e recria significações permanentes, ou seja, é um olhar que se educa.” (CARBONELL, 2012, p. 113). A autora defende que, ao reconhecer e legitimar os/as educando/as como sujeitos históricos, a Educação Estética se revela como um meio de reafirmar o protagonismo desses homens e mulheres que, na condição de oprimidos, traçam bravas trajetórias de lutas e de conquistas.

Para despertar a emoção e a curiosidade dos sujeitos da EJA, Araújo e Jardimino (2014) defendem que são necessárias boas práticas pedagógicas docentes, e estas devem se converter em estratégias que contribuam com o sentido de pertença desses sujeitos ao ambiente escolar. Ao criarem vínculos de pertencimento aumentam as possibilidades de permanência dos sujeitos na escola. Contudo, eles defendem que as práticas pedagógicas precisam considerar a formação inicial e continuada dos/as educadores/as, que envolve a superação de um saber técnico e transmissor, em favor de uma pedagogia crítico-reflexiva.

É neste caminho que o educador Paulo Freire (1996), em sua obra *Pedagogia da Autonomia*: saberes necessários à prática educativa, traz à tona as exigências do saber ensinar. São pensamentos revolucionários que, se apropriados pelos/as educadores/as, podem transformar suas práticas e modificar o olhar dos/as educandos/as sobre a escola e sobre o processo de escolarização. Freire organiza suas ideias em torno de três princípios: “não há

docência sem discência, ensinar não é transmitir conhecimento e ensinar é uma especificidade humana.” (FREIRE, 1996, p. 07). Esses três princípios se desdobram em várias possibilidades, entre elas a de que o ato de ensinar é uma via de mão dupla na qual quem ensina sempre aprende algo com quem se ensina.

Na obra *Pedagogia do Oprimido*, Freire (1987) nos mostra que o conhecimento se faz a partir da relação dialógica entre educadores/as e educandos/as, que os sujeitos se constroem e se educam por meio do diálogo, sendo este parte fundamental da existência humana. Por meio da interação entre o que se diz e o que se apreende é que os seres humanos transformam o mundo, por isso, o diálogo deve ser uma prática que requer reflexões constantes sobre a realidade.

Paulo Freire foi um dos idealizadores da educação de adultos no Brasil, por haver implantando na década de 1960, no município de Angicos, Rio Grande do Norte, o Programa Nacional de Alfabetização, que tinha como principal objetivo promover o aprendizado a partir da valorização da cultura popular desses sujeitos. A pedagogia utilizada por Paulo Freire nos leva a conceber que os/as educadores/as precisam conhecer os/as educandos/as. Para isso, devem ultrapassar relações de distanciamento e, ao contrário, buscar compreender a cultura que se traduz em valores, gostos, pertencimentos e identidades. Ao valorizar a cultura e promover uma educação popular os/as educadores/as passam a oferecer aos/as oprimidos/as, por meio da educação, meios pelos quais eles/as possam transformar as estruturas sociais que os/as oprimem, a fim de desconstruir os sistemas de opressão que os impeçam de exercer seus direitos enquanto cidadãos.

A pesquisa que dá origem a esta dissertação parte do contexto da importância e da valorização da pluralidade cultural dos/as educandos/as da EJA, uma vez que os estudos elaborados sob a perspectiva multicultural se posicionam a favor da luta contra a opressão e a discriminação a que certos grupos têm se submetido. Para melhor compreender como se processam os sentidos atribuídos às múltiplas culturas, elenquei alguns autores que trabalham com a abordagem do Multiculturalismo voltada para as diferenças culturais, aos pertencimentos identitários e às práticas pedagógicas. Dentre os educadores que contemplam esta abordagem cabe citar Moreira e Candau (2011). Esses autores referendam que os estudos voltados para a perspectiva do multiculturalismo na escola devem oferecer aos/as educadores/as princípios norteadores de procedimentos pedagógicos que possam auxiliá-los/as no combate ao preconceito, opressão e discriminação existente no ambiente escolar.

Para Moreira e Candau (2011), a cultura escolar muitas vezes se mostra padronizadora, homogeneizadora e monocultural²⁴. Por isso, é preciso romper com essa realidade e construir práticas educativas de valorização das diferenças culturais, pois a escola é o palco do encontro de culturas atravessadas por tensões e conflitos. Há de se compreender que as tensões provenientes da multiplicidade cultural brasileira relacionam-se aos contextos históricos bem marcados em nossa sociedade, nos quais os grupos afrodescendentes e indígenas, por exemplo, são inferiorizados. A partir dessa constatação, Moreira e Candau (2011) afirmam que

a nossa formação histórica está marcada pela eliminação física do “outro”, ou por sua escravização, que também é uma forma violenta de negação de sua alteridade. Os processos de negação do “outro” também se dão no plano das representações e no imaginário social. Neste sentido, o debate multicultural na América Latina nos coloca diante da nossa própria formação histórica, da pergunta sobre como nos construímos socioculturalmente, o que negamos e silenciemos, o que afirmamos, valorizamos e integramos na cultura hegemônica. *A problemática multicultural nos coloca de modo privilegiado diante dos sujeitos históricos que foram massacrados, que souberam resistir e continuam hoje afirmando suas identidades e lutando por seus direitos de cidadania plena na nossa sociedade, enfrentando relações de poder assimétricas, de subordinação e exclusão.* (MOREIRA e CANDAU, 2011, p. 17, grifos meus).

É interessante ressaltar que na sociedade brasileira, os indivíduos de pertencimentos identitários de gênero, religiosos ou étnico-raciais diferentes dos pertencimentos da maioria das pessoas precisam afirmar diariamente suas identidades. Caso contrário, serão julgados/as e punidos/as por suas diferenças. Afirmar identidade em espaços educativos, como na escola, perpassa muitas vezes

[...] pela coexistência e pelo confronto que se traduzem em desafios postos quotidianamente no encontro com o outro, um outro que, sobretudo, me diz do que não sou, do não somos, não queremos ser e nos obriga ao descentramento. Os que foram empurrados para fora desse “centro” cada vez mais e de formas diferenciadas, se declaram publicamente: gritam, escrevem, gravam, se fazem belos e belas, choram. (LOPES, 2006, p. 01).

²⁴ Segundo Antônio Flávio Moreira e Vera Maria Candau, “a perspectiva Monocultural nega ou silencia as diferenças culturais na escola, atuando em favor de uma única cultura, aquela que ali predomina, esta deslegitima dialetos, saberes, línguas, crenças e valores “diferentes”, pertencentes aos grupos subordinados, considerados inferiores, explícita ou implicitamente.” (MOREIRA e CANDAU, 2008, p. 21).” Para Claude Grignon, “a escola tende espontaneamente ao monoculturalismo por meio da transmissão, que continua sendo socialmente muito desigual; transmitem-se saberes de alcance ou pretensão universal, reduzindo a autonomia das culturas populares e convertendo a cultura dominante em cultura de referência, em cultura padrão.” (GRIGNON, 1995, p. 182).

Um dos grandes desafios da educação escolar é aceitar os sujeitos em suas diversidades, o que envolve principalmente o reconhecimento das diferenças. De acordo com Gonçalves e Silva (2006), não basta apenas reconhecer as diferenças, mas, sobretudo, encontrar estratégias para lidar com as diversidades em sala de aula. Portanto, o trabalho dos/as educadores/as deve ultrapassar o modelo monocultural de ensino, isso significa dizer que os/as educadores/as deverão proporcionar experiências educativas que ajudem os/as educandos/as a compreender o papel central que as culturas ocupam para a formação da sociedade brasileira. Para o/a autor/a, “falar de multiculturalismo²⁵ é falar do jogo das diferenças, cujas regras são definidas nas lutas sociais por atores que, por uma razão ou por outra, experimentam o gosto amargo da discriminação e do preconceito no interior das sociedades em que vivem.” (GONÇALVES e SILVA, 2006, p. 09). Ao considerar a importância das políticas educativas que valorizem as diferenças, McLaren (1997) aponta que os educadores e educadoras precisam examinar criticamente o desenvolvimento de discursos e práticas pedagógicas que inferiorizam os outros que são diferentes ao transformá-los em ausentes. Para ele, o

multiculturalismo de resistência não compreende a diversidade como uma meta, mas argumenta que a diversidade deve ser afirmada dentro de uma política de crítica e compromisso com a justiça social. Ele tem de estar atento à noção de diferença. Diferença é sempre um produto da história, cultura, poder e ideologia. A diferença ocorre entre dois grupos, e entre muitos grupos e pode ser compreendida em termo de especificidades de sua produção. O multiculturalismo crítico questiona a construção da diferença e identidade em relação a uma política radical. (MCLAREN, 1997, p. 122).

McLaren (1997) afirma que as diferenças são resultados de relações sociais que se forjaram ao longo do tempo por meio de trocas assimétricas de poder. O multiculturalismo crítico proposto por ele denuncia a tradição escolar ocidental, cristã, branca, machista, e oferece caminhos para uma educação que seja de fato libertadora.

Ao se referir a uma educação multicultural e intercultural²⁶, Gadotti (1997) referenda que a escola precisa familiarizar os/as educandos/as com propostas culturais, intelectuais, morais, artísticas, religiosas de outras culturas, principalmente das culturas não dominantes. Para ele, os/as educandos/as “que não aprenderem a estudar outras culturas

²⁵ “O Multiculturalismo pode ser interpretado como movimento de ideias resultantes de um tipo de consciência coletiva, para o qual as orientações do agir humano se oporiam a toda forma de “centrismos” culturais, ou seja, de etnocentrismos.” (MOREIRA E CANDAU, 2006, p. 12).

²⁶ Para Moreira e Candau (2011), “uma educação intercultural é aquela que promove o reconhecimento do “outro”, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais.” (MOREIRA e CANDAU, 2011, p. 23).

perderão uma grande oportunidade de entrar em contato com outros mundos e terão mais dificuldades de entender as diferenças, fechando-se para a riqueza cultural da humanidade.” (GADOTTI, 1997, p. 16)

Dayrell (1996) defende que, no contexto escolar, a busca pela valorização da cultura dos sujeitos deve se iniciar no interior das instituições. Ele informa que, para isso, as escolas precisam ser vistas como espaços socioculturais pelos/as educadores/as. Segundo Dayrell (1996) analisar

a escola como espaço sociocultural significa compreendê-la na ótica da cultura, sob um olhar mais denso, que leva em conta a dimensão do dinamismo, do fazer-se cotidiano, levado a efeito por homens e mulheres, trabalhadores e trabalhadoras, negros, brancos, adultos e adolescentes, enfim, alunos e professores, seres humanos concretos, sujeito sociais e históricos, presentes na história, atores na história. (DAYRELL, 1996, p. 136).

Dayrell (1996) alega que os sujeitos que chegam à escola são socioculturais porque possuem saberes, culturas, pertencimentos, identidades e que cabe aos/as educadores/as buscarem conhecer tais dimensões e valorizá-las.

O reconhecimento dos sujeitos enquanto socioculturais possui relação direta com as linguagens e com os códigos linguísticos adotados na escola pelos/as educadores/as, ao situar que os sujeitos da pesquisa ora apresentada frequentaram a EJA e que estes sujeitos foram em certo momento de suas vidas excluídos do processo de escolarização, alguns questionamentos precisam ser feitos em relação à linguagem estabelecida nas escolas: Como será que se dispõem as linguagens orais e escritas na escola, em relação à cultura afro-brasileira com foco nas religiosidades de matrizes africanas? Será que os/as educadores/as consideram a linguagem oral como parte integrante da cultura dos sujeitos com pertencimentos religiosos candomblecistas? De que formas a linguagem pode se converter em um forte instrumento de poder e discriminação dentro do ambiente escolar?

Esses questionamentos são interessantes e perpassam o objetivo central da pesquisa a partir da busca pela compreensão dos sentidos que os educandos e educandas candomblecistas e umbandistas da Educação de Jovens e Adultos atribuem ao processo de escolarização. Quando me refiro às linguagens orais e escritas no ambiente escolar, é nítido para todos/as os/as educadores/as a percepção da primazia que se tem da linguagem escrita sobre a oral. De acordo com Zumthor (1997), a oralidade vem, aos poucos, perdendo espaço para a escrita. Para ele, a oralidade expressada principalmente pelas sociedades ditas

primitivas, como algumas africanas, por exemplo, acabam relegadas à folclorização, o que, em sua visão, representa um movimento histórico em que uma estrutura social ou uma forma de discurso perde progressivamente sua função.

As culturas africanas, expressas nas religiosidades afro-brasileiras, especificamente o Candomblé, são predominantemente orais e acabam perdendo sua importância na escola, uma vez que suas narrativas são, quando abordadas pelos/as educadores/as, relegadas a elementos folclóricos e não são vistas como símbolos de pertencimentos identitários. Relacionado ao processo de folclorização, assevera Zumthor (1997), fato semelhante ocorre com o termo “popular” quando atribuído às culturas consideradas subalternas em comparação com as culturas hegemônicas. Para ele, o subalterno e o hegemônico são norteados pelo popular, mesmo sendo um considerado o contrário do outro. Neste sentido, Zumthor (1997) afirma que:

Nenhuma dessas interpretações satisfaz plenamente. Entretanto, elas remetem juntas, a uma realidade indubitável, ainda que vaga. Com efeito, na maioria das sociedades (atingindo um estágio de evolução em que se constitui um Estado), constata-se a existência de uma bipolaridade que engendra tensões entre cultura hegemônica e culturas subalternas. Estas últimas exercem uma forte função histórica: a de um sonho de desalienação, de reconciliação do homem com o homem e com o mundo; elas dão sentido e valor à vida cotidiana, o que não implica em sua identificação com as “tradições populares” transformadas, atualmente, em objeto museológico. (ZUMTHOR, 1997, p. 23).

É nesse contexto que Zumthor (1997) apresenta o “popular” como algo que busca dar sentido à vida das pessoas, que as religiosidades de matrizes africanas inseridas nas culturas afro-brasileiras, devem ser interpretadas, pensadas e ensinadas no ambiente escolar.

A importância da oralidade é o que torna imprescindível que os educadores e educadoras percebam que a linguagem está imbricada nas ideologias construídas na escola. Para Gnerre (1998, p. 05) “[...] a linguagem não é usada somente para veicular informação. As pessoas falam para serem ouvidas, às vezes para serem respeitadas e também para exercer uma influência no ambiente em que realizam os atos linguísticos”. As linguagens no ambiente escolar não podem ser utilizadas como instrumento de poder pelos/as educadores/as, no sentido de valorizar e expressar apenas algumas culturas em detrimento de outras. No contexto das religiosidades de matrizes africanas, há de se considerar, por exemplo, os mitos

ou Itãs²⁷ que norteiam os adeptos do Candomblé em suas diversificadas maneiras de ver e perceber o mundo, bem como as histórias de vida que as pessoas encontram na religiosidade para conviver na escola e fora dela. Os/as educadores/as, principalmente da EJA, devem resgatar as tradições orais e valorizar os sujeitos e suas formas de expressão, pois

[...] os cidadãos, apesar de declarados iguais perante a lei, são na realidade discriminados já na base do mesmo código em que a lei é redigida. A maioria dos cidadãos não tem acesso ao código, ou, às vezes tem uma possibilidade reduzida de acesso, constituída pela escola e pela “norma pedagógica” ali ensinada. (GNERRE, 1998, p. 10).

Os diversos códigos linguísticos inseridos nas linguagens tanto escrita quanto oral devem permitir a elaboração de mensagens, valorizá-las e democratizá-las a todos os sujeitos. Caso contrário, a linguagem não passará de forte instrumento exclusivo de poder e de discriminação na escola. Para que isso não aconteça, é importante que os/as educadores/as estejam vigilantes quanto aos enunciados proferidos em sala de aula ao se referirem aos diversos temas ensinados, sobretudo aos relacionados aos aspectos culturais, religiosos, raciais, de gênero, diferentes dos seus. Segundo Bakhtin (2003, p. 272), todo enunciado possui relevância “na cadeia de comunicação discursiva”, uma vez que o enunciado representa a “posição ativa do falante nesse ou naquele campo do objeto e do sentido”. Bakhtin (2003) afirma que

o próprio falante está determinado precisamente a essa compreensão ativamente responsiva; ele não espera uma compreensão passiva, por assim dizer, que apenas dobre o seu pensamento e voz alheia, mas uma resposta, uma concordância, uma participação, uma objeção, uma execução. (BAKHTIN, 2003, p. 272)

Ainda conforme o autor,

Ao falar, sempre levo em conta o fundo aperceptível da percepção do meu discurso pelo destinatário: até que ponto ele está a par da situação, dispõe de conhecimentos especiais de um dado campo cultural da comunicação; levo em conta suas concepções e convicções, os seus preconceitos (do meu ponto de vista), as suas simpatias e antipatias – tudo isso irá determinar a ativa compreensão responsiva do meu enunciado por ele. (BAKHTIN, 2003, p. 302).

²⁷ Sobre a definição de Itãs, Ademir dos Santos Barbosa (2016) nos diz que estes representam “relatos míticos da tradição ioruba, notadamente associados aos 256 odus (caminhos) ou signos dos orixás.” (BARBOSA, 2016, p. 117).

Partindo do princípio de que todo discurso é mentalmente elaborado e pressupõe uma compreensão responsiva, os/as educadores/as devem provocar o diálogo em suas aulas e não esperar uma recepção passiva do ouvinte, tendo em vista que apenas uma relação dialógica estabelecida entre educadores/as e educandos/as pode proporcionar um entendimento responsivo e oferecer de fato o respeito e a igualdade entre os sujeitos considerando-os em seus múltiplos pertencimentos identitários.

Contudo, relacionado ao contexto da valorização e do reconhecimento à diversidade cultural dos sujeitos presentes na EJA, cabe compreender o seguinte questionamento: Será que os pertencimentos culturais e religiosos dos/as educandos/as candomblecistas e umbandistas são percebidos e valorizados pela escola e pelos/as educadores/as? Relacionado a este questionamento, Caputo (2012) e Santos (2015) apresentam importantes contribuições. Suas obras trazem resultados de pesquisas por eles realizadas sobre o trato das religiosidades de matrizes africanas em escolas públicas de Educação Básica, perpassando por professores/as, alunos/as e também por famílias de estudantes.

Santos (2015), em *Formação de professores e religiões de matrizes africanas: um diálogo necessário*, traz à tona a compreensão dessas religiões a partir da experiência comunitária. Apresenta de forma sucinta uma série de informações e explicações sobre a vivência das religiões brasileiras de matrizes africanas e aponta que esses dados podem ser utilizados como material didático para abordar o tema em sala de aula. Afirma também que tais informações são imprescindíveis para professores/as comprometidos/as com uma educação inclusiva que valorize e respeite a diversidade religiosa brasileira. Ainda faz menção a três pressupostos básicos sobre a questão da intolerância com relação ao trato das religiões de matrizes africanas pela educação escolar:

O primeiro é o de que a educação escolar constitui-se em espaço e tempo de formação de identidades socioculturais, de reprodução e enfrentamento de preconceitos e também formas correlatas de intolerâncias. O segundo pressuposto é o de que, em vários segmentos da sociedade brasileira, encontram-se atitudes de preconceitos e intolerância com relação aos adeptos e às religiões de matrizes africanas. O terceiro pressuposto é o de que a hegemonia das religiões de matriz judaico-cristã, a discriminação racial e a satanização de entidades espirituais produzem uma invisibilidade das religiões de matrizes africanas, pelas políticas educacionais e, contribuem com a diferença de educadores/as diante da experiência de adeptos juvenis, que vivem com medo de dizer o nome da religião a que pertencem. (SANTOS, 2015, p. 61).

Em meio a tais pressupostos, o autor sugere caminhos que contribuem para a “superação da atitude de indiferença de educadores/as frente ao preconceito e à intolerância religiosa de que são vítimas crianças e adolescentes em escolas de diversas partes do Brasil” (SANTOS, 2015, p. 61). Para superar atitudes de intolerância, o autor indica que é imprescindível que os/as educadores/as abordem o assunto “não na perspectiva do inculcamento das crenças, mas valorizando as experiências dos diversos sujeitos socioculturais, visando uma convivência, respeitosa, pacífica e solidária” (SANTOS, 2015, p. 25). Segundo afirma o autor, quando não há reconhecimento da diversidade religiosa na escola, os/as estudantes que frequentam Terreiros se veem obrigados a negar sua identidade religiosa. Em seu entendimento, essa negação gera sérios problemas, pois, além de desvalorizar a herança africana, desqualificar o sagrado e anular a crença dos/as estudantes e de seus familiares, reflete grandes lacunas pedagógicas no espaço escolar que precisam ser reparadas.

Caputo (2012), por sua vez, na obra *Educação nos terreiros e como a escola se relaciona com crianças de candomblé*, apresenta o Terreiro como um espaço educativo, por meio do qual circulam conhecimentos, saberes e memórias. O Terreiro de Candomblé é descrito por ela como um espaço no qual as identidades são afirmadas e os laços de pertencimento e de parentesco são construídos. Em sua abordagem, afirma que “a educação nos Terreiros entra em conflito com a forma conservadora de educar, presentes na escola” (CAPUTO, 2012, p. 20). Para a autora, do resultado desse conflito emerge a constatação de que, por mais que haja nas escolas uma tentativa de respeitar a diversidade religiosa, os/as adeptos/as dos Terreiros de Candomblé ainda sofrem exclusão. Para Caputo (2012), as escolas precisam abraçar uma perspectiva intercultural no campo pedagógico, visto que a cultura é resultado também de simbologias religiosas e estas precisam ser respeitadas, não em função de uma religião predominante, mas em consonância com as múltiplas religiões vinculadas aos sujeitos presentes no espaço escolar.

Considero muito interessante a forma como a autora aborda os dois espaços educativos. Ela aponta que o espaço da escola e o espaço do Terreiro se configuram em sintonia diferente no que se refere aos assuntos relacionados às religiões de matrizes africanas, justamente pelo fato de que a escola funciona sob a perspectiva exclusivamente cristã e de que em seus espaços os sujeitos que possuem pertencimentos diferentes são invisibilizados. Na escola, os/as educadores/as não conseguem vislumbrar aspectos culturais relacionados às religiosidades de matrizes africanas, também por este motivo, alegam não trabalhar conteúdos que envolvem essas religiosidades na perspectiva cultural.

Para contextualizar as religiosidades de matrizes africanas, com ênfase no Candomblé e na Umbanda, no âmbito cultural, utilizei as obras de Andrade (2015), Birman (1985), D'Ósosi (2010), Lody (2002), Ortiz (1991), Prandi (2005), Santos (2015), Silva (2005).

De acordo com Lody (2002), o Candomblé representa uma rica expressão religiosa, estética e lúdica. É um campo religioso que mantém fortes relações com aspectos da cultura brasileira, principalmente quanto aos aspectos da musicalidade, das danças, dos adereços e das festas populares. É interessante ressaltar que o Candomblé se faz presente no imaginário dos brasileiros e, segundo Lody, por esse motivo, precisa ser bem compreendido. Por se tratar de uma religião de expressão, valoriza o corpo físico e conseqüentemente todo o ser humano.

O Candomblé, para Prandi (2005), é uma religião mítica. Ele defende que é no tempo mítico do passado remoto que se acredita estar a verdade do presente. Ou seja, o autor assegura que o tempo mítico é o tempo das origens. Para ele, “o passado mítico, coletivo compartilhado de geração em geração, fornece à sociedade o sentido geral da vida, orienta a conduta e fornece valores para norteá-la” (PRANDI, 2005, p. 169). Considera ainda que o Candomblé dotado de mitos é também inclusivo, porque os mitos africanos, agora no Brasil, representam um elemento constitutivo das religiões afro-brasileiras e que estas, estão de portas abertas não somente para os negros e afro-brasileiros, mas para todos, sem exceção.

Para Santos (2015), o Candomblé é uma religião iniciática e inclusiva, contudo, não se objetiva a convencer as pessoas a aderir aos seus fundamentos. Para ele, existem forças espirituais ancestrais que agem na dimensão pessoal e comunitária e que nessas energias encontra-se o “Axé”, que é a força vital que anima e reanima toda a existência humana. O autor esclarece que cada pessoa possui seu Axé e que este pode aumentar, diminuir ou estagnar o que vai depender das escolhas pessoais de cada indivíduo e também dos vínculos rituais estabelecidos com o Sagrado.

Dofonitinha de Iansã ao se referir ao Candomblé, disse que encontra no Terreiro forças e motivações para superar as dificuldades:

[...] o Candomblé me ajudou muito, os orixás... Graças a deus e aos orixás *o que eu consegui de bom na minha vida foi através do momento que eu comecei a ir ao Terreiro*, porque, até então, minha vida dava dois passos para frente e três para trás. Então, a partir da hora que eu fui ao Candomblé e fiquei um ano indo, até mesmo sem fazer santo, eu consegui emprego eu comecei a trabalhar, eu comecei a construir a minha casa. Eu fiz a minha

casa! Porque na época minha casa estava quase caindo e desempregada com as crianças e lá eu consegui... (Dofonitinha de Iansã, 2018, grifos meus).

Dofonitinho de Ossain encontrou no Terreiro de Candomblé possibilidades de cura para sua enfermidade:

[...] as pessoas criticam o Candomblé sem saber o quê que é, tem que estar lá dentro para saber o quê que se passa o que ocorre. [...] *eu entrei para o Candomblé porque iam amputar a minha perna, eu entrei, e foi um lugar onde fui curado*; então, eu agradeço muito! (Dofonitinho de Ossain, 2018, grifos meus).

O Candomblé é uma religião que não é proselitista. É uma religião de tradição inclusiva que não faz distinção de ninguém, conforme foi definido por *Dofono de Omolu e Dofono de Airá*:

Candomblé é uma religião que atrai e inclui as pessoas, *a gente não sai de porta em porta pregando o Candomblé e chamando as pessoas para o Terreiro*. O Candomblé é uma religião de tradição que traz felicidade, Candomblé é Axé é paz! (Dofono de Omolu, 2018, grifos meus).

Comecei a frequentar o Candomblé quando era adolescente, conheci a Ialorixá e me afeiçoei a ela e ao Terreiro, *gostei tanto dessa tradição, então eu disse: Eu vou, vou seguir, eu vou entrar e é isso que eu quero!* (Dofono de Airá, 2018, grifos meus).

Como se vê, essas pessoas encontraram no Candomblé a energia, a paz, a felicidade, o Axé, a força vital que os anima e impulsiona a prosseguir. No Terreiro de Candomblé receberam alento, foram acolhidos, aprenderam a valorizar e a respeitar a ancestralidade.

A Umbanda, assim como o Candomblé, representa também uma manifestação religiosa de origem africana e se preocupa muito com o bem-estar das pessoas. De acordo com D'Ósosi (2010), os cinco sentidos humanos (visão, paladar, olfato, tato, audição) são fortemente representados na Umbanda por meio dos rituais, das oferendas e consagrações. Além disso, a Umbanda assim como o Candomblé também se preocupa com os aspectos ecológicos, uma vez que não faz nada sem o verde das folhas, das quais é extraída a essência que representa a força da religião. Os aspectos culturais também são bem representativos, principalmente quanto à exploração das cores e da diversidade de cantos e ritmos.

A Umbanda é uma religião que se dedica a ajudar o próximo, em praticar a caridade, segundo disseram *Mãe Pequena e Mãe Preta*:

[...] entrei na Umbanda, por causa da caridade, você pode ver as entidades fluindo na vida das pessoas. *Sei que as minhas entidades vão continuar fluindo, protegendo e trabalhando para todas as pessoas, inclusive para aquelas que debocham e discriminam*, as entidades vão continuar ajudando a todos. Nós umbandistas desejamos sempre o bem, para poder colher o bem. (Mãe Pequena, 2018, grifos meus).

[...] Fui me interessando pela Umbanda aos poucos, me interessando com as práticas, e me envolvi mais e mais com as entidades e com as pessoas. *A prática da caridade me conquistou*, porque a Umbanda só leva caridade e amor. Repartir, preocupar com o próximo, ajudar, querer o bem e ser uma energia no mundo é o que eu gosto na Umbanda. (Mãe Preta, 2018, grifos meus).

O contato direto com as Entidades, que conversam, brincam, aconselham, medicam, benzem e acolhem as pessoas que as procuram faz da Umbanda uma religião inclusiva e inovadora. Segundo Ortiz (1991), a Umbanda se inova, sobretudo, a partir do momento em que rompe com o “*awo*” (segredo) existente no Candomblé, pois a tradição e os saberes deixam de ser orais e passam a ser escritos, estudados, analisados, interpretados e registrados em livros. De acordo com Ortiz essa forma de transmissão do saber facilita a compreensão da religião não somente para os/as adeptos/as, mas também para aqueles/as que se interessem em aprender sobre os aspectos que envolvem a cultura e as práticas religiosas umbandistas, sem necessariamente precisarem iniciar-se na religião. Ortiz (1991) aponta a importância da sistematização do saber por meio do livro, quando explica que

seria um erro desconsiderar o livro exclusivamente como forma de comunicação do saber, ele traz consigo a marca do homem cultivado, da intelectualidade; ele é o centro nodal do discurso erudito. Os significados culturais que não existiam na tradição oral são agora vinculados pelo livro; o pai-de-santo não é mais um simples sacerdote, ele se transforma em escritor. O livro implanta assim uma nova forma de dominação: a racional; o saber africano é desta forma assimilado ao não saber, e se presta à interpretação pelo conhecimento erudito que se exprime através da escrita. (ORTIZ, 1991, p. 179).

Segundo Ortiz (1991), a organização do saber pela escrita confere à Umbanda uma nova forma de transmitir suas práticas, tornando-se mais transparente, possibilitando diálogos com as pessoas leigas, o que pode significar o rompimento de pré-conceitos incorretos que conduzem à intolerância religiosa.

O autor afirma que o reconhecimento social da religião umbandista aparece hoje como fato incontestável. Para ele, a Umbanda se apoderou dos valores socialmente legítimos para se impor enquanto religião numa sociedade que lhe foi hostil desde o nascimento. Devido à exclusão, a Umbanda precisou se integrar à sociedade e para isso, desde o início, voltou seus trabalhos para a prática da caridade. Segundo Ortiz (1991, p. 195), a Umbanda, “interiorizou as críticas feitas pelas instâncias legítimas da sociedade global, transformando-as em seguida em fatores dinâmicos de integração.”

De acordo com Silva (2005), a integração da Umbanda está relacionada ao plano mítico, principalmente em relação às categorias sociais que foram e ainda são marginalizadas em nossa sociedade. Neste contexto,

[...] pode-se dizer que, se o Candomblé procurou reconstituir nos terreiros pedaços da África no Brasil, (Também como forma de expressar a dificuldade e as restrições encontradas pelos negros para se estabelecerem social e culturalmente como negros e brasileiros na sociedade nacional), a Umbanda procurou, pela ação da classe média branca e depois dos segmentos mais baixos da população (negros e mulatos), refazer o Brasil passando pela África, porém depurando-a. Um Brasil onde as mazelas de nosso passado e presente pudessem ser dirimidas ou recompensadas através da confraternização numa nova ordem mítica, na qual índios, negros, pobres, prostitutas e malandros pudessem retornar como espíritos, seja como heróis que souberam superar as privações e opressões que sofreram em vida, seja como categorias que, ao menos pela evolução espiritual, mantêm viva a esperança de ocupar espaços de prestígio que a ordem social sempre lhes negou. (SILVA, 2005, p. 132-133).

Cabe ressaltar que mesmo tendo a Umbanda se integrado à sociedade e o Candomblé se reconstituído nos Terreiros, esse fato não foi suficiente para conter as intolerâncias religiosas e as discriminações sofridas pelos/as adeptos/as. As histórias de discriminação e preconceito às religiosidades de matrizes africanas e aos/às seus/as seguidores/as são constantes em nossa sociedade. Os ataques chegam de todos os lados, chega pela mídia fundamentalista, que por meio de programas e doutrinações inculcam na mente dos/as adeptos/as cotidianamente a ideia de que os/as candomblecistas e umbandistas serão condenados por seus pertencimentos religiosos. Chega por alguns/as parlamentares e seus/as defensores/as que ao tutelarem um movimento intitulado “Escola sem Partido”²⁸, acreditam

²⁸ Ao se referirem ao Movimento Escola Sem Partido (ESP), Gonçalves e Souza (2016), afirmam que “entre as iniciativas que, camufladas pelos discursos em defesa de uma noção de família, da manutenção dos bons costumes e do cumprimento da lei, propagam, entre outros aspectos, análises distorcidas a respeito da história e da cultura africana e afro-brasileira buscando adensar o preconceito racial e a intolerância religiosa. Bem conhecemos os efeitos de discursos de tal natureza e por isso vimos crescer nos últimos anos denúncias bastante graves que mostram a ação de grupos, ligados, principalmente, a movimentos neopentecostais, de incitação ao

que os/as educadores/as poderão ser punidos/as ao se referirem às religiosidades de matrizes africanas no contexto cultural, não proselitista, em suas aulas. Chega também pela escola que se diz laica, mas voluntária ou involuntariamente privilegia um pertencimento religioso em detrimento de outros. Chega ainda, pelos fundamentalistas religiosos que agridem moral, psicológica e fisicamente os/as seguidores/as das religiosidades afro-brasileiras e atribuem a eles/as o adjetivo de “filhos/as do diabo” conforme vimos no capítulo 1.

Foi o que aconteceu no Rio de Janeiro com a garota Kayllane Coelho de 11 anos que, ao ser identificada pelos trajes e símbolos afro-brasileiros, foi apedrejada quando retornava de um terreiro de Candomblé²⁹. Também, no Rio de Janeiro, a professora de Literatura Brasileira Maria Cristina Marques foi proibida de dar aulas por utilizar o livro “Lendas de Exu”, obra recomendada pelo Ministério da Educação (MEC). Conforme aponta Palmarino (2009, p. 02) “a professora entrou com notícia-crime no Ministério Público, por se sentir vítima de intolerância religiosa. A educadora afirmou que foi proibida até por mães de alunos, que são evangélicas, de dar aulas sobre a África.”³⁰

Outro caso de intolerância ocorreu em Curitiba, na Escola Estadual Alfredo Parodi, onde a estudante Agnes foi agredida com chutes por haver postado nas redes sociais uma foto dela com duas candomblecistas³¹. Na Bahia, a sacerdotisa Dede de Iansã, candomblecista de 90 anos enfartou após ser atormentada por seguidores evangélicos que realizaram uma vigília em frente ao terreiro e passaram a madrugada com a intenção de expulsar “demônios” ali presentes³². A discriminação, o racismo religioso e a intolerância contra os adeptos das religiosidades de matrizes africanas são antigos no Brasil.

vandalismo contra espaços de culto e violência contra adeptos de religiões de matriz africana em todo Brasil.” (GONÇALVES e SOUZA, 2016, p.139). Segundo Gadotti (2016), “o objetivo desse movimento é silenciar vozes, criminalizando o trabalho docente; é perseguir, demitir e até prender docentes que defendem uma visão de mundo contrária ao *status quo* é colocar a educação a serviço dos interesses de mercado. As expressões “escola sem partido” e “escola de partido único” são sinônimas. Trata-se de uma escola sem pluralidade, sem liberdade, sem diversidade, sem inclusão, sem democracia, uma escola que segrega, que discrimina, que reprime. A Escola Sem Partido é uma expressão da falta de espírito crítico e de reflexão que permeia escola e sociedade, apontada, há décadas pelos educadores. Essa pedagogia não é reflexiva e crítica. É dogmática, “bancária”, na expressão de Paulo Freire. Na falta de argumentação, o que se observa é a ofensa, o preconceito, quando não o ódio, a discriminação e a intolerância.” (GADOTTI, 2016, p. 153-154).

²⁹ Fonte: MAGGIE. Yvonne. ([req://g1.globo.com/pop-arte/blog/yvonne-maggie/post/menina-apedrejada-fanatismo-e-intolerancia-religiosa-no-rio-de-janeiro.html](http://g1.globo.com/pop-arte/blog/yvonne-maggie/post/menina-apedrejada-fanatismo-e-intolerancia-religiosa-no-rio-de-janeiro.html)).

³⁰ TERRA (<https://www.terra.com.br/noticias/educacao/livro-sobre-lendas-da-umbanda-gera-polemica-em-escola-no-rio,891937dabd9ea310VgnCLD200000bbccceb0aRCRD.html>).

³¹ BOECHAT. Breno. (<https://extra.globo.com/noticias/brasil/estudante-agredida-por-intolerancia-religiosa-dentro-de-escola-nao-quer-voltar-ao-colegio-17650415.html>).

³² TINOCO. Dandara (<https://oglobo.globo.com/sociedade/religiao/parentes-de-ialorixa-morta-dizem-que-ela-teve-infarto-causado-por-perseguido-religiosa-16396381>).

De acordo com Andrade (2015), no ano de 1891, ocasião em que foi promulgada pela Constituição da República do Brasil a plena liberdade religiosa, os ataques aos terreiros eram frequentes. Em Alagoas, para que os terreiros pudessem funcionar, os representantes religiosos deveriam pedir licença policial e, mesmo assim, corriam o risco de serem desrespeitados tendo seus espaços de culto invadidos e depredados e, às vezes, incendiados pelos policiais. Vários foram os fatores e causas que levaram à perseguição dos adeptos das religiosidades de matrizes africanas, dentre elas, Andrade (2015) aponta:

Motivações religiosas, por meio das intrigas entre católicos e protestantes contra as práticas mágico-fetichistas. Primitivismo do culto, sendo o Xangô considerado como conjunto de práticas religiosas primitivas, praticadas por negros boçais. Nocividade em relação à higiene mental e à psiquiatria levando ou induzindo à loucura. Marginalismo: o Xangô como reduto de elementos marginais. Discriminação racial: o Xangô olhado, deprimidamente, como religião só de negros. (ANDRADE, 2015, p. 96-97).

Como se percebe, as religiões de matrizes africanas foram estigmatizadas ao longo do tempo. Essa depreciação exercida sobre seus adeptos criou no imaginário popular a ideia de que tais religiões e seus seguidores não são dignos de serem respeitados. Aliados ao racismo, aos estereótipos e a falsos julgamentos, as religiões afro-brasileiras carregam em si marcas de rejeição. No final do século XIX, os adeptos das religiosidades de matrizes africanas foram considerados loucos pela Psiquiatria. Cabe salientar que o médico legista Nina Rodrigues foi precursor dos estudos das religiões afro-brasileiras no Brasil. Ele trouxe grandes contribuições para o entendimento do Candomblé de origem nagô³³ que, ainda hoje, são utilizadas no meio acadêmico. Entretanto, em seus escritos, Nina Rodrigues apresenta concepções racistas e depreciativas concernente aos adeptos dessas religiosidades. Seus conceitos até hoje perpetuam e contribuem para rebaixar e desqualificar os adeptos das religiões afro-brasileiras. Birman (1985) assim descreve os argumentos de Nina Rodrigues:

Ficou célebre entre nós um médico legista que, na Bahia, tentou provar que a possessão resultava de um desarranjo psíquico que, por coincidência, afetava particularmente os negros, em desajuste com a cultura ocidental. Esse médico Nina Rodrigues, no final do século XIX e seus sucessores argumentavam que a possessão podia ser explicada como sinal de doença mental. O comportamento “diferente” das pessoas em transe seria um sinal seguro, uma evidencia material da presença de desvios psicológicos do padrão de comportamento normal. Os negros, maioria nos terreiros de

³³ Os nagôs são povos de origem africana que vivem na Nigéria, Benim, Daomé e Togo, milhares dos quais foram trazidos à força para o Brasil na condição de escravos.

candomblé, teriam uma particular tendência à histeria e por essa razão é que perderiam a consciência no transe e acreditariam que estavam possuídos por deuses e espíritos. (BIRMAN, 1985, p. 17-18).

Não é fácil desconstruir tantos conceitos negativos atribuídos a determinado grupo social. Para tanto, é preciso demonstrar a importância que as religiosidades de matrizes africanas possuem para a constituição cultural do povo brasileiro.

Nesse sentido, a relevância social da pesquisa aqui apresentada considera que os resultados dela advindos contribuirão para a compreensão dos formatos como as diferenças (culturais, religiosas, sociais e raciais), constituídas por seus sujeitos, permeiam o espaço escolar. Compreender os sentidos que os sujeitos da pesquisa atribuem ao processo de escolarização é muito importante para percebermos o curso da inclusão e da exclusão existente nas instituições de ensino frequentadas por educandos/as candomblecistas e umbandistas e a partir daí, refletir sobre as possibilidades de fazer da escola um ambiente acolhedor que de fato valorize suas singularidades.

A seguir, apresento textos de pesquisadores que estudaram temas relacionados à tensão entre escolarização e religiosidades de matrizes africanas.

2.2 Religiões de matrizes africanas no contexto escolar: o que revelam as pesquisas?

“Bato tambor e apareço, seja para pesquisa, seja onde for, digo quem eu sou”. (Dofono de Airá).

Por meio de consultas realizadas nos bancos de dados da CAPES, ANPEd e em *sites* de algumas universidades brasileiras, identifiquei quatorze trabalhos que dialogam diretamente com meu objeto de estudo. Do universo consultado, selecionei quatro teses, oito dissertações e dois artigos. Cabe ressaltar que encontrei apenas dois trabalhos que tratam diretamente de questões associadas aos educandos e educandas da EJA no contexto das religiosidades de matrizes africanas.

Os descritores utilizados para a consulta nos bancos de dados foram: *Religiões de matrizes africanas, Candomblé, Umbanda, estudantes, escola, educação, Educação de Jovens e Adultos, intolerância, preconceito*. Ao me deparar com os dados das pesquisas, minha intenção não foi analisá-los criticamente, mas sim conhecer o que já foi produzido no campo acadêmico que esteja em consonância com minhas investigações. Para cada trabalho elencado, quis compreender quais foram os objetivos dos/as pesquisadores/as, onde as investigações foram realizadas, quais questões nortearam as pesquisas, que procedimentos

metodológicos os/as autores/as utilizaram, quais hipóteses levantaram e, principalmente, que resultados obtiveram. Saliento que todas as teses, dissertações e artigos encontrados estiveram em mãos, na íntegra, para uma leitura atenta, pois, apenas a leitura do resumo das mesmas seria insuficiente para extrair os dados pretendidos.

No quadro 1, a seguir, descrevo os trabalhos mapeados.

Quadro 1- Teses, Dissertações e artigos em consonância com o tema proposto

Ano	Título/Classificação	Instituição	Autor /a
1997	“Religiosidade, Identidade Negra e Educação: o processo de construção da subjetividade de adolescentes dos Arturos”. Dissertação	Universidade Federal de Minas Gerais	Erisvaldo Pereira dos Santos
2005	“Educação em terreiros e como a escola se relaciona com crianças que praticam candomblé”. Tese	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro	Maristela Guedes Caputo
2005	“Religiões de Matriz africana e a educação escolar: Motivos da intolerância”. Artigo	UNILESTE/MG	Erisvaldo Pereira dos Santos
2008	“Candomblé de Ketu e Educação: estratégias para o empoderamento da mulher negra”. Tese	Universidade de São Paulo	Kiusan Regina de Oliveira
2010	“Entre a Escola e a Religião: desafios para as crianças de candomblé do Juazeiro do Norte”. Dissertação	Universidade Federal do Ceará	Kássia Mota de Souza
2011	“Na escola com os orixás: o ensino das religiões afro-brasileiras na aplicação da lei 10.639”. Tese	Universidade de São Paulo	Rachel Rua Baptista Bakke
2012	“Educação de jovens e adultos em espaços religiosos: Escolhas, negociações e conflitos”. Tese	Universidade Federal de Minas Gerais	Heli Sabino de Oliveira
2012	“Diálogos e silenciamentos interculturais em uma turma de Educação de Jovens e Adultos no Terreiro Mokambo, em Salvador, Bahia”. Dissertação	Universidade do Estado da Bahia	Andréia Vieira da Conceição
2013	“A relação escola-terreiro na perspectiva de famílias candomblecistas”. Artigo	Universidade Federal Fluminense	Eduardo Quintana
2014	“Educação nos Terreiros de Caruaru/Pernambuco: um encontro com a tradição africana através dos Orixás”. Dissertação	Universidade Federal de Pernambuco	Ariene Gomes de Oliveira

Ano	Título/Classificação	Instituição	Autor /a
2015	“Representações sociais das religiões afro-brasileiras: o que pensam os estudantes das escolas estaduais de referência da cidade do Recife”. Dissertação	Universidade Católica do Pernambuco	Constantino José Bezerra de Mello
2015	“Identidade candomblecista em foco: a história de vida como axé pedagógico”. Dissertação	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro	Luiz Alberto Chaves Junior
2015	“Convivendo com os orixás: a trajetória religiosa das crianças adeptas ao candomblé e o contexto escolar”. Dissertação	Universidade Federal da Bahia	Karla Geyb da Silva Queiroz
2016	“As religiões de matrizes africanas no contexto da efetivação da lei 10.639/03 em Cuiabá-MT.” Dissertação	Universidade Federal de Mato Grosso	Maurício Benedito da Silva Vieira

Fonte: Banco de teses e dissertações da CAPES; ANPEd.

Religiosidade, identidade negra e educação: o processo de construção da subjetividade de adolescentes dos Arturos. Esse é o título da dissertação de mestrado defendida no ano de 1997 por Erisvaldo Pereira dos Santos. Um dos objetivos dessa pesquisa qualitativa foi o de apresentar o papel mediador das práticas socioculturais na educação dos adolescentes e jovens pertencentes à Comunidade dos Arturos, bem como verificar como se processa a transmissão e adesão dos saberes tradicionais por esses sujeitos. A Comunidade dos Arturos, onde se realizou a pesquisa, localiza-se no município de Contagem no Estado de Minas Gerais.

Conforme Santos (1997), cinco questões nortearam seus estudos, a saber: O que os processos de transmissão dos saberes tradicionais e de adesão a outras práticas socioculturais têm a ver com o fato de alguns dos adolescentes e jovens abandonarem as práticas socioculturais da Comunidade? Como se dá o processo de identificação dos adolescentes com as práticas tradicionais da Comunidade? Como eles estabelecem a relação dessas práticas e aquelas por meio das quais eles são socializados e educados fora da Comunidade? Como avaliam o processo de transmissão das tradições vivenciadas? Como a organização, a religiosidade e as práticas das tradições contribuem com a sociabilidade dos adolescentes?

As investigações contaram com um universo de 35 adolescentes e uma supervisora de escola estadual. Contudo, apenas três jovens participaram efetivamente da

pesquisa. Como procedimento de coleta de dados, utilizou-se de entrevistas diretivas e não diretivas, além da observação participante.

Como hipótese, Santos (1997) apresentou a ideia de que alguma coisa não estava funcionando bem na cadeia de transmissão oral dos Arturos, tendo em vista que os saberes tradicionais da Comunidade não estavam sendo apropriados pelos adolescentes na maioria dos casos. A escola, por sua vez, se distanciava dessa questão, já que, por entender que se tratava de uma herança cultural do período da escravidão no Brasil, os saberes dos Arturos só eram acolhidos nas semanas do folclore, sendo, assim, praticamente excluídos dos currículos escolares.

O autor constatou que esses sujeitos tendem a se afastar do Congado durante a juventude. De acordo com o pesquisador, esse afastamento tem a ver com o que ele chamou de fatores exógenos e endógenos. Os fatores exógenos estão relacionados com a zombaria e o escárnio dos colegas com o fato de serem chamados de “macumbeiros” e “pretos bobos”. Esses termos inferiorizam os sujeitos e reforçam a baixa autoestima, produzida pelo racismo na sociedade. Ao se sentirem inferiorizados, os sujeitos produzem sentido de “vergonha”, “timidez” e “chateação”, conforme o pesquisador constata ao analisar as subjetividades.

Segundo Santos (1997), os fatores endógenos estão relacionados com a ausência de momentos institucionalizados para transmissão de conteúdos. Os sujeitos da pesquisa disseram que os mais velhos não fazem reuniões com eles para explicar sobre os fundamentos presentes no Congado e que não há momentos destinados ao ensinamento desses saberes. O desconhecimento de muitos significados simbólicos sobre a prática do Congado e a dificuldade que os adultos possuem em estabelecer a transmissão oral caracteriza-se também como um dos fatores endógenos.

Os dados da pesquisa indicaram que os conhecimentos da tradição estabelecidos na Comunidade precisam ser socializados e que a forma exclusiva de transmissão oral é insuficiente para garantir o registro e a preservação dos saberes tradicionais. De acordo com o pesquisador, a transmissão exclusivamente oral dos saberes pode significar a perda de conteúdos e “segredos” importantes para a preservação da cultura.

O pesquisador enfatizou a existência de outro fator determinante que impede a transmissão oral dos saberes tradicionais, refere-se ao papel da escola que por meio da rigidez dos seus métodos, prioriza a tradição escrita e conteúdos dissociados da realidade dos jovens e adolescentes que frequentam a Comunidade. Além disso, é no território da escola que os outros estudantes humilham os Arturos, proferindo palavras como “pretos bestas” “macumbeiros”, “doidos”, “pulam igual macaco”, entre outras. Ainda em relação à escola,

Santos (1997) demonstrou que os professores são resistentes em relação a trabalhos que integrem os conteúdos da Comunidade. Além desse fator, a dança dos congadeiros não é vista pela escola como uma manifestação sagrada, na qual os sujeitos compartilham religiosidade, alegria, valores e esperança. Na escola, essa manifestação é vista de forma caricaturada e como manifestação folclórica. Segundo o pesquisador, para mudar esta realidade, a escola precisa considerar as referências identitárias dos sujeitos e os processos de identificação vivenciados por eles; caso contrário, não poderá reverter a realidade prescrita.

A pesquisa denominada *Educação em Terreiros e como a escola se relaciona com crianças que praticam candomblé*, elaborada pela pesquisadora Maristela Guedes Caputo, é uma tese de doutorado defendida no ano 2005 e teve como *lócus* dois espaços bem definidos: um Terreiro de Candomblé, denominado *Ilê Omo Oya Leji* e escolas públicas estaduais. Ambos os espaços localizam-se no estado do Rio de Janeiro.

Por ter ocorrido em espaços distintos, a pesquisadora propôs dois objetivos. No Terreiro de Candomblé ela procurou analisar as práticas culturais de crianças e de adolescentes que frequentam esse espaço, bem como, compreender como se processavam as formas de socialização desses sujeitos. Na escola, o objetivo foi observar e ouvir os/as docentes para compreender como as instituições se relacionam com crianças e adolescentes pertencentes ao Candomblé.

O problema da pesquisa girou em torno dos seguintes questionamentos: O que se aprende no Terreiro? Como as crianças vivenciam esse espaço? Como são socializadas nele? Como se processa a educação nos Terreiros? Na escola existem espaços para que as crianças do Candomblé partilhem a cultura experienciada nos Terreiros? Como a escola se relaciona com as crianças e adolescentes que frequentam o Candomblé?

Para alcançar os objetivos da pesquisa, Caputo (2005) utilizou como instrumento de coleta de dados, tanto no Terreiro de Candomblé quanto na escola, entrevistas e observações participantes. No Terreiro, a pesquisadora entrevistou e observou as práticas de nove sujeitos, entre eles crianças e adolescentes, sendo que, desses nove, dois tiveram um acompanhamento mais próximo. Nas escolas, foram realizadas entrevistas com doze educadores/as que lecionam ou coordenam a disciplina de “Ensino Religioso”, além de observações e participações em atividades pedagógicas. Cabe ressaltar que a maioria dos/as educadores/as entrevistados/as pela pesquisadora foram indicados pela Secretaria Estadual de Educação do Estado do Rio de Janeiro.

A pesquisadora trouxe como hipótese a ideia de que as crianças e adolescentes que frequentam o Terreiro de Candomblé passam pelo processo de iniciação, desempenham

funções específicas, recebem cargos na hierarquia do Terreiro e se orgulham de sua religião. Porém, na escola, essas mesmas crianças são silenciadas e invisibilizadas.

De acordo com Caputo (2005), os resultados obtidos pela pesquisa demonstraram que as crianças e adolescentes que frequentam o Terreiro de Candomblé aprendem que, após o processo de iniciação, eles/as nascem para o orixá e nova vida se inicia. Passam a compreender que a partir do novo nascimento “tudo” em suas vidas muda, inclusive, o nome. É pelo novo nome que serão identificados/as no Terreiro que frequentam e também em outros Terreiros. A nova família, a família-de-santo, passa se constituir por todos aqueles e aquelas que vivenciam o Axé e que passaram pelo processo iniciático.

A pesquisa trouxe a constatação de que, no Terreiro de Candomblé, o respeito ao próximo é um valor moral ensinado e partilhado em conjunto. Os/as iniciados/as realizam juramentos que incluem o respeito aos mais velhos, à casa e às liturgias da religião. Dentro do Terreiro, as crianças convivem com os adultos e podem participar dos rituais, respeitam os mais velhos e são igualmente respeitadas por eles, por isso, os problemas com o processo de socialização são quase inexistentes. Na hierarquia do Terreiro, o tempo de iniciação é que conta, a idade biológica não é determinante.

Os resultados da pesquisa revelaram que os iniciados aprendem a reverenciar e a respeitar a natureza, principalmente por fazerem parte dela, porque sem ela, a religião não se consoma. Todas as crianças e adolescentes entrevistados, acompanhados e observados pela pesquisadora se orgulham de serem adeptos do Candomblé, contudo, as discriminações sofridas fora do Terreiro, o preconceito e a intolerância os entristecem profundamente. De acordo com as constatações da pesquisadora, muitos dos/as adolescentes que frequentam os Terreiros de Candomblé, entre eles/as os/as entrevistados/as por ela, articulam estratégias para se tornarem invisíveis. Muitos/as negam a identidade religiosa em lugares onde as pessoas não os/as conhecem, não usam roupas específicas para não serem identificados como candomblecistas e frequentam igrejas para se socializarem, fazerem amizades e serem tratados/as como iguais.

Segundo Caputo (2005), os dados revelaram que na escola esses/as adolescentes, usam roupas de manga comprida para esconder as curas, quando são questionados por deixarem-nas aparecer, inventam desculpas dizendo que se machucaram ou que apanharam de alguém. Há casos em que adolescentes negros afirmaram não assumir a religião na escola como mecanismo de proteção, por ouvirem que Candomblé é uma religião de negros e taxada como inferior às outras. Quase todos os adolescentes entrevistados pela pesquisadora disseram que apanharam dos pais em casa por não afirmarem a fé na escola, relataram que

preferem apanhar dos pais por omitir o pertencimento do que serem humilhados/as e perseguidos/as por colegas e professores/as por causa da religião. Um dos adolescentes que foi entrevistado mencionou que nunca foi discriminado na escola, a não ser por aquele preconceito “normal”, o que denota, segundo a pesquisadora, a naturalização como uma consequência perversa do preconceito.

Para Caputo (2005), os dados revelaram também que a maioria dos/as educadores/as não percebem a presença de estudantes que não sejam cristãos e julgam que pertencer ao Candomblé se traduz em um problema para a escola. Muitos/as educadores/as não conseguem vislumbrar aspectos culturais relacionados às religiosidades de matrizes africanas, também, por este motivo, alegam não trabalhar conteúdos que envolvem as religiosidades na perspectiva cultural. Os resultados da pesquisa apontaram que após a implementação, no ano 2000, da Lei nº 3.459, que estabelece as diretrizes para o ensino religioso confessional nas escolas do estado Rio de Janeiro, a situação dos estudantes candomblecistas e umbandistas ficou ainda pior, uma vez que a maioria das crianças e adolescentes adeptos/as dessas religiões omitem sua identidade religiosa nas escolas. Em relação aos espaços educativos investigados, Caputo (2005) demonstrou que Terreiro e escola ocupam posições bastante diferentes, sendo que a principal diferença reside no fato de que nos Terreiros as identidades dos Candomblecistas são afirmadas e na escola são desprezadas.

A pesquisadora conclui que os/as educadores/as que buscam uma escola democrática, precisam deixar a neutralidade e lutar por uma *práxis* educacional revolucionária, denunciando e combatendo as injustiças pelas quais sofrem os/as educandos/as candomblecistas que frequentam as escolas públicas brasileiras.

O artigo intitulado “*A educação e as religiões de matriz africana: motivos da intolerância*” foi escrito pelo professor Erisvaldo Pereira dos Santos, apresentado no ano de 2005 ao Centro Universitário do Leste de Minas Gerais (UNILEST/MG), consta no Grupo de Trabalho (GT21) Afro-Brasileiro e Educação da ANPEd. O objetivo principal do pesquisador foi apresentar elementos que contribuíssem para a superação de atitudes de indiferença apresentadas por educadores/as em relação ao preconceito e à intolerância religiosa sofrida pelos/as educandos/as em escolas brasileiras.

Para alcançar o objetivo, Santos (2005) organizou o texto em duas partes. Na primeira parte, ele apresentou e analisou as representações dos/as educadores/as sobre as religiões de matrizes africanas no Brasil. Para tanto, utilizou como recurso embasamentos empíricos adquiridos em cursos de formação de educadores/as, por ele realizados, em vários

estados brasileiros sobre essas religiões. Na segunda parte, o autor apresentou os significados de alguns fundamentos dessas religiões.

No estudo, Santos (2005) discorreu sobre três pressupostos. O primeiro refere-se à educação escolar constituída de espaços e tempos de formação de identidades, bem como de reprodução e enfrentamento de preconceitos. O segundo diz respeito à intolerância religiosa percebida em vários segmentos da sociedade brasileira e o terceiro pressuposto concerne à hegemonia das religiões de matriz judaico-cristã, ao etnocentrismo, ao eurocentrismo e à inferiorização das religiões brasileiras de matrizes africanas e de seus adeptos.

Segundo Santos (2005), a sociedade brasileira, hegemonicamente cristã, diaboliza o transe e as possessões espirituais, fundamentos tão caros às religiões de matrizes africanas. Para o autor, essa visão discriminatória ocorre porque o transe e as possessões são estudados a partir de pontos de vistas que não consideram a dimensão propriamente religiosa, ampliando para dimensões patológicas de caráter histérico e neurótico.

Como proposta de superação ao preconceito e à intolerância religiosa, Santos (2005) sustenta que os xingamentos, brincadeiras, discriminações sofridas pelos/as educandos/as nas escolas não podem ser consideradas normais. O sentido de horrorização e demonização atribuídos às religiões de matrizes africanas e aos seus adeptos precisa ser revisto pelos educadores/as, coordenadores/as e gestores/as educacionais. O autor propõe que os fundamentos das religiões de matrizes africanas sejam percebidos pelos/as docentes como códigos socioculturais e educativos. O olhar nessa direção tornaria possível uma nova forma de sociabilidade.

Segundo Santos (2005), outro aspecto que precisa ser revisto pelos/as educadores/as refere-se ao tratamento que muitos/as deles/as atribuem aos/as educandos/as filhos de pais adeptos das religiões de matrizes africanas, ao tratarem-nos com indiferença, causam constrangimento, a ponto de estes omitirem sua religiosidade na escola.

O preconceito religioso, segundo o autor, tem a ver com a ausência de membros pertencentes às religiões de matrizes africanas em Comissões Regionais que formam e qualificam professores/as de Ensino Religioso em Minas Gerais. Esse fator, além de invisibilizar os representantes dessas religiões, traz como consequência lacunas na preparação de políticas educacionais que possam minimizar intolerâncias religiosas nas escolas e universidades do país.

A pesquisa *Candomblé de Ketu e Educação: estratégias para o empoderamento da mulher negra*, realizada pela pesquisadora Kiusan Regina de Oliveira, refere-se a uma tese de doutorado defendida no ano de 2008. Os estudos ocorreram no estado de São Paulo e os

sujeitos da pesquisa foram duas ebomis, ou seja, adeptas do Candomblé de Ketu que realizaram a obrigação de sete anos. Isso porque a pesquisadora levou em consideração o tempo de permanência dessas mulheres no Candomblé, pois, por suas experiências, estariam mais aptas a compartilhar saberes e vivências sobre a religião. Além desses critérios, as duas mulheres que participariam da pesquisa deveriam ser negras.

Entre os objetivos da pesquisa, houve a busca pela apreensão de estratégias para o empoderamento da mulher negra utilizadas no Candomblé de Ketu. Oliveira (2008) buscou também descobrir de que maneira o Candomblé se relaciona com a mulher, se é capaz de empoderá-la e de que forma esse empoderamento acontece. Além disso, propôs detectar se há possibilidade de aplicação das estratégias existentes no Candomblé ao empoderamento de mulheres negras na educação formal. A pesquisadora sugeriu elaborar novos paradigmas em educação que pudessem ampliar as discussões acerca do racismo, suas manifestações sociais e a possibilidade de sua superação a partir dos conhecimentos ancestrais africanos.

Para essa pesquisa, Oliveira (2008) apresentou as seguintes questões: Como o Candomblé de Ketu pode ajudar alunas negras, sem que estas precisem se converter? Quais são os fundamentos presentes no Candomblé de Ketu? Como o Candomblé de Ketu reflete sobre a imagem da mulher negra? Como traduzir os processos educativos presentes no Candomblé de Ketu para uma linguagem acessível às professoras, a fim de que consigam aplicá-los em salas de aula?

