

FACULDADE UNIDA DE VITÓRIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DAS RELIGIÕES

GEISA HUPP FERNANDES LACERDA

OS OLHARES VISIBILIZADOS: UM DIÁLOGO SOBRE AS *CRIANÇAS DE SANTO*,
RACISMO RELIGIOSO E AMBIENTE ESCOLAR

PPGCR
Faculdade Unida de Vitória

Certificado pelo Programa de Pós-Graduação da Faculdade Unida de Vitória - 03/12/2019.

VITÓRIA
2019

GEISA HUPP FERNANDES LACERDA

Certificado pelo Programa de Pós-Graduação da Faculdade Unida de Vitória - 03/12/2019.

OS OLHARES VISIBILIZADOS: UM DIÁLOGO SOBRE AS *CRIANÇAS DE SANTO*,
RACISMO RELIGIOSO E AMBIENTE ESCOLAR

PPGCR
Faculdade Unida de Vitória

Trabalho Final de
Mestrado Profissional
Para obtenção do grau de
Mestra em Ciências das Religiões
Faculdade Unida de Vitória
Programa de Pós-Graduação
Linha de pesquisa: Religião e Esfera Pública

Orientador: Dr. Graham Gerald McGeoch

Vitória - ES
2019

Lacerda, Geisa Hupp Fernandes

Os olhares visibilizados / um diálogo sobre as crianças de santo, racismo religioso e ambiente escolar / Geisa Hupp Fernandes Lacerda. – Vitória: UNIDA / Faculdade Unida de Vitória, 2019.

xi, f. 147; il; 31 cm.

Orientador: Graham Gerald McGeoch

Dissertação (mestrado) – UNIDA / Faculdade Unida de Vitória, 2019.

Referências bibliográficas: f. 134-147

1. Ciências das religiões. 2. Religião e esfera pública. 3. Escravização no Brasil. 4. Pedagogias descoloniais. 5. Racismo religioso. 6. *Crianças de santo*. 7. Racismo religioso e ambiente escolar. - Tese. I. Geisa Hupp Fernandes Lacerda. II. Faculdade Unida de Vitória, 2019. III. Título.

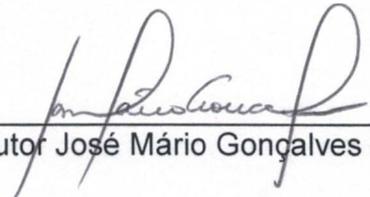
GEISA HUPP FERNANDES LACERDA

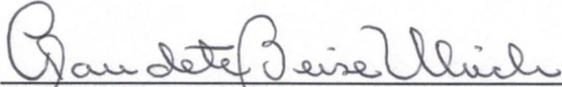
OS OLHARES VISIBILIZADOS: UM DIÁLOGO SOBRE AS CRIANÇAS DE SANTO,
RACISMO RELIGIOSO E AMBIENTE ESCOLAR

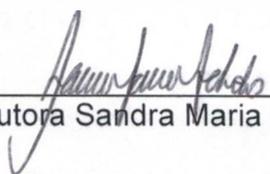
Dissertação para obtenção do grau
de Mestre em Ciências das
Religiões no Programa de Mestrado
Profissional em Ciências das
Religiões da Faculdade Unida de
Vitória.

Certificado pelo Programa de Pós-Graduação da Faculdade Unida de Vitória - 03/12/2019.


Doutor Graham Gerald McGeoch – UNIDA (presidente)


Doutor José Mário Gonçalves – UNIDA


Doutora Claudete Beise Ulrich – UNIDA


Doutora Sandra Maria Machado



Aos meus pais Luzia e Domingos que, no amor, me apresentaram a militância das Pedagogias descoloniais / antirracistas, mostrando que na luta diária desta caminhada da vida, o amor vence o ódio.

AGRADECIMENTOS

Ao finalizar este trabalho, agradeço a minha ancestralidade, os bons encontros na vida e a partilha de vidas pelo diálogo. Agradeço as escutas e pela luta do dia a dia.

Agradeço ao meu companheiro de vida, Wladimyr, pois não chego aqui sozinha, me transformei com as mãos entrelaçadas. Obrigada por caminhar, nesta vida, comigo - amor que transborda e se ressignifica a cada dia.

Agradeço a essência do meu viver, Gabrieli, Maria Alice e Rafael. Creio em um mundo com pedagogias novas, enredadas por vocês, imbricadas em um amor infinito.

Aos meus pais, que me mostraram o valor da coletividade, da família, e o valor grandioso das parcerias e dos sonhos.

Ao professor e orientador, Dr. Graham Gerald McGeoch, pelas contribuições e construção deste texto.

Ao bom encontro com a professora Doutora Claudete.

À Doutora Sandra Maria Machado, por me apresentar a possibilidade da luta no combate ao racismo, a cartografia de um bem querer profundo, irmanado pela luta pedagógica.

Às pessoas queridas que perdi neste ano; mulheres potentes e resistentes: a minha avó, obrigada pela escola da vida, por ensinar-me o valor da labuta, mas sem perder a ternura; a Luciana - partida precoce – juntas partilhamos a infância, os sonhos, encontros e desencontros, o magistério, o valor das nossas famílias. Que bom saber que seu legado permanece nos seus filhos!

A minha irmã Danúbia e sobrinha Bianca, amo vocês. Obrigada especial a Danúbia, pela companhia na incursão aos terreiros. Foi bom saber que tinha você sempre ao meu lado. Compartilho com você um amor de irmã e mãe.

A Valdina e Carol, obrigada por abrir o Templo de Umbanda São Jorge! Obrigada pela acolhida fraterna e pelas boas conversas!

Às boas amigas tecidas no tecido da vida - Maria Dirce, Berenice, Rayner, Querolin, Cristiane - um bem querer que sai da Pedagogia para a vida.

A todos discentes que me movem e me comovem, a todos os colegas de trabalho!!!



“Minha escrita é contaminada pela condição de mulher negra”. (Conceição Evaristo)

RESUMO

O presente estudo objetivou traçar um panorama sobre o racismo religioso no âmbito escolar e um debate referente à Pedagogia descolonial. O trabalho, em questão, elabora uma revisão de literatura no primeiro e segundo capítulos. No primeiro capítulo, utilizo o aporte teórico de vários intelectuais para ampliar o processo de escravização e racismo no Brasil, como se reproduz e se refaz. O conceito de racismo, abordado a partir do pensamento de Munanga (2006), sobre os processos escravagistas e raciais, castigos e levantes e outros aspectos que perpassam a escravização. Leite (2017), Gennari (2008), Cressoni (2016), Reis (2003), Prandi (2018) e demais intelectuais compõem a polifonia para compreender a escravização no contexto de resistência e luta por narrativas de liberdade religiosa; trago, também, o conceito de racismo religioso articulado por Flor Nascimento (2015, 2016, 2017). Buscando conhecer os aspectos da vida do negro no Espírito Santo, a narrativa deste subcapítulo, dialoga com o acervo documental da biblioteca estadual do Espírito Santo, em particular com o acervo digital, buscando os poucos registros que descrevem a escravização no Espírito Santo. Como base estrutural, os escritos do professor Maciel (2016), fundamentados no livro “Negros do Espírito Santo”. Alguns escritos de Novaes (1963), que relatam sobre as mazelas da escravização, sobre as festas religiosas que herdam uma herança afro-brasileira. Baseio-me em Oliveira (2016), sobre a questão das religiões de Matriz africana. Dialogo com Bastide (1971) a respeito dos processos do pensamento Colonial e abissal e outros fatores com Souza Santos (2007 2010). O diálogo, no segundo capítulo, com o ambiente escolar e práticas de racismo religioso, parte da visão de Boaventura de Souza Santos (2002, 2007, 2008), ampliando os conceitos de colonialidade e descolonialidade. A narrativa é composta com Freire (2000), no sentido de tecer a pedagogia da liberdade. Gomes (2017) fundamenta as pedagogias não abissais, emancipatórias e descoloniais. Caputo (2012) traz contribuição sobre o ensino/aprendizagem nos terreiros e currículo escolar numa perspectiva pós-moderna. Rodrigues (2013) acerca do debate do Ensino Religioso (ER). A base metodológica é a cartografia, fundamentada em Deleuze (1995). Sendo uma pesquisa imetódica, os desenhos da pesquisa partiram das redes de conversações, diário de campo, pesquisa participante, resultando em uma cartografia que desenha um mapa docente, a incursão pelos terreiros e rede de conversações com atores do âmbito escolar, possibilitando novos passos para uma educação/pedagogia antirracista com foco no racismo religioso.

Palavras-chave: Escravização no Brasil, Pedagogias descoloniais, racismo religioso.

ABSTRACT

This study aimed to draw an overview of religious racism in the school environment and a debate regarding decolonial pedagogy. The work in question elaborates a literature review in the first and second chapters. In the first chapter, I use the theoretical support of various intellectuals to expand the process of enslavement and racism in Brazil, as reproduced and redone. The concept of racism, approached from the thought of Munanga (2006), about the slave and racial processes, punishments and uprisings and other aspects that permeate the enslavement. Leite (2017), Gennari (2008), Cressoni (2016), Reis (2003), Prandi (2018) and other intellectuals make up polyphony to understand slavery in the resistance context and struggle for religious freedom narratives; I also discussed the concept of religious racism articulated by Flor Nascimento (2015, 2016, 2017). Seeking to know the aspects of black life in the Holy Spirit, the narrative of this subchapter, dialogues with the documentary collection of the state library of Espírito Santo, in particular with the digital collection, seeking the few records that describe the enslavement in the Espírito Santo. As a structural basis, the writings of Professor Maciel (2016), based on the book “*Negros do Espírito Santo*”. Some writings of Novaes (1963), which report on the ills of enslavement, on the religious festivals that inherit an Afro-Brazilian heritage. I base myself in Oliveira (2016), on the issue of religions of African matrix. Dialogue with Bastide (1971) about the processes of Colonial and Abyssal thinking and other factors with Souza Santos (2007 2010). The dialogue, in the second chapter, with the school environment and religious racism practices, starts from the vision of Boaventura de Souza Santos (2002, 2007, 2008), expanding the concepts of coloniality and decoloniality. The narrative is composed with Freire (2000), in the sense of weaving the pedagogy of freedom. Gomes (2017) bases the non-abysal, emancipatory and decolonial pedagogies. Caputo (2012) makes a contribution about teaching / learning in the *terreiros* and school curriculum in a postmodern perspective. Rodrigues (2013) about the debate on Religious Education (RE). The methodological basis is cartography, based on Deleuze (1995). Being an imethodic research, the research designs started from the conversation networks, field diary, participant research, resulting in a cartography that draws a teaching map, the foray into the *terreiros* and a network of conversations with school actors, enabling new steps to be taken. an anti-racist education / pedagogy focusing on religious racism.

Keywords: Slavery in Brazil, Decolonial Pedagogies, Religious Racism.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

RELIGAFRO - Religião de Matriz Africana

NEAB - Núcleo de Estudos Afro-brasileiros

UFES - Universidade Federal do Espírito Santo

RIVIR - Relatório sobre Intolerância e Violência Religiosa no Brasil

ER - Ensino Religioso

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

LDB - Lei de Diretrizes e Bases

DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais

BNCC - Base Nacional Curricular Comum

TUSJ - Templo de Umbanda São Jorge



LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Quase mortos no Porão do Navio Negroiro-1868.....	24
Figura 2: Diferentes Nações Negras de escravos no Brasil, cerca de 1830, de Jean-Baptiste Debret.	25
Figura 3: Templo de Umbanda São Jorge Guarapari- ES	48
Figura 4: Pierre Verger – Bater Paó 1948-1951	54
Figura 5: Orixá Xangô no livro didático	66
Figura 6: Casa de candomblé é derrubada pelo governo do DF; ‘Intolerância religiosa’, diz OAB.....	77
Figura 7: Omo Oba: Histórias de Princesas- Pais tentam boicotar livro de professora da UFES no Rio de Janeiro	82
Figura 8 : Livro Lendas de Exu	85
Figura 9: Trabalho pedagógico- Abayomi- 2018/02- 2019/01- Oficinas, ação social e lançamento do livreto: Abayomi encontro precioso.....	107
Figura 10: Oficina de Congo, curso de Pedagogia; Mestre Zé Bento e alunas do curso de Pedagogia	108
Figura 11: Sala de aula Estudo Orixás femininos – Mitologia das Yabás.	110
Figura 12: Exposição Artes um conteúdo a ser lido – 2019-02	111
Figura 13: Templo de Umbanda de São Jorge – Fachada do terreiro com a cascata de Yemanjá, Gongá, Tambor Run, Rumpi, Lé.....	113
Figura 14: Festa de Exu e Pombagira, Mesa da Festa e médiuns do terreiro São Jorge e convidados do Candomblé e Umbanda de demais terreiros.....	117
Figura 15: Festa de Erê - 2019: Mesa de bolo e doces.....	118
Figura 16: Localização de Terreiros nos Municípios de Serra e Fundão	121
Figura 17: Sala da Coordenação de Estudos Étnico-raciais e Diversidades - CEERD, Sedu: Porta, Mural pintado com a Literatura Galinha de Angola, Prateleira com recursos produzidos	126

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
1 A RELEVÂNCIA DA ANCESTRALIDADE AFRICANA E SUAS CONTRIBUIÇÕES.	20
1.1 Ancestralidade e Resistência	21
1.2 A escravização no Brasil e religião afro-brasileira.....	27
1.3 A escravização no Espírito Santo e as religiões afro-capixabas.....	37
1.4 Candomblé e Umbanda: Semelhanças e distanciamentos.....	50
2 REVISITANDO AS PEDAGOGIAS COLONIAIS: BREVE CONCEITO DO CENÁRIO ATUAL.....	62
2.1 Des/pensando as Pedagogias Coloniais: O que se ensina nos terreiros? O que se discrimina na escola?.....	66
2.2 O preconceito na escola: dialogando com o racismo social e religioso	73
2.3 A inclusão no terreiro e a discriminação na escola	80
2.4 Pedagogias (Des) coloniais: combatendo o racismo religioso no contexto escolar	91
3 A CENA: ENTRE OS COTIDIANOS: MAPEANDO A DOCENTE/CARTÓGRAFA, AS ESCUTAS DA FORMAÇÃO E OS NÃOS DITOS.....	102
3.1 O mapeamento do campo e cotidiano da pesquisa.....	104
3.2 Primeira cena: as escutas da formação e os nãos ditos: racismo e as pedagogias descoloniais.	105
3.3 Segunda Cena: A incursão no terreiro pelo olhar/sons/falas	111
3.4 Terceira cena: O encontro com os sujeitos atores do espaço educacional - roda de conversas sobre o racismo religioso	119
CONCLUSÃO.....	130
REFERÊNCIAS	134
APÊNDICES	148
ANEXOS.....	160

INTRODUÇÃO

Aprendi a não tentar convencer ninguém. Convencer o outro é uma falta de respeito, é uma tentativa de colonização do outro.¹

Início com Saramago com a intensão de descrever a trajetória que me moveu ao encontro desta pesquisa. O combate ao racismo patriarcal nasceu em minha infância com situações que me deixavam desconfortável, mesmo quando não tinha consciência do era racismo. A passagem do tempo possibilitou-me uma maior visão de mundo, e quando iniciei a vida acadêmica, multiplicando minhas experiências, pude perceber que o processo de construção de pensamento e práticas antirracistas nasce de um pensamento não colonial de que o combate ao racismo não nasce do convencimento, e sim, a partir de diálogos constantes.

Desde a infância pude perceber a rejeição da família de minha mãe em relação à pele negra do meu pai. A negação da minha família patriarcal ao desconsiderá-lo como um sujeito histórico e colocá-lo, constantemente, como um sujeito inferior tinha origem no percentual maior de melanina em sua pele.

Nesse mesmo contexto, percebia minha tia, mulher negra, praticante de religião afro-brasileira – umbanda - ser motivo de piadas nas vivências sociais. Muitas vezes, praticantes das religiões protestantes a abordavam em uma tentativa de desqualificar sua religião, chegando a sugerir, quase que em forma de imposição, que ela precisava conhecer o “verdadeiro Senhor”. Essa prática do passado vem se repetindo no presente, dos mesmos modos, de outros modos, por outros meios, mas com os mesmos efeitos nefastos nas subjetividades dos sujeitos praticantes dessas religiões.

Nesse processo, é fundamental descolonizar² o pensamento; é de suma importância não promover um pensamento único e unilateral, hegemônico e normativo sobre o contexto do racismo religioso. A religião afro-brasileira sempre fez parte da minha formação. Porém, o

¹ SARAMAGO, José. *Esperanças e utopias*: o caderno de Saramago. [S.l.; s.n.], 2008. [s.p.].

² O conceito utilizado por Boaventura de Souza Santos propõe uma contraposição à produção de um saber eurocêntrico e hegemônico. Pontuando outros saberes, principalmente, nos países colonizados, que perpetuam/refazem/reinventam práticas colonizadoras. Neste trabalho, buscamos desconstruir saberes hegemônicos eurocêntricos, partindo de uma vertente da ecologia de saberes. Neste sentido, Boaventura dialoga com a sociologia das ausências e das emergências. A “sociologia das ausências” destaca a denúncia de atores silenciados e demonizados, neste caso, a religião afro-brasileira na escola, sua resistência ao racismo religioso na escola faz a ausência virar presença. Em “sociologia das emergências”, novas formas de saberes/fazer nas lutas para minimizar as práxis de racismo religioso na escola, reconhecendo conhecimentos para além de uma monocultura do saber, movendo uma ecologia dos saberes. SANTOS, Boaventura de Souza. Por uma sociologia das Ausências e por uma sociologia das emergências. *Revista Crítica de Ciências Sociais*. n. 63, out. p. 237-270, 2002. Disponível em: <http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/pdfs/Sociologia_das_ausencias_RCCS63.PDF>. Acesso em: 08 abr. 2018.

foi condutor deste estudo ganha intensidade a partir da discussão de temas relacionados à disciplina de História da Cultura Afro-brasileira, no curso de Licenciatura de Pedagogia de uma instituição privada com colegas de profissão, onde organizei seminários sobre a temática etnicorracial nos períodos de 2013 a 2016.

No segundo semestre de 2016, iniciei minha participação no grupo de Estudos RELIGAFRO - Religião de Matriz Africana, vinculado ao Núcleo de Estudos Afro-brasileiros - NEAB, na Universidade Federal do Espírito Santo-UFES, onde pude observar algumas questões que interligam práticas de racismos ao cotidiano escolar, principalmente, a partir de tessituras que alargam o processo de preconceito com crianças, cujo pertencimento religioso é orientado por religiões afro-brasileiras³.