Os procedimentos de coleta de dados utilizados pela pesquisadora foram entrevistas semiestruturadas, dinâmicas conversacionais e complemento de frases. A epistemologia qualitativa proposta por González Rey foi adotada para analisar as entrevistas. Oliveira (2008) privilegiou a proposta histórico-cultural de produção de subjetividades. A hipótese apresentada foi a de que o Candomblé de Ketu revela estratégias de empoderamento das mulheres negras que vivem em sociedades racistas, estratégias estas favoráveis à constituição de suas identidades. Segundo a pesquisadora, o Terreiro, como espaço religioso, é capaz de oferecer aos profissionais da educação meios para a promoção de uma educação antirracista às crianças negras em espaços escolares.

Para Oliveira (2008), os resultados da pesquisa indicaram que um dos recursos presentes no Candomblé de Ketu para o empoderamento da mulher negra passa pela compreensão de que o corpo é um templo sagrado, escolhido pelo orixá. O encontro com a religiosidade leva o corpo da mulher negra ao encontro da saúde espiritual, corporal, mental, emocional e religiosa. Quando a mulher negra que está no Candomblé percebe a importância

do corpo para a sua vida e que o Sagrado habita este corpo, ela ressignifica a própria existência.

De acordo com a pesquisadora, os dados indicaram que a dança mítica dos orixás possui grande importância nesse contexto, uma vez que essa manifestação envolve as dimensões religiosas, política, social, popular e organizacional. A energia proporcionada pela dança é dimensionada para o corpo da mulher, recriando a própria vida, porque traz nela o Sagrado. Os resultados indicaram que o Candomblé de Ketu procura renovar a identidade da mulher negra, tendo as mitologias dos orixás como princípio ativo para este processo. Na mitologia, as heroínas-orixás lutam contra a dominação e opressão masculina em busca da igualdade de gênero. A mensagem deixada é a de que as mulheres negras, filhas das orixás guerreiras, trazem na alma a força espiritual de seus antepassados. Segundo a pesquisadora, os mitos trazem aspectos arquetípicos e psicológicos dos/as orixás, por meio do qual a forma e a essência são contempladas pelos adeptos. A forma e essência do orixá são consideradas pelos Babalorixás e Yalorixás que liberam o que a pesquisadora chamou de “ânima” (aspectos inconscientes dos indivíduos), fator imprescindível que desperta impulsos criadores nos adeptos além de proporcionar o empoderamento da mulher negra.

De acordo com Oliveira (2008), a pesquisa revelou também que, para minimizar o racismo e o preconceito sofrido, sobretudo, contra meninas e mulheres negras, professores e professoras que trabalham em escolas, precisam se aprofundar nos estudos que abordam a temática racial, à qual as mulheres negras estão submetidas na sociedade contemporânea. Para tanto, a proposta é a de que esses profissionais adotem a “Teoria da Intencionalidade”. Trata-se de uma teoria que intenciona revelar o papel subalterno que as mulheres negras ocupam na sociedade e lutar para que essa realidade seja transformada, a partir do empoderamento da mulher, do reconhecimento de sua capacidade e do resgate de sua autoestima.

Para utilizarem a “Teoria da Intencionalidade”, a pesquisadora propôs que os/as professores/as adotem as mitologias dos/as orixás em suas aulas. Por meio das narrativas eles/as poderão demonstrar os valores que os heróis e heroínas (orixás) trazem. A compreensão desses valores é imprescindível para a luta contra o preconceito e as discriminações sofridas pelas crianças negras candomblecistas, ou não, que estão matriculadas nas escolas. Como metodologia para o trabalho em sala de aula, Oliveira (2008) propôs o desenvolvimento do chamado “pacto de amarração”, por meio do qual alunos/as e professores/as estariam como num pacto ancestral, unidos, interligados, ambos sendo responsáveis pela liberdade mútua.

O texto *Entre a escola e religião: desafios para as crianças de Candomblé do Juazeiro do Norte* é uma dissertação de mestrado, defendida no ano de 2010 por Kássia Mota de Souza. A pesquisa foi realizada no estado do Ceará com cinco crianças candomblecistas e teve como *lócus* o Terreiro de Candomblé de nome “*Ilê Axé Gitofalogi*”, frequentado por estas crianças, além de três escolas que oferecem ensino fundamental, entre elas duas públicas e uma particular, onde estavam matriculados os sujeitos da pesquisa.

Como objetivo, Souza (2010) intencionou identificar os significados e sentimentos que as crianças candomblecistas constroem sobre suas experiências escolares. Buscou compreender como as crianças de Candomblé, em Juazeiro do Norte, relacionam-se com a escola, bem como se a escola percebe, reconhece e assimila os saberes tradicionais que dessas crianças. O problema da pesquisa girou em torno do seguinte questionamento: Em que medida as instituições sociais, especificamente o Terreiro e a escola corroboram para a construção de uma identidade de matriz africana, expressa na religiosidade das crianças?

Para alcançar os objetivos, Souza (2010) utilizou como procedimentos de coleta de dados entrevistas individuais e observações participantes. No Terreiro de Candomblé, a pesquisadora conheceu, ouviu e acompanhou as cinco crianças elencadas para a pesquisa. Nas escolas onde as crianças estudavam, entrevistou professores, coordenadores e adultos que moram na comunidade, além de observar algumas aulas ministradas.

A hipótese apresentada foi a de que enquanto o Terreiro de Candomblé reforça a identidade de matriz africana das crianças candomblecistas e afirma a afrodescendência, as instituições de ensino, ao contrário, reproduzem, em muitas oportunidades, as discriminações vigentes em nossa sociedade.

Segundo Souza (2010), os resultados da pesquisa apontaram que as intolerâncias e discriminações contra estudantes candomblecistas e umbandistas nas escolas são tidas como um mecanismo de reprodução do racismo, que, em suas várias faces, engloba o racismo religioso. Os dados revelaram que as crianças que participaram da pesquisa possuem posição de destaque no Terreiro de Candomblé. O Terreiro é o lugar onde elas aprendem os rituais, as rezas, as danças, os cânticos na língua iorubá, as mitologias africanas oralmente transmitidas, as relações com a natureza e com o sagrado, aprendem a manipular ervas, respeitam e reconhecem a sabedoria dos mais velhos. Entretanto, essas mesmas crianças, dotadas de conhecimentos e experiências, encontram dificuldades de se relacionarem no ambiente escolar, envolvem-se em situações de conflito, brigas, xingamentos e não obtêm êxito nos estudos.

Para Souza (2010), os sentimentos das crianças em relação à escola são os de desgosto, principalmente com as piadas raciais, de medo de serem rejeitadas, de mágoa, de vergonha em relação à identidade religiosa e étnica, de baixa autoestima. Todas elas demonstraram desinteresse pelo universo escolar, o que justifica o baixo desempenho, a repetência e a evasão. As observações e entrevistas realizadas pela pesquisadora nas escolas revelaram a necessidade de investimentos na formação docente, por meio da qual os/as professores/as possam propor em suas aulas uma educação plurirracial que tenha como base as referências negras presentes no candomblecismo.

Os dados revelaram que a disciplina Ensino Religioso é confessional no estado do Ceará e que os/as professores/as que ministram a disciplina não possuem formação que contemple as diversas religiões dos estudantes, fazendo com que as aulas possuam abordagens exclusivamente cristãs, o que contribui para as intolerâncias religiosas e discriminações múltiplas.

Na escola com os orixás: o ensino das religiões afro-brasileiras na aplicação da Lei 10.639 é o título da tese de doutorado defendida por Rachel Rua Baptista Bakke, no ano de 2011. A pesquisa foi realizada nos municípios de São Paulo e Várzea Paulista, ambos no estado de São Paulo. O objetivo da pesquisa foi o de compreender as maneiras como as religiões de matrizes africanas aparecem nos materiais didáticos, nos cursos de formação continuada de professores/as e na sala de aula, a partir da implantação da lei 10.639/03. Objetivou-se também, identificar as tensões e negociações estabelecidas quando essas religiões saem do espaço dos Terreiros e adentram as escolas.

De acordo com Bakke (2011), as questões problemas que direcionaram a pesquisa foram: Como se processa a implementação da lei 10.639/03 nas escolas? Em que materiais didáticos aparecem? Quem produz esses materiais? Quais são as fontes de informações e que conceitos estão por trás das propostas pedagógicas? Como as práticas na sala de aula interagem com os aspectos que dizem respeito às religiões de matrizes africanas?

Como procedimento de coleta de dados, Bakke (2011) utilizou de análises documentais de decretos, diretrizes, leis, orientações curriculares, materiais didáticos, projetos escolares e avaliações. Realizou observações participantes em cursos de formação continuada de professores/as, em palestras, seminários e em encontros que propunham discutir o ensino das relações étnico-raciais. Utilizou de conversas informais com os/as docentes, observou atividades realizadas em escolas nas datas comemorativas como “Consciência Negra” e “Feira de Culturas”.

A hipótese apresentada foi a de que, com a implantação da Lei 10.639/03, as religiões de matrizes africanas migram para o espaço escolar, essa migração cria conflitos no campo pedagógico e acrescenta a intolerância religiosa ao preconceito étnico-racial.

Segundo Bakke (2011), os resultados da pesquisa demonstraram que a Lei 10.639/03 ainda não foi totalmente implementada nas escolas. São vários os motivos para que a implementação de fato não ocorra. Dentre os motivos, destacou o argumento utilizado por muitos professores/as, de que, para se trabalhar em sala de aula, falta material didático que envolva a temática. Contudo, conforme afirmou a pesquisadora, os dados da pesquisa revelaram que a falta de material alegada por muitos/as docentes, resume-se em desculpa para deixar de abordar os temas. Segundo o que foi constatado pela pesquisa, com a implantação da Lei 10.639/03 o problema da falta de material didático para trabalhar a questão foi superado, uma vez que a própria legislação obrigou as editoras a se adaptarem à nova realidade. Segundo afirmou a pesquisadora, o problema não está na falta de material, mas no fato desse material muitas vezes não chegar às escolas e tampouco nas mãos dos/as professores/as. Os resultados da pesquisa revelaram que existe na internet para *download*, uma quantidade expressiva de materiais para uso em sala de aula e também para formação de professores/as. No entanto, os materiais disponíveis em meios virtuais sofrem resistência por parte dos/as docentes que afirmam não gostar de ler na tela de computador e justificam não ter condições financeiras de imprimir os materiais que estão disponíveis.

No tocante às religiões de matrizes africanas, Bakke (2011) demonstrou que elas aparecem com maior ou menor importância, implícita ou explicitamente, em quase todos os materiais didáticos analisados. Porém, o nível de complexidade e aprofundamento acerca das abordagens que envolvem o Candomblé e a Umbanda varia muito. Os livros didáticos de História aprofundam um pouco mais no tema, mesmo que a lei determine que professores/as de Arte e Literatura trabalhem obrigatoriamente a temática religiosa, nos livros destas disciplinas há pouca abordagem sobre a questão. A pesquisadora constatou que, em muitas escolas, fica para a cargo do professor de História as maiores incumbências de trabalho com a temática que envolve as religiões de matrizes africanas.

Em relação aos trabalhos desenvolvidos sobre essas religiões, Bakke (2011) relatou que as mitologias dos orixás surgem como uma possibilidade de trabalho capaz de causar pouca resistência nos estudantes, isso pelo fato de que os/as alunos/as associam os deuses africanos com os deuses gregos, correlacionando as mitologias. A pesquisadora indicou também que quando as religiões de matrizes africanas são trabalhadas de forma mais intensa em sala de aula, a possibilidade de protestos contra professores/as por parte de

alunos/as, pais, mães e comunidade, aumenta consideravelmente, principalmente por parte dos evangélicos das denominações neopentecostais. Ao contrário, quando o trabalho docente pontua de maneira superficial essas religiosidades, abordando-as como uma forma de resistência cultural, os protestos e até mesmo os processos contra quem os trabalha tende a diminuir. Neste sentido, os/as docentes que abordam as religiões de matrizes africanas de maneira respeitosa, que conseguem desmistificar o aspecto da demonização e fazem prevalecer o caráter cultural, a resposta por parte dos/as estudantes e da comunidade escolar é geralmente positiva.

A tese de doutorado denominada *Educação de jovens e adultos em espaços religiosos: escolhas, negociações e conflitos*, defendida por *Heli Sabino de Oliveira*, no ano de 2012, teve como *lócus*, espaços católicos, evangélicos, espíritas e candomblecista, todos localizados no município de Belo Horizonte/MG. Dentre os objetivos da pesquisa, Oliveira (2012) propôs descrever e analisar a Educação de Jovens e Adultos (EJA), em espaços religiosos, enfatizando escolhas, negociações e conflitos entre atores sociais e políticos que atuaram nessa modalidade educativa, estando esta vinculada à Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RME/BH). Além disso, objetivou compreender os limites, as possibilidades e as contradições desses espaços educativos, bem como examinar as maneiras como os profissionais da educação traduzem os sentidos e os significados suscitados por essas experiências.

Para essa pesquisa, Oliveira (2012) apresentou algumas questões norteadoras, entre elas: Como se constituiu a trajetória da Educação de Jovens e Adultos, enfatizando as negociações, os conflitos e as tensões, tanto no âmbito da formulação de políticas quanto na implantação dessa modalidade em espaços não escolares, especificamente religiosos? Pode-se falar em condições ou experiências docentes sem que se trate da política de atendimento da e na modalidade de Educação de Jovens e Adultos?

Os procedimentos de coleta de dados utilizados por Oliveira (2012) para essa pesquisa de abordagem qualitativa foram a observação participante não sistemática e flexível, aonde o mesmo participou e debateu sobre temas discutidos em salas de aula, respondendo aos processos específicos de cada espaço em que se processaram as observações. Outro instrumento utilizado para a coleta de dados foi a aplicação de entrevistas semiestruturadas, por meio do qual se coletou depoimentos de coordenadores, líderes religiosos e professores/as. Houve também análise de documentos e questionários aplicados a 32 docentes, sendo 28 educadoras e 4 educadores que atuavam nos espaços religiosos elencados para a pesquisa.

Oliveira (2012) tomou como hipótese que os grupos religiosos que cedem seus espaços para a educação escolar não são neutros. Seus arranjos arquitetônicos, seus signos, suas imagens se articulam com sistemas sociais e religiosos particulares. Assim, a EJA, ao se estabelecer nesses espaços, leva consigo as marcas desses lugares e condiciona, em parte, o trabalho dos/as educadores/as.

Segundo Oliveira (2012), os resultados da pesquisa indicaram que a política educacional da Rede Municipal de Belo Horizonte não leva em consideração as profundas transformações pelas quais passou o campo religioso nas últimas décadas. De acordo com o pesquisador, por ter se tornado uma escolha, a religião acabou se convertendo num mercado de bens simbólicos, marcado pela disputa por significação, representação do mundo e da natureza, gerando novas tensões e conflitos sociais.

Em relação ao espaço candomblecista denominado CENARAB (Centro Nacional de Africanidade e Resistência Afro-Brasileira), Oliveira (2012) constatou que a abertura de uma turma de Educação de Jovens e Adultos contribuiu para complexificar a relação entre educação escolarizada e religiosidade na Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte. Isso porque, nesse espaço, exclusivamente candomblecista, não se observou a preocupação em difundir a crença nem os valores religiosos do Candomblé, como fazem grupos religiosos hegemônicos de matrizes judaico-cristãs. Nesse espaço, as intenções das coordenadoras foram fortalecer as comunidades de Terreiro, estabelecer o direito à diferença na esfera religiosa e lutar contra as desigualdades étnico-raciais. Segundo informou o pesquisador, por abrigar em suas turmas educandos/as de várias religiosidades, o interesse não era a discussão de fé nem a de confissão religiosa. A pauta prezava pelo respeito à diversidade e por discussões acerca da intolerância religiosa, vinculando-a ao racismo. Tanto os/as coordenadores/as quanto os/as educadores/as e educandos/as compartilhavam desses valores.

Oliveira (2012) constatou que, por vários motivos, o CENARAB diferencia-se dos demais espaços religiosos que fizeram parte da pesquisa. Primeiro, porque é o único que se distancia do campo religioso cristão, o que coloca em relevo a questão da intolerância e do multiculturalismo religioso na sociedade brasileira. Segundo, porque debate, de forma explícita, o projeto político-pedagógico do espaço. Nesse espaço, busca-se repensar as relações étnico-raciais, por meio da reformulação da memória histórica e da identidade nacional. E terceiro, porque possui uma pedagogia que se revela nos símbolos, nas linguagens, nos arranjos espaciais e nos dispositivos materiais. Esses elementos foram pensados, de modo deliberado, para interferir no sistema de significação dos sujeitos que frequentam essa entidade. Por meio de sua pesquisa, Oliveira (2012) trouxe constatações que certamente contribuirão com a formação de educadores e

educadoras que lecionam para a EJA, uma vez que discorre sobre a religiosidade brasileira e demonstra aspectos relacionados com as crenças, ritos, mitos, ancestralidade, bem como discorre sobre as relações de poder existentes nas relações sociais, contribuindo sobremaneira com a minimização das intolerâncias e das diferenças nos estabelecimentos educacionais.

A dissertação intitulada *Diálogos e silenciamentos interculturais em uma turma de Educação de Jovens e Adultos no Terreiro Mokambo, em Salvador, Bahia* foi defendida no ano de 2012 por Andréia Vieira Conceição. O *lócus* da pesquisa foi um Terreiro de Candomblé de nome “*Mokambo*”, da nação Angola. Localizado no estado da Bahia, no município de Salvador. O objetivo da pesquisa foi o de observar as práticas curriculares numa turma da EJA, a partir da articulação com as identidades culturais dos/as estudantes e as experiências interculturais que ocorrem no processo de letramento escolar.

Segundo Conceição (2012), as aulas ocorreram no Terreiro de Candomblé. Assim, a pesquisadora apresentou as seguintes questões norteadoras: De que maneiras são definidas as identidades culturais dos estudantes, suas experiências de vida, percepções e expectativas com referência aos processos de aprendizagem no qual estão envolvidos? De que forma as práticas curriculares da EJA se articulam com as identidades dos estudantes, considerando-se, sobretudo, os aspectos étnico-raciais? Que leituras críticas podem ser feitas sobre as práticas curriculares e as questões interculturais que emergem no cotidiano da sala de aula? O que dizem os documentos que orientam a EJA no que concerne à sua organização e ao trato da diversidade cultural nessa modalidade de ensino?

Conceição (2012) utilizou como instrumento de coleta de dados em sua pesquisa de abordagem qualitativa a observação participante, tendo observado um total de 24 aulas. Entrevistas narrativas realizadas com 14 sujeitos, entre eles 10 educandos/as, (06 candomblecistas, 03 católicos e 01 evangélico), 01 coordenadora, 01 assessora de formação, 01 professor e 01 Tata-de-Inquice (Pai de Santo) além de questionários aplicados apenas aos/as educandos/as.

A hipótese elencada pela pesquisadora foi a de que a oferta de turmas de EJA em Terreiros constitui uma possibilidade de se contemplar a diversidade, porque, diferentemente do que ocorre em alguns espaços escolares, espera-se que os/as educandos/as, sobretudo candomblecistas e umbandistas, possam se assumir como sujeitos e falar de aspectos relacionados à sua vida, como a religiosidade e suas crenças, sem medo de repressão.

De acordo com Conceição (2012), os resultados da pesquisa indicaram que, quando Terreiros de Candomblé utilizam de seus espaços para educação escolar, passam a ser vistos como locais de referência, sobretudo no que diz respeito à possibilidade de trabalhar

com conteúdos que envolvem a cultura afro-brasileira. Isso ocorre porque os Terreiros de Candomblé são permeados de elementos e linguagens culturais, como a circularidade, oralidade, memória, religiosidade, cooperativismo, energia vital, musicalidade, ludicidade, corporeidade e ancestralidade. A pesquisadora constatou que, para explorar esses elementos, eles precisam fazer parte do currículo, pois os Terreiros de Candomblé como ambientes locais de ministrações de aulas, despertam certas percepções nos/as educandos/as, como cheiros, sons, imagens, gestos, visões e silêncios. Essas percepções podem provocar reações e contribuir com o processo de ensino-aprendizagem. Essa ambientação proporcionada pelo espaço do Terreiro contribui para uma convivência que valoriza as diferenças em sala de aula, além do que reduz o preconceito e a intolerância entre os/as educandos/as.

Em relação aos/as educadores/as que atuam nos Terreiros ministrando aulas, Conceição (2012) indicou a necessidade de algumas competências específicas por parte dos/as docentes para lecionar nestes ambientes. Muitos/as docentes são preparados de forma aligeirada para atuar nos programas de alfabetização, o que dificulta um trabalho mais integrado que atenda às demandas específicas da EJA. São necessários investimentos em práticas pedagógicas de alfabetização de adultos que possibilitem o diálogo, a integração cultural entre escola, comunidade e sujeitos participantes do processo educativo, sobretudo, docentes e estudantes.

Em relação aos/as educandos/as, Conceição (2012) constatou que as aulas ministradas no Terreiro contribuíram para a quebra de preconceitos e possibilitaram a construção de novos olhares sobre as religiões de matrizes africanas, principalmente por parte dos/as educandos/as que não pertencem ao Candomblé. Constatou, também, que todos os educandos e educandas que participaram da pesquisa são negros/as, foram social e culturalmente excluídos/as nas suas histórias de vida, contudo, manifestaram um forte desejo de continuar frequentando a escola, sobretudo porque a educação escolarizada se deu no Terreiro. Segundo a pesquisadora, os resultados da investigação revelaram que as articulações de saberes interculturais promoveram a flexibilidade crítica individual e coletiva de se compreender o outro em suas diferenças, identidades e singularidades, sendo esta constatação uma das mais significativas da pesquisa.

A relação escola-Terreiro na perspectiva de famílias candomblecistas é o título do artigo escrito pelo professor Eduardo Quintana. O texto foi apresentado na 36ª Reunião Nacional da ANPED em 2013. Trata-se do recorte de uma pesquisa cujo objetivo foi descrever como se processa a relação Terreiro/escola por parte das famílias candomblecistas. A pesquisa foi realizada no estado do Rio de Janeiro, com 14 adeptos de um Terreiro de Candomblé.

Como instrumento de coleta de dados, o pesquisador utilizou entrevistas semiestruturadas, o que permitiu analisar os dados a partir dos valores, atitudes, opiniões, preconceitos e estereótipos apresentados pelos sujeitos em suas respostas.

Para analisar os dados, Quintana (2013) levou em consideração duas lógicas diferentes propostas pela Sociologia da Educação, em que as escolas podem optar pelo desenvolvimento de propostas pedagógicas, pois ambas permeiam o processo educativo, sendo: a “lógica da socialização/identitária” e a “lógica instrumental”. Pela lógica da socialização, a escola atua para favorecer a integração dos indivíduos, prioriza a aprendizagem de conhecimentos e de valores. Já pela lógica instrumental, a preocupação centra-se na preparação dos estudantes para o mercado de trabalho, incitando-os a concorrência e à certificação.

De acordo com Quintana (2013), os dados da pesquisa revelaram que a relação existente entre aprendizagem nos Terreiros e a aprendizagem nas escolas tem a ver com o tipo de lógica de aprendizagem que a escola optou por desenvolver. As respostas dos sujeitos indicaram que, nas escolas, as funções instrumentais predominam sobre as funções identitárias e que nos Terreiros, ocorre o oposto. Os sujeitos relataram que as escolas se preocupam em transmitir conhecimentos e informações sobre Matemática, Língua Portuguesa e demais conteúdos considerados básicos para a produção do saber, exigido pela sociedade e pelo mercado. Em sentido diferente, os Terreiros favorecem a apropriação de valores como humildade, simplicidade, honestidade, dentre outros, predominando a lógica da socialização. A sobreposição da abordagem instrumental sobre a identitária, segundo informou o pesquisador, pode ser uma das consequências da desvalorização, por parte da escola, em relação à carência de projetos educativos relacionados com a cultura africana e afro-brasileira, uma vez que muitos estabelecimentos de ensino priorizam a transmissão de conteúdos em detrimento da socialização de valores.

Educação nos Terreiros de Caruaru/Pernambuco: um encontro com a tradição africana através dos Orixás é o título da dissertação de mestrado defendida no ano de 2014, por Ariene Gomes de Oliveira. A pesquisa de abordagem qualitativa foi realizada no Terreiro de Candomblé da Nação de Ketu, de nome “*Ilê Axé Xangô Airá*”. Os objetivos da investigação foram o de refletir sobre como se processa a educação nos Terreiros, bem como compreender a percepção desses/as educandos/as candomblecistas sobre a escola. Objetivou-se também, identificar os principais tipos de racismo e intolerância presentes nas escolas públicas contra estudantes candomblecistas.

Segundo Oliveira (2014), os problemas da pesquisa giraram em torno das seguintes questões: Como se processa a educação nos Terreiros? Quais são as percepções que os sujeitos candomblecistas têm sobre a escola pública, diante da formação recebida na educação nos Terreiros? Como se configura a intolerância religiosa nas escolas públicas? Quais contribuições os sujeitos candomblecistas que estudam em escolas públicas podem oferecer para a educação étnico-racial?

Como propostas para a coleta de dados, Oliveira (2014) utilizou a observação participante no Terreiro de Candomblé, conversas informais e entrevistas semiestruturadas com os 09 candomblecistas. Para analisar os dados, a pesquisadora utilizou como proposta metodológica o Método do Caso Alargado, sendo este a mescla de dois métodos de análise, o método estrutural e o fenomenológico.

Como hipótese, Oliveira (2014) sugeriu que a educação nos Terreiros se configura em um campo fértil para a exploração da Cultura Africana, uma vez que o Candomblé contribui com conhecimentos sobre a ancestralidade africana, mantém-se vivo e resiste ao processo de repressão cultural hegemônico. A cultura predominantemente Ocidental, presente nas escolas públicas, não vislumbra a cultura africana. Esse aspecto representa um dos motivos do preconceito e da intolerância contra os estudantes candomblecistas.

De acordo com Oliveira (2014), os resultados da pesquisa revelaram que a educação nos Terreiros de Candomblé evoca a memória ancestral em todos os seus aspectos, por meio da linguagem oral, corporal, dos hábitos culinários, da dança, da música, do código de ética que atribui respeito aos elementos da natureza, às novas gerações e aos mais velhos, além da sintonia que se tem com os orixás. A educação nos Terreiros leva os adeptos a um mergulho na tradição e no conhecimento de sua ancestralidade através das mitologias. Os velhos são respeitados e reconhecidos na hierarquia, pois, com a bagagem de experiência que possuem, podem compartilhar saberes com os recém-iniciados. No Terreiro, o aprendizado ocorre na prática do dia a dia e o erro não é condenado, como ocorre geralmente em escolas, e sim, revisto para a orientação do outro em busca do acerto.

Em relação à intolerância religiosa, Oliveira (2014) constatou que há relação entre racismo e Candomblé, pelo fato de a religião possuir origem negra, pela tentativa de afastamento das origens culturais, da identidade do povo negro, e de suas religiosidades, forçando a promoção de padrões ocidentais, em detrimento de padrões africanos. Constatou-se também que é preciso que o Candomblé e outras religiões não cristãs existam para as escolas públicas, para que se possibilite uma vivência multicultural.

Sobre a percepção dos estudantes candomblecistas acerca da escola, Oliveira (2014) indicou que as trocas culturais entre pessoas oriundas de diversos grupos presentes no ambiente escolar são escassas. Segundo informou a pesquisadora, alguns/as educandos/as disseram que os/as professores/as, ao perceberem que eles/as pertenciam ao Candomblé, os/as aconselhavam a deixar a religião, afirmavam que era coisa do diabo e que era preciso se converter para se libertarem. Em outras situações, algumas educadoras pediam para que os/as colegas assentassem longe de estudantes candomblecistas, pois, algo de mal poderia acontecer a eles, uma vez que estes/as cultuavam o demônio. Apelidos e xingamentos também faziam parte do dia a dia dos/as estudantes candomblecistas, que tiveram seus estados emocionais abalados, sendo taxados de “macumbeiros” e vistos como feiticeiros fazedores de maldade alheia. Em outros momentos, os/as estudantes candomblecistas se sentiram desrespeitados/as quando deparavam com colegas observando-os, fazendo o sinal da cruz e se benzendo, reafirmando o sentido de negação e intolerância religiosa.

A pesquisa *Representações sociais das religiões afro-brasileiras: o que pensam os estudantes das escolas estaduais de referência da cidade do Recife*, realizada por Constantino José Bezerra de Mello, constitui dissertação de mestrado defendida no ano de 2015. Essa pesquisa qualitativa teve como *lócus*, três Escolas de Referência em Ensino Médio da Rede Pública Estadual de Pernambuco, todas elas localizadas na região norte da cidade de Recife, próximas aos grupos mais antigos e tradicionais de religiões afro-brasileiras da cidade.

Como objetivo, Mello (2015) analisou as representações sociais de estudantes sobre as religiões afro-brasileiras, especificamente a Jurema, o Candomblé e a Umbanda. Objetivou também, compreender como as Secretarias de Educação e Esportes de Pernambuco orientavam as escolas estaduais, tendo em vista o documento elaborado pelo MEC que versa sobre as orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais quanto à elaboração e adequação do projeto político-pedagógico das escolas.

De acordo com Mello (2015), duas questões nortearam a pesquisa: Como as religiões de matrizes africanas, especificamente em relação ao Sagrado afro-brasileiro (orixás, voduns, inquices, encantados e entidades) são percebidas pelos estudantes? De que forma a temática História e Cultura Afro-Brasileira, segundo a Lei 10.639/2003, é tratada nos Projetos Político-Pedagógicos e nas escolas?

Para a coleta de dados, Mello (2015) contou com entrevistas semiestruturadas, aplicadas a 18 estudantes com idade entre 14 e 17 anos, todos do Ensino Médio, sendo 09 do sexo masculino e 09 do sexo feminino. O critério para a escolha dos sujeitos baseou-se na maior média escolar acumulada em todas as disciplinas. Entre os sujeitos selecionados pelo

critério de melhores notas nas disciplinas, não houve nenhum dos dezoito que fosse adepto das religiões de matrizes africanas, sendo: (03 católicos, 01 ateu, 03 sem religião alguma e 11 evangélicos). Foram entrevistados também três coordenadores pedagógicos, sendo 01 de cada escola, todos católicos. Quanto a análise dos dados, o pesquisador considerou como método o mapa de associação de ideias, muito utilizado para sintetizar ideias quando se trabalha com representações sociais. Outro procedimento metodológico utilizado nas análises dos discursos foi a técnica da árvore de associações, com a finalidade de associar as semelhanças encontradas nas representações descritas pelos sujeitos.

A hipótese apresentada por Mello (2015) foi a de que as religiões afro-brasileiras são percebidas como “objetos” não familiares a muitas pessoas e grupos da sociedade, o pesquisador sugeriu que, nas escolas, esse contexto não é diferente. As religiões afro-brasileiras, por serem consideradas um elemento estranho, geram medo e incerteza nas pessoas, ameaçando os marcos referenciais religiosos que estão institucionalizados.

Segundo informou Mello (2015), os resultados revelados indicaram que os sujeitos da pesquisa, sendo em sua maioria cristãos, não souberam descrever o que são as religiões de matrizes africanas, a maioria informou que religião de matriz africana é apenas o Candomblé, outros disseram que é Macumba, e houve também quem afirmasse que se tratava de uma religião em que as pessoas fazem pactos com os demônios e sacrifícios humanos. Contudo, mesmo não sabendo descrever as religiões de matrizes africanas, alguns sujeitos foram capazes de reconhecer o processo de discriminação religiosa do qual os adeptos dessas religiões são vítimas no Brasil. Afirmaram que as perseguições e as desqualificações ocorrem porque seus seguidores são associados à marginalidade e à ignorância.

De acordo com o pesquisador, em relação ao Sagrado afro-brasileiro representado pelos orixás, voduns, inquices, encantados e entidades, as representações que os/as estudantes trouxeram foram bastante depreciativas, nenhum dos sujeitos foi capaz de caracterizar estes seres sagrados segundo os preceitos religiosos afro-brasileiros. O processo de desqualificação de Exu e Pombagira realizado pelos sujeitos foi unânime. Essas duas energias foram associadas a forças malignas, coisas ruins, capeta, demônio, macumba. De acordo com o pesquisador, os estudantes que não pertencem às religiões de matrizes africanas dessacralizam essas energias por causa do processo de demonização construído sobre suas imagens pelas religiões cristãs que se consolidaram no Brasil. Segundo Mello (2015), a consequência disso é o fato de que aquele/a estudante que se identificar com alguma religião afro-brasileira poderá sofrer afastamento ou marginalização na escola, por não pertencer às religiões dominantes na sociedade.

No tocante ao trato da temática História e Cultura Afro-Brasileira, nas escolas investigadas, Mello (2015) constatou que, especificamente, os temas voltados para as religiões afro-brasileiras não são abordados em sala de aula. Por outro lado, identificou, por meio da entrevista com os/as estudantes, a existência de um professor de História que desenvolveu no âmbito escolar projetos de cunho proselitista e orientações evangélicas com o objetivo de conversão.

A pesquisa realizada por Mello (2015) revelou também que há carência de cursos de formação continuada que contemplem a Lei 10.639/03, para professores/as e coordenadores/as pedagógicos. Além disso, os dados indicaram que nenhuma das três escolas possui um projeto político-pedagógico pronto, o que desmobiliza o trabalho dos/as docentes e desarticula ações pedagógicas. O pesquisador constatou que a falta de trabalhos educativos sistematizados e efetivos junto aos estudantes contribui com o preconceito e desqualificação das religiões afro-brasileiras e de seus adeptos, além de oferecer brechas para formas de proselitismo nos espaços escolares.

Identidade candomblecista em foco: a história de vida como axé pedagógico é o título da dissertação de mestrado defendida no ano de 2015 por Luiz Alberto Chaves Júnior. A pesquisa foi realizada no estado do Rio de Janeiro com sete professoras candomblecistas, sendo seis pertencentes à Nação de Ketu e uma da Nação de Angola.

Conforme Chaves Júnior (2015), a pesquisa de abordagem qualitativa teve como objetivos: analisar criticamente as instituições escolares a partir das falas de professoras candomblecistas e questionar o paradigma dominante acerca do modo em que se produz conhecimento científico, identificar o Candomblé como uma produção cultural/religiosa afro-brasileira que foi historicamente marginalizada, bem como compreender as professoras como sujeitos socioculturais, dotados de experiência, capazes de intervir na prática escolar/acadêmica por meio de uma perspectiva crítico-reflexiva.

Segundo Chaves Júnior (2015), as questões que impulsionaram a pesquisa foram: Como as histórias de vida das professoras, podem contribuir com a reflexão sobre as práticas escolares a partir de sua relação com a cultura de matriz afro-brasileira? Como o currículo escolar/acadêmico se constitui de axé pedagógico? Qual a importância das categorias “identidade e interculturalidade” na compreensão de uma prática pedagógica emancipatória?

A metodologia de coleta de dados utilizada pelo pesquisador foi a adoção do método denominado “História de Vida”, por meio do qual se fez um relato escrito, retrospectivo da experiência pessoal das professoras, colhendo fatos e acontecimentos significativos e constitutivos de suas vivências. Além desse método, Chaves Júnior (2015)

utilizou-se da entrevista semiestruturada para compreender a identidade candomblecista das docentes, bem como para obter dados sobre a realidade vivida por elas em tempos e espaços educativos.

Como hipótese apresentada, Chaves Júnior (2015) propôs que, devido ao contexto de inferiorização do Candomblé e conseqüentemente de seus adeptos nas escolas e em outros ambientes sociais, o sujeito candomblecista tenta se proteger camuflando sua identidade e assumindo outras que sejam legitimamente aceitas no contexto social.

Segundo Chaves Júnior (2015), os resultados da pesquisa demonstraram que as histórias de vida relatadas pelas professoras, endossam a ideia de que as práticas escolares vividas por elas na condição de docentes candomblecistas evidenciaram as escolas como locais de reprodução do preconceito e de práticas de discriminação. Muitos/as estudantes, ao se depararem com atividades de cunho cultural envolvendo as religiões de matrizes africanas, recusavam realizá-las afirmando ser coisa do demônio. Vídeos disponibilizados para escolas de todo o Brasil da coleção “A Cor da Cultura”, ao serem exibidos em sala de aula, foram rejeitados por estudantes que em atos de intolerância, articularam abaixo assinados para impedir sua exibição.

O pesquisador informou que há relatos de perseguição a uma professora simplesmente pelo fato de ela ser candomblecista, instituindo, o que Chaves Júnior (2015) denominou de “cultura do ódio” que foi desumanamente estabelecida dentro da escola em que ela trabalhava, reafirmando uma prática inquisidora com a finalidade de desprezar e maltratar quem é diferente. Há constatações de preconceito por parte de colegas professores que se recusam a desenvolver projetos interdisciplinares com foco nas religiões de matrizes africanas, alguns afirmaram não ter conhecimento para trabalhar o tema, outros alegaram que propostas que não constassem no projeto político-pedagógico (PPP) da escola não poderiam ser desenvolvidos, justificando assim a inoperância das atividades pedagógicas.

Segundo Chaves Júnior (2015), os dados da pesquisa revelaram também que assumir a identidade candomblecista na escola, seja por meio da religião, seja por meio do currículo, traduz-se em um desafio imposto às instituições de ensino, aos/as educadores/as e aos/as adeptos/as. Segundo o pesquisador, as escolas públicas se assumem como democráticas, entretanto, os dados da pesquisa indicaram que existem práticas nas escolas hegemonicamente abissais, impedindo as possibilidades de uma democratização curricular afirmativa. Há nas instituições de ensino grupos que defendem a uniformização de discursos que desvalorizam a pluralidade cultural/religiosa e as diferenças, impedindo o trabalho crítico e reflexivo dos/as educadores/as que lutam por uma escola que seja de e para todos.

A pesquisa *Convivendo com os orixás: a trajetória religiosa das crianças adeptas ao candomblé* e o contexto escolar refere-se a uma dissertação de mestrado, defendida no ano de 2015 por Karla Geyb da Silva Queiroz. A pesquisa foi realizada no estado da Bahia, com três adultos adeptos do Candomblé, que na infância estiveram inseridos na religião e que estudaram em escolas públicas. O objetivo dessa pesquisa qualitativa foi compreender a partir dos relatos dos adultos candomblecistas, como a produção de sentidos sobre a pertença religiosa foi balizada pelo contexto escolar.

Segundo Queiroz (2015), as questões que nortearam a pesquisa foram: Que situações complexas podem ser vividas por crianças candomblecistas? Que recursos as crianças empregariam, para enfrentar situações de desrespeito e discriminação religiosa? Onde poderiam ocorrer essas experiências? Haveria um contexto privilegiado? Haveria impacto nas crianças?

Como proposta metodológica, Queiroz (2015) adotou conceitos da psicologia histórico-cultural e enfatizou abordagens presentes na Teoria da Subjetividade, proposta por González Rey. Aspectos desta teoria foram utilizados no contexto da coleta de informações, bem como para a análise dos dados coletados. Questionários sociodemográficos e conversações foram utilizados como instrumentos de coleta de dados. A hipótese apresentada pela pesquisadora foi a de que as crianças candomblecistas são reconhecidas nos Terreiros de Candomblé, contudo, na escola, elas experimentam vergonha, silenciamento e discriminação sobre sua pertença religiosa. Por isso, supõe-se que a escola seja um espaço sociocultural produtor de tensionamentos que envolvem a pertença religiosa dessas crianças.

Os dados obtidos por Queiroz (2015) revelaram que existem relações bastante complexas vividas pelas crianças candomblecistas no ambiente escolar. Os relatos indicaram também que os pais orientavam os filhos a negar a pertença religiosa na escola. Ao serem questionadas sobre a religião, diziam pertencer ao catolicismo, que frequentavam missas e que exerciam funções específicas na igreja. Contudo, ao serem descobertas como candomblecistas, essas crianças eram desprezadas na escola por outras crianças, não que as crianças de outras religiões quissem desprezá-las, mas faziam em obediência aos pais, que proibiam seus filhos de ter contato com crianças que não professassem a mesma fé deles.

Segundo Queiroz (2015), os impactos negativos vividos pelas crianças candomblecistas no ambiente escolar, são bastante significativos. Alguns desses impactos foram constatados nas falas dos sujeitos. Um deles afirmou que na escola era chamado de filho de feiticeiro e que ouvia dos colegas que só se alimentava quando o pai fazia despacho. Ouvia também de outras crianças que os despachos e feitiços que o pai fazia tinha objetivo de

matar as pessoas. Outro sujeito relatou que era chamado de “macumbeiro viado” na escola e que isso lhe trouxe sérios complexos de inferioridade. Por isso, conforme afirmou Queiroz (2015), uma das formas de resistir às intolerâncias sofridas era dizer que ia baixar “Exu” ou fazer ebó, sabendo que as pessoas ficariam com medo e assustadas, poderiam parar de afrontá-lo. De acordo com a pesquisadora, todas essas questões despertaram fontes de tensões psicológicas permanentes nos sujeitos, levando-os a desenvolver o sentido de rejeição à escola e baixa autoestima.

Em relação ao trato das religiões de matrizes africanas pelos/as professor/as nos estabelecimentos de ensino público, *lócus* da pesquisa, os dados revelaram que o trabalho fica a cargo dos/as professores/as de Ensino Religioso e que esses/as docentes ao ministrarem a disciplina tendem a priorizar a religião da qual fazem parte. De acordo com Queiroz (2015), o desrespeito e a discriminação adentram as escolas públicas por meio de vários atores sociais, deixando um legado histórico de preconceito e dor às crianças candomblecistas.

As religiões de matrizes africanas no contexto da efetivação da lei 10.639/03 em Cuiabá-MT é o título da dissertação de mestrado defendida no ano de 2016 por Maurício Benedito da Silva Vieira. A pesquisa foi realizada na cidade de Cuiabá/MT, especificamente em onze escolas municipais de educação básica. Das onze escolas, nove se localizam em áreas urbanas e duas em áreas rurais, todas próximas aos Terreiros de Candomblé e de Umbanda. Os sujeitos da pesquisa foram professores/as, coordenadores/as e gestores/as que atuam nessas escolas, totalizando um montante de sessenta participantes.

Segundo Vieira (2016), o objetivo dessa pesquisa foi o de identificar e compreender o nível de envolvimento, interesse e possíveis rejeições entre os/as docentes acerca do desenvolvimento de conteúdos referentes às religiões de matrizes africanas em sala de aula, tendo em vista, a implantação da Lei 10.639/03.

Dois questões nortearam a pesquisa: Quais articulações as escolas têm feito que possam contribuir com a minimização da intolerância religiosa? Como as escolas tratam questões relacionadas à cultura africana e afro-brasileira, suas simbologias, após a implantação da Lei 10.639/03?

Para essa pesquisa, cuja abordagem foi qualitativo-exploratória, Vieira (2016) adotou o método “*Survey*, como procedimento metodológico para coleta de dados. Trata-se de questionários encaminhados via *online* aos sujeitos participantes. Esse método é utilizado quando se pretende atingir maior número de componentes e favorece o sigilo, pois, não há necessidade de identificação.

Como hipótese apresentada, o pesquisador trouxe a ideia de que a implementação da Lei 10.639/03 poderá representar uma estratégia a ser utilizada pelos/as educadores/as no combate ao racismo e às intolerâncias contra as religiões de matrizes africanas na sociedade brasileira e nas instituições escolares.

De acordo com Vieira (2016), os resultados da pesquisa revelaram que a maioria dos/as educadores/as que trabalham nas escolas investigadas, consideram importante abordar temas relacionados com cultura africana afro-brasileira em sala de aula. Contudo, ao se referir ao desenvolvimento de atividades que envolvem as religiões de matrizes africanas como componente curricular que faz parte da cultura do povo africano e afro-brasileiro, alguns educadores acreditam que poderia haver risco de doutrinação e proselitismo, não concordando com abordagens dessas temáticas na escola. Tais educadores/as justificaram suas falas afirmando que o trato de religiões é uma obrigação das famílias. Para Vieira (2016), o medo de abordar conteúdos voltados às temáticas que envolvam a história e a cultura dos povos africanos e afro-brasileiros nas instituições de ensino vai além da incompreensão da aplicação da lei, podendo ser justificado como dissimulação de preconceitos e assimilação dos conteúdos a fenômenos do mal.

Para Vieira (2016), os dados revelaram que muitos/as educadores/as não conseguem perceber a diferença de “Educação religiosa” e “Ensino religioso”, por isso, acreditam que possa haver doutrinação ao se trabalhar com conteúdos que envolvem as religiões de matrizes africanas. Para o pesquisador, saber diferenciar estas duas perspectivas é fundamental. Vieira (2016) explica que educação religiosa possui caráter proselitista e tem o objetivo de transmitir valores religiosos, ao passo que o ensino religioso é necessariamente imparcial e pluralista. O pesquisador constatou que para a maioria dos/as professores/as participantes da pesquisa, deve haver nas escolas a disciplina “Ensino Religioso” com orientação ecumênica e laica, contudo os livros didáticos dos/as docentes não correspondem às propostas ecumênicas, pois em sua maioria, a orientação é exclusivamente cristã.

Os resultados da pesquisa, conforme relatou Vieira (2016) indicaram que a maioria dos/as docentes reconhece o racismo como um dos elementos da discriminação contra as religiões de matrizes africanas e aos seus adeptos. Segundo o pesquisador, o racismo se configura também quando as pessoas são excluídas, marginalizadas e estigmatizadas por suas crenças. Essa exclusão é nítida quando se trata de adeptos das religiões de matrizes africanas. Existe uma aversão à cultura negra, este fato é resultado de uma luta por demarcação de fronteiras raciais, nas escolas e fora delas. Para Vieira (2016), a escola como espaço

privilegiado para inverter situações de preconceito de discriminações precisa estar preparada para assumir esse papel, se abrindo ao acolhimento e ao reconhecimento das diferenças.

Finalizo este capítulo ressaltando que aos estudos que envolvem os/as adeptos/as das religiões de matrizes africanas e suas relações com escola, sobretudo, no que diz respeito ao tratamento que esses sujeitos recebem nas instituições de ensino, ainda é pequeno, principalmente ao se tratar da modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Contudo, as contribuições teóricas apresentadas pelos/as pesquisadores/as referenciados neste texto nos ajudam a compreender um pouco mais sobre a tensão existente entre escolarização e religiões de matrizes africanas. Os relatos dos pesquisadores e os resultados advindos das pesquisas serão importantes para a análise dos núcleos de sentido apresentados no capítulo 4 desta dissertação, bem como para a constituição do produto educacional que será sugerido aos/as educadores/as que tratam de temáticas que envolvem as religiões de matrizes africanas em suas aulas.

CAPÍTULO 3 – METODOLOGIA DA PESQUISA

“Em todo pensamento, em toda investigação, há sempre o perigo de simplificação, de nivelamento, de rigidez, de moleza, de enclausuramento, de esclerose, de não retroação; há sempre a necessidade, reciprocamente, de estratégia, reflexão, arte. O método é a atividade pensante e consciente. O método, dizia Descartes, é a arte de guiar a razão nas ciências. Acrescentemos: é a arte de guiar a ciência na razão.” (MORIN, 2005, p. 339)

3.1 Os caminhos da pesquisa

Neste capítulo, descrevo os caminhos percorridos e as escolhas metodológicas que orientaram a pesquisa de campo. A hipótese que precedeu a pesquisa foi a de que a escola valoriza a cultura hegemônica europeia e as religiões judaico-cristãs e trata de forma discriminatória em relação às demais expressões culturais e aos sujeitos que possuem identidades religiosas diferentes daquela pré-estabelecida. Instaure-se, com isso, no âmbito escolar, um processo de desigualdade, discriminação e invisibilidade dos sujeitos considerados diferentes por seus pertencimentos religiosos.

Embora não se possa generalizar a hipótese inicial que informou nossa pesquisa de campo, busquei, por meio de uma pesquisa qualitativa, compreender quais os sentidos que sujeitos candomblecistas e umbandistas atribuem ao seu processo de escolarização em uma sociedade hegemonicamente cristã. Como se sabe, “as pesquisas qualitativas privilegiam, essencialmente, a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação.” (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 16). A pesquisa qualitativa também “destaca a compreensão das relações complexas entre tudo o que existe”, conforme aponta (STAKE, 1999, p. 42).

Com base neste entendimento, compreendi que o mais importante para a pesquisa foi considerar, *a priori*, os sentidos que os sujeitos atribuíram aos fenômenos pesquisados. Através dos relatos obtidos, analisei as correlações das conversas realizadas com os sujeitos participantes da pesquisa com os objetivos propostos pela investigação. Neste sentido, meu foco esteve voltado para as percepções que os sujeitos possuem sobre o objeto em estudo, uma vez que “a investigação qualitativa foca o modelo fenomenológico no qual a realidade é enraizada nas percepções dos sujeitos, o objetivo é compreender e encontrar significados através das narrativas verbais e observações.” (BENTO, 2012, p. 01).

Trabalhar com o método fenomenológico, produção de sentidos e com interpretações, conduz os pesquisadores a compreenderem como se processam as subjetividades nas pesquisas qualitativas. Por meio da pesquisa bibliográfica, realizei uma breve discussão sobre esses conceitos que serão apresentados nesta seção, bem como ao longo da dissertação, sobretudo na perspectiva de González Rey (2003; 2015).

A seguir, apresento os procedimentos e os instrumentos metodológicos utilizados para a coleta e análise dos dados, bem como abordo a importância da ética implicada na pesquisa. Posteriormente, faço a caracterização dos sujeitos investigados.

3.2 Instrumentos e procedimentos metodológicos utilizados para coleta dos dados

Os instrumentos metodológicos utilizados para a consecução dos objetivos da pesquisa foram revisão bibliográfica, o questionário semiestruturado (APÊNDICE A) e a entrevista em profundidade (APÊNDICE B). Como dispositivos de registros, utilizei um caderno de campo e um gravador de áudio.

O questionário semiestruturado conteve 13 questões, com vistas a traçar o perfil dos sujeitos em relação à idade, religião, gênero, cor/raça e profissão. Além disso, procurei identificar se os educandos e educandas tiveram em suas experiências educativas estudos sobre a história e a cultura da África. Em caso de resposta positiva, tentei verificar qual(is) disciplinas(s) havia(m) abordado essa temática. Cabe destacar que a aplicação do questionário teve dois objetivos: o primeiro diz respeito à busca de elementos que pudessem contribuir com a formação de indicadores de sentidos subjetivos³⁴, expressos pelos participantes; o segundo diz respeito à possibilidade de construção de indagações que fomentassem a entrevista em profundidade.

A entrevista em profundidade se pautou pelo caráter dialógico, a fim de que a conversa entre entrevistador e entrevistado pudesse fluir. Busquei, assim, estabelecer uma comunicação não violenta com os sujeitos. Como se sabe, esse tipo de comunicação contribui para “tentar esclarecer o sentido que o pesquisado faz da situação, da pesquisa em geral, da relação particular da qual ela se estabelece, dos fins que ela busca e explicar as razões que o

³⁴ Para González Rey (2014), “o processo de configuração de indicadores é um processo de interpretação que se realiza apoiado por uma multiplicidade de informações obtidas por instrumentos diferentes e pela constante intervenção intelectual do pesquisador. O caráter de processo que é usado para designar esta forma de interpretação se apóia no fato de que ela sempre se realiza em relações de continuidade, onde um momento condiciona a entrada em outro, o que leva constantemente ao desenvolvimento de novas “zonas de sentido” sobre o objeto estudado.” (GONZÁLEZ REY, 2014, p. 30).

levaram a participar da troca.” (BOURDIEU, 2008, p. 695). Por isso, antes de iniciar, expliquei para os sujeitos os objetivos da pesquisa, as justificativas que pautaram a investigação, os benefícios do estudo e os possíveis desconfortos que eles poderiam sentir no momento da realização da entrevista.³⁵

Bogdan e Biklen (1994) propõem, como procedimento metodológico, uma entrevista em profundidade que permite ao pesquisador interagir com os sujeitos de maneira natural, como se estivesse em meio a uma conversa informal. Pois,

se as pessoas forem controladas como sujeitos de investigação, comportar-se-ão como tal, o que é diferente do modo em que normalmente se comportam. Como os investigadores qualitativos estão interessados no modo como as pessoas normalmente se comportam e pensam nos seus ambientes naturais, tentam agir de modo a que as atividades que ocorrem na sua presença não difiram significativamente daquilo que se passa na sua ausência. De modo semelhante como os investigadores neste tipo de investigação se interessam pelo modo como as pessoas pensam sobre as suas vidas, experiências e situações particulares, as entrevistas que efetuam são mais semelhantes a conversas entre dois confidentes do que a uma sessão formal de perguntas e respostas entre um investigador e um sujeito. Esta é a única maneira de captar aquilo que é verdadeiramente importante do ponto de vista do sujeito. (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 68-69).

A entrevista em profundidade, conforme aponta os autores, traz em si, estratégias bastante significativas para a investigação qualitativa. Para os autores, esse tipo de abordagem oferece ao investigador oportunidades para introduzir-se no mundo dos investigados, possibilitando melhor conhecê-los, e a partir daí, ganhar sua confiança. “O caráter flexível deste tipo de abordagem permite aos sujeitos responderem de acordo com a sua perspectiva pessoal, em vez de terem de se moldar a questões previamente elaboradas.” (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 17).

Durante as entrevistas com os sujeitos, busquei romper com procedimentos metodológicos centrados no binômio pergunta-resposta e recorri a uma perspectiva que toma

³⁵ Tanto a aplicação do questionário quanto a entrevista em profundidade buscaram atender aos princípios éticos que regem pesquisas realizadas com seres humanos. Nesse sentido, procurei evitar situações que causassem desconfortos, que gerassem algum incômodo no sujeito ao compartilhar informações pessoais ou confidenciais, ou, em alguns tópicos, poderiam se sentir incomodados em responder alguma pergunta. Haveria também o risco de se sentirem constrangidos com uso do gravador de áudio. Contudo, antes de iniciar a entrevista com os sujeitos escolhidos, estas possibilidades acerca dos desconfortos e riscos foram informadas e dialogadas. Os objetivos da pesquisa foram lidos oralmente aos participantes e também constaram no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), apêndice (C), do qual após concordância e assinatura, lhes foi entregue uma das vias. Antes de iniciar a entrevista, expliquei aos sujeitos que se por qualquer motivo, durante ou após o percurso resolvessem desistir de participar, seriam devolvidos a eles os depoimentos gravados, as anotações do caderno de campo e os questionários respondidos.

como referência o que González Rey (2015) designa como sistemas conversacionais, isto é, uma interação dinâmica entre entrevistador e entrevistado, marcado por negociações, relações de trocas e compartilhamento de saberes. Mesmo tendo em mãos um roteiro norteador utilizado durante as entrevistas, não permiti que houvesse estímulo apenas às respostas, restringindo a conversação, pois, se assim o fizesse, não obteria interação, naturalidade e autenticidade dos/as participantes. É importante ressaltar que esse tipo de procedimento conversacional

gera uma co-responsabilidade devido a cada um dos participantes se sentirem sujeitos do processo, facilitando a expressão de cada um por meio de suas necessidades e interesses. Cada participante atua nas conversações de forma reflexiva, ouvindo e elaborando hipóteses por intermédio de posições assumidas por ele sobre o tema de que se ocupa. Nesse processo, tantos os sujeitos pesquisados como o pesquisador interam suas experiências, suas dúvidas e suas tensões, em um processo que facilita o emergir dos sentidos subjetivos no curso das conversações. A conversação vai tomando formas distintas, nas quais a riqueza da informação se define por meio de argumentações, emoções fortes e expressões extraverbais, numa infinita quantidade de formas diferentes, que vão se organizando em representações teóricas pelo pesquisador. (GONZÁLEZ REY, 2015, p. 45-46).

No decorrer das entrevistas, procurei fazer intervenções, quando necessário, de forma espontânea, crítica e reflexiva, sem, contudo, interromper a fala dos sujeitos. Mantive o interesse nas falas e o respeito em escutá-los. Essa ação gerou um clima amistoso entre mim e os participantes da pesquisa. Esse tipo de inter-relação é importante, pois, representa uma das características fundamentais das entrevistas em profundidade, uma vez que, durante o processo de conversação, minimiza e pode até mesmo sanar alguma dificuldade de inter-relação entre o sujeito pesquisador e o sujeito pesquisado.

Assim como o questionário, a entrevista foi pensada em consonância com os objetivos da pesquisa. No primeiro momento, para delinear o perfil dos sujeitos, pedi a eles/as que contassem um pouco sobre suas histórias, seus pertencimentos religiosos, que falassem sobre a religião de matriz africana que seguem, desde quando a praticam e como chegaram até ela. Posteriormente, mais voltado para os objetivos específicos, busquei, compreender como se processa a relação que estabelecem na escola com os/as colegas e educadores/as, se deixam ou não transparecer a identidade religiosa e de que forma isso acontece. Conversamos sobre o tratamento que receberam dos/as colegas e professores/as na EJA por seus pertencimentos religiosos. Falamos também sobre os sentimentos deles/as em relação às formas de tratamento recebidas. A conversa transcorreu em torno de temas relacionados à intolerância religiosa,

discriminação e preconceitos no ambiente escolar e em outros espaços sociais e se essas manifestações de repúdio lhes atingiam diretamente.

O segundo momento esteve voltado para os sentidos que eles/as atribuem ao processo de conhecimento estabelecido na escola, bem como sobre o papel da escola em relação ao desenvolvimento ou não de projetos educativos e de aulas pelos/as educadores/as que retratem as religiões de matrizes africanas no contexto cultural, em consonância com a Lei 10.639/03. No terceiro momento da entrevista, objetivei identificar se o espaço físico das escolas que eles frequentaram dialoga ou não com a cultura e com a religiosidade afro-brasileira, bem como compreender como se processa a questão da laicidade nas instituições de ensino onde estudaram.

3.3 Procedimentos adotados para análise dos dados da pesquisa

Ao analisar os dados da pesquisa, considerei as informações obtidas por três instrumentos de coleta, sendo o caderno de campo, questionários e entrevistas. As informações provenientes do caderno de campo foram importantes para a caracterização dos sujeitos da pesquisa e para captar sentidos subjetivos. Nele, foram anotadas algumas de suas características, bem como informações não captadas pelos questionários e entrevistas, por exemplo, estados emocionais, expressões faciais, corporais e a entonação de voz em diferentes momentos do diálogo. Essas informações foram observadas e anotadas posteriormente às entrevistas. As informações registradas no caderno de campo foram interpretadas e demarcadas como indicadores de sentido. Todos os questionários foram lidos e analisados separadamente. Alguns dados dos questionários foram utilizados para a composição de quadros que complementaram as informações sobre os sujeitos. Outras informações derivadas dos questionários foram aliadas aos dados obtidos pelas entrevistas, o que contribuiu para melhor entendimento dos fenômenos estudados.

Para melhor interpretar os sentidos que os/as educandos/as atribuem à própria escolarização, foi adotado o método fenomenológico. Esse método foi utilizado para perceber o significado e a interpretação dos fenômenos vividos pelos sujeitos da pesquisa. Segundo Mansini, por meio do método fenomenológico,

o pesquisador irá descrever o que está em sua frente, como se apresenta. Estando interessado na experiência do aluno, vai registrando o que ele diz, como diz, a entonação de sua voz, seus gestos, sua expressão, enfim, tudo que o aluno mostrar em diferentes situações junto a ele (pesquisador), ou a

outras pessoas. A descrição é considerada em Fenomenologia um caminho de aproximação do que se dá da maneira que se dá e tal como se dá. Refere-se ao que é percebido, ao que se mostra. Não se limita à enumeração dos dados como o positivismo, mas pressupõe alcançar a essência do fenômeno. Os dados registrados levam o pesquisador a refletir sobre o esforço para apreender o sentido ou essência do vivido. (MANSINI, 1993, p.76).

O método fenomenológico “consiste, sobretudo em suspender o juízo, os preconceitos e os modelos teóricos e práticos subjacentes que normalmente, direcionam e unilateralizam o olhar do pesquisador” (BARROS, 1990, p. 65). É importante ressaltar que ao utilizar o método fenomenológico, o pesquisador deve, segundo González Rey (2015), superar a imagem de coletor de dados, pois as ideias precisam estar integradas em um tecido dinâmico e articulado pela reflexão do pesquisador aonde a construção teórica se articule com as informações obtidas pelos instrumentos de coleta de dados. A utilização do método fenomenológico é interessante nas pesquisas qualitativas quando

considera a intersecção de minhas experiências com aquelas do outro, pela engrenagem de umas nas outras, portanto inseparável da subjetividade e da intersubjetividade que formam sua unidade pela retomada de minhas experiências passadas em minhas experiências presentes, da experiência do outro na minha. (MERLEAU-PONTY, 1999, p.18).