Assim, nesse processo de envolvimento nos estudos dessas questões, senti-me motivada a ampliar os conhecimentos sobre o assunto, propondo a pesquisa em questão, intitulada: “Os olhares visibilizados: Um diálogo sobre as crianças de Santo⁴, racismo religioso e escola”, na intenção de problematizar os dados existentes, bem como, produzir novos dados, novas reflexões sobre a temática racial.

De acordo com o Relatório sobre Intolerância e Violência Religiosa no Brasil⁵, houve, nesse período, um crescimento de treze para trinta e cinco notícias sobre agressões motivadas por temáticas ligadas à violência, racismo e intolerância religiosa. Assim, faz-se necessário, pensar em práticas que dialoguem acerca da questão etnicorracial e religião afro-brasileira. É essencial que a escola rompa com um currículo hegemônico, com práticas, posturas e falas que afetam as crianças inseridas nesse contexto religioso, de modo a fomentar outro olhar sobre essa questão.

Dialogando com a sociologia das ausências de Boaventura de Souza Santos, a invisibilidade do período histórico da escravização, uma das piores barbáries que ocorreu no cenário da sociedade brasileira, predestinando à exclusão, homens e mulheres negros (as), que sustentaram a construção desta sociedade. Corpos negros que sempre foram menosprezados, subalternizados, alvo de domesticação do colonizador. Entre as formas excludentes, podemos

³ Neste trabalho, serão abordadas as questões de crianças pertencentes às Religiões de Matriz Africana-Umbanda e Candomblé.

⁴ São consideradas crianças de Santo, aquelas pertencentes às religiões afro-brasileiras por meio do fundamento do recolhimento, caso específico do Candomblé e Umbanda.

⁵ BRASIL. *Relatório sobre Intolerância e Violência Religiosa no Brasil (2011-2015)*. Brasília: Secretária Especial de Direitos Humanos. 2016. 146 p. Disponível em: <<https://www.mdh.gov.br/informacao-aocidadao/participacao-social/cnrdr/pdfs/relatorio-de-intolerancia-e-violencia-religiosa-rivir-2015/view>>. Acesso em: 08 abr. 2018.

citar a negação da sua cultura, das religiões afro-brasileiras⁶, que sofreram e sofrem as mazelas do preconceito.

A historicidade sobre a escravização mostra o aprisionamento dos corpos, o domínio do/s outro/os sobre sua identidade, cultura, religião; a invisibilidade num processo histórico de ocultação da existência dos corpos negros, no apagamento da presença do negro na consolidação da sociedade, bem como a sua negação e do outro pós-abolição, buscando assim, o branqueamento da população brasileira.

Assim, as invisibilidades das religiões afro-brasileiras são um processo histórico de inferiorização e demonização. Diante desse processo, nascem relatos nos diversos meios de comunicação, e como resultado, surgem mecanismos de resistências como grupos de estudos, movimentos em defesa da tradição e das religiões de origem africana.

Essa cosmovisão da espiritualidade através do olhar eurocêntrico, que perpassa o bem e o mau, a divindade é diferenciada nos cultos afro-brasileiros. Onde a narrativa de espiritualidade é distinta, o pecado é inexistente nessas religiões que cultuam a divindade entre o sagrado (Orixás) e o profano (festas para orixás, incluindo elementos da natureza, comida, toques de atabaques e cantos em Yorubá). Denota-se dessa maneira, que o olhar eurocêntrico não quis compreender as particularidades das religiões africanas, mas apenas eliminar as culturas diferentes, produzindo uma monocultura do saber⁷.

O pensamento racista, gerado e difundido, tem bases na colônia do patriarcado que perpetua a intolerância para com tais religiões até os dias atuais. Abarcando a sociologia da emergência de Boaventura de Souza Santos⁸, faz-se necessário revisitar o pensamento colonial e construir uma práxis de descolonização desse modo de pensar o assunto, movendo uma ampla discussão, de modo a ressaltar que intolerância e racismo continuam atuais na sociedade vigente.

⁶ Neste trabalho, trazemos como religiões afro-brasileiras aquelas que se fundamentam no culto aos Orixás, trazendo as especificidades da Umbanda e do Candomblé, mesmo obtendo outras que aderem os cultos aos Orixás como: xangô, tambor-de-mina, batuque, Jurema.

⁷ A monocultura, para Souza Santos, faz uso de cinco monoculturas: a do saber e do rigor; a do tempo linear; a da naturalização das diferenças; a da escala dominante; e, finalmente, aquela do produtivismo capitalista, paradigma esse, gerado por uma visão colonial, gerando as ausências. O processo das ausências gera como não produtivas diversas formas de conhecimento. Nesse ponto, o autor formula a teoria de sociologia das ausências, que busca transformar o invisível em visível, as ausências em presenças, contrapondo a sociologia dominante, substituindo a monocultura por ecologia de saberes. No caso específico deste trabalho, a monocultura mencionada aponta a Monocultura do Saber. SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *Novos estud. - CEBRAP*, São Paulo, n. 79, p. 71-94, nov. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-33002007000300004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 14 abr. 2019.

⁸ SANTOS, 200, p. 237-238.

Partindo da necessidade de reafirmação da luta pelo direito da pertença e prática religiosa e do tratamento digno no espaço escolar, surgiu a incógnita deste estudo. Como as famílias parentais ou de Santo⁹ percebem o tratamento dessas crianças na escola? Como os familiares percebem as relações e o acolhimento dessas crianças pela escola? Na percepção dos atores envolvidos na escola, tem alargado o debate sobre diversidade religiosa para quebra de paradigmas? Ou a escola é âmbito que tem negligenciado, favorecendo práticas de exclusão ou intolerância religiosa?

Vinculado à multiplicidade e à práxis da problematização, as tessituras dos objetivos dialogam com as Ciências das Religiões e Educação, fundamentando-se nos pressupostos da religião afro-brasileira e História da Cultura Afro-Brasileira no âmbito educativo. Partindo desse contexto, a pesquisa teve por objetivo geral, cartografar possíveis causas de racismo religioso através do entendimento da família parental ou de Santo de como os atores da escola percebem/sentem o trato com as crianças que pertencem à religião afro-brasileira.

Como objetivos específicos, buscou-se:

- Descrever sobre a relevância da ancestralidade africana, suas contribuições e a construção do cenário religioso afro-brasileiro no contexto da sociedade brasileira, suas heranças culturais e religiosas;
- Fundamentar a pertença religiosa de matriz africana, dentro do universo educacional, discutindo a interface do racismo social e religioso, enfatizando as diversas formas de exclusão que sofrem os descendentes de escravos;
- Dialogar com o contexto da pesquisa, os relatos e os registros, de forma direta ou indireta, sobre os espaços pesquisados, discorrendo sobre as tensões que propõe a temática.

A pesquisa é fundamentada nas Ciências das Religiões em interface com a escola.

Sobre a religião, aprofundamos em Geertz, que conceitua como:

um sistema de símbolos que atua para estabelecer poderosas, penetrantes e duradouras disposições e motivações nos homens através da formulação de conceitos de uma ordem de existência geral e vestindo essas concepções com tal aura de faturalidade que as disposições e motivações parecem singularmente realistas.¹⁰

⁹ Filhos de Santo ou famílias de Santo: crianças e adultos, inseridos na religião afro-brasileira. Na Umbanda, o batismo utiliza termo “amaci”; no Candomblé segue o preceito de “recolhimento” para posteriormente ser apresentado como “filho” daquela casa/ terreiro/barracão, termos a serem mais bem explanados posteriormente neste trabalho. PRANDI, Reginaldo. Exu, de mensageiro a diabo. Sincretismo católico e demonização do orixá Exu. *Revista USP*, n. 50, p. 46-63, 2001. p. 39. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/35275>>. Acesso em: 02 fev. 2018.

¹⁰ GEERTZ, Clifford. *A Interpretação das Culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 1989, p. 105.

Neste sentido, dialogando com as ciências das religiões e a educação, tencionamos os objetivos da pesquisa, buscando o entendimento e quais motivos fazem com que os símbolos da cultura do colonizador se perpetuem e se refazem.

Metodologicamente, a pesquisa foi fundamentada na Cartografia Social, baseada em Deleuze e Guattari¹¹. Os caminhos ao encontro da pesquisa se diferenciam da prática da Cartografia tradicional, advinda da geografia, onde se solidifica em conhecimentos, dados estatísticos e matemáticos. A Cartografia Social pressupõe o trabalho, partindo das conotações das ciências humanas e sociais; é mais do que um retrato ou desenho do mapeamento de territórios. Trata-se da busca por compreender os jogos de poder advindos de uma sociedade pós-colonial. É resistência partindo do encontro com outro.

A cartografia é um processo de pesquisa, promove recortes de determinado tempo/espço, onde os objetos pesquisados ganham novos desenhos, mapas, totalmente fundamentados nas redes de conversações, registros do encontro entre o pesquisador e os atores, ou seja, a Cartografia como metodologia não propõe uma relação de distanciamento, ao contrário, propõe uma relação de afetos engendrados pela potência entre o pesquisador e o cotidiano e os sujeitos pesquisados. Essa relação de afeto “[...] formulado por Gilles Deleuze e Félix Guattari (1995) visa a acompanhar um processo, e não representar um objeto”.¹²

Nesse sentido, sobre a Cartografia, Oliveira e Paraíso descreve: [...] “para extrair devires contra a história, vidas contracultura, pensamentos contra doutrinas, graças ou desgraças contra o dogma”¹³. Nessa premissa, o sentido da metodologia da Cartografia compõe a interrelação do cartógrafo (pesquisador) com os atores da pesquisa. Nessa percepção, o roteiro e passos da pesquisa podem ser desenhados; há uma ligação tênue entre e a partir do campo de pesquisa, sujeitos da pesquisa, trazendo à tona a cartografia como método altamente politizado ao campo e aos sujeitos partícipes desta pesquisa.

A Cartografia não propõe uma relação de distanciamento, ao contrário, uma relação de afetos engendrados pela potência entre o pesquisador e o cotidiano e sujeitos pesquisados. Essa relação de afeto, nos leva a compreender a realidade, o que extraímos dela, aprendemos e refletimos.

¹¹ DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil platôs: do capitalismo à esquizofrenia*. v. 1, Rio de Janeiro: Editora 34, 1996. p. 16-32.

¹² KASTRUP, Virgínia. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da. (Org.). *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2015. p. 32- 51.

¹³ OLIVEIRA, Thiago Rannery Moreira de; PARAÍSO, Marlucey Alves. Mapas, dança, desenhos Mapas, dança, desenhos: a cartografia como método de pesquisa em educação. *Pro-Posições*, v. 23, n. 3, p. 159-178, 2012. p. 162.

Barros e Kastrup descrevem que o cartógrafo, numa abordagem com a sua sensibilidade, vai ao encontro do campo e dos sujeitos com a cognição ampliada e aberta aos processos de afetos vinculados que os autores descrevem como: “O território vai sendo explorado por olhares, escutas, pela sensibilidade aos odores, gostos e ritmos”.¹⁴ Sendo assim, os processos subjetivos não desconsiderados na cartografia, como a articulação do método cartesiano, a subjetividade faz parte da construção da pesquisa, através das coletas de dados.

Partindo desse pressuposto, a pesquisa de campo envolve análise de documentos com movimentos coengendrados, através de elementos que se buscaram para cartografar, a partir das redes de conversações.

Nesse processo metodológico, procura-se nesta pesquisa, a busca, por meio dos encontros, de uma possibilidade de bases nos discursos, conteúdos documentais. Esse processo metodológico, Carvalho destaca que:

Uma pesquisa cartográfica designa-se como imetódica, ou seja, considera que não há um método capaz de captar a realidade em suas múltiplas manifestações, prescindindo, portanto do “rigor metodológico” das estratégias preestabelecidas. Assim tem-se como pressuposto básico deixar que as circunstâncias determinem a trajetória da pesquisa adotando uma perspectiva mais ou centrada no processo¹⁵.

Pode-se descrever que em um trabalho baseado em cartografia não existe neutralidade; o pesquisador e os envolvidos no processo afetam-se, durante o processo de investigação, construindo um novo olhar sobre o objeto de estudo. A Cartografia perfila que estamos em um processo em que a produção dos dados da pesquisa faz-se no espaço e tempo, com o tempo de campo e a reciprocidade com os atores envolvidos.

Tem como procedimento a observação participante entre pesquisador e sujeitos, redes de conversações, anotações do diário de bordo, gravações no cotidiano prático da pesquisa, através dos relatos cartografados para visibilizar a ocorrência de práticas de racismo religioso, seja explícita/implícita, oculta, simbólica, tecida em paralelos teóricos das relações etnicorraciais, na escola.

As análises de dados são apresentadas em relação dialógica com os relatos dos atores cartografados, os ditos e não ditos referentes ao racismo religioso no campo da pesquisa, “[...]”

¹⁴ BARROS, Laura, KASTRUP, Virginia. Cartografar é acompanhar processos. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virginia; ESCÓSSIA, Liliana da. (Org.). *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2015. p. 52-75. p. 61.

¹⁵ CARVALHO, Janete Magalhães. *O cotidiano escolar como comunidade de afetos*. Petrópolis: De Petrus et Alii, 2009. p. 6.

na análise é preciso considerar o acontecimento, a constituição de um objeto como tal, na cartografia não pode ser senão como processo”¹⁶.

A proposta que tece como produto final um diálogo possível de práticas de superação das violências racistas de cunho religioso, cometidas no âmbito escolar, parte da possibilidade de troca de saberes/fazer/práticas, tornando uma “possível política de afirmação” dentro do contexto no arcabouço da religião afro-brasileira e no âmbito educacional, buscando possíveis superações das exclusões por motivos eurocêtricos, fundamentadas em vertentes que Gomes¹⁷ pontua de: “Pedagogia das Ausências e Pedagogias das emergências”¹⁸. Desse modo, o primeiro Capítulo apresenta uma revisão de literatura, descrevendo sobre ancestralidade africana, as resistências e existências na escravização, identificando as nações de africanos trazidos para o Brasil, apontando a forma de culto herdada por essas nações, entre a primeira e a segunda remessa de escravizados, atentando para o distanciamento cronológico de duzentos anos entre o povo banto e o povo nagô e a herança cultural e religiosa herdada.

O subcapítulo referente à escravização, senzala e religião, aponta a pertença religiosa e prática do culto aos Orixás, partindo do contexto e realidade da escravização. Descreve como o povo negro após diáspora, ressignifica a família, partindo do âmbito da família de Santo; os levantes dos Malês¹⁹ como sinal de resistência religiosa; a mulher negra na visão social e religiosa; a religião afro-brasileira como sinal de resistência, partindo de uma sociedade racista.

Referente ao Espírito Santo, tecemos o desdobramento da religião afro-brasileira, o culto da Cabula Banto, existente no estado, os aspectos proximais que interligam à Umbanda. Relatamos o culto de forma híbrida, dando suporte à continuidade da religião e ressignificando outra. Encerrando este capítulo com o diálogo sobre as aproximações entre

¹⁶ BARROS, Leticia Maria Renault de; BARROS, Maria Elizabeth Barros de. O problema da análise em pesquisa cartográfica. *Fractal - Rev. Psicol.*, Rio de Janeiro, v. 25, n. 2, p. 373-390, maio/ago. 2013. p. 387. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-02922013000200010&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 28 jul. 2018.

¹⁷ GOMES, Nilma. *O movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação*. Petrópolis: Vozes, 2017.p. 40.

¹⁸ Pedagogia das ausências, para Gomes, são os silenciamentos que se tornam brechas epistêmicas, enredadas na Pedagogia das emergências que resulta nas ecologias de saberes que surgem partindo destas brechas.

¹⁹ Este trabalho, como dito anteriormente, tem como foco a Umbanda e o Candomblé. Ao traçar a trajetória dos Malês, pontuamos a busca da liberdade religiosa, a partir do diálogo interreligioso entre as diversas etnias de povos escravizados, descrevendo a partir de Reis, a possibilidade de intercambiar rituais litúrgicos, como usar o branco, vestimenta sagrada, na sexta-feira, dia de Oxalá e o “bater paó” (cabeça), deitar-se no chão para reverência. Não intencionamos discutir de forma mais profunda a religiosidade dos povos Malês, o Islã. Dessa forma, as informações sobre o Islã que trazemos aqui, servem como ilustração da importância dessa nação no contexto religioso do direito de pertença e prática que não fosse à católica romana. REIS, João José. *Rebelião escrava no Brasil: A história do levante dos malês em 1835*. rev. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

Candomblé e Umbanda, o movimento de africanização do Candomblé e o ponto de existência da Umbanda.

O segundo Capítulo traz o desdobramento do conceito de racismo religioso, a relevância da pedagogia ancestral, o conceito de criança e religião afro-brasileira para além dos processos de legitimidade. Isso requer compreender os terreiros através da oralidade, incluindo neste trabalho, a criança como sujeito histórico e atuante nas instâncias sociais e produtora de cultura. Desse modo, o terreiro será redesenhado como espaço de aprendizagem e produção de cultura na vida das crianças. Posteriormente, agrega o debate sobre racismo religioso e escola; como as crianças de Santo vivem esse fato, de modo a produzir uma proposta de descolonização da Pedagogia por meio do Ensino Religioso (ER) e da interculturalidade.

O terceiro Capítulo explicitando a metodologia da Cartografia Social apresenta e analisa o campo e sujeitos da pesquisa, destacando as proximidades e distanciamentos entre as pedagogias contidas nos terreiros e nas escolas; as rodas de conversas com atores da escola e filhos de Santo; como percebem o racismo escolar, entre os ditos e não ditos.

1 A RELEVÂNCIA DA ANCESTRALIDADE AFRICANA E SUAS CONTRIBUIÇÕES

Quem não conhece sua raiz, não chega ao topo.²⁰

Esta escrita inicia-se com a Yalorixá²¹ Mãe Beata de Yemanjá nos situando que para compreender as religiões afro-brasileiras²² e sua cosmovisão, é necessário retornar ao passado, entre a diáspora e escravização e analisar o processo de exclusão, principalmente no âmbito acadêmico, onde os currículos permanecem eurocentrados no debate de religião para a formação docente e outras formações que lidam com a pluralidade humana.

O nascimento das religiões afro-brasileiras é sinal de resistência, motivo pelo qual a ancestralidade para os pertencentes dessa religião é fundamental. A cultura ancestral estruturou as religiões afro-brasileiras, seus cantos, danças, comidas e hierarquia religiosa, e como esses elementos são fundamentados no passado da escravização.

Nesse contexto, esse capítulo abarca a história negligenciada no cenário brasileiro durante séculos, resgatando a ancestralidade, como os/as negros (as) sobreviveram à escravização. Partindo de seu direito à liberdade religiosa, nasce a religião afro-brasileira, sua resistência e como a escola dialoga com essa religião no âmbito educacional. Nesses fatos históricos se perpetua o racismo, em um país que, de acordo com IBGE²³, possui o maior número de negros fora do Continente África.