Considerar a intersubjetividade³⁶ na pesquisa é importante porque, assim, buscase o estabelecimento contínuo do diálogo, da inter-relação entre o sujeito pesquisador e o sujeito pesquisado, bem como a inter-relação destes com o objeto de estudo. Tanto a subjetividade quanto a intersubjetividade podem ser percebidas através da dinâmica conversacional estabelecida na entrevista. Isso porque, a conversação

é um processo cujo objetivo é conduzir a pessoa estudada a campos significativos de sua experiência pessoal, os quais são capazes de envolvê-los no sentido subjetivo dos diferentes espaços delimitadores de sua subjetividade individual. A partir desses espaços, o relato expressa, de forma crescente, seu mundo, suas necessidades, seus conflitos e suas reflexões, processo esse que envolve emoções que, por sua vez, facilitam o surgimento de novos processos simbólicos e de novas emoções, levando à trama de sentidos subjetivos. (GONZÁLEZ REY, 2015, p. 126).

³⁶ “A intersubjetividade implica o caráter relacional dos sujeitos em seus diversos momentos interativos não apenas com outros sujeitos, mas também com os espaços sociais em que essas relações são produzidas.” (GONZÁLEZ REY, 2015, p. 24).

Para analisar os dados da pesquisa, busquei acessar espaços de produções subjetivas e intersubjetivas nas falas dos sujeitos que pudessem representar os momentos vividos no espaço escolar, bem como em outros espaços sociais. Por meio da interpretação das conversas, procurei ultrapassar o nível descritivo das expressões e captei processos de configuração de pré-indicadores que se encontravam implícitos nos relatos. Os pré-indicadores apontaram semelhanças, aproximações, contradições e complementaridade nas falas dos sujeitos. Esses pré-indicadores revelaram também indicadores, que foram aglutinados. A partir da aglutinação, sugeri núcleos de sentidos³⁷ ou categorias. Com base na categorização dos núcleos de sentido a interpretação ganhou contornos teóricos. A definição de categorias é importante porque,

elas representam formas de concretização e de organização do processo construtivo-interpretativo. Sem categorias a processualidade pode-se desfigurar diante da falta de organização do processo construtivo. Devemos conceber as categorias não como entidades rígidas e fragmentadas, mas como momentos de organização e visibilidade de uma produção teórica, em cujo processo as categorias se mantêm em constante movimento dentro das construções em que se articulam entre si. (GONZÁLEZ REY, 2015, p. 138).

Extrair categorias das narrativas não foi tarefa fácil. Primeiro, porque exigiu muita concentração nas várias escutas dos áudios gravados durante as entrevistas; segundo, porque exigiu um árduo processo de transcrição das falas cuja tradução foi *ipsis verbis*³⁸ às narrativas dos sujeitos e, terceiro, porque, elencar hipóteses e impressões no decorrer das falas e posteriormente analisá-las e interpretá-las representa uma tarefa bastante complexa. Assim, para a pesquisa, propus quatro núcleos de sentidos/categorias, a saber: (i) sobre as identidades e as diferenças no contexto das desigualdades, desumanização e exclusão dos educandos candomblecistas e umbandistas na escola; (ii) sobre as formas de resistência e luta como possibilidades de enfrentamento ao silenciamento, à discriminação, à intolerância e ao racismo religioso; (iii) sobre a importância da escola como espaço sociocultural para a formação cidadã do sujeito e (iv) sobre a necessidade de descolonização religiosa da escola.

³⁷ Os núcleos de sentido ou sentidos centrais conforme aponta González Rey (2015) surgem a partir de passagens que são extraídas das falas dos sujeitos da pesquisa. Representam configurações aprofundadas tanto no diálogo estabelecido nas entrevistas quanto em outros instrumentos utilizados pelo pesquisador.

³⁸ *Ipsis verbis* é uma expressão latina que significa “pelas mesmas palavras”.

Os quadros 2 e 3, a seguir, demonstram a construção do processo de categorização e evidenciam os principais pontos detectados a respeito dos sentidos que os/as educandos/as candomblecistas e umbandistas da Educação de Jovens e Adultos atribuem à escolarização.

Especificamente, o quadro 1 informa os pré-indicadores extraídos das falas dos sujeitos. A partir deles, os indicadores de sentido subjetivo foram organizados.

Quadro 2 - Organização dos indicadores a partir dos pré-indicadores

Pré-indicadores	Indicadores
1) Revelava minha identidade religiosa, mas era rejeitado; 2) Revelava minha identidade religiosa, mas era criticado; 3) Revelava minha identidade religiosa, mas era julgado; 4) Revelava minha identidade religiosa, mas sofria por ser diferente; 5) Omitia a identidade religiosa por vergonha e por medo do preconceito.	1) Identidade e diferenças
6) Sentia-me desigual por me verem como doente; 7) Sentia-me desigual por não me entenderem como pessoa; 8) Sentia-me desigual porque mulheres e pobres sofrem mais preconceito; 9) Sentia-me desigual porque o normal é ser cristão; 10) Sentia-me desigual porque perdia o orgulho de ser o que sou; 11) Sentia-me desigual por ser motivo de piadas, chacotas e deboches.	2) Desigualdade e exclusão
12) Eu não era aceito nos grupos; 13) Não compartilhavam comida comigo; 14) Sentiam nojo de mim; 15) Pensavam que eu era filho do diabo; 16) Viam-me como a imagem do mal; 17) Sentia-me satanizada.	3) Desumanização e satanização do sujeito
18) É preciso ter atitude de enfrentamento; 19) É preciso confrontar as pessoas; 20) É preciso afastar para resistir; 21) É preciso engajamento político; 22) Às vezes é preciso silenciar; 23) É preciso contar com a família para resistir;	4) Estratégias de resistência para enfrentar a discriminação, a intolerância e o racismo religioso

Pré-indicadores	Indicadores
24) É preciso dialogar.	
25) É preciso lutar para garantir direitos; 26) É preciso encontrar no outro a força para lutar; 27) É preciso lutar para ser aceito; 28) A gente sofre, mas a gente luta; 29) Tentam nos calar, mas vamos continuar lutando pelos nossos direitos.	5) A importância da luta
30) A escola não trabalha a cultura africana; 31) A escola não visibiliza a África; 32) A escola desconsidera as diversidades; 33) Na escola, os professores só contavam a história dos negros, falavam sobre colheita e escravidão; 34) Na escola, os professores que não eram do Candomblé ou da Umbanda, não falavam nada sobre a cultura e nem sobre a religião, só uma professora que é da Umbanda que falava.	6) Carência de ensino da cultura africana e afro-brasileira nas escolas
35) A escola precisa considerar as culturas africanas para diminuir o preconceito; 36) A escola deve formar as pessoas para a paz; 37) A escola deve seduzir os alunos; 38) A escola não pode omitir informações sobre a cultura africana; 39) A escola deve “abrir a mente” dos alunos.	7) O papel da escola para a educação cidadã
40) A escola não é laica; 41) Quando a escola ensina, a igreja evangélica nega; 42) Os temas trabalhados pelos professores tinham foco cristão; 43) Na escola tinha um grupo de louvava e outro que rezava; 44) A escola não abordava todas as religiões.	8) Hegemonia cristã na escola
45) Imagens de santos católicos são vistas na escola; 46) Na escola o cristianismo é evidenciado nas festas (Páscoa, Natal e Festa Junina); 47) A escola deve adotar símbolos de todas as religiões; 48) A escola não aceita imagem de orixá; 49) O Terreiro é um patrimônio rico que pode ajudar a escola.	9) Colonização religiosa da escola

No Quadro 2, procurei delinear a organização de núcleos de sentido a partir dos nove indicadores aglutinados em quatro núcleos de sentido.

Quadro 3 - Organização de Núcleos de Sentido a partir dos Indicadores

Indicadores aglutinados	Núcleo de sentido
1) Identidade e diferenças 2) Desigualdade e exclusão 3) Desumanização e satanização	1) Identidades e diferenças: desigualdade, desumanização e exclusão dos sujeitos
4) Estratégias de resistências para enfrentar a discriminação, a intolerância e o racismo religioso 5) A importância da luta	2) Resistências e lutas como possibilidades de enfrentamentos ao silenciamento, ao sofrimento, à discriminação, à intolerância e ao racismo religioso
6) Carência no ensino da cultura africana e afro-brasileira nas escolas 7) O papel da escola para a educação cidadã	3) A escola como espaço sociocultural para a formação cidadã do sujeito
8) Hegemonia cristã na escola 9) Colonização religiosa da escola	4) A necessidade da descolonização religiosa da escola

Fonte: elaboração própria a partir da Epistemologia Qualitativa proposta por González Rey (2015).

Relacionado aos núcleos de sentido e/ou categorias encontradas, cabe ressaltar que, no primeiro núcleo de sentido – Sobre as identidades e diferenças no contexto das desigualdades, desumanização e exclusão dos sujeitos –, indiquei os sentidos que os/as educandos/as atribuíram às relações estabelecidas na escola com os/as colegas e educadores/as. Demonstrei que os sujeitos ao expressarem suas identidades e seus pertencimentos religiosos, têm seus direitos humanos desrespeitados e são desvalorizados por suas diferenças.

No segundo núcleo de sentido – Sobre o processo de resistência e luta como possibilidades de enfrentamento ao silenciamento, ao sofrimento, à discriminação, à intolerância e ao racismo religioso –, indiquei os sentidos que os/as educandos/as atribuem à importância da luta por reconhecimento de suas identidades e também identifiquei as estratégias utilizadas por eles/as para superar situações de silenciamento, sofrimento, discriminação, intolerância e racismo religioso sofridas dentro e fora do ambiente escolar.

No terceiro núcleo de sentido – Sobre a escola como espaço sociocultural para a formação cidadã do sujeito –, indiquei os sentidos atribuídos pelos/as educandos/as em relação ao processo de conhecimento estabelecido na escola, bem como sobre o descaso percebido no tocante aos estudos que envolvem cultura africana e afro-brasileira.

No quarto núcleo de sentido – Sobre a necessidade da descolonização religiosa da escola –, abordei os sentidos que os/as educandos/as atribuem à predominância cristã na escola em relação à presença de símbolos, imagens e estruturas que evidenciam o cristianismo. E, por fim, indiquei os sentidos conferidos pelos sujeitos às dificuldades de aceitação por parte das escolas em mostrar ícones relativos às religiões de matrizes africanas, bem como sobre a questão da laicidade nas instituições de ensino que frequentaram.

3.4 Apresentação dos sujeitos e a ética na pesquisa

Para descrever os sujeitos da pesquisa, considero interessante adotar a concepção de sujeito singular proposta por Ardoino e Michel-Barus (2002), uma vez que esse entendimento muito se aproxima do que acredito que seja um sujeito. Foi a partir dessas reflexões que elenquei os sujeitos que participaram da pesquisa. Ardoino e Michel-Barus (2002) apresentam contribuições importantes sobre a necessidade da busca pela singularidade³⁹ dos sujeitos e sobre as incansáveis lutas que travam por reconhecimento. As singularidades dos sujeitos estão relacionadas às suas subjetividades, sendo eles seres que falam, sentem e desejam, são sujeitos de expressão e de intenção, pois “inscreve-se num contexto espaço-temporal e numa singularidade significativa. Eles visam o reconhecimento (reconhecer-se e fazer-se reconhecer), o que os coloca imediatamente numa intenção de sentido e na relação com outros” (ARDOINO; MICHEL-BARUS, 2002, p. 205). Segundo esses mesmos autores,

o sujeito não existe em si, mas para si, como uma perseverança, tensão e continuidade. Ele é aquilo que habita todos os papéis assumidos, todos os discursos mantidos, aquilo que todos os trajes revestem, ouropéis, mas nada de definitivamente seguro. *Este sujeito exposto à alteridade persegue continuamente a sua unidade singular. É preciso compreendê-lo como tensão que deseja, pulsional, que seria suficientemente forte para manifestar no caos da realidade um percurso singular, suficientemente forte para se impor aos outros, aos sistemas, obstinação selvagem de existir, viver, fruir, poder, possuir, obter amor, reconhecimento, quer seja pelo pedido, quer pela agregação.* Mas essa tensão pode ser inibida, reduzida, tornada irreconhecível através dos mecanismos de defesa a que o sujeito recorre para lutar contra a angústia que lhe causam tanta ferocidade ou as recusas e ataques (maus tratos) de que foi objeto. (ARDOINO E MICHEL-BARUS, 2002, p. 205, grifos meus).

³⁹ “A singularidade é o que da ordem da experiência original e única. Relativamente à particularidade: o que diz respeito a um conjunto e lhe permite definir-se. Relativamente à universalidade: o que diz respeito ao humano ou ao que vive numa igualdade de princípio.” (ARDOINO E MICHEL-BARUS, 2002, p. 209).

Reconhecer os sujeitos em suas singularidades significa não reduzi-los ao individualismo, segundo o qual suas histórias e atitudes são voltadas para si mesmas; o individualismo é a principal marca de uma cultura narcisista que ora desconsidera o sujeito, que ora lhe retira seu direito de expressão.

A realização desta pesquisa oportunizou-me dialogar com os sujeitos; pude escutá-los e não apenas ouvi-los; tive a oportunidade de compartilhar com eles e com elas um pouco de suas histórias; de seus saberes; de suas visões de mundo e de suas experiências. Foram momentos enriquecedores, repletos de enunciação⁴⁰, nos quais puderam falar daquilo que sentem, daquilo que pensam e daquilo que fazem. Em alguns momentos da conversa, pude sentir as emoções nas falas, ver a tristeza nos olhares, as expressões de angústia diante de algumas lembranças, mas, também, de alegria e de satisfação diante de outras.

A escolha dos sujeitos da pesquisa não foi aleatória. Sua seleção foi definida *a priori* seguintes critérios: ter sido educandos e educandas da Educação de Jovens e Adultos e ser candomblecistas e umbandistas, com idade acima de 18 anos.

A questão da escolaridade se deve ao fato de a Educação de Jovens e Adultos ser uma modalidade da educação básica destinada aos sujeitos que não tiveram acesso ao ensino fundamental e médio na infância e na adolescência. Como modalidade, a EJA se apresenta como uma escolarização própria, diferenciada e específica. De acordo com a legislação vigente, ela deve se voltar para as singularidades e especificidades dos sujeitos. Khol (1999) sublinha que as especificidades da EJA podem ser sintetizadas em três aspectos: condição de não criança, inserção subordinada no mundo do trabalho e imersão na cultura do mundo adulto.

O primeiro aspecto coloca em relevo a *dimensão pedagógica*. O fato de não ser criança impõe aos estabelecimentos educacionais um planejamento diferenciado, que tome como ponto de partida a dimensão do mundo adulto. O segundo aspecto coloca em relevo a *dimensão da subsistência dos sujeitos com baixa escolarização* em uma sociedade grafocêntrica, marcada por assimetrias de classes. O terceiro aspecto *remete à dimensão das práticas culturais*, que organizam significados e sentidos para o público jovem e adulto.

⁴⁰ Segundo Ardoino e Michel-Barus (2002), “a enunciação busca o “eu” enunciador, sujeito do desejo, falante participando nas construções da linguagem, entre assimilação e diferenciação, iniciando-as, apropriando-se delas, fazendo-se conhecer através delas, o sujeito atribui-se como propriedade das suas sensações. Mas ele é também falado, apanhado na rede da linguagem, ser de fala, a quem esta fala escapa sempre, no esquecimento, na mentira ou na confiscação (eu falo, mas também sou falado, falam-me, isso fala em mim).” (ARDOINO e MICHEL-BARUS, 2002, p. 205-206).

De acordo com dados oficiais, o público da EJA se encontra, sobretudo, no Norte e Nordeste brasileiro; nas áreas interioranas do país, nas periferias, nas vilas, favelas e aglomerados dos centros urbanos. Grande parcela desse público são negros e pardos. *Trata-se, em outras palavras, de sujeitos ativamente produzidos como não existentes*, conforme Santos (2006).

Em certo sentido, o perfil do público da EJA se assemelha aos adeptos das religiosidades de matrizes africanas, que também estão marginalizados e estigmatizados em uma sociedade hegemonicamente cristã. Os sujeitos de minha pesquisa residem nos municípios de Contagem e Belo Horizonte, no estado de Minas Gerais. Suas idades oscilam entre 26 e 59 anos. O recorte etário se deve ao critério adotado: possuir mais de 18 anos e ser adepto do Candomblé ou da Umbanda. Para haver uma melhor representatividade de gênero, selecionei três homens e de três mulheres, sendo três pertencentes ao Candomblé da Nação⁴¹ Ketu e três pertencentes à Umbanda Popular⁴².

O fato de ser adepto do Candomblé de Ketu me possibilitou entrar em contato com sujeitos com o perfil previamente definido no escopo do projeto de investigação. Quanto à Umbanda Popular, a escolha baseou-se na questão do recorte territorial: residir em Belo Horizonte ou em Contagem. Para elencar os participantes da pesquisa, pensei inicialmente em consultar alguns/as representantes de Terreiros tendo em conta que existe uma quantidade expressiva de Terreiros de Candomblé e Umbanda nos municípios em questão. Outro aspecto é a presença de escolas que oferecem Educação de Jovens e Adultos nessas cidades.

Contudo, o fato de ser candomblecista e de circular pelos Terreiros desses municípios me possibilitou interagir com muitos jovens, adultos e idosos pertencentes às religiosidades de matrizes africanas que estudaram na EJA; por isso, antes de entrar em

⁴¹ Segundo Nei Lopes, *apud* Barbosa Junior (2016, p. 19), ao se referir ao Candomblé, “o vocábulo Nação tem a ver com unidades de culto, caracterizadas pelo conjunto de rituais peculiares aos indivíduos de cada uma das divisões étnicas que compunham, real ou idealizadamente, a massa dos africanos que chegaram às Américas. Ketu também era o antigo reino da África ocidental cujo território foi cortado em dois pela fronteira Nigéria-Benin, estabelecida pelo colonialismo europeu. Não obstante, a região de Mèko, no lado nigeriano, ainda é vista como parte dele e o alákétu, governante tradicional, ainda a visita em sua cerimônia de posse. O povo Ketu é um subgrupo dos Iorubás, e seu ancestral, segundo a tradição, é o segundo filho de Oduduwa (divindade primordial ioruba). O Reino de Ketu era um dos seis reinos que constituíam a confederação chamada pelos Hauçás de Bansa Bokoi, em contraposição aos seus Hausa bokoi. A tradição relata que esses reinos foram fundados por seis irmãos, numa lenda análoga à da criação dos Estados hauçás.”

⁴² De acordo com Cumino (2010), “a Umbanda Popular é a prática da religião de Umbanda sem muito conhecimento de causa, sem estudo ou interesse em entender seus fundamentos. É uma forma de religiosidade na qual vale apenas o que é dito e ensinado de forma direta pelos espíritos. Podemos dizer que muitas vezes os adeptos, não sabem ou não tem certeza de como as coisas funcionam, mais sabem que funcionam.” (CUMINO, 2010, p. 45).

contato com os/as representantes dos Terreiros, adotei a estratégia de amostra por conveniência⁴³.

Neste tipo de estratégia, o/a pesquisador/a entra em contato com sujeitos que atendem aos critérios elencados para a participação. Na estratégia por conveniência, a proximidade do/a pesquisador/a com os sujeitos da pesquisa representa um dos fatores-chave para a definição dos/as participantes. A partir de então, fui ao encontro desses sujeitos, comunicando-lhes sobre a intenção da pesquisa, sua importância e seus objetivos.

É interessante ressaltar que a relação de confiança entre o sujeito pesquisador e os sujeitos pesquisados é importante porque

assegura efetivamente duas das condições principais de uma comunicação não violenta. De um lado, quando o interrogador está socialmente muito próximo daquele que ele interroga, ele lhe dá, por sua permutabilidade com ele, garantias contra a ameaça de ver suas razões subjetivas reduzidas a causas objetivas; suas escolhas vividas como livres, reduzidas aos determinismos objetivos revelados pela análise. Por outro lado, encontra-se também assegurado neste caso um acordo imediato e continuamente confirmado sobre os pressupostos concernentes aos conteúdos e às formas da comunicação: esse acordo se afirma na emissão apropriada, sempre difícil de ser produzida de maneira consciente e intencional, de todos os sinais não verbais, coordenados com os sinais verbais⁴⁴, que indicam quer como tal o qual enunciado deve ser interpretado, quer como ele foi interpretado pelo interlocutor. (BOURDIEU, 2008, p. 695).

Os encontros com os sujeitos da pesquisa ocorreram durante o mês de janeiro de 2018. Nesse processo, alguns princípios éticos foram por mim considerados, principalmente as

identidades dos sujeitos que devem ser protegidas, para que a informação que o investigador recolher não possa causar-lhe nenhum tipo de transtorno ou prejuízo. [...] Os sujeitos devem ser tratados respeitosamente e de modo a obter a sua cooperação na investigação. [...] Ao negociar a autorização para efetuar um estudo, o investigador deve ser claro e explícito com todos os intervenientes relativamente aos termos do acordo e deve respeitá-los até a conclusão do estudo. [...] Ser autêntico quando escrever os resultados. (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 77).

⁴³ “A amostra de conveniência é destituída de qualquer rigor estatístico. O pesquisador seleciona os sujeitos a que tem acesso, admitindo que estes possam de alguma forma, representar o universo.” (GIL, 2008, p. 94).

⁴⁴ Segundo Bourdieu (2008), “esses sinais de *feedback*: os “sim”, “ah bom”, “certo” “oh!” e também os acenos de cabeça aprovadores, os olhares, os sorrisos e todas as informações recebidas, sinais corporais ou verbais de atenção, de interesse, de aprovação, de incentivo, de agradecimento, são a condição da boa comunicação da troca.” (BOURDIEU, 2008, p. 697).

Por isso, nos momentos em que me referi a eles/as durante a pesquisa, protegi seus nomes e utilizei as nomenclaturas que eles/as mesmos/as informaram. A nomenclatura informada representa o nome como são reconhecidos/as e identificados/as nos espaços religiosos que frequentam. Esses nomes têm muito a dizer sobre eles/as, conforme veremos. A seguir, apresento os sujeitos da pesquisa e explico brevemente a relação de suas personalidades com as nomenclaturas adotadas.

1. *Dofono de Airá*⁴⁵: candomblecista da Nação Ketu, é considerado *Dofono* uma vez que este termo denomina o iniciado do sexo masculino que foi o primeiro a ser recolhido no barco (grupo) de filhos/as a passar pelos rituais de iniciação. Ele é de *Airá*, o que significa dizer que o orixá que rege sua vida é Airá. Segundo Verger (1997), os/as iniciados/as de orixá carregam arquétipos⁴⁶, que são traços comuns entre o/a iniciado/a e o orixá para o qual se iniciou. Esses traços estão presentes tanto no biótipo quanto nas características psicológicas da pessoa. A partir dessa compreensão, pode-se dizer então que o sujeito Dofono de Airá carrega características do orixá Airá, pois seu arquétipo

é aquele das pessoas voluntariosas e enérgicas, altivas e conscientes de sua importância real ou suposta. Das pessoas que podem ser grandes senhores, cortesões, mas que não toleram a menor contradição, e, nesses casos, deixam-se possuir por crises de cólera, violentas e incontroláveis. Das pessoas sensíveis ao charme do sexo oposto e que se conduzem com o tato e encanto

⁴⁵ Kileuy e Oxaguiã (2009) caracterizam os *Airás* como “irunmolés (divindades que vivem no Orum/céu) muito velhos, oriundos da região de Savé, no Benin, que estariam incutidos no panteão dos Xangôs somente através da parte divina, sem terem conteúdo histórico. Embora pertençam à família da cor vermelha, do elemento fogo, se encontram incutidos também no grupo dos funfuns (orixás de categoria mais elevada), ligados diretamente ao grupo dos Oxalás. Como esses, se utilizam da cor branca. Carregam em seus fios de conta alguns seguís, canutilhos na cor azul escura, representação da terra, em homenagem a Odudua (divindade feminina cuja manifestação física é a Terra). Os filhos do orixá *Airá* são trabalhadores e batalhadores, não dispensam, porém os momentos de descanso. Procuram estar sempre na companhia de outras pessoas, porque o grande medo dos filhos desse orixá é a solidão, o esquecimento. Eles necessitam estar sempre sentindo o calor e a presença humana junto de si. Tal como seu orixá, eles não gostam de nada que lembre o frio, a doença, o distanciamento. Hospital e cemitério são lugares que os inquietam! São excelentes pais e mães, mas sem apego em demasia, procurando dar aos seus filhos liberdade com responsabilidade, dengo sem chamego e muito, muito amor, mas sem cobranças.” (KILEUY; OXAGUIÃ, 2009, p. 422-423).

⁴⁶ No caso do Candomblé, algumas características dos/as orixás são associadas pelos/as filhos/as que encontram nos itãs, (nas histórias de vida dos/as orixás), para os quais foram confirmados/as e feitos/as, diversas peculiaridades que são reconhecidas, compreendidas e assumidas por eles/as. Ao se identificarem com o Sagrado, os/as seguidores/as de orixá, encontram forças para superar situações desafiadoras que enfrentam no dia a dia, seja na escola, no trabalho, em casa, ou em qualquer lugar que possam estar. Neste sentido, Pierre Verger (2002) nos diz que “embora os crentes não africanos não possam reivindicar laços de sangue com os seus orixás, pode haver, no entanto, entre eles, certas afinidades de temperamento. Africanos e não africanos têm em comum tendência inatas e um comportamento geral correspondente àquele de um orixá, como a virilidade devastadora e vigorosa de Xangô, a feminilidade elegante e coquete de Oxum, a sensualidade desenfreada de Oiá-Iansã, a calma benevolente de Nanã Buruku, a vivacidade e a independência de Oxossi, o masoquismo e o desejo de expiação de Omolu, etc.” (VERGER, 2002, p. 33).

no decurso das reuniões sociais, mas que podem perder o controle e ultrapassar os limites da decência. Enfim, o arquétipo é aquele das pessoas que possuem um elevado sentido da sua própria dignidade e das suas obrigações, o que as leva a se comportarem com um misto de severidade e benevolência, segundo o humor do momento, mas sabendo aguardar, geralmente, um profundo e constante sentimento de justiça. (VERGER, 1997, p. 140-141).

Traçar o perfil do sujeito pelo arquétipo pode ser que, para uma ou outra pessoa, não haja eficácia de total correspondência, entretanto, de acordo com as pesquisas e observações feitas por Verger na África e no Brasil sobre as semelhanças do sujeito com o seu orixá ancestral, pode-se atribuir credibilidade a esse paralelismo. Tal credibilidade pode ser conferida principalmente quando se convive e conhece a pessoa para a qual se desenhava o arquétipo, pois, ao analisar a comparação, nota-se que a semelhança é quase total. Esse é o caso desse e dos demais sujeitos da pesquisa que se iniciaram no Candomblé.

Dofono de Airá frequenta Terreiros de Candomblé há mais de 15 anos. Movido pelo gostar da tradição, ele nos relata:

Não cheguei no Candomblé pelo que a maioria às vezes comenta ou fala que é questão de doença, que teve alguma coisa. Não. Fui realmente por gostar, meu pai frequentava uma casa que era mista, fazia um pouco de Umbanda e tinha a parte de Candomblé. O meu pai foi procurar a casa, por problemas pessoais, ele foi procurar, e nesse ensejo eu fui com ele, eu o acompanhei, gostei da casa, gostei dessa senhora a zeladora da casa, e lá entrei e fiquei uns bons anos porque eu a conheci quando eu ainda era criança, mas não a conhecia na função do sacerdócio. Posteriormente anos depois, que vim a conhecê-la, entrei, gostei, afeiçoei; e, vamos por assim dizer, não sei se foi orixá, ou se foi eu, mas optei então por entrar nessa tradição, nessa religião, onde estou e permaneço até hoje. Entrei realmente pelo gostar, e foi muito rápido para mim. (Dofono de Airá, 2018)

A entrevista com Dofono de Airá foi realizada em sua própria residência, no município de Belo Horizonte.

2. *Dofonitinho*⁴⁷ de *Ossain*⁴⁸: É candomblecista da Nação Ketu. As características de Dofonitinho de Ossain segundo seu arquétipo com o orixá é de uma pessoa

⁴⁷ Segundo nos informa Pereira (2015), “dofonitinho é o segundo a passar pelos rituais de iniciação. Geralmente, um barco ou grupo de iniciados comporta muitos abiãs (filhos de orixá). Chegando a onze, a sequência hierárquica do(a) mais velho(a) para o(a) mais novo(a) será a seguinte: Dofono(a), Dofonitinho(a), Fomo(a), Fomutinho(a), Gamo(a), Gamutinho(a), Vimo(a), Vimutinho(a), Gremo(a), Gremutinho(a) e Caçula.” (PEREIRA, 2015, p. 02).

⁴⁸ Kileuy e Oxaguiã (2009) descrevem que Ossain é um orixá “originário de Iraô, na fronteira da Nigéria com o Benim, Ossain (*Osanyin*), também chamado de *Babá Ewê*, o “Pai das Folhas”, é uma divindade imprescindível em qualquer liturgia. A nação Fon tem um vodum muito poderoso, chamado Agué, com características análogas

de caráter equilibrado, capaz de controlar seus sentimentos e emoções. Daquele que não deixa suas simpatias e antipatias intervirem nas suas decisões ou influenciarem as suas opiniões sobre pessoas e acontecimentos. É o arquétipo dos indivíduos cuja extraordinária reserva de energia criadora e resistência passiva ajuda-os a atingir os objetivos que fixaram. Daqueles que não tem uma concepção estreita e um sentido convencional da moral e da justiça. Enfim, daquelas pessoas cujos julgamentos sobre os homens e as coisas são menos fundados sobre as noções de bem e de mal do que sobre as de eficiência. (VERGER, 2002, p. 124).

Dofonitinho de Ossain é solteiro e desde criança tem envolvimento com o Candomblé. Conforme foi por ele relatado na entrevista, boa parte sua família é envolvida com as religiões de matrizes africanas e foi por meio de sua mãe que ele veio a conhecer um Terreiro de Candomblé. Ele considera que as pessoas que estão envolvidas com os orixás são escolhidas pelas divindades e que essas pessoas possuem um dom especial, incluindo-se nesse grupo. Em relação à sua fixação num Terreiro de Candomblé, ele relata que o orixá havia “cobrado” e que ele se fixou, porque teria que amputar uma das pernas, portanto, logo após se comprometer com o Sagrado e realizar os rituais propostos, teria sido curado.

A entrevista com Dofonitinho de Ossain foi realizada num parque recreativo próximo à sua residência.

3. *Dofono de Omolu*⁴⁹: Dofono de Omolu é candomblecista da Nação Ketu. Reside no município de Belo Horizonte. O Ilê Axé⁵⁰ que frequenta, localiza-se na região

às de Ossain; na nação Bantu é o inquite Catendê quem mais se assemelha com este orixá. Sem a sua presença e a sua permissão para o uso das folhas nas funções sagradas, a religião não teria continuidade, ou talvez não existisse. Os filhos de Ossain são excelentes estudiosos, de qualquer campo relacionado à parte física e mental do ser humano. Gostam da solidão para seus momentos de meditação, quando então se tornam muito introspectivos. As plantas e as flores, especialmente, são o seu *hobby* e a sua predileção, sendo para alguns o meio de ganhar a vida. Através de sua percepção apurada e de seu gosto refinado, com elas faz fluir seu dom inato da criação e da inovação. Costumam usá-las tanto no sentido terapêutico, ajudando os seres humanos, como no sentido estético e decorativo, embelezando pessoas e ambientes. Até para com os animais têm um estilo próprio, já que estes os obedecem e parecem entendê-los perfeitamente.” (KILEUY e OXAGUIÃ, 2009, p. 396).

⁴⁹ Omolu, Segundo Kileuy e Oxaguiã (2009), “é uma poderosa divindade oriunda da Família Dambirã, da nação Fon, reconhecido pelo nome de Sakpatá. Ao ser trazido para o Brasil, foi aceito e passou a ser venerado também pelos iorubás e pela nação Nagô-Vodum . Omolu é conhecido também como *ilé igbona*, “senhor das terras quentes”, ou *babá igbona*, “pai da quentura”, garantindo através do calor todas as manifestações de vida na Terra: humana, animal ou vegetal. Outro nome que possui é o de *olodê*, o “senhor do exterior”, aquele que fica do lado de fora tanto no momento em que o sol está no seu ápice, ao meio-dia, ou na hora considerada fria, à meia-noite, horário que pertence às divindades mais poderosas e perigosas. Assim, Omolu rege o horário em que o calor é mais forte, quando a temperatura da Terra e do solo chega a extremos. Advém daí a proibição de que o homem se exponha ao Sol neste horário. Os filhos de Omolu são geralmente pessoas muito reservadas, calmas, pacatas, que possuem uma existência sóbria, capazes de se abster da própria vida em prol de outros. Esquecem até mesmo de seus interesses, dedicando-se a ajudar outrem, mesmo sem usufruto próprio. Isso não lhes tira a independência e a ânsia de liberdade, o que ocorre de tempos em tempos, quando gostam de sair sem destino, numa espécie de peregrinação, de rememoração do seu orixá. Estão sempre insatisfeitos, mesmo quando tudo

metropolitana de Belo Horizonte/MG, local em que fui recebido para realizar a entrevista. Dofono de Omolu se mostrou bastante interessado em participar da pesquisa e ao falar sobre sua trajetória no Candomblé relatou:

Minha trajetória dentro do Candomblé começou a partir do meu nascimento, aonde minha mãe trazia essa ancestralidade já dentro da religião. Eu tive muitas complicações no parto, aonde eu nasci com 07 meses, de lá para cá tive muitos problemas de saúde e com os 03 anos de idade, uma entidade começou a se manifestar em mim, e a família com aquela rejeição, o meu pai e minha mãe não queria, e foi com 5, 6, 7 anos, de novo manifestando... Todo o aniversário que eu fiz essa entidade se manifestava, e eu fui crescendo com isso, e eles não queriam que eu entrasse na religião, até que chegou um dia com 16 anos de idade, eu passei na frente de um Candomblé, na casa que é do meu babalorixá⁵¹, aonde eu caí na porta do Candomblé, e o babalorixá me colocou para dentro. Onde eu fiz todos os rituais que tinham que ser feitos, e estou lá até hoje, com 34 anos de idade, nessa trajetória. (Dofono de Omolu, 2018).

O arquétipo de Dofono de Omolu é o de “uma pessoa que em certos casos sente-se capaz de se consagrar ao bem-estar dos outros, fazendo completa abstração de seus próprios interesses e necessidades vitais.” (VERGER, 2002, p. 217).

4. *Dofonitinha de Iansã*⁵²: Dofonitinha de Iansã é umbandista de berço. Segundo relatou, sua mãe frequentava uma Casa de Umbanda no período em que ela ainda estava no ventre. Aos quatro meses de vida ela se tornou órfã de pai e mãe. Devido ao falecimento dos

lhes corre bem. Procuram sempre conquistar mais do que já possuem, e mesmo conseguindo não se satisfazem. É característica dos filhos de Omolu ter uma ambição extremada.” (KILEUY; OXAGUIÃ, 2009, p. 406-407).

⁵⁰ “Ilê Axé é a casa de Axé, a morada arquitetônica e sagrada das divindades, um conjunto onde agem as energias naturais, que faz a ligação física destas com os seres humanos. Um lugar público, aberto a todos que o procuram e que recebe variados nomes, entre eles a "casa das forças sagradas", a "casa dos elementos poderosos da natureza", "casa-de-santo", "Axé", "roça" ou "terreiro". Na nação ioruba as casas de Candomblé denominam-se *Ilê Axé*.” (KILEUY; OXAGUIÃ, 2009, p. 43).

⁵¹ “Babalorixá e iyalorixá (*babalòrìṣá e iyálòrìṣá*, em iorubá) são as figuras centrais de uma casa de Candomblé e seus nomes já os identificam como o/a "pai/mãe que cuida do orixá", sendo os chefes de um Axé. São pessoas especialmente escolhidas por Olorum para ajudar a organizar a vida de muitas pessoas no aiê (Terra). Recebem também os nomes de babalaxé ou iyalaxé, aqueles que concentram e que distribuem o axé mais poderoso da casa. Com tantos predicados, necessitam de equilíbrio, disponibilidade, dedicação e, primordialmente, bondade no coração, para proporcionar bem-estar a quem os procura.” (KILEUY; OXAGUIÃ, 2009, p. 57).

⁵² “Considerada, na África, deusa do rio Níger, Iansã/Oiá é talvez, dentre as divindades femininas, a que possui o maior número de adjetivos que a qualificam ou enaltecem. Dentre seus títulos, podemos citar “senhora dos corais”, “senhora dos ventos”, “senhora dos nove mundos”, “senhora das tardes cor-de-rosa”, “senhora dos raios”, “mãe dos Eguns”, “mãe dos Ibejis”, “mulher-búfalo”, “rainha dos Eguns” e outros. A nação Bantu tem o inuque feminino Matamba que possui características bem parecidas com as de Oiá, também ligada aos ventos. Na nação Fon, os voduns mais assemelhados com a Oiá dos iorubás são chamados de Avejidá e vodum Jó ou Ijó. Oiá é a iyabá representante do amor ardente e impetuoso, da paixão carnal, sendo assim reconhecida como a mais voluptuosa e sensual dentro do panteão feminino iorubá. Ela desconhece o amor direcionado somente à procriação. Seu temperamento inquieto e extrovertido produz a imagem de uma mulher destemida e guerreira, companheira de vários orixás.” (KILEUY; OXAGUIÃ, 2009, p. 438).

pais, ela ficou sob os cuidados de uma tia que a considerava como filha. A tia também frequentava a Umbanda e a levava pelo menos uma vez por semana para participar das sessões. Dofonitinha de Iansã atribui às religiões de matrizes africanas, aos orixás e às entidades a força e a energia que conseguiu obter nos momentos de fraqueza e conferiu a eles a causa de suas conquistas pessoais. É interessante perceber como o arquétipo dos filhos e filhas de Iansã demonstram tão bem suas tendências de personalidade:

Os filhos de Iansã costumam ser dinâmicos, inquietos, possuindo grande energia e imenso vigor. São pouco sociáveis em determinados ambientes, pois querem ser conquistadores e dominadores, possuindo um orgulho exacerbado, que muitas vezes os desloam dos demais. Não aceitam desaforos nem desacatos pessoais ou que sejam dirigidos a pessoas de sua consideração. Neste momento, mostram-se verdadeiramente e tornam-se coléricos, provocando grandes confusões. A amizade para eles é algo muito sério, que deve ser conservada a qualquer custo e de qualquer maneira. (KILEUY; OXAGUIÃ, 2009. p. 438).

Atualmente, Dofonitinha de Iansã está com 45 anos, mora com as filhas em Contagem/MG. A entrevista com ela foi realizada, à sombra de uma árvore, perto da Casa de Umbanda que ela frequentou por muitos anos.

5. *Mãe Pequena*: Mãe Pequena é umbandista e conheceu a religião através dos pais. Desde muito nova, ela e a irmã eram levadas por eles a frequentar a Umbanda. Quando era adolescente foi obrigada a trabalhar como empregada doméstica para ajudar os pais com as despesas da casa. Natural de Brasília, após a morte dos pais veio morar em Belo Horizonte na casa da irmã, com a única filha que teve. Separada do marido, exerceu a profissão de diarista com uma extensa jornada de trabalho e viu na Umbanda um lugar para renovar suas energias e fortalecer-se espiritualmente. Frequenta a mesma Casa de Umbanda desde que chegou à capital mineira, sempre muito dedicada à caridade, disse que foi escolhida pelo Guia Chefe (entidade que comanda a Casa de Umbanda) para a função de “Mãe Pequena”, pois, é considerada a segunda voz dentro da Casa. No grau hierárquico está abaixo apenas dos dirigentes. É uma senhora de poucas palavras e comentou que sente dificuldade de se expressar pelo fato de ter sido limitada no processo de escolarização. Relatou ainda que se incomoda um pouco em relembrar alguns momentos de sua vivência, por isso, respondeu as questões da entrevista com muita objetividade em sua residência.

6. *Mãe Preta*: Mãe Preta, umbandista há mais de 40 anos, gosta de ser chamada de Mãe Preta em homenagem à Preta Velha que incorpora desde a adolescência quando começou a desenvolver sua mediunidade. Segundo ela, entrou numa Casa de Umbanda pela

primeira vez acompanhada de sua mãe, pois esta gostava de participar das festas de Caboclos, Exus e Pretos Velhos. O pai de Mãe Preta dizia não acreditar nas entidades e por perceber o incentivo da mãe e o envolvimento cada vez mais forte da filha com a religião, as proibiu de frequentar a Casa de Umbanda que ficava próxima à sua residência. Contudo, movida pela curiosidade, Mãe Preta desobedeceu à ordem do pai e às escondidas passou a frequentar uma Casa de Umbanda em outro bairro. Até que, durante uma sessão de Preto Velho, ela perdeu os sentidos e veio a incorporar pela primeira vez uma Preta Velha que a acompanha até os dias atuais. Mãe Preta viveu em companhia da mãe carnal durante logor anos, pois esta adoeceu e ficou sob os cuidados da filha, fato que a impediu de dar sequência nos estudos. Atualmente Mãe Preta está com 53 anos de idade, mora em Belo Horizonte. A entrevista foi realizada em sua residência.

Apresento a seguir os Quadros 4 e 5, que trazem informações mais detalhadas e permitem uma compreensão mais próxima quanto ao perfil dos sujeitos da pesquisa:

Quadro 4 – Informações sobre a matriz religiosa, raça/cor, gênero e idade dos sujeitos da pesquisa

Codiname	Religião de matriz africana	Cor/raça	Gênero	Idade
Dofono de Airá	Candomblé	Branco	Masculino	40 anos
Dofonitinho de Ossain	Candomblé	Preta	Masculino	26 anos
Dofono de Omolu	Candomblé	Pardo	Masculino	34 anos
Dofonitinha de Iansã	Umbanda	Parda	Feminino	45 anos
Mãe pequena	Umbanda	Parda	Feminino	59 anos
Mãe preta	Umbanda	Preta	Feminino	53 anos

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos questionários respondidos pelos sujeitos

No próximo quadro busco descrever dados sobre o município de residência conforme segmento educacional na EJA, bem como as profissões dos sujeitos da pesquisa:

Quadro 5 – Informações sobre o município de residência, segmento educacional na EJA e profissão dos sujeitos da pesquisa

Codiname	Residência	Segmento frequentado na EJA	Profissão	Renda *
Donfono de Airá	Belo Horizonte	2º e Ensino Médio	Estoquista	2,0

Dofonitinho de Ossain	Contagem	1º e 2º segmentos	Cabeleireiro	1,3
Dofono de Omolu	Belo Horizonte	2º e Ensino Médio	Técnico em Manutenção	2,3
Dofonitinha de Iansã	Contagem	1º e 2º segmentos	Camareira	1,5
Mãe pequena	Belo Horizonte	1º segmento	Diarista	1,7
Mãe preta	Belo Horizonte	1º e 2º segmentos	Auxiliar de escritório	2,0

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos questionários respondidos pelos sujeitos.

Nota 1: Referência no salário mínimo do ano de 2018, equivalente a R\$ 954,00 (novecentos e cinquenta e quatro reais)

De acordo com as informações coletadas por meio do questionário para caracterização mais detalhada do perfil dos sujeitos, foi constatado que todos os sujeitos entrevistados declararam suas profissões e o salário que recebem. A média dos proventos recebidos é de 1,7 salários mínimos. Em relação à característica de raça/cor declarada pelos sujeitos, dois se declararam pretos, um se declarou branco e três se declararam pardos. Em consonância com a especificação do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), para definição de negros, os sujeitos que se auto declaram pardos também agregam a categoria negro. Assim, ao considerar a raça/cor dos sujeitos da pesquisa, cinco são negros e um branco.

Em relação ao local de moradia, quatro residem em Belo Horizonte e dois residem em Contagem. Sobre a escolarização dos sujeitos, quatro cursaram a EJA em Belo Horizonte e dois em Contagem. Ainda sobre o processo de escolarização, um sujeito cursou apenas o 1º segmento da EJA o que corresponde do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, três sujeitos cursaram o 1º e o 2º segmento, ou seja, do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental e dois sujeitos cursaram do 2º segmento ao Ensino Médio, que corresponde ao 6º ano do Ensino fundamental ao 3º ano do Ensino Médio.

No próximo capítulo registro informações que permitem melhor conhecer os sujeitos da pesquisa. A partir de suas vozes, é possível compreender se foram ou não acolhidos na escola, se puderem expressar suas identidades e pertencimentos religiosos e se os/as educadores/as valorizaram suas culturas e os trataram como sujeitos de direito, dentre outras pertinências.

CAPÍTULO 4 - SENTIDOS SUBJETIVOS ATRIBUÍDOS PELOS/AS EDUCANDOS/AS CANDOMBLECISTAS E UMBANDISTAS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS AO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO

Este capítulo, foi dividido em duas partes: na primeira, faço uma breve apresentação sobre as categorias sentido subjetivo e subjetividade social, implicadas na pesquisa, a partir da epistemologia qualitativa proposta por González Rey (2015). Na segunda, apresento os quatro núcleos de sentido relacionados com os sentidos que os/as educandos/as participantes desta pesquisa atribuem ao processo de escolarização. A apresentação das análises em forma de núcleos de sentido foi a maneira como organizei as informações da investigação. Por isso, minha intenção é apresentar os núcleos de sentido sob a perspectiva inter-relacional e complementar. Concernente à interpretação das entrevistas, procurei evidenciar em primeiro lugar as vozes dos sujeitos. A partir daí, estabeleci diálogos com eles e com os referenciais teóricos.

4.1 Sentidos subjetivos e subjetividade social implicados nesta pesquisa

Para esta pesquisa, a categoria sentido subjetivo⁵³ foi pensada a partir da perspectiva elaborada por González Rey (2007), que ampliou o conceito de sentido proposto por Vygotsky (2000), ao considerar a abordagem histórico-cultural. Segundo González Rey (2007), a definição da categoria sentido subjetivo,

orienta-se a apresentar o sentido como momento constituinte e constituído da subjetividade, como aspecto definidor desta, enquanto é capaz de integrar formas diferentes de registro (social, biológico, ecológico, semiótico, etc.) numa organização subjetiva que se define pela articulação complexa de emoções, processos simbólicos e significados, que toma formas variáveis e que é suscetível de aparecer em cada momento com uma determinada forma de organização dominante. (GONZÁLEZ REY, 2007, p. 171).

Na perspectiva de González Rey (2003), os sentidos que os sujeitos atribuem a determinados fenômenos estão intrinsecamente relacionados com suas emoções, pensamentos e com significados que concedem a algo. Assim sendo, é interessante considerar que os sentidos estão presentes nos processos de significação e não o oposto. A definição de sentido

⁵³ De acordo com González Rey (2003), “a categoria de sentido subjetivo permite a representação de cada experiência do sujeito em sentidos diferentes. O sentido é subversivo, escapa ao controle, é impossível de prever, não está subordinado a uma lógica racional externa. O sentido impõe à racionalidade do sujeito.” (GONZÁLEZ REY, 2003, p. 252).

subjetivo está pautada numa “relação inseparável entre o emocional e o simbólico, onde um evoca o outro sem ser sua causa” (GONZÁLEZ REY, 2003, p. 168).

Para o autor, a subjetividade individual se organiza, para cada sujeito, a partir da identidade e da personalidade, sendo que a personalidade se configura como um subsistema que organiza o sujeito para se expressar. Contudo, o conceito de subjetividade social vai além do caráter individual, uma vez que esta se caracteriza por “produções sociais carregadas de sentido subjetivo que estão configuradas por processos emocionais e simbólicos produzidos nas mais diferentes esferas da sociedade” (GONZÁLEZ REY, 2007, p. 172). Essa maneira de compreender as configurações de sentidos subjetivos não reduz o individual em função do coletivo, pois considera que ambos se complementam. Assim, a subjetividade social inter-relaciona fenômenos sociais como

mitos, humor, formas habituais de pensamento, códigos morais, organização do sentido comum, os códigos emocionais de relação, a organização social dos repertórios de resposta, a linguagem, as representações sociais, os discursos, os comportamento institucionalizados, etc. A especificidade do conceito de subjetividade social é gerar visibilidade sobre as complexas e ocultas inter-relações das diferentes instituições e processo subjetivos da sociedade, por detrás das quais estão as relações de poder, as formas de organização sócio-econômica, as diferenças sociais, a organização dos processos de marginalização, os códigos jurídicos, os critérios de propriedades, etc. Definir como estas instâncias, e muitas outras, em suas complexas inter-relações desencadeiam processos de sentido, que aparecem por trás dos processos parciais de subjetivação de uma sociedade, entre eles os jogos, os padrões de vida familiar, a violência, o consumo de drogas, etc., é uma perspectiva essencial no emprego da categoria subjetividade social. (GONZÁLEZ REY, 2003, p. 131).

Na pesquisa aqui apresentada, tratei a subjetividade social como um sistema complexo que organiza o sujeito em sua expressão ativa, produtiva e reativa. Para captar os sentidos que os sujeitos candomblecistas e umbandistas atribuíram aos fenômenos pesquisados, considerei as histórias de vida narradas por eles durante as entrevistas. Nas narrativas, os sujeitos resgataram momentos vividos em tempos e espaços diferentes, sobretudo, aqueles vividos no ambiente escolar, espaço considerado como *locus* dos estudos. Os sentidos foram captados de forma indireta e processual, em consonância com as expressões, narrativas, gestos, e emoções percebidas em função do contato com os sujeitos. Por isso, busquei romper com as concepções estritamente positivistas adotadas pela ciência clássica, haja vista que a compreensão apreendida pelos pesquisadores acerca dos significados

e dos sentidos que os sujeitos atribuem a determinados fenômenos que permeiam a subjetividade.

A subjetividade social propõe que os fatos sociais não devem ser tratados como coisas estritamente quantificadas e experimentadas, pois estes, “são produzidos por seres que pensam, agem, sendo capazes, portanto, de orientar às situações de diferentes maneiras” (GIL, 2008, p. 05). Trabalhar com subjetividades implica também compreender que o/a pesquisador/a não é um ser neutro incapaz de se envolver com o objeto de estudo e com os sujeitos da pesquisa, uma vez que é dotado de interesses particulares, preferências, conceitos e pré-conceitos. Segundo Gil (2008), o envolvimento do/a pesquisador/a com os sujeitos pesquisados rompe com o positivismo, pois leva em consideração a complexidade nas relações humanas.

É importante ressaltar que os estudos que envolvem a subjetividade são recentes no Brasil e que esse campo do saber foi durante determinado período relegado às margens do conhecimento. Isso ocorreu, principalmente, pelo fato de que a realidade era traduzida por meios de teorias e métodos exclusivamente cartesianos, pelo qual a ordem, o controle e a previsibilidade eram determinantes para a certificação de pesquisas acadêmicas; assim, todo conhecimento que não estivesse voltado para o caráter dominante do positivismo era contestado e desconsiderado. Contudo, debates epistemológicos ocorridos ao longo do século XX deram visibilidade às pesquisas de caráter subjetivo.

Segundo González Rey (2015), as pesquisas científicas que enfatizam a subjetividade devem considerar, *a priori*, o conhecimento construtivo-interpretativo, ou seja, uma produção de conhecimento que ultrapasse os procedimentos estatísticos e experimentais de verificação. Através do conhecimento construtivo-interpretativo o/a pesquisador/a considera a especulação para interpretar e construir ideias, uma vez que

aonde há pensamento devem existir especulação, fantasia, desejo e todos os processos subjetivos envolvidos na criatividade do pesquisador como sujeito. Sentir medo da especulação é um fato institucionalizado e público de um medo oculto na instituição científica e acadêmica: o medo das ideias. A especulação é uma operação do pensamento que nos permite novos acessos ao aspecto empírico da realidade estudada. A especulação é parte inseparável da construção teórica, e a partir dela retornamos ao momento empírico e passamos a desenvolver sensibilidade para novos elementos nesse nível, os quais somente poderão adquirir inteligibilidade graças a uma representação teórica que nos permita visibilizá-los. (GONZÁLEZ REY, 2015, p. 08).

Além de considerar a especulação nas pesquisas subjetivas, para a interpretação dos dados coletados, é importante ter em mente que, para produzir zonas de sentidos sobre

problemas estudados, deve-se considerar aspectos como a cultura, as vivências, a história, a espiritualidade, as crenças, a memória e as emoções dos sujeitos da pesquisa. Isso porque a subjetividade é formada por alguns sistemas complexos do sujeito e estes se encontram em suas diferentes dimensões sociais, conforme demonstrado na figura 1:

Figura 1 – A constituição da subjetividade social do sujeito



Fonte: Elaborado pelo autor a partir da perspectiva de subjetividade proposta por González Rey (2015).

Para a produção do conhecimento e para a aquisição de sentidos, o processo contrutivo-interpretativo que o/a pesquisador/a elabora precisa considerar a interação dos elementos que permeiam a subjetividade. Para tanto, é necessário que se crie um clima de confiança em que o sujeito da pesquisa possa se expressar sem receio de ser censurado. Segundo González Rey (2015), nas pesquisas de cunho qualitativo o/a pesquisador/a precisa considerar a pesquisa como um processo de comunicação, uma vez que é por meio dela que o sujeito poderá expor suas diferentes expressões simbólicas sobre os temas em estudo. Assim, cria-se oportunidade de captar com mais facilidade as subjetividades nas respostas dos sujeitos uma vez que

a comunicação será a via em que os participantes de uma pesquisa se converterão em sujeitos, implicando-se no problema pesquisado a partir de seus interesses, desejos e contradições. Na pesquisa positivista, o princípio

da neutralidade levava a considerar o outro um objeto das aplicações de instrumento do pesquisador, com o qual a comunicação era vista essencialmente como efeito perturbador que conspirava contra a objetividade dos resultados. A pesquisa representa, nas ciências antropológicas, um espaço permanente de comunicação que terá um valor essencial para os processos de produção de sentido dos sujeitos pesquisados nos diferentes momentos de sua participação nesse processo. A pessoa que participa da pesquisa não se expressará por causa da pressão de uma exigência instrumental externa a ela, mas por causa de uma necessidade pessoal que se desenvolverá, no próprio espaço da pesquisa, por meio dos diferentes sistemas de ralação constituídos nesse processo. (GONZÁLEZ REY, 2015, p. 14-15).

Segundo González Rey, o/a pesquisador/a só conseguirá perceber os sentidos subjetivos dos sujeitos se estes estiverem implicados na pesquisa e se os espaços de pesquisa forem de fato espaços de sentido para eles. Questões como quem pergunta, de que lugar se pergunta e de que lugar se responde devem ser consideradas a partir dessa perspectiva. Apenas a produção intelectual do/a pesquisador/a não faz dele um sujeito, pois, esta produção precisa estar em consonância “com o processo de sentido subjetivo marcado por sua história, crenças, representações, valores e todos aqueles aspectos em que se expressa sua constituição subjetiva.” (GONZÁLEZ REY, 2015, p.36).

A seguir, analisarei os quatro núcleos de sentido/categorias subjetivos encontrados a partir dos instrumentos de coleta de dados utilizados durante a pesquisa. Os sentidos produzidos pelos sujeitos corroboram o entendimento de como esses/as educandos/as percebem o processo de escolarização.

Os quatro núcleos de sentido subjetivos são: (i) *Identidades e diferenças: desigualdades, desumanização e exclusão dos/as educandos/as candomblecistas e umbandistas na escola;* (ii) *Resistências e lutas como possibilidades de enfrentamento ao silenciamento, ao sofrimento, à discriminação, à intolerância e ao racismo religioso;* (iii) *A escola como espaço sociocultural para a formação cidadã do sujeito e* (iv) *A necessidade de descolonização religiosa da escola pública.*

4.2 Identidades e diferenças: desigualdades, desumanização e exclusão dos/as educandos/as candomblecistas e umbandistas na escola

“[...] Eu estudava no EJA (sic), e entrei de preceito, e tinha que ir de branco e tudo... Ia com os meus negócios, tudo certinho, para a escola, que eu não podia tirar; então, eu sofri muito preconceito. Quando eu entrei a primeira vez lá na escola com o branco, com as contas, com as guias, tudo, cabeça coberta; os olhares dos outros, uns falavam que eu era doido, outros

achavam que eu tomava remédio; assim, aí foi muito preconceito, não é? Quando eu entrei...” (Dofonitinho de Ossain, 2018)

Nesta categoria, analiso os sentidos que os/as educandos/as candomblecistas e umbandistas atribuem às relações sociais estabelecidas na escola. Para compreender a produção de sentidos acerca da convivência com os/as colegas e educadores/as, busquei, por meio da análise das entrevistas, entender se há, na escola, reconhecimento ou não de seus pertencimentos religiosos. Nesse sentido, algumas indagações foram feitas: Será que os/as educandos/as afirmam suas identidades candomblecistas ou umbandistas no ambiente escolar? Como são tratados/as ao afirmarem suas identidades? Que sentidos atribuem ao tratamento recebido? Será que as diferenças entre os sujeitos se convertem em desigualdade?

Estes questionamentos exigem respostas, e estas foram se revelando a partir das vozes dos sujeitos. Segundo Silva (2014), a identidade é relacional e está marcada pela diferença. Trata-se, no entanto, de uma relação assimétrica: em lugares e momentos distintos, algumas diferenças entre grupos são vistas e consideradas menos importantes que outras. O autor ressalta que “a marcação da diferença ocorre tanto por meio de sistemas simbólicos de representação quanto por meio de formas de exclusão social. A identidade, pois, não é oposto da diferença: a identidade depende da diferença” (SILVA, 2014, p. 40).

Segundo Oliveira e Silva (2011) a identidade representa aquilo que o sujeito é. Portanto, ela só faz sentido quando posta em relação com a alteridade, quando evidencia aquilo que o sujeito não é. Para estes autores, a identidade está relacionada com a necessidade de o sujeito se tornar conhecido de forma singular pelos outros.

Para que exista dada identidade é preciso que haja diversidade e diferença cultural, que fornece as condições para a existência da primeira. A identidade é, nesse sentido, um lugar que se assume, uma costura de posição e contexto, e não uma essência ou substância: os Estudos Culturais defendem que a identidade não pode ser vista, do ponto de vista ontológico, como uma essência ou como algo natural e cristalizado que o indivíduo possui. Em vez disso, ela precisa ser vista como fruto de relações sociais de poder, marcado por processo de diferenciação e de normalização. O aspecto relacional da identidade nos leva a indagar sobre o “outro”, sobre o processo de significação construído socialmente e sobre as relações de poder. Afinal de contas, são as relações de poder que autorizam determinadas pessoas a conferir ou não autenticidade às identidades sociais, dando visibilidade a alguns grupos e invisibilizando outros. (OLIVEIRA e SILVA, 2011, p. 03).

Segundo Ude (2000) a identidade deve ser compreendida como um fenômeno que se dá de forma dialética e não estática.

A identidade não pode ser vista como algo fixo e predeterminado que acontece de forma sempre contínua e estável, mas como uma atividade dinâmica que se dá num sujeito em constante devenir, pois ocorre num ser que está vivo. [...] A construção da identidade representa um processo em movimento, uma permanente mudança de igualdades e de diferenças que vão se constituindo ao longo da vida. Assumir uma perspectiva dialética significa abrir caminhos para a reconstrução de novas representações de papéis sociais. (UDE, 2000, p. 269).

A compreensão da identidade sob uma perspectiva dialética leva em consideração o diferente e toda bagagem de experiências que os sujeitos possuem. Ao analisar os dados coletados por meio dos questionários e entrevistas realizadas com os sujeitos da pesquisa, constatei que as religiosidades de matrizes africanas são questionadas socialmente, o que provoca, nos/as educandos/as, dificuldade de se assumirem, no contexto escolar, como candomblecista e umbandista. Isso não quer dizer, no entanto, que os mesmos ocultem suas identidades religiosas: dos seis educandos/as que participaram de nossa pesquisa, cinco afirmaram que, por mais difícil que fosse, revelaram suas identidades e seus pertencimentos religiosos na escola. Apenas uma educanda relatou que revela sua identidade religiosa somente quando é indagada por alguém. Ela relatou que não costuma expressar espontaneamente seu pertencimento religioso em espaços públicos.

Vejamos alguns relatos dos sujeitos que revelaram suas identidades religiosas na escola e as implicações geradas a partir dessas revelações:

Dentro da escola eu me revelava candomblecista, mesmo antes de entrar no EJA (*sic*), e teve muito preconceito. Porque a gente passa pelo Candomblé, como iaô, eu tinha que andar de branco, e não podia brigar com ninguém, *acabava que eu manifestava dentro da escola*, aí mainha tinha que me buscar. Os professores conversavam, falavam que eu tinha que ir com roupa colorida, então, já tinha um preconceito dos alunos, e não só dos alunos, como da professora. Toda sexta-feira eu me guardava, não podia merendar na escola, aquelas comidas, porque não era o dia de comer aquelas comidas; então, era complicado para mim [...] *ali, me xingavam, chamavam de macumbeiro. Perguntavam que dia que o santo ia descer, aí ficava aquela peleja toda; aí toda vez que acontecia isso, me manifestava dentro da escola, acabava que eu ficava muito nervoso; e foi assim um terror, um terror, porque eu tinha medo de ir para a escola, de acontecer alguma coisa, tinha muito medo mesmo*. Era isso que acontecia, dentro da escola, comigo. (Dofono de Omolu, 2018, grifos meus).

Dofono de Omolu nos mostra que mesmo antes de frequentar a EJA já expressava sua identidade candomblecista na escola. Em decorrência disso, sofria preconceito e discriminação por parte dos/as educandos/as e dos/as educadores/as que não o aceitavam sua

identidade religiosa. Apesar de não ser aceito pelos colegas e de ser humilhado por eles/as, *Dofono de Omolu* os/as considerava como amigos/as e não os/as agredia física nem verbalmente; em vez disso, era tomado por uma entidade que, segundo ele, o protege e o incorpora desde a infância.

De acordo com seus relatos, a presença dessa entidade na escola gerava mais alvoroço nos/as educandos/as e educadores/as que, por não compreenderem o sujeito, sua religiosidade e sua cultura, rejeitavam e zombavam dele. As reações dos/as colegas e educadores/as diante a incorporação dessa entidade, revelava a visão discriminatória e o total desconhecimento acerca das incorporações espirituais. Em ambientes como a escola, onde a hegemonia cristã predomina, infelizmente, o entendimento que se tem sobre as incorporações e/ou transe⁵⁴ é carregado de preconceitos. As entidades são associadas a forças malignas e os sujeitos que as recebem são tidos como doentes, loucos, satanistas.

Há, na literatura religiosa, principalmente na linha protestante, relatos sobre o caráter supostamente demoníaco do transe. Higginbothan, pastor estadunidense, assim caracteriza essas práticas religiosas:

Pode ser difícil de compreender como os demônios ainda conseguem possuir e oprimir as pessoas. Alguns relatos de possessão⁵⁵ demoníaca mostram pessoas agitando-se, tendo convulsões, gritando e até mesmo quebrando correntes de ferro. Esse tipo de comportamento é visto apenas nas pessoas com problemas mentais que são tratadas com sedação e terapia. Diariamente, há pessoas ao nosso redor que estão sofrendo devido aos ataques demoníacos em suas vidas. (HIGGINBOTHAN, 2011, p. 63).

Na mesma perspectiva, pode-se observar as formas pelas quais lideranças religiosas brasileiras tratam desse assunto.

⁵⁴ Sobre o transe, o professor Erisvaldo Pereira dos Santos (2005) nos diz que: “embora o transe seja uma das formas mais espetaculares das divindades africanas se relacionarem com o fiel, através de manifestação pública ou privada, essa não é a única maneira do fiel se relacionar com sua divindade. Há, desde o momento da iniciação, uma série de códigos simbólicos objetos rituais, através dos quais as divindades se fazem presentes na vida do fiel. São os otás (pedras sacralizadas), as ferramentas, símbolos das entidades que são a manifestação do sagrado entre o povo do santo.” (SANTOS, 2005, p. 09).

⁵⁵ De acordo com Costa e Júnior (2014, p. 73), “o termo possessão é marcado por uma forte estigmatização semântica. Ele tem sido amplamente utilizado pelas igrejas neopentecostais ligando o fenômeno mediúnico à presença do Mal na concepção judaico-cristã, o demônio, como se explica nesta declaração do bispo Edir Macedo: Dentro da umbanda, quimbanda, candomblé, enfim, de todas as formas de espiritismo, as pessoas são possesadas. Possessão é o estado em que uma pessoa é possuída por espíritos imundos”.

Já dissemos que os espíritos não têm tamanho e podem se alojar de acordo com suas preferências em certos lugares do corpo humano. Quando se localizam na mente, tornam as pessoas loucas; nas pernas, provocam feridas incuráveis ou aleijões; no estômago, dores, úlceras inflamações; e assim por diante. A isto, muitas pessoas chamam de encosto, entretanto, o caso é mesmo de possessão. Aí vem o engano. Aquele demônio não abandona a pessoa, mas passa a agir em outro local do corpo. É claro, que um demônio não expulsa outro. (...) Cada uma dessas pessoas será mais uma alma a serviço de satanás. (MACEDO, 2004, p. 62-63).

Infelizmente, essa visão equivocada e preconceituosa é amplamente propagada, sobretudo nas igrejas neopentecostais por seus representantes; essas ideias distorcidas se espalham pela sociedade gerando intolerância, perseguição e sofrimento.

Conforme Costa e Júnior (2014) os primeiros estudos científicos realizados no Brasil sobre o transe partiram das ciências médico-sanitária e psiquiátrica. Naquele período, já havia constatações racistas sobre o fenômeno e, sobretudo, sobre os sujeitos.

[...] Nos clássicos estudos de Raimundo Nina-Rodrigues no final do Sec. XIX, as perspectivas entendiam o fenômeno do transe místico como passível de histeria, hipnose sugestiva e sonambulismo, baseando seus argumentos especialmente nos solavancos corporais causados pela manifestação inicial das energias das divindades, especialmente de algumas que se manifestam de maneira mais agressiva e sua “descida” torna-se mais brusca. Nina-Rodrigues acreditava que se tratava de uma espécie de sonambulismo, uma vez que havia uma perda de consciência, mas não da capacidade motora. *Mas também havia uma leitura que tendia a ver no transe ritualístico uma propensão do negro à loucura, ao desvario e à excitação.* Como consequência da visão médica para os fenômenos mediúnicos da religião dos negros, o código penal de 1890 aponta o uso do espiritismo como exercício ilegal da medicina, com punições severas. (COSTA E JÚNIOR, 2014, p.76, grifos meus).

Como se constata, as marcas do preconceito contra as manifestações religiosas candomblecistas e umbandistas são antigas no Brasil e, atualmente, se fazem presentes no dia a dia da sociedade, ecoando para as salas de aula. Por isso, o medo, movido pelo terror de frequentar a escola, revelam o sentido que o sujeito da pesquisa atribui às relações estabelecidas como os/as colegas e educadores/as. Segundo narrativas feitas por *Dofono de Omolu*, na EJA, essas relações não foram diferentes. Ao se expressar, sofria preconceitos e discriminações, contudo a incorporação de entidades dentro da escola não ocorreu mais, deixando, segundo ele, o clima menos tenso.

Para *Dofonitinha de Iansã*, candomblecistas e umbandistas precisam expressar suas identidades religiosas na escola, mas nem sempre isso acontece. Segundo ela, quando alguém se mostra na escola como sujeito candomblecista ou umbandista,

as pessoas já olham meio assim; se você está conversando alguma coisa, que você altera a voz com ela, a pessoa já está falando: “_ Já vai matar a galinha para mim”. Entendeu? “_ Já vai fazer um despacho ali”. É essas coisas... Porque eu acho que a pessoa não tem que ter vergonha de falar a sua religião para ninguém, as pessoas têm que aceitar você é com a sua religião. Mas isso é difícil, é muito difícil! As pessoas olham, debocham sim. Olham você de olho virado. Na escola, geralmente, tem mais, com mais quantidade. Tem o lugar que você trabalha, se souber quem você é, que você mexe, eles não te aceitam. Inclusive, quando você vai preencher alguma coisa, assim, em emprego, tem pessoas que são da Umbanda e do Candomblé e não colocam, porque tem medo de não conseguir o emprego. Eu, por exemplo, quando eu raspei a minha cabeça mesmo, eu tinha que trabalhar. Eu perdi um serviço, porque, na época, eu estava usando branco; eu tive que usar branco durante 04 meses. Branco mesmo, todo, branquinho, branquinho, e usando um pano na cabeça. Eu não consegui o serviço, porque fui fazer entrevista, eu estava vestida assim, e eu não consegui! Por aí você vê a crítica que tem. É na escola, é no emprego; ou, às vezes, até um vizinho seu, sempre tem. (Dofonitinha de Iansã, 2018, grifos meus).

Para *Dofonitinha de Iansã*, o olhar de reprovação que o outro atribui aos adeptos das religiões de matrizes africanas está relacionado também com práticas rituais. Isso denota o desconhecimento que a maioria das pessoas tem em relação aos costumes religiosos dos sujeitos candomblecistas e umbandistas. Por não saberem o que é uma oferenda, desconhecem os sentidos da sacralização de animais e por não compreenderem os porquês do uso de trajes brancos, atribuem significados negativos a esses costumes e ritos sagrados. O uso de roupas brancas, por exemplo, representa

honra a Obatalá, “o senhor da criação” e patrono do Branco. O iniciado está fazendo a passagem para uma nova vida, portanto, não deve ser maculado por forças negativas. O uso da cor branca traz o sentido de purificação. Em um passado longínquo, na época da escravidão, os iniciados tinham que usar as suas roupas do dia a dia mesmo quando iam fazer suas iniciações, e suas liturgias eram realizadas nas madrugadas, pois não tinham descanso da sua labuta. Foram eles os grandes heróis e guerreiros que permitiram a continuidade da nossa religião. (KILEUY E OXAGUIÃ, 2009, p. 130).

Por desprezo a esses princípios, os adeptos de orixá são incompreendidos. Assim, para *Dofonitinha de Iansã*, apesar de necessário, torna-se muito difícil se expressar na escola. Ela explica que o sujeito não é a religião, a religião faz parte do sujeito, faz parte de sua identidade, uma vez negada a religião, nega-se junto o sujeito. Os sentidos que essa educanda atribui às relações estabelecidas na escola é o de não aceitação à sua pessoa. Fica evidente que essa rejeição ultrapassa os muros da escola e atinge o campo profissional e outros espaços sociais. Não poder se expressar por causa do olhar do outro e, principalmente porque, muitas

vezes, são negadas a esses sujeitos oportunidades de trabalho, é um fato que fica evidente em sua narrativa. Contudo, apesar de todas essas dificuldades, ela acredita que todos devem se revelar, independente do que os outros vão falar ou pensar.

Os sentidos de rejeição e de exclusão⁵⁶ aos sujeitos candomblecistas e umbandistas no ambiente escolar é um marco que surge em todos os relatos dos/as educandos/as pesquisados. A demarcação das diferenças e o afastamento dos colegas quando percebiam que não estavam entre iguais é nítido na fala de *Mãe Pequena* ao nos dizer que:

Esse não aceitar é afastar, é falar que as pessoas que são umbandistas ou candomblecistas, não prestam. Então, quer dizer, é um tipo de preconceito muito grande. Eles se afastam sim, se retiram do local. Lá na escola a gente não podia ir de roupa branca e nem de guia, porque senão o preconceito vinha em cima; então, todos se afastavam da gente. *Então, eu ia normal* que era melhor; e não com a roupa branca e nem com a guia, por conta do preconceito, porque as pessoas se afastam de você por conta da religião; *e isso não quer dizer nada, porque pessoa é pessoa, religião é religião, amizade é amizade; mas eles se afastavam de você mesmo assim. Afastavam de mim sim! Então, a gente fica angustiada, triste, porque, quer a pessoa como colega, mas a pessoa não te entende! Então, você fica chateada com esse tipo de coisa e chora também, a gente chora, porque a gente quer ter amizade, mas as pessoas por serem de outra religião, não dão a amizade deles! Aí a gente chora de tristeza.* Isso é desvalorização da pessoa, desvaloriza a gente. Porque a partir da hora que você não fala sobre a religião, sim, você é valorizada. A partir da hora que você fala que você é da Umbanda, eles afastam de você. (*Mãe Pequena*, 2018, grifos meus).

Parecer igual no ambiente escolar oportuniza a aproximação, o contato, a amizade, o diálogo. Nesse momento da entrevista *Mãe Pequena* se emocionou. Uma lágrima rolou em sua face quando lembrou das pessoas que se afastaram dela após ter revelado sua identidade religiosa na escola. Por se sentir rejeitada e por receio de sofrer com os pré-conceitos dos/as colegas, em certas ocasiões achava melhor não se revelar umbandista. A escola não a proibia de vestir trajes brancos e muito menos de usar suas guias e paramentos sagrados. O “não poder ir” com os símbolos sagrados, conforme relatado por ela foi uma tática encontrada para não fugir do normal, porque, segundo afirmou, o normal na escola significa ser igual aos outros, mas para ela, o normal significava também não sofrer. *Mãe Pequena* não compreendia o afastamento dos/as colegas, porque segundo ela, amizade,

⁵⁶ Em relação à etimologia do termo *excluído*, Skliar (2003) nos diz que este “provém do verbo latino *excludere*, que significa expulsar alguém – ou um coisa – para fora de um sistema fechado ou para fora do lugar que (hipoteticamente) ocupa ou deveria ocupar. O sentido e/ou a falta de sentidos da exclusão remetem muito mais a uma consideração dos lugares e da falta de lugares. O excluído é somente um produto da impossibilidade de integração. Não é um sujeito, é um dado. É a negação do estar dentro que serve, ao mesmo tempo, como uma afirmação desse espaço dentro.” (SKLIAR, 2003, p. 92-93).

religião e pessoa estão em campos distintos e, por acreditar nessa separação, não justificava, a seu ver, que os outros se afastassem.

Sobre a questão da alteridade, sobre a construção do Outro, Skliar (2003) destaca como são produzidos os processos de segregação e de exclusão. De certa forma, o que Mãe Pequena salienta possui uma estreita relação com as ideias desse autor.

Existe, por acaso, uma temporalidade comum entre o eu e o você, entre o nós e os outros, que nos autorize a falar de um tempo zero, inicial, originário, fundador, de partida? Existe então, uma espacialidade comum entre o eu e o você, entre nós e os outros, que nos permita territorializar, mais uma vez, o dentro e o fora, a interioridade e a exterioridade, a inclusão e a exclusão? Há disponível somente um único olhar para percorrer o mundo, que possa ir além das quantidades que nos manipulam obscenamente, do paraíso virtual que nos eleva a nenhuma parte, do politicamente correto que nos faz dizer coisas sem sentido, das exclusões dos outros, das promessas integradoras em direção aos outros? Existe, portanto, uma mudança educativa que nos possibilite afirmar que se trata, desta vez, de outra coisa ou que não se trata somente de uma metáfora desgastada de nossa própria e egocêntrica mesmidade? *E onde fica o outro irreduzível, misterioso, inominável nem incluído nem excluído, que não é regido pela nossa autorização, nem pelo nosso respeito, nem por nossa tolerância, nem pelo nosso reconhecimento para ser aquilo que já é e/ou aquilo que está sendo e/ou aquilo que poderá ser? E onde fica, além de tudo, a relação deles com os outros – não só conosco, não só entre eles? E por último: Qual é a herança, qual é o testamento que está em nossos corpos e em nossa língua que nos obriga a entender a pergunta educativa, a pergunta sobre a educação, numa única direção possível, através de uma fecha que sempre (e que só) indica a direção de nós mesmos?* (SKLIAR, 2003, p. 22-23, grifos meus).

Tais indagações nos remetem a pensar sobre mudanças educativas, sobretudo de conduta social que promova a aproximação e o respeito mútuo. A questão do afastamento é abordada por Freire (1987). O autor indica que, para desconstruir relações de distanciamento, é necessário compreender e respeitar o ser humano em sua complexidade, por meio da qual suas culturas se traduzam em valores, gostos, pertencimentos e identidades. Ao valorizar as múltiplas culturas existentes na escola e buscar promover uma educação humanizadora, espera-se que, principalmente os/as educadores/as, aqueles e aquelas que estão à frente do processo de ensino, passem a compartilhar através da educação, meios pelos quais os/as educandos/as oprimidos/as possam transformar as estruturas sociais que os/as oprimem. Assim, poderão desconstruir os sistemas de opressão que os/as impedem de exercer seus direitos de cidadãos. Para tanto, os/as educadores/as precisam se humanizar e dispor de sensibilidade suficiente para perceber os sujeitos que dentro das escolas têm sua humanidade roubada. Nessa perspectiva, Freire afirma que

a desumanização, que não se verifica, apenas, nos que têm sua humanidade roubada, mas também, ainda que de forma diferente, nos que a roubam, é distorção da vocação do ser mais. É distorção possível na história, mas não vocação histórica. Na verdade, se admitíssemos que a desumanização é vocação histórica dos homens, nada mais teríamos que fazer, a não ser adotar uma atitude cínica ou de total desespero. A luta pela humanização, pelo trabalho livre, pela desalienação, pela afirmação dos homens como pessoas, como “seres para si”, não teria significação. Esta somente é possível porque a desumanização, mesmo que um fato concreto na história, não é porém, destino dado, mas resultado de uma “ordem” injusta que gera a violência dos opressores e esta, o ser menos. (FREIRE, 1987, p. 16).

Para Freire (1987), existe, pela educação, a possibilidade de reconhecer nos sujeitos suas especificidades e valorizá-las, humanizá-los a partir da afirmação dos “homens como pessoas”. Ao considerar o que Freire (1987) disse em relação à humanidade roubada, os relatos dos/as educandos/as apontam que alguns educadores precisam rever suas condutas em relação ao tratamento desumano que atribuem aos sujeitos candomblecistas e umbandista na escola.

[...] Me lembro, quando um amigo chegou na escola com as contas, e ele sempre escondia, assim, por baixo da blusa; mas, ao tirar a blusa de frio, apareceu. Aí o professor brincou, falou que ele chegou atrasado, porque ele estava no mato fazendo macumba. De início, ele se calou, sentou, continuou a aula e não explicou porque que chegou atrasado. Eu me senti muito mal por ele, assim, sabe, vergonha ali pelo professor; e, ao mesmo tempo, triste pelo meu amigo, assim; porque eu vi que aquilo tocou nele, e a galera riu, a galera brincou com isso. Então, depois ele se afastou, era como se ele dissesse: “Ah, bom, aqui, eu sou só um aluno.” Entendeu? E nós não conversamos não; infelizmente, não conversamos sobre, ele não me deu essa abertura. (Mãe Preta, 2018).

A escola é aqui representada como lugar de tensão, de confronto e de medo.

[...] Dentro da escola eu nunca fui valorizado pelos professores. Às vezes, eu ia fazer Educação Física, e eu passava mal, porque o sol estava quente, não é? Pela tradição do Candomblé não pode, pelo o que eu estava passando, a professora sempre falava, algumas criticavam, teve professora que já chegou em mim e falou que isso era coisa da religião, que isso era coisa do tambor; aí eu chorava. Chegava na diretora, ela falava que iria conversar com a professora, e às vezes, me tirava, para eu estar limpando a biblioteca, para não estar no meio de algumas atividades. Ela queria me tirar daquele meio, para não se envolver, para não dar problema na escola. Ela falava que a escola não podia ter esse tipo de problema, que eu não podia estar levando isso adiante. [...] Então, ela sempre conversava comigo, mas eu sentia, dentro do meu coração, que era uma rejeição dela também, que ela podia

estar chegando, conversando com todo mundo, explicando a minha situação. (Dofono de Omolu, 2018).

Para não tratar da questão da alteridade, a escola segrega estudantes umbandistas e candomblecistas e, o que é pior, busca incutir nos mesmos que eles são o problema, produzindo-se, assim, sentimento de culpa e de medo.

[...] Os professores não tocavam no assunto, quando eles percebiam alguém me tratando mal, ficavam calados com eles, como se nada tivesse acontecido. (Dofonitinho de Ossain, 2018).

Como destaca Bernstein (2003), o silêncio é a eloquência do poder, uma forma de perpetrar injustiça e desigualdade. Ao não tocar na questão do direito à diferença, os/as professores/as se tornavam cúmplice da opressão.

[...] Me sentia desvalorizado, totalmente fora. Você está totalmente fora⁵⁷. Ou seja, parece que você não pertencia a esse planeta. Entendeu? Eram olhares; ou às vezes algumas piadinhas do tipo: ah, é da macumba? Ah, se fosse bom era “boacumba”, era questão de deboche. [...] Isso você via, tanto da parte de alunos, como de alguns professores, que depois você acabava identificando realmente, às vezes, o professor que era cristão, aquele que era evangélico, você sentia um olhar totalmente fora. Eu já tive caso de professor passar por mim e nem me cumprimentar. (Dofono de Airá, 2018).

O relato dos sujeitos demonstra os dois lados da desumanização citada por Freire (1987). De um lado, encontram-se os/as educandos/as que têm sua humanidade roubada e, do outro, os/as educadores/as que as roubam. Os/as educadores/as ao agirem dessa forma, ou seja, roubando humanidades, distanciam-se da vocação ontológica de Ser Mais, descrita por Paulo Freire (1999). Isso porque, quando oprimem, discriminam, ofendem, maltratam, humilham os/as educandos/as e quando se silenciam frente às situações de intolerâncias praticadas contra os sujeitos candomblecistas e umbandistas na escola, os/as professores/as se

⁵⁷ Ao tratar da lógica do binômio exclusão/inclusão, Skliar (2003) nos diz que “a ideia de estabilidade, sistematicidade, congruência e coerência do mundo encontram nessa lógica uma espacialidade cômoda, de sentido comum, dominante, hegemônica, que se resolve por si mesma; que deve haver somente dois lugares, ainda que aparentemente contraditórios entre si, onde a inclusão seja forçosamente e necessariamente a positividade – o paraíso, o outro angelical – e a exclusão, sua outra face maliciosa – o inferno, o outro maléfico. A relação exclusão/inclusão é, à primeira vista, uma das mais típicas representações espaciais, territoriais, a partir da qual foi exercida uma pressão sistemática para organizar o mundo (e a cultura, e a educação, e a política etc.): Há indivíduos que estão fora do mapa (o outro excluído), o que supõe necessariamente a existência de indivíduos dentro desse mapa (o outro incluído que é, na verdade, um eu mesmo incluído). Entretanto, a essa configuração simplificada da espacialidade foi sendo acrescentada uma dimensão temporal específica: o outro excluído não só está fora do espaço, como também retrocede, não alcança o futuro, está longe de adaptar-se a estes tempos.” (SKLIAR, 2003, p. 93-94).

inscrevem na categoria do Ser Menos, próprio de situações que provocam a desumanização. Isso porque essa relação de opressão reduz a autoestima dos/as educandos/as e os/as faz acreditar que são inferiores.

Na verdade, o meu sentimento que eu tinha de ir para a escola, era aquele sentimento de angústia, de eu achar que eu era diferente dos meus amigos. [...] De eu achar que, às vezes, eu ia fazer um trabalho de escola, muitos não me aceitavam no trabalho de escola, e acabava que a professora, ela... ela delegava para mim fazer trabalho com outras pessoas, porque o grupo não me queria; e o meu sentimento sempre foi de angústia. E eu sempre, é... para não me revoltar contra a minha religião, chegava em casa, chorava muito... (Dofono de Omolu, 2018).

A angústia de ter que frequentar a escola, proporcionada pela sensação de exclusão por ser diferente dos demais, pode impedir o sujeito de se afirmar como pessoa, bloqueando o processo de humanização. Contudo, o que os opressores muitas vezes não compreendem é que ao desumanizar e oprimir impossibilitando a humanização do outro, eles também se desumanizam. “Não seria possível desumanizar sem desumanizar-se tal a realidade social da vocação. Não sou se você não é, não sou, sobretudo, se proibido você de ser.” (FREIRE, 1999, p. 99)

O processo de desumanização estabelecido na escola contra os sujeitos candomblecistas e umbandistas se torna bastante evidente quando estes são demonizados por seus pertencimentos religiosos.

[...] essa palavra “demônio”, “diabo”, é uma palavra muito forte dentro da religião, que não existe diabo, não existe demônio, não é? Existe Exu, que é o caminho, que é uma palavra em iorubá, que é o mensageiro da gente, é o mensageiro do orixá, é o mensageiro da nossa tradição. E tudo tem uma história, e tudo tem um por quê. Então, essa palavra “demoníaco”, ela pesa muito dentro da nossa religião, ela deixa a gente chateado, deixa a gente triste; a religião que mais demoniza a gente é a religião do evangélico, não é? Os evangélicos, eles querem atacar, eles querem falar que a nossa religião é do capeta, que nós somos filhos do diabo, que todos vão para o inferno! Essas coisas chateiam a gente! (Dofono de Omolu, 2018).

Os relatos sobre a demonização das religiosidades de matrizes africanas não se encerram como o depoimento de *Dofono de Omolu*. Mãe Preta também nos chamou à atenção para esse aspecto.

[...] Isso é bem comum, de se ouvir. Não só nas escolas, mas no dia a dia. A gente vê dentro da escola, se um amigo souber que você é da Umbanda ou

do Candomblé: “É do capeta”! “É, esse aí bate macumba”! Entendeu? Então! Só leva para o lado negativo, o lado da demonização mesmo! A cultura, os cultos, os procedimentos, em si, da religião do Candomblé e da Umbanda, são bem satanizados mesmo! (Mãe Preta, 2018).

Há, no imaginário popular, uma associação entre religiosidades de matrizes africanas e o Mal. Contudo, para o pensamento africano, que não é maniqueísta, bem e mal não são coisas distintas, elas vêm juntas. Tudo que tem um lado bom tem um lado mau. Veja o depoimento de *Dofonitinho de Ossain* a esse respeito.

[...] Os outros falam que lá só faz... é, que a matriz africana só faz macumba para os outros... Eu acho que isso não tem nada a ver, que independente de qualquer religião, com uma reza, com uma oração, a pessoa derruba qualquer pessoa; então, não é só a macumba, no Candomblé, que faz o mal não! (Dofonitinho de Ossain, 2018).

Com o crescimento do movimento evangélico, os casos de intolerância têm se intensificado, conforme observa *Mãe Pequena*.

[...] Os que têm mais preconceito são os evangélicos, que os evangélicos acham que se você fala sobre a religião, você está falando do diabo, você está falando do capeta; e não está. Então, para o evangélico, eles já consideram para esse lado. E falam: “Sai daqui, capeta, que a gente não acredita nessa religião!” Mas, eu acredito que os demônios estão é na própria pessoa. Por que você já viu o demônio na sua frente? Nunca! Então, quando você passa na rua, você vê o quê? Se vem um ladrão e te rouba, ele é o quê? Ele é o demônio, porque ele te roubou, ele te furou, ele te maltratou, ele matou um lá na frente; então, ele que é o demônio. Então, o demônio só é visto assim, eu creio comigo. (Mãe Pequena, 2018).

Os relatos evidenciam outra faceta do processo de desumanização ao qual os/as educandos/as candomblecistas e umbandistas da EJA foram submetidos na escola. As narrativas nos revelam uma total incompreensão por parte dos demais sujeitos, ao serem associados/as com demônios. Ao analisar as falas, destaquei um aspecto que me chamou atenção: está relacionado ao fato de atribuírem aos evangélicos às perseguições sofridas, generalizando-os como preconceituosos, o que deve ser ponderado.

É importante destacar que existem evangélicos com condutas e pensamentos respeitosos em relação às religiões de matrizes africanas e aos seus adeptos. É o caso, por exemplo, da pastora *Lusmarina Campos Garcia*, da Igreja Evangélica de confissão Luterana no Brasil, que ao saber da destruição por incêndio do Terreiro de Candomblé *Kwe Cejá Gbé*, localizado em Duque de Caxias, na Baixada Fluminense no Rio de Janeiro, se mobilizou para

ajudar reerguê-lo. A representante do Terreiro, Conceição *d`Lissá*, recebeu a importância de R\$ 12 mil⁵⁸ doada pela Igreja Cristã de Ipanema que é evangélica e pelo Conselho de Igrejas Cristãs do Estado do Rio de Janeiro (CONIC-Rio). Contudo, é importante ressaltar que existe um segmento evangélico neopentecostal que tem promovido verdadeiros ataques ao panteão afro-brasileiro, sobretudo a Exu.

A associação de Exu com o diabo representa outro aspecto que surge na fala dos sujeitos. Dofono de Omolu ao afirmar que no Candomblé não existe diabo e sim Exu, denota o fato de que muitas pessoas atribuem a figura deste orixá ao diabo. O interessante é que ele explica o significado de Exu para sua tradição religiosa e mostra a positividade dessa divindade. Entretanto, a imagem negativa formada sobre as divindades do Candomblé, religião originalmente negra, aos poucos, difundiu-se no território e nas mentes do povo brasileiro, conforme foi abordado no primeiro capítulo desta dissertação.

[...] O mal é representado pelo negro. É preciso avançar lentamente, nós o sabemos, mas é difícil. O carrasco é o homem negro, *satã é negro*, fala-se de trevas, quando se é sujo, se é negro – tanto faz que isso se refira à sujeira física ou à sujeira moral. Na Europa. O preto, seja concreta, seja simbolicamente, representa o lado ruim da personalidade. Enquanto não compreendermos esta proposição, estaremos condenados a falar em vão do “problema negro”. O negro, o obscuro, a sombra, as trevas, a noite, os labirintos da terra, as profundezas abissais, enegrecer a reputação de alguém; e, do outro lado: o olhar claro da inocência, a pomba branca da paz, a luz feérica, paradisíaca. Na Europa, isto é, em todos os países civilizados e civilizadores, o negro simboliza o pecado. O arquétipo dos valores inferiores é representado pelo negro. Quando a civilização européia entrou em contato com o mundo negro, com esses povos selvagens, todo mundo concordou: esses pretos eram o princípio do mal. Na Europa, o preto tem uma função: representar os sentimentos inferiores, as más tendências, o lado obscuro da alma. No inconsciente coletivo do *homooccidentalis*, o preto, ou melhor, a cor negra, simboliza o mal, o pecado, a miséria, a morte, a guerra, a fome. Todas essas aves de rapina são negras. (FANON, 2008, p. 160-161, grifos meus).

Ideias racistas como as citadas por Fanon (2008) em que o mal é relacionado aos povos negros, à suas culturas e religiões, foram impostas pelos colonizadores europeus e aos poucos se cristalizaram nas mentes das pessoas. Esta crença que inferioriza as religiões de origem negra é suficiente para abrir precedentes a outras frentes religiosas a utilizarem dessas ideias para satanizar, discriminar, rejeitar e combater, não apenas entidades umbandistas e

⁵⁸ Segundo relatou a jornalista Ana Terra. Disponível em: <<https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/se-em-nome-de-cristo-eles-destroem-em-nome-de-cristo-vamos-reconstruir-evangelicos-ajudam-na-reconstrucao-de-terreiro.ghtml>>. acesso em 13 maio 2018.

divindades candomblecistas, mas, sobretudo, os adeptos da Umbanda por reverenciarem-nas, e do Candomblé, por cultuarem-nas como orixá, vodun ou inquice.

A imagem negativa que se formou de Exu está relacionada também à compreensão do que possa ser essa energia. Sendo a Umbanda uma religião em que os guias são espíritos humanos que um dia viveram na terra, os Exus agora no plural,

seriam homens de questionável conduta: assaltantes, assassinos, ladrões, contrabandistas, traficantes, vagabundos, malandros, aproveitadores proxenetas, bandidos de toda laia, homens do diabo, por certo, gente ruim, figuras do mal. O imaginário tradicional umbandista, para não dizer brasileiro, acreditava que muito da maldade humana é próprio das mulheres, que o sexo feminino tem o estigma da perdição, que é marca bíblica, constitutiva da própria humanidade, desde Eva. O pecado da mulher é o pecado do sexo, da vida dissoluta, do desregramento, é o pecado original que fez o homem se perder. Numa concepção que é muito ocidental muito católica. Então, Exu foi também feito mulher, deu origem às Pombagira. O lado sexualizado do pecado. Quem são as Pombagiras na quimbanda? Mulheres perdidas, por certo: prostitutas, cortesãs, companheiras bandidas dos bandidos amantes, alcoviteiras e cafetinas, jogadoras de cassino e artistas de cabaré, atrizes de vida fácil, mulheres dissolutas, criaturas sem família e sem honra. (PRANDI, 2005, p. 82).

As características atribuídas a estas entidades ficam ainda mais complexas uma vez que, em muitas ocasiões, sua atuação fere os modelos de conduta mais aceitos socialmente, o que contribui para rotular os Exus como seres essencialmente malignos.

Outro fator que corrobora com a imagem satânica que se formou sobre Exu refere-se às abordagens realizadas por Aluizio Fontenelle, umbandista brasileiro que na década de 1950 publicou no Brasil sua obra de grande vendagem, denominada: *Exu*. Nesse período, a Umbanda estava em fase de ascensão e os relatos feitos acerca dos Exus por Fontenelle se tornaram determinantes para legitimar o caráter e as práticas sombrias das entidades entre os adeptos da religião. Isso contribuiu, sobretudo, para se formar definitivamente na mente dos não adeptos a imagem diabólica de Exu, acontecimento que teve desdobramentos nefastos principalmente para os/as seguidores/as das religiões de matrizes africanas no Brasil.

Aluizio Fontenelle (1954), ao iniciar sua obra, chama a atenção dos/as leitores/as ainda no prefácio do livro sobre os cuidados que deve ter ao lê-lo, uma vez que, segundo ele, os Exus são perigosos e estão atados à magia negra. Assim sendo, ele descreve:

Por se tratar de uma obra que define de um modo claro e insofismável toda a atuação das Entidades do Mal que se denominam *EXUS*, os quais são imprescindíveis em qualquer terreno espiritual através da existência humana, é necessário exortar a todos quantos deste livro pretendem tomar

conhecimento que tenham bastante cuidado na apreciação da matéria que nele está encerrada, por motivos especiais, os quais, se não forem devidamente compreendidos, trarão certamente grandes prejuízos àqueles que inconscientemente usarem dos ensinamentos desta obra, que é um verdadeiro “*vade-mecum*” sobre tudo quanto se pratica no que concerne à *MAGIA NEGRA* utilizada pelos *EXUS*. (FONTENELLE, 1954, p. 11, grifo no original).

Assim, Fontenelle cuidou de personificar os Exus cultuados na Umbanda pela Quiumbanda⁵⁹ aproximando-os ao máximo da representação demoníaca, a de anjos maus que os católicos e protestantes a ele atribuem, e que, na Doutrina Espírita Kardecista, são chamados de Espíritos obsessores, sendo estes invocados nos trabalhos de Magia Negra. Além de validar a interpretação europeia que foi relegada a Exu, Fontenelle atribuiu às entidades os nomes dos demônios da Goetia⁶⁰.

Somado a todos esses fatores, o combate incisivo aos adeptos e às divindades do Candomblé e da Umbanda pode ser constatado durante os cultos de grande parte das igrejas neopentecostais e também em obras publicadas pelas lideranças dessas denominações, dentre elas, encontra-se Edir Macedo Bezerra, fundador e líder de uma das maiores igrejas neopentecostais brasileira,⁶¹ denominada IURD (Igreja Universal do Reino de Deus), Na obra: *Orixás, Caboclos & Guias: deuses ou demônios?* Macedo (2004) escreve:

Há pessoas que são tão carregadas de demônios que, em um simples contato com outras, transmitem influências demoníacas. É muito comum dizer: “Puxa, fui à casa de fulano e senti o ambiente carregado... acabei saindo de lá com uma dor horrível na cabeça...” Quando crianças são trazidas a nós pelos pais para orarmos, e quando o fazemos, as crianças começam a gritar, chorar, espernear e, após expulsarmos o mal, a criança volta à normalidade. Acontece também que muitos adultos, quando crianças ficaram doentes e foram levadas a uma rezadeira. Dessa maneira tiveram suas vidas oferecidas a esse ou aquele demônio que passa a perturbá-lo e os acompanha se possível, até a morte. Uma rezadinha aqui, outra acolá, e a mãe da criança também... Quando pensa que não, a criança já está oferecida aos demônios. Torna-se adulta e quando vai ver, já não é mais um demônio, mas uma legião que se apossa da pessoa. Já oramos muitas vezes por pessoas viciadas

⁵⁹ Segundo Júnior (2016, p. 34), “a Quiumbanda é conhecida como a Linha que trabalha com espíritos de vibrações deletérias (espíritos poucos evoluídos), chamados de Quiumbas. A Quiumbanda não pode ser confundida com a Quimbanda, pois a Quimbanda é definida como uma Linha de Esquerda, em especial, da Umbanda. Geralmente a Quimbanda trabalha com Exus e Pomba-Gira que são “batizados” e a Quiumbanda não.”

⁶⁰ A palavra Goetia, do Grego (goêteia - “feitiçaria”), designa práticas que incluem a invocação e a evocação de “demônios”.

⁶¹ De acordo com o site oficial da IURD, a Igreja Universal se encontra estabelecida em 69 países. Cf. <https://www.igrejauniversal.pt/paises/> Acesso em: 20 dez. 2018.

em tóxicos, bebidas alcoólicas, cigarro ou jogo, e na maioria dos casos, o responsável por tudo é o exu chamado “Zé Pilintra ou Malandrinho” ou outro desta casta. *Prostitutas, homossexuais e lésbicas sempre estão possuídos por pomba-giras*. (MACEDO, 2004, pp. 42-47, grifos meus).

Ao que se pode perceber, a satanização não ficou restrita apenas a Exu. Agora, as pessoas passam a ser alvo de perseguições e de exorcismo. A guerra estabelecida contra divindades e entidades se desdobra em discriminação contra homens, mulheres e crianças que sofrem simplesmente por suas crenças serem diferentes daquelas que os fundamentalistas⁶² defendem como exclusivas e verdadeiras. Homossexuais e lésbicas são transformados/as em seres constantemente possuídos por demônios por suas orientações sexuais. Um sentimento de rejeição vindo dos adeptos dessas denominações se espalha frente à diversidade social. O preconceito se propaga nas escolas, nas comunidades e em todo lugar que existe um terreiro de Candomblé ou de Umbanda.

Diante de tantas perseguições, vale ressaltar que a concepção do Bem e do Mal em relação às forças espirituais diverge bastante entre cristãos e candomblecistas, pois o diabo é uma criação exclusivamente cristã⁶³. Com a imposição dos valores religiosos ocidentais, estigmatizaram-se todas as práticas religiosas que não têm a ver com essa civilização. Assim, o processo de demonização das divindades e dos sujeitos se tornou, para os adeptos das religiões de matrizes africanas um risco para as liberdades religiosas, de expressão e política. Vale lembrar que para os/as praticantes dos cultos aos orixás, voduns e inquices não existe a figura do diabo, conforme relatado por *Dofono de Airá*:

É uma incoerência fazer uma correlação de demônio com religião afro-brasileira, não é? É assim de uma estupidez tremenda. Porque tem que ver que o dito demônio, o Lúcifer, o Satanás, faz parte da tradição dele, cristã! Faz parte da tradição deles, da liturgia deles, não tem nada a ver com a nossa tradição, nós não conhecemos demônio, quem é de Candomblé não conhece o demônio, quem é de Candomblé não conhece pecado! Agora, o misto disso tudo aí, você tem que ter o quê? Você tem que ter é dó! É pena de uma pessoa que faz esse tipo de paralelo ou comparação! (Dofono de Airá, 2018).

Dofono de Airá, ao se expressar sobre a forma preconceituosa que muitas pessoas utilizam para relegar às religiões de matrizes africanas o caráter demoníaco, mostrou-se

⁶² Segundo Silvestre (2018, p.01), “o fundamentalismo não se abre ao diálogo e milita a favor de seus dogmas que são a verdade absoluta e indiscutível. A expressão foi criada originalmente por protestantes norte-americanos do Seminário Presbiteriano de Princeton no século XIX. O fundamentalismo religioso é a forte aderência a qualquer conjunto de credos em face do criticismo ou impopularidade, com conotações religiosas ou atitudes de pessoas preocupadas com os fundamentos, preceitos doutrinários, sectários e ideológicos de determinada religião, tirando-as do mero campo dos debates e partindo para a intolerância e violência.”

⁶³ Para maiores detalhes, cf. NOGUEIRA, Carlos Roberto. O diabo no imaginário cristão.

bastante renitente, neste momento da entrevista ele estalou os dedos, respirou fundo e expôs com bastante indignação suas ideias.

Em relação às questões que envolvem o bem e o mal, Prandi (2001) relata que, no entendimento do povo iorubano, os seres humanos, assim como cada orixá, são portadores de positivities e negatividades. Essas negatividades podem ser percebidas pela fala de *Mãe Pequena* quando diz que o mal se reflete nas pessoas que o praticam. O relato de *Dofonitinho de Ossain* também evidencia que qualquer pessoa, de qualquer religião pode desejar o mal alheio e frisa que “não é só a macumba que faz o mal”, o termo “não é só” utilizado por ele, propõe que esta prática permeia em outros espaços religiosos. O que ocorre é que a concepção do Mal, vertida nos demônios e entidades pelo ponto de vista cristão costuma ser atribuída majoritariamente aos praticantes das religiosidades de matrizes africanas. Nesse sentido, Santos (2015) alerta os/as educadores e educadoras a reverem conceitos que possam desconstruir visões discriminatórias acerca dessas religiões no campo da educação escolar:

Para se comprometer com uma tarefa tão insólita, como esta de defender a liberdade religiosa dos adeptos do Candomblé e da Umbanda, por exemplo, os/as educadores/as de todos os credos vão precisar superar a perspectiva, não apenas dos neopentecostais, mas do imaginário social brasileiro, que tem inculcido uma visão negativa sobre essas comunidades religiosas. Para superar as informações de que as religiões brasileiras de matrizes africanas somente fazem o mal, são do demônio, etc., o campo da educação terá de enfrentar o desafio de rever os conceitos de razão, autonomia, justiça e dever que estão sendo desenvolvidos tanto na formação dos professores/as quanto na educação das novas gerações. (SANTOS, 2015, p. 168)

Se o desafio apresentado por Santos (2015) for consolidado pelos/as educadores/as e se estes/as tomarem consciência da necessidade de mudança de conduta em relação ao trato com os/as educandos/as candomblecistas e umbandistas, certamente, estes/as ganharão visibilidade nas escolas e poderão expressar suas religiosidades sem medo de serem excluídos, agredidos e humilhados.

A análise desse núcleo de sentido revelou que, na escola, especificamente na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, os sujeitos pesquisados atribuem às relações estabelecidas com colegas e educadores/as sentidos de negação às suas identidades religiosas por parte de colegas e professores/as, de desigualdade de direitos, de anulação de suas humanidades e de não pertencimento à escola. Os sentimentos que percebi no momento em que respondiam algumas questões foi um misto de tristeza, de indignação, de angústia, de medo e de raiva. Tristeza por serem desumanizados e em algumas situações pensarem inclusive na hipótese de abandonar sua religião por causa do sofrimento causado por pertencer

a uma religião de matriz africana. Indignação por serem demonizados e não serem respeitados como sujeitos. Angústia por quererem se relacionar, se disporem à amizade e não serem correspondidos. Medo de não conseguirem vencer as discriminações e raiva pelos ataques que recebem onde muitas das vezes lhes é negado o direito de defesa. Por isso, “*o sentimento mais forte era de raiva! Era raiva! Era raiva mesmo. Tive muita, não é?*” (Dofono de Airá, 2018, grifos meus)

4.3 Resistências e lutas como possibilidades de enfrentamentos ao silenciamento, ao sofrimento, à discriminação, à intolerância e ao racismo religioso

*“[...] Geralmente, quando faz o Santo, a gente tem que andar com aquelas contas todas, são muitas. As pessoas, geralmente, enrolam pano para o outro não ver a cor das contas que a gente usa, **porque tem vergonha**. Quando ela enrola um pano, ela está se ocultando; não por ela, mas pelo o que as pessoas pensam. E no colégio, você chega assim com esse monte de coisa, o pessoal fica assim: “Ai, aí vem mais um macumbeira aí”. [...] **A gente fica chateada**, eu não fico chateada por mim, porque eu não esquento com isso, eu uso mesmo! Se eu tiver que pôr o meu pano na cabeça, jogar um balaio e sair por aí com as contas, de roupa branca e saião, eu saio, eu não estou nem aí não! Ninguém tem nada a ver com a minha vida! **Só, que as pessoas têm que respeitar o direito do outro.**” (Dofonitinha de Iansã, 2018, grifos meus).*

Sob esta categoria de análise, proponho apresentar algumas estratégias de resistência que os/as educandos/as candomblecistas e umbandistas que participaram desta pesquisa adotaram para enfrentar situações de silenciamento e de sofrimento provocado por discriminações, intolerâncias e racismo religioso no contexto escolar.

O enfrentamento de situações conflituosas que educandos/as adeptos das religiões de matrizes africanas vivem nas escolas está relacionado à vergonha que sentem ao serem identificados/as pejorativamente pelos “outros” como macumbeiros. O sentimento de “*vergonha*” está ligado a um vasto repertório de significados:

Para o Dicionário Aurélio, por exemplo, vergonha significa: a) desonra humilhante; opróbrio, ignomínia; b) sentimento penoso de desonra, humilhação ou rebaixamento diante de outrem; c) sentimento de insegurança provocada pelo medo do ridículo, por escrúpulos, timidez, acanhamento; d) sentimento da própria dignidade, brio, honra. O Dicionário Larousse traz aproximadamente as mesmas definições, mas acrescenta novas associações como: medo da desonra e do embaraço. O Dicionário Lexis apresenta ainda algumas definições com nuances diferentes: indignidade, sentimento penoso

de baixeza, de confusão, sentimento de desconforto provocado pela modéstia, sentimento de remorso. Finalmente, o Dicionário Robert apresenta outras referências entre as quais: turpitude, degradação infamante, pudor, desgosto, respeito. (LA TAILLE, 2002, p. 17).

A palavra vergonha denota, assim, sentimento que remete à desonra e degradação. Isso implica pensar em situações de encontro entre pessoas e grupos em que as relações são definidas *a priori* como assimétricas. Eis o que o professor Walter Ude diz a esse respeito:

Nunca é demais lembrar que a palavra *vergonha*, no seu sentido etimológico, representa “*vergar-se diante do outro*”, indicando uma postura de rebaixamento que pode afetar a auto-estima de quem se declina. Por isso, todos nós, na nossa vida cotidiana, atuamos como atores principais e coadjuvantes para tentarmos regular os contextos sociais que compartilhamos para evitar situações constrangedoras, pois sabemos que podemos ser afetados e afetar os demais. (UDE, 2000, p. 198).

É interessante perceber a diversidade de significados atribuídos ao sentimento de vergonha e como muitos destes significados se relacionam com o que foi relatado por *Dofonitinha de Iansã*, quando esta diz: “*Enrolam pano, para o outro não ver a cor das contas que a gente usa, porque tem vergonha. [...] O pessoal fica assim: Aí vem mais uma macumbeira.*” O sentimento de vergonha está relacionado ao sofrimento, perseguição e discriminação. Ao esconderem os símbolos religiosos, os/as candomblecistas e umbandistas estão se protegendo do juízo alheio, da opinião externa, da negação, da desonra e da humilhação que poderão sofrer ao deixarem-nos à mostra. O sentimento de vergonha sob esta perspectiva é acompanhado pela tristeza, constrangimento e até mesmo pela culpa ao imaginar possíveis censuras e reações negativas de outras pessoas.

O sentimento de tristeza evidenciado por *Dofonitinha de Iansã*, quando diz: “A gente fica chateada”, está associado ao olhar do outro e com o sentimento de vergonha, pois

o olhar projeta desejos e sentimentos, indica regras, estabelece fronteiras nos relacionamentos, assinala vigilância e demonstra repreensão quando vê atitudes classificadas como transgressoras à moral de quem vê e é visto. O efeito do olhar revela a história de vida do sujeito. Estudos sobre a vergonha e o constrangimento evidenciam que situações aviltantes podem comprometer a auto-imagem de quem sofre constantes humilhações ou se submete a contextos que rebaixem sua estima. Nesse sentido, a vergonha representa um sentimento moral que implica aceitação ou rejeição de um comportamento expresso. Sentir-se desaprovado significa sentir-se como não pertencendo ao grupo ou ao lugar que se interage. Diante disso, não se pode negar que a vergonha tem um papel significativo na socialização do sujeito e na constituição da sua identidade pessoal e grupal. (UDE, 2000, p. 199).

Observe que o professor Walter Ude destaca que o sentimento de vergonha se relaciona diretamente com a questão da vigilância, do olhar inquiridor do outro. Com efeito, a autoestima fica comprometida, passando a se vergar perante o outro.

[...] Tem que brigar, mas é brigar sem quebrar, sem destruir nada! É brigar com palavras, cobrando, levantar a cabeça e gritar: Eu sou sim. Eu sou. Eu sou da Umbanda. Eu sou do Candomblé. Eu sou Evangélico. Eu sou... Tem que gritar, mas é gritar para todo mundo ouvir, não é abaixar a cabeça não! Se uma pessoa olhar para você e rir, porque você mexe. Não, *you tem que levantar a cabeça*, falar assim: Sou mesmo. E sou com muito orgulho. (Dofonitinha de Iansã, 2018. Grifo meu).

Levantar a cabeça é, nesse contexto, um ato de resistência, o que não é uma tarefa fácil. Conforme se identifica nos relatos dos sujeitos da pesquisa, ao ter certeza que os/as colegas vão “pensar mal”, o medo da opinião alheia fica estabelecido em face do olhar de reprovação do outro. Esse medo está relacionado às intolerâncias que o sujeito poderá sofrer ao deixar à mostra artefatos que o identifiquem como candomblecista ou umbandista na escola. Além dessas consequências, o sentimento de vergonha vem acompanhado do sentimento de solidão e isolamento social que se configura quando os sujeitos escondem seus pertencimentos religiosos.

Contudo, Segundo La Taille (2002, p. 17) “a vergonha pressupõe controle interno: quem sente vergonha julga a si próprio.” Segundo o autor, todo esse desconforto que o sujeito sente ao esconder seus pertencimentos, está relacionado com o juízo negativo que o sujeito faz de si mesmo, conforme afirma: “Na vergonha, portanto, o decair perante os olhos alheios deve corresponder a um decair perante os próprios olhos.” (LA TAILLE, 2002, p. 19).

De acordo com La Taille (2002), o fato de uma pessoa ser julgada não poderia, a princípio, despertar-lhe vergonha, pois, na sociedade em que vivemos, as pessoas são julgadas aleatoriamente por diversas razões, com e sem motivos. Por isso, sentir vergonha de um julgamento negativo feito por uma pessoa que não conhece os preceitos do Candomblé ou da Umbanda, por exemplo, que não sabe o porquê do uso das contas, que não compreende a importância que as guias possuem para os filhos e filhas de orixá, é no mínimo curioso. O sentimento de vergonha deveria ser substituído pelo sentimento de compaixão às pessoas que julgam sem conhecimento de causa. Isso porque a vergonha deveria ser sentida por quem faz o julgamento e não pelo sujeito que é julgado.

Todavia, se as apreciações críticas vierem de alguém reconhecidamente capaz de julgar, o sentimento de vergonha poderá ser experimentado porque,

neste caso, há legitimação do juízo. Ora, o que é legitimar um juízo senão aceitá-lo, torná-lo seu ou simplesmente que é igual ao seu? É por esta razão que o envergonhado é, na verdade, cúmplice das apreciações negativas de que é objeto. E, neste sentido, ele é ativo: julga a si próprio. [...] A vergonha é a tristeza que acompanha a ideia de alguma ação que imaginamos censurada pelos outros e que o é por nós mesmos. (LA TAILLE, 2002, p. 19).

Em consonância com esse pensamento, o fato de sentir vergonha está relacionado à censura que alguém faz de si mesmo. A vergonha nesse contexto pode ser vista como uma das causas do enfrentamento às intolerâncias religiosas na escola, sobretudo na Educação de Jovens e Adultos, na qual os sujeitos discriminados precisam identificar quem desperta neles/as esses sentimentos e por que o fazem. Por outro lado, os educadores/as precisam exercitar a escuta e proporcionar que aos/as educandos/as verbalizem as situações pelas quais passam na escola.

Ouvir esses sujeitos é importante para compreendermos suas histórias, seus interesses, seus desejos e suas lutas. Falar de resistência e de luta significa falar dos sujeitos da EJA. Sujeitos que enfrentaram ao longo de seus percursos de vida situações que exigem deles/as atitudes de coragem, de força, de determinação e de luta, muita luta, às vezes até por sobrevivência.

[...] Fiquei quinze dias na rua sem ter onde dormir porque eu não tinha dinheiro para ir à casa do meu irmão que morava lá em Vitória. Aí eu fiquei quinze dias... De dia eu ficava na praia rodando no meio do povo e de noite eu entrava pra dentro daqueles apartamentos que tem assim ao lado de Itaparica, puxava um tapetinho assim da portaria e dormia debaixo do vão da escada. De manhã cedo, o primeiro que saía eu saía junto, eles saíam e eu saía atrás...E aí eu ficava o dia inteiro comendo resto de barraca que sobrava. [...] Depois fui à casa do meu irmão e ele me levou para minha terra de novo. Fui morar com minha avó por um tempo e arrumei um serviço aonde acabei conhecendo o pai das minhas filhas, eu estava com 14 anos eu fiquei com ele lá no interior uns seis meses, depois ele veio embora para Belo Horizonte, porque ele é de Contagem, então vim morar com ele. Com o tempo eu fui tendo mais filhas, minha primeira menina eu tive com 15 anos, no outro mês eu fiz 16 anos, tive mais duas e depois eu me separei dele. Separei dele com as três meninas pequenas e fiquei sozinha... (Dofonitinha de Iansã, 2018).

As dificuldades enfrentadas por *Dofonitinha de Iansã* demonstram que desde muito nova ela se deparou com as injustiças sociais, por isso, devido a situações adversas de exclusão, precisou encontrar estratégias de sobrevivência. Ter que morar na rua aos 14 anos de idade, comer resto de comida, dormir mal, engravidar, separar do companheiro e ainda criar as filhas praticamente sozinha, foram alguns dos desafios que ela enfrentou.

Ao refletir sobre o processo de escolarização de *Dofonitinha de Iansã*, deparei-me, com as seguintes questões: Como ela poderia estudar diante de situações tão complexas? É possível estudar, cuidar das filhas pequenas e morar de aluguel numa cidade grande, praticamente sem ajuda? Muitas pessoas por não conhecerem as dificuldades que os sujeitos da EJA encontraram ao longo de suas vidas julgam-nos por não terem frequentado a escola “na idade certa”. O fato é que a luta desses sujeitos se torna mais penosa a partir do momento que retornam à escola para darem sequência aos estudos. Para os sujeitos da pesquisa, o desafio de ter que frequentar uma escola é ainda maior, pois, além de terem que enfrentar as privações que sofrem a maioria dos/as educandos e educandas que estão na EJA, eles/as ainda têm que resistir à discriminação, à intolerância e ao desrespeito por causa dos seus pertencimentos religiosos. Assim sendo, sentem que precisam afirmar suas identidades religiosas e lutar para enfrentar situações de preconceito e discriminação na escola. Conforme relatam:

A gente que nasceu ou a gente que é de Candomblé, você tem de se afirmar que você é, e ponto. Todos eles, todos os outros fazem isso! Independente de onde eles estão! [...] Eu sou candomblecista sim! Sou candomblecista. Bato tambor sim! Visto o meu branco sim! Uso os meus Idés⁶⁴ sim! E digo quem eu sou, apareço sim. Seja para pesquisa, seja onde for. A minha condição religiosa não tem nada a ver com a minha capacidade. [...] Para quem está entrando para essa religião, ele já tem que saber que ele já nasce tendo que ser de uma tradição de resistência! A pessoa nasce e tem que saber que já nasce com esse conceito. Tem que ter isso no sangue! (Dofono de Airá, 2018).

A luta contra a vergonha é um ato político, uma forma de não aceitar a posição de subalternidade imposta pela sociedade. Também é uma forma de se forjar como sujeito, pois deixa de realizar o que tem sido prescrito social e historicamente pelos grupos dominantes.

Sujeitos não são indivíduos, mesmo considerando que são construídos a partir de indivíduos. São ator social coletivo pelo qual indivíduos atingem o significado holístico em sua experiência. Nesse caso, a construção da identidade consiste em um projeto de uma vida diferente, talvez com base em uma identidade oprimida, porém expandindo-se no sentido da transformação da sociedade como prolongamento desse projeto de identidade. (CASTELLS, 2008, p. 26).

⁶⁴ Idés são pulseiras que simbolizam o pacto entre o iniciado no Candomblé com o Orixá.

Na luta contra a opressão, os/as educandos/as de EJA candomblecistas e umbandistas vão se constituindo como sujeitos, como protagonistas de suas histórias de vida, como autores e atores que se insurgem contra o prescrito e contra as estruturas sociais que os subjagam.

[...] Vamos nessa luta, a gente está nessa luta para vencer! Não é para perturbar ninguém. [...] A pessoa tem que conhecer, tem que te conhecer, comecei a analisar as situações que eu já passei o que eu já vivi, e comecei a confrontar as pessoas com relação a isso. A gente quer ser respeitado, e não tolerado, é o respeito, de eu poder chegar dentro de uma escola, de eu poder usar a minha palavra de conhecimento. (Dofono de Omolu, 2018).

A vergonha é um sentimento paralisante, que impede o candomblecista e o umbandista de se aceitar. Daí o caráter subversivo do sujeito que não se enverga diante do opressor.

[...] No início, eu comecei a me recolher, depois eu tive para mim que eu não tinha que me recolher, eu tinha que mostrar a minha religião, e não ficar com medo do quê que os outros falavam, do quê que os outros pensavam! Aí eu enfrentei tudo, eu fui batalhando e consegui, até que eu formei e mudei de escola. (Dofonitinho de Ossain, 2018).

Os relatos dos educandos e educandas nos mostram que uma das estratégias de resistência encontradas por eles/as para enfrentarem situações preconceituosas na escola é se afirmarem como sujeitos. Para eles/as, a partir do momento em que revelam suas identidades religiosas, que se mostram, por meio de expressões verbais, corporais, atitudinais e simbólicas, não estão apenas se apresentando ao outro, estão superando medos e resgatando o amor-próprio. Segundo Osowski (2017), os/as educandos/as que conseguem ultrapassar a cultura do silêncio,⁶⁵ muitas vezes estabelecida na escola, rompem com situações-limites⁶⁶ e passam a não aceitar as injustiças impostas. Quando os sujeitos aceitam o que lhes é imposto e submetem-se a determinadas situações, deixam de perceber as contradições nas quais estão mergulhados e passam a não enxergar maneiras de romper com o que os torna submissos. A

⁶⁵ A *cultura do silêncio*, segundo Freire e conforme foi descrita por Osowski (2017), “é produzida pela impossibilidade de homens e mulheres dizerem sua palavra, de manifestarem-se como sujeitos de práxis e cidadãos políticos, sem condições de interferirem na realidade que os cerca, geralmente opressora e/ou desvinculada da sua própria cultura.” (p. 101).

⁶⁶ Entende-se por “*situações-limites*, aquelas constituídas por contradições que envolvem os indivíduos, produzindo-lhes uma aderência aos fatos e, ao mesmo tempo, levando-os a perceberem com fatalismo aquilo que lhes está acontecendo.” (OSOWSKI, 2017, p. 375).

autora relata que cerceados por situações-limites, homens e mulheres sentem dificuldades de expressar suas vozes.

Entretanto, existem também na escola educandos e educandas que na condição de candomblecistas e umbandistas preferem silenciar-se, sendo esta, outra estratégia de resistência que encontram para enfrentar a discriminação e a intolerância no dia a dia da sala de aula. É o caso de *Mãe Preta* quando comenta que,

[...] com relação ao pertencimento, se eu for me aprofundar, eu tenho que omitir, eu tenho que escolher pessoas com quem eu posso falar. Se eu quiser falar, eu falo! Mas se eu falar vai dar polêmica, vai dar *bullying*⁶⁷, vai dar zombaria. Então eu realmente, não me sinto privilegiada. É o fato de, por exemplo, já aconteceu comigo mesmo, assim, de eu achar que eu não poderia conversar sobre isso, sobre a minha religião, com outras pessoas, porque aquela pessoa ia me ver como uma energia má, como uma pessoa que fizesse só coisas ruins, que desejasse só coisas ruins para os outros. *Então, eu mesma tive preconceito com a minha religião, tive medo de expressar o que eu realmente sou.* Então, assim, eu prefiro ficar mais quieta, não abrir muito, prefiro afastar. (*Mãe Preta*, 2018, grifos meus).

A narrativa de *Mãe Preta* sugere que ela se sente cerceada por não poder exercer o direito de expressão, por ser impedida de exercer seu direito à liberdade religiosa na escola, dando a entender que os privilegiados são aqueles/as que não têm a necessidade de comentar seus pertencimentos por estarem entre iguais, principalmente pelo fato de que a estes o direito de expressão não é negado. Sentir-se desprivilegiada também pode ter a ver com o olhar que o outro poderá lançar sobre ela ao saber de sua religião; ela pode sentir-se desprivilegiada porque o outro será capaz de associar sua presença com uma “energia má” ou com uma pessoa ruim. É interessante constatar que *Mãe Preta* se sente incomodada por sentir medo de expressar o que realmente é, e por deixar que a opinião do outro interfira no seu modo de agir. Ela afirma ser preconceituosa consigo mesma pelo fato de não ter coragem de revelar sua identidade e por não poder desconstruir os pré-conceitos negativos que as pessoas poderão formar dela e de sua religião caso saibam do seu pertencimento religioso. Para não ter que falar sobre, ela prefere se afastar.