Esse cenário sinaliza para a urgência de desenhar uma nova perspectiva que contraponha a colonialidade do poder predominante, partindo da visão eurocêntrica que gera a

²⁰ GOMES, Eliane Cristina Marcelina. Mãe Beata de Iemanjá (entrevista concedida a Elaine Cristina Marcelina Gomes). *Reconto das letras*. 14 nov. 2010. Disponível em: <<https://www.recantodasletras.com.br/entrevistas/2615751>>. Acesso em: 08 ago. 2018.

²¹ Sacerdotisa do Ilê Omi Ojurô (Casa dos Olhos de Oxóssi). Em 2015, recebeu o prêmio de Patrimônio Cultural pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional – Iphan, sendo militante da preservação ambiental e dos direitos humanos, dando ênfase à luta contra a violência contra a mulher, ressaltando o Itan da criação do mundo no livro *Caroço de dendê* entre outras obras. Até o final da vida, militou contra o racismo religioso.

²² No campo das Ciências das Religiões, a religião afro-brasileira é pouco pesquisada. Para percorrer nessa linha de religião negra não cristã, no caso deste trabalho, é necessário recorrer a estudos de Bastide (1971), Prandi, (1999, 2000, 2005, 2011). Porém estes entram nas religiões afro-brasileiras no contexto antropológico, deixando algumas lacunas para abarcar com ênfase a epistemologia das Ciências das Religiões. Faz-se urgente revistar esse campo de pesquisa, pois a falta de compreensão e entendimento corroboram com práticas de exclusão, inclusive no ambiente acadêmico; as Ciências das Religiões, entre várias temáticas, propõem o diálogo interreligioso. Como promover tais práticas desprovidas de debates na academia, construção de pesquisa basilar para promoção do entendimento de desconstruir o pensamento colonial, que perpassa o cenário brasileiro com maestria. Souza Santos (2007) aponta que as formas de colonização se reelaboram, e isso não é diferente na narrativa religiosa. Nesse contexto, a religião afro-brasileira continua sendo interpretada como primitiva, animista, atrasada e pouco debatida no meio acadêmico.

²³ IBGE. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - 2014*. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/pnad/2014>>. Acesso em: 20 mar. 2019.

discriminação e suscita um novo debate de pensamento que irá descolonizar os espaços colonizados.²⁴

1.1 Ancestralidade e Resistência

A ancestralidade, entendida como princípio norteador da vida dos afrodescendentes e de produções discursivas indenitárias do povo que sofre a diáspora e o preconceitoracial [...].²⁵

A ancestralidade negra forjada por um passado de costumes, cultura e fé, originária do continente africano e difundida no Brasil, a partir da escravização, é um elo que, através das gerações, perpetua o que era valorizado pelo seu povo. Não se pode saber quem é, sem entender os que passaram. Mongim²⁶ aponta para africanidade²⁷, buscando esclarecer o fio condutor do passado.

Assim, articular o diálogo referente às questões da cultura afro-brasileira, buscando corroborar e valorizar a cultura negra²⁸, requer as interfaces de novos conceitos, propondo possíveis saberes/fazer referentes ao âmbito ideológico, social e cultural, para além de uma cultura eurocêntrica, promovendo uma contra conduta à “discriminação negativa” definida por Lopes e Fabris como “[...] é aquela que diferencia marcando ou estigmatizando o sujeito [...]”²⁹, produzindo silenciamentos étnicos e culturais e apagamentos dos sujeitos. Nessa acepção, tal forma de discriminação tem relatos e fatos no Brasil e a sua sacralização no

²⁴ Para Boaventura, em Epistemologia do Sul, o processo de colonização e dominação de poder se perpetua até os dias atuais; descolonizar os saberes e práticas pressupõe recuperar saberes, fazeres, que estão à margem da invisibilidade por um pensamento abissal que desqualifica e menospreza tudo o que é produzido fora do Norte. SANTOS, 2007. p. 39-54.

²⁵ MONGIM, Luciana Marquesini. Conhecimento e atuação política: a arte e a ancestralidade africana no livro Desde que o samba é samba, de Paulo Lins. *Opiniões*, n. 10, p. 18-29, 10 jun. 2017. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/opiniaes/article/view/122208>>. Acesso em: 10 jan. 2019. p. 18.

²⁶ MONGIM, 2017. p. 24.

²⁷ Podemos atribuir à africanidades o fenômeno sociocultural da Diáspora Africana (ou Diáspora Negra), onde os africanos imigraram forçadamente para diversos cantos do mundo, por fins escravagistas. Não abrindo mão de suas raízes e nem se rendendo a outra cultura, os africanos acabaram plantando sementes culturais que germinaram e cresceram por todo o mundo. DOVANJI, Maurício de Cassio. Africanidade, constituição federal e a lei de diretrizes e bases da educação nacional: cultura e história africana. *Jusbrasil*. 2014. Disponível: <<https://mcdovanci.jusbrasil.com.br/artigos/127807353/africanidade-constituicao-federal-e-a-lei-de-diretrizes-e-bases-da-educacao-nacional>>. Acesso em: 09 mar. 2019.

²⁸ A cultura negra pode ser vista como uma particularidade cultural construída, historicamente, por um grupo etnicorracial específico, não de maneira isolada, mas no contato com outros grupos e povos. Essa cultura faz-se presente no modo de vida do brasileiro, seja qual for o seu pertencimento étnico. Todavia, a sua predominância se dá entre os descendentes de africanos escravizados no Brasil, ou seja, o segmento negro da população. GOMES, Nilma. Cultura negra e educação. *Revista Brasileira de Educação*, n. 23, maio/ago. p. 75-85, 2003. p. 77.

²⁹ LOPES, Maura Corcini; FABRIS, Eli Terezinha Henn. *Inclusão e Educação*. Belo Horizonte: Autentica, 2013. p. 09.

regime de escravização imposta, primeiramente, aos indígenas e, posteriormente, aos negros trazidos do Continente Africano.

Além do rótulo de escravo, quais contribuições culturais, social e religiosa esses povos trouxeram para o Brasil? Que consequências teve essa fusão de culturas do povo Banto e Nagô no Brasil?

Como surgem as resistências através do encontro do povo banto aculturado com sua língua de origem perdida e com gerações nascidas em solo brasileiro? Como o povo Nagô vive e sente o distanciamento histórico e a memória Africana recente? O que foi a senzala? O que é tradição religiosa africana? Como reformula a concepção religiosa em solo brasileiro? Buscando desvelar e dialogar sobre esse contexto, a escrita é dedicada à ancestralidade e resistência, partindo do paradigma crucial de ressurgir os aspectos culturais e religiosos³⁰.

Sobre a sensação da diáspora africana, dialogamos com Hall que traça o conceito:

Conheço intimamente os dois lugares, mas não pertencço completamente a nenhum deles. E esta é exatamente a experiência diaspórica, longe o suficiente para experimentar o sentimento de exílio e perda, perto o suficiente para entender o enigma de uma “chegada” sempre adiada.³¹

O legado deixado para entender a ancestralidade africana resgata, a priori, os processos que permearam o tráfico escravagista por mais de três séculos no Brasil. Mesmo completando 130 anos de extinção da escravatura, discorrer sobre qual/quais nação/nações³² contribuiu/contribuíram para a construção deste país, para além de um trabalho atroz, nos faz pensar nos saberes, fazeres, práticas sobre os processos culturais, intelectuais, religiosos, entre outras facetas, que foram obra, também, das diversidades de nações, de homens e mulheres negras.

³⁰ Descreve que a religião afro-brasileira é o patrimônio sociocultural de maior relevância construído pelo povo Negro na América Latina. OLIVEIRA, Rosalira Santos. Guardiãs da identidade? As religiões afros brasileiras sob a ótica do movimento negro. *Magistro* - Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras e Ciências Humanas – UNIGRANRIO, v. 2, n.1, p. 50-68, 2011. p. 8.

³¹ HALL, Stuart. *Da Diáspora*. Belo Horizonte: Editora UFMG. 2008. p. 415.

³² Nação africana é um termo utilizado no candomblé de origem africana para descrever o povo que veio da África com culturas diversas. Caputo aponta que, primeiramente, aportaram os escravos de origem Banto, período da conquista de origem do congo e angola. Nesse período, a comunicação era difícil e centros urbanos começaram a nascer, ou seja, a cultura Banto foi pouco difundida no Brasil, prevalecendo a Sudanesa que aportou em tempos posteriores. De origem do centro Sul da Daomé – genericamente chamado de Nagô, ampla região geográfica também conhecida como Yorubaland, proveniente de diferentes reinos entre eles Ketu, Ijebu, Ijesa, tendo como idioma falado o Yorubá. CAPUTO, Stela Guedes. *Educação nos terreiros*: e como a escola se relaciona com crianças de Candomblé. Rio de Janeiro. Pallas, 2012.; PRANDI, Reginaldo. Conceitos de vida e morte no ritual da axexê: tradição e tendências recentes dos ritos funerários no candomblé. In: MARTINS, Cléo e LODY, Raul (Org.). *Faraimará, o caçador traz alegria*: Mãe Stella, 60 anos de iniciação. Rio de Janeiro: Pallas, 1999. p. 255-272. p. 230.

O resgate da ancestralidade implica um debruçar sobre os aspectos culturais, religiosos e do sagrado, admitidos como herança que contribuíram com a formação da identidade cultural brasileira. Para Hall, a identidade é interpretada, sendo, nesse sentido, mutável, daí a relevância de interpretar a religião numa dimensão cultural do Brasil com imaginário africano, através do processo da diáspora africana, conforme Luz:

[...] o valor da ancestralidade é exatamente honrar, homenagear e cultivar os ancestrais que dedicaram suas vidas à preservação desse contínuo civilizatório. Esse contínuo legado pela sucessão dos ancestrais possibilita trilharmos os caminhos do bem viver nesse mundo da melhor maneira possível procurando reforçar a tradição.³³

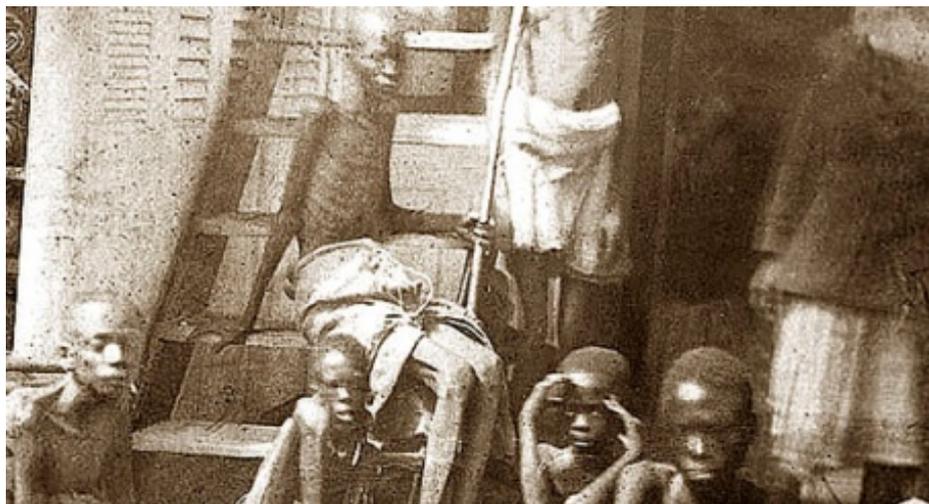
O autor, em questão, aponta para a importância da apreciação da ancestralidade advinda das nações africanas para a sobrevivência de uma cultura de uma pedagogia baseada na comunicação e transmissão de saberes por meio da linguagem e oralidade, sendo sinônimo de resistência. A resistência consistiu em promover em solo brasileiro práticas e repertórios de discursos do solo africano, dentro de um modelo de sociedade colonial, onde o *status quo* de uma minoria branca comandava o cenário social e uma maioria negra que estruturou a economia por mais de 300 anos com seu trabalho escravo.

A diáspora africana e a história da construção do Brasil foram amplamente atreladas ao processo das maiores barbáries humanas, nomeadas de escravização. A compreensão do domínio sobre o outro, desde a trajetória da retirada do solo Africano, em condições desumanas nos navios negreiros, também conhecidos como tumbeiros, o trajeto em condições precárias, má alimentação, as mortes por falta de assistência higiênica, entre outros, são as grandes mazelas dessa história de dominação³⁴.

³³ LUZ, Marco Aurélio; LUZ, Narcimária C. P. Educação na perspectiva da ancestralidade Africano Brasileira. In: BARRETO, Maria Aparecida Santos Corrêa *et al.* (Org). *Africanidade(s) e afrodescendência(s): Perspectivas para a formação de professores*. Vitória: EDUFES, 2013. p. 105-124. p. 109.

³⁴ Schwarcz aponta que totalizaram quase 36 mil viagens de navios negreiros. SCHWARCZ, Moritz Lilia. *Dicionário da escravidão e liberdade: 50 textos crítico*. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

Figura 1: Quase mortos no Porão do Navio Negreiro-1868³⁵



Caputo assinala que a dominação e desrespeito iniciavam antes do embarque. Os escravos eram obrigados a dar voltas em torno de uma árvore denominada de “árvore do esquecimento”. Os homens davam nove voltas e as mulheres sete. A autora relata o objetivo do ato ao redor da árvore do esquecimento: “Esqueciam seu passado, suponha-se que os escravos perdiam a memória, suas origens, sua identidade cultural, para se tornarem seres humanos sem nenhuma vontade de reagir ou rebelar”.³⁶

Prandi³⁷ avalia que o comércio escravagista no Brasil, entre os períodos de 1521 e 1851, trouxe mais de cinco milhões de escravos, não escriturando números dos que morreram em solo africano. Para os colonizadores, os africanos eram vistos como mão de obra escrava, ou seja, todo o processo econômico e material dependia dos trabalhos dos homens e mulheres negros (as). A origem da captura dos escravos em solo Africano dependia do fator territorial, das guerras intertribais, domínio e ódio. É *mister* citar que temos várias nações africanas que marcaram a cultura e contribuíram para a estruturação do território brasileiro durante o tempo cronológico em que perdurou a escravização.

O Brasil recebeu uma diversidade de nações, cada uma com um dialeto cultural, linguagem, crença³⁸ no sagrado e outros aspectos.

³⁵ SUMIDOIRO. *Quase morto no navio negreiro (1868)*. 2015. Disponível em: <sumidoiro.wordpress.com/2015/04/01/50-cinquenta-dias-navio-negreiro-mocambique-canal-mozambique-channel-grenfell-hill-escravos-que-elimane-pau-sebo-cidade-cabo-boa-esperanca-simon-town-baia-falsa-false-bay-wymberg-carreira-india/>. Acesso em: 30 dez. 2018.

³⁶ CAPUTO, 2012. p. 45.

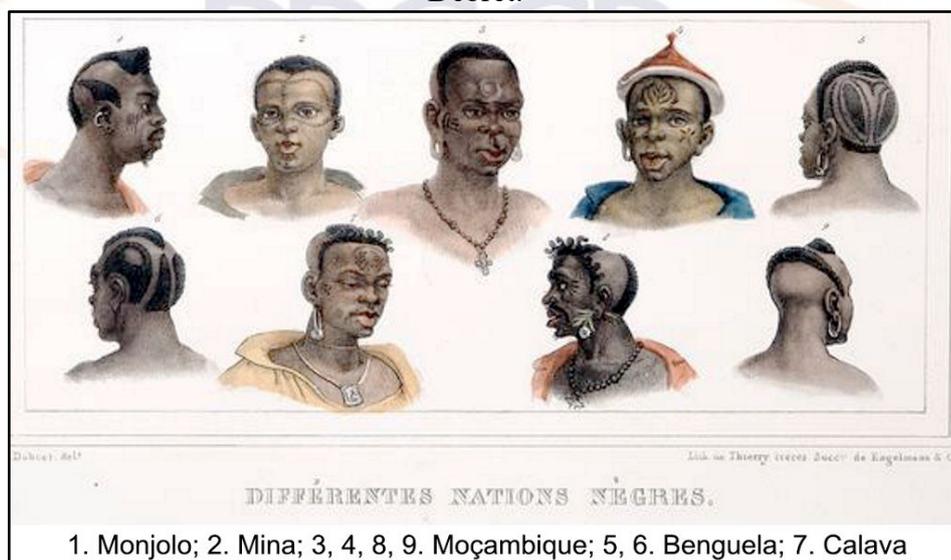
³⁷ PRANDI, Reginaldo. De Africano a Afro-brasileiro: etnia, identidade, religião. *Revista USP*, n. 46, p.52-65. 2000. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9036.v0i46p52-65>. Acesso em: 30 dez. 2018.

³⁸ As crenças encerram definições em relação ao sagrado. Geralmente, englobam, também, aspectos relativos ao homem e a sua relação com o sagrado. Durkheim considerava as crenças como representações para expressão da

Quinze milhões de pessoas, de diferentes regiões da África, que traziam suas relações com vida, a morte, as pessoas, a natureza, a palavra, a família, o sexo, ancestralidade, Deus, deuses, as energias, a arte, a comida, o tempo, a educação. Enfim, com suas formas de ver, pensar, sentir, falar e agir no mundo. Espalhadas assim formaram o que se chama de *diáspora* africana, ou seja, os negros e negras que nesse caso, sequestrados e sequestradas da sua terra levaram consigo suas tradições, mantendo-as e recriando-as no mundo inclusive Brasil³⁹.

Para compreender as nações, ou seja, a diversidade de etnias dos homens e mulheres negras é coerente recorrer às pinturas, amplamente refletidas na obra de arte de Debret e Rugendas. No período de 1768-1848, essas obras eram consideradas *retratos originais dos escravizados*. São gravuras do período escravagista, revelando os fenótipos africanos. As obras eram fundamentais e contribuíam para *rotular* os trabalhos escravos de acordo com a nação. A gravura ilustrada por Debret, no período de 1830, denunciava a rotina da escravização no Brasil Colônia que incluía castigos e maus tratos, humilhação, sofrimento.

Figura 2: Diferentes Nações Negras de escravos no Brasil, cerca de 1830, de Jean-Baptiste Debret.⁴⁰



1. Monjolo; 2. Mina; 3, 4, 8, 9. Moçambique; 5, 6. Benguela; 7. Calava

natureza das coisas sagradas e das relações existentes entre elas ou com as coisas profanas. Sendo as religiões construções humanas e não se compreendendo o sagrado sem o profano, surgem naturalmente enunciações relativamente ao homem, às formas de comportamento com o sagrado, à morte e às suas consequências. Religião e outros conceitos. COUTINHO, José Pereira. Sociologia. Religião e outros conceitos. v. 24, *Sociologia - Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, p. 171-193, 2012. p. 179. Disponível em: <<https://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/10763.pdf>>. Acesso em: 12 jan. 2019.

³⁹ CAPUTO, 2012, p. 40.