Em relação ao silêncio⁶⁸ estabelecido por *Mãe Preta*, é importante dizer que,

⁶⁷ Em conformidade com Da Silva (2018), “a concepção de *bullying* comporta situações em que, por exemplo, a pessoa é ridicularizada pela estética de sua letra.” Porém quando acontecer o mesmo por causa da identidade religiosa tratar-se-á de racismo religioso. Tratar tal situação como *bullying* é legitimar o preconceito, a discriminação e a exclusão. (DA SILVA, 2018, p. 02)

⁶⁸ Orlandi (1997) nos diz que “o silêncio não é ausência de palavras. Impor o silêncio não é calar o interlocutor, mas impedi-lo de sustentar outro discurso. Em condições dadas, fala-se para não dizer (ou não permitir que se

o silêncio nem sempre representa a não comunicação, ele em si pode ser uma forma de dizer, de comunicar algo como, por exemplo, um sofrimento, uma indignação, um enfrentamento, enfim, expressões que dizem a um “outro”, que são direcionadas e comunica algo a alguém. O silêncio só existe em relação, na medida em que significamos e lemos o que pode dele estar dizendo. (FERRARI e MARQUES, 2011, p. 12).

De certo modo, o silêncio de *Mãe Preta* pode ser visto como produtivo, pois permeia relações de força e de poder, fazendo com que ela produza sentidos e experiências sobre sua própria realidade, quando consegue perceber, por exemplo, o preconceito que a mesma diz ter em relação a sua conduta. O silêncio em seu caráter produtivo é essencial,

porque atravessa as palavras, que existe entre elas, ou que indica que o sentido pode sempre ser outro, ou ainda que aquilo que é o mais importante nunca se diz. [...] O silêncio é garantia do movimento dos sentidos. Sempre se diz a partir do silêncio. O silêncio é a possibilidade para o sujeito de trabalhar sua contradição constitutiva, a que o situa na relação do um com o múltiplo, a que aceita a reduplicação e o deslocamento que nos deixam ver que todo discurso sempre se remete a outro discurso que lhe dá realidade significativa. O silêncio é assim a respiração (o fôlego) da significação; um lugar de recuo necessário para que se possa significar, para que o sentido faça sentido. Reduto do possível, do múltiplo, o silêncio abre espaço para o que não é um, para o que permite o movimento do sujeito. (ORLANDI, 1997, p. 23).

Por outro lado, o silêncio ganha conotação negativa quando educandos e educandas são diminuídos/as e estereotipados/as em suas singularidades sendo “impedidos/as” de expressar suas identidades, quando são censurados⁶⁹ e limitados fazendo

digam) coisas que podem causar rupturas significativas na relação de sentidos. As palavras vêm carregadas de silêncios(s). Salienta-se que o silêncio e o implícito não coincidem. O implícito é o não-dito que se define na relação ao dizer. O silêncio, ao contrário, não é o não-dito que sustenta o dizer, mas é aquilo que é apagado, colocado de lado, excluído.” (ORLANDI, 1997, p. 105-106).

⁶⁹ Nas palavras de Orlandi (1997) “Poder-se-ia falar do modo como a censura funciona do lado da opressão. Mas isto não tem nenhum mistério: proíbem-se certas palavras para se proibirem certos sentidos. No entanto, há um aspecto interessante a observar em relação a esse mecanismo da censura. Como, no discurso, o sujeito e o sentido se constituem ao mesmo tempo, ao se preceder desse modo se proíbe ao sujeito ocupar certos lugares, ou melhor, proíbem-se certas posições do sujeito. A censura é um fato discursivo que se produz nos limites das diferentes formações discursivas que estão em relação. Assim concebida, a censura pode ser compreendida como a interdição da inscrição do sujeito em formações discursivas determinadas. Consequentemente, a identidade do sujeito é imediatamente afetada enquanto sujeito do discurso, pois, a identidade resulta de processos de identificação das quais o sujeito deve-se inscrever em uma (e não em outra) formação discursiva para que suas palavras tenham sentido. Em uma conjuntura dada, as formações discursivas determinam o que pode e deve ser dito. A censura estabelece um jogo de relações de força pelo qual ele configura, de forma localizada, o que, do dizível, não deve (não pode) ser dito quanto o sujeito fala. A relação com o dizível é, pois, modificada quando a censura intervém: não se trata mais do dizível sócio-historicamente definido pelas formações discursivas (o dizer possível): não se pode dizer o que foi proibido (o dizer devido), ou seja: não se pode dizer o que se pode dizer” (ORLANDI, 1997, p. 78-80).

com que se instaure o silenciamento⁷⁰. Segundo Orlandi (1997), o silenciamento e a censura produzem asfixia do sujeito que não pode atravessar e ser atravessado por diferentes discursos, ao asfixiar o sujeito, asfixia-se também os sentidos, uma vez que a palavra é fortemente regulada. “O sujeito não pode ocupar diferentes posições: ele só pode ocupar o “lugar” que lhe é destinado, para produzir os sentidos que não lhe são proibidos.” (ORLANDI, 1997, p. 81). Assim, o processo de silenciamento e a censura, negam a alteridade do sujeito e anulam suas identidades.

Outra estratégia de resistência identificada nas falas dos sujeitos está relacionada com a união e com a articulação conjunta que os educandos e educandas candomblecistas e umbandistas encontram para enfrentar situações de intolerância na escola e em outros ambientes sociais.

[...] Eu já tive, por exemplo, posso contar o que, duas? Eu acho que foi. No máximo duas pessoas lá na escola que faziam parte da tradição, de posicionar muito, eu via era mulheres, realmente, se posicionando. Eu Falava: “Ah, é do Axé também?” – “Sim, sou de Candomblé também!” Então, aquilo ali parece que dava um ânimo! O que? Opa! *É mais uma, é mais uma que está aqui! A partir delas, mostrando e vendo aquilo ali, e se posicionando, ou seja: Não, eu sou uma mulher negra. Ah, eu faço parte do Candomblé! Ou seja, se posicionaram nisso, eu digo, realmente, aquilo ali para mim foi um... um afã foi um gás! Então, naquele afã eu falava: Ainda vou ficar aqui!* (Dofono de Airá, 2018, grifos meus).

Os depoimentos dos sujeitos de nossa pesquisa enfatizam a importância de se construir alianças no contexto escolar para superar o silenciamento, a interdição da fala e da crença dos umbandistas e candomblecistas.

[...] *Estamos aí nessa luta dentro da escola, dentro da igreja, dentro de tudo que for possível. A gente vai lutar. [...] Nós estamos sendo atacados, não é? Porque quando fala “religião afro”, é um ataque! Nós estamos procurando a nossa lei! Nós estamos procurando o nosso espaço.* (Dofono de Omolu, 2018, grifos meus).

⁷⁰ Orlandi (1997) toma o silenciamento como um ato político. “O silenciamento como política do silêncio entra toda a questão do tomar a palavra, tirar a palavra, obrigar a dizer, fazer calar, silenciar. Em face dessa sua dimensão política, o silêncio pode ser considerado tanto como parte da retórica da dominação a da opressão, como de sua contrapartida, a retórica do oprimido, a da resistência”. (ORLANDI, 1997, p. 30-31). Em outra passagem a autora destaca: “o silenciamento é uma política do silêncio, onde se obriga a dizer “X” para não deixar dizer “Y”. No entanto, pela natureza dispersa do sujeito, pelo movimento que o constitui em sua identidade, este “Y” significará por outros processos, fato que dá lugar à retórica da resistência.” (ORLANDI, 1997, p. 83).

A luta é vista como inerente às pessoas que pertencem às religiosidades de matrizes africanas.

[...] *É brigando que a gente consegue as coisas. Não é brigar de quebrar, igual você vê reportagem aí, que entraram, invadiram um Terreiro aí, e quebraram tudo. Não, não é isso. É brigar pelo nosso direito.* (Dofonitinha de Iansã, 2018, grifos, meus).

O depoimento de *Dofono de Airá* revela alguns indicadores importantes: o primeiro refere-se ao papel feminino frente aos posicionamentos de demarcação identitária na escola; o segundo indica que, no universo de estudantes, apenas duas educandas candomblecistas deixaram transparecer sua identidade religiosa. E o terceiro, aponta para a importância de reconhecer o outro como pertencente à mesma tradição religiosa em um ambiente tão hostil para eles/as. Não fosse por isso, certamente *Dofono de Airá* teria deixado a escola. A presença das mulheres e suas condutas de luta por reconhecimento, libertação e respeito fizeram com que ele permanecesse na escola e se unisse a elas para se fortalecer. É neste contexto de luta que os depoimentos de *Dofono de Omolu* e *Dofonitinha de Iansã* vão ao encontro do que dizia Freire: “Ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão. Somente quando os oprimidos descobrem, nitidamente, o opressor, e se engajam na luta organizada por sua libertação, começam a crer em si mesmos.” (FREIRE, 1987, p. 29). Segundo Freire, a luta não deve se converter em mero ativismo, por isso, cabe aos educandos e educandas que estão empenhados nessa “batalha” refletir sobre suas ações e transformá-las em *práxis*.

Para que os sujeitos candomblecistas e umbandistas se libertem das amarras da opressão, é preciso que, além da união, haja engajamento, organização e representatividade política. Sobre essa questão, *Dofono de Airá* desabafa:

[...] Como sujeitos candomblecistas, nós não temos voz! Nós não temos bancadas, nós não temos representatividade política, não é? Eles têm, o evangélico tem a sua bancada evangélica, o cristão tem a sua bancada; porque, infelizmente, nós ainda não nos conscientizamos que nós não votamos em gente de Axé, no nosso povo de Axé, para ter representação. Nós votamos no outro, não é? No Seu Zé da Esquina, no Seu Zé do Toquinho, nesse aí nós votamos! Qual que é a força política que o Axé tem? Que o povo de Candomblé tem? Nenhuma. Nós temos ali um gato pingado, um ou outro, que luta aí contra um mar de situações. Só isso! Nós não nos organizamos! Esse é para mim um dos maiores problemas, é realmente desunião. Talvez, com esses fatos que estão ocorrendo aí agora, recente, de invasões, de tudo que está acontecendo, talvez agora, com isso, com essa atitude deles, quem sabe a gente consiga realmente se organizar. Ir para um enfrentamento. Enfrentamento armado e baixo igual o deles, não. Não!

Porque nós não somos assim! Não que às vezes também, não precise. *Mas temos o que? Nós temos que ter representatividade política, peso político também, porque senão nós vamos sempre ser essa religião, essa tradição, que é de periferia, de ficar lá no canto, lá do Zé Bequeiro, nós vamos ficar só nos cantos, escondidos. Lá no tempo da escravidão. Ah! Por quê? Já acabou? Não. Não acabou! Não acabou. Para quem é de Candomblé continua, continua a chibata, continua o preconceito, continua a opressão.* (Dofono de Airá, 2018, grifos meus).

Neste momento da entrevista, *Dofono de Airá* demonstrou sua perplexidade com a falta de engajamento político do “povo de santo”, o sentimento que ele demonstrou diante a esta situação foi de raiva pela opressão sofrida e indignação pela desunião dos adeptos das religiões de matrizes africanas, sobretudo do Candomblé. Segundo afirmou, é necessário que todos/as aqueles/as que professam a fé nos orixás, voduns, inquices e encantados se organizem e elejam políticos de Axé, que estejam comprometidos/as de fato com políticas públicas que amparem as comunidades tradicionais no combate à intolerância religiosa.

Santos (2015) corrobora o entendimento da questão ao afirmar que a intolerância religiosa no Brasil contra os adeptos das religiões brasileiras de matrizes africanas, possui dois planos de representatividade, um político e outro jurídico.

No primeiro plano, encontram-se envolvidas organizações de movimento negro, intelectuais e alguns Terreiros de Candomblé e Umbanda. No plano jurídico, algumas sentenças judiciais, como a que condenou uma igreja a pagar indenização por causar dano a uma sacerdotisa do Candomblé, em Salvador. (Caso de Mãe Gilda – Tribunal de Justiça da Bahia – 06 de julho de 2005), organizações de defesa dos direitos humanos e ministério público. (SANTOS, 2015, p. 155)

A representatividade política é de fato um dos fatores-chave para a busca de ações concretas que favoreçam os povos de comunidades tradicionais. Relacionado a um contexto mais amplo de política, Sodré (2017) informa:

A política pode ser parceira nesse jogo. Não certamente a política que se define como fenômeno de Estado (política partidária, política social etc.) e sim a prática de organização de reciprocidade dos seres diferentes em comunidade, ou seja, política como prática de estar junto, ao lado da luta pela inclusão, no mundo comum, de excluídos históricos. (SODRÉ, 2017, p. 172)

Essa “prática de estar junto” é muito importante para que os sujeitos encontrem forças para lutar contra a exclusão. Segundo relatos dos/as educandos/as, a força para resistir ao preconceito e à discriminação pode ser encontrada também na família:

[...] Antes eu chegava em casa, chorava muito, falava com mainha, que aconteceu isso, e ela falava que isso tudo um dia ia passar, que aquela era a minha verdade, que a minha religião era assim, que era para eu me acalmar; muitas vezes, ela ia conversar com a professora. [...] Então, a minha... a minha tristeza, a minha angústia, era aquela, porque ali era a minha verdade! Então, eu sentia muito medo, eu chegava na escola, eu tinha vontade de correr, eu tinha vontade de ir embora, de não estudar mais. Então, eu peguei, e tive a minha cabeça e a minha formação com minha mãe, dela estar me instruindo que não era assim, que eu tinha que estudar para eu ser alguém na vida. Essas foram as angústias e as tristezas que passei na escola. (Dofono de Omolu, 2018).

Observe que a família também é um suporte, um porto seguro para se desabafar sobre a segregação imposta pelo racismo religioso.

[...] eu desabafava com a minha família, e recolhia muito na casa da minha mãe e do meu pai de santo, porque eu estava de kelê⁷¹ e a gente não pode ficar falando muito. Mas com a minha família, eu desabafava muito, chegava ao ponto de chorar, de ficar muito triste, porque o povo vê as coisas de fora e me julgava; mas a minha família me acolheu bem, pra não me deixar desistir da escola, e até aí que eu fui enfrentando e consegui. (Dofonitinho de Ossain, 2018).

O diálogo com a mãe, com ente queridos, é uma fonte de segurança e confiança fundamental contra a vergonha e opressão imposta pelo racismo religioso.

[...] Ela chegou em casa, não contou para a mãe dela, chegou em casa chorando muito, a mãe dela perguntou para ela, o quê que ela tinha, ela falou que não ia contar, que ela ia contar para mim, porque ela me considera o pai dela. Aí a mãe me ligou, chegou aqui em casa, ela chorando muito, falou que como ela é... ela é filha de mãe sem pai, que o pai dela ela nunca conheceu, e ela me tem como pai, então, ela me respeita muito, por isso queria falar comigo. Ela chegou chorando, falando que naquela sexta-feira, que o babalorixá pediu para ela ir de branco à escola, que teria função no Terreiro. Ela foi de branco, e os alunos, as amigas dela, que ela conhecia, começou a chamar ela de macumbeira, que ela... ela ia jogar maldição para todo mundo, que não podia tocar em ninguém, que não iam ajudá-la mais na escola, que iria até cortar amizade com ela. Eu fui, chamei a mãe dela, conversei com ela, fui na escola, conversei com o professor, que não é assim; ele chamou a mãe dos alunos, abordei a mãe dos alunos, que aquilo não era o certo, que a gente podia abrir um processo contra a escola, contra mãe dos alunos, porque elas tinham que educar os seus filhos, de não chegar na escola e discriminar qualquer ser humano que tem dentro da escola. Então, foi muito difícil para ela, pra cabeça dela, ela ficou um tempo afastada da religião por conta disso e às vezes ela não queria cumprir os deveres do Terreiro. Até que

⁷¹ A palavra Kelê em iorubá significa aliança. É um símbolo em forma de colar que os iniciados em Candomblé usam após a iniciação selando a aliança.

ela foi criando cabeça, eu conversando com ela, e hoje ela leva a religião, ela confronta de frente as pessoas, e ela também está na luta tentando a aceitação dentro da escola. (Dofono de Omolu, 2018).

Outro espaço de fortalecimento na luta contra a opressão e ao racismo religioso é no próprio Terreiro.

[...] igual quando eu comecei a ir no Candomblé, o dia que eu cheguei na casa começou a tocar, cantou para os orixás, assim bonitinho, e uma senhora, virou na Iemanjá e Ela veio e me deu um abraço que parece que Ela enfiou a mão lá dentro assim do meu peito e tirou tudo que estava de ruim, foi uma coisa muito boa. [...] fui, entrei na roda, acabou a sessão e fomos para lá, tomamos um café, porque lá, no Terreiro, sempre tem um cafezinho e tem uma coisinha para comer, lá a gente não fica sem aquele carinho, aquela atenção, aquele amor. (Dofonitinha de Iansã, 2018).

Os sentidos de resistência ao silenciamento e às discriminações sofridas pelos sujeitos desta pesquisa revelaram que às vezes eles choram, se entristecem, sofrem, ficam angustiados e com vontade de abandonar a escola, mas, encontram força no carinho, no cuidado, na atenção e no amor que recebem da família, sobretudo na família de Axé, isso porque “as famílias de Axé encontram nos Terreiros o lugar da coesão, do pertencimento onde a Família de Santo se constitui e se fortifica, consolidando assim o patrimônio simbólico da comunidade” (SIQUEIRA, 2008, p. 102). No Candomblé e na Umbanda, os babalorixás e ialorixás, bem como os pais e mães de santo, respectivamente, desempenham funções imprescindíveis para a vida dos/as iniciados/as. Eles/as aconselham, dialogam, sentem os problemas dos/as filhos/as, sofrem junto e tentam encontrar soluções. No Terreiro de Candomblé, os filhos e filhas encontram afago, amor e cuidado.

Dentro dessa perspectiva, a família configura-se como uma organização social que desempenha o papel de matriz da identidade do sujeito, pois é ali que ele é nomeado e recebe sua significação social a partir de significantes como ser chamado pelo nome ou ser referenciado como “meu filho”, “minha filha”, “meu irmão”, “minha irmã.” (UDE, 2000, p. 271).

Ser reconhecido como irmão, irmã, ser chamado de filho ou filha dentro de um Terreiro, desperta sentimentos de cuidado, atenção e proximidade de uns com os outros. É importante destacar que os sentidos que os educandos e educandas atribuem ao processo de escolarização está relacionado com as estratégias que encontraram para resistir e superar a intolerância religiosa sofrida no ambiente escolar. Enquanto alguns têm atitudes de enfrentamento e de luta, outros preferem o silêncio e o distanciamento. Porém, a maioria

acredita que a união, o estar junto, a busca pelo outro nas causas comuns, a organização política, o diálogo e a participação da família, representam recursos imprescindíveis na luta por reconhecimento, por direitos e pelo combate às diversas formas de preconceito, discriminação, intolerância e racismo estabelecidos na escola e fora dela.

4.4 A escola como espaço sociocultural para a formação cidadã do sujeito

“Eu percebo na escola um cerceamento, e tem que ter muito cuidado, porque daqui a pouco nós não poderemos falar mais nada, porque vão estar nos policiando, ou vão vigiar qualquer coisa que venhamos a fazer. Já temos esse cerceamento na própria sociedade, em vários aspectos, seja de gênero, seja de orientação sexual, seja de religiosidade, seja até de direcionamento político, nós já temos tudo isso, nós já sofremos com tudo isso! Agora, dentro da escola também. Também!” (Dofono de Airá, 2018).

Neste terceiro núcleo de sentido, sobre a escola como espaço sociocultural para a formação cidadã do sujeito, pretendo indicar os sentidos atribuídos pelos/as educandos/as às experiências no espaço escolar, bem como sobre o descaso percebido no tocante aos estudos que envolvem cultura africana e afro-brasileira por parte dos/as educadores/as. Proponho apresentar, analisar e dialogar com os relatos dos sujeitos e sugerir caminhos para que suas culturas sejam consideradas válidas no âmbito escolar.

Quando nos referimos à escola como um espaço sociocultural, alguns questionamentos precisam ser levados em consideração: Será que os temas relacionados com a cultura africana e afro-brasileira são abordados pelos/as educadores/as em sala de aula, levando em consideração as religiões de matrizes africanas em seus aspectos culturais? Será que a escola é realmente um espaço que atende a todos e todas em suas diferenças? Os educadores e educadoras têm preparado suas aulas buscando atender às diferenças e os diferentes que frequentam a escola?

Na fala do sujeito *Dofono de Airá*, apresentada na epígrafe desta subseção, ele afirma que a sociedade e a escola cerceia as pessoas em vários aspectos de suas vidas, causando-lhes indignação. Na condição de sujeito candomblecista, ele declara que sua cultura não pode ser por ele socializada na escola. Ele não se vê contemplado pela escola no que se refere às expressões socioculturais e educativas, sendo-lhe negadas novas formas de sociabilidade. Neste sentido, o caráter monocultural estabelecido nas escolas precisa ser

repensado. A escola que deveria ser um local democrático e acolhedor acaba por se configurar em um espaço soberano que nega a diversas formas de expressão.

Durante muito tempo a cultura escolar se configurou a partir da ênfase na questão da igualdade, o que significou, na prática, a afirmação da hegemonia da cultura ocidental européia e a ausência no currículo e em outras práticas simbólicas presentes na escola de outras vozes, particularmente referidas às culturas originárias do continente, à cultura negra e de outros grupos marginalizados de nossas sociedades. Hoje em nosso continente são cada vez mais numerosos os movimentos sociais e de caráter identitário que questionam o universo escolar assim configurado e apresentam diferentes propostas na ótica de uma cultura escolar mais plural que incorpore contribuições de diferentes etnias e questione os estereótipos sociais, de gênero, etc. veiculados pela escola. Situam-se estes movimentos cada vez mais na perspectiva da promoção de uma educação verdadeiramente intercultural, anti-racista e anti-sexista, como princípio configurador do sistema escolar como um todo e não somente orientada a determinadas situações e grupos sociais. (CANDAUI, 2000, p. 15).

Apesar de serem numerosos os movimentos sociais de caráter identitário que questionam o universo escolar, parece que, nas escolas ainda predomina a cultura ocidental europeia. Contudo, para que a escola ultrapasse essa tendência, é necessário fazer acontecer em seus espaços, articulação entre igualdade e diferença. A cultura ocidental predominante na escola impede que outras culturas sejam consideradas válidas pela comunidade escolar, principalmente pelos/as educadores/as que não abordam em suas aulas temas relativos à cultura africana e afro-brasileira, conforme foi relatado pelos sujeitos da pesquisa.

Os professores nunca comentaram nada sobre a cultura africana na EJA, nunca levantaram uma vírgula a favor, nem um estudo sequer! Não contribuíram em nada. *Isso que eu chamo de cercear o direito à informação. Por que os assuntos que eles julgam mais delicados não podem ser discutidos? Por mais delicados que eles possam ser, precisam ser discutidos sim, seja na esfera educacional, seja na familiar, mas tem que ser discutidos, precisa ser comentado, precisa se levantar questões! Porque, afinal de contas, você levantando perguntas, você, presumidamente, você tem que achar respostas ou soluções para elas, para os temas afro-brasileiros. Por isso é que eu acho que tem que expor! Vamos conversar sobre!* Eu penso que se o professor conseguisse pelo menos dar um pouco de visibilidade para o continente africano já seria interessante. Porque a África é um continente muito grande, os professores quanto vão falar da África eles ficam mostrando só a parte ruim: Ah, porque o continente africano está com epidemia de tal doença, mas ninguém fala das riquezas, que é um dos continentes mais ricos do mundo em diamantes, que tem a sua beleza natural e cultural. Quer dizer, ninguém se lembra disso, por isso, quando você fala em África, cria-se aquele olhar deturpado, daquele lugar pobre, miserável. (Dofono de Airá, 2018, grifos meus).

A despeito da Lei 10.639/03, que instituiu a obrigatoriedade do estudo da História e Cultura da África, as escolas de educação básica têm apenas tangenciado essa questão, conforme observei nos depoimentos dos sujeitos da pesquisa que ora apresento.

Na escola em momento algum, nenhum dos professores falava sobre a cultura afro-brasileira, não chegavam nesse ponto de comentar. *Mas os alunos queriam saber sobre capoeira e dança africana, por exemplo. Mas os professores mudavam o tema, não falavam, não comentavam nada. Nem sobre isso, eles falavam!* (Dofonitinho de Ossain, 2018, grifos meus).

O aspecto caricatural e exótico era o enfoque dado pelos professores quando tratavam de questões referentes à cultura afro.

Na escola, quando os professores iam trabalhar sobre a cultura africana, eles só contavam sobre a história dos negros, falavam de colheita, falavam de escravidão. Em nenhum momento, foi passado, na EJA, sobre a tradição africana, sobre as vestimentas, essas coisas, não era passado para a gente. Quando chegava o tema da religião dos orixás, eles não tocavam no assunto, em nenhum momento. *Eu acho que o papel da escola é educar e ensinar os alunos as diversidades, as culturas.* (Dofono de Omolu, 2018, grifos meus).

Os/as educandos/as umbandistas e candomblecistas não somente denunciam o silenciamento do currículo sobre as questões referentes à História e Cultura da África, mas principalmente destacam a importância desse estudo para formação da sociedade brasileira.

Lá no EJA, *(sic)* eles nunca falaram nada sobre o estudo africano. Eles falaram foi sobre a Escrava Isaura, foi só isso! Eu não aprendi nada sobre a cultura afro. Eu acho que eles têm que ensinar, porque se os professores ensinarem sobre a cultura africana lá na escola, por exemplo, sobre a cultura que tem no Candomblé, na Umbanda, não quer dizer que a pessoa vai ser da religião amanhã, não! *Nós temos que aprender sobre todas as culturas, todas, sobre qualquer uma. Elas têm que ser todas explicadas, os alunos tem que ter noção das culturas, da cultura afro, inclusive. Porque a nossa cultura é uma cultura afro-brasileira também.* A gente não está na África, mas, a cultura veio para cá, os povos vieram, e nós fomos aprendendo com eles. Quer dizer, se a gente vai aprendendo, a gente tem que passar isso para frente! (Dofonitinha de Iansã, 2018, grifos meus).

Cumpra destacar que os/as educandos/as umbandistas e candomblecistas compreendem que o silenciamento sobre as religiosidades de matrizes africanas no contexto escolar resulta de preconceitos dos/as professores/as em relação essas religiosidades.

Lá na escola, no EJA *(sic)*, os professores que não eram da religião da Umbanda ou do Candomblé, não falavam nada sobre cultura africana, religião, nada disso. *Só uma professora, que é da Umbanda, sim, ela falava*

sobre a cultura, ela explicava tudo direitinho para nós, para quem tinha interesse em saber, porque alguém perguntava sobre o assunto. Agora, aqueles alunos que têm preconceito, eles afastavam, saiam da sala de aula. (Mãe pequena, 2018, grifos meus).

Os relatos dos sujeitos demonstram que os temas referentes à cultura africana e afro-brasileira não foram abordados pelos/as educadores/as da Educação de Jovens e Adultos de maneira detalhada, as religiões de matrizes africanas em momento algum foram referenciadas pelos/as educadores/as e nem correlacionadas com a cultura afro-brasileira. É interessante perceber que as abordagens realizadas em sala de aula são bastante simplificadas, restringindo o estudo aos temas voltados para a escravidão dos povos africanos trazidos para o Brasil. Nem mesmo a dança africana e a capoeira, que estão presentes no dia a dia dos educandos, foram contempladas como temas educativos.

Em meio aos relatos, o sujeito *Dofonitinho de Ossain* se mostrou indignado com a omissão dos/as educadores/as em relação à dança afro, por ser ele professor dessa modalidade de dança e por ter sido contratado para ensiná-la no contraturno na mesma escola em que estudava. Ele disse:

Eu tinha que passar para os alunos a dança afro, e a princípio, não podia demonstrar que esta dança tem a ver com o Candomblé. Mas, pelo fato de eu ser do Candomblé, antes de começar a dançar, eu pedia para eles pesquisarem de onde vem a dança afro. Começava assim, na primeira e na segunda aula, eu sempre falava um pouco sobre como foi que a dança começou, aí a gente sempre chegava nesse assunto do Candomblé. Então eu mostrava de onde vem a participação do Candomblé. Aí eu falava para eles que todo mundo podia dançar, independente de qualquer religião. Mas, era difícil, alguns alunos afastaram com medo, alguns falavam que eu era macumbeiro e que a dança era da macumba, outros não. Com aqueles que não afastaram, eu comentava sobre a semelhança da dança dos orixás com a dança afro e pedia para eles consultarem na internet. E foi assim que eles começaram a pesquisar, e foram entendendo. Falo para você que eu ficava com muito medo de entrar nesse assunto com eles, mas eu tinha que entrar antes de começar a dançar, porque era o meu dever, não é? Explicar para eles como que é, mas, em momento algum eu podia falar sobre a religião; então, para mim foi muito difícil, mas eu acho que consegui mostrar para eles que a dança afro tem um pouco a ver com o Candomblé. (Dofonitinho de Ossain, 2018).

Esse educando nos mostra que é possível trabalhar com a cultura africana correlacionando-a com as religiões de matrizes africanas. No entanto, questiono: os temas voltados para a cultura afro-brasileira imbricados com as religiões de matrizes africanas só devem e podem ser discutidos pelos/as educadores/as? Por que os/as educandos/as que estão inseridos nessas religiões e conseguem correlacioná-las com a cultura africana e afro-

brasileira são “cerceados” de se expressarem conforme relatou o educando *Dofono de Airá*? Por que será que apenas os/as educadores/as que estão vinculados a essas religiões é que costumam fazer algumas abordagens em sala de aula? *Mãe Pequena* explicou, por meio de seu relato, que a única professora que abordava a temática em sala de aula é umbandista, entretanto, ela só tocava no assunto quando algum/a educando/a, movido pela curiosidade, perguntava-lhe algo. Mesmo havendo Leis, Diretrizes e Parâmetros que legitimam o trabalho dos/as educadores/as com as temáticas afro-brasileiras, perpassando pelas religiões de matrizes africanas, não se constata o desenvolvimento de temas que possam fazer menção a elas.

Nos relatos apresentados por *Dofonitinho de Ossain* e *Mãe Pequena*, podemos perceber a rejeição que se tem quando assuntos que envolvem a cultura africana são apresentados, seja em sala de aula ou fora dela. No caso da dança afro, o simples fato de esta dança estar associada ao Candomblé, é suficiente para que algumas pessoas criem estereótipos, distanciem-se e a rejeitem. Em sala de aula, a intolerância por parte de alguns/as educandos/as é tão grande que não conseguem sequer ouvir as explicações da educadora para esclarecimento de dúvidas.

A pesquisa realizada por Chaves Junior (2015) revela dados surpreendentes sobre o preconceito que educadoras candomblecistas sofrem nas escolas públicas ao ministrarem aulas que abordam temáticas afro-brasileiras. Para ele, essas educadoras sofrem a “cultura do ódio”, sendo esta uma prática inquisidora realizada nas escolas com o objetivo de menosprezar as diferenças e os diferentes. Contudo, segundo o pesquisador, é importante que os/as educadores/as pertencentes ao Candomblé e a outras religiões de matrizes africanas enfrentem o preconceito e a discriminação trabalhando, inclusive, sob ameaças, temas que evidenciem a cultura africana e afro-brasileira em sala de aula.

Ao assumirmos a identidade candomblecista, não estamos isentos de vivenciarmos situações de conflitos, mas a postura afirmativa pode contribuir para que possamos combater o preconceito. Pois na medida em que recuamos, ou seja, utilizamos estratégias de identidade, nos tornamos mais frágeis, e contribuímos para a legitimação de algumas identidades e a invisibilização de outras. É preciso compreender que a afirmação da identidade é uma postura consciente e que representa uma atitude de poder revolucionário. A afirmação da diferença é necessária para construirmos uma sociedade mais justa e equânime. Nesse sentido, é preciso identificar como os negros e, especificamente, o Candomblé, tem sido representado nas instituições que se prestam a desenvolver um trabalho educativo, pois dependendo das ações efetuadas, temos ensinado aos nossos educadores/as que, no currículo, não há espaço para a valorização da diferença, tornando cada vez mais distante a promoção de práticas horizontalizadas e

contribuindo para que os sujeitos adotem estratégias que visem camuflar a sua identidade. (CHAVES JUNIOR, 2015, p. 121).

Para os educadores e educadoras adeptos/as de alguma religião de matriz africana, romper com propostas de ensino monocultural é um grande desafio, pois, além da intolerância, da discriminação e dos preconceitos sofridos por suas identidades religiosas, ainda encontram nas escolas propostas de currículos escolares exclusivistas, que legitimam a produção e a reprodução de desigualdades múltiplas. Entretanto, é interessante perceber que, em meio às dificuldades, os/as educadores/as que se dispõem a trabalhar com a cultura africana e afro-brasileira envolvendo as religiões de matrizes africanas; buscam, constantemente, estratégias para vencer os desafios que lhes são apresentados. Como se percebe, esses/as educadores/as encontram muitos obstáculos. Por outro lado, constata-se que a maioria dos/as docentes que trabalham em escolas públicas não são adeptos das religiões de matrizes africanas. Estes/as alegam vários motivos para tentar justificar a omissão em desenvolver projetos educativos que contemplem a cultura africana e afro-brasileira na escola. Conforme relatou a pesquisadora Bakke (2011):

Uma das reclamações mais comuns que ouvimos ao longo da pesquisa por parte dos professores dizia respeito à falta de material didático para se trabalhar em sala de aula: “A gente tem dificuldade de encontrar material, aí você acaba desistindo”. Para além da falta de material didático, ainda encontra-se distribuído na rede pública, material voltado para trabalhar com as questões étnico-raciais que não conseguiram reverter algumas posições estereotipadas. Por exemplo, em curso de formação, uma professora do ensino fundamental, ao ouvir o educador falar que uma das possibilidades de se trabalhar com a questão das religiões de matriz africana é introduzir o tema a partir de lendas e contos, ela levantou a mão e relatou que em sua escola havia um livro que falava desses deuses como se eles não fossem assim tão inteligentes, e terminou sua fala exclamando: “Ainda tem livro que trabalha com essa questão!” Talvez, o maior problema não seja a pouca produção de material didático, mas sua pouca visibilidade na rede, ainda que, em grande parte, ele se encontre disponível na rede municipal e estadual, tanto para alunos quanto para professores. Além disso, também há uma quantidade considerável de material disponível para *download* na internet. No entanto, os materiais disponíveis em meios virtuais sofrem certa resistência dos professores que insistentemente reclamam ser ruim ler na tela de um computador, por ser caro imprimir o material, por não saberem como achar esses materiais, entre outros. (BAKKE, 2011, p. 94).

O que se percebe é que, nas escolas públicas, apenas um pequeno grupo de educadores/as tenta vencer as dificuldades e buscam apresentar propostas que possam contribuir com a implementação da Lei 10.639/2003. Os relatos apresentados pelos sujeitos que participaram desta pesquisa evidenciaram que a grande maioria dos/as educadores/as da

EJA não se envolvem com conteúdos, propostas e projetos que fazem menção aos temas africanos e afro-brasileiros, sobretudo aqueles relacionados às religiões de matrizes africanas. Os poucos que se arriscam a fazê-lo, sejam eles educandos ou educadores, quando não são reprimidos e silenciados, são impedidos pela verticalização e pela burocracia dos currículos escolares.

Para *Mãe Preta*, uma das alternativas que as escolas poderiam adotar para proporcionar práticas pedagógicas horizontalizadas e favorecer propostas de aulas mais democráticas que atendam e respeitem as várias identidades existentes na EJA está voltada para a construção de uma Educação Popular cidadã⁷²:

Na EJA eu não vi nada, nada sobre a cultura africana, só o básico mesmo, aquilo que eles achavam que a gente tinha que aprender. *Mas, eu acho que deveria ter uma Educação Popular, uma matéria que mostrasse a nossa cultura popular e a cultura popular dos nossos ancestrais africanos.* (Mãe Preta, 2018, grifos meus).

A proposta de *Mãe Preta* nos remete a pensar em concepções de educação escolar que ultrapassem uma educação formal e que aproxime os/as educadores/as dos/as educandos/as; uma educação que faça com que as histórias de vida desses sujeitos possam ser reveladas, compartilhadas e consideradas importantes. É nessa busca de conhecer os sujeitos que os/as educadores/as populares e os/as educadores/as sociais se aproximam, pois, há em ambos, essa necessidade. Por isso, os/as educadores/as escolares precisam considerar que não é de um dia para o outro que vão “conhecer” os educandos e educandas que estão em sala de aula, porque “para conhecer exige-se tempo, sensibilidade, alegria, envolvimento, tempo para aprender e não só para ensinar, para aprender a linguagem, os códigos, o sentido, o significado de cada gesto, palavra, olhar” (GADOTTI, 2002, p. 05). Tendo em vista os relatos dos sujeitos da pesquisa ora apresentada, é nítido que os/as educadores/as que lecionam para eles/as não se preocuparam em conhecê-los/as, em conhecer suas culturas, seus anseios, suas histórias, suas identidades, suas linguagens. As consequências desse não conhecer causa neles sentimento de tristeza, sentimento de desvalorização e de desrespeito, conforme relatou *Dofono de Omolu*:

⁷² “A Educação Popular Cidadã não se restringe ao campo da educação não-formal e também não deve ser confundida com a educação voltada às populações mais empobrecidas. Trata-se de uma rica e variada tradição reconhecida pelo seu caráter emancipatório, alternativo e participativo. Portanto, o que define a Educação Popular Cidadã não é a idade dos educandos, nem a classe social deles, mas a opção política assumida na prática educativa.” (GADOTTI, 2016, p. 160).

O meu sentimento era de muita tristeza, de não poder expressar a minha cultura dentro da escola. Muitas das vezes, eu cheguei a questionar sobre a tradição da gente, e era cortado, não podia falar, não podia levar adiante o pensamento, tinha que focar na história que os professores queriam e fazer resumo sobre a história da escravidão. Então, o meu sentimento era de angústia, era de tristeza e ficava me perguntando por que eles não podiam fazer diferente. Por que eu não podia falar? Por que os professores me cortavam quando chegava em certos temas da História? Por que não falavam da tradição? Às vezes, até dentro das próprias histórias que eles levavam para a escola, eu percebia que eles criavam outras histórias ali dentro que não era real; e eu queria falar a verdadeira história, do que aprendi no Terreiro, sobre meus ancestrais, do que eu estava aprendendo no Candomblé, e eu não podia ter a voz de falar. Você entendeu? Os professores contavam outras histórias sobre os negros escravizados e eu não podia me expressar! Por isso, o meu sentimento de angústia, de tristeza. Chegava a tirar até nota zero, porque eu não queria me envolver naquelas explicações, se eu participasse daquilo eu não estaria sendo verdadeiro com o meu povo, com a minha história. (Dofono de Omolu, 2018).

O relato de *Dofono de Omolu* revela seu descontentamento com a forma como os/as educadores/as tratam os saberes dos/as educandos/as. Os/as professores/as impõem os conteúdos unilateralmente e excluem qualquer possibilidade de diálogo com os educandos/as. Para mudar essa realidade, é preciso que os/as educadores/as escolares busquem na Educação Social e nos/as educadores/as sociais, exemplos que impliquem em mudanças no trato aos sujeitos e aos seus saberes. A Educação Social apresenta propostas que contribuem para uma Educação que seja complexa, flexível, dinâmica, respeitadora, dialógica e interativa. Os/as educadores/as sociais destacam-se por suas atitudes de comprometimento, dedicação, acolhimento e atenção com os/as educandos/as.

Dofono de Omolu demonstra também a necessidade de mudanças nas práticas pedagógicas escolares da EJA. Os relatos dos demais sujeitos da pesquisa atestam que as propostas pedagógicas apresentadas pela Educação Social são imperceptíveis nas escolas nas quais frequentaram a EJA, principalmente pelo fato de que não foram reconhecidos em suas singularidades, em seus pertencimentos. As narrativas nos levam a pensar que muitos/as educadores/as estão preocupados apenas em cumprir um currículo prescrito/pré-estabelecido, ministrar os conteúdos e aferir valores quantitativos aos/as educandos. Os/as educadores/as escolares precisam considerar os sujeitos da EJA como seres que “demandam processos humanizados e educativos, livres das amarras das grades curriculares ou do currículo duro promovido pela docência” (PAIVA, 2015, p. 69). É por isso que, para se aproximarem de uma pedagogia social, os/as educadores/as escolares além de conhecer, precisam se comprometer com os sujeitos que se encontram em situação de desvantagem social, com aqueles/as que têm suas identidades negadas, com os/as marginalizados dos processos educativos, assim,

certamente, se aproximarão bastante das perspectivas esperadas do que seja uma escola democrática. Contudo, ressalto que não se deve acreditar que a Educação Social seja uma exclusividade apenas de alguns grupos sociais, pois, conforme Paiva (2015, p. 79), “a Educação Social é para todos e está presente durante toda vida neste ser meio social que se chama humano, e ensinar a educação social, fala do desenvolvimento humano do ser”.

É nesse contexto que a Educação de Jovens e Adultos deve se converter em uma modalidade de Educação cujas pedagogias implicadas em sala de aula se aproximem daquelas concebidas pelos/as Educadores/as Sociais. Segundo Paiva (2015, p. 68), “é possível trabalhar o social através da Educação. A Pedagogia Social não consegue pensar Educação sem imbricamento profundo com o social.” Neste sentido Paiva (2015), endossa que “a Pedagogia Social brasileira, que tem a sua origem notadamente na Educação Popular⁷³, não se propõe a conflitos, a rompimentos, a não ser com o ciclo de marginalização historicamente constituído.” (PAIVA, 2015, p. 69). É por isso que a Educação Popular e a Educação Escolar formal não devem ser pensadas de forma desarticulada e nem em posições contrárias, é preciso que essas duas tendências sejam trabalhadas de maneira combinada. Mesmo que a Educação Escolar formal tenha prioritariamente propostas pedagógicas que não contemple a diversidade e que a ênfase da Educação Popular valorize a diversidade cultural dos educandos, é pertinente pensá-las “a partir da articulação das diferentes razões que estão em jogo.” (CANDAU, 2000, p. 43). Estas razões estão diretamente relacionadas com as relações de poder estabelecidas na escola, lugar onde se determina quem fala e quem é silenciado, que culturas devem ser reveladas e trabalhadas e quais deverão ser ocultadas e negadas, quais linguagens poderão ser contempladas e quais serão desprezadas, quais sujeitos devem ser invisibilizados e quais serão evidenciados. Não se deve perder de vista que as “relações culturais e étnicas estão permeadas por relações de poder. Daí seu caráter muitas vezes contestador, conflitivo e mesmo socialmente explosivo.” (CANDAU, 2000, p. 49).

A tomada de consciência desta realidade, em geral, é motivada por fatos concretos que explicitam diferentes interesses, discriminações e preconceitos presentes no tecido social. Uma situação até então considerada normal e natural se revela como permeada de relações de poder, historicamente construídas e marcadas por desigualdades e estereótipos raciais e culturais.

⁷³ Para Candau (2000, p. 42), “a Educação Popular que se fala é aquela que se caracteriza pela ênfase no universo cultural do aluno. Menos preocupados com os conteúdos e as disciplinas tradicionais, os educadores populares pensam a escola como um espaço onde as camadas populares possam desenvolver um conhecimento capaz de reforçar o seu poder de resistência e de luta. Nesse sentido, acreditam na necessidade de pensar na construção de uma escola alternativa, com estrutura e com funcionamento que possa contribuir para a conscientização das classes populares.”

Os “outros”, os diferentes, se revelam em toda sua concretude. Para muitas pessoas e grupos sociais esta descoberta é altamente ameaçadora. Surgem então comportamentos e dinâmicas sociais que constroem muros, física, afetiva e ideologicamente evita-se o contato e criam-se mundos próprios sem relação com os “diferentes”. (CANDAUI, 2000, p. 54).

Os muros construídos na escola em torno dos diferentes, daqueles considerados inferiores por seus pertencimentos identitários revelam o quanto a cultura escolar⁷⁴ encontra-se cristalizada⁷⁵. Os sujeitos pesquisados sugeriram em seus relatos que a cultura escolar precisa levar em consideração a cultura dos Terreiros e promover de fato uma educação intercultural.

Precisamos sim, quebrar essas correntes, esse muro que está aí dividindo justamente as pessoas dentro das escolas! Muitas vezes isso acontece por quê? Por falta de informação, de instrução. Se as pessoas conhecessem, se informassem, se os professores compartilhassem a nossa cultura na sala de aula, os outros não seriam induzidos a nos odiar, ou a ter aquele preconceito, ou não gostar da gente! Isso só acontece porque eles não nos conhecem e ainda por cima desconhecem totalmente a nossa cultura, o Candomblé, o Terreiro. *Então, eu penso que é preciso incentivar ações dentro da escola, ações concretas, para um direcionamento, para um ensinamento, de os professores inserirem parte da nossa cultura na escola, mostrar um pouco da cultura dos Terreiros.* Por exemplo, na parte da culinária, o povo brasileiro se alimenta de tanta comida africana, e não sabe! O vatapá, o caruru, o acará, o ajebó, o abará, o acarajé, o bobó; tantas comidas aí que dizem que são comidas baianas, mas as comidas baianas são variantes das comidas dos orixás. Nos Terreiros você vê a parte do vestuário que é muito bonito, muito colorido, muita estampa. Existe também a tradição musical, com as suas danças, com os costumes de cada local. Além disso, nos Terreiros de Candomblé existe a tradição dos orixás, de Ifá com suas histórias. Tem um contexto vasto que pode ser apresentado para os alunos. Só que não é posto, não é falado! Você vê aí um lampejo ou outro, de algum professor querendo mostrar alguma coisa. Mas, o que as pessoas precisam entender é que querendo ou não, independente de religião, da tradição que a pessoa tenha, todos nós somos contempladores de orixá; a pessoa pode não

⁷⁴ Segundo Sacristan (1995, p. 97), “a cultura escolar monocultural dominante nas salas de aula é a que corresponde à visão de determinados grupos sociais: nos conteúdos escolares e nos textos aparece poucas vezes a cultura popular, as subculturas dos jovens, as contribuições das mulheres à sociedade, as formas de vida rurais, e dos povos desfavorecidos (exceto os elementos de exotismo), o problema da fome, do desemprego ou dos maus tratos, o racismo e xenofobia, as conseqüências dos consumismos e muitos outros temas problemas que parecem incômodos. Consciente e inconscientes se produzem um primeiro velamento que afeta os conflitos sociais que nos rodeiam quotidianamente.”

⁷⁵ “A dinâmica cristalizada da cultura escolar apresenta uma enorme dificuldade de incorporar as diferentes formas de aquisição de conhecimentos, as diversas linguagens e expressões culturais e as novas sensibilidades presentes de modo especial nas novas gerações e nos diferentes grupos culturais. Os processos de aquisição-construção-desconstrução-reconstrução do conhecimento, em profunda crise na sociedade atual, onde caminhos e linguagens diversificadas se impõem, aparecem no dia a dia das salas de aula de modo homogêneo e repetitivo, através de formas estereotipadas, na grande maioria das situações.” (CANDAUI, 2000, p. 53).

fazer parte, mas ele contempla um orixá, porque até um ateu, no final do ano, gosta de contemplar o mar, ele vai lá e contempla o mar na virada de ano! Ele está contemplando quem ali? Iemanjá, Ajê Xalugá, Olokun, ele está contemplando orixá. Quando ele toma um copo de água, água é vida, é elemento que traz a vida, ele está contemplando Oxum, ele não precisa ser filho de Oxum, ele não precisa não, mas ele está contemplando um orixá. O ar que ele respira, ele está contemplando Oiá, Iansã. Então, independente dele ser de Terreiro ou não, indiretamente ele é um contemplador de orixá sim! Então, não sei o porquê dessa negação. Eu penso que se o professor consegue inserir alguns elementos, que não seja assim, naquele afã de colocar tudo, mas que seja alguns e aos poucos, mas com qualidade, aí o professor *aflora nos alunos a sedução, a atração, o desejo de gostar da cultura*. (Dofono de Airá, 2018, grifos meus).

Aqui *Dofono de Airá* sugere que as crenças da cultura ioruba sejam ensinadas em sala de aula. Trata-se de uma prática que pode gerar estranhamento naqueles que se dizem defensores de uma escola laica. No entanto, como veremos mais adiante, o tempo e os espaços escolares estão colonizados pela cultura cristã, especialmente católica. Uma forma de descolonizar os estabelecimentos educativos é trazendo para o contexto escolar fundamentos de outras crenças religiosas, especialmente de matriz africana.

[...] na escola eles não sabem, mas no Terreiro a gente já está trabalhando, os filhos de santo da casa, que são os membros do Ebé, que significa a comunidade do Candomblé, a gente tem oficinairos e educadores! Educadores de aulas de atabaque, de dança afro para retratar os ancestrais, de capoeira, de samba de roda que retrata as sambadeiras dentro do culto, de Hip-Hop com as letras das músicas que consideram as histórias de lutas do nosso povo e de benzedeadas que rezam para proteger as pessoas. Esses educadores estão prontos para levar a nossa cultura para dentro de comunidades de favela, de área de risco, quilombolas e comunidades escolares. *Só que as escolas, muitas vezes, não aceitam a cultura que vem dos Terreiros. Mas o nosso objetivo é passar essa diversidade, nós não temos objetivo de confrontar os alunos e professores e nem de trazê-los para a religião e sim de contribuir com o aprendizado da nossa cultura. Quando a gente leva esse projeto em torno do Axé para as escolas, a gente se fortalece e se politiza também! Isso é uma forma de luta também, de resistência!* Porque quanto a gente mostra a cultura do Terreiro, nós estamos levando adiante nossa luta por respeito, as pessoas têm que entender que o Candomblé é um patrimônio, um patrimônio material, um patrimônio de Ifá, um patrimônio que não é só da nossa comunidade, é de todo mundo! (Dofono de Omolu, 2018, grifos meus).

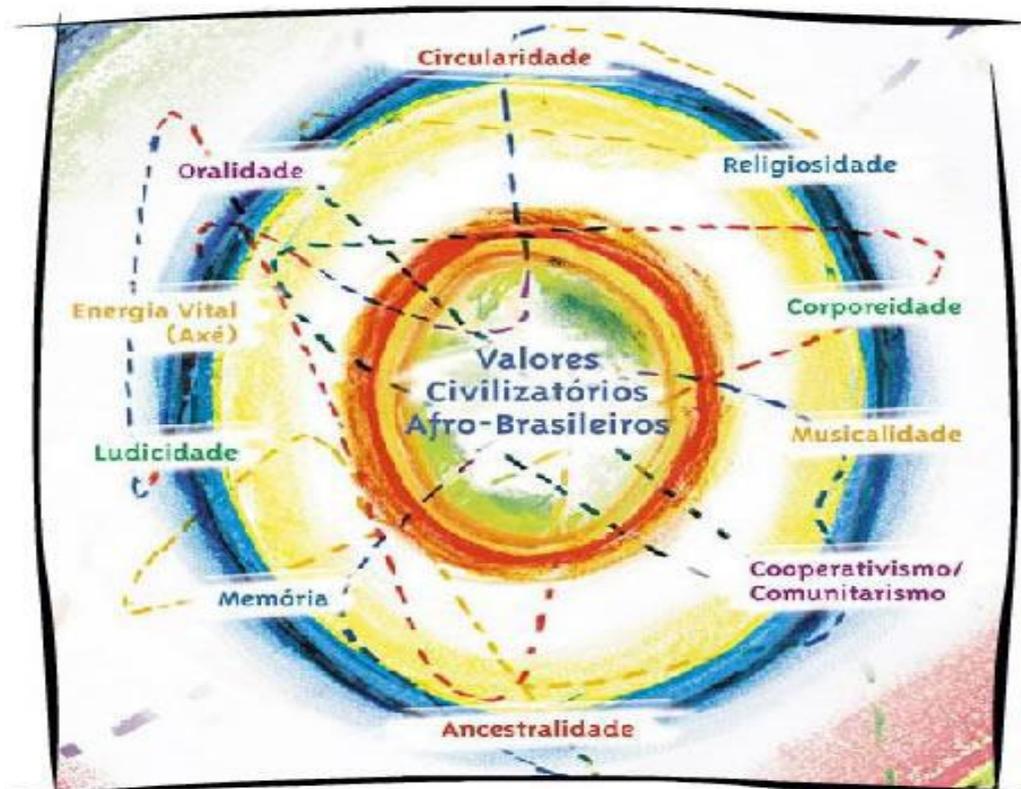
Os relatos de *Dofono de Airá* e *Dofono de Omolu*, ao mesmo tempo em que anunciam parte das riquezas culturais existentes nos Terreiros, riquezas essas tão presentes na sociedade brasileira, denunciam o silêncio, a omissão e o descaso das escolas que insistem em “criar muros” para separar quais saberes, culturas, temas e sujeitos estarão dentro e quais estarão fora. Segundo *Dofono de Airá*, além da existência de muros, a cultura escolar

encontra-se “acorrentada”. Os modos de regulação da escola em relação à gestão dos conteúdos dos símbolos e dos ritos, por exemplo, parece estar engessada. A cultura escolar é padronizada, formal e exclusivista. Esse fato impede o compartilhamento de conhecimentos provenientes de outros espaços, como os espaços dos Terreiros, e de outros sujeitos, que por suas singularidades diferentes da “normal”, são excluídos na escola. Essa forma de regulação excludente, que muitas escolas insistem em adotar, aproxima-se bastante do que Santos (2007) define como “pensamento abissal”.

consiste num sistema de distinções visíveis e invisíveis, sendo que as invisíveis fundamentam as visíveis. As distinções invisíveis são estabelecidas através de linhas radicais que dividem a realidade social em dois universos distintos: o universo “deste lado da linha” e o universo “do outro lado da linha”. A divisão é tal que “o outro lado da linha” desaparece, enquanto realidade torna-se inexistente, e é mesmo produzido como inexistente. Inexistência significa não existir sob qualquer forma de ser relevante ou compreensível. Tudo aquilo que é produzido como inexistente é excluído de forma radical, porque, permanece exterior ao universo que a própria concepção aceite de inclusão considera como sendo o Outro. *A característica fundamental do pensamento abissal é a impossibilidade da co-presença dos dois lados da linha.* Este lado da linha só prevalece na medida em que esgota o campo da realidade relevante. Para além dela há apenas inexistência, invisibilidade e ausência não dialética. [...] *do outro lado da linha, não há conhecimento real; existem crenças, opiniões, magia, idolatria, entendimentos indutivos ou subjetivos.* (SANTOS, 2007, p. 04, grifos meus)

Para romper com o “pensamento abissal”, as escolas precisam modificar o fazer pedagógico, reorientá-lo de forma que alguns grupos sociais não sejam injustiçados. As ações pedagógicas precisam reconhecer outras possibilidades de ensino/aprendizagem, nas quais o conhecimento não seja linear, abrindo possibilidades para conexões com saberes provindos dos Terreiros de Candomblé e Umbanda. Ao considerar esses espaços socioculturais como aliados, a escola poderá compartilhar saberes, valores e formas diferenciadas de ser e estar no mundo. *Os relatos de Dofono de Airá e Dofono de Omolu* evidenciam alguns valores civilizatórios afro-brasileiros existentes nos Terreiros e sugerem em suas falas a importância de se articular com as escolas tais princípios. A figura 2 a seguir, revela a dinamicidade desses elementos e nos leva a perceber o quanto as escolas têm a ganhar ao assumirem esses valores em seu cotidiano.

Figura 2- Valores Civilizatórios Afro-Brasileiros



Fonte: Brandão (2006, p.15).

Podemos observar que a conexão entre os elementos não acontece de forma linear, os elementos se interconectam de maneira flexível e todos eles estão presentes nos Terreiros de Candomblé. Os sujeitos *Dofono de Airá e Dofono de Omolu*, ao descreverem os saberes contidos nos espaços dos Terreiros, evidenciam a importância desses valores e como eles são imprescindíveis para a dinâmica de processos educativos, não somente nos espaços dos Terreiros, mas também em espaços escolares. Os/as educadores/as que se propuserem a trabalhar com perspectivas afro-brasileiras em sala de aula encontrarão nos valores civilizatórios, importantes conceitos que darão sentido à suas ações pedagógicas. Para tanto, é necessário conhecer alguns deles.

A *Circularidade* tem uma profunda marca nas manifestações culturais afro-brasileiras, como a roda de samba, a roda de capoeira, as legendárias conversas ao redor da fogueira... No candomblé, os iniciados rodam/dançam durante alguns rituais ou festas. Com o círculo, o começo e o fim se imbricam, as hierarquias, em algumas dimensões, podem circular ou mudar de lugar, a energia transita num círculo de poder e saber que não se fecha nem se cristaliza, mas gira, circula, transfere-se. A *Oralidade*, a fala, a palavra dita ou silenciada, ouvida ou pronunciada – ou mesmo segredada – tem uma carga de poder muito grande. Pela/na oralidade, os saberes, poderes,

quereres são transmitidos, compartilhados, legitimados. Se a fala é valorizada, a escuta também. Na *Corporeidade*, o corpo é vida, é aqui e agora, é potência, possibilidade. Com o corpo se afirma a vida, se vive a existência, individual e coletivamente. Ele traz uma história individual e coletiva, uma memória a ser preservada, inscrita e compartilhada. O corpo conta histórias. A *Musicalidade*, a música, a sonoridade, a melodia, o ritmo, a canção estão presentes, de modo particular, na cultura e na história afro-brasileira, de tal modo que muitos dos referenciais da musicalidade brasileira são de origem afro. *Ancestralidade*, o passado, a História, a sabedoria, os olhos dos/das mais velhos/as tomam uma enorme dimensão de saber-poder, de quem traz o legado, de quem foi e é testemunha da História e também sobrevivente. A dimensão ancestral carrega o mistério da vida, da transcendência. *Cooperatividade/Comunitarismo*, não existe cultura negra, cultura afro-brasileira individualmente, na solidão, mas no coletivo, na cooperação, no e com o outro. Não existe, na nossa opinião, manifestação cultural negra individual, mas sim calcada, fincada no coletivo. Por exemplo: em tese, não se come feijoada sozinho, não se faz uma roda de samba sozinho. (BRANDÃO, 2006, 97-99, grifos meus).

Os valores civilizatórios apresentados por Brandão (2006) encontram-se evidentes nas descrições feitas por *Dofono de Omolu e Dofono de Airá*. Os/as educadores/as que se dispuserem a trabalhar a partir desses valores, precisam estar dispostos a confrontar a monocultura dos currículos e das práticas pedagógicas. De acordo com Silva (1995), confrontar os currículos escolares é sinônimo de contestá-los⁷⁶, principalmente porque estes apresentam estreitas relações com o conhecimento estabelecido na escola, pois estão envolvidos com relações de poder que legitimam desigualdades escolares, evidenciam algumas identidades e invisibilizam outras. Ao considerarem em suas aulas os valores civilizatórios dos Terreiros, por exemplo, os/as educadores/as poderão dar visibilidade não somente à cultura africana e afro-brasileira, mas também aos sujeitos detentores dessas culturas. É por isso que o currículo não deve ser visto como documento burocrático expositório de conteúdos⁷⁷, mas, sobretudo, como uma relação social, uma vez que a

⁷⁶Tomaz Tadeu da Silva (1995), ao abordar o currículo como território contestado, faz as seguintes ponderações: “Contestar o currículo é fazer perguntas sobre sua representação: Quais grupos sociais estão representados no conhecimento corporificado no currículo? De que forma eles são descritos? Quais são as ideias de gênero, de raça, de classe são apresentadas nos diferentes textos curriculares? Quais são os sujeitos da representação contida nos textos curriculares? E quais são objetos? De quais pontos de vista são descritos e representados os diferentes grupos sociais? Quais estratégias são utilizadas para fazer passar as representações como realidade ou verdade?” É através de perguntas como essas que currículo pode se tornar um território contestado. (SILVA, 1995, p. 201).

⁷⁷ “Muito mais do que um documento, o currículo tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confiaram. Porque o currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade.” (SILVA, 2016, p. 159).

produção do conhecimento envolve relações entre pessoas, saberes e lugares distintos. Nesse sentido,

é importante ver o currículo não apenas como sendo constituído de fazer coisas, mas também, vê-lo como fazendo coisas às pessoas. O currículo é aquilo que nós, professores/as e estudantes, fazemos com as coisas, mas também aquilo que as coisas fazem a nós. O currículo tem de ser visto em suas ações (aquilo que fazemos) e em seus efeitos (o que ele nos faz). Nós fazemos o currículo e o currículo nos faz. O currículo é, pois uma atividade produtiva nesses dois sentidos. Ambos os sentidos tendem a destacar o aspecto político do currículo. Ambos os sentidos chamam a atenção para seus vínculos com os materiais recebidos, então, apesar de todos os vínculos desses materiais com as relações de poder, ao agir sobre eles, podemos desviá-los, refratá-los, subvertê-los, parodiá-los, carnavalizá-los, contestá-los. Por outro lado, se, ao produzir o currículo, somos também produzidos, é porque podemos ser produzidos de formas muito particulares e específicas. Essas formas dependem de relações específicas de poder. Flagrá-las, identificá-las, constitui, assim, uma ação fundamentalmente política. (SILVA, 1995, p. 194-195).