⁴⁰ DEBRET, Jean-Baptiste. *Diferentes Nações Negras de escravos no Brasil*. Galeria digital da Biblioteca Pública de Nova York: Wikimedia [1830?]. Pintura. Disponível em: <https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Debret_-_Diferentes_Nacoes_Negras.jpg>. Acesso em: 12 jan. 2019.

Do ponto de vista da divisão de trabalho, as funções de trabalhos escravos, entre as nações, eram diferenciadas entre Angola, Crioulos, Minas e Nagôs. Além de todo abuso e exploração e da concepção de superioridade da cultura branca sobre a negra, havia ainda um racismo embutido, segundo a origem e fenótipos de nação, que gerava pré-julgamentos e rótulos como: “o dócil escravo e o escravo rebelde”. Desse modo, a divisão do trabalho, na colônia, era movido a preconceito no seguinte panorama:

Os negros de Angola revelavam mais disposição para o trabalho e podiam ser facilmente ensinados pelos escravos antigos. Já os escravos domésticos eram escolhidos conforme sua beleza, inteligência, hábitos de asseio ou de higiene entre os negros Crioulos, Minas e Nagôs – em suma, quase unicamente entre os africanos ocidentais. Os escravos destinados aos trabalhos agrícolas, por sua vez, eram recrutados principalmente entre os Bantos.⁴¹

Os Nagôs eram portadores de grande diversidade: cada lugar geográfico trazia um aspecto peculiar e cultural específico; em cada cidade e aldeia, falava-se uma língua diferente e havia costumes peculiares e uma divisão social estabelecida, como príncipes, princesas “[...] Entre os iorubás, por exemplo, além de falarem variantes dialetais, mantinham costumes, cerimoniais próprios, tinham músicas distintas e assim por diante”.⁴² Entre os Nagôs, existia o culto aos Orixás e Nagôs praticantes do Islã, denominado de Islã negro.

Os Nagôs guiavam suas vidas com costumes específicos, cultuavam divindades específicas (Orixás) e em cada aldeia era cultuado um único Orixá⁴³, sendo aquele espaço destinado à terra da divindade cultuada. A fusão de culto de divindades denominado “Orixás” se estabelece como uma nova resistência e vai engendrar uma mistura de culturas a partir da vivência na senzala e fortalecer a resiliência pelo não apagamento da identidade, recriando outras formas de cultuar a fé.

A necessidade de mão de obra gerou um número expressivo de escravizados transitando entre um estado e outro. “Esse rearranjo geográfico implicou, evidentemente, num emaranhado de origens, identidades e culturas, contribuindo para a formação de uma amálgama cultural de caráter, digamos, nacional”.⁴⁴

As transições no espaço geográfico brasileiro, a separação da família sanguínea e da nação de origem, o comércio de escravos em que o negro era tido como objeto de compra e uso, e os mandos e desmandos da Casa Grande fomentaram a mistura de nações, nas senzalas,

⁴¹ MACIEL, Cleber. *Negros no Espírito Santo*. 2. ed. Vitória: Coleção Canaã, 2016. p. 63.

⁴² PRANDI, 2000, p. 54.

⁴³ Orixá em Yorubá, a escrita é Orisá e significa luz da cabeça, senhor da cabeça, sendo divindades em yorubá com exceção de Olórun, o criador do Orum, céu dos Orixás e Ayê, terra dos humanos.

⁴⁴ PRANDI, 2000, p. 60.

com culturas e línguas características, em uma estrutura de aprisionamento, fazendo surgir novas culturas e paradigmas religiosos. De acordo com Prandi⁴⁵, esse acontecimento e fusão religiosa deram início ao candomblé no Brasil⁴⁶.

Os escravizados que sofreram com a diáspora africana em Cuba eram portadores de uma herança religiosa imaterial, muito próxima a do Brasil. As coincidências étnicas dos africanos povos bantos e sudaneses, o catolicismo romano, em Cuba, a questão afro-religiosa tem estruturação na santeira⁴⁷, culto com grande proximidade ao Candomblé.

1.2 A escravização no Brasil e religião afro-brasileira

[...] O que peço no momento
é silêncio e atenção
Quero contar só sofrimento
Que passamos sem razão
O meu lamento
Se criou na escravização
Que forçado passei
Eu chorei
Sofri as duras
Dores da humilhação
Mas ganhei
Pois eu trazia nana ê no coração (Cordeiro de Nanã)⁴⁸

Nesta seção, início com a música “Cordeiro de Nanã”, que ressalta a dor e a labuta da escravização, uma das formas de obstinação e de manter o processo de conduzir a

⁴⁵ PRANDI, Reginaldo. *Os Candomblés de São Paulo*. HUCITEC: Universidade de São Paulo. São Paulo, 1991. p. 253.

⁴⁶ É fundamental tencionar que de acordo com as especificidades regionais e as nações na senzala, as religiões afro-brasileiras possuem peculiaridades, exemplificando que no Estado do Espírito Santo, o contato dos negros com os índios, trouxe questões peculiares para o Candomblé. Desse modo, existem Candomblés, e o velho ditado entre os Babalorixás, Yalorixás, Mães de Santo e Pais de Santo. “Cada casa tem sua regra, cada casa tem seu toque.”

⁴⁷ Santéria – Ascendência em Iorubá baseia-se nas mitologias de Orixás, o culto é de iniciação, tem a hierarquia de pai de santo. Outra religião afro cubana é a Regla de Congo de origem do povo banto, o culto é fundamentado nos espíritos que habitam a natureza. LIMONTA, Ileana de Las Mercedes Hodge. *Cultura de resistência e resistência de uma identidade cultural: a santería cubana e o candomblé brasileiro (1950-2000)*. Salvador, 2009. 387f. Tese de Doutorado. Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas Programa de Pós-Graduação em História - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/11253>>. Acesso em: 12 ago. 2019.

⁴⁸ Nanã Buruque, conhecida Orixá feminino, traz o arquétipo da grande mãe, senhora da lama, matéria prima na qual se modelou o homem, Orixá feminina mais velha, traz a ancestralidade, a fertilidade e a criação. Nanã é o símbolo da vida e morte; na música que retrata a angústia da escravização, mostra em sua narrativa o apelo e a segurança através de Nanã, crença ancestral. Orixá, que veio da África e perdurou no Brasil, no sincretismo, Nanã é cultuada no dia de SANT’ANA. SANTOS, Nágila Oliveira dos. Orixás no divã: uma análise psicanalítica dos mitos de Nanã Buruku, Obaluaê, Oxumarê e Euá. *Revista África e Africanidades*. ano 3, n. 9, maio. [S.l.], [s.p.]. 2010. [s.p.]. Disponível em: <http://www.africaeaficanidades.com.br/documentos/Orixas_no_diva.pdf>. Acesso em: 03 nov. 2018.

resistência ou resistências que esteve atrelado, de modo íntimo, aos Orixás. Principalmente os sudaneses não muçulmanos conhecidos como nagôs e bantos, povo angola, onde os Orixás (Inquices) unificavam uma nova construção social, denominada povo de Santo.

Esta escrita busca compreender os tratamentos dados aos negros no Brasil, forjados pela mistura de etnias, na senzala, para, posteriormente, compreendermos o surgimento das religiões afro-brasileiras. E assim, como os negros sofreram exclusão, a religião afro-brasileira, ainda hoje, sofre as mesmas práticas de racismo.

[...] o racismo seria teoricamente uma ideologia essencialista que postula a divisão da humanidade em grandes grupos chamados raças contrastadas que têm características físicas hereditárias comuns, sendo estes últimos suportes das características psicológicas, morais, intelectuais e estéticas e se situam numa escala de valores desiguais.⁴⁹

O racismo tem início no processo pedagógico colonial - o catolicismo romano⁵⁰. Defensores desse projeto, os Jesuítas Benci e Antonil concordavam com os castigos destinados aos escravos dos engenhos, localizados na Bahia. Compreendiam como uns “corretivos” fundamentais e, ainda, declaravam que a escravização era “a porta de Salvação para a outra vida”. É necessário relatar que os/as negros (as) que trabalham no engenho, tinham em média vida de 27 anos, entre os períodos do século XVI e XVII. Eram considerados sujeitos desalmados.

Uma das primeiras formas de luta contra a escravização estava vinculada à fuga em busca da liberdade; os africanos que foram roubados em solo Africano sofriam grandes repressões dos senhores de escravos e do próprio Estado⁵¹; os escravos africanos eram

⁴⁹ MUNANGA, 2005, p. 6.

⁵⁰ Neste trabalho, ao pontuar catolicismo e Romanização, estamos nos referindo ao projeto de Romanização conforme Brito. De acordo com o autor, o Bispo João Bastista Nery previa combater as heresias (neste caso, festas do catolicismo romano popular, irmandades e religião afro-brasileira), com visitas pastorais, valorizar os sacramentos, privilegiando a manutenção da doutrina da Igreja Católica Romana, na Província do Espírito Santo. Martins e Costa, partindo das esferas do Catolicismo romano adotado por Portugal, entende que o vínculo do colonizador em adotar as práticas educativas aliadas a Igreja, para adoção de posturas e práticas de uma sociedade espiritual, baseada nos dogmas católicos: [...] na fé católica cuja verdadeira adoração do culto se deve a Deus. O saber é o que os padres ensinavam em suas congregações; a verdade é o que estava na Bíblia, nos escritos dos Doutores da Igreja e na autoridade do Papa, que se sobrepõe a todas as outras formas de saber cultural e educacional. BRITO, Elaine. *A romanização no Espírito Santo: D. João Nery (1896-1901)*. São Paulo, 2007. 193f. Dissertação (mestrado) - Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Departamento de História, Programa de Pós-graduação em História Social. São Paulo, 2007. p. 98.; MARTINS, Flat James de Souza, COSTA, Célio Juvenal. Religiosidade portuguesa no século XVI: análise do catolicismo tridentino na educação jesuítica. In: *Seminário de Pesquisa PPE*. 2010. Maringá: Universidade Estadual de Maringá. 2010. p. 2. Disponível em: <http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario_ppe_2009_2010/pdf/2010/023.pdf>. Acesso em: 28 fev. 2019.

⁵¹ O artigo das Ordenações Filipinas dedicado à questão do batismo parece ter tido mais êxito nas Américas e foi reforçado pelo arcebispo da Bahia, D. Sebastião Monteiro da Vide, no texto das Constituições Primeiras do Arcebispado da Bahia, aprovado em 1707 e impresso em Lisboa em 1719. O artigo 99, livro V, das Ordenações

proibidos de praticar suas várias religiões “[...] A igreja católica romana deu ordens para que os escravos fossem batizados e eles deveriam participar da missa e dos sacramentos”.⁵² Essas tentativas de apagamento da cultura religiosa negra, impele o escravo africano, no processo colonial e escravocrata, à constante busca pela liberdade social e religiosa, resistindo, assim, ao processo de aculturação.

A escravização era levada à separação de seus laços afetivos, familiares, de suas culturas e, conseqüentemente, da religião, ao embarcar nos tumbeiros. É necessário salientar que, ao chegar ao Brasil e pós-venda desumana, alguns escravos cometiam o *Banzo*. O banzo é uma espécie de suicídio em que o escravo tirava a própria vida para se vingar de seu senhor, dessa forma, ficaria sem o seu *objeto de produção*. Um fato relevante é que corpos eram escravizados, porém a crença nos Orixás permanecia latente.

Um ponto categórico a relatar diante dessas fugas para se libertar do aprisionamento físico e religioso, estava interligado às construções e edificações do quilombo, demarcando outro ponto de luta, resistência, existência e busca de liberdade em pares. Desse modo, a edificação dos quilombos sugere reflexões, como: Pensamos nos quilombos como produtores de resignificação da identidade pós-diáspora do corpo escravizado? E isso interliga a diversidade de pensamento religioso afro-brasileiro?

A palavra quilombo advém do dialeto *ochilombo*, origem dos escravos remanescentes de Angola, e no Brasil, usa para nomear acampamentos nômades. Esse contexto territorial – quilombo - demarca a procura de identidade étnica, religiosa, social, para além do território geográfico. Nesses espaços havia grupos multirraciais compostos por africanos, afro-brasileiros e indígenas. Nessa premissa, temos o relato de Reis, descrevendo as práticas religiosas contidas no quilombo, no Recôncavo Baiano, reprimidas por capitães do mato.

Entre os objetos rituais confiscados havia conchas, chocalhos, atabaques, “uma coroa de papelão com enfeites de búzios” (que foi enfiada na cabeça do negro ferido), estatuetas de “vacas pintadas de encarnado”, “um chapéu encarnado com três plumas”, etc. Os panos, torsos, varinhas encontrados eram pintados

diz ser responsabilidade, primeiramente, dos senhores mandar batizar seus escravos. MAIA, Moacir Rodrigo De Castro. Uma nova interpretação da chegada de escravos africanos à América Portuguesa (Minas Gerais, século XVIII). In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA – ANPUH, 26., 2011, São Paulo. *Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH*, São Paulo: [s.n.], 2011. p. 1-24. Disponível em: <http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1308192610_ARQUIVO_TextocompletoANPUHjunho2011.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2018. p. 08-09.

⁵² JENSEN, Tina Gudrun. Discursos sobre as religiões afro-brasileiras: da desafricanização para a reafricanização. *Revista de Estudos da Religião*, n. 1, p. 1-21, 2001. p. 2.

predominantemente de vermelho, o que pode indicar um candomblé de Xangô ou de Iansã.⁵³

Os escravos que não conseguiam fugir para os quilombos, mantinham o culto aos Orixás de forma clandestina. Os (as) negros (as) reverenciavam suas origens nos santos católicos romanos que eram tomados, de forma oculta, como Orixás, conforme os arquétipos de proximidade. De acordo com Prandi, a separação da família sanguínea teve proximidade ou a tentativa de restabelecer um novo elo, partindo da família de Santo.

No Brasil, essa estrutura familiar foi destruída, e o candomblé resolveu isso atribuindo o orixá de cada um, não pela origem sanguínea, mas pelo oráculo. Então a mãe de santo joga os búzios para saber quem é o seu orixá, mas o seu filho não vai ter o mesmo orixá. Mudou a forma de atribuição de orixá, que é mais religiosa do que familiar, mas se manteve a ideia do segundo orixá. Nos terreiros, há uma divisão de tarefas. Há uma pessoa encarregada da cozinha, de cuidar das crianças, organizar as festas, tocar nas festas. Tudo isso, que era papel familiar, no candomblé virou papel religioso, mas o terreiro é uma espécie de miniatura do que era uma família.⁵⁴

O surgimento da religião afro-brasileira denominada de Candomblé⁵⁵ teve como objetivo reproduzir as instituições familiares da África; o negro ao adentrar no terreiro seria como se tivesse um *djavu* até seu país de origem. Porém, convém destacar que a religião afro-brasileira foi perseguida no Brasil, por um longo período da história. Os Orixás sofriam processos de demonização, iniciando assim, o que podemos denominar de racismo religioso.

As formas de intolerância vão tomando novas formas, de acordo com *o olhar eurocêntrico* estruturado no período colonial. O objetivo do colonizador é tornar o colonizado subalterno, o que consistia num projeto de exterminação no âmbito físico e cultural. As narrativas de racismo religioso são definidas por Lima como sendo:

O racismo pode ser definido como crenças na existência de raças superiores e inferiores. Dessa forma é passada a ideia de que por questões de pele e outros traços físicos, um grupo humano é considerado superior ao outro. Ao direcionar os argumentos racistas para as religiões, tem-se o racismo religioso, através do qual se discrimina uma religião.⁵⁶

⁵³ REIS, 2003, p. 76.

⁵⁴ SESC-SP. *Reginaldo Prandi: sociólogo fala sobre intolerância religiosa e as influências das religiões afro-brasileiras na cultura do país*. São Paulo:[s.n.], 2016. [s.p.].

⁵⁵ O Candomblé, nesse sentido, é uma possibilidade de estruturar a crença, pois com a diáspora foi fundamental ressignificar, como aponta Prandi: “os Orixás perdem suas aldeias, seus espaços geográficos, primeiramente alguns ritos são praticados na roça de plantação e dando o sentido de continuidade às danças e alguns ritos começam a ser praticados nos dias das Festas dos Santos da Igreja católica Romana, as formas dos ritos do Candomblé foi sendo reestruturado de acordo com o modelo escravagista”. PRANDI, 1999, p. 29.

⁵⁶ LIMA, Claudiene dos Santos. *O racismo religioso na Paraíba*. Guarabira, 2012. 26f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade Estadual da Paraíba. Guarabira, 2012. p. 9. Disponível em: <<http://dspace.bc.uepb.edu.br/jspui/handle/123456789/1365>>. Acesso em: 12 dez. 2018.

O conceito de racismo que separa as raças em superiores e inferiores termina por justificar as maiores barbáries humanas; a religião afro-brasileira entra nesse processo discriminatório através da colonização, do *status quo* da Igreja Católica Romana, e com o fim da escravização, a sociedade eugênica busca exterminar a cultura e religião afro-brasileira, motivos pelos quais vivenciamos estereótipos nos dias atuais. Nesse processo, temos a contribuição de Fernandes: “As repressões às religiões de matriz africana iniciam-se ainda em período escravocrata, o país era desde o início da colonização dominado pela igreja católica romana, de forma que qualquer outra manifestação religiosa era entendida como contravenção penal”⁵⁷. Ou seja, o racismo religioso inicia com a hegemonia religiosa defendida pelo catolicismo; após a abolição, a religião afro-brasileira adentra o Código Penal, de modo que todas as tentativas de exterminar a religião afro-brasileira foram articuladas para a desistência de práticas de culto.

Uma forma de superar esse processo de negação, no período da escravização, e de defender o direito de pertencer e praticar a religião de origem é profundamente interpretado no “Levante dos Malês”. Mesmo o islã negro não sendo o foco desta produção, esse feito corrobora para pensar em uma identidade étnica de cunho religioso e sua contribuição para outras religiões afro-brasileiras resistirem em sua crença.

A revolta dos Malês⁵⁸ é conhecida como uma das maiores insurreições por motivos de liberdade religiosa. Os escravos Malês foram islamizados, por volta do século XIX, na Bahia, gerando uma revolta que reuniu um número aproximado de 600 escravos. Os Malês e escravos de outras etnias rebelaram contra a conversão ao catolicismo romano imposta, naquele período, para todos os sujeitos escravizados, o que era algo inviável para os Malês que praticavam o islã. Nessa perspectiva, percebemos a revolta dos Malês como um movimento ou irmandade que defendia a liberdade religiosa, buscando a transformação daquele espaço social, gerando uma narrativa política e religiosa.

A insurreição tinha como objetivo tornar o Recôncavo Baiano um território de africanos contra o regime escravocrata eurocêntrico. A rebelião durou menos de 24 horas, começando na madrugada do dia 24 de janeiro e eclodindo no dia 25 de janeiro de 1835.