Compreender que o currículo produz conhecimento não apenas para os/as educandos/as, mas, também, para os/as educadores/as é o primeiro passo para que os/as docentes oportunizem na prática, saberes e conhecimentos excluídos na e pela escola, vencendo assim “o epistemicídio, isto é, o extermínio de formas subordinadas de conhecer” (SILVA, 1995, p. 195). Vencer o “epistemicídio” nas escolas, não é tarefa fácil. É preciso considerar a necessidade de implementar políticas educacionais que busquem recuperar as culturas negadas. Uma das alternativas que podem ser significativas para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais plurais que considerem a diversidade do diálogo e do respeito às diferentes culturas existentes na escola seria implicar as bases do multiculturalismo crítico/de resistência no fazer pedagógico. Propor o multiculturalismo crítico significa romper com relações culturais, sociais e institucionais forjadas no interior das instituições de ensino para inferiorizar, desvalorizar e excluir as diversidades culturais dos diferentes sujeitos ali presentes. Segundo McLaren (1997), para adotar o multiculturalismo crítico de resistência, as escolas precisam realizar uma profunda reforma curricular. Para ele, essa reforma só acontece quando os/as educadores/as passam a dar visibilidade às culturas marginalizadas e quando os/as estudantes são encorajados a produzir suas próprias leituras de oposição do conteúdo curricular.

A reforma curricular precisa reconhecer a importância de espaços de encorajamento para a multiplicidade de vozes em nossas salas de aula e de se criar uma pedagogia dialógica na qual as pessoas vejam a si e aos outros

como sujeitos e não como objetos. Quando isso ocorre os estudantes tendem a participar da história, em vez de tornarem-se suas vítimas. Reforma curricular significa reconhecer que grupos estão diferencialmente situados na produção do conhecimento superior ocidental. (MCLAREN, 1997, p. 145).

Ao reconstruir o currículo, abrem-se oportunidades para que vozes silenciadas sejam ouvidas e educandos/as antes emudecidos possam dialogar livremente sem medo de serem confrontados e ridicularizados por suas diferentes formas de pensar. Ao vencer o medo de se expressar, por meio do diálogo, os sujeitos têm a oportunidade de confrontar as vozes que debilitam suas identidades, que colocam em cheque suas verdades, certezas, crenças e culturas. O diálogo é necessário, porque, além de oportunizar diversos saberes, orienta e reorienta a relatividade do conhecimento.

Uma escola assim concebida torna-se um espaço de busca, construção, confronto, prazer, desafio, conquista de espaço, descoberta de diferentes possibilidades de expressão e linguagens, aventura, organização cidadã, afirmação da dimensão ética e política de todo processo educativo. [...] De análise crítica, estímulo ao exercício da capacidade reflexiva e de uma visão plural e histórica do conhecimento, da ciência, da tecnologia e das diferentes linguagens. É no cruzamento, na interação, no reconhecimento que a escola está chamada a se situar. Neste sentido, toda rigidez de que se reveste em geral a organização e a dinâmica pedagógica escolares, assim como o caráter monocultural escolar precisam ser fortemente questionados. Devem ser enfatizadas as dinamicidades, a flexibilidade, a diversificação, as diferentes leituras de um mesmo fenômeno, as diversas formas de expressão, o debate e a construção de uma perspectiva crítica e plural. (CANDAUI, 2000, p. 14-15).

Além de mudanças estruturais nos currículos escolares e da assunção do multiculturalismo crítico de resistência, é importante também que as escolas incorporem em seus espaços a transculturalidade⁷⁸. Segundo Santiago (2013), a transculturalidade contribui com as complexidades presentes nos sistemas educacionais, ela propõe que as diversas culturas existentes nas escolas não sejam vistas como ciclos isolados, mas, sim, como espaços em que “os atores escolares circulem, troquem, mexam, reelaborem e deem sentido às suas experiências. Estar na escola, aprender e ensinar são processos que, por definição, constituem permanente cruzamento de fronteiras culturais” (SANTIAGO, 2013, p. 168). O cruzamento

⁷⁸ Segundo Santiago (2013, p. 170) “a transculturalidade é uma abordagem de ensino e aprendizagem que possui natureza dialógica e interdisciplinar. Em vez de aprender sobre outras culturas a partir de uma distância paternalista, uma abordagem transcultural desloca alunos e professores para uma aprendizagem por meio do envolvimento direto com os membros de uma cultura e com suas próprias perspectivas. As escolas devem promover a construção de conhecimentos interdisciplinares, desenvolvendo a capacidade de pensar criticamente e criativamente para além das fronteiras disciplinares. Conhecer uns aos outros, estar sensível às condições de vida e às características culturais é uma postura permanente na educação transcultural.”

dessas fronteiras estabelece que culturas e sujeitos conheçam o “outro lado da linha”, que interajam, e estabeleçam a *práxis* (ação-reflexão-ação), sendo esta imprescindível para o processo de conhecimento e transformação do *status quo*.

A proposta transcultural para a educação tira o foco dos conteúdos e fixa-se nos sujeitos. Nessa proposta, educandos/as e educadores/as se permitem a discutir e heterogeneizar os saberes. A heterogeneidade resiste às identidades sociais que dominam e homogeneizam práticas pedagógicas escolares, enquadram e cristalizam a cultura escolar, impossibilitando mudanças. Entretanto, segundo Santiago (2013, p. 168), “o princípio da heterogeneidade ainda é difícil de ser concretizado porque os indivíduos e grupos são capturados em espirais que fragmenta, rotula e segrega.” Para romper com esses “espirais”, os/as educadores/as escolares têm que exercer o “pensamento complexo”, proposto por Morin (2005) com base nesse pensamento, as histórias, os acontecimentos, os fatos, as culturas e as subjetividades são consideradas para os contextos, explicações, e produção do conhecimento. O pensamento complexo propõe o trabalho em conjunto e o mais importante é que a partir dessa interação, “o sujeito é introduzido e valorizado, situado, datado cultural, sociológica, antropológica e historicamente.” (MORIN, 2005, p. 333).

Por todo o contexto apresentado, os sentidos que os/as educandos/as atribuíram à escola como espaço sociocultural para a formação cidadã, é possível compreender que a gestão escolar está “acorrentada”, presa, engessada, cristalizada, conforme afirmou *Dofono de Airá*. As narrativas dos sujeitos indicaram que a escola tem sido um espaço etnocêntrico, hegemonicamente europeu. A cultura afro-brasileira é pouco reconhecida explorada pelos/as educadores/as de forma transdisciplinar. O não reconhecimento da singularidade dos/as educandos/as e o desrespeito aos seus saberes despertou nos sujeitos pesquisados o sentimento de tristeza e desinteresse de participarem de algumas aulas. Como consequência disso, ficou evidente o baixo rendimento escolar de alguns deles. Os sujeitos sugeriram que a escola ultrapasse a perspectiva monocultural e se abra às diversidades, que os currículos sejam horizontalizados, enfatizem mais as pluralidades culturais, valorizem os sujeitos e seus saberes, em detrimento dos conteúdos propriamente ditos. Demonstraram a necessidade de disciplinas escolares com ênfase na cultura popular e revelaram que os Valores Civilizatórios Afro-brasileiros presentes nos Terreiros precisam chegar às escolas. Para esses sujeitos, os Terreiros representam espaços onde estabelecem vínculos. Eles sentem prazer em frequentar. Por isso, para eles o Terreiro se converte em lugar pela topofilia despertada e a escola, na perspectiva em que se apresenta se configura em um não-lugar, ou seja, os sujeitos criam um sentido de topofobia, por isso, é urgente a necessidade de mudanças.

4.5 - A necessidade de descolonização religiosa da escola pública

“Na escola, eu era incumbido mediante olhares de professores e alunos que eu deveria ser cristão. Ali eles diziam: você tem que ser católico, você tem que ser evangélico, você tem que ser cristão! Você tinha que fazer parte somente dessas tradições religiosas. Era muito complicado assumir o Candomblé como religião dentro da escola, por isso, muita gente omitia.” (Dofono de Airá, 2018).

Neste quarto núcleo de sentido, sobre a necessidade de descolonização religiosa da/escola pública⁷⁹, busco indicar os sentidos que os/as educandos/as atribuíram à predominância cristã nas instituições de ensino por eles/as frequentadas, tendo em vista a omissão de estruturas simbólicas, (imagens, linguagens, saberes, viveres), que fazem menção às religiões de matrizes africanas, especificamente, ao Candomblé e à Umbanda. Faço uma correlação do processo de colonização religiosa na escola atual com o processo de colonização religiosa⁸⁰ instaurado no Brasil a partir das constatações inferidas no primeiro capítulo desta dissertação, no qual demonstrei a dificuldade de desconstruir do imaginário popular, ideias racistas, discriminatórias e excludentes impostas pelos colonizadores às culturas, costumes e religiosidades dos povos africanos escravizados. Esse fato se consolidou ao longo do tempo e refletiu diretamente na colonização religiosa das escolas nos dias atuais. Proponho, também, dialogar com as ideias de alguns/as pesquisadores/as referendados/as no

⁷⁹ A respeito do processo de colonização das escolas públicas, Luis Antônio Cunha faz as seguintes ponderações: “Depois de ser, durante séculos, lugar de dominação católica, as escolas públicas brasileiras passaram a ser lugar de disputa entre crenças e seus respectivos cleros: padres, pastores, bispos e agentes leigos protagonizaram uma disputa pela hegemonia, oculta ou aberta. Nessa luta, os perdedores permanecem os mesmos: os adeptos do espiritismo, das religiões afro-brasileiras de credos minoritários. E os não religiosos, que são alvo de todo tipo de estigmas. Apesar disso, surge no âmbito da educação pública a rejeição ao uso das paredes das escolas como *outdoors* de templos, ao uso das aulas para inculcação explícita ou dissimulada de crenças religiosas, à submissão da ciência aos dogmas desta ou daquela religião, e até mesmo à disciplina Ensino Religioso”. (CUNHA, 2013, p. 07). A professora Nilma Lino Gomes, no prefácio do livro de Erisvaldo Pereira dos Santos, enfatiza o lugar de subalternidade ocupada pelas religiosidades de matrizes africanas. Para a autora, “a maneira desconfiada, resistente e preconceituosa, por meio da qual as religiões brasileiras de matrizes africanas e seus adeptos são tratados, está ligada a raízes mais profundas e aos ranços deixados pelo processo de dominação que marcaram a empreitada colonial. [...] No caso da escola pública, é importante destacar que não se trata de negar o seu caráter laico, mas, sim, de pautar a questão da religiosidade de matrizes africanas de forma ética, entendendo-a como uma dimensão da experiência humana e do sagrado que emerge das relações entre os sujeitos sociais. Uma dimensão que tem relação com as múltiplas ressignificações construídas pelos descendentes de africanos na diáspora”. (GOMES, 2015, p. 09, 15).

⁸⁰ A historiadora Laura de Mello Souza desnuda o imaginário religioso do período da mineração brasileira, no século XVIII. Nas palavras da autora: “na montagem do sistema colonial que se instaurou no Brasil, céu e inferno se alternavam no horizonte do colonizador, passando paulatinamente a integrar também o universo dos colonos. A infernalização da colônia e sua inserção no conjunto dos mitos edênicos elaborados pelos europeus caminharam juntas e foram fundamentais para o início do processo de colonização religiosa nas terras brasileiras”. (SOUZA, 2009, p. 499).

segundo capítulo da dissertação, por abordarem, em seus estudos, estratégias para a descolonização religiosa das/nas escolas públicas. Por fim, demonstro algumas possibilidades de trabalho por meio do produto educacional elaborado, em consonância com atividades realizadas por mim, em instituições de ensino, com o objetivo de valorizar a cultura africana e afro-brasileira, enfatizando as religiões de matrizes africanas.

Feitas as considerações iniciais, me reporto à narrativa de *Dofono de Airá*, apresentada na epígrafe desta subseção, por meio da qual ele revela o quanto a colonização religiosa está presente nas escolas públicas brasileiras. As práticas homogeneizadoras impostas pela escola vão ao encontro do que a educadora Camps (2004) retrata em seus estudos, ao afirmar que todos os educandos e educandas têm o direito de serem respeitados em suas diversidades e diferenças. Contudo, são, em muitas situações, tolhidos pela escola. Segundo Camps (2004) as escolas representam muito bem o retrato homogeneizador ocidentalizado da sociedade contemporânea. Para ela, é urgente a construção de uma ética universal que paute, pelo diálogo, as diferenças, as diversidades culturais e que seja capaz de desconstruir a visão equivocada e ambígua que se formou acerca da noção de igualdade.

O princípio da igualdade legitima a discriminação e reforça estereótipos contra os diferentes. É o que propõe Bhabha (2005). Segundo o autor, o estereótipo, a discriminação e o discurso do colonialismo⁸¹, representam contextos que provocam reflexões acerca das bases do etnocentrismo⁸², fortemente instituído no Brasil Colônia pelos colonizadores brancos, europeus, ocidentais, que aqui chegaram, subjugarão a população nativa e, posteriormente, os africanos para cá trazidos na condição de escravizados. Segundo Bhabha (2005), o “discurso colonialista” é um discurso dominante que estereotipou e discriminou seres humanos e que, ainda hoje, predomina em nossa sociedade. O “discurso colonialista” permeia as escolas e promove visões racistas e discriminatórias, segundo os quais as culturas e as religiosidades afro-brasileiras são identificadas, sobretudo, por não serem reconhecidas. Assim, essas religiões acabam desprezadas e segregadas. A segregação é praticada tendo como primazia a

⁸¹ Nas palavras de Homi Bhabha, importante pensador pós-colonial, “o discurso colonialista estabelece que os sujeitos sejam sempre colocados de forma desproporcional em oposição ou dominação através do descentramento simbólico de múltiplas relações de poder”. (BHABHA, 2005, p.113).

⁸² Nilma Lino Gomes define etnocentrismo como um “termo que designa o sentimento de superioridade que uma cultura tem em relação às outras. Consiste em postular indevidamente como valores universais os valores próprios da sociedade e da cultura que o indivíduo pertence. O etnocêntrico acredita que seus valores e a sua cultura são os melhores, os mais corretos. O discurso etnocêntrico recusa as diferenças, o “outro” é visto como estranho ou até mesmo com inimigo em potencial”. (GOMES, 2012, p.53).

religiosidade cristã predominante. Por isso, a descolonização religiosa das/nas escolas públicas é fundamental.

Segundo Almeida (2007), descolonizar espaços, pensamentos, ideologias, culturas, estruturas identitárias e visões de mundo de uma sociedade ou de uma pequena parcela dela, é um desafio difícil de ser superado, uma vez que

a diferença que está na boca de todo mundo euro-americano contemporâneo é sem dúvida a diferença cultural. Num duplo sentido: por um lado a diferença entre culturas, por outro lado a diferença entre estilos de vida. A amalgama recobrando etnicidade, raça, gênero, orientação sexual, religião, língua, tribalismo, consumos, é a da identidade social e individual. Ela parece cristalizada no slogan “todos diferentes, todos iguais”. (ALMEIDA, 2007, p. 3)

Essa amálgama criada dificulta a descolonização do olhar em relação às diferenças, pois as diferenças estão diretamente relacionadas com o sentido de igualdade. Almeida (2007) diz que as diferenças identitárias existem, contudo, critica a forma de reconhecimento dessas diferenças quando se faz uso do slogan “todos diferentes, todos iguais”. Este slogan nos remete a pensar na homogeneização das diferenças no âmbito escolar, conforme bem relatou *Dofono de Airá* ao dizer: “*Na escola, eu era incumbido mediante olhares de professores e alunos que eu deveria ser cristão. Ali eles diziam: Você tem que ser católico, você tem que ser evangélico, você tem que ser cristão!*” Esse sentido de se tentar igualar, padronizar, amalgamar, molda os sujeitos, silenciando-os em suas identidades e subalternizando-os, relegando-os por seus pertencimentos religiosos e culturais. A subalternização imposta aos diferentes é descrita por Almeida (2007) como “naturalização da cultura”. O significado de cultura ainda é visto, em muitas instituições escolares, sob o viés da espontaneidade, ou seja, de forma geral não se concebe a cultura como resultante de um processo histórico e transcultural, o que provoca a “naturalização” cultural que foi herdada do colonialismo imposto à sociedade brasileira.

No contexto da naturalização cultural, cabe ressaltar que, no primeiro capítulo desta dissertação, retratei o colonialismo europeu, enfatizei as perseguições religiosas⁸³ e destaquei as interdições culturais sofridas pelos povos afro-diaspóricos, que tiveram suas

⁸³ O cerceamento das religiosidades de matrizes africanas constitui uma das facetas do racismo religioso. Nas palavras de Carneiro: “a marginalização da Cultura afro-brasileira, processo ao qual reside a intolerância religiosa, ainda é reflexo dos quase 358 anos de escravidão, que os mais de 130 anos do seu fim, não foram suficientes para reparar os danos causados. É possível concluir que as vítimas de intolerância em sua maioria são negras, membros de Candomblé ou Umbanda.” (CARNEIRO, 2018, p. 02).

culturas amalgamadas e suas religiosidades negadas pelos colonizadores. É importante lembrar que os construtos mentais disseminados pelos europeus trataram de inferiorizar e satanizar as religiões e os povos não cristãos, representaram uma prática etnocêntrica incontestável. A Igreja Católica instituiu suas verdades, tendo no cristianismo a única forma de culto e de reverência sagrada. Quem fugisse desse padrão era sumariamente perseguido. Percebemos, pelo relato de *Dofono de Airá*, que as “verdades” estabelecidas pela Igreja Católica, bem como os construtos mentais criados pelos colonizadores, fazem-se bastante presentes na sociedade atual e, mais ainda, na escola, pois esta naturaliza as diferenças.

Romper com as verdades colonizadoras estabelecidas e legitimadas ao longo dos anos, as quais inferiorizam o diferente e subalternizam o outro, requer, segundo sugere Mignolo (2008), que os sujeitos descolonizem seus pensamentos por meio do que ele chama de “desobediência epistêmica”⁸⁴. Assim, estariam se libertando de princípios estabelecidos pelo eurocentrismo. Ao propor a “desobediência epistêmica”, Mignolo (2008) enfatiza que as formas de conhecimento e de saberes transmitidas pelos europeus, não podem ser vistas nem seguidas como princípios exclusivos e únicos atribuídos a um povo, uma vez que muitos desses princípios serviram como norteadores de pensamentos utilizados para manutenção de poder e legitimação de certezas, excluindo outras possibilidades. Por isso, é importante que os sujeitos em situações de desvantagem social rejeitem qualquer forma de pensamento e de ação que lhes tornem inferiores, dentro ou fora da escola.

É interessante ressaltar que, em relação à “desobediência epistêmica”, Mignolo (2008) afirma que esta não é uma “política de identidade”, mas de uma “identidade em política”. Segundo afirmou, a “política de identidade” está relacionada diretamente com o pensamento colonial, que divide e categoriza especificidades dos indivíduos, classificando-os em grupos étnicos, raças e posições de gênero, por exemplo. Essas divisões e categorizações reforçam o pensamento colonialista que tem o objetivo de dominar e segregar. Por outro lado, a “identidade em política” permite que os sujeitos em situações de desvantagem possam pensar e articular suas próprias teorias, seus conhecimentos, seus saberes, pôr em prática suas ideias e confrontar diretamente qualquer forma de imposição. Assim, aqueles e aquelas que

⁸⁴ O conceito de desobediência epistêmica é crucial no contexto de dominação colonial, de imposição de valores e significados. Para Mignolo (2008), “a opção descolonial é uma desobediência epistêmica, ou seja, se desvincula dos fundamentos genuínos dos conceitos ocidentais. A opção descolonial, significa entre outras coisas, aprender a desaprender, já que nossos cérebros tinham sido programados pela razão imperial/colonial. O pensamento descolonial significa o fazer descolonial. As opções descoloniais e pensamento descolonial têm uma genealogia de pensamentos que não é fundamentada no grego e no latim, mas nas línguas dos povos africanos escravizados agrupadas na língua imperial da região e que reemergiram no pensamento e no fazer descolonial verdadeiro: Candomblés, Santería, Vudú, Rastafarismo, Capoeira, etc.” (MIGNOLO, 2008, p. 292).

são ou se sentem excluídos/as na/da escola por motivações religiosas devem se unir, buscar evidenciar suas identidades e garantir seus direitos.

Porém, o pensamento colonial presente nas escolas e na sociedade dificulta o processo de descolonização, é o que demonstra o relato de *Dofono de Omolu*:

[...] Uma professora me falou que morava perto de um Terreiro, que não suportava o barulho dos “tambores” e que teve muitas queixas de vizinhos que se sentiam incomodados também. E aí eles se juntaram e processaram o Terreiro, e o juiz colocou uma lei, que a casa só poderia funcionar uma vez na semana, em determinado horário; num sábado por mês; e o que é pior, tocar somente com um atabaque. E aí eu te pergunto: E a nossa tradição, a nossa religião, como é que fica? E os orixás, a ancestralidade? Como é que ficam? Nós tocamos com três atabaques, e todos eles são respeitados por nós, porque eles são Sagrados, fundamentos são feitos, animais são sacralizados para eles, eles recebem oferendas e todos têm seu próprio nome, cada um deles! Não são simples tambores que estão ali para fazer barulho! Não é isso. Tem o Rum, que faz a marcação; o Rumpi e o Lé, que trazem seus ritmos também. Eles andam em conjunto, não existe tocar um atabaque só, entendeu? Senão, o orixá não vem! Lá no Terreiro onde eu frequento, quando essa lei saiu, nós fomos para a rua, para protestar esse acontecido, e nós derrubamos ela. Nós nos juntamos com o pessoal do CENARAB, vários Terreiros se uniram contra esse absurdo. Porque não existe tocar com um atabaque só, eles querem acabar com a nossa tradição, mas eles não vão conseguir. Eles têm que entender e conhecer a nossa tradição para mudar o pensamento. Se tocar apenas um atabaque os nossos orixás não vêm, eles não dançam e não ajudam quem tanto precisa deles. Então, isso é mais uma coisa que nos motiva a lutar. (Dofono de Omolu, 2018).

A narrativa de *Dofono de Omolu* confirma o quanto o pensamento colonial está presente na sociedade, na qual a tradição cristã é reconhecida, respeitada e exclusivista. Os símbolos, ritos, costumes e formas de cultuar o Sagrado que não pertencem ao cristianismo são menosprezados e inferiorizados. Assim, o pensamento colonial equivocado e seletivo, subalterniza os outros e os nomeiam como primitivos, atrasados e barulhentos. Entretanto, o relato de *Dofono de Omolu* nos mostra que os sujeitos subalternizados não são seres passivos e que, inconformados com a possibilidade de verem suas tradições esfaceladas, rejeitaram a colonialidade do poder e se mostraram sujeitos decoloniais. Ao se organizarem e lutarem pelo direito de culto e de expressão confrontaram os processos de colonização, transgrediram e insurgiram, demonstrando que estão inseridos numa luta contínua em busca de reconhecimento e justiça. Ao considerar o inconformismo dos sujeitos em relação ao tratamento que recebem, Arroyo (2014) destaca que a tomada de consciência de grupos sociais mantidos por séculos sem direito a ter direito, à igualdade, à cidadania plena, se fazem presentes em ações e movimentos como os citados por *Dofono de Omolu*.

Arroyo (2014) defende a ideia de que o processo de subalternização de um grupo social poderá se transformar, quando os próprios sujeitos, aqueles colocados às margens, passarem a reconhecer sua força, a partir do momento em que se enxergarem como “Outros Sujeitos”. Quando as vivências negativas por eles vividas em relação aos processos de opressão, de colonização e de subalternização, ao invés de enfraquecê-los, fortalecerem. Ações como as relatadas por *Dofono de Omolu*, em que os Terreiros se organizaram em defesa de seus direitos e de sua cidadania, demonstram que “toda experiência social, até as mais brutais, de sofrimentos, de vitimação, de opressão, produz conhecimentos, indagações radicais, leituras lúcidas de si e do mundo, leitura das relações de poder.” (ARROYO, 2014, p. 14).

Os coletivos populares ao se afirmarem sujeitos políticos, sociais, culturais, éticos, de pensamento, saberes, memórias, identidades construídas nesses contextos, padrões de poder, dominação/subalternização explicitam as concepções epistemológicas não apenas em que foram conformados, subalternizados, mas, sobretudo, explicitam, põem na agenda pedagógica as pedagogias com que se formaram e aprenderam Outros Sujeitos. (Idem, Ibidem, p.12).

O processo de colonização religiosa estabelecido nas escolas provoca nos sujeitos inconformismo, insatisfação e indagação. Ao fazer a leitura das relações de poder às quais se encontram submetidos, em que suas religiosidades são desconsideradas pelas práticas excludentes que imperam nas escolas públicas, *Dofono de Airá* questiona:

Por que será que as escolas não reconhecem a nossa religião? Será que é por que os professores têm formação cristã e rejeitam assim as religiões afro-brasileiras? Será que é por que a direção da escola é católica ou evangélica? Será que é por isso? Ou será que é por causa do preconceito mesmo? (Dofono de Airá, 2018).

A partir desses questionamentos, cabe compreender a percepção dos demais sujeitos da pesquisa sobre a configuração das simbologias religiosas presentes nas escolas em que estudaram. Será que as escolas valorizaram a diversidade religiosa e as expressões sagradas de suas religiosidades?

Quando eu estudei no EJA (*sic*), eu via os alunos com a Bíblia, outros com terço, na parede tinha uma imagem de uma pomba, que eles falavam que era o Espírito Santo. Mas do Candomblé, da Umbanda, não tinha nada. Eu acho que as imagens africanas têm que ser colocadas nos colégios, tem que ter imagens sim. Porque se tem de uma religião, tem que ter de todas. Coloca lá

uma Iansã, um Xangô, coloca lá, perto da imagem de Nossa Senhora Aparecida! Põe também um Preto Velho, uma Iemanjá, que é muito bonita, põe Oxum. [...] As festas que eu via acontecer na escola eram só sobre a Páscoa, Natal e Festa Junina. Nunca vi uma festa que mostrasse a nossa tradição! (Dofonitinha de Iansã, 2018).

Dofonitinha de Iansã denuncia o caráter colonizado do espaço escolar. Oliveira (2009) sustenta que o catolicismo se estabeleceu nas escolas da rede municipal de Belo Horizonte como fato da vida escolar, não provocando estranhamento na maioria das pessoas que participa do cotidiano escolar.

A pesquisa de campo revelou que a manifestação da religiosidade Católica, geralmente, não é vista, como manifestação religiosa. Ela se inscreve como fato da vida escolar. Assim, somente outras manifestações religiosas é que são percebidas como manifestações religiosas. É como a manifestação do sotaque linguístico. Ele é percebido somente nos forasteiros, naqueles que se encontram em terras alheias e nunca nos que estão estabelecidos em suas próprias casas. (OLIVEIRA, 2009, p. 83)

O autor destaca o processo de normalização da religiosidade católica no espaço escolar da seguinte maneira:

Os dados empíricos coletados na pesquisa de campo nos permitem inferir que, em uma sociedade em que predomina o catolicismo, religiosos são os outros, os Católicos são “normais”. Pelo menos é assim nas Escolas Públicas do município de Belo Horizonte. Em linhas gerais, pode-se dizer que o catolicismo aí se expressa de três formas distintas e complementares: a primeira de forma institucionalizada, a segunda de forma objetivada e a terceira de forma incorporada. (OLIVEIRA, 2009, p. 84)

No estado institucional, o catolicismo se expressa por meio de nomes de estabelecimentos educacionais. Das 189 escolas da Rede Municipal de Belo Horizonte, 19 possuem nome de santos ou sacerdotes católicos. A título de ilustração, eis alguns nomes: Escola Municipal Santa Terezinha, Escola Municipal Nossa Senhora do Amparo, Escola Municipal Padre Marzano Matias. Cumpre destacar que não há escolas como nome de pastores, médiuns, pais de santo e orixás.

No estado objetivado, o catolicismo se expressa nos objetos, símbolos e rituais.

Tanto a presença do crucifixo e da imagens de Nossa Senhora quanto de grutas e oratórios demarcam, de forma objetiva, a opção religiosa da escola. Em segundo lugar, por meios de rituais pedagógicos: em muitas escolas, principalmente as que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, têm

como prática rezar o “Pai Nosso”, sob a alegação de que se trata de uma oração universal. Outro evento escolar que a religiosidade Católica se manifesta de maneira bastante forte é a formatura: geralmente, essa solenidade abarca três fases: colação de grau, baile e missa, podendo, eventualmente, ser realizado um culto ecumênico. Em terceiro lugar, por meio do tempo escolar. Como se sabe, o ano letivo é estruturado tendo como referência o calendário que vigora no Brasil, o que significa dizer que em feriados religiosos (Semana Santa, *Corpus Crísthis*, Dia da Padroeira do Brasil) não há aula. Entretanto, é no mês de maio, quando algumas escolas celebram a coroação de Maria e na Festa Junina, quando alguns professores confeccionam materiais com dizeres viva São Pedro, viva São João e viva Santo Antônio que a religiosidade Católica se apresenta, no interior da escola, de maneira mais visível. (OLIVEIRA, 2009, p. 85).

Observe-se que os sujeitos da pesquisa de campo, homens e mulheres, candomblecistas e umbandistas denunciam a manifestação do catolicismo em seu estado objetivado.

Lá na escola, no EJA (*sic*), têm sim, imagens de Nossa Senhora, tem imagem de Jesus Cristo, mas isso aí simboliza a religião deles, não é? E a nossa? Eu acho interessante que tenha a nossa também, porque, ter uma imagem ali vai simbolizar a minha religião, que, para mim, é muito importante. (Mãe Pequena, 2018).

Outro aspecto importante notado pelos sujeitos da pesquisa é a ausência de símbolos que remetam à umbanda e ao candomblé, o que demonstra que os espaços foram pensados de forma exclusiva para pessoas que têm como fé religiosa o cristianismo.

Não vi nada que fizesse menção à Umbanda ou ao Candomblé na escola. Nenhuma imagem, nada! Mas eu acho que deveria ter de todas as religiões, para que as pessoas pudessem se acostumar, e se interessar por elas, porque através de uma imagem você fica curiosa, você quer saber o quê é que está ali. Aí alguém vai pesquisar, vai procurar saber, vai perguntar. Então, começaria um aprendizado sobre outras religiões, o Candomblé e a Umbanda, principalmente, pois são vistas como demoníacas. (Mãe Preta, 2018).

O terceiro estado de manifestação do catolicismo, descrito por Oliveira, é o estado incorporado.

No estado incorporado, o catolicismo é expresso nos estabelecimentos educacionais das seguintes formas: ao fazer o “sinal da cruz” ou invocar nomes de santos em determinada situação cotidiana, os profissionais da educação estão assumindo publicamente sua opção religiosa Católica. Entretanto, cabe destacar aqui que outras religiosidades se manifestam na escola dessa forma. Por meio de cultos (músicas e pregações) realizados por

jovens pentecostais em uma determinada escola noturna de Belo Horizonte durante o intervalo escolar; bem como nas leituras bíblicas durante o período de escolarização. (OLIVEIRA, 2009, p.86).

Os estudantes da EJA candomblecistas e umbandistas notaram também essa forma de manifestação religiosa no espaço escolar.

Na escola que eu estudei, no EJA, (*sic*) não tinha imagens. O que eu via muito era a parte do louvor, tinha também a parte da reza do Pai Nosso, mas, da matriz africana, nada tinha, nenhuma imagem, reza, canto, nada! Era muito comum ver os evangélicos fazendo os louvores deles. [...] Eu particularmente, não tive vontade, e nem passou pela minha cabeça de levar uma imagem de orixá ou de cantar, ou rezar como se faz no Candomblé. Porque senão as pessoas iam se afastar eu tinha medo disso acontecer. (Dofonitinho de Ossain, 2018).

Observe-se que *Dofonitinho de Ossain* afirma nunca ter pensado em levar para o interior da escola objetos e práticas próprias de sua religiosidade.

Embora a legislação educacional afirme que os estabelecimentos oficiais são laicos, algumas escolas públicas da Rede Municipal de Belo Horizonte possuem nomes de santos ou de sacerdotes católicos. Além disso, outras são, por sua vez, marcadas pela presença de símbolos e crenças ligadas ao catolicismo. A despeito disso, a maioria dos gestores escolares e boa parte dos educadores não veem nenhuma relação entre o processo de escolarização e a religiosidade Católica. Para eles, a Escola Pública é, do ponto de vista religioso, um espaço neutro, sem vinculação com o sagrado. (OLIVEIRA, 2009, p. 74).

O autor enfatiza que o catolicismo na rede municipal de Belo Horizonte representa a identidade normal, vista como parte constitutiva do ambiente escolar. Para ele, religiosas são as outras práticas quando irrompem os estabelecimentos escolares.

Dentro da escola eu nunca vi uma imagem de orixás, eu sempre via crucifixo, Jesus Cristo crucificado na cruz, era sempre algo bem mais voltado ao cristianismo, inclusive, na escola, às vezes tinha missa ou culto. Então, eu nunca cheguei a ver uma imagem, ou sequer um orixá em cima de um altar, era sempre um santo católico, Nossa Senhora Aparecida, Santo Antônio, e diversos santos. (Dofono de Omolu, 2018).

O que está no centro da discussão é o caráter supostamente laico das escolas públicas.

Nas escolas que eu estudei, eu vi muitas imagens cristãs, imagens católicas. Eu penso que sobre essa questão de imagens e representações, a gente tem que começar lá de cima, porque para dizer que o Brasil é um país laico, não é verdade! Porque não é laico. Você chega em qualquer juizado, ou lá no nosso Congresso Nacional, qualquer outro departamento desse de instituição governamental, você vai ver um crucifixo num local de destaque, então, deveria ter um espaço ali também, para o penacho do Caboclo, para o Oxê⁸⁵ de Xangô, para a estrela de Davi ou mesmo para uma imagem budista. A mesma coisa acontece na escola, se a escola é considerada laica, mas tem representações cristãs, então deveria ter de outras religiões também. Por aí você vê que a escola não está preparada para se africanizar e nem para aceitar as diferenças. Uma vez eu vi um aluno na escola com uma camisa do deus Thor, um deus loiro dos olhos azuis, um deus grego, todo mundo achou bonitinho. Todo mundo achou a camisa linda. Eu pergunto: Se fosse uma camisa de Xangô? Uma camisa com um deus negro estampado! O que eles iam achar? (Dofono de Airá, 2018).

Os questionamentos feitos por *Dofono de Airá*, bem como os relatos dos demais sujeitos da pesquisa acerca da ausência de saberes, valores e simbologias religiosas consonantes às religiões de matrizes africanas nas escolas, demonstram, nitidamente, aspectos que ultrapassam a intolerância religiosa e se aproximam do racismo religioso.

[...] Atualmente quando se trata dessas religiões, o termo “intolerância religiosa” tem se mostrado insuficiente para nomear a complexidade do sistema de opressão sobre essas crenças religiosas de origens negras em nosso país. A intolerância religiosa se caracteriza assim como a expressão do racismo. Um crime sutilmente acomodado historicamente à sociedade brasileira, que inferiorizou e marginalizou as expressões de crença de africanos e seus descendentes. (SANTOS e PACHECO, 2018, p. 01, grifos meus).

A questão da intolerância religiosa e do racismo religioso remonta ao período colonial e escravocrata.

O racismo religioso é uma herança triste da escravidão. Negados como comunidade desde a chegada ao Brasil, a identidade religiosa dos africanos foi revogada pela Igreja, ao serem obrigados a se converter ao catolicismo. *O estigma de religião do demônio atravessou os séculos, criando um*

⁸⁵ “Oxê (òxè, em iorubá) é o símbolo de poder máximo do orixá Xangô. O uso desta ferramenta demonstra majestade e realeza, truculência e virilidade. Em suas festas, principalmente na “roda de Xangô”, este orixá carrega-o em sua mão direita como um cetro poderoso. Machado de duplo gume, símbolo masculino, quase sempre feito em madeira, é de uso exclusivo da divindade. Sua confecção na madeira se produz por causa de sua intrínseca relação com as grandes árvores, principalmente com as imensas palmeiras. Mas este cetro também pode ser produzido em metal ou em folhas de flandres, materiais moldados a partir do seu elemento primordial, o fogo.” (KILEUY; OXAGUIÁ, 2009, p. 363).

preconceito racial contra seus adeptos. (LIMEIRA, 2018, p. 60, grifos meus).

Assim, o racismo religioso se inscreve em um período de longa duração.

O racismo religioso é produto de uma matriz cultural e política, que dita raízes na história escravocrata do Brasil e atravessa séculos para constituir uma enérgica forma de negação de direitos. As estruturas racistas penetram fortemente na cultura e instituições sociais e políticas, asseverando a herança histórica da escravidão que permanece a produzir danos reais. *O racismo religioso se constitui como instrumento destinado à proibição da vivência de valores e credos religiosos.* (SALES, 2018, p. 18-19, grifos meus).

A proibição e omissão de vivências, valores e credos religiosos nas escolas públicas, relacionados ao Candomblé e à Umbanda, foram evidenciadas nas narrativas de todos os sujeitos desta pesquisa. Eles não viram, nas escolas em que estudaram nenhuma representação sequer que fizesse alusão às religiões de matrizes africanas. O contrário ocorre com as religiões cristãs, uma vez que estas são valorizadas por meio de representações simbólicas, como a ministração de cultos e de missas em dias escolares, prática de orações no início das aulas e em momentos de refeição, roda de louvores, utilização de Bíblias, celebração de festas como a Páscoa, natalina e junina, exposição de imagens de santos católicos, uso de terços, calendários e bótons de cunho cristão.

O que se pode constatar por meio das narrativas dos sujeitos é que o princípio da laicidade/neutralidade não é respeitado nas escolas públicas. O relato de *Dofono de Airá* exemplifica muito bem o desrespeito a esse princípio, quando espaços governamentais e escolares, por exemplo, legitimam o cristianismo por meio de discursos, signos, atividades e práticas e, por outro lado, excluem o candomblecismo e outras possibilidades de expressão religiosa. Além de todas constatações advindas das falas dos sujeitos, cabe lembrar que a disciplina denominada Ensino Religioso⁸⁶, a partir do ano de 2017, passou a ser confessional⁸⁷ nas escolas públicas brasileiras, o que, a meu ver, legitimará o caráter

⁸⁶ Segundo afirma Vieira (2016), “ao facultar o Ensino Religioso nas escolas públicas surgem práticas impregnadas de sentido religioso, sejam estas transmitidas como valores morais, ou através de atitudes rotineiras, tais como rezar o “Pai Nosso”, ou até mesmo apresentações de coreografias com canções *gospel*, fazendo um apelo evangelizador. Por isso, é importante diferenciar Educação Religiosa de Ensino Religioso. Pois, a Educação Religiosa possui caráter proselitista, tem o objetivo de transmitir valores de uma dada religião, já o Ensino Religioso deve ser imparcial e pluralista.” (VIEIRA, 2016, p. 50).

⁸⁷ Em sessão plenária realizada na tarde de quarta-feira do dia 27 de setembro do ano de 2017, o Supremo Tribunal Federal (STF) julgou improcedente a Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) 4439 na qual a Procuradoria-Geral da República (PGR) questionava o modelo de ensino religioso nas escolas da rede pública de

hegemônico da matriz religiosa judaico-cristã, ferirá ainda mais laicidade do Estado, acentuará desigualdades e multiplicará a intolerância e o racismo religioso.

O respeito à pluralidade religiosa que tanto almejamos no intramundo das salas de aula se tornará quase que impossível de se estabelecer. O caráter confessional atribuído ao Ensino Religioso nas escolas públicas possivelmente será proselitista, impositivo e exclusivo, devido ao provável pertencimento cristão da maior parcela do professorado. Nos dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), constata-se que a maior parcela da população brasileira se considera cristã, o que sugere traçar um paralelo com o pertencimento religioso dos/as educadores/as que trabalham com esta disciplina. Os dados do Censo Demográfico de 2010, realizado pelo IBGE, demonstraram que 64,6% da população brasileira se declarou católica, 22,2% evangélica, 2% espírita, 0,3% Candomblecistas e Umbandistas, 2,7% praticantes de outras religiões e 8,2% sem religião. Podemos, portanto, certificar que a representatividade de docentes católicos e evangélicos poderá suprimir possibilidades diversificadas de conhecimentos, pois, como se poderá garantir que os/as educadores/as cristãos não imporão seu credo aos/as educandos/as ou que tratarão de temas que envolve outras religiões que não a sua?

Além de todo contexto apresentado, soma-se a ele a questão curricular, uma vez que os currículos das escolas públicas encontram-se colonizados, não abrem possibilidades para outros saberes. Por isso, a pesquisadora e educadora Gomes (2012) dialoga sobre a necessidade de mudanças epistemológicas e políticas em relação ao trato das questões étnico-raciais pelas escolas públicas e particulares brasileiras. Para ela, é fundamental que as escolas introduzam, no currículo, o ensino de História da África e das culturas afro-brasileiras. Segundo a autora, a inserção das propostas no currículo é o primeiro passo a ser dado, pois, para que estes se descolonizem, deve haver ações docentes que possam implementar na prática o que foi estabelecido no documento. A descolonização dos currículos escolares “exige questionamento dos lugares de poder. Indaga a relação entre direitos e privilégios arraigada em nossa cultura política e educacional.” (GOMES, 2012, p. 100). Descolonizar os currículos é um desafio para a educação escolar, uma vez que estes são tidos como territórios de disputa no qual os grupos hegemônicos não abrem possibilidades para que grupos considerados minoritários apresentem suas culturas e façam ouvir suas vozes que são, muitas vezes, silenciadas na e pela escola. Para descolonizar currículos e propor práticas docentes

ensino do país. Por maioria dos votos (6 x 5), os ministros entenderam que o ensino religioso nas escolas públicas brasileiras pode ter natureza confessional, ou seja, vinculado às diversas religiões. (BRASIL, 2018).

que visem valorizar a cultura africana e afro-brasileira nas instituições de ensino, é imprescindível que os/as educadores/as contemplem outro paradigma de conhecimento, que os/as direcionem para além do paradigma ocidental predominante, é preciso que busquem por um paradigma que

não separe corporeidade, cognição, emoção, política e arte. Um paradigma que compreende que não há hierarquias entre conhecimentos, saberes e culturas, mas, sim, uma história de dominação, exploração e colonização que deu origem a um processo de hierarquização de conhecimentos, culturas e povos. Processo esse que ainda precisa ser rompido e superado e que se dá em um contexto tenso de choque entre paradigmas, no qual algumas culturas e formas de conhecer o mundo se tornaram dominantes em detrimento de outras por meio de formas explícitas e simbólicas de força e violência. Tal processo resultou na hegemonia de um conhecimento em detrimento de outro e a instauração de um imaginário que vê de forma hierarquizada e inferior as culturas, povos e grupos étnico-raciais que estão fora do paradigma considerado civilizado e culto, a saber, do eixo Ocidente, ou o “Norte” colonial. (GOMES, 2012, p. 102).

Ao propor mudanças de paradigmas no âmbito escolar, a autora sugere que a descolonização curricular seja vista pelos/as educadores/as como um comprometimento conjunto que preze por uma *práxis* coletiva e dê visibilidade a outras práticas de ensino e a outras culturas. É importante destacar que mudança de paradigma no contexto escolar exige que os/as educadores/as busquem outras formas de trabalho que lhes possibilitem aprofundar em outras epistemologias.

No segundo capítulo desta dissertação, apresentei algumas pesquisas cujos autores sugerem alternativas de trabalho que contemplem a perspectiva africana e afro-brasileira, especificamente ao trato das religiões de matrizes africanas em sala de aula, são propostas inovadoras que rompem com currículos prescritos, exclusivistas e “engessados”. Considero interessante resgatar algumas delas, pois, se utilizadas pelos/as educadores/as, podem contribuir com o processo de descolonização religiosa nas escolas.

Oliveira (2008) sugere que os/as educadores/as aprofundem em estudos que tratem das temáticas raciais e que enfatizem o processo de subjugação da cultura negra. Nesse sentido, a autora propõe que se trabalhe como o que ela denomina de “Teoria da Intencionalidade”. Essa teoria preconiza que os/as docentes se dediquem a temas presentes nas histórias de vida dos orixás, em suas mitologias. Segundo a autora, as mitologias devem ser trabalhadas pelos/as educadores/as como se fossem um “pacto de amarração em que as professoras e os professores, alunas e alunos, estariam como num pacto ancestral, unidos,

interligados, sentindo-se um responsável pela ampliação da liberdade do outro” (OLIVEIRA, 2008, p. 200).

O desenvolvimento de atividades que envolvam as mitologias dos orixás é recomendado também por Bakke (2011). Para ela, ao contar histórias sobre a vida dos orixás, os/as educadores/as encontrarão pouca resistência por parte dos/as educandos/as, uma vez que estes costumam associar e correlacionar histórias dos deuses gregos com os deuses africanos. Outra possibilidade de trabalho que a pesquisadora identificou, refere-se à exposição de imagens de orixás em sala de aula, a autora explica que

a partir da exibição de imagens dos orixás se explica as cores dessas divindades, seus símbolos, seus dias de culto, a comida de sua preferência entre outras características. Na medida em que se fala sobre os orixás, os alunos fazem perguntas que permitem explorar outros elementos importantes desse universo religioso, por exemplo, foi perguntado por que Exu era considerado representação do diabo, então, o professor explicou a questão do sincretismo, a diferença entre as concepções de mundo cristã e africana e explicou também um pouco da questão da intolerância religiosa. O trabalho final da disciplina envolvia a realização de um pequeno exercício etnográfico, no qual os alunos poderiam escolher uma das manifestações culturais negras estudadas e a partir disso realizar uma entrevista com algum produtor dessas atividades. Alguns grupos escolheram como tema do trabalho final o Candomblé, ou a relação do Candomblé com a música, ou ainda dele com a culinária, e foram aos terreiros entrevistar os filhos de santos. (BAKKE, 2011, p. 188).

Relacionado ao desenvolvimento de atividades por parte dos/as educadores/as, Santos (1997) explica que ao realizá-las, os/as docentes passam a valorizar as diferentes culturas que permeiam o espaço escolar e não apenas aquelas consideradas hegemônicas, além do que desnaturalizam o preconceito contra sujeitos, símbolos e culturas distintas das aceitas socialmente nas escolas. Assim as instituições de ensino passam a ser vistas pelos diferentes sujeitos que a frequentam como espaços de enfrentamento à intolerância, ao preconceito e ao racismo. O autor informa que os conteúdos que envolvem as culturas africanas e afro-brasileiras não podem ser estudados e compartilhados pelo viés caricaturado e folclórico, pois, se assim o for, além de criar estereótipos, o/a educador/a endossa a visão pejorativa que se formou ao longo dos anos na sociedade e nas escolas sobre a cultura africana e afro-brasileira.

Para Quintana (2013), a escola que pretende descolonizar suas práticas precisa repensar de que forma as estratégias de aprendizagem estão permeando as ações pedagógicas dos/as docentes. Segundo o pesquisador, existem duas estratégias de aprendizagem que

atravessam o espaço escolar, a estratégia instrumental e a estratégia identitária. Ambas precisam estar sintonizadas, para que as experiências, culturas e saberes dos sujeitos sejam contemplados e valorizados. Entretanto, o que se constata é que algumas instituições de ensino supervalorizam a lógica instrumental, dimensão utilitarista em que o projeto de educação dos/as educandos/as é voltado exclusivamente para o mercado de trabalho, estimulando a concorrência e a competitividade. Quando a lógica instrumental é priorizada na escola, dificulta-se a formação e o reconhecimento identitário dos sujeitos. De acordo com Quintana (2013), as escolas precisam levar em consideração valores identitários vivenciados nos Terreiros de Candomblé. Em sua pesquisa, ele constatou que valores como honestidade, simplicidade, humildade, valorização dos mais velhos, devem ser vistos como qualidades sociais importantes para a configuração de redes de sociabilidade, nas quais a cultura do Terreiro possa ser apresentada como proposta de ensino-aprendizagem.

Em consonância com as sugestões apresentadas pelos/as pesquisadores/as aqui referenciados, no sentido de democratizar, valorizar e visibilizar o ensino das temáticas que envolvem a cultura africana e afro-brasileira, preparei um produto educacional que se alia a essas propostas. Trata-se de um recurso didático que valoriza simbologias, cosmogonias, literaturas, musicalidade, além de propor contação de histórias sobre a vida dos orixás. De posse desse recurso, os/as educadores/as poderão desenvolver uma diversidade de atividades em sala de aula, tendo como foco os saberes dos Terreiros.

Na condição de educador, atuando em escolas públicas, procuro implementar projetos educativos que contribuam com a descolonização de saberes, de práticas e de currículos. Em algumas escolas, o trabalho realizado foi solitário, pois os/as colegas educadores/as, por diversos pré-conceitos, não abraçavam as propostas. Em outras, consegui trabalhar coletivamente, o que foi, para mim, uma conquista. As imagens apresentadas a seguir demonstram que, por mais difícil que possa ter sido, foi possível trabalhar, em escolas públicas, com o contexto cultural africano e afro-brasileiro envolvendo as religiões de matrizes africanas. A Figura 3 apresenta uma das atividades por mim desenvolvida com educandos/as jovens e adultos/as de uma escola pública.

Figura 3 - Orixás na escola: Oiá e a dança sagrada dos ventos



Fonte: Acervo Pessoal (2007)

A atividade foi realizada com educandos/as do Programa de Aceleração da Aprendizagem (PAV), denominado “Acelerar para Vencer”. Esse programa foi proposto pela Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais. O projeto buscou valorizar a musicalidade africana, as expressões corporais e os aspectos ecológicos. Em sala de aula, apresentei aos/as educandos/as a relação dos orixás com os elementos da natureza, expliquei que o Candomblé é uma religião totalmente ecológica, e que há uma integração direta com o meio ambiente aonde a circulação do Axé é contínua e ininterrupta. A realização do projeto possibilitou trabalhar também a oralidade, contei-lhes várias histórias que envolvem as mitologias dos orixás, a maioria dos/as educandos/as se identificou bastante com as histórias de Oiá. A identificação dos educandos com a orixá proporcionou a interpretação de uma peça representada na escola no dia da culminância do projeto.

Em outra escola pública, da Rede Municipal de Contagem, felizmente não realizei as atividades sozinho. Nesta escola, contei com a participação de educadores das disciplinas de Arte, Geografia, História, Educação Física e Matemática. O projeto interdisciplinar foi apresentado no início do ano de 2009 e desenvolvido ao longo do período letivo, a culminância ocorreu no dia 20 de novembro (Dia da Consciência Negra) daquele ano. As Figuras 4, 5 e 6 ilustram algumas atividades realizadas com os/as educandos/as.

Figura 4 - Trabalho com o Valor Civilizatório: ancestralidade



Fonte: Acervo pessoal (2009)

Figura 5 – Trabalho com os Valores Civilizatórios: ludicidade e oralidade



Fonte: Acervo pessoal (2009)

Figura 6 – Trabalho com o Valor Civilizatório: memória



Fonte: Acervo pessoal (2009)

Nas propostas de trabalhos desenvolvidas, os Valores Civilizatórios Afro-Brasileiros, presentes nos Terreiros, foram levados a conhecimento dos/as educandos/as do Ensino Fundamental do 6º ao 9º ano. A cultura africana foi explorada, em consonância com as religiões de matrizes africanas. A figura 4 demonstra que o trabalho realizado contemplou a ancestralidade⁸⁸ africana revelada pelas histórias de vida dos orixás. No trabalho desenvolvido, os/as educandos/as compreenderam que os mitos que tratam da vida dos/as orixás não são simples estórias ou fábulas fantasiosas, mas representam fatos do dia a dia que legitimam práticas rituais, identidades, comportamentos e heranças que os filhos e filhas herdam deles/as. Ao trabalhar a ancestralidade por meio dos mitos, buscamos enfatizar que

essas histórias falam da criação do mundo e de como ele foi repartido entre os orixás. Elas relatam uma infinidade de situações envolvendo os deuses e os homens, os animais e as plantas, elementos da natureza e da vida em sociedade. É pelo mito que se alcança o passado e se explica a origem de

⁸⁸ Segundo Oliveira (2008), “a ancestralidade é uma palavra que revela e esconde mistérios geralmente pronunciados por aqueles que são os guardiões das memórias e dos costumes locais e que conseguem manter viva a tradição do mito, da religião, da filosofia, da arte, da cultura, da estética, dos espaços como o terreiro e o mato; palavra que guarda os princípios do feminino, do masculino, do híbrido e do coletivo. Palavra de tem o poder de fazer seus descendentes conviverem harmoniosamente com dois tempos: o passado e o presente.” (OLIVEIRA, 2008, p. 18).

tudo, é pelo mito que se interpreta o presente e se prediz o futuro, nesta e na outra vida. (PRANDI, 2001, p. 24).

O trabalho que evoluiu, os Valores Civilizatórios. Entre eles, a Ancestralidade, a Ludicidade, a Oralidade e a Memória, conforme foi apresentado nas figuras 4, 5 e 6, foi imprescindível para que os/as educandos/as percebessem que existem outras formas de ver, viver e estar no mundo. Que existem outras culturas, crenças e saberes diferentes daquelas tidas como verdadeiras e únicas. Tentamos, por meio das aulas e das atividades práticas, desfazer preconceitos que legitimam a intolerância religiosa geradora de violências contra os adeptos do Candomblé e da Umbanda, além do que, propusemos valorizar a diversidade religiosa presente na escola.

Acredito que, ao conhecer, mesmo que parcialmente, a história, a cultura e a religiosidade do povo africano e afro-brasileiro, especificamente o Candomblé e a Umbanda, abrem-se, na escola, caminhos que conduzem à cultura da paz, principalmente quando os temas são tratados de maneira respeitosa pelos/as educadores/as.

Ao fim deste núcleo de sentido, cujo objetivo foi demonstrar a necessidade de descolonização religiosa da escola pública, constato que os sujeitos participantes da pesquisa, revelaram o quão difícil é fazer com que seus pertencimentos religiosos sejam respeitados e valorizados pela e na escola. Os sentidos atribuídos pelos sujeitos indicaram que escola pública ainda é um território colonizado por práticas eurocêntricas, tendo o cristianismo como segmento religioso hegemônico. Para eles, o caráter laico da escola não é respeitado, o que coloca em cheque seus direitos de cidadãos e infringe os valores de uma escola que se pretende democrática. O racismo religioso aliado a outros fatores, como a rigidez curricular, a precariedade de formação continuada dos/as educadores/as, o descaso com as diferenças e o discurso colonialista têm impedido a descolonização religiosa nas/das escolas. Entretanto, os dados revelam também que os mesmos sujeitos que sofrem a exclusão e que têm suas religiosidades negadas não são seres passivos e não se colocam na situação de vítimas de um sistema de ensino opressor. Pelo contrário, organizam-se e lutam pelos direitos que lhes são negados. Os próprios sujeitos, aliam-se aos/às educadores/as que reconhecem e participam da luta pelo reconhecimento de direitos, unem-se e protagonizam a existência de novas pedagogias no âmbito escolar, mostrando-se insatisfeitos, fazem valer suas singularidades, sua força, e, assim, promovem mudanças no pensar e no fazer pedagógico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“[...] eu só queria que vocês que estão aí mais em cima, que tem o poder de correr atrás, vocês ajudarem, porque a religião não é só o hoje, a gente está pensando no futuro. Porque, o amanhã, a gente não sabe; a gente está formando pessoas, para serem mulheres fortes, decididas e ser, amanhã, de cabeça erguida. Porque, vamos supor uma criança, hoje, ela é uma criança, mas, amanhã, ela quer ser da Umbanda, ou quer ser do Candomblé, aí amanhã ela não vai poder abrir a boca, porque ela vai ter vergonha de falar que ela é candomblecista, então, ela não tem que ter vergonha; tem que ensinar a criança sim, a respeitar a religião da outra pessoa. É assim que ela tem que aprender.” (Dofonitinha de Iansã, 2018).

Os apelos feitos por *Dofonitinha de Iansã* nos fazem pensar no papel da educação e dos/as educadores/as frente à formação dos sujeitos que estão na escola. O pedido de ajuda revela a necessidade de um olhar afirmativo e crítico por parte dos/as docentes, principalmente relacionado às formas de tratamento dos/as educando/as candomblecistas e umbandistas que frequentam as escolas públicas. A escola possui um papel importante de desconstrução de preconceitos e de proselitismos e não pode ignorar a necessidade de pautar as questões referentes às religiões de matrizes africanas e seus sujeitos de forma ética, sobretudo, porque estas questões permeiam as vivências de pessoas rejeitadas e silenciadas na escola, podendo despertar-lhes, em consequência disso, o sentimento de “vergonha” de pertencer às religiões e culturas não hegemônicas.

Partindo desse contexto, a elaboração desta dissertação me levou a compreender os sentidos que educandos e educandas candomblecistas e umbandistas que frequentaram a Educação de Jovens e Adultos (EJA) atribuem ao processo de escolarização, sendo este o principal objetivo da pesquisa. Compreendi como se deu a relação desses sujeitos com os/as educadores/as e colegas dentro das instituições de ensino. Além disso, a pesquisa revelou os sentidos que os/as educandos/as atribuem ao processo de conhecimento estabelecido na escola, bem como a percepção que eles/as têm sobre seu espaço físico em relação ao trato das simbologias religiosas pertencentes ao Candomblé e à Umbanda. A pesquisa demonstrou também como a intolerância religiosa se configurou na Europa no período colonial e como ela aparece nos relatos dos sujeitos. Os aspectos descritos acima correspondem aos objetivos específicos da investigação.

Além de compreender os sentidos que os/as educandos/as da EJA atribuem ao processo de escolarização, o estudo possibilitou minha formação continuada como profissional da Educação e abriu caminhos para o exercício da pesquisa. Iniciei a dissertação

compartilhando um pouco da minha trajetória, desde a infância, como sujeito pertencente a uma religião de matriz africana, passando pela adolescência, até alcançar a fase adulta. Narrei minhas experiências, meus medos, minhas angústias e meus sofrimentos como educando candomblecista em escolas públicas, como universitário e também como professor da Educação Básica. Pelas experiências vividas dentro das escolas como educando e, posteriormente, como educador, percebi que havia problemas nas instituições de ensino nas quais estudei e trabalhei, que deveriam ser melhor compreendidas. Referem-se à questão da desvalorização e do não reconhecimento das diversidades religiosas, das diferenças culturais e também das discriminações, dos preconceitos, do racismo religioso e do silenciamento dos sujeitos que pertencem a alguma religião de matriz africana e estudam em escolas públicas.

Por isso, para a realização da pesquisa, apresentei a hipótese de que os sujeitos candomblecistas e umbandistas presentes na EJA são tratados com hostilidade, desigualdade e como perigosos. Em suma, não são respeitados em sua cultura por seus pertencimentos religiosos. Cabe ressaltar que essa hipótese inicial foi pensada tendo em vista a minha experiência, ou seja, aquilo que vivenciei e minhas representações. Segundo afirma Larrosa (2002), a experiência é subjetiva, singular, própria, por isso, minha intenção foi compreender como se processou as experiências dos sujeitos desta pesquisa. Será que se assemelhavam às minhas experiências? De que maneiras os sujeitos foram tocados por suas experiências? Que tipo de experiências vivenciaram?

Nos caminhos trilhados pela investigação realizada, busquei, no primeiro capítulo, compreender a genealogia do preconceito em relação às religiões de matrizes africanas, bem como entender como se formou em nossa sociedade a ideia de que quem não pertencesse às religiões hegemônicas judaico-cristãs, estaria condenado ao mal, ao satanismo, à diabolização. Compreendi, por meio das informações advindas deste capítulo, como se formou no imaginário popular de grande parte da sociedade brasileira, a concepção de que as religiões de matrizes africanas, bem como todas as práticas religiosas tidas como pagãs pela Igreja Católica, deveriam ser severamente reprimidas e os/as adeptos/as punidos por praticá-las. Constatei que a colonização religiosa e as punições continuam presentes na sociedade, aonde a chibata do preconceito, do racismo, da hostilidade e da discriminação ainda marca a alma dos adeptos e adeptas das religiões de matrizes africanas.

No segundo capítulo, abordei as especificidades dos sujeitos que frequentam a modalidade EJA. Os diálogos estabelecidos com autores/as indicaram que tanto as identidades quanto as diferenças são paradigmas presentes no contexto escolar que precisam ser apreendidos, principalmente pelos/as educadores/as que trabalham com jovens, adultos e

idosos, pois estes sujeitos, por sua maturidade, são dotados de identidades religiosas, sexuais, econômicas e de gênero que precisam ser consideradas. Percebi a importância que o multiculturalismo crítico possui nesse contexto, principalmente porque suas perspectivas não aceitam a diversidade cultural como simples agrupamentos de pessoas de culturas e religiões diferentes, sem antes, problematizar como essas culturas se interagem no ambiente escolar e como a escola tem se posicionado em relação à luta contra as formas de opressão, discriminação e preconceito aos quais os grupos considerados minoritários têm sido submetidos. As produções científicas compostas por teses, dissertações e artigos, presentes nesse capítulo são enriquecedoras, pois sugerem aos/as educadores/as possibilidades de trabalho com temas que envolvem as religiões de matrizes africanas nas escolas, bem como a forma como devem tratar os/as educandos/as pertencentes a essas religiões.