⁵⁷ FERNANDES, Nathalia Vince Esgalha. A raiz do pensamento colonial na intolerância religiosa contra as religiões de matrizes africanas. *Revista Calundu*. v. 1, n. 1, jan./jul. p. 117-136, 2017. p. 119. Disponível em: <<https://periodicos.unb.br/index.php/revistacalundu/article/view/7627>>. Acesso em: 12 nov. 2018.

⁵⁸ De acordo com Reis, os líderes do movimento de 1835 eram escravos ou libertos: Ahuna, Pacifico Licutan, Sule ou Nicobé, Dassalu ou Damalu, Gustard, Manoel Calafate, Luís Sanim, Elesbão do Carmo ou Dandará, Luísa Mahi, Malês palavra em Yorubá que significa mulçumanos. REIS, 2003, p. 7.

Apesar da confusão daquela noite, eles não apelaram para a violência indiscriminada. Não invadiram casas, matando, saqueando, incendiando, enfim, submetendo Salvador a um terror generalizado. Eles nem sequer promoveram violências contra seus senhores e suas famílias, muitas das quais, temendo por isso abandonaram suas casas para se esconderem nos matos vizinhos e em canoas no mar. [...] optaram por um enfrentamento quase clássico, de lutar somente contra as forças organizadas para combatê-los. Talvez tivesse havido nisso algo de protocolo militar muçulmano.⁵⁹

Os líderes da rebelião escreviam e faziam uso da leitura em árabe, planejando a revolta nesse dialeto. Os escravos Malês, além de declarar sua fé, defendiam o pensamento coletivo de uma sociedade justa e humanitária para os africanos, para além de sua etnia. No dia da revolta, posicionaram-se vestidos de branco⁶⁰, o que foi considerado pelos policiais, deste período histórico, “indumentárias de Guerra”, características dos Malês. Sobre o Alcorão encontrado, Reis aponta que:

Foram muitos os manuscritos encontrados pela polícia, e que tanto impressionaram os contemporâneos. Para uma sociedade cujo grupo dominante, os brancos, continuava predominantemente analfabeto, não deve ter sido fácil aceitar que os escravos africanos possuísem meios sofisticados de comunicação. Escrever, afinal, era um sinal indiscutível de civilização, de acordo com os valores europeus que predominavam entre a elite baiana na época.⁶¹

Nesse sentido, podemos compreender que tal cultura permaneceu devido aos Malês que aportavam na Bahia e procuravam os antigos conterrâneos, com objetivo de perpetuar sua cultura advinda de terras africanas. Reis destaca que os Malês sofreram um hibridismo religioso devido à convivência com os escravos não islamizados que cultuavam Orixás e sincretizavam em santos católicos “[...] O islã representava, na Bahia, um concorrente de peso, num ambiente em que se praticava o culto dos orixás nagôs, dos voduns jejes, dos iskoki haussás, dos inquices angolanos - entre outras expressões da religiosidade[...].”⁶²

Podemos, nesse processo, mediar que o africano diaspORIZADO vai ao encontro de uma nova realidade, apropria-se de novos símbolos não originários de sua cultura, buscando novas possibilidades de experiências e estruturação. Como aponta Geertz, “o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu”.⁶³

No levante dos Malês, uma das maiores resistências do processo da escravização, no âmbito coletivo, houve articulação de várias etnias; o fato marcante é a resistência da religião

⁵⁹ REIS, 2003, p. 149.

⁶⁰ Na escrita de Reis, podemos encontrar uma análise que o vestir branco no Candomblé e na Umbanda, advém dos costumes religiosos dos Malês, perpetuados na religião afro-brasileira. REIS, 2003.

⁶¹ REIS, 2003, p. 228.

⁶² REIS, 2003, p. 177.

⁶³ GEERTZ, 1989, p. 15.

afro-brasileira em um país de vertente católica romana, pontuando que no Candomblé há sinais de contribuições dos Malês, como a vestimenta, entre outros processos. Posterior à Revolta dos Malês, conhecida também como Guerra Santa, foram demarcadas outras formas de resistências, como os movimentos abolicionistas.

Buscando galgar benefícios para os escravos, os movimentos abolicionistas tencionavam uma perspectiva de beneficiar os escravizadores, ou seja, tecia uma teia referente à escravização, uma “via de mão dupla”. Ressaltando que esse movimento andava na contramão que pregava a Igreja Católica Romana, religião oficial das terras brasileiras, estruturada na moral e dogmas conservadores: “Havia, sim, uma justificativa religiosa para a perpetuação do sistema escravista, assim como uma ênfase na obediência e no respeito à hierarquia para a preservação da ordem estabelecida.”⁶⁴

A repressão da Igreja Católica Romana, na tentativa de catequizar e aculturar a religião dos negros, desde o início da colonização, impôs aos/as negros (as), ao aportarem no Brasil, um prazo de cinco anos, para serem batizados, adotando um nome cristão; porém incluir o negro no processo de catequização, conforme lei da Igreja Católica Romana jamais foi estendido ao tratamento de dignidade humana; o escravo continuava sendo “um mal necessário na sociedade”.

A religião oficial Católica Romana, no intuito de não gerar grandes conflitos, os padres, senhores e senhoras da casa grande interpretavam os ritos dos negros como louvação para os festejos dos santos católicos romanos, prática que será intensificada após o “Levante dos Malês”, com a finalidade de ocultar a verdadeira crença dos negros, devido ao receio de novos levantes significativos.

[...] Revolta dos Malês-Mulçumanos em iorubá, onde negros de uma mesma etnia de valores religiosos comuns se mobilizaram contra os seus escravizadores. É neste contexto que o terreiro passa a ser associado ao protesto do negro contra a escravização, havendo relações de estreita ajuda entre quilombos e terreiros, que tanto colocando sua organização a favor da luta pela libertação como no plano religioso promovendo sua crença a seus comuns na esperança da transformação dessas condições [...]⁶⁵

Com a interligação de levantes, quilombos e religião afro-brasileira, a história contra a dominação desenhada chega ao arcabouço da legislação, que defendia a liberdade.

⁶⁴ PAIVA, Angela Randolpho. Emancipando os escravos: valores religiosos colocados em xeque. In: PAIVA, Angela Rodolpho. *Católico, protestante, cidadão: uma comparação entre Brasil e Estados Unidos*. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2010. p. 54-78. p. 63. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/3wsmq/pdf/paiva-9788579820410-04.pdf>>. Acesso em: 05 jan. 2019.

⁶⁵ NASCIMENTO, Alessandra Amaral Soares. Candomblé e Umbanda: Práticas religiosas da identidade negra no Brasil. *Revista Brasileira de Sociologia da Emoção*, v. 9, n. 27, p. 923-944, 2010. p. 933.

Uma das primeiras leis que combatia a escravização, denominada Lei Euzébio de Queiroz⁶⁶, criada em 1850, devido à proibição do tráfico de negros, concedia “certa licença à Casa Grande” de ocultar/aceitar as práticas da religião afro-brasileira. Nesse sentido, permitiam os toques, danças e demais ritos, no intuito de diminuir os levantes e fugas. [...] “os senhores permitiam aos escravos realizarem as suas festas e batuques em épocas de melhor tratamento dos escravos, motivados pelo arrocho do tráfico negreiro e pelo encarecimento desta mão de obra com objetivo de mantê-los vivos por mais tempo”⁶⁷

Diante desse paradoxo, é fundamental analisar a forma de tratamento da mulher negra. Dentro de uma perspectiva escravocrata da hegemonia da religião católica romana e de um sistema eurocêntrico e patriarcal, o trato com as mulheres negras era permeado de crueldade. Prática comum no século XVII que perdurou até o século XIX, era o aborto praticado pelas escravas. O aborto era sinal de resistência para que seus filhos não sofressem as mazelas e desprezo, que elas mesmas sofriam devido à escravização.

O Padre Jesuíta Antônio Gil aconselhava que os senhores tratassem com zelo as escravas para as mesmas continuarem reproduzindo bons servos e boas servas. A negativa da gestação e prática do infanticídio das mulheres africanas diminuía as chances das mesmas se tornarem amas de leite, criando filhos da senhora branca, além da negativa de gerar filhos advindos de estupros. “Existiam outras, como a recusa da escrava em ter filhos mulatos⁶⁸, fruto da violência sexual, ou também em ver aumentada com a maternidade, os seus inúmeros trabalhos e já pesados encargos”⁶⁹.

Em suma, as escravas cuidavam das crianças brancas, deixando seus filhos à morte por não ter opção. Trazendo uma visão romantizada da ama e babá, Freyre pontua: “A figura boa da ama negra que, nos tempos patriarcais, criava os meninos lhe dando de mamar, que lhe embalava o berço [...]”⁷⁰.

⁶⁶ A lei tem esse nome, pois o ministro Euzébio de Queiróz defendia a necessidade de o Brasil colocar fim, definitivamente, ao tráfico face à pressão inglesa. Em 7 de novembro de 1831, devido à pressão britânica, foi promulgada a Lei Feijó que declarava todos os escravos, que chegassem ao Brasil, livres. A Lei nunca foi cumprida em sua integridade, gerando a expressão “lei para inglês ver”. GURGEL, Argemiro Eloy. *Uma lei para inglês ver: a trajetória da lei de 7 novembro de 1831*. [S.l.; s.n.], 2008. Disponível em: <<https://bit.ly/2TDA80d>>. Acesso em: 18 fev. 2019.

⁶⁷ FERNANDES, 2017, p. 127.

⁶⁸ Termo utilizado para pessoas originadas do cruzamento entre negros e brancos. Essa palavra é rejeitada pelo movimento negro, uma vez que a palavra mulata origina-se de “mula”, um animal estéril em função do cruzamento entre espécies diferentes.

⁶⁹ MOTT, Maria Lucia de Barros. Ser mãe: a escrava em face do aborto e do infanticídio. *Revista de história*, n. 120, p. 85-96, jan./jul. 1989. p. 94. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/revhistoria/article/view/18594/20657>>. Acesso em: 07 ago. 2018.

⁷⁰ FREYRE, Gilberto. *Casa-grande & senzala*. 42. ed. Rio de Janeiro: Record, 2006. p. 419.

Diferentemente da figura frágil e escravizada, a mulher nas religiões afro-brasileiras tem figura central, destacando a relevância da mulher a partir dos Orixás femininos⁷¹; no lugar de passividade e obediência ao sistema patriarcal, a mulher se faz protagonista da história. O Calundu banto e o Candomblé colocam a mulher como sacerdotisa da casa de Santo, perpetuando as práxis ancestrais do Candomblé, no levante dos Malês. Uma das articuladoras principais era protagonizada na figura da mulher com o nome Luiza Mahin, demonstrando a relevância do feminino frente às decisões de cunho religioso, colocando a mulher em lugar de protagonista, gerando mais um motivo para excluir a religião afro-brasileira, devido ao patriarcado.

Outras práticas religiosas diferenciadas - como a dança, o uso das ervas, toque dos tambores - tencionam os motivos de perseguição, historicamente, como uma religião inferior, principalmente pela narrativa católica romana, que sempre associa a religião afro a práticas malignas. “[...] negros foram perseguidos e condenados pela Inquisição em suas Visitações ao Brasil que viam nos transes uma demonstração de possessão do demoníaco e nos rituais, prática de bruxaria ou ‘magia negra’ [...]”⁷².

Dentro dessa perspectiva, a Igreja Católica Romana encontrada nos escritos de Gilberto Freyre, Casa Grande Senzala, teria as peculiaridades das práticas de ritos africanos no Brasil Colônia, mesmo negando a falácia do encontro da pluralidade étnica, ou seja, o catolicismo romano de modo oculto adota práticas da religião afro-brasileira.

[...] um doce cristianismo lírico, com muitas reminiscências fálicas e animistas das religiões pagãs: os santos e os anjos só faltando tornar-se carne e descer dos altares nos dias de festa para se divertirem com o povo; os bois entrando pelas igrejas para ser benzidos pelos padres; as mães ninando os filhinhos com as mesmas cantigas de louvar o Menino-Deus; as mulheres estéreis indo esfregar-se, de saia levantada, nas pernas de São Gonçalo do Amarante; os maridos cismados de infidelidade conjugal indo interrogar os “rochedos cornudos” e as moças casaduras os “rochedos do casamento.”⁷³

A religião de matriz africana inferiorizada e os ritos católicos romanos irmanados no Brasil apresentam pontos convergentes referentes às práticas sobrenaturais divinas “[...] com a precisão de distinguir a hóstia, representando o corpo de Jesus Cristo da antropofagia”⁷⁴. Esse cenário demonstra a aceitação dos ritos católicos romanos pela população colonial e a

⁷¹ Os Orixás femininos que resistiram no Brasil: Nanã Buruquê, símbolo da Ancestralidade, vida e morte; Oxum responsável pela fertilidade, esbanjando sensualidade; Iansã responsável pela justiça, senhora das grandes paixões; Iemanjá, figura doce, adota Omulu, filho abandonado por Nanã, configurando-se na grande mãe. PRANDI, 1991.

⁷² NASCIMENTO, 2010, p. 929.

⁷³ FREYRE, 2006, p. 21-22.

⁷⁴ NASCIMENTO, 2010, p. 929.

discriminação dos ritos africanos, como a crença no “otá” (pedra dos orixás utilizada nos rituais afro-religiosos).

O cenário religioso brasileiro configurado pelos milagres dos Santos católicos romanos e pelos ritos do “mal” praticados por homens e mulheres negras, criaram rótulos de que os ritos africanos ofendiam a Santa Igreja Católica romana. Como afirma Nascimento:

Por serem religiões de transe, de culto aos espíritos e em alguns casos de sacrifício animal, têm sido associadas a estereótipos como o de “magia negra”, (por não apresentarem geralmente uma ética voltada para uma visão dualista do bem e do mal, conforme estabelecem as religiões cristãs tradicionais), superstições de gente ignorante, práticas diabólicas, etc. Alguns desses atributos foram inclusive reforçados pelos primeiros estudiosos no século XIX, que sofreram fortes influências evolucionistas e tradicionalmente baseiam sua produção historiográfica no modelo monoteísta cristão que denominavam “superiores”, e que tendem a classificar as religiões de matrizes africanas como formas “primitivas” ou “atrasadas” de culto.⁷⁵

A religião afro-brasileira foi configurada pelo pensamento colonial como indigna, perpassando pela concepção social, acadêmica e jurídica, do Brasil. Na esfera jurídica, mesmo com a abolição em 1888, o negro sofria amarras eugênicas, com discriminação e criminalização no Código Penal de 1890⁷⁶.

Dentro da academia, surgiram os primeiros estudos sobre a religião de matriz africana com Nina Rodrigues, médico legista que teria se debruçado sobre a teoria do

⁷⁵ NASCIMENTO, 2010, p. 69.

⁷⁶ CÓDIGO PENAL DE 1890: “Art. 156”. Exercer a medicina em qualquer de seus ramos, a arte dentária ou a farmácia; praticar a homeopatia, a dosimetria, o hipnotismo ou magnetismo animal, sem estar habilitado segundo as leis e regulamentos. Penas – de prisão celular por um a seis meses, e multa de 100\$000 a 500\$000. Parágrafo único. Pelos abusos cometidos no exercício ilegal da medicina em geral, os seus atores sofrerão, além das penas estabelecidas, as que forem impostas aos crimes que derem casos. “Art. 157”. Praticar o espiritismo, a magia e seus sortilégios, usar de talismãs e cartomancias para despertar sentimentos de ódio ou amor, inculcar cura de moléstias curáveis ou incuráveis, enfim, para fascinar e subjugar a credulidade pública: Penas – de prisão celular de um a seis meses, e multa de 100\$000 a 500\$000. Parágrafo 1.º Se, por influência, ou por consequência de qualquer destes meios, resultar ao paciente privação ou alteração, temporária ou permanente, das faculdades psíquicas. Penas – de prisão celular por um ano a seis anos, e multa de 200\$000 a 500\$000. Parágrafo 2º Em igual pena, e mais na privação de exercício da profissão por tempo igual ao da condenação, incorrerá o médico que diretamente praticar qualquer dos atos acima referidos, ou assumir a responsabilidades deles. (...). “Art. 158”. Ministrar ou simplesmente prescrever, como meio curativo, para uso interno ou externo, e sob qualquer forma preparada, substância de qualquer dos reinos da natureza, fazendo ou exercendo assim, o ofício do denominado curandeirismo. Penas – de prisão celular por um a seis meses, e multa de 100\$000 a 500\$000. Parágrafo único. Se do emprego de qualquer substância resultar a pessoa privação ou alteração, temporária ou permanente, de suas faculdades psíquicas ou funções fisiológicas, deformidades, ou inabilitação do exercício de órgão ou aparelho orgânico, ou, em suma, alguma enfermidade: Pena – de prisão celular por um a seis anos, e multa de 200\$00 a 500\$000. Se resultar morte: Pena – de prisão celular por seis a vinte e quatro anos. In: BRASIL. Casa Civil. *Decreto nº 847, de 11 de outubro de 1890*. Brasília: [s.n.]. 1890. [s.p.]. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1851-1899/D847.htm>. Acesso em: 4 mar. 2019.

embranquecimento. Nina pontua questões que o “baixo intelecto” do negro também perpassava pela religião afro-brasileira.⁷⁷

Diante dessa narrativa, a religião afro-brasileira gerou formas de resistência numa perspectiva de direito e prática, frente às proibições do catolicismo romano, até ausentar-se da lista de crimes do Código Penal, e fortaleceu a luta contra o imaginário social brasileiro que concebia a religião afro como uma crença obscura. Iniciou-se, assim, um movimento de reafirmação da religião afro-brasileira.

No sentido de contrapor as mazelas e estereótipos sofridos pelo protagonismo das Yalorixás⁷⁸, na década de 80, iniciou-se um movimento intitulado pelas mães de santo de antsincretismo e reafirmação da africanização. O intuito desse processo era a busca de reificação com a África. Prandi aponta: “[...] recuperar elementos rituais perdidos na diáspora, além de reaprender a língua iorubá”.⁷⁹ A afirmação da religião afro-brasileira, teve o propósito de combater o racismo religioso, ganhando grandes proporções, nesse período, que perduram até os dias atuais.

No entanto, antes de mergulharmos no contexto macro da questão religiosa no Brasil, torna-se primordial visitar os espaços e cotidianos do Espírito Santo. É fundamental mergulhar na construção do contexto imaginário colonial e pós-colonial, compreendendo como se desdobrou e como prevaleceu em meio ao cenário de invisibilidade das narrativas negras, principalmente na esfera da religião afro-brasileira.