O terceiro capítulo desta dissertação delineou os caminhos que precisei percorrer para justificar, realizar e conduzir a pesquisa. Foi nesse capítulo que defini por um estilo de escrita que evidenciasse a voz dos/as educandos/as umbandistas e candomblecistas da EJA. Adotei, para tanto, a epistemologia qualitativa proposta por González Rey (2015), pois esta considera os sujeitos como seres ativos, críticos, conscientes, subversivos, que não se reduzem ou se submetem aos padrões hegemônicos e às situações de injustiça pelas quais a sociedade e a escola insistem em enquadrá-los. Os sujeitos participantes da pesquisa se apresentaram, narraram suas histórias, experiências e ao mesmo tempo em que desabafaram por se lembrarem de fatos vividos no interior das escolas, se emocionaram ao se recordarem de suas trajetórias de vida. Nesse capítulo, organizei os núcleos de sentidos emergentes das narrativas dos sujeitos e, posteriormente, analisei-os numa perspectiva dialética e dialógica, em que suas vozes, aliadas aos referenciais teóricos adotados, denunciaram desigualdades e injustiças sofridas, sobretudo no âmbito escolar, além de buscar estratégias de enfrentamento e de combate às intolerâncias e ao racismo religioso.

O último capítulo revelou os sentidos que os/as educandos e educandas candomblecistas e umbandistas, sujeitos desta pesquisa, que frequentaram a EJA, atribuem ao processo de escolarização. Os sentidos subjetivos foram captados de forma indireta por meio de conversas informais e de entrevistas em profundidade realizadas com os sujeitos. O clima de confiança gerado pelo contato com eles fez toda diferença, uma vez que estes expressaram de modo singular suas emoções, suas histórias de vida e os conflitos vivenciados na escola. Ressalto que apenas minha produção intelectual como pesquisador seria insuficiente para identificar os sentidos subjetivos que os educandos atribuíram ao processo de escolarização. Foi necessário considerar também minhas histórias, minhas vivências e os conflitos que

perpassaram pela minha trajetória como sujeito candomblecista. Enfim, foi imprescindível trazer à tona alguns aspectos que expressam minha constituição como sujeito. Foi assim que identifiquei os quatro núcleos de sentidos, que foram se revelando pelas narrativas, ao mesmo tempo em que dialogavam com os objetivos da pesquisa.

O primeiro núcleo de sentido que identifiquei está relacionado com o tratamento que os/as educandos e educandas, candomblecistas e umbandistas da EJA recebem na escola dos/as colegas e educadores/as. Esse núcleo de sentido evidenciou aspectos relacionados às identidades, às diferenças, sobretudo, às desigualdades e ao processo de desumanização e exclusão que estes sujeitos sofreram. Ao assumirem sua identidade religiosa na escola, os sujeitos da pesquisa foram severamente discriminados pelos colegas e também por alguns/as educadores/as. A desumanização e a exclusão às quais esses sujeitos foram submetidos gerou neles sentidos de tristeza, vergonha, sofrimento, angústia, medo e também de raiva. Na escola, eles/as se sentiram rejeitados/as, excluídos/as e desvalorizados/as pelo fato de serem constantemente demonizados/as pelos/as colegas e até mesmo por professores/as, simplesmente por pertencerem a uma religião de matriz africana. Alguns sujeitos cogitaram a hipótese de abandonar os estudos em função da discriminação, do desrespeito e da negação de seus direitos. É importante destacar que o fato de frequentarem uma escola não lhes garantia a inclusão. Isso porque estavam dentro do estabelecimento, ao mesmo tempo em que se sentiam fora, pois não encontravam sentido de pertencimento ao lugar, por serem intolerados, silenciados, invisibilizados e ignorados.

Por não serem passivos e por não se submeterem ao processo de exclusão que lhes foi imposto no interior das instituições de ensino, os sujeitos buscaram formas de resistir. Nas narrativas surgiu o segundo núcleo de sentido referente às resistências e lutas como possibilidades de enfrentamento ao silenciamento e ao sofrimento gerado pela discriminação, pela intolerância e pelo racismo religioso. A primeira estratégia que a maioria dos sujeitos da pesquisa utilizou para enfrentar situações de racismo religioso dentro das instituições escolares foi a demarcação da diferença e afirmação das identidades candomblecistas e umbandistas no ambiente escolar. Por mais difícil e sofrido que possa ter sido, para eles/as, não fazia sentido esconder a identidade religiosa na escola. Por isso, paramentos religiosos como as contas, os trajes brancos, os contra-egúns, o respeito aos dias sagrados em que se reverenciam as divindades, as interdições alimentares, não foram por eles anuladas em função dos olhares de reprovação dos outros. Demarcar a diferença significa também se apresentarem com são, por meio de expressões corporais, atitudinais e simbólicas. Contudo, às vezes, o silêncio foi utilizado como estratégia de enfrentamento às discriminações; silenciar-se em

algumas ocasiões sobre sua identidade religiosa na escola significou evitar o sofrimento. Além dessas estratégias de enfrentamento às discriminações, os sujeitos afirmaram que necessitam de representatividade política, de união, de engajamento entre os representantes das religiões de matrizes africanas e que encontram na Família de Santo e nas divindades o afago e a força para lutarem contra as adversidades e injustiças impostas pela sociedade e pelas instituições escolares. Em suma, enquanto o primeiro núcleo de sentido nos remete à hostilidade e a exclusão das religiosidades de matrizes africanas no espaço escolar, o segundo núcleo está associado às formas de resistências, às afirmações de identidade e às demarcações da diferença.

Por sua vez, o terceiro núcleo de sentido que os/as educandos/as atribuem ao processo de conhecimento estabelecido na escola está relacionado aos silenciamentos da escola sobre a cultura e história da África, bem como sobre os processos de luta resistências e as contribuições dos grupos afrodescendentes com a formação social do Brasil. Refiro-me às lacunas existentes na implementação da lei 10.639/03, especialmente no que diz respeito ao silenciamento sobre as religiosidades de matrizes africanas no contexto escolar. Na escola, os rituais pedagógicos silenciam os sujeitos candomblecistas e umbandistas, pois estes, ao se expressarem sobre suas culturas e religiosidades, são tolhidos pelos/as educadores/as e pelos/as colegas. Existe nas escolas uma classificação desigual entre os tipos de conhecimento que devem ser ensinados, pois há grupos interessados com poder de decidir/legitimar quais saberes são válidos para serem ensinados e aprendidos e quais devem ser negados e descartados.

O quarto núcleo de sentido diz respeito à presença de símbolos religiosos de matriz judaico-cristã no ambiente escolar. Essas marcas se fazem presentes em escolas públicas que têm o cristianismo como religião hegemônica, expressos em rituais diários como orações, festas que celebram a Páscoa, o Natal, além de Festa Junina; celebração de missas e cultos, realização de louvores no horário do recreio, dentre outras práticas, denotando a colonização religiosa em seus espaços. Ao não verem suas simbologias representadas no espaço escolar, os sujeitos da pesquisa percebem que a escola não é um espaço pensado para pessoas de outros credos religiosos. O espaço escolar demarca o caráter monocultural de um estabelecimento voltado para formação humana, mas que não reconhece e não respeita a diversidade cultural.

Todo o contexto apresentado em relação aos sentidos atribuídos pelos sujeitos desta pesquisa ao processo de escolarização evidencia os sentimentos que as escolas públicas têm despertado nos/as educandos/as candomblecistas e umbandistas que as frequentam. Vale

ressaltar que o tratamento desigual que recebem desperta neles/as sentimentos que interferem até mesmo em sua saúde mental. Os sujeitos pesquisados reconhecem a importância da escola, por serem trabalhadores e por terem sido excluídos de processos anteriores de escolarização. Todos/as eles/as reconheceram na EJA possibilidades de exercerem sua cidadania. Contudo, esse direito lhes tem sido negado, pois são novamente excluídos/as, suas culturas são rejeitadas e suas religiões desvalorizadas. Por isso, a pesquisa aqui apresentada buscou respostas para as seguintes questões: o que pode ser feito nas escolas para que os sujeitos considerados diferentes sejam tratados com respeito? Que estratégias os/as educadores/as podem adotar para valorizar a cultura africana e afro-brasileira em suas aulas? De que maneiras as religiões de matrizes africanas podem ser trabalhadas no contexto cultural de uma forma não proselitista? Minha intenção ao realizar a pesquisa não foi apenas apresentar os sofrimentos que a escola proporciona a estes sujeitos, mas, também, propor algumas alternativas que pudessem responder a essas questões, por isso, ao longo do capítulo 4 tentei respondê-las.

No decorrer das análises dos dados, anunciei algumas possibilidades pedagógicas, que, se forem consideradas válidas e postas em prática pelos/as educadores/as, poderão contribuir com a minimização dos sentidos negativos que os sujeitos candomblecistas e umbandistas atribuíram ao processo de escolarização. Vale reafirmar que o respeito às diferenças e aos diferentes passam pelo princípio da dignidade da pessoa humana, que implica o respeito aos direitos humanos e repudia qualquer tipo de discriminação. Em atendimento a esse princípio e como alternativa prática que possa auxiliar os/as educadores e educadoras no trato com a cultura africana e afro-brasileira com ênfase nas religiões de matrizes africanas, preparei um recurso didático denominado “Mala Temática Mojubá”, (APÊNDICE D) que significa mala dos respeitos à ancestralidade africana.

O produto apresentado poderá contribuir para a descolonização religiosa na escola, bem como do currículo, além de favorecer o enfrentamento à intolerância, ao racismo religioso e às discriminações presentes no dia a dia da sala de aula. Certo de que já existem algumas alternativas que atendem a essa necessidade, o recurso auxiliará os/as educadores/as com novas possibilidades. Com esse recurso didático em mãos, os/as docentes poderão desenvolver várias atividades com os/as educandos/as. Ao mesmo tempo em que valorizarão a cultura africana e afro-brasileira, contribuirão com a implementação da lei 10.639/03 e promoverão a melhora da autoestima dos sujeitos candomblecistas e umbandistas que participarem das atividades. Além disso, o desenvolvimento de trabalhos práticos envolvendo temas relacionados às religiões de matrizes africanas, além de contribuir com a

descolonização do currículo, favorecerá a transdisciplinaridade, por meio do desenvolvimento de projetos educativos e evidenciará os valores civilizatórios afro-brasileiros.

Vale ressaltar que a pesquisa realizada apresentou possibilidades e limites. As possibilidades relacionam-se ao cumprimento dos objetivos elencados, o que nos oportunizou compreender os sentidos subjetivos que os/as educandos e educandas candomblecistas e umbandistas da EJA atribuem ao processo de escolarização. A partir dessa compreensão, as escolas poderão propor mudanças nas pedagogias, nos currículos e nas ações docentes que possam garantir a esses/as educandos/as a efetivação uma educação de qualidade. Como limite, cabe dizer que o pouco tempo destinado para pesquisa não possibilitou ir às escolas em que os sujeitos participantes da investigação estudaram para ouvir também a voz dos/as educadores/as e de outros educandos/as sobre os sentidos que eles/as atribuem às religiões de matrizes africanas e aos seus seguidores. Creio que seria interessante confrontar os dados e analisar a percepção dos/as docentes e dos demais estudantes em relação aos sujeitos candomblecistas e umbandistas que frequentaram a EJA. Portanto, novas investigações podem ser realizadas com esse objetivo.

Enfim, finalizo a pesquisa com a certeza de que as vozes dos sujeitos que dela participaram, ao serem ouvidas, provocarão reflexões quanto ao papel da escola em promover o respeito às diferenças, a liberdade de expressão, a alteridade e, sobretudo, a garantia dos direitos humanos a todos e todas que diariamente travam uma verdadeira batalha para conquistá-los.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Miguel Vale de. **Da diferença e da desigualdade; Lições da experiência etnográfica; A urgência da teoria.** Lisboa: Fundação Colauste Gulbenkian. 2007.

AMADO, Gilles. Implicação. In.: MICHEL-BARUS, Jacqueline; ENRIQUEZ, Eugène; LÉVY, André; HUGUET, Jean-Marc. **Vocabulaire de Psychosociologie – References et positions.** Tradução: Maria do Rosário Paiva Boléo; 1ª ed. Lisboa: Éditions érès. Julho de 2005.

ANDRADE, Fernando Antônio Gomes de. **Legba: a guerra contra o Xangô em 1912.** 2ed. Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial, 2015.

ARAUJO, Regina Magna de. JARDILINO, José Rubens Lima. **Educação de Jovens e Adultos: sujeitos, saberes e práticas.** 1 ed. São Paulo: Cortez, 2014.

ARROYO, Miguel G. **Outros sujeitos, outras pedagogias.** 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

ARROYO, Miguel G. **Passageiros da noite: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

ASSIS, Angelo Adriano Faria de; RAMOS, Frank dos Santos; SANTOS, João Henrique dos. **A Figura do Herege No Livro V das Ordenações Manuelinas e Nas Ordenações Filipinas.** Revista Jurídica e História. Disponível em <https://www.tjrs.jus.br/export/poder_judiciario/historia/memorial_do_poder_judiciario/memorial_judiciario_gaucha/revista_justica_e_historia/issn_1676-5834/v4n7/doc/02__Angelo_Assis_formatado.pdf> Acesso em 20 /11/2017.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: _____ **Estética da criação verbal.** Trad. Paulo Bezerra. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKKE, Rachel Rua Baptista. **Na escola com os orixás: o ensino das religiões afro-brasileiras na aplicação da lei 10.639.** 2011. 222 f. Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Disponível em: <www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8134/.../2011_RachelRuaBaptistaBakke_VOrig.pdf> . Acesso em: 02 ago. 2018.

BARBOSA JUNIOR, Ademir. **Candomblé: uma religião ecológica.** São Paulo: Anibus, 2016.

BASTIDE, Roger. **As Religiões Africanas no Brasil.** Livraria Pioneira. USP, 1971.

BERNSTEIN, Basil. **A pedagogia do conhecimento: estudos sobre recontextualização.** Instituto de Educação da Universidade de Londres. Tradução: Maria de Lourdes Soares e Vera Luíza Visockis Macedo. Cadernos de pesquisa, n.120, p, 75-110, novembro/2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n120/a06n120.pdf>>. Acesso em, 20/12/2018.

BENTO, Antônio Maria Veloso. **Investigação quantitativa e qualitativa: dicotomia ou complementaridade?** Revista JA (Associação Acadêmica da Universidade da Madeira), nº 64, ano VII (pp.40-43). ISSN: 1647-8975. 2012.

BHABHA, Homi. A questão do “outro”: Estereótipo, discriminação e o discurso do colonialismo. In: BHABHA, Homi. **O local da cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 2005.

BIRMAN, Patrícia. **O que é Umbanda**. São Paulo: Abril Cultural; Brasiliense, 1985.

BOECHAT, Breno. **Estudante agredida por intolerância religiosa dentro da escola não quer voltar ao colégio**. Disponível em: <https://extra.globo.com/noticias/brasil/estudante-agredida-por-intolerancia-religiosa-dentro-de-escola-nao-quer-voltar-ao-colegio-17650415.html>. Acesso em 01/08/2018.

BOGDAN Roberto C.; BIKLEIN Sari K. **Investigação qualitativa em educação**. Porto (Portugal): Porto editora, 1994.

BOSSI, Alfredo. **Dialética da colonização**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

BOURDIEU, Pierre. **A miséria do mundo**. 7ª ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

BRANDÃO, Ana Paula (coord.). **Saberes e fazeres: modos de interagir**. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006.

BRANDÃO, Ana Paula (coord.). **Modos de ver**. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006.

BRASIL. IBGE. **Censo Demográfico - Proporção de pessoas por grupo de religião**. 2010. Disponível em: < <https://www.ibge.gov.br/> >. Acesso em: 09/11/2018.

BRASIL. **STF conclui julgamento sobre ensino religioso nas escolas públicas**. Disponível em <<http://www.stf.jus.br/portal/cms/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=357099> > acesso em 09/11/2018.

BRAUDEL, Fernand. **Escritos sobre a história**. São Paulo. Perspectiva, 2013.

BURKE, Peter. **Cultura popular na Idade Moderna: Europa 1500-1800**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

CALAINHO, Daniella Buono. **Metrópole das mandingas: religiosidade Negra e Inquisição Portuguesa no Antigo Regime**. Rio de Janeiro: Garamond, 2008.

CAMPS, Victória. El derecho a la diferencia. In: OLVÉ, LEON (Org). **Ética y diversidad cultural**. México: FCE - UNAM, 2004.

CANDAU Vera Maria (Org.). **Reinventar a escola**. Petrópolis, RJ:Vozes, 2000.

CAPUTO, Stela Guedes. **Educação em terreiros e como a escola se relaciona com crianças que praticam candomblé**. 01/07/2005 235 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de

Ensino: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária. Disponível em: https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/7708/7708_1.PDF, acesso em : 01/09/2018.

CAPUTO, Maristela Guedes. **Educação nos terreiros:** e como a escola se relaciona com crianças de candomblé. 1 ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2012.

CARBONELL, Sônia. **Educação estética na EJA:** a beleza de ensinar e aprender com Jovens e Adultos. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

CASTELLS, Manuel. **O poder da identidade.** São Paulo: Paz e Terra, 2000.

CARDOSO, Ana Maria Leal. Deusas, bruxas e serpentes: as faces do feminino na ficção de Alina Paim. In.: PRIORE, M. D. **Histórias íntimas.** São Paulo: Editora Planeta, 2011.

CARNEIRO, Douglas. **Da escravidão do corpo à escravidão da alma:** Racismo e Intolerância Religiosa. In: LIMEIRA, Ingrid. Belo Horizonte (MG): Letramento: Casa do Direito, 2018.

CHAVES JUNIOR, Luiz Alberto. **Identidade Candomblecista em Foco:** a história de vida como axé pedagógico. 26/08/2015. 164 f. Mestrado em Educação - Instituição de Ensino: Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Disponível em: <http://www.unirio.br/ppgedu/dissertacoes/DissertaoPPGEduLuizAlbertoChavesJunior.pdf> . Acesso em: 01 ago. 2018.

CONCEIÇÃO, Andréia Vieira da. **Diálogos e Silenciamentos interculturais em uma turma de Educação de Jovens e Adultos no Terreiro Mokambo, em Salvador, BA'** 01/09/2012 177 f. Mestrado em Educação e Contemporaneidade - Instituição de Ensino: Universidade do Estado da Bahia, Salvador. Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da Universidade do Estado da Bahia. Disponível em: http://www.cdi.uneb.br/pdfs/educacao/2012/andrea_vieira_da_conceicao.pdf. Acesso em 10/08/2018.

COSTA. Alexandre. JÚNIOR. Mario Pires de Moraes. **Reflexões sobre o transe ritualístico no Candomblé.** Ciências Sociales Y Religion/ Ciências Sociais e Religião, Porto Alegre, ano 16, n.21, p72-87, jul-dez de 2014. Disponível em: Acesso em: < <https://seer.ufrgs.br/CienciasSociaiseReligiao/article/view/41149>> Acesso em 06/08/2018

CUMINO, Alexandre. **História da Umbanda:** uma religião brasileira. Rio de Janeiro: Madras, 2010.

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

DA SILVA, Analise (org). **Diálogos com as juventudes presentes na EJA.** Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014.

DA SILVA, Analise. **Educação de Jovens e Adultos em contexto de retirada de direitos: algumas reflexões e proposições**. Revista Cátedra Digital, 2018. Disponível em: <<http://revista.catedra.puc-rio.br/index.php/educacao-de-jovens-e-adultos-em-contexto-de-retirada-de-direitos-algumas-reflexoes-e-proposicoes/>> Acesso em 12/05/2018

DAYRELL, Juarez (org). **Múltiplos Olhares Sobre Educação e Cultura**. Belo Horizonte: ED. UFMG, 1996.

D'ÓSOŚÍ, Tata Gilberto. **Omolokô: uma nação**. São Paulo: Ícone, 2010.

FAZENDA, Ivani. **Interdisciplinaridade qual o sentido?** São Paulo: Paulus, 2003.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

FERRARI, Anderson. MARQUES, Luciana Pacheco. **Silêncios e Educação**. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2011.

FONTENELLE, Aluizio. **EXU**. Gráfica Editora Aurora Ltda. Rio de Janeiro. 2 ed. 1954.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, Paulo, **Pedagogia do Oprimido**, 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GADOTTI, Moacir. A Escola Cidadã Frente ao “Escola Sem Partido”. *In.*: **A ideologia do Movimento Escola Sem Partido: 20 autores desmontam o discurso**. Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação (Org.) – São Paulo: Ação Educativa, 2016.

GADOTTI, Moacir. **Educação popular, educação social, educação comunitária: conceitos e práticas diversas, cimentadas por uma causa comum**. Revista Diálogos. Universidade Católica de Brasília. Brasília: Universa, 2002. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/pdf/cips/n4v2/13.pdf> Acesso em: 20 out. 2018.

GADOTTI, Moacir. *In.*: MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo Crítico**. São Paulo; Cortez, 1997.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GINZBURG, Carlo. **Os Andarilhos do Bem: feitiçaria e cultos agrários nos séculos XVI e XVII**. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino; SOARES, Leôncio; (Orgs.). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

GNERRE, Maurizio. Linguagem, poder e discriminação. *In.*: _____. **Linguagem, escrita e poder**. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

GOMES, Nilma Lino. **Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil:** uma breve discussão. Ação Educativa. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/Alguns-terminos-e-conceitos-presentes-no-debate-sobre-Rela%C3%A7%C3%B5es-Raciais-no-Brasil-uma-breve-discuss%C3%A3o.pdf> acesso em: 07 nov. 2018.

GOMES, Nilma Lino. **Formação de Professores e Religiões de Matrizes Africanas:** um diálogo necessário. *In:* SANTOS, Erisvaldo Pereira dos. 2. Ed. Belo Horizonte: Nandyala, 2015.

GOMES, Nilma Lino. **Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos.** Currículos sem Fronteiras. v.12, n.1, PP 98-109, Jan./Abr. 2012. Disponível em <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/11/curr%C3%ADculo-e-rela%C3%A7%C3%B5es-raciais-nilma-lino-gomes.pdf> Acesso em 07 nov. 2018.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha B. Gonçalves. **O Jogo das Diferenças:** o multiculturalismo e seus contextos. 4.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. **As categorias de sentido, sentido pessoal e sentido subjetivo:** sua evolução e diferenciação na teoria histórico-cultural. Psicologia da Educação, São Paulo, 24, 1º semestre de 2007. PP. 155-179. Disponível em: http://www.fernandogonzalezrey.com/images/PDFs/producao_biblio/fernando/artigos/teoria_da_subjetividade/As_categorias_de_sentido_pessoal.pdf > acesso em: 29 mar. 2018.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. **Pesquisa qualitativa e subjetividade:** os processos de construção da informação. [Tradução: Marcel Aristides Ferrada Silva] – São Paulo: Cengage Learning, 2015.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. **Sujeito e subjetividade: uma aproximação histórico-cultural.** [Tradução: Raquel Souza Lobo] – São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luis; MARTINEZ, Albertina Mitjàns; NEUBERN, Maurício; D.Mori, Valéria. (Orgs.). **Subjetividade Contemporânea:** discussões epistemológicas e metodológicas. - Alínea, 2014

GRIGNON, Claude. Cultura Dominante, Cultura Escolar e Multiculturalismo Popular. *In.:* SIILVA, Tomaz Tadeu da. **Alienígenas na Sala de Aula:** uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

HIGGINBOTHAN, David. **Crentes Possessos.** 1ed. Tradução de Letícia Namorato/Vânia Carvalho. Rio de Janeiro: Unipro Ed. 2011.

IURD. **Igreja Universal do Reino de Deus.** Disponível em: <https://www.igrejauniversal.pt/paises/> >. Acesso em: 20 dez. 2018.

JUNIOR, Ademir Barbosa. **Candomblé:** uma religião Ecológica. São Paulo: Anubis, 2016.

KILEUY, Odé; OXAGUIÃ, Vera; BARROS, Marcelo (Org.). **O Candomblé bem explicado:** nações: Bantu, Ioruba e Fon. Rio de Janeiro: Pallas, 2009.

KOHL, Marta de Oliveira. **Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem.** Revista Brasileira de Educação, n. 12, p.59-73.Set./Out./Nove./Dez.1999.

LARROSA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência.** Universidade de Barcelona, Espanha. Tradução de João Wanderley Geraldi. Universidade Estadual de Campinas, departamento de linguística. 2002. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>>. Acesso em: 20 dez. 2018.

LA TAILEE, Yves de. **O sentimento de vergonha e suas relações com a modernidade.** Psicologia: Reflexão e crítica, 2002, 15(1). pp. 13-25. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/prc/v15n1/a03v15n1>>. Acesso em, 04/08/2018.

LEVACK, Brian P. **A Caça às Bruxas na Europa Moderna.** Rio de Janeiro: Campus, 1988.

LIMEIRA, Ingrid. **Da escravidão do corpo à escravidão da alma: racismo e intolerância religiosa.** Belo Horizonte (MG): Letramento: Casa do Direito, 2018.

LODY, Raul. *In.*: SILVA, Vagner.Gonçalves da. **Caminhos da alma: memória afro-brasileira.** São Paulo: Summus, 2002.

LODY, Raul. **Candomblé: religião e resistência cultural.** Ática. 1987.

LOPES, Eliane Marta Teixeira. *In.*: **O Jogo das Diferenças: o multiculturalismo e seus contextos.** 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

MACEDO, Edir. **Orixás, Caboclos e Guias: deuses ou demônios?** Rio de Janeiro: Universal, 2004.

MAGGIE, Yvonne. **Fanatismo e Intolerância religiosa no Rio de Janeiro.** Disponível em: <http://g1.globo.com/pop-arte/blog/yvonne-maggie/post/menina-apedrejada-fanatismo-e-intolerancia-religiosa-no-rio-de-janeiro.html>. Acesso em: 04/08/2018.

MANSINI, Elcie F.Salzano. **Algumas noções sobre a fenomenologia para o pesquisador em educação.** Revista da Faculdade de Educação de São Paulo. V.19, nº1, p.71-78. Jan/jun. 1993. Disponível em: <https://www.google.com.br/search?q=algumas+no%C3%A7oes+de+fenomenologia+mansini&ie=utf-8&oe=utf-8&client=firefox-b&gws_rd=cr&ei=igh5WfGVFYWhwgSgirfoCw.>> Acesso em: 30/03/2018.

MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo Crítico.** São Paulo; Cortez, 1997.

MELO. Constantino José Bezerra de. **Representações sociais das religiões afro-brasileiras: o que pensam os estudantes das escolas estaduais de referência da cidade do Recife'** 05/03/2015 171 f. Mestrado em Ciências da Religião. Instituição de Ensino: Universidade Católica de Pernambuco, Recife. Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UNICAP. Disponível em: <http://www.unicap.br/ojs/index.php/paralellus/article/view/751>. Acesso em 07/08/2018.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MIGNOLO, Walter D.. **Desobediência epistêmica**: a opção descolonial e o significado de identidade em política. Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade, n. 34, p. 287-324, 2008. Disponível em <http://www.cadernosdeletras.uff.br/>. Acesso em 07/11/2018.

MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria, (Orgs.). **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. 7. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

MOTT, Luiz. In. : CALAINHO, Daniella Buono. **Metrópole das Mandingas**: religiosidade Negra e Inquisição Portuguesa no Antigo Regime. Rio de Janeiro: Garamond, 2008.

NOGUEIRA, Carlos Roberto F. **O Diabo no Imaginário Cristão**. Bauru, São Paulo: EDUSC, 2000.

OLIVEIRA, Ariene Gomes de. **Educação nos Terreiros de Caruaru/Pernambuco**: um encontro com a tradição africana através dos Orixás. 2014 213f. Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea. Universidade Federal de Pernambuco. Disponível em <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/11280>. Acesso em: 03 ago. 2018.

OLIVEIRA, Heli Sabino de. **Educação de Jovens e Adultos em Espaços Religiosos**: escolhas, negociações e conflitos. 24/02/2012 408 f. Doutorado em Educação - Instituição de Ensino: Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. Biblioteca Depositária: Biblioteca da Faculdade de Educação. 2012.

OLIVEIRA, Heli Sabino de. EJA no Brasil e no mundo a partir do contexto histórico. In.: SOUZA, Antônio Artur de; AMARAL, Fernandes Hudson; MARQUES, Walter Ernesto Ude. **Educação de Jovens e Adultos na Diversidade**. 2 ed. Belo Horizonte. CAED-UFMG, 2014.

OLIVEIRA, Heli Sabino de. **Educação de Jovens e Adultos e Religiosidade**: um estudo sobre as práticas religiosas católicas e pentecostais em espaços escolares. Paidéia (Belo Horizonte), v. 7, p. 73-100, 2009.

OLIVEIRA, Heli Sabino de. SILVA, Jerry Adriani. **Nos interstícios da escolarização e da religiosidade**: preconceito e intolerância religiosa em cursos de Educação de Jovens e Adultos. Paidéia revista do curso de pedagogia da Faculdade de Ciências Humana, Social. e da Saúde, Universidade Fumec Belo Horizonte Ano 8 n.10 p. 85-118 jan./jun. 2011.

OLIVEIRA, Kiusan Regina de. **Candomblé de Ketu e Educação**: estratégias para o empoderamento da mulher negra. 2008 213 f. Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Cultura, Organização e Educação. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Disponível em: www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/.../Kiusam_Regina_de_Oliveira_Capa.pdf. Acesso em 05/08/2018.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **As formas do Silêncio: no movimento dos sentidos**. 4. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1997.

ORTIZ, Renato. **A morte branca do feiticeiro negro: umbanda e Sociedade Brasileira**. 2 ed. Brasiliense, 1991.

OSOWSKI, Cecília Irene. **Dicionário Paulo Freire**. Danilo R. Streck, Euclides Redin, Jaime José Zitkoski (Orgs.). 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

PAIVA, Jacyara Silva de. **Caminhos do Educador Social no Brasil**. Paco Editorial. 2015.

PALMARINO, Círculo. **Livro sobre Exu causa guerra santa em escola municipal Professora umbandista diz que foi proibida de dar aulas em unidade de Macaé, dirigida por diretora evangélica**. Disponível em: <<http://www.geledes.org.br/livro-sobre-exu-causa-guerra-santa-em-escola-municipal-professora-umbandista-diz-que-foi-proibida-de-dar-aulas-em-unidade-de-maca-e-dirigida-por-diretora-evangelica/#gs.A0zRSTo>>. Acesso em 15 abr. 2016.

PEREIRA, Marcelo Matias. **A atipicidade da conduta da iniciação de crianças nas religiões de matriz africana**. Disponível em: <<https://marcelomatiaspereira.jusbrasil.com.br/artigos/221665747/a-atipicidade-da-conduta-da-iniciacao-de-criancas-nas-religioes-de-matriz-africana>> Acesso em 11/03/2018.

PETRAGLIA, Izabel. **Edgar Morin: a educação e complexidade do ser e do saber**. 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

PRANDI, Reginaldo. **Exu, de mensageiro a diabo**. REVISTA USP, São Paulo, n.50, p. 46-63, junho/agosto 2001.

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

PRANDI, Reginaldo. **Segredos Guardados: orixás na alma brasileira**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

QUEIROZ, Karla Geyb da Silva. **Convivendo com os orixás: a trajetória religiosa das crianças adeptas ao candomblé e o contexto escolar**. 2015 167f. Dissertação – Instituto de Psicologia - Universidade Federal da Bahia, Salvador. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/18649>>. Acesso em: 04 ago. 2018.

QUINTANA, Eduardo. **A relação escola-terreiro na perspectiva de famílias candomblecistas**. Artigo disponível em: <www.anped.org.br/sites/default/files/gt21_2578_texto.pdf>. Acesso em 05 ago. 2018.

SACRISTÁN, Gimeno J. Currículo e diversidade cultural. In: SILVA, Tomaz Tadeu; MOREIRA, Antônio Flávio. **Territórios Contestados**. Petrópolis, Vozes 1995.

SANTIAGO, Mylene Cristina; ABDELJALIL, Akkari; MARQUES, Luciana Pacheco. **Educação Intercultural: desafios e possibilidades**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, Boaventura de Sousa e MENEZES, Maria Paula (Org.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Ed. Almedina, 2009.

SANTOS, Erisvaldo Pereira dos. **Formação de Professores e Religiões de Matrizes Africanas: um diálogo necessário**. 2.ed. Belo Horizonte: Nandyala, 2015.

SANTOS, Erisvaldo Pereira dos. PACHECO, Iris. **O combate ao racismo religioso como luta política das religiões de matrizes africanas**. Brasil de fato. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2018/01/19/o-combate-ao-racismo-religioso-como-luta-politica-das-religoes-de-matrizes-africanas/> acesso em 08 nov. 2018.

SANTOS, Erisvaldo Pereira dos. **Religiões de Matriz africana e a educação escolar: motivos da intolerância**. UNILESTE-MG, GT: Afro-Brasileiros e Educação / n.21, 2005. Disponível em: <https://www.google.com/search?q=Religi%C3%B5es+de+Matriz+africana+e+a+educa%C3%A7%C3%A3o+escolar%3A+Motivos+da+intoler%C3%A2ncia%E2%80%9D.+Artigo&ie=utf-8&oe=utf-8&client=firefox-b-ab>. Acesso em: 05 ago. 2018.

SANTOS, Erisvaldo Pereira dos. **Religiosidade, Identidade Negra e Educação: o processo de construção da subjetividade de adolescentes dos Arturos**. 1997 199 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

SANTOS, Joana Elbein dos. **Os Nagô e a Morte: pàde, Àsèsè e o culto Égun na Bahia**. 14 ed. Petrópolis, Vozes, 2012.

SILVA, Natalino Neves da. **Juventude Negra na EJA: o direito à diferença**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Alienígenas na Sala de Aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

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

SILVESTRE, Armando Araújo. **Fundamentalismo**. Disponível em <https://www.infoescola.com/religiao/fundamentalismo/> acesso em 20/12/2018

SIQUEIRA, Maria de Lourdes. Religiosidade africana na diáspora brasileira. In.: AMÂNCIO, Iris Maria da Costa. (Org.). **África-Brasil-África: matrizes, heranças e diálogos contemporâneos**. Belo Horizonte. Ed. PUC Minas; Nandyala, 2008.

SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?** Tradução, Giane Lessa. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SOARES, Afonso Maria Ligorio. **Sincretismo afro-católico no Brasil: lições de um povo em exílio**. Revista de Estudos da Religião, nº 3, PUC/SP, 2002.

SOARES, Leôncio. (Org.). **Educação de Jovens e Adultos: o que revelam as pesquisas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SODRÉ, Muniz. **Pensar Nagô**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

SOUZA, Kássia Mota de. **Entre a Escola e a Religião: desafios para as crianças de candomblé do Juazeiro do Norte**. 2010. 125 f. Mestrado em Educação - Instituição de Ensino: Universidade Federal do Ceará, Fortaleza. Disponível em <http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/3396/1/2010_Dis_KMSousa.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2017.

SOUZA, Laura de Mello e. **A Feitiçaria Na Europa Moderna**. Ática, 1987

SOUZA, Laura de Mello e. **Inferno Atlântico: demonologia e Colonização Séculos XVI – XVIII**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SOUZA, Laura de Mello e. **O Diabo Na Terra de Santa Cruz: feitiçaria e religiosidade popular no Brasil Colônia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

SOUZA, Marina de Mello; VAINFAS, Ronaldo. **Catolização e poder no tempo do tráfico: o reino Congo da conversão coroada ao movimento Antoniano, séculos XV – XVIII**. Revisa Tempos, UFF, 1998.

SOUZA, Marina de Mello. **Catolicismo Negro No Brasil: Santos e Nkissi, uma reflexão sobre a miscigenação cultural**. Revista Afro-Ásia, n. 28, 2002.

STAKE, Robert. **Investigación com estudio de casos**. 4 ed. Madrid: Morata, 2007.

TERRA, Ana. **Se em nome de Cristo eles destroem, em nome de Cristo vamos reconstruir: evangélicos ajudam na reconstrução de terreiro**. Disponível em: <<https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/se-em-nome-de-cristo-eles-destroem-em-nome-de-cristo-vamos-reconstruir-evangelicos-ajudam-na-reconstrucao-de-terreiro.ghtml>> Acesso em: 13 maio 2018

TERRA. **Livro sobre lendas de Umbanda gera polêmica em escolas no Rio**. Disponível em: <https://www.terra.com.br/noticias/educacao/livro-sobre-lendas-da-umbanda-gera-polemica-em-escola-no-rio,891937dabd9ea310VgnCLD200000bbcceb0aRCRD.html>. Acesso em 05/08/2018.

TINOCO, Dandara. **Parentes de Ialorixá morta dizem que ela teve infarto causado por perseguição religiosa**. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/sociedade/religiao/parentes-de-ialorixa-morta-dizem-que-ela-teve-infarto-causado-por-perseguido-religiosa-16396381>. Acesso em 07/08/2018.

TOMA, Maristela. **A pena de degredo e a construção do império colonial português**. (UCS), v. 5, p. 61-76, 2006.

UDE. Walter Ernesto Marques. **Infâncias (pre)ocupadas: trabalho infantil, família e identidade**. 2000. 354 f. Tese (doutorado) - Universidade de Brasília, Instituto de Psicologia.

Biblioteca Depositária: Biblioteca Professora Alaíde Lisboa de Oliveira/UFMG – Faculdade de Educação (FAE). 2000.

UDE, Walter Ernesto Marques. **Juventude, redes sociais e políticas públicas**. Veredas do Direito. Belo Horizonte, volume 2, nº 3, p. 66-77, Janeiro-Julho de 2005. Disponível em: <http://www.domhelder.edu.br/revista/index.php/veredas/article/view/117>. Acesso em 03/08/2018.

VERGER, Pierre. **Orixás: deuses Iorubas na África e no Novo Mundo**. 5. ed. Salvador: Corrupio, 1997.

VERGER, Pierre. **Orixás: deuses Iorubas na África e no Novo Mundo**. 5. ed. Salvador: Corrupio, 2002.

VIEIRA, Maurício Benedito da Silva. **As religiões de matrizes africanas no contexto da efetivação da lei 10.639/03 em Cuiabá-MT**. 2016 102 f. Mestrado em Educação - Instituição de Ensino: Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá. Biblioteca Depositária: Biblioteca Setorial do Instituto de Educação e Biblioteca Central / IE / UFMT. Disponível em <http://www.ufmt.br/ufmt/site/noticia/visualizar/28822/Cuiaba>. Acesso em 06/08/2018.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

ZUMTHOR, Paul. **Introdução à poesia oral**. São Paulo: Hucitec, 1997.

APÊNDICES

Apêndice A – Roteiro de Questionário

QUESTIONÁRIO

Observação: não é necessário identificar-se

1. Quantos anos você tem? _____
2. Qual é a sua religião? _____
3. Qual é a sua cor/raça?
 - a) Branca ()
 - b) Preta ()
 - c) Amarela ()
 - d) Parda ()
 - e) Indígena ()
4. Qual é a sua profissão? _____
5. Está trabalhando atualmente? _____
6. Você conhece a Lei 10.639/03? **Sim () Não ()**
7. As religiões de matrizes africanas são ou foram trabalhadas por algum(a) educador(a) na EJA que você estuda ou estudou? **Sim () Não ()**
8. Qual matéria escolar você identifica ou identificou que o/a educador/a trabalha ou trabalhou algum tema relacionado às religiões de matrizes africanas?
 - a) Arte ()
 - b) Ciências ()
 - c) Educação Física ()
 - d) Ensino Religioso ()
 - e) Geografia ()
 - f) História ()
 - g) Língua estrangeira ()
 - h) Matemática ()
 - i) Português/Literatura ()
 - j) Outra ()
9. Você se revela ou se revelou como sujeito candomblecista ou umbandista na escola?
Sim () Não ()
10. Você sente ou já sentiu vergonha de dizer sua religião na escola?
Sim () Não ()
11. Você já sofreu algum tipo de preconceito por causa do seu pertencimento religioso?
Sim () Não ()
12. Você já presenciou algum caso de discriminação ou intolerância com os candomblecistas e umbandistas dentro da escola?
Sim () Não ()
13. Você já ouviu alguém dizer que as religiões de matrizes africanas são demoníacas?
Sim () Não ()

Apêndice B – Roteiro da entrevista

ROTEIRO DE ENTREVISTA

- Conte-me um pouco sobre você e sobre sua religião, desde quando a pratica e como chegou até ela.
- Você deixa ou deixou transparecer sua identidade religiosa na escola? De que forma isso acontece ou aconteceu? Se não, me conte por quê. Como se sente agindo dessa maneira?
- Conte-me como você expressa ou expressou sua religiosidade na escola, (você usa ou usou algum acessório como contas, contra-egum, roupas específicas, evita alguns alimentos, se expressa oralmente), me fale como procede ou procedeu. Diga-me como se sente ao expressar-se ou não no ambiente escolar.
- Conte-me como você se sente em relação ao tratamento que recebe ou recebeu na escola pelos/as colegas e educadores/as por ser candomblecista / umbandista.
- Você se sente ou se sentiu valorizado/a na e pela escola? Explique como.
- Conte-me que sentimentos seus/as colegas e educadores/as deixam transparecer sobre as religiões de matrizes africanas. O que você pensa sobre essa visão deles/as ?
- Comente se algum tema relacionado às religiões de matrizes africanas (Candomblé e Umbanda) foi tratado na escola pelos/as educadores/as. Se positivo, quais temas abordaram e como abordaram? Se negativo, o que você pensa sobre essa omissão?
- Você já presenciou algum caso de preconceito, intolerância ou discriminação com você ou algum candomblecista ou umbandista na escola? Conte-me como ocorreu. O que você sentiu?

- Você percebe que o espaço físico da escola que você estuda ou estudou valoriza aspectos das religiões de matrizes africanas como: (grafites, exposições, pinturas, estátuas, instrumentos), por exemplo? Qual sua sensação a esse respeito?

Apêndice C – TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido)**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(TCLE)**

Você está sendo convidado/a a participar da pesquisa de mestrado, intitulada: “ **Os/as Educandos/as candomblecistas e umbandistas da Educação de Jovens e Adultos: Sentidos atribuídos ao processo de escolarização**”, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Docência (PROMESTRE), da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), tendo como linha de pesquisa “Educação de Jovens e Adultos” e como pesquisador o discente Sérgio Teixeira da Silva, telefone (xxx xxxx-xxxx) e como orientador o Professor Doutor Heli Sabino de Oliveira, telefone (xxx xxxx-xxxx). Esta pesquisa tem como objetivo geral compreender quais são os sentidos que os(as) educandos(as) candomblecistas e umbandistas da Educação de Jovens e Adultos atribuem ao processo de escolarização.

Esclarecemos que para esta pesquisa **você deverá ter 18 anos ou mais** e que sua participação será por meio de preenchimento de questionário e entrevista por nós elaborados referentes ao tema em estudo. Para o registro das informações concedidas durante a entrevista, suas respostas serão anotadas no caderno de campo e, caso você autorize, utilizaremos um gravador de voz. Informamos que seu nome será mantido em sigilo, assim como, qualquer informação que possa identificá-lo/a. Comunicamos que não haverá nenhuma gratificação financeira, nem pagamento referente às informações prestadas. Os riscos envolvidos na pesquisa consistem no possível desconforto que você poderá sentir em compartilhar informações pessoais ou confidenciais, ou, em alguns tópicos, poderá se sentir incomodado/a em falar. Contudo, me proponho a reduzir ao máximo tais riscos. Se por qualquer motivo, durante ou após o percurso você resolver desistir de participar, devolveremos os depoimentos gravados e as anotações, sem nenhum prejuízo para si.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável, no gabinete do orientador desta pesquisa, localizado na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, e a outra será fornecida a você. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos, e após esse tempo serão destruídos. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução Nº 466/12 do

Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Suas respostas serão de grande importância para a compreensão dos sentidos que os/as educandos/as candomblecistas e umbandistas da Educação de Jovens e Adultos atribuem ao processo de escolarização. Pelo exposto, desde já agradeço e gostaria muito de poder contar com sua participação na pesquisa.

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO DA PESQUISA

Eu, _____, RG _____, maior de 18 anos, abaixo assinado, concordo em participar como sujeito, do estudo: **OS/AS EDUCANDOS/AS CANDOMBLECISTAS E UMBANDISTAS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: SENTIDOS ATRIBUÍDOS AO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO**. Declaro que fui devidamente informado/a e esclarecido/a pelo pesquisador Sérgio Teixeira da Silva sobre a pesquisa, sobre os procedimentos nela envolvidos, assim como dos possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Declaro ainda que recebi uma via original deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Concordo e autorizo a realização da pesquisa, com gravação de áudio, nos termos propostos.

Discordo e desautorizo a realização da pesquisa

Eu, Sérgio Teixeira da Silva, obtive de forma voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido do sujeito da pesquisa para a participação.

Belo Horizonte, _____ de _____ de 2018.

Nome	Assinatura participante	Data
------	-------------------------	------

Nome	Assinatura pesquisador	Data
------	------------------------	------

Sérgio Teixeira da Silva: (xx) xxxx-xxxx

Comitê de Ética em Pesquisa/UFMG

Av. Antônio Carlos, 6627 - Unidade Administrativa II - 2º andar/ sala 2005 - Campus Pampulha - Belo Horizonte, MG - Fone: (31) 3409-4592 - CEP 31270-901 - e-mail: coep@prpq.ufmg.br

APÊNDICE D

O produto da pesquisa: Mala Temática Mojubá

PROMESTREMESTRADO PROFISSIONAL
EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA**FaE**
*Faculdade de Educação***UF** *m* **G**


MALA TEMÁTICA

MOJUBÁ

RESPEITOS À ANCESTRALIDADE AFRICANA

Belo Horizonte
2019

SUMÁRIO

Mala Temática Mojubá.....	205
Ficha Técnica.....	206
Composição da Mala Temática	207
Apresentação da Mala Temática Mojubá	208
Momentos que oportunizam o trabalho com a Mala Temática	210
Metodologias de trabalho com a Mala Temática.....	211
Referências sobre os artefatos contidos na Mala Temática	215
Cosmogonias	230
Cosmogonia Iorubá	231
Cosmogonia Judaico-Cristã.....	232
Cosmogonia Grega	233
Obras literárias e produções científicas	235
Amparos legais para o desenvolvimento de trabalhos pedagógicos que envolvam as religiões de matrizes africana nas escolas no contexto da cultura afro-brasileira e africana	243
Referências	252

FICHA TÉCNICA

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

Reitora: Sandra Regina Goulart Almeida

Vice-Reitor: Alessandro Fernandes Moreira

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Diretora: Daisy Moreira Cunha

Vice-Diretor: Wagner Ahmad Auarek

PROMESTRE

Coordenadora: Samira Zaidan

Subcoordenadora: Maria Amália de Almeida Cunha

MALA TEMÁTICA MOJUBÁ

Pesquisador e organizador: Sérgio Teixeira da Silva

Orientador: Heli Sabino de Oliveira

Consultoria e designer gráfico: Rubens Rangel Silva

Costureira: Elma Lopes

Fotógrafo: Sérgio Loyola

Marceneiro: Neidson Ebenezzer

COMPOSIÇÃO DA MALA TEMÁTICA

COMPOSIÇÃO DA MALA TEMÁTICA: Objetos			REFERÊNCIA
Aguidavis	Caxixi	Máscara	Utilidade: Recurso didático
Bonecos de fantoche	Eketé	Patuás	Organizador: Sérgio Teixeira da Silva
Búzios	Fios de contas	Perfume	Orientador: Prof. Dr. Heli Sabino de Oliveira
Cachimbo	Incensário	Terço	Designer Gráfico: Rubens Rangel Silva
Carranca	Macumba	Turbante	
COMPOSIÇÃO DA MALA TEMÁTICA - Obras literárias e científicas			
Livro: A Era dos Erês - Uma Era ao culto da natureza e dos orixás - Adriano Bitarães Netto			
Livro: As Gueledés - A festa das máscaras - Raul Lody			
Livro: Formação de professores e religiões de matrizes africanas: um diálogo necessário - Erisvaldo pereira dos Santos			
Livro: Omo-Oba - Histórias de princesas - Kiusam de Oliveira			
Livro: Os Orixás na vida dos que neles acreditam - Maria de Lourdes Siqueira			
Livro: Mitologia dos orixás - Reginaldo Prandi			
Livro: Num Tronco de Iroko vi a Iúna cantar - Erika Balbino			
Livro: Poemas para ler com palmas - Edmilson de Almeida Pereira			
COMPOSIÇÃO DA MALA TEMÁTICA – Cosmogonias			
Grega, Ioruba, Judaico-Cristã			
COMPOSIÇÃO DA MALA TEMÁTICA - Legislações			
Lei 4.737 de 24/06/2015 - Plano Municipal de Educação do Município de Contagem/MG			
Lei 10.639 de 09/01/2003 - Inclusão no currículo da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e cultura Afro-Brasileira"			
Lei 9.394 de 20/12/1996 - Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional			
Lei 11.635 de 27/12/2007 - Estabelece o Dia Nacional de Combate à Intolerância Religiosa			
Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana			
Parâmetros Curriculares Nacionais de 1997- Temas transversais			
Declaração Universal dos Direitos Humanos			

APRESENTAÇÃO DA MALA TEMÁTICA MOJUBÁ

A Mala Temática Mojubá é fruto da pesquisa de Mestrado Profissional intitulada “Os/as Educandos/as Candomblecistas e Umbandistas da Educação de Jovens e Adultos: sentidos atribuídos ao processo de escolarização”. A pesquisa foi desenvolvida e finalizada entre 2017 e 2019. A Mala Temática Mojubá foi preparada como produto educacional a ser apresentado como um dos requisitos para a conclusão do curso de Mestrado Profissional da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

A Mala Temática Mojubá significa mala dos respeitos à ancestralidade africana. Refere-se a um artefato pensado e organizado para ser um recurso didático que dará suporte aos/as educadores/as que trabalham com temáticas que envolvem a cultura afro-brasileira e africana, especificamente no trato das religiosidades de matrizes africanas em suas aulas. Uma vez utilizado pelos/as docentes, esse artefato contribuirá com a minimização de preconceitos e estereótipos criados sobre a cultura negra. O desenvolvimento de projetos pedagógicos com a mala temática, favorecerá a implementação da Lei 10.639/2003, esta lei inclui no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”.

Para que a mala temática chegue às mãos dos/as docentes, vou levá-la às escolas, explicar o contexto da pesquisa pela qual ela se originou e apresentar as possibilidades de trabalho que o produto oferece. Os/as educadores/as interessados/as, após assinarem um termo de compromisso, poderão utilizá-la por um período e devolvê-la para que possa ser apresentada a outras instituições de ensino.

Dentro da mala temática, os/as educadores/as encontrarão uma variedade de objetos associados ao Candomblé e à Umbanda. Os objetos estão relacionados com a cultura africana e afro-brasileira e muitos deles fazem parte da cultura popular. Na mala temática, o/a educador/a encontrará uma coletânea de obras que trazem propostas lúdicas de aprendizagem que envolve os valores civilizatórios afro-brasileiros, favorecem a contação de histórias e o conhecimento sobre a cultura afro-brasileira na perspectiva da descolonização religiosa da educação. O/a educador/a terá em mãos bonecos de fantoches e um livro contendo mais de trezentas histórias sobre a vida dos orixás o que possibilitará a realização de diversas atividades práticas.

Na mala há uma importante obra que amplia o diálogo sobre a formação de professores/as no contexto das religiões de matrizes africanas. O/a educador/a contará ainda com editoriais que trazem explicações sobre cada símbolo constante na mala temática, assim

como algumas legislações das esferas, municipal, estadual e nacional que legitimam o trabalho docente quanto ao trato de temas que envolvem a cultura africana e afro-brasileira.

Certamente, o trabalho desenvolvido por meio desse recurso didático, se bem contextualizado, possibilitará a desconstrução de preconceitos, o respeito à diversidade e a valorização de pertencimentos.

MOMENTOS QUE OPORTUNIZAM O TRABALHO COM A MALA TEMÁTICA

Os temas relacionados com a cultura africana e afro-brasileira devem ser explorados ao longo de todo ano letivo pelos/as educadores e educadoras de todas as disciplinas. Porém, existem algumas datas e momentos que propiciam o desenvolvimento de atividades relacionadas com as religiões de matrizes africanas em sala de aula. É bastante oportuno que as atividades sejam realizadas no Dia Nacional do Combate à Intolerância Religiosa (21 de janeiro), caso os/as educandos/as e educadores/as estejam em férias, essa data poderá ser abordada em outro momento do ano letivo. Atividades podem ser preparadas nas semanas que antecedem o período carnavalesco, haja vista que o carnaval representa a maior festa popular brasileira e apresenta características oriundas das tradições religiosas de matriz africana. Trabalhos podem ser desenvolvidos no dia 13 de maio que faz menção à Abolição da Escravatura no Brasil. Os/as educadores/as podem trabalhar ainda no dia 20 de novembro que se comemora o Dia Nacional da Consciência Negra e no dia 02 de dezembro que é o Dia Nacional do Samba.

É importante ressaltar que nada impede que os/as educadores/as desenvolvam atividades com a mala temática em datas diferentes das sugeridas. Sempre que os conteúdos a serem trabalhados estiverem relacionados com a cultura africana e afro-brasileira e, estando estes em consonância com alguma materialidade constante na mala temática, esta poderá ser utilizada. Antes de apresentar a mala temática, é importante que os/as educadores/as já tenham abordado os temas em suas aulas. As atividades que fazem menção aos objetos, obras e demais artefatos terão mais sentido para os/as educandos/as durante a culminância de projetos pedagógicos. Portanto, sugiro que ao trabalhar com a mala temática, o/a educador/a prepare a sala de aula antecipadamente em forma de círculo, propiciando um ambiente favorável à interação de todos/as.

METODOLOGIAS DE TRABALHO COM A MALA TEMÁTICA

As propostas de atividades descritas neste tutorial representam apenas sugestões, o/a educador/a poderá explorar a criatividade para desenvolver suas próprias atividades, haja vista a variedade de possibilidades que este recurso pedagógico oferece.

1ª sugestão de atividade

SUGESTÕES DE ATIVIDADES COM OS ARTEFATOS

Após ter abordado alguns temas referentes à cultura africana e afro-brasileira, o/a educador/a, ao levar a mala temática para a sala de aula, pode iniciar as atividades apresentando a mala temática aos/as educandos/as e logo após, pedir que cada um pegue um objeto. Após tocá-lo, observá-lo e senti-los, os/as educandos/as deverão descrever por escrito o que o objeto representa e, posteriormente, o texto será lido em voz alta para que todos/as possam ouvir. O momento da abertura da mala temática, da retirada dos objetos e dos comentários realizados pelos/as educandos/as, será registrado pelo/a educador/a, que deverá estar atento/a aos sentidos que os/as educandos/as atribuem a cada símbolo, que conceitos formam que emoções deixam transparecer, que palavras pronunciam e que reações possuem. A partir dessas observações e após as leituras dos textos produzidos pelos/as educandos/as, o/a educador/a começa a explicar o que os símbolos representam para a cultura africana e afro-brasileira, neste momento, terá a oportunidade de desconstruir preconceitos e estereótipos a partir dos comentários pejorativos que supostamente podem ser pronunciados ou registrados pelos/as educandos/as. O/a educador/a lançará mão dos postais com a imagem e descrição dos objetos para explicar o significado dos símbolos retirados da mala temática pelos/as educandos/as. Além dessa possibilidade de trabalho, os/as educadores/as poderão trabalhar com os artefatos de forma inversa à que foi apresentada. Ao invés de pedir para os/as educandos/as retirarem os símbolos, ele/a mesmo/a vai retirando-os da mala temática e explicando o seu significado, correlacionando-os com a cultura africana e afro-brasileira. Os postais também podem ser utilizados neste momento, pois, eles poderão ser distribuídos aos/as educandos/as e na medida em que o/a educador/a vai retirando os artefatos da mala o/a educando/a que está com o postal relacionado àquele artefato o identifica e lê no verso do postal o que ele significa. Dessa forma, o/a educador/a vai contextualizando as leituras, esclarecendo as dúvidas, ao mesmo tempo em que desconstrói preconceitos que por ventura possam se apresentar por meio das falas, atitudes e olhares dos/as educandos/as.

2ª sugestão de atividade**SUGESTÕES DE ATIVIDADES COM MÁSCARAS AFRICANAS**

A confecção de máscaras com os/as educandos/as é uma atividade lúdica e interativa que tem o objetivo de valorizar a cultura dos povos africanos. Após contextualizar em aula sobre a importância e utilização que as máscaras possuem para esses povos, e ao término da leitura da obra “*As Gueledés*” de Raul Lody, constante na mala temática, o/a educador/a poderá propor aos/as educandos/as que façam suas próprias máscaras. Para isso, é preciso providenciar o lugar e os materiais necessários para a realização da tarefa.

Materiais para confecção das máscaras:

Atadura gessada, um pote pequeno com água, vaselina, tintas para EVA ou tinta acrílica, pincéis.

O molde da máscara:

1. Passe vaselina no rosto da pessoa em que se fará o molde;
2. Corte a atadura em pedaços pequenos (4x2 cm mais ou menos);
3. Mergulhe os pequenos pedaços na água;
4. Cubra o rosto com a atadura, deixando livres os olhos, a boca e as entradas das narinas; espalhe suavemente o gesso com as mãos;
5. Espere entre 5 a 10 minutos para secar. A máscara se soltará com os movimentos da bochecha e da testa. Lave o rosto em seguida;
6. Deixe que a máscara seque ao sol por algumas horas.
7. Use a criatividade, pinte e decore a máscara com traços africanos.

3ª sugestão de atividades**SUGESTÕES DE ATIVIDADES COM AS COSMOGONIAS**

Após explicar o conceito de cosmogonia, é interessante que os/as educadores/as levem os/as educandos/as a refletirem sobre a importância das histórias que explicam a origem do universo, da natureza, da criação dos seres humanos e demais seres vivos. O/a educador/a pode fazer algumas perguntas para os/as educandos/as com a intenção de constatar qual é a cosmogonia predominante entre eles/as. Logo após, o/a educador/a registra as respostas e na medida em que for explicando, demonstra que existem outras formas de compreensão acerca da criação do universo e dos seres vivos. Após essa contextualização, o/a educador/a pode contar a história cosmogônica dos povos iorubanos, cristãos e gregos, possibilitando aos/as educandos/as conhecerem diversas crenças, além de incitar o respeito às diferenças.

4ª sugestão de atividade**SUGESTÕES DE ATIVIDADES COM OS BONECOS DE FANTOCHE**

Com o objetivo de explorar a oralidade como valor civilizatório afro-brasileiro, os bonecos de fantoche poderão ser utilizados pelos/as educadores/as para contação de histórias africanas. A mala temática traz várias obras literárias que contribuem com a realização desta atividade, tais como: *Omo-Oba: história de princesas*, *Mitologia dos Orixás*, *A Era dos Erês*, *Nun Tronco de Iroko Vi A Iúna Cantar*.

5ª sugestão de atividade**SUGESTÕES DE ATIVIDADES COM O CAXIXI**

O objetivo de confeccionar um caxixi é valorizar a musicalidade como um dos valores civilizatórios afro-brasileiros. Além de ser uma atividade lúdica, desperta nos/as educandos/as o interesse pela arte e pelas expressões corporais. Sendo este instrumento bastante utilizado nas rodas de capoeira.

Para construir a base:

1. O material tem de ser duro e de espessura fina. Pode ser um pedaço de cabaça, eucatex ou compensado. Se for só para praticar, um papelão consistente serve.
2. Riscar dois círculos: o primeiro, com 6 cm de raio, e o segundo, com 5cm de raio.
3. Recortar o círculo maior (6 cm).
4. No menor, fazer pequenos orifícios com uma distância de 2 a 3 cm um do outro.

Para construir o corpo:

Materiais: **1.** Tiras de vime ou similar. Se for só para praticar, tirinhas de garrafa pet ou de papel resistente servem. **2.** Passar a mesma tira de vime, de 25 cm, por dois buracos e puxar para cima, repetindo a operação a cada dois buracos. **3.** Amarrar provisoriamente as tiras, passando um barbante em torno delas na altura entre 10 e 15 cm. **4.** Com uma tira grande, começar a tecer da base para cima, passando, horizontalmente, por cima e por baixo das tiras verticais, até que elas fiquem provisoriamente amarradas. **5.** Deixar três tiras verticais de cada lado e, com as outras, começar a fechar a cesta, tecendo as tiras de cima para baixo. **6.** Antes de fechar tudo, colocar as pedrinhas ou sementes (lágrimas-de-Nossa Senhora, compradas em casas de Umbanda). **7.** Deixando espaço para a mão, as tiras que sobraram também serão tecidas na cesta. **8.** Para reforço, tecemos, em um lado da cesta, duas tiras que envolverão a alça. O que sobra também será tecido no outro lado.

Fonte: A Cor da Cultura, modos de interagir (BRANDÃO, 2006, p. 44)

REFERÊNCIAS SOBRE OS ARTEFATOS CONTIDOS NA MALA TEMÁTICA

- **AGUIDAVIS**



Fonte: Acervo pessoal (2018)

Os aguidavis são pequenas varas de goiabeira ou de ipê, descascadas e lixadas pelos ogãs, usadas para tocar em alguns instrumentos, como atabaques, agogô, gã, etc. Para o maior atabaque, o Rum, são utilizadas varas mais grossas; as mais finas servem para os menores atabaques, o Rumpí e Lé. Eles podem ser percutidos com a mão, dependendo dos variados toques para os orixás e também de cada nação, ou batidos essas com varinhas chamadas de aguidaví. Nas nações congo e angola, os atabaques são tocados com as mãos. Os mais conhecidos e usados em todas as nações são o Rum (*Hun*), o Rumpi (*Hunpí*) e o Runlé (*Hunlé*) ou Lé, do povo fon.

Fonte: O Candomblé Bem Explicado; (KILEUY; OXAGUIÃ, 2009, P. 318)

- **BONECOS DE FANTOCHE**



Fonte: Acervo pessoal (2018)

Os bonecos de fantoche representam importantes recursos que os/as educadores/as têm em mãos para enfatizar a oralidade em sala de aula. As contações de história com os bonecos fomentam práticas pedagógicas que tem o objetivo de valorizar a cultura africana e afro-brasileira. Os fantoches trazem à tona um novo universo constituindo-se em algo misterioso. Um boneco ganha voz e vida própria nas mãos do/a educador/a que conta uma história contagiando os/as educandos/as com a magia e fantasia através dos movimentos

Fonte: Bonecos, fantoches e afins: Muito mais do que um suporte divertido nas atividades pedagógicas (BECKER, 2013, p. 04).

- **BÚZIOS**



Fonte: Acervo pessoal (2018)

Para as religiões de matrizes africanas os búzios possuem várias utilidades, mas seu principal simbolismo é o uso no sistema oracular, o jogo de búzios. Ali eles se transformam na fala dos orixás, transmitindo aos homens os desígnios e as vontades deles. O búzio, também chamado de *zimbo* ou *jimbo* pelo povo bantu, e *caurí* pelos iorubás, é um tipo de concha do mar, bivalve, e muito usado, antigamente, como moeda de compra e venda na África. Utilizados nos assentamentos de vários orixás, voduns e inquices fazem a representação do dinheiro, da riqueza e da fartura. É encontrado também enfeitando roupas, na confecção de pulseiras, cordões sagrados, como os brajás (fios de contas usados por autoridades espirituais), nos braceletes, em adornos de cabeça, em instrumentos musicais e em muitos outros itens. O búzio está muito ligado aos orixás primordiais, sendo considerado um descendente.

Fonte: Livro: O Candomblé Bem Explicado; (KILEUY; OXAGUIÃ, 2009, p. 222)

- **CACHIMBO**



Fonte: Acervo pessoal (2018)

Cachimbo é um instrumento antigo, que já existia antes mesmo do europeu pisar em solo americano, no qual já habitavam povos ameríndios que dispunham de suas crenças, formas de cura, sabedorias e modos de interpretar o mundo. Esse instrumento servia e ainda serve como utensílio sagrado nas culturas indígenas. Na Umbanda, os cachimbos são instrumentos muito utilizados por algumas entidades, principalmente pelos/as pretos/as velhos/as. A fumaça funciona como um defumador individual e coletivo, dirigido ao objetivo do Guia. Pode ser percebida também como meio de descarrego para vitalizar e ativar os centros energéticos do corpo humano (chakras). Em algumas tradições, o cachimbo representa o sagrado feminino (depositário das ervas) e o masculino (tubo da fumaça) e ainda o mundo terrestre (folhas/ervas) e o celeste (fumaça).

- **CARRANCA**



Fonte da imagem: <https://br.pinterest.com/pin/299770918924215730/>

As carrancas são caracterizadas por representarem o artesanato típico das cidades próximas ao rio São Francisco. Nesse contexto, inicialmente as carrancas eram utilizadas nas proas das embarcações que percorriam o rio, pois os navegadores acreditavam que esta figura ajudava a afastar os maus espíritos que atuavam nas águas. As imagens das carrancas são antropomórficas, ou seja, misturam elementos físicos de animais e de seres humanos. As carrancas passaram a representar um teor mítico para a população local, funcionando como um “objeto de proteção” para os seus portadores. Na Umbanda, tem a função de afastar energias negativas protegendo os fiéis. Nas casas de Umbanda elas geralmente encontram-se inseridas na entrada, próximo ao portão.

- **CAXIXI**



Fonte: Acervo pessoal (2018)

Utilizado como instrumento de percussão em diversos gêneros musicais no Brasil e no mundo, o caxixi é originário do continente africano. É utilizado em alguns Terreiros de Candomblé e serve de acompanhamento ao berimbau na roda de capoeira. Conforme o tamanho, seu som é grave, médio ou agudo. Como se trata de um instrumento que garante a pulsação rítmica, é encontrado com frequência na música brasileira e também na música pop internacional. Caxixi quer dizer palma da mão, no idioma quimbundo. É um instrumento na forma de uma cesta de vime, com sementes ou pedrinhas no seu interior, e tendo como base um pedaço de cabaça.

Fonte: Saberes e fazeres: Modos de interagir (BRANDÃO, 2008, p. 43).

- **EKETÉ**



Fonte: <https://www.google.com/search?q=eketé>

Eketé é um adorno de cabeça muito utilizado pelos/as adeptos/as do Candomblé e da Umbanda. Conhecido também por outros nomes pelos adeptos das religiões de matrizes africanas, como: Gorro, Keté, Filá ou Bubú. Este adorno pode ser usado para proteger o Ori (cabeça) do adepto iniciado no Candomblé. Os adeptos de outras religiões também se utilizam de adornos para cobrir a cabeça. Os Rabinos, por exemplo, usam um Gorro que é chamado de Kipa. Já os sacerdotes católicos fazem uso do Solidéu.

- **FIO DE CONTAS**



Fonte: Acervo pessoal (2018).

Para os/as adeptos/as das religiões de matrizes africanas, os colares de contas aparecem como objetos de identificação dos fiéis aos deuses e o seu recebimento, como momento importante nessa vinculação. A montagem, a lavagem e a entrega dos fios de contas constituem momentos fundamentais no ritual de iniciação dos filhos de santo, os quais, daí em diante, além de unidos, estarão protegidos pelos orixás. Feitos com contas de diferentes materiais e cores, esses fios apresentam uma grande diversidade e podem ser agrupados por tipologias de acordo com os usos e significados que têm no culto. Assim, acompanham e marcam a vida espiritual do fiel, desde os primeiros instantes da sua iniciação até as suas cerimônias fúnebres. Dos ritos secretos e espaços fechados do culto aos orixás, os fios de contas ganharam o mundo e adquiriram novos usos. Da África vieram para o Brasil e para todo o mundo onde o Candomblé é difundido. Hoje, devido ao sincretismo religioso, além dos espaços de culto, é possível observar a presença de fios de contas em lugares inusitados como automóveis e lojas, mas já destituídos das funções e sentidos primordiais, usados apenas para proteger os espaços e as pessoas contra maus agouros.

Fonte: <https://ocandomble.com/2008/05/02/fios-de-contas/>

- **INCENSÁRIO**



Fonte: Acervo pessoal (2018).

Instrumento litúrgico de uso para se fazer defumação. Utilizado por várias religiões, dentre elas a Umbanda, a defumação é essencial para qualquer trabalho num Terreiro de Umbanda, bem como em ambientes domésticos. Esse ritual é praticado com o objetivo de purificar o ambiente (Terreiro/residência), bem como o corpo do médium e a assistência (pessoas que irão participar da gira), retirando as energias negativas e preparando o local para que a gira possa ocorrer em harmonia. A fumaça que sai do incensário é usada para santificar, purificar ou abençoar. Acredita-se que a fumaça conduza mensagens para o reino dos céus. Nossos ancestrais faziam uso de incensos em suas casas porque pensavam que podiam protegê-los das pragas e doenças. A fumaça aromática exalada do incensário pode relaxar, estimular e aumentar nossa energia, nos levando para um momento de paz e tranquilidade.

- **MACUMBA**



Fonte: Acervo pessoal (2018).

Macumba é o nome dado a um instrumento musical utilizado em cerimônias de religiões afro-brasileiras, como o Candomblé, é também uma espécie de árvore africana. O termo, porém, acabou se tornando uma forma pejorativa de se referir a essas religiões – e, sobretudo, aos despachos feitos por alguns seguidores. Na árvore genealógica das religiões africanas, macumba é uma forma variante do Candomblé que existe só no Rio de Janeiro. O preconceito foi gerado, porque, na primeira metade do século 20, igrejas neopentecostais e alguns outros grupos cristãos consideravam profana a prática dessas religiões. Com o tempo, quaisquer manifestações dessas religiões passaram a ser tratadas como “macumba”.

- MÁSCARAS



Fonte: Acervo pessoal (2018) – Arte: Gabi Peniel

A máscara africana é vista, muitas vezes, pelos ocidentais, com olhares cheios de idéias preconcebidas e de julgamentos prévios. As máscaras nas comunidades africanas, geralmente estão ligadas a rituais religiosos, de guerra, de fertilidade da terra e até mesmo de entretenimento, elas são criadas para serem vistas em movimento. Diferente das máscaras da sociedade ocidental, para as comunidades africanas toda a indumentária que cobre o corpo do mascarado é considerado máscara; e geralmente são os homens quem dançam mascarados. As máscaras africanas geralmente são esculpidas em madeira, a sua confecção passa por rituais desde a escolha de quem vai confeccioná-la até o ritual de purificação pelo qual possa a partir daí, nascer uma nova máscara em substituição de outra. Quando essas máscaras estão expostas em algum museu, toda essa sacralidade não é visível aos olhos do público, as pessoas só podem observá-la enquanto escultura.

Fonte: As máscaras africanas e suas múltiplas faces (FERREIRA, 2004, p. 03).

- PATUÁS



Fonte: Acervo pessoal (2018).

As pessoas mais antigas da religião valiam-se muito desses pequenos objetos, que contêm vários elementos acondicionados em pequenos saquinhos. Esse é um método muito eficaz de resguardar-se. Em algumas casas de Candomblé os patuás são presos nos fios de conta das/os iaôs (iniciadas/os), com alguns componentes que fizeram parte da sua iniciação e que ajudarão na sua proteção e segurança. Existem patuás que são colocados dentro de casa, para trazer defesa e atrair prosperidade. Outros são usados atrás das portas, para cortar o olho-grande (*oju kokorò*) e a inveja. Alguns usam na bolsa ou na carteira, para o amor ou para o dinheiro. São usados também presos com pequenos alfinetes nas roupas, bem junto ao corpo, proporcionando saúde, proteção e amparo contra assaltantes e meliantes. Dentro de alguns patuás são colocadas pequenas rezas ou preces escritas em papel, pedindo defesa e companhia às forças da natureza. Tudo proveniente dos nossos mais antigos, e que surtia efeito porque era usado com muita fé e perseverança.

Fonte: Livro: O Candomblé Bem Explicado; (KILEUY; OXAGUIÃ, 2009, p. 250)

- **PERFUMES**



Fonte: Acervo pessoal (2018)

Assim como as cores identificam as vibrações de cada orixá, as essências também trazem as energias que fazem a ligação necessária com cada orixá proporcionando ajuda e proteção para o dia a dia. Principalmente na Umbanda, as funções das essências estão relacionadas com um determinado orixá e tem uma finalidade. Por exemplo: OXUM: Colônia que estimula o amor e carinho. Deve ser usada para união sentimental. YEMANJÁ: Jasmim proporciona bem-estar pessoal. Deve ser usada no ambiente familiar. YANSÃ: Maçã atrai vitalidade e dinamismo. Deve ser usada para esquentar as paixões. OXALÁ: Lírio que proporciona felicidade, equilíbrio e harmonia. Deve ser usada como purificador ambiental. OXOSSI: Madeira ativa a sorte. Deve ser usada para atrair dinheiro e fartura na família. XANGÔ: Almíscar ativa o poder liderança e sedução. Deve ser usada para conquistas. IBEJI: Maçã verde proporciona alto-astrol. Deve ser usada para trazer alegria ambiental. OGUM: Canela, por ser estimulante, acentua a determinação. Deve ser usada para abertura de caminhos e em entrevistas de emprego.

Fonte: <https://extra.globo.com/noticias/religiao-e-fe/pai-paulo-de-oxala/os-orixas-as-essencias-suas-finalidades-13763813.html>.

- **TERÇO**



Fonte: Acervo pessoal (2018)

O terço, muito utilizado pelos católicos e umbandistas, principalmente pelos pretos velhos e pretas velhas, entidades da Umbanda. Terço significa uma das três partes do Rosário (hoje não mais e sim a quarta parte devido o acréscimo dos mistérios luminosos). A oração do terço teve sua origem no século IX. Ela surgiu como alternativa à Liturgia das Horas criada pelos monges irlandeses. Esta Liturgia compreende a recitação dos 150 salmos bíblicos em diversos períodos do dia. A origem do terço é muito antiga, remonta aos anacoretas orientais que usavam pedrinhas para contar suas orações vocais. O Venerável Beda sugerira aos irmãos leigos, pouco familiarizados com o saltério latino, que se utilizasse de grãos enfiados em um barbante na recitação dos pais-nossos e ave-marias. Segundo a lenda, em 1328 Nossa Senhora apareceu a São Domingos, recomendando-lhe a reza do rosário para a salvação do mundo. Rosário significa coroa de rosas oferecidas a Nossa Senhora.

Fonte: <https://fraternidadedeumbandadivinaluz>.

- **TURBANTE**



Fonte: <https://www.google.com/search?q=turbante>

O turbante consiste em uma grande tira de pano enrolada sobre a cabeça. É de uso muito comum na Índia, no Bangladesh, no Paquistão, no Afeganistão, no Oriente Médio, no Norte da África, no Leste da África, no Sul da Ásia e em algumas regiões da Jamaica. A origem deste acessório é desconhecida, mas sabe-se que já era usado no Oriente muito antes do surgimento do islamismo. Os *sikhs*, que não são nem muçulmanos nem árabes, constituem a maioria das pessoas que usam turbantes no mundo ocidental. O turbante é comum nas religiões tradicionais africanas, afro-americanas e afro-brasileiras, podendo ser de vários tipos e cores. No Brasil, o turbante chegou pelas mãos dos africanos que eram trazidos como escravos. As mucamas usavam turbantes nas cabeças não como trajes da “moda”, até porque havia uma série de restrições legais e econômicas que limitavam as suas escolhas. Símbolo da cultura negra e diretamente associado a rituais religiosos de matriz africana, o uso do turbante está – ou deveria estar – vinculado a uma reflexão madura, antes histórica do que estética.

Fonte: Diário de Pernambuco; (Ramos e Lins, 2017, p. 01)

- **COSMOGONIAS**



Fonte: <http://maramedia.ro/nasa-pamantul-va-fi-15-zile-in-intuneric-bezna-ce-se-ascunde-in-spatele-acestui-anunt>

O que é o pensamento cosmogônico?

O pensamento cosmogônico é uma tentativa de explicar a realidade por meio dos mitos/histórias. A origem das coisas sempre foi uma preocupação central da humanidade: a origem das pedras, dos animais, das plantas, dos planetas, das estrelas e de nós mesmos. Mas a origem mais fundamental de todas parece ser a origem do universo como um todo – tudo o que existe. Sem esse, nenhum dos seres e objetos citados, nem nós mesmos, poderíamos existir. Talvez, por essa razão, a existência do universo como um todo, sua natureza e origem foram assuntos de explicação em quase todas as civilizações e culturas. De fato, cada civilização conhecida da antropologia teve uma cosmogonia – uma história de como o mundo começou, de como os homens surgiram e do que os deuses esperam de nós.

Fonte: A Origem do Universo; (STEINER, 2006, p. 233)

- COSMOGONIA IORUBÁ



Fonte: <http://marcelobicalho.blogspot.com.br/2010/03/estacao-do-conhecimento.html>

Os versos do Ifá (Oráculo da adivinhação) contam que o mundo começou no Ilê-Ifé (berço religioso dos Iorubás). Obatalá (primeiro orixá criado) manifestou a Olodumaré, o Deus supremo, seu desejo de criar o mundo, o Ilê-Aiyê. Olodumaré deu, então, a ele um punhado de areia e uma galinha. Olodumaré pediu a Obatalá que colocasse aquele punhado de areia em cima da água primordial – porque, na época, o Ilê-Aiyê (mundo) era apenas água primordial – e, em cima, colocasse a galinha. Então, Obatalá, com o punhado de areia e a galinha, embarcou na viagem para o Ilê-Aiyê. No caminho, ele encontrou uma bebida de nome *emo*, um vinho de palmeira. Então, Obatalá acabou bebendo esse *emo*, ficando bêbado e dormiu. Olodumaré ficou esperando pela volta de Obatalá, que não aparecia. Olodumaré pediu ao irmão de Obatalá, Odudua (segundo orixá criado), para ver o que estava acontecendo. Quando Odudua estava a caminho do Ilê-Aiyê, encontrou Obatalá dormindo. Então, Odudua simplesmente pegou os itens dados ao seu irmão e foi cumprir a missão. Ao chegar ao Ilê-Aiyê, havia apenas água primordial. Colocou o punhado de areia em cima da água primordial e, logo em seguida, colocou a galinha, que foi espalhando a areia; e assim, o mundo foi se solidificando. Quando acordou, Obatalá ficou bravo, porque seu irmão havia cumprido a missão que era sua. Então, Olodumaré deu a ele outra tarefa; a de criar o humano com o barro. Obatalá moldaria o humano com o barro, enquanto Olodumaré daria o sopro da vida nos indivíduos. E foi assim que o mundo começou. Os filhos de Obatalá espalharam-se pelo mundo. Obatalá então, proibiu a todos seus seguidores de tomar bebida alcoólica. Até hoje,

por causa do que aconteceu, os seguidores de Obatalá evitam ingerir bebidas alcoólicas. É por isso que um dos nomes de Obatalá é Orixalá, ou Oxalá, que quer dizer “o grande orixá”. Também se referem a esse orixá como Obarixá, que quer dizer “o rei de todos os orixás de todas as divindades existentes no mundo”. É essa a história da criação do Ilê-Aiyê e do povo Iorubá.

Fonte: Demasiado Humano (ALMEIDA; LEITE, 2010, p. 58).

- **COSMOGONIA JUDAICO-CRISTÃ**



Fonte: <http://marcelobicalho.blogspot.com.br/2010/03/estacao-do-conhecimento.html>

No princípio, Deus fez o Céu e a Terra. A Terra era informe e vazia; e as trevas cobriam o abismo. Deus disse: “Haja Luz”; e houve luz – depois, firmamento, terra, plantas, animais. Enfim, Deus fez o homem à sua imagem; homem e mulher, ele os fez. No dia em que Deus fez a Terra e os Céus, ainda não havia erva no campo, nem homem para cultivar solo. Então, Deus modelou o homem de barro, soprou nas suas narinas e ele viveu. Deus plantou um pomar a oriente e, lá, colocou o homem. Plantou, no centro, a árvore da vida e a árvore do conhecimento do bem e do mal. Pôs lá o homem para trabalhar, ordenando: “Não podes comer da árvore que está no centro, senão morrerás.” E disse Deus: “Não é bom o homem ficar só.” Então modelou os animais. Depois adormeceu o homem, tirou-lhe uma costela e fez

a mulher. Disse o homem: “Esta é ossos dos meus ossos e carne da minha carne.” Estavam nus, sem vergonha um do outro. A serpente, então, disse à mulher: “Quando comerdes da árvore do centro sereis como deuses.” A mulher tomou do fruto e comeu. Deu também ao homem. Assim, abriram-se seus olhos e viram que estavam nus. Ouviram a voz de Deus, que passeava pela brisa da tarde, e esconderam-se. Deus disse: “Comestes da árvore proibida”? Ele respondeu: “A mulher me deu o fruto.” Deus perguntou à mulher: “Por que fizeste isso?” Ela respondeu: “A serpente enganou-me.” Deus disse à serpente: “Por que fizeste isso, sobre teu ventre rastejarás. “À mulher ele disse: “Com dor, darás à luz.” E ao homem: “Com o suor do teu rosto, comerás teu pão. “Disse Deus: “Eis que o homem se tornou como um de nós. Que não coma, também, da árvore da vida e viva para sempre!” Assim, Deus expulsou o homem do pomar e instalou, a oriente, querubins, para vigiar a árvore da vida.

Fonte: Demasiado Humano; (ALMEIDA; LEITE, 2010, p. 57)

- **COSMOGONIA GREGA**



Fonte: <http://marcelobicalho.blogspot.com.br/2010/03/estacao-do-conhecimento.html>

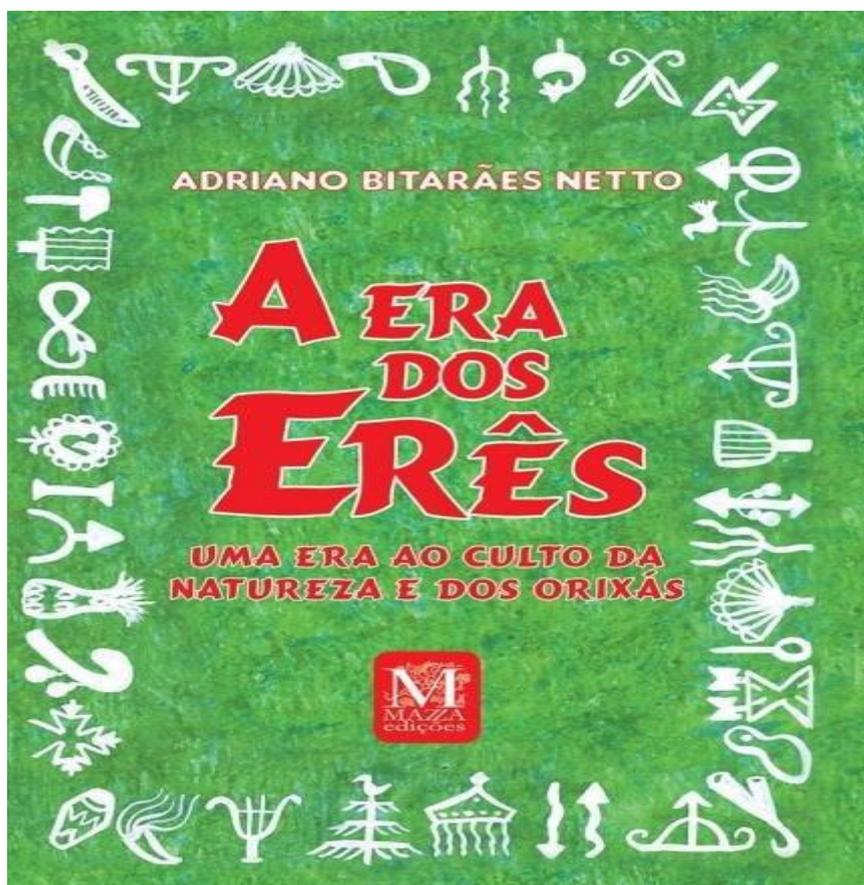
Este é o belo canto que as Musas ensinaram a Hesíodo. Bem, primeiro, surgiu Abismos; logo em seguida, Terra, de amplo seio, fundamento firme e duradouro para os mortais;

depois Tártaro, nebuloso no fundo da Terra; e enfim, Eros, o mais belo de todos os imortais, que desata os membros e domina prudente vontade de deuses e homens. Primeiro, a Terra pariu o Céu igual a si mesma, para envolvê-la toda e ser fundamento firme e duradouro para os bem-aventurados deuses. Pariu também, sem desejo amoroso, as montanhas e o Mar. Depois, unida ao Céu, pariu o Oceano, de fundos redemoinhos, muitos filhos e filhas, e por último, Crono, de curvo pensar. Ele detestou o florescente pai. Pois quantos da Terra e do Céu nasciam, o pai os escondia no ventre da mãe e não deixava que saíssem à luz. A Terra, prodigiosa, gemia por dentro, atulhada. Então, arquitetou doloso plano: escondeu Crono numa cavidade, com uma foice dentada nas mãos. O grande Céu veio, trazendo a noite, desejoso de amor, e distendeu-se em torno dela. Crono alcançou-os com a mão esquerda; com a direita, pegou a foice e cortou, com ímpeto, o pênis do pai, que jogou no mar. Ali, branca espuma ejaculava da carne imortal e, dela, criou-se uma jovem, Afrodite, a quem, tão logo nasceu, acompanharam Eros e o belo Desejo. Assim, dos deuses entregaram o comando a Crono. Mas este, como a Terra e o Céu haviam predito que, também ele, seria deposto por um filho, tão logo um nascia, ele o devorava. Devorou Héstitia, Deméter e Hera; e, em seguida, Hades e Possêidon. Quando estava para parir Zeus, Reia, sua esposa, entregou a Crono uma pedra envolta em cueiros, que este engoliu. Mais tarde, Zeus venceu o pai, fazendo com que ele vomitasse, primeiro a pedra e, em seguida, os filhos. Auxiliado pelos irmãos, tomou o poder e distribuiu, entre todos os deuses, honras e funções. Guardou para si o Céu; deu a Possêidon o Mar; e a Hades atribuiu o Mundo Subterrâneo.

Fonte: Demasiado Humano (ALMEIDA; LEITE, 2010, p. 58) .

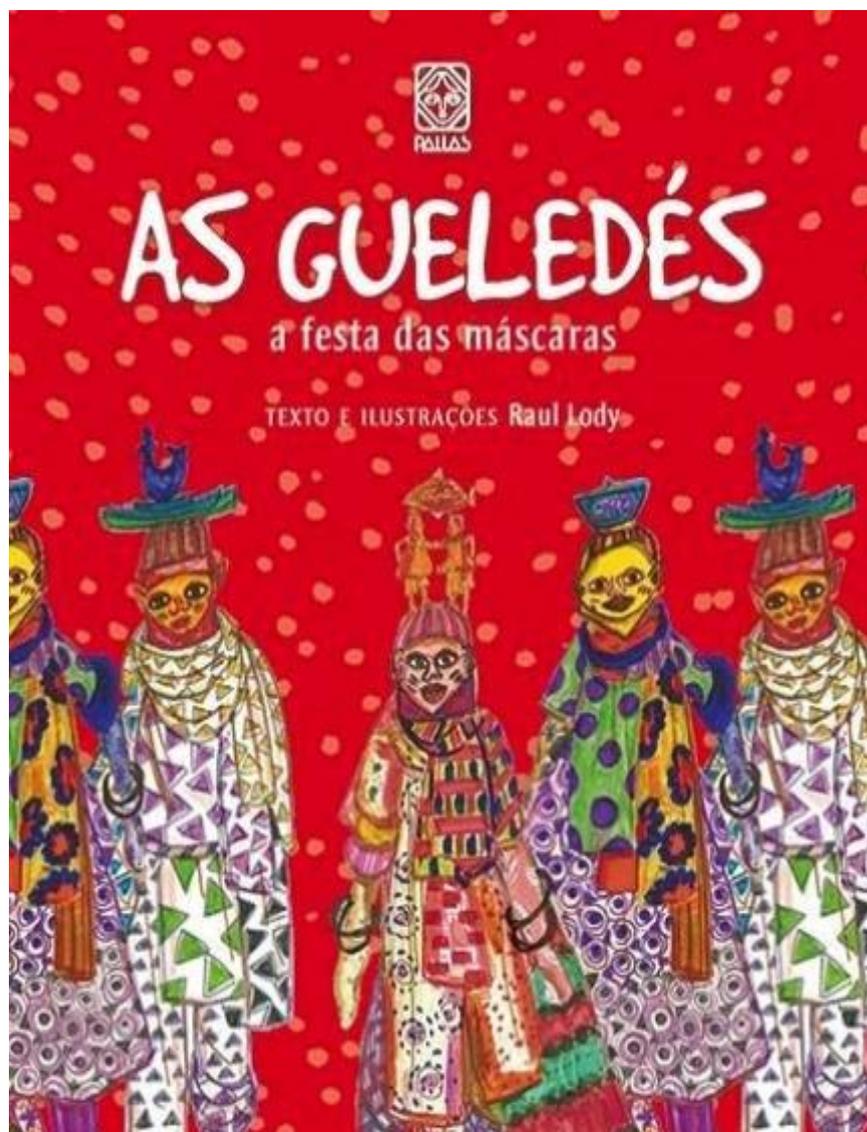
OBRAS LITERÁRIAS E PRODUÇÕES CIENTÍFICAS

LIVRO: A ERA DOS ERÊS: uma era ao culto da natureza e dos orixás



Fonte: Mazza Edições (2010)

A obra *A Era dos Erês: uma era ao culto da natureza e dos orixás*, escrita pelo educador Adriano Bitarães Netto, traz histórias de uma era mítica em que o mundo pertencia às crianças. Nesse mundo ocupado pelas crianças, valores como a criatividade, a amizade, o respeito às divindades e à valorização da natureza eram primordiais. As histórias constantes no livro trazem críticas ao mundo dos adultos, que é permeado por discriminações, intolerâncias e devastação do meio ambiente. O autor demonstra com as histórias que a obra *A Era dos Erês* tem muito a ensinar à sociedade atual, principalmente porque valoriza a diversidade cultural e religiosa existente no planeta. Esta obra permite que os/as educadores/as trabalhem temas relacionados com ecologia, e com o respeito aos valores sociais e culturais do próximo.

LIVRO: AS GUELEDÉS: a festa das máscaras

Fonte: Pallas (2010)

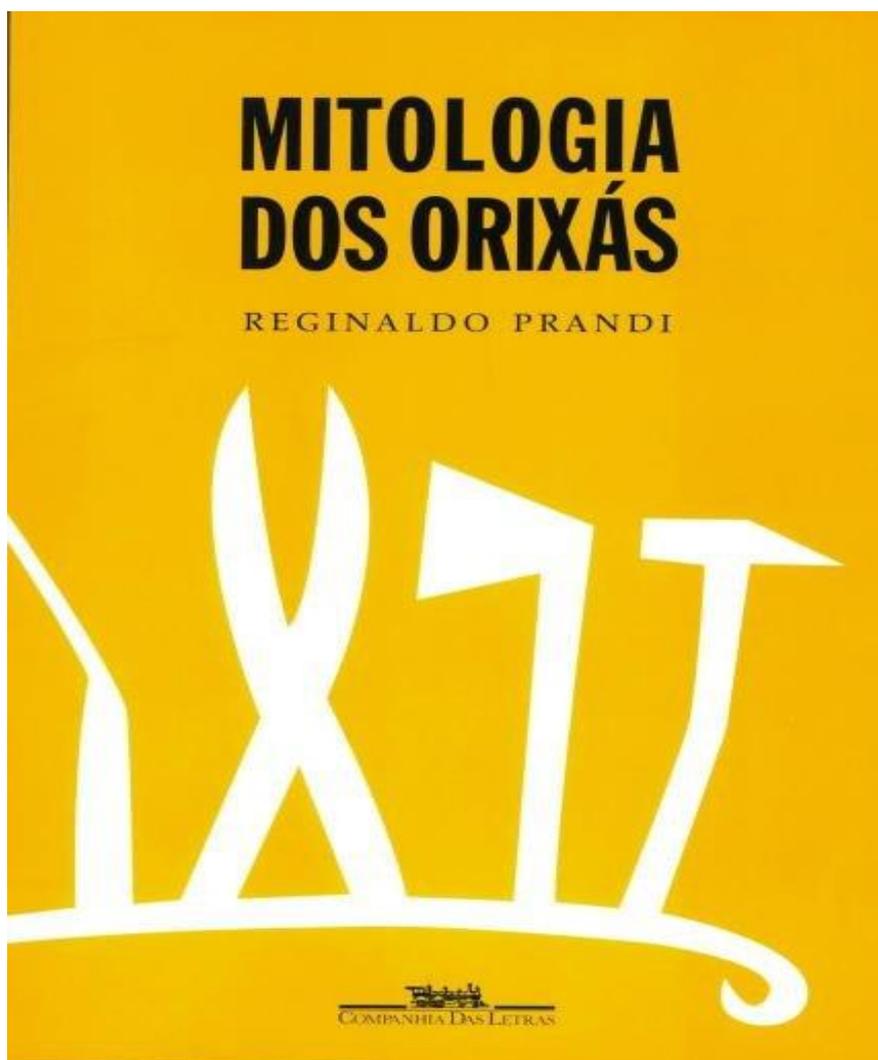
A obra *Gueledés: a festa das máscaras*, escrita pelo antropólogo Raul Lody, traz abordagens sobre as mães africanas representadas nas máscaras. De acordo com o autor, essas mães africanas podem ser notadas no nosso dia a dia e essa presença está nas palavras que usamos para conversar, na música que escutamos e cantamos, na dança, nas religiões que nos cercam, no artesanato que admiramos e, especialmente na comida que comemos. Os/as educadores/as ao trabalharem a cultura africana podem planejar algumas aulas para demonstrar o valor das máscaras para os/as africanos/as por meio de atividades práticas, como a sua confecção.

LIVRO: FORMAÇÃO DE PROFESSORES E RELIGIÕES DE MATRIZES AFRICANAS: um diálogo necessário



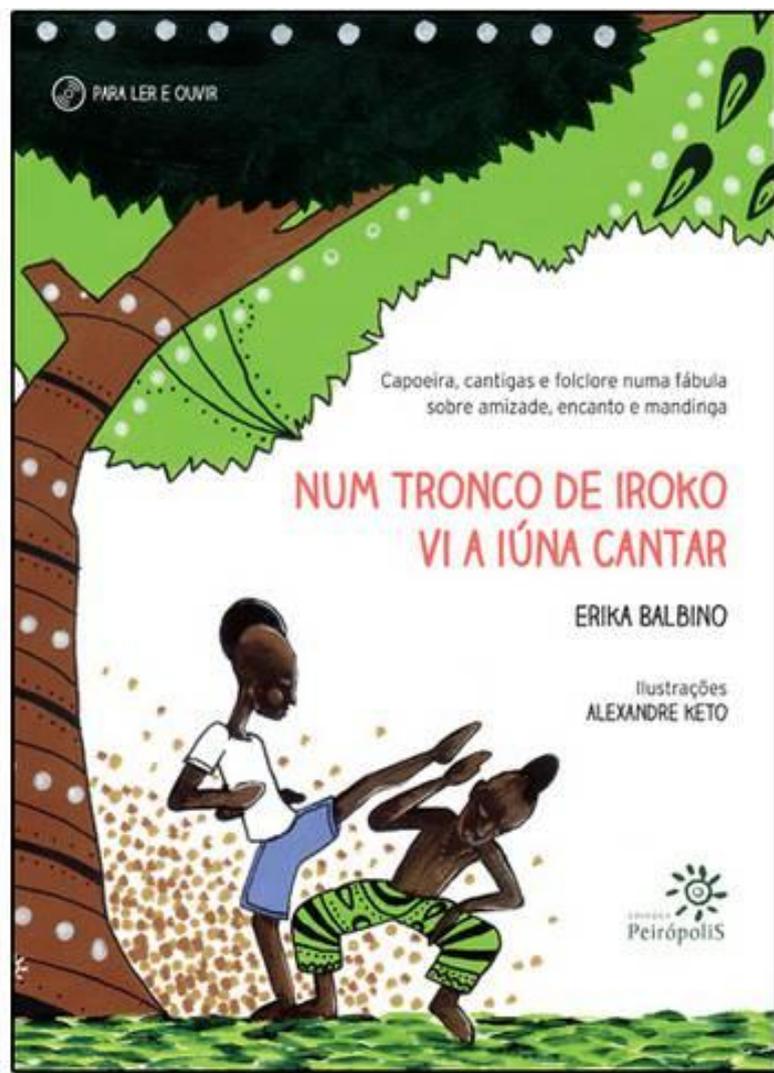
Fonte: Nandyala (2015)

A obra *Formação de professores e religiões de matrizes africanas*, escrita pelo professor e babalorixá Erisvaldo Pereira dos Santos, oferece aos/as docentes valiosas informações sobre as religiões brasileiras de matrizes africanas imprescindíveis para quem trabalha com esta temática em sala de aula. Além disso, o autor propõe diálogos com as diversidades culturais presentes na escola e apresenta alternativas de combate à intolerância religiosa com ideias muito interessantes de enfrentamento a estas questões.

LIVRO: MITOLOGIA DOS ORIXÁS

Fonte: Companhia da letras (2001)

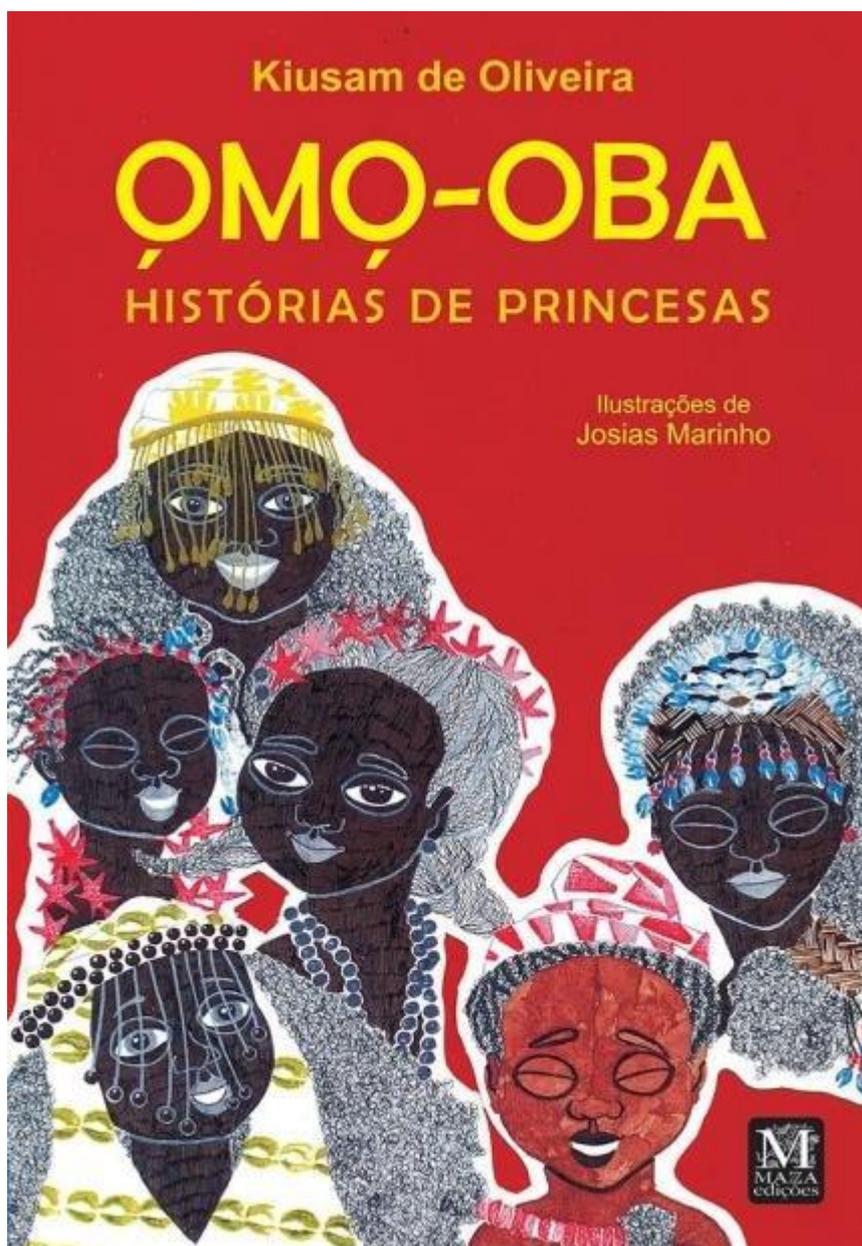
A obra *Mitologia dos Orixás*, escrita pelo sociólogo Reginaldo Prandi, traz trezentas e uma histórias sobre as divindades iorubanas. Neste livro, o autor ressalta que os povos iorubanos acreditam que os homens e mulheres descendem dos orixás e que não possuem uma origem única como no cristianismo. As histórias narradas pelo autor demonstram o quanto as histórias vividas pelos orixás se assemelham com as histórias de vida dos seres humanos. As narrativas revelaram que os filhos e filhas de orixá herdam das divindades características específicas e que as mitologias são bastante valorizadas pelos filhos e filhas dessas divindades. As narrativas ao serem trabalhadas pelos/as educadores/s resgatam valores civilizatórios como a oralidade, a ancestralidade, a religiosidade e memória.

LIVRO: NUM TRONCO DE IROKO VI A IÚNA CANTAR

Fonte: Editora Petrópolis (2014)

A obra *Num Tronco de Iroko vi a Iúna cantar*, escrita pela educadora Érika Balbino e ilustrada pelo artista Alexandre Keto, traz como história uma fábula sobre capoeira, cantigas, amizade, encanto e mandinga. A autora enfatiza a cultura afrodescendente na perspectiva do encantamento, fazendo relações entre corpo e música, entre dança e combate. Essa obra pode ser utilizada com estudantes de todas as idades enfatizando a corporeidade e a circularidade por meio das cantigas existentes no CD que acompanha a obra.

LIVRO: OMO-OBA: Histórias de princesas



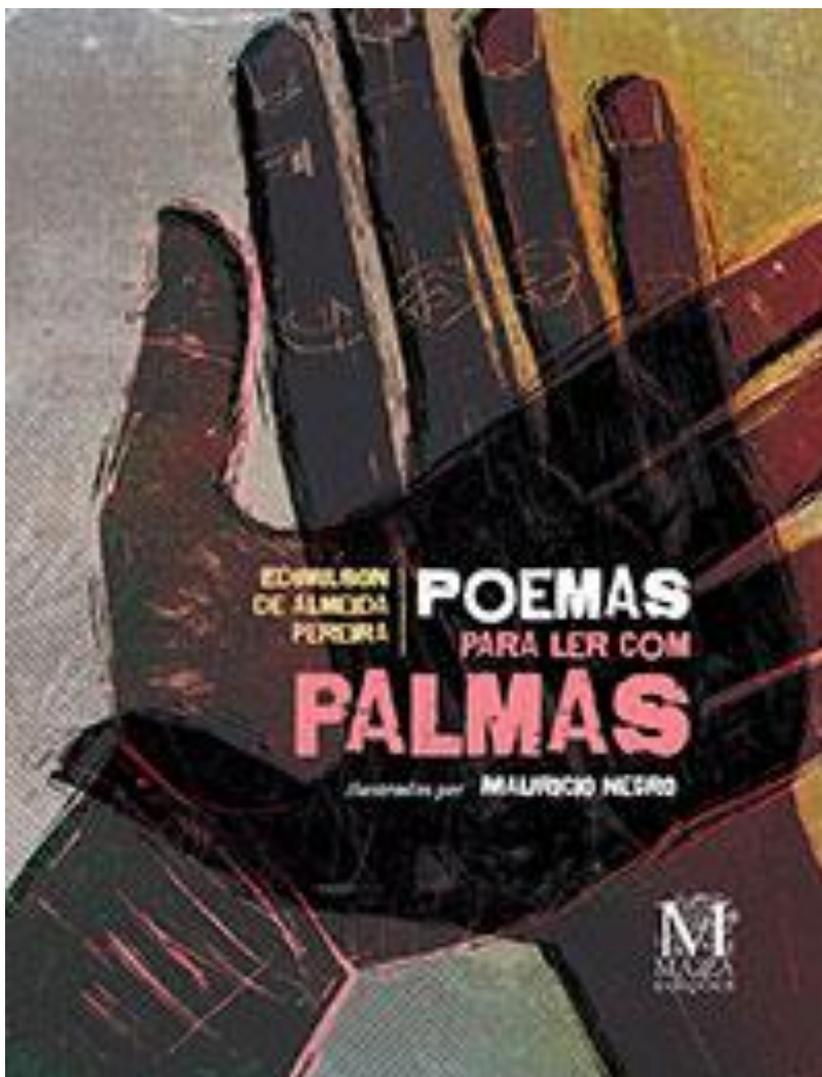
Fonte: Mazza Edições (2009).

A obra *Omo-Oba - História de princesas*, escrita por Kiusam de Oliveira, é um livro bastante interessante que aborda histórias das orixás guerreiras. As histórias trazem mensagens de empoderamento das identidades negras, fortalece a personalidade das educandas e ressaltam que as diferenças devem ser respeitadas. Os/as educadores/as podem desenvolver diversas atividades com os/as educandos/as, desde a contação de história com a utilização de bonecos de fantoches até a criação de desenhos, produções de textos e encenações.

LIVRO: OS ORIXÁS NA VIDA DOS QUE NELES ACREDITAM

Fonte: Mazza Edições (1995)

A obra *Os orixás na vida dos que neles acreditam*, de Maria de Lourdes Siqueira, é composta por dezenove fichas ilustradas por Francisco Santos, que apresentam os/as principais orixás do panteão iorubano cultuados no Brasil. As fichas trazem informações sobre as características dos/as orixás, os dias da semana a eles/as consagrados, os símbolos rituais que os/as representam, as saudações para reverenciá-los/as, dentre outras informações. Em sala de aula, os/as educadores/as podem desenvolver atividades bastante interessantes com os/as educandos/as para a valorização da cultura africana e afro-brasileira, tais como, pinturas em madeira, esculturas, murais e cartazes.

LIVRO: POEMAS PARA LER COM PALMAS

Fonte: Mazza Edições (2017)

A obra *Poemas para ler com palmas*, escrita por Edilson de Almeida Pereira e ilustrada por Maurício Negro, é um livro de poesias que traz um olhar poético a partir de cinco mitopoéticas afro-brasileiras, a saber: Candomblé, Congado, Capoeira, Jongo e Vissungos. As poesias trazem em seus versos riquezas da cultura negra e leva os/as educandos/as a valorizarem nuances da identidade negra por meio da literatura. Em sala de aula os/as educadores/as poderão desenvolver com os/as educandos/as atividades que resgatem a memória e a circularidade como valores civilizatórios afro-brasileiros. Alinhando arte com cultura, os/as educandos/as inspirados/as pelas poesias poderão criar seus próprios poemas e por meio de palmas ritmadas e moduladas expô-las numa grande roda.

AMPAROS LEGAIS PARA O DESENVOLVIMENTO DE TRABALHOS PEDAGÓGICOS QUE ENVOLVAM AS RELIGIÕES DE MATRIZES AFRICANAS NAS ESCOLAS NO CONTEXTO DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA

O **objetivo** deste informativo é apresentar aos/as docentes alguns recortes de legislações, diretrizes, parâmetros e declarações que possam subsidiar o trabalho pedagógico envolvendo a cultura africana e afro-brasileira, especificamente, ao trato das religiões de matrizes africanas em escolas públicas. Tais amparos legais, aplicáveis à Educação Básica, são de ordem Municipal, Nacional e Estadual e legitimam as ações pedagógicas dos/as educadores/as quanto a valorização das heranças africanas, bem como proporciona aos adeptos dessas matrizes religiosas que frequentam as escolas, o respeito que lhes é merecido.

1. LEI nº 4737, de 24 de junho de 2015 – Plano Municipal de Educação (PME) Contagem/MG



Dentre as metas e estratégias constantes no Plano Municipal de Educação do município de Contagem/MG, as que referendam diretamente o objetivo proposto neste informativo são:

1.1. **Meta 5:** Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental.

Estratégia 5.9: Apoiar alfabetização de crianças quilombolas, indígenas, itinerantes, assegurando sua identidade cultural, bem como as diversidades de gênero, religiosas e étnico-raciais.

1.2 Meta 7: Fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias municipais para o Ideb;

Estratégia 7.23: Garantir, nos currículos escolares, conteúdos sobre a história e as culturas afro-brasileira e indígenas e implementar ações educacionais, nos termos das Leis no 10.639/2003, e 11.645/2008, assegurando a implementação das respectivas diretrizes curriculares nacionais, por meio de ações colaborativas com fóruns de educação para a diversidade étnico-racial, conselhos escolares, equipes pedagógicas e a sociedade civil;

1.3 Meta 8: Potencializar as ações educativas e inclusivas das escolas de Educação Básica de Contagem, não permitindo nenhum tipo de discriminação ou segregação.

Estratégia 8.1: Manter e fortalecer o processo de implementação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 no Município, por meio de programas já existentes e outros, considerando as orientações do Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, Educação Indígena e Cigana;

Estratégia 8.6: Estimular a criação e a distribuição de materiais didáticos, em parceria com os governos municipal, estadual e federal, além da iniciativa privada e movimentos sociais, que recuperam a história dos congados, das comunidades tradicionais e povos de matriz africana, cigana e indígenas para utilização na implementação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008;

Estratégia 8.7: Garantir o cumprimento das resoluções federais, que dispõem sobre os parâmetros para inclusão social;

Estratégia 8.10: Promover seminários anuais, fóruns e encontros para educadores/as, sociedade civil, em parceria das redes de ensino públicas e

privadas, visando as articulações das práticas pedagógicas do município sobre a temática de promoção da igualdade racial e da diversidade religiosa;

Estratégia 8.17: Contribuir para o desenvolvimento de práticas reflexivas, participativas e interdisciplinares que possibilitem ao educando e ao educador o entendimento de nossa estrutura social desigual;

Estratégia 8.22 Promover a implantação de salas multiuso nas escolas de educação básica, visando ao cumprimento da Lei 13.006/2014, com exibição de filmes relacionados as temáticas da inclusão social e direitos humanos;

Estratégia 8.24 Construir práticas educativas que promovam a igualdade, excluindo todo e qualquer tipo de intolerância e discriminação.

2. LEI Nº 10.639, de 9 de Janeiro de 2003

Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei: Art. 1º A Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B: "Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

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

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

§ 3º (VETADO)"

"Art. 79-A. (VETADO)"

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

1. Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.
Brasília, 09 de janeiro de 2003

3. LEI Nº 9.394/1996 Diretrizes e Bases da Educação Nacional

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1 O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2 Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileira.

Art. 79-A. (Vetado)

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

4. LEI Nº 11.635, de 27 de dezembro de 2007

Institui o Dia Nacional de Combate à Intolerância Religiosa

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º Fica instituído o Dia Nacional de Combate à Intolerância Religiosa a ser comemorado anualmente em todo o território nacional no dia 21 de janeiro.

Art. 2º A data fica incluída no Calendário Cívico da União para efeitos de comemoração oficial.

Art. 3º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 27 de dezembro de 2007

5. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira

Para conduzir suas ações, os sistemas de ensino, os estabelecimentos e os professores terão como referência, entre outros pertinentes às bases filosóficas e pedagógicas que assumem os princípios a seguir explicitados:

5.1 Consciência política e história da diversidade

Este princípio deve conduzir:

- À igualdade básica de pessoa humana como sujeito de direitos;

- À compreensão de que a sociedade é formada por pessoas que pertencem a grupos étnico-raciais distintos, que possuem cultura e história próprias, igualmente valiosas e que em conjunto constroem, na nação brasileira, sua história;

- Ao conhecimento e à valorização da história dos povos africanos e da cultura afro-brasileira na construção histórica e cultural brasileira;
- À superação da indiferença, injustiça e desqualificação com que os negros, os povos indígenas e também as classes populares às quais os negros, no geral, pertencem, são comumente tratados;
- À desconstrução, por meio de questionamentos e análises críticas, objetivando eliminar conceitos, idéias, comportamentos veiculados pela ideologia do branqueamento, pelo mito da democracia racial, que tanto mal fazem a negros e brancos;
- À busca, da parte de pessoas, em particular de professores não familiarizados com a análise das relações étnico-raciais e sociais com o estudo de história e cultura afro-brasileira e africana, de informações e subsídios que lhes permitam formular concepções não baseadas em preconceitos e construir ações respeitadas;
- Ao diálogo, via fundamental para entendimento entre diferentes, com a finalidade de negociações, tendo em vista objetivos comuns, visando a uma sociedade justa.

5.2 Fortalecimento de identidades e de direitos

O princípio deve orientar para:

- O desencadeamento de processo de afirmação de identidades, de historicidade negada ou distorcida;
- O rompimento com imagens negativas forjadas por diferentes meios de comunicação, contra os negros e os povos indígenas;
- O esclarecimento a respeito de equívocos quanto a uma identidade humana universal;
- O combate à privação e violação de direitos;
- A ampliação do acesso a informações sobre a diversidade da nação brasileira e sobre a recriação das identidades, provocada por relações étnico-raciais;

- As excelentes condições de formação e de instrução que precisam ser oferecidas, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, em todos os estabelecimentos, inclusive os localizados nas chamadas periferias urbanas e nas zonas rurais.

5.3 Ações educativas de combate ao racismo e à discriminação

O princípio encaminha para:

- A conexão dos objetivos, estratégias de ensino e atividades com a experiência de vida dos alunos e professores, valorizando aprendizagens às suas relações com pessoas negras, brancas, mestiças, assim como as vinculadas às relações entre negros, indígenas e brancos no conjunto da sociedade;

- A crítica pelos coordenadores pedagógicos, orientadores educacionais, professores, das representações dos negros e de outras minorias nos textos, materiais didáticos, bem como providências para corrigi-las;

- Condições para professores e alunos pensarem, decidirem, agirem, assumindo responsabilidade por relações étnico-raciais positivas, enfrentando e superando discordâncias, conflitos, contestações, valorizando os contrastes das diferenças;

- Valorização da oralidade, da corporeidade e da arte, por exemplo, como a dança, marcas da cultura de raiz africana, ao lado da escrita e da leitura;

- Educação patrimonial, aprendizado a partir do patrimônio cultural afro-brasileiro, visando a preservá-lo e a difundi-lo;

- O cuidado para que se dê um sentido construtivo à participação dos diferentes grupos sociais, étnico-raciais na construção da nação brasileira, aos elos culturais e históricos entre diferentes grupos étnico-raciais, às alianças sociais;

- Participação de grupos do Movimento Negro, e de grupos culturais negros, bem como da comunidade em que se insere a escola, sob a coordenação dos professores, na elaboração de projetos político-pedagógicos que contemplem a diversidade étnico-racial.

6 Parâmetros Curriculares Nacionais – Temas Transversais

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, ao propor uma educação comprometida com a cidadania, elegeram baseados no texto constitucional, princípios segundo os quais orienta a educação escolar:

- **Dignidade da pessoa humana**

Implica respeito aos direitos humanos, repúdio à discriminação de qualquer tipo, acesso a condições de vida digna, respeito mútuo nas relações interpessoais, públicas e privadas.

- **Igualdade de direitos**

Refere-se à necessidade de garantir a todos a mesma dignidade e possibilidade de exercício de cidadania. Para tanto há que se considerar o princípio da equidade, isto é, que existem diferenças (étnicas, culturais, regionais, de gênero, etárias, religiosas, etc.) e desigualdades (socioeconômicas) que necessitam ser levadas em conta para que a igualdade seja efetivamente alcançada.

- **Participação**

Como princípio democrático, traz a noção de cidadania ativa, isto é, da complementaridade entre a representação política tradicional e a participação popular no espaço público, compreendendo que não se trata de uma sociedade homogênea e sim marcada por diferenças de classe, étnicas, religiosas, etc.

- **Co-responsabilidade pela vida social**

Implica partilhar com os poderes públicos e diferentes grupos sociais, organizados ou não, a responsabilidade pelos destinos da vida coletiva. É, nesse sentido, responsabilidade de todos a construção e a ampliação da democracia no Brasil.

6.1 Tema Transversal: Pluralidade Cultural

Para viver democraticamente em uma sociedade plural é preciso respeitar os diferentes grupos e culturas que a constituem. A sociedade brasileira é formada não só por diferentes etnias, como por imigrantes de diferentes países. Além disso, as migrações colocam em contato grupos diferenciados. Sabe-se que as regiões brasileiras têm características culturais bastante diversas e a convivência entre grupos diferenciados nos planos social e cultural muitas vezes é marcada pelo preconceito e pela discriminação. O grande desafio da escola é investir na superação da discriminação e dar a conhecer a riqueza representada pela diversidade etnocultural que compõe o patrimônio sociocultural brasileiro, valorizando a trajetória particular dos grupos que compõem a sociedade. Nesse sentido, a escola deve ser local de diálogo, de aprender a conviver, vivenciando a própria cultura e respeitando as diferentes formas de expressão cultural.

7 Declaração Universal dos Direitos Humanos

7.1 Artigo I:

Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade.

7.2 Artigo XVIII:

Todo ser humano tem direito à liberdade de pensamento, consciência e religião; este direito inclui a liberdade de mudar de religião ou crença e a liberdade de manifestar essa religião ou crença, pelo ensino, pela prática, pelo culto e pela observância, em público ou em particular.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA; Maria Inês de; LEITE; Patrícia Kauark. **Demasiado Humano**. Belo Horizonte, Editora UFMG, 2010.

BECKER, joaanesa C; *Eat al.* **Bonecos, fantoches e afins**: muito mais do que um suporte divertido nas atividades pedagógicas. Seminário Internacional de Educação no Mercosul. 2013.

BALBINO. Erika. **Num tronco de Iroko vi a Iúna cantar**. São Paulo; Peirópolis: 2014.

BRANDÃO, Ana Paula (coord.). **Saberes e fazeres**: modos de interagir. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

BRASIL. **LDB 10639**. Altera a Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf>. Acesso em 22 abr. 2018

BRASIL. **LDB 9394**. Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017. Disponível em: <http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf>. Acesso em 22 abr. 2018

BRASIL. **Lei 11635**. Institui o Dia Nacional de Combate à Intolerância Religiosa. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/111635.htm>. Acesso em 22 abr. 2018

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Disponível em: <<http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/DCN-s-Educacao-das-Relacoes-Etnico-Raciais.pdf>>. Acesso em 23 de abr. 2018

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acesso em 23 de abr. 2018

CONTAGEM-MG. **Lei 4737**. Anexo I do Plano Municipal de Educação: Metas e estratégias. Disponível em: <http://www.contagem.mg.gov.br/arquivos/legislacao/lei_047372015_anexo.pdf <http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/lei_10639_09012003.pdf>. Acesso em 20 abr. 2018.

FERREIRA, Luzia Gomes. **As máscaras africanas e suas múltiplas faces**. 2004. Disponível em: <http://www.uesb.br/anpuhba/artigos/anpuh_II/luzia_gomes_ferreira.pdf> Acesso em 06 set. 2018.

KILEUY, Odé; OXAGUIÃ, Vera; BARROS, Marcelo (Org.). **O Candomblé bem explicado**: Nações Bantu, Ioruba e Fon. Rio de Janeiro: Pallas, 2009.

LODY, Raul. **As gueledés: A festa das máscaras**. Rio de Janeiro: Pallas, 2010.

NETTO, Adriano Bitarães. **A era dos Erês: uma Era ao culto da natureza e dos orixás**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2010.

OLIVEIRA, Kiusam. **Omo-Oba: histórias de princesas**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2009.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Disponível em <<http://www.onu.org.br/img/2014/09/DUDH.pdf>>. Acesso em 23 abr. 2018

PEREIRA, Edmilson de Almeida. **Poemas para ler com as mãos**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2017.

PRANDI, Reginaldo. **Mitologia dos Orixás**. São Paulo: Companhia das letras, 2001

RAMOS, Aline. LINS, Larissa. **Porque o uso do turbante despertou polêmica sobre apropriação cultural**. Disponível em <http://www.diariodepernambuco.com.br/app/noticia/viver/2017/02/15/internas_viver,689224/moda-por-que-o-uso-de-turbante-pode-ser-apropriacao-cultural.shtml> Acesso em: 10 set. 2018

SANTOS, Erisvaldo Pereira dos. **Formação de professores e religiões de matrizes Africanas: um diálogo necessário**. 2.ed. Belo Horizonte: Nandyala, 2015.

SIQUEIRA, Maria de Lourdes. **Os orixás na vida dos que neles acreditam**. Belo Horizonte. Mazza Edições. 1995.

STEINER, João E. **A Origem do Universo**. Estudos avançados. v. 20, nº 58. 2006. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/ea/v20n58/20.pdf>>. Acesso em: 05 set. 2018.

SITES

<https://br.pinterest.com/pin/299770918924215730/>

<https://extra.globo.com/noticias/religiao-e-fe/pai-paulo-de-oxala/os-orixas-as-essencias-suas-finalidades-13763813.html>

<https://fraternidadedeumbandadivinaluz.blogspot.com/2012/04/origem-do-terco-cristaocatico-muito.html>

<http://marcelobicalho.blogspot.com.br/2010/03/estacao-do-conhecimento.html>

<http://mamedia.ro/nasa-pamantul-va-fi-15-zile-in-intuneric-bezna-ce-se-ascunde-in-spatele-acestui-anunt>

<https://ocandomble.com/2008/05/02/fios-de-contas/>

<https://www.google.com/search?q=eketé>

<https://www.google.com/search?q=fantoches>

<https://www.google.com/search?q=turbante>

PROMESTRE

MESTRADO PROFISSIONAL
EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA

FaE
Faculdade de Educação

UFMG