1.3 A escravização no Espírito Santo e as religiões afro-capixabas

[...] A voz de minha bisavó
ecoou criança
nos porões do navio.
ecoou lamentos

⁷⁷ Na visão de Nina Rodrigues em suas pesquisas através da incursão aos terreiros de Candomblé, a religião é como uma Patologia. Para Nina, a possessão ou o transe seria uma espécie de histeria coletiva, para sair do meio social em que negro era um sujeito inferior. Entre as obras de Nina Rodrigues estão “Os animismos fetichistas dos negros baianos”, publicado em fascículos em 1896 e 1897 na Revista Brasileira. FERRETI, Sergio Figueiredo. Nina Rodrigues e as religiões afro-brasileiras. *Cad. Pesq.*, São Luiz, v. 10, n. 1, p. 19-28, jan./jun. 1999. p. 24. Disponível em: <[http://www.pppg.ufma.br/cadernosdepesquisa/uploads/files/Artigo%202\(12\).pdf](http://www.pppg.ufma.br/cadernosdepesquisa/uploads/files/Artigo%202(12).pdf)>. Acesso em: 02 mar. 2019.

⁷⁸ Uma das grandes protagonistas buscando o conceito de “africanização” que seria a reaproximação dos ritos africanos e priorizando abandonar as práticas do catolicismo romano na religião afro-brasileira, foi mãe Stella de Oxóssi, a quinta Yalorixá a comandar o Ilê Axé Opó Afonjá, terreiro tombado pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional em 1999; Mãe Stella recebeu o título de doutora *honoris causa* pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), no ano de 2005. Tal conceito de africanização será explanado de maneira abrangente no subcapítulo: Candomblé e Umbanda.

⁷⁹ PRANDI, 1999, p. 97.

de uma infância perdida.
A voz de minha avó
ecoou obediência
aos brancos-donos de tudo.⁸⁰

A seção deste capítulo é iniciada com a poesia de Conceição Evaristo, que denunciava a forma como os negros eram tratados no estado do Espírito Santo; o negro, para a sociedade capixaba, era sujeito inferior, socialmente e culturalmente, segundo a concepção hegemônica colonial e as interfaces que medeiam a religião afro-brasileira: a primeira delas nesse estado, a Cabula, perseguida, no intuito de erradicar as práticas religiosas do negro.

Dessa forma, quando se mensura a historicidade da construção do cenário capixaba, pauta-se no contexto dos imigrantes de origem europeia, trazendo a narrativa de suas histórias no contexto cultural e religioso. Corroborando com esta análise, Tavares, embasado no pensamento de Souza Santos, traça o colonialismo como:

[...] o colonialismo, afirma Boaventura, não se realizaram, apenas, extramuros, mas também intramuros. Há, pois, que devolver alguns dos objetos furtados para criar um novo padrão de interculturalidade. Regressar a esses lugares com outro olhar, mais crítico e mais cirúrgico, permitirá a reinvenção do que foi marginalizado, silenciado e esquecido⁸¹.

É necessário pontuar que as narrativas do Espírito Santo mergulham em um âmbito dos extramuros e intramuros, negligenciando toda amplitude da historicidade; aspectos culturais e religiosos do negro no Espírito Santo são apagados das narrativas cotidianas, diante de uma narrativa eurocêntrica, necessitando pontuar o lugar social dos homens e mulheres negros (as), frente às contribuições à sociedade capixaba, desde o período colonial, que ainda permanece no paradigma do pensamento abissal. Souza Santos colabora no seguinte processo:

Consiste num sistema de distinções visíveis e invisíveis, sendo que estas últimas fundamentam as primeiras. As distinções invisíveis são estabelecidas por meio de linhas radicais que dividem a realidade social em dois universos distintos: o “deste lado da linha” e o “do outro lado da linha”. A divisão é tal que “o outro lado da linha” desaparece como realidade, torna-se inexistente e é mesmo produzido como inexistente. Inexistência significa não existir sob qualquer modo 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 de inclusão

⁸⁰ EVARISTO, Conceição. Meu rosário. *Literoafro*, [S.l.;s.n.], 2018. [s.p.]. Disponível em: <<http://www.letas.ufmg.br/literafro/autoras/11-textos-dos-autores/924-conceicao-evaristo-meu-rosario>>. Acesso em: 02 dez. 2018.

⁸¹ TAVARES, Manuel. Em torno de um novo paradigma sócio epistemológico: Manuel Tavares conversa com Boaventura de Sousa Santos. *Revista Lusófona de Educação*. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias Portugal, n. 13, p. 183-189, 2009. p. 18.

considera como o “outro”. A característica fundamental do pensamento abissal é a impossibilidade da co-presença dos dois lados da linha⁸².

Nesse sentido, a história e a religião dos negros são silenciadas, negligenciadas e pouco debatidas, interpretadas e difundidas no estado do Espírito Santo, como se houvesse uma necessidade de apagamento e silenciamento do passado.

Diante dessas mazelas, ao pesquisar sobre as narrativas do legado do povo negro, principalmente na interface da religião de matriz africana, desvela-se um contexto híbrido e uma tessitura de conhecimentos rizomáticos⁸³, pontuando que resistiu às interfaces de silenciamentos. Nesse processo, uma religião afro-capixaba⁸⁴ potencializa a outra, contrariando neste Estado a perspectiva de Bastide,⁸⁵ sobre “religião pura”. Encontramos no cenário capixaba, grande legado do povo banto nas esferas religiosas através da Cabula - religião afro-brasileira - que somente tem registros neste Estado⁸⁶ e influenciou as demais narrativas de outras religiões afro-capixabas.

No primeiro momento, antes de adentrar na perspectiva da religião, adentro no cotidiano dos negros e negras na sociedade capixaba. O modo de tratamento do povo negro apresenta a configuração referente ao modo como as religiões afro-brasileiras eram subjugadas; a perspectiva de colonização tenciona o esquecimento étnico e o silenciamento.

Segundo relatos antigos e conversas ao pé do fogo, sobre o tratamento dos escravos, pelos fazendeiros, em alguns lugares do Espírito Santo, à noite, negros famintos recebiam, às escondidas, o socorro da alimentação que outros mais afortunados lhes davam, nas divisas de certas fazendas. Conhecida era, mesmo, a ração de uma cuia de farinha e o caldo de laranja. Banana, ou angu, para o café da manhã.⁸⁷

⁸² SANTOS, 2007, p. 71.

⁸³ Rizoma é um conceito retirado da Botânica, sendo aplicado, à filosofia, por Deleuze. O rizoma possível abre vários caminhos e as linhas podem ser interpretadas como fugas do panorama totalizador, formando outras linhas de densidade. Este trabalho galga nesse conceito, compreendendo a religião afro-brasileira no Espírito Santo não como um caminho, porém múltiplos caminhos possíveis tecidos no cotidiano social, se desdobrando e resignificando. Assim, a Cabula Banto, influencia outras matrizes da religião afro-brasileira, como a Umbanda nos terreiros, ou seja, não é uma matriz isolada, mas tecida com outras e produtoras de sentidos, fazendo e trazendo à tona as especificidades da construção religiosa da matriz afro religiosa capixaba. DELEUZE; GUATTARI, 1996, p. 83.

⁸⁴ A religião afro-capixaba surge com a Cabula, posteriormente, por ser terra ameríndia; com o surgimento do Candomblé e Umbanda percebe-se a presença desta influência, ou seja, destacando os terreiros de Umbanda, temos heranças bantos, nagôs, ameríndias e o catolicismo católico romano.

⁸⁵ BASTIDE, Roger. *As religiões africanas no Brasil: contribuições a uma sociologia das interpretações de civilizações*. 2 ed. São Paulo: Pioneira Editora, 1971.

⁸⁶ MACIEL, 2016, p. 24.

⁸⁷ NOVAES, Maria Stella de. *A Escravidão e a Abolição no Espírito Santo: história e folclore*. Vitória: Departamento de Imprensa Oficial, 1963. p. 45.

A forma que condensa o tratamento dos negros vai de encontro ao tratamento no âmbito da religião afro-brasileira, partindo do contexto social da capital Vitória; o processo de menosprezar os escravos se perpetuava nas narrativas físicas, sociais e religiosas.

Os senhores da Casa Grande não possuíam grandes valores para compra de escravos, logo a expansão dos escravos no estado do Espírito Santo, foi ampliada pela procriação dentro das senzalas⁸⁸. Diante das mazelas e maus tratos que feriam a dignidade humana, fugas e insurreições eram notórias no cenário capixaba e noticiadas em jornal, vinculando o fenótipo à nação de origem. “Fugiu da Vila da Serra, Manual Angola, vinte anos, sinal de tiro na perna”, noticiado pelo Correio de Vitória, em 09 de julho de 1855.⁸⁹

Nesse momento, podemos utilizar a teoria de Souza Santos descrita por Tavares, ao pontuar a Epistemologia do Sul; as vertentes de exclusão que o Espírito Santo impôs ao povo negro são correlatas a esta teoria:

[...] é uma metáfora do sofrimento, da exclusão e do silenciamento de povos e culturas que, ao longo da História, foram dominados pelo colonialismo. Colonialismo, que imprimiu uma dinâmica histórica de dominação política e cultural submetendo à sua visão etnocêntrica o conhecimento do mundo, o sentido da vida e das práticas sociais.⁹⁰

No entanto, dentro desse cenário, houve momentos de tentativa de quebrar a dominação, como o evento denominado Insurreição de Queimado - um levante digno de resgate, envolvendo a resistência pela busca de liberdade. O levante ocorreu por uma promessa não cumprida aos escravos: Chico Prego, Elisiário e João Viúva, lideraram a revolta em 19 de março de 1849⁹¹. Machado⁹² descreve a Revolta de Queimado num patamar de inferioridade - “o do folclore” – invisibilizando, assim, a potência do movimento. Desse feito negro, nos dias atuais, mensurando novas possibilidades de reprodução da colonização.

Os poucos registros que existem, apontam que Frei Gregório utiliza os preceitos da Igreja Católica Romana para difundir “a fé em Cristo Salvador”, conforme os dogmas do

⁸⁸ Maciel aponta que os sinais dos primeiros escravos no Espírito Santo, ocorreram em 1540; conforme relato da Capitania, totalizava 12 escravos, com objetivo agro explorador para o plantio da cana-de-açúcar; a importação de escravos africanos inicia-se em terras capixabas, em 1621. MACIEL 2016, p. 83-90.

⁸⁹ MACIEL 2016, p. 64.

⁹⁰ TAVARES, 2009, p. 183.

⁹¹ Convencidos pelo Frei Gregório e José Maria de Bene a construir uma igreja em troca de uma promessa não cumprida aos escravos, Chico Prego, Elisiário e João Viúva, os mesmos lideraram a revolta, em 19 de março de 1849, data em que ocorreu a revolta. CORREIO DA VICTORIA. *Arquivo Público Estadual do Espírito Santo – APEES*, 26 mar. 1849. Disponível em: <<https://ape.es.gov.br>>. Acesso em: 13 mar. 2018.

⁹² MACHADO, Sandra Maria. *Uma cartografia da produção do racismo no currículo vivido no cotidiano escolar do ensino fundamental*. 2011. 185 f. Dissertação (Mestrado em educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2011. p. 38. Disponível: <http://portais4.ufes.br/posgrad/teses/tese_5981_Sandra%20Maria%20Machado.pdf>. Acesso em: 04 fev. 2019.

catolicismo, ou seja, a religião com cunho educativo para difundir os deveres da Santa Madre Igreja, [...]. Os fiéis devem adorar e obedecer a este sacramento, na forma de um culto completo de adoração e em concordância com o costume aceito pela Igreja Católica Romana⁹³. A práxis do Frei Gregório em Queimado, afirmando a Igreja como espaço de poder e controle, no período da Província. Nesse processo, Cardoso abarca o frei como:

Na realidade, o frei se apresenta à localidade de Queimado como um disciplinador da ordem moral local, cuja missão, como “Ministro Evangélico”, é a de regenerar a fé católica. Isso implica na alteração das relações de poder já instituídas na região, como, por exemplo, o fato de constituir-se em representante das demandas da localidade contra o abandono dos “ofícios religiosos”, por parte dos clérigos locais⁹⁴.

A construção da Igreja de Queimado, organizada pelo frei Gregório, conforme doações de moradores de posses, contou com a mão de obra escrava; os negros, confiando no discurso de alforria do homem de Deus, iniciaram a construção em 1845, terminando em 1849. Convém relatar que os negros que sediam a mão de obra, não possuíam um cunho de pensamento religioso homogêneo, devido aos processos de aculturação na Província; é a reprodução do pensamento hegemônico: “negro é um ser sem alma” que sustentaria que o trabalho seria um processo de encontrar a “salvação divina”.

Porém, o discurso do Frei não se cumprindo durante as obras da igreja, foi o estopim para a Insurreição de Queimado; os registros pontuam a invasão da igreja pelos negros no ato da missa; foi algo imperdoável, tomando-se como uma grave infração, tornando-se fundamental punir os levianos, para manter a ordem. A insurreição se inicia na missa de inauguração da igreja, percorre a Casa Grande para libertar os demais negros e tem a duração de cinco dias.

No dia 19 do corrente um grande grupo de escravos armados invadiu a igreja da povoação do Queimado na ocasião em que celebrava o Santo Sacrifício da Missa, e aos gritos proclamava a liberdade, e alforria, e seguindo para diversas fazendas e aliciando os escravos delas, e em outros obrigando seus donos a darem a liberdade a seus escravos, engrossou em número de 300.⁹⁵

Diante desses acontecimentos, o jornal, desse período, mostra pontos importantes: o extermínio do escravo que liderou a revolta, Chico Prego, cujo objetivo era a busca pela

⁹³ MARTINS, COSTA, 2010, p. 11.

⁹⁴ CARDOSO, Lavinia Coutinho. *Revolta negra na Freguesia de São José do Queimado: escravidão, resistência e liberdade no século XIX na província do Espírito Santo (1845–1850)*. 2008. 107 f. Dissertação (Mestrado) – Centro de Ciências Humanas e Naturais, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2008. p. 57. Disponível em: <http://portais4.ufes.br/posgrad/teses/tese_3187_Lav%EDnia_Coutinho_Cardoso.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2019.

⁹⁵ CORREIO DA VICTORIA, 1849. [s.p.]

liberdade; a insurreição foi interpretada como ato sem cabimento pelos senhores e senhoras da Casa Grande; a revolta de Queimado durou cinco dias; trinta e oito escravos foram julgados; cinco foram condenados à morte; seis a castigos e açoites; Chico Prego, enforcado em Serra; João Viúva, em Queimado, para ser usado como exemplo, para os demais escravos desestimularem revoltas.

Frei Gregório usava os jornais para se inocentar, usando o nome de Deus, desmoralizando os negros como sujeitos sem moral, na tentativa de restabelecer o discurso normalizador⁹⁶ na Província.

O feito da Insurreição de Queimado estimulou a província do Espírito Santo a tornar-se um berço para fugas e quilombos. Naquele período, relatava-se a formação de numerosos quilombos, na região capixaba: “[...] os quilombos nas brenhas próximas às fazendas e povoações”. Concorriam bastante para a formação daqueles ajuntamentos de escravos fugidos a decência de força pública.⁹⁷

Os quilombos no Espírito Santo, além de espaços geográficos de moradia, estabeleciam um elo de pertença e construção de uma identidade, cujos aspectos ritualísticos encontrados no quilombo, no Espírito Santo, foram demarcados pelo Jongo⁹⁸. Maciel (2016) aponta que os rituais na Roda de Jongo explana o panorama da religiosidade, na formação de círculos, contendo Santos católicos romanos de devoção, entidades de matriz africana; os cantos e uso do tambor apontam para os ritos religiosos contidos no Jongo.

Dentre as formas de territorialização, a linguagem religiosa permanece um importante instrumento pela qual os moradores das comunidades remanescentes de quilombos visualizam as dimensões pessoais, familiares, alterações em relação à natureza. A eficácia simbólica dos cultos, das festas e ritos povoa a narrativa dos moradores sobre os conflitos e as formas de incorporação das dificuldades em relação à saúde, ao trabalho e às perspectivas territoriais⁹⁹.

A influência do negro capixaba na perspectiva cultural e religiosa, além do Jongo é existente no Congo, considerado um festejo do catolicismo popular; sua origem religiosa advém do encontro dos índios com os negros, reproduzindo no quilombo, o festejo dos santos católicos na zona urbana do estado.

Nesse processo, a tentativa de catequizar o negro através do catolicismo romano, surgiu na sonoridade do Congo, contemplando um festejo religioso com danças, sons e cantorias pautadas na louvação, instrumentos peculiares oriundos da fusão de culturas, que

⁹⁶ Normalizador tem premissas em Foucault; os sujeitos nas narrativas sociais se encaixam nos dogmas sociais, nesse caso, a realidade do pensamento colonial professando a fé católica. (LOPES, FABRIS, 2012, p. 10).

⁹⁷ OLIVEIRA, José Teixeira de. *A insurreição do Queimado*. 2017. [s.p.]. Disponível em: <<http://www.morro-domoreno.com.br/materias/a-insurreicao-do-queimado-.html>>. Acesso em: 13 mar. 2018.

⁹⁸ De origem banto, o Jongo são cantigas (pontos entoados), usando os instrumentos de tambor, reco-reco; as premissas ritualísticas assemelham-se aos ritmos e danças na religião afro-brasileira.

⁹⁹ MACIEL, 2016, p. 285.

resistiram ao processo de aculturação, perpetuando um novo paradigma híbrido¹⁰⁰ no cenário capixaba. O processo híbrido na cultura do Congo pode ser descrito como:

O hibridismo em questão explora os espaços étnicos e religiosos, utilizando os recursos disponíveis para o sincretismo. Desta forma, a narrativa, celebra a impureza, a mistura, as transformações provenientes de culturas diferentes que se encontram no entre lugar, esse “espaço geopolítico, como realidade local ou transnacional” (idem) que dão origem e marcam um novo ser, disposto a contemplar o cosmos e a conviver com os problemas pertinentes à natureza humana¹⁰¹.

O congo nasce a partir de vertentes culturais mescladas; uma bricolagem de crenças, ritmos. A festividade do congo¹⁰² tem registro da primeira banda de Congo em 1854, em Queimado, no município de Serra, durante uma missa; o hibridismo¹⁰³ mostra-se presente na fusão de culturas, dos santos católicos e Orixás e tambores negros, instrumentos de origens ameríndias, danças de louvação. O congo registrado obteve a seguinte descrição, no livro *Viagem de Dom Pedro II ao Espírito Santo*:

O ritual dos ancestrais consistia em formarem um círculo, acorados, e ao mesmo tempo em que seguiam o ritmo da música, marcado pelos tambores, reco-reco e o chocalhar de uma cabaça contendo sementes, batiam com as mãos espalmadas nos peitos e nas coxas, fazendo caretas e trejeitos e produzindo sons guturais que mais pareciam guinchos. Os pretos juntaram à orquestra com instrumento de percussão, o ferrinho ou triângulo; modificaram a coreografia e incorporaram cantigas entoadas em coro e solo.¹⁰⁴

Na perspectiva do festejo do catolicismo popular, o Congo ecoa a fé em São Benedito, conhecido como Santo Preto atrelado a São Sebastião (Oxóssi). No município de Serra, após a missa, inicia-se o cortejo do Congo. Em Vitória, São Benedito e São Pedro (Xangô) conduzem o festejo, prevalecendo a devoção a São Benedito e a Nossa Senhora da

¹⁰⁰ O hibridismo cultural de acordo com Candau é atrelado às barbáries como genocídio, holocausto, eliminação e negação do outro, conceitos de suma relevância para compreender grupos sociais diferentes. CANDAU, Vera Maria. Educação em direitos humanos e diferenças culturais: questões e buscas. *Revista Múltiplas Leituras*, v.2, n.1, p 65-82, jan./jun. 2009. p. 28 Disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistas-metodista/index.php/ML/article/view/328/326>>. Acesso em: 15 abr. 2018.

¹⁰¹ DIAS, Denise; NASCIMENTO, Maria Teresinha Martins do. Hibridismo: Característica da identidade e representação em Capitães da Areia, de Jorge Amado. In: ABRALIC, 14., 2014, Belém, *Anais eletrônicos*. Belém: Universidade Federal do Pará, 2014. [s.p.]. Disponível em: <www.abralic.org.br/anais/arquivos/2014_1434478029.pdf>. Acesso em: 2 abr. 2019.

¹⁰² A história do Congo foi transmitida pela oralidade, conta o Mestre de Congo Zé Bento, em uma oficina pedagógica, ministrada no curso de Pedagogia em 18 de novembro de 2017. Próximo à Vila de Nova Almeida em Serra, Espírito Santo, houve um naufrágio de um Navio Negreiro; os escravos que em mar aberto seguravam no mastro, prometeram que em toda festa do Santo Preto, tocariam para o Santo; a história relata que desse navio houve 25 sobreviventes, que iniciaram a festa do Congo, permanecendo/ resistindo essas culturas até os dias atuais em terras capixabas. Tombado como patrimônio imaterial no dia 20 de novembro de 2014.

¹⁰³ “As culturas híbridas constituem um dos diversos tipos de identidade distintivamente novos produzidos [...]” In: HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 7. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 89.

¹⁰⁴ ROCHA, Levy. *Viagem de Pedro II ao Espírito Santo*. 3. ed. Vitória: Secretária da Educação; Secretária da Cultura, 2008. p. 168.

Penha (Oxum) no município de Vila Velha. A fé vem estampada em uma bandeira, indo à frente da banda, o estandarte do Santo, sincronizado com a bandeira, os bailados, danças e cantorias que dão o tom ao cortejo do congo.

Como via de regra, além do requinte das festas, principalmente nas irmandades negras, o bem festejar estava ligado à dança [...], o “dançar” e o “brincar” para o santo eram vistos como um ato de devoção; a dança era um ato de oração coletiva. Não se pode ignorar que a dança é um importante elemento da cultura religiosa afro-brasileira. Nos terreiros de Candomblé a dança é um dos componentes da liturgia. Ao compor o ritual, a dança reitera hierarquias, além de contar detalhes da história do orixá e dos antepassados. A dança também é um elemento crucial na comunicação do orixá com os iniciados e com os assistentes da cerimônia.¹⁰⁵

Embora São Benedito, Santo amplamente usado para a conversão da população negra ao catolicismo romano colonial, pelo fato de ser um Santo Preto, em retratações de imagens sacras, é imposta certa limitação quanto à proximidade, quando São Benedito carrega Jesus no colo, configurada pelo uso de uma pano branco para delimitar distância, mostrando que entre o Jesus branco eurocêntrico e o Santo Preto deve haver distanciamento, como demonstrado no desenho do estandarte.

Prandi¹⁰⁶ aponta que o distanciamento das famílias de sangue por motivo da escravização, fez surgir outras formas de famílias e favoreceu, entre esses aspectos, as aproximações entre os Santos Católicos Romanos e os Orixás. Entre os aspectos religiosos do Congo, voltados ao catolicismo, há uma forte base híbrida; a memória afro-religiosa no Congo se tornou presente com as vestimentas brancas e com a correlação entre os Santos e Orixás:

- São Sebastião- Orixá Oxóssi no panteão Africano, conhecido como Orixá caçador, rei das matas; por esse motivo, trás a fartura de alimentos; relação com reino animal e vegetal.
- São Pedro- Orixá Xangô, responsável pela Justiça; seus elementos são raios e trovões e seu machado Odé.
- Nossa Senhora da Penha - Orixá Oxum - todas as Nossas Senhoras são cultuadas como Oxum, responsável pelo amor, fertilidade; o seu elemento na natureza é a cachoeira.

A banda de Congo é comandada por um mestre, que dá início ao cortejo aos sons de tambores tocados à mão, do reco-reco, no caso capixaba, chamado de Casaca¹⁰⁷; à frente do

¹⁰⁵ OLIVEIRA, 2016, p. 81.

¹⁰⁶ Sobre a relação dos santos católicos romanos e Orixás ver: PRANDI, 2000.

¹⁰⁷ A Casaca é um reco-reco com um rosto esculpido. O mestre da banda de Congo Recongo, Zé Bento, relata que o instrumento foi elaborado pelos escravos; a arte como forma de simular o enforcamento dos senhores da Casa Grande; quando havia festa do Congo e tocavam a Casaca, os senhores achavam que o rosto esculpido da Casaca era uma homenagem, quando na verdade era o oposto.

cortejo vem o estandarte dos Santos dos festejos, “os santos da devoção popular”, os Orixás relacionados aos elementos da natureza, como o mar, as estrelas, o vento, a chuva, ou o ser humano, cobrindo desde o amor até a morte [...] ¹⁰⁸. Nesse processo, as entoadas do Congo aos sons dos instrumentos e vozes de cantigas que representam a ancestralidade, continuam levando a devoção, nas cantigas, coreografias e toques.

(Toada do congo)
 Meu São Benedito que veio de Lisboa
 Com sua bandeira e a sua coroa
 Que santo é aquele que vem acolá?
 É São Benedito que vem nos salva ¹⁰⁹

As formas de devoção aos Santos Católicos pelos escravos continuam sendo perpetuadas na atualidade; o congo capixaba possui um ritmo, toque e coreografia e a manifestação sofre diversas mazelas para continuar sua existência; a toada do congo é a manifestação da africanidade presente.

Nesse sentido, faz-se necessário entender que o processo escravagista no Espírito Santo foi resignificado, como no caso da fé do Santo Preto, “o santo dos pretos tornou-se parente dos negros, seguindo a tradição nagô que percebe cada indivíduo como parte de uma linhagem de Orixá” ¹¹⁰.

O processo colonial eurocêntrico de silenciamentos referente à cultura africana que ignorava a cultura, saberes e fazeres e práticas negras tem enredo na pedagogia de catequização, cujo objetivo é evangelizar a religião dos negros, o que fortalece a resistência no âmbito social capixaba.

Um grande perseguidor dos festejos do catolicismo romano popular nas festas de congo, irmandade e religião afro-brasileira é Dom João Bastista Nery. Por meio da interferência ultramontana, ¹¹¹ o objetivo do bispo era o extermínio das atividades religiosas que não pertenciam ao processo do catolicismo romano na Província.

¹⁰⁸ MACIEL, 2016, p. 151.

¹⁰⁹ NEVES, Guilherme Santos. *Banda de Congo*. 2016. Disponível em: <<http://www.estacaocapixaba.com.br/2016/01/banda-de-congos.html>>. Acesso em: 25 nov. 2018.

¹¹⁰ MACIEL, 2016, p. 224

¹¹¹ O ultramontanismo defende, portanto, o pleno poder do papa. Nas primeiras décadas do século XIX, devido a frequentes conflitos entre a Igreja e o Estado em toda a Europa e América Latina, foram chamados de ultramontanos os partidários da liberdade da Igreja e de sua independência do Estado. O ultramontanismo passou a ser referência para os católicos dos diversos países, mesmo que significasse um distanciamento dos interesses políticos e culturais. Apareceu como uma reação ao mundo moderno e como uma orientação política desenvolvida pela Igreja, marcada pelo centralismo romano, um fechamento sobre si mesmo, uma recusa do contato com o mundo moderno. Os principais documentos que expressam o pensamento centralizador do papa são as encíclicas de Gregório XVI (1831-1845), Pio IX (1846-1878), Leão XIII (1878-1903) e Pio XI (1922-

Em seus relatórios, a Cabula de origem banto, era considerada como religião animista, tentava reprimir pela imposição de poder simbólico aquilo que a igreja católica romana representava na província; o combate ao culto era vinculado a uma imposição de romanização.

À religião predominante no Espírito Santo foi agregada a Cabula; antes da abolição era uma religião praticada apenas pelos escravos; pós-abolição o número de iniciados ganha grande volume, chegando a grandes proporções no Norte do Estado. Dom João Bastista Nery compara as práticas litúrgicas da Cabula às práticas do espiritismo.

O ritual de cabula é dividido em duas mesas: a de Santa Bárbara e a de Santa Maria. A primeira é feita em Terreiro próprio e especial, podendo estar presentes pessoas de diferentes idades, sexos e origens. É Mesa “que só faz o bem”, diferente, por exemplo, da Mesa de Santa Maria, “que é para o mal”, e cujo ritual é feito no meio da mata.¹¹²

No relato da Cabula, suas descrições sobre a religião afro-brasileira trazem o apontamento de cunho racista, animista, é tida como impraticável e rotulada de seita. A religião da Cabula, em sua visão, é descrita como algo impuro, havendo em sua concepção enganação; em suas anotações pontua que está longe de alcançar “o verdadeiro Deus”.

Brito¹¹³ aponta o receio de Dom João Bastista Nery, compactuando com as elites, tinha preocupação com a expansão da Cabula, sempre deixando-a no campo simbólico e social de “tremenda anomalia”.

Maciel descreve a Cabula de forma antagônica ao Bispo. Em seus registros sobre a religião, esclarecia a interligação com a natureza, sinalizando para a seguinte contribuição: “as origens da prática da Cabula, dizia que os escravos sendo maltratados, nas fazendas ou nas cidades, refugiavam-se nas matas, onde buscavam conforto espiritual com as suas próprias religiões, isto é, a Macumba, a Cabula e outras parecidas.”¹¹⁴.

A Cabula contém ritos litúrgicos muito parecidos com a Umbanda; cantos que são chamados de “pontos”, o transe mediúnico, composição de tambores; os Sacerdotes recebiam o nome de Embanda ou Umbanda; o ajudante para os processos litúrgicos é chamado de

1939). LAGE, Ana Cristina P. *Ultramontanismo*. [S.l.]: Unicamp. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_ultramontanismo.html>. Acesso em: 30 mar. 2019.

¹¹² MACIEL, 2016, p. 127.

¹¹³ BRITO, 2007, p. 93-99.

¹¹⁴ MACIEL, 2016, p. 130.

Cambone, nome do auxiliar do Sacerdote; a Umbanda herda algumas práticas da Cabula, que estruturam o sentir do sagrado.

A Cabula, em seus ritos, faz uso de cipó com função alucinógena e no contato com a natureza, os praticantes encontravam a liberdade, a reprodução do que era na África [...] “o Mestre começa a invocar os Deuses africanos, os Espíritos e também os Espíritos de pessoas mortas nas lutas dos escravos pela liberdade, inclusive citando alguns fatos.”¹¹⁵

Nesse ponto, a religião afro-brasileira tem uma grande ligação com a sensação de liberdade, contrapondo as desilusões da escravização, ressignificando o ser negro; outra religião afro-brasileira presente, no cotidiano da sociedade capixaba, é a Umbanda.

Umbanda, palavra de origem banto, significa casamento; no Espírito Santo, a sua cosmovisão tem origem na cultura africana, ameríndia e católica romana; uma cultura híbrida, que obteve grande crescimento no estado, na década de 30. Sobre a Umbanda no cenário capixaba, Bastide contribui com a seguinte narrativa e conotação de religião afro-capixaba:

[...] no Espírito Santo onde ela utiliza principalmente os Exús e os caboclos; por seguinte dos Deuses Africanos e os espíritos ameríndios; mas os Exus presidiam principalmente as atividades mágicas, o caboclo, as “obras de caridade”, vale dizer, as consultas dos doentes e infelizes, que ali vão resolver seus problemas pessoais. Os Santos católicos já não estão ausentes, e são justamente aqueles que foram identificados como Orixás, São Cosme, São Jorge, Santa Barbara, permanecem prudentemente no altar.¹¹⁶

Ao pesquisar sobre Umbanda, Bastide constata que devido aos pontos híbridos, não é uma religião “pura”¹¹⁷ como o Candomblé Nagô. Na concepção de Bastide, a cultura híbrida perde a essência africana, quando na verdade, compõe uma reinvenção e modo de existir; sua percepção de análise de religião-afro capixaba, referente ao culto na Umbanda, medeia alguns pontos que se perpetuam até os dias atuais no cenário capixaba.

A importância do Orixá Exú¹¹⁸ para iniciar o culto, a presença forte dos caboclos para consultas mediúnicas, os santos católicos que simbolizam os Orixás de forma híbrida, pois, no período da escravização, os escravos cultuavam os Santos de acordo com semelhanças nas ações de relações sociais com os Orixás. Nesse contexto, a pesquisa de Bastide é muito presente, referente aos ritos na Umbanda.

¹¹⁵ MACIEL, 2016, p. 133.

¹¹⁶ BASTIDE, 1971, p. 411.

¹¹⁷ Para Bastide, o conceito de puro seria uma religião com proximidade aos costumes reproduzidos na África, onde nas suas extensas obras produzidas sobre religião de Matriz Africana, descreve o rito nagô como verdadeiro e africano, livre de elementos advindos de outras religiões.

¹¹⁸ Toda casa de Umbanda tem um quarto para Exú, sempre separado dos outros orixás, onde fica todos os *assentamentos dos Exús* da casa e dos filhos de santo, A ideia é que o orixá faz a ponte entre dois mundos, divina e humana. PRANDI, 2001, p. 185.

Os santos católicos formam um altar, nomeado de gongá¹¹⁹, as formas de devoção aos Orixás são ocultas desde o período colonial; a minoria branca que tinha o status quo, interpretava o culto africano como prática demoníaca “[...] Durante a escravização, os senhores, além de não entenderem as culturas africanas, também as desprezavam e, portanto, não conseguiam perceber diferenças entre as várias manifestações dos escravos.”¹²⁰ Abaixo registro de terreiro de Umbanda.¹²¹

Figura 3: Templo de Umbanda São Jorge Guarapari- ES¹²²



Em todo território brasileiro, o escravo era destacado como sujeito sem alma e sem valores, um dos motivos da intensificação à repressão ao culto afro-brasileiro. As diferentes práticas da religião afro-brasileira, no imaginário eurocêntrico, passavam como algo homogêneo e proibido, não sabendo diferenciar as diversidades de culto afro-brasileiro, como práticas híbridas; no campo religioso afro-capixaba, para além da Cabula e Umbanda, temos no cenário capixaba o culto ao Candomblé.

¹¹⁹ O gongá é a firmeza do terreiro; possui Axé, as energias são renovadas; além de Santos católicos, encontram-se as entidades que os médiuns incorporam às preces, os pontos cantados, as velas; os pontos riscados das entidades imanam a energia e força do terreiro, no Gongá; antes de iniciar a gira (culto aos Orixás e entidades); todos os médiuns devem bater a cabeça, rito de deitar e fazer a prece. (Diário de Campo- Pesquisa no Templo de Umbanda São Jorge).

¹²⁰ MACIEL, 2016, p. 67.

¹²¹ Centro de Umbanda Espirita São Jorge (Ogum), localizado em Guarapari-Es, tendo mais de 47 anos de existência; o primeiro Pai de Santo foi o Sr. Santos Passos (falecido). Atualmente a sacerdotisa do Centro Mãe de Santo Valdina Passos, deixa claro sua dedicação à Umbanda e continuidade do legado do pai; na foto, temos o Gongá (altar com Santos católicos e imagens de índios e preto-velhos, erês); o terreiro, na parte de areia, estava ornamentado para “gira” (festa ou culto) da linha dos ciganos. O terreiro cumpre todas as festas dos Orixás e entidades que são: Caboclos, preto-velhos, Erês, Ciganos, Marinheiros, Boiadeiros, Pomba-gira e Exus, como processos litúrgicos das linhas da Umbanda.

¹²² Fonte: Acervo pessoal.

A religião de Candomblé no Espírito Santo tem como proposta o modelo civilizatório africano em seu construto baseado na etnicidade e resgate de valores ancestrais. Sobre os paradigmas religiosos, podemos trazer a seguinte concepção:

E, diferentemente de outras formações religiosas, é uma fonte permanente de gestação, de valores e de promoção sociocultural, plasmando os sustentáculos da autoestima do negro numa sociedade historicamente hostil em aceitá-lo e tê-lo como elemento vital de sua formação cultural e social.¹²³

O Candomblé, no território capixaba, em sua concepção, cultiva o respeito à ancestralidade, pois a liturgia é passada de forma oral, não se detendo aos paradigmas de uma liturgia escrita; a língua pronunciada nos terreiros basicamente é o Yourubá de origem Nagô (Sudaneses), buscando sempre valorizar a religião como direito de pertença e prática religiosa.

Ao mapear as casas de Candomblé, Maciel descreve: “Contraditoriamente à “pureza” reivindicada pelos barracões de Candomblé, quase todos os Zeladores, isto é, Pais e Mães de Santo, com raríssimas exceções, apontam com orgulho sua passagem pela Umbanda”.

Contrariando as previsões dos estudos de Bastide sobre a pureza no Candomblé, o estado capixaba faz movimento contrário. O Candomblé tem postura de existência e relações com a Umbanda, definindo ambos como relevantes em sua caminhada.

Maciel retrata que muitos barracões de Candomblé possuem o altar da Umbanda, fomentando a religião afro-capixaba e a continuidade de outros cenários, como no caso de alguns costumes da Cabula serem transportados para a Umbanda; a ligação íntima, no Estado, entre a Umbanda e o Candomblé, em datas específicas, faz com que os barracões promovam o evento “Gira de Umbanda,” e as datas das festividades dos terreiros respeitam a comemoração de santos católicos romanos.

Partindo desse mapeamento no Espírito Santo, torna-se fundamental ampliar os conceitos de Candomblé e Umbanda, conceitos nos quais se equiparam e demarcam as diferenças em suas práxis, no cotidiano das religiões afro-brasileiras, numa perspectiva de descolonizar saberes hegemônicos.

¹²³ OLIVEIRA, Arilson S. de. Roger Bastide e a Identidade Nagocêntrica. *Sankofa - Revista de História da África e de Estudos da Diáspora Africana*. n. 2. dez. p. 81-96. 2008. p. 83. Disponível em <<https://pdfs.semanticscholar.org/9bd2/6a2f004ae39c039cc0bc0b93bf2040ddac10.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2009.

1.4 Candomblé e Umbanda: Semelhanças e distanciamentos

Meu rosário é feito de contas negras e mágicas.
 Nas contas de meu rosário eu canto Mamãe Oxum e falo
 padres-nossos, ave-marias.
 Do meu rosário eu ouço os longínquos batuques do
 meu povo
 e encontro na memória mal adormecida [...] ¹²⁴

A poesia de Conceição Evaristo revela a relação híbrida e multirracial que compõe a religião afro-brasileira - um construto nacional com profundas raízes africanas. Através de um movimento pós-diáspora, mensurar os caminhos trilhados da religião afro-brasileira é de suma importância. Uma vez que se faz presente no imaginário social, a percepção de algo negativo, reforçando práticas racistas que se perpetuam em diversas formas no tecido da sociedade.

Esse olhar se desdobra de uma visão colonialista que elabora, partindo de uma monocultura, o controle exercido sobre a cultura num paradigma dominante eurocêntrico. Pensar como a monocultura de saber se desdobra entre práticas sociais e culturais, anulando essas vertentes do colonizado é basilar na proposta de descortinar a visão de dominação.

O processo colonialista esteve intimamente atrelado ao domínio do saber, ao processo cultural o contexto religioso.

O colonialismo, para além de todas as dominações por que é conhecido, foi também uma dominação epistemológica, uma relação extremamente desigual de saber-poder que conduziu à supressão de muitas formas de saber próprias dos povos e nações colonizados, relegando muitos outros saberes para um espaço de subalternidade. ¹²⁵

Nesse sentido, um silenciamento é imposto no panorama pós-colonial, no intuito de reproduzir modos de uma única visão ocidental, demarcando o silêncio dos sujeitos pós-diaspóricas e reinventando os paradigmas coloniais para continuar a dominação.

A dominação é uma vertente que dita os modelos sociais, culturais, religiosos, mostrando que a visão colonial é apenas um prisma que silencia outras narrativas; esse pressuposto fundamenta o racismo, as práticas racistas tencionam uma multiplicidade de questões, entre essas tensões abordamos o contexto religioso. Sobre o aspecto do racismo religioso, Munanga aponta:

Além das classes sociais, encontramos na sociedade brasileira, ou melhor, em todas as sociedades, mais de uma comunidade religiosa. Entendo por comunidade

¹²⁴ EVARISTO, 2018, [s.p.].

¹²⁵ SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula [Orgs.]. *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010. p. 7.

religiosa, um conjunto de indivíduos, homens e mulheres, que partilham uma mesma religião, cultuam um mesmo deus e conseqüentemente desenvolvem as mesmas crenças a respeito do mundo e do cosmos. Geralmente, os membros de uma comunidade religiosa pensam que sua religião é a melhor do mundo e a única verdadeira, sendo as outras consideradas como ruins ou inferiores. Partindo desse etnocentrismo, eles se acham no direito de falar mal das outras comunidades religiosas e até de praticar o que se chama de intolerância religiosa¹²⁶.

Partindo da epistemologia colonial, o intuito desta seção é desvelar os processos e tentativas de colonização, resultando em práticas híbridas, surgindo assim, a religião afro-brasileira como possibilidade de reconstrução em solo brasileiro, contrapondo as correntes de escravização, narrando o Candomblé e Umbanda como uma ecologia de saberes, além da normalização religiosa, descolonizando a monocultura que rotula o culto dos Orixás.

No primeiro momento, a escrita contribui para desvelar o Candomblé¹²⁷, contrariando a análise colonizadora e eurocêntrica. Dessa forma, a produção de sentidos e tessituras dessa religião advém da premissa de trabalho sem direito à liberdade, a única forma de manter seu elo com a terra de origem e com o culto aos Orixás.

Os/As negros (as) reverenciavam suas origens no hibridismo dos santos católicos romanos, conforme os arquétipos de proximidade. De acordo com Prandi, frente à separação da família sanguínea, a religião trouxe proximidade ou a tentativa de restabelecer um novo elo, partindo da família de Santo.

No Brasil, essa estrutura familiar foi destruída, e o candomblé resolveu isso atribuindo o orixá de cada um não pela origem sanguínea, mas pelo oráculo. Então a mãe de santo joga os búzios para saber quem é o seu orixá, mas o seu filho não vai ter o mesmo orixá. Mudou a forma de atribuição de orixá, que é mais religiosa do que familiar, mas se manteve a ideia do segundo orixá. Nos terreiros, há uma divisão de tarefas. Há uma pessoa encarregada da cozinha, de cuidar das crianças, organizar as festas, tocar nas festas... Tudo isso, que era papel familiar, no candomblé virou papel religioso, mas o terreiro é uma espécie de miniatura do que era uma família.¹²⁸

Podemos contemplar, no sentido de busca de elos de família de Santo, que o Candomblé é a reterritorialização da religião africana no Brasil e ressemantização dos símbolos africanos¹²⁹, assim, a família de Santo torna-se a família espiritual, no lugar do

¹²⁶ MUNANGA, Kabengele. *Teoria social e relações raciais no Brasil contemporâneo*. [S.l.; s.n.], [s.d.]. Disponível em: <<https://bit.ly/38wQmgb>>. Acesso em: 11 mar. 2019.

¹²⁷ Palavra de origem banto tem a junção das palavras KANDOMBE-MBELE, que significa casa de iniciação dos Negros, podendo ser advindo de Candomblé - ato de louvar ou pedir. NASCIMENTO, 2010, p. 935.

¹²⁸ SESC-SP, 2016, [s.p.].

¹²⁹ Entre os símbolos no Candomblé, podemos descrever os fios de conta (colar que usa na cor específica do orixá de cada filho), de acordo com a liturgia da religião, o colar imergido nas folhas sagradas e maceradas e entregue, em ritos específicos, aos filhos, é utilizado desde a iniciação ao cortejo fúnebre. NASCIMENTO, 2010, p. 938.

parentesco biológico, “[...] era papel familiar, no candomblé virou papel religioso, mas o terreiro é uma espécie de miniatura do que era uma família”.¹³⁰

Sobre esse aspecto familiar, a produção de hierarquia no Candomblé dá-se pela narrativa da família de Santo; respeitar os mais velhos da casa/ terreiro é um dos pilares fundamentais da religião; o conhecimento da religião é transmitido através da oralidade para as gerações de filhos de Santo mais novos; a cultura geracional da religião é transmitida pela oralidade.

O Candomblé aponta para a prática do respeito: o mais novo deve sempre se curvar, de acordo com a tradição; os antigos da casa carregam os processos ancestrais, existindo cargos de hierarquia¹³¹. O respeito é acatado também pelos cargos conquistados com o passar dos anos, e entre a iniciação e a festa de filho mais velho deverá transcorrer um período de sete anos.

Sobre o sagrado no Candomblé, Luz corrobora:

Na religião, os textos escritos, embora apoiem os processos de transmissão do saber, não são absolutamente fundamentais para a liturgia que se desenvolve no contexto comunitário. Enfim, não é uma religião do texto ou do “livro sagrado”. No caso da tradição sagrada dos afro-brasileiros, não é a relação olho-cérebro hiperdimensionada que organiza os sentidos, mas a tatilidade, isto é, a combinação de todos os sentidos que concorrem na transmissão e compreensão das mensagens. O tato, o olfato, a visão, a audição, o paladar se combinam para, num aqui e agora, de acordo com o lugar e a temporalidade litúrgica, decodificarem mensagens através da emoção e das elaborações que caracterizam a comunicação estética que magnifica o sagrado [...]¹³²

Luz parte do contexto do sagrado no Candomblé, a cosmogonia é desenhada por códigos específicos, o espaço do terreiro/ barracão tem um papel de comunidade, formando uma noção de identidade caracterizada, ou seja, os adeptos da religião do Candomblé reverenciam a ancestralidade, a perpetuação das tradições; as linguagens de cada terreiro são específicas e peculiares.

Os processos litúrgicos são repassados pela comunicação, movendo a estética do sagrado, vivenciada pelas Comidas de Santo¹³³, danças específicas dos Orixás, o toque dos

¹³⁰ SESC-SP, 2016, [s.p.].

¹³¹ No candomblé, existe o sacerdote que se chama Babalorixá (masculino) e Yalorixá (feminino); existem outros atores que podem ser interpretados com os seguintes cargos: o Abiã (candidato a ser iniciado no Candomblé), as iaôs (iniciados no Candomblé), Ekedis (mulheres que ajudam no culto), Ogã (tocam os atabaques), Ibassê (responsável pela comida das festas). Existem terreiros, Barracões, Ilês que a comunidade reside nela e possui uma função social muito forte; o culto do Candomblé é interligado à natureza; a prática de rito no candomblé inicia-se pela cozinha. O Candomblé é música, som e comida, danças. OLIVEIRA, 2008, p. 27.

¹³² LUZ; LUZ, 2013, p. 108.

¹³³ No terreiro denominado, também, barracão ou Ilê, o Culto aos Orixás inicia-se na Cozinha, através da comida do Santo que será partilhada ao final da Festa; toda matança de animal é para o preparo da comida de Santo; a

atabaques e músicas peculiares de cada Orixá, “[...] O rigor dessa estética litúrgica é garantido pela hierarquia comunitária que se estende pelas heranças sucessivas que formam o devir da ancestralidade,¹³⁴ movendo o axé do terreiro”. Nessas práticas cotidianas litúrgicas do terreiro em que é movido o Axé, Prandi aponta a seguinte contribuição:

[...] Axé se tem, se usa se gasta, se repõe, se acumula. Axé é origem, é a raiz que vem dos antepassados, é a comunidade do terreiro. Os grandes portadores de axé, que são as veneráveis mães e os veneráveis pais-de-santo, podem transmitir axé pela imposição das mãos; pela saliva, que com a palavra sai da boca; pelo suor do rosto, que os velhos orixás em transe limpam de sua testa com as mãos e, carinhosamente, esfregam nas faces dos filhos prediletos. Axé se ganha e se perde.¹³⁵

Assim, cada terreiro/barracão possui sua liturgia e costumes, variando de acordo com a nação adotada naquela casa de santo; em linhas de interpretação, a nação move a tradição. As famílias ou linhagens de Santo podem ser divididas nas seguintes nações: Nagô, predominando a cultura de povos que usam o dialeto em Yorubá; Angola de origem Banto; Jeje usando o dialeto da língua Jeje. As práticas litúrgicas de cada nação possuem, em comum, a definição do Deus, como ser supremo, figura central criadora Orum (Céu) e Aiyê (Terra), sendo uma religião monoteísta.

O candomblé é uma religião monoteísta, o deus único para a Nação Ketu é Olorum, para a Nação Banto é Zambi, para a nação jeje é Mawu, que são nações independentes na prática diária e em virtude de sincretismo existente no Brasil a maioria considera como sendo o mesmo Deus da Igreja Católica romana.¹³⁶

Com o culto a Deus e o panteão de Orixás¹³⁷ no Candomblé Nagô, alguns elementos sagrados são de suma relevância, como os banhos de ervas, as matanças de animais para celebrações, jogos de búzios para descobrir o Orixá que comanda o Ori (cabeça) de cada filho, a harmonia com a natureza, pois o culto aos Orixás tem ligação direta com esses elementos.

responsável pela cozinha é a Iabassé. Luz (2015) aponta a comida como sagrada e capaz de fazer a ligação entre o (Aiyê) terra e o Orun (céu), promovendo o equilíbrio necessário através do axé; no terreiro de Candomblé, a comida de Exú é a primeira, pois Exú é o mensageiro que avisa no Orun sobre a festividade daquele terreiro. LUZ; LUZ, 2013, p. 118.

¹³⁴ LUZ; LUZ, 2013, p. 109.

¹³⁵ PRANDI, Reginaldo. *Deuses africanos no Brasil*. São Paulo: HUCITEC, 1997. p. 1.

¹³⁶ NASCIMENTO, 2010, p. 935.

¹³⁷ O autor Reginaldo Prandi, no Livro *Mitologia dos Orixás* reuniu 401 descrições de histórias do panteão Africano, também conhecidos como Itáns; essa história baseada na oralidade veio com a diáspora Africana entre os séculos XV e XIX, período em que perdurou o sistema escravagista brasileiro, que perduram através do Candomblé onde o conhecimento ancestral é passado de geração a geração de Santo.

Figura 4: Pierre Verger – Bater Paó 1948-1951¹³⁸



A foto de Pierre Verger demonstra essa iniciação, ao bater paó na saída do roncó do Yaó (iniciado no Santo); o significado é curvar para o Candomblé, o filho de Santo; no roncó¹³⁹ entende-se que o ethos da religião é viver para o sagrado e o profano, “[...] Nos festivais anuais em que se homenageiam os ancestrais ou nos que homenageiam os orixás, o atabaque acompanha a vida, proporcionando através da percussão o som peculiar de cada entidade”.¹⁴⁰

Assim, a partir de Boaventura¹⁴¹, entendemos que o pensamento colonial desqualifica a cultura do colonizado, neste caso, a religião de matriz africana e seus ritos que são interpretados, segundo o interesse do colonizador.

Nesse processo, perpetua-se um pensamento coletivo, articulando imposição de cultura pelo prisma eurocêntrico, tentativa de um *modus operandi*, a universalização do pensar sobre a religião no Brasil, atrelada ao processo histórico e social de um único paradigma¹⁴².

¹³⁸ VERGER, Pierre. *Ritual de iniciação no candomblé*. 1953. 1 fotografia, preto e branco. Disponível em: <<https://abridurif.tumblr.com/post/53956231445/pierre-verger>>. Acesso em: 15 mar. 2018.

¹³⁹ O roncó significa após o jogo de búzios, que confirma o Orixá de cabeça, raspar para o santo que significa recolher em um quarto específico dentro do terreiro, raspa a cabeça a luz de velas, o ato de derrubar o cabelo significa que morre para o mundo e nasce para a vida com Orixá, com cantos específicos dormindo na esteira e demais ritos de purificação, podendo se alimentar com a comida de Orixá de sua cabeça no tempo Cronos do recolhimento de Santo é de acordo com as normas litúrgicas de cada casa. PRANDI, 2000, p. 286.

¹⁴⁰ LUZ; LUZ, 2013, p. 110.

¹⁴¹ BOAVENTURA de Sousa Santos: o intelectual de retaguarda. Dirigido por Rodolfo Pelegrin. Produzido por Rodolfo Pelegrin; Panama Filmes. [S.l.]: Panama Filmes, 2018. Youtube (22:13 min). widescreen, color. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=dIZbLjCz_mU>. Acesso em: 15 mar. 2018.

¹⁴² Um desses exemplos ocorreu em 1912, quando os principais terreiros de Alagoas foram invadidos e destruídos, devidos aos seus toques e modos litúrgicos; no período do Estado Laico, a operação conhecida como “Quebra de Xangô”, motivou, neste período, os praticantes de religião afro-brasileira a não utilizar toque do Tambor, bater de palmas e rezas altas, ficando intitulado de “Xangô rezado baixo”. RAFAEL, Ulisses Neves. Xangô rezado baixo: religião e política na Primeira República. São Cristóvão: Editora UFS; Maceió: EDUFAL, 2012. p. 129-142.

Primeiramente a colonização desqualificou a religião afro-brasileira, posteriormente, os estudos de Nina Rodrigues¹⁴³, perpetuados na academia, conduzindo a teoria da religião afro-brasileira a um contexto de eugenia, ao descrevê-la como berço da patologia para a histeria, principalmente, no transe.

O transe, prática a que se passa a ter direito depois da obrigação de um ano, marca algumas etapas desse processo: a ‘feitura da cabeça’, o Olori, torna a experiência da possessão rotineira, embora ainda não controlada, O seu domínio é esperado como parte do processo de ‘fortalecimento’ do iniciado. Uma vez consolidado esse controle, aos sete anos da ‘vida de santo’, tem lugar à ‘entrega do Decá’, ritual em que o iniciado recebe de seu pai ou mãe-de-santo os objetos de sua iniciação. A partir de então, ele estará sujeito exclusivamente ao poder dos orixás. A travessia da obrigação dos 21 anos o transforma, por fim, em *tata*, aquele que tendo o seu ‘carrego’ completamente assentado já não mais se sujeita nem mesmo aos orixás. A partir daí, raramente é possuído, apenas quando o deseja.¹⁴⁴

Nesse processo, analisando a concepção do negro na sociedade e na religião, Nina Rodrigues infere o negro como um sujeito inferior e que a escravização foi um mal necessário para o desenvolvimento da sociedade. Nina apontou, também, que era imprescindível melhorar a sociedade brasileira, embranquecendo os vestígios da “raça negra”, no campo biológico e social.

Posteriormente, a religião afro-brasileira, novamente, por um período, voltou a ser pautada, como crime, no Código Penal, no governo Vargas. Na década de 1930¹⁴⁵, referia-se à prática da religião como atraso cultural, movido por um pensamento da monocultura, cristalizando as verdades, negando as múltiplas realidades. No caso da religião no Brasil, a ocultação e o silenciamento das religiões afro-brasileiras, alvo de práticas de violência constante no campo físico e simbólico; objetivam o aniquilamento dessa vertente cultural.

Devido a tantas mazelas, a insistência em praticar a religião de seus antepassados e em se assumir como praticante da religião afro-brasileira teve pautas amplamente debatidas

¹⁴³ “[...] o Positivismo e o Evolucionismo eram posições teóricas dominantes. A ideia da existência de raças superiores e inferiores era um dogma indiscutível. Sendo as religiões de origens africanas, religiões iniciativas e religiões de transe e possessão, nosso autor, como médico, considerava o transe mediúnic, ou estado de santo, como fenômeno patológico. Acreditava que esse fenômeno estava ligado a estados mórbidos psicológicos agudos e crônicos, comuns na histeria, nos estados de sonambulismo provocados, nos estados hipnóticos, oníricos e esquizofrênicos, com modificações de consciência e de personalidade. Classifica o transe como fenômeno de hipnose histérica”. FERRETI, 1999, p. 20.

¹⁴⁴ GOLDMAN, Marcio. A construção ritual da pessoa: a possessão no candomblé. In: MOURA, C. E. M. de (Org.). *Candomblé: desvendando identidades*. São Paulo: EMW Editores. 1987. p. 22-53. p.

¹⁴⁵ Terreiros foram invadidos e destruídos pelo Estado, batuques de tambores e atabaques foram proibidos e a prática da imolação animal passou a ser encarada como “anti-higiênica e cruel”. D’ANGELO, Helô. *As origens da violência contra religiões afro-brasileiras*. 2017. Disponível em: <<https://folhadiferenciada.blogspot.com/2017/09/as-origens-da-violencia-contra.html>>. Acesso em: 15 mar. 2019.

por Yalorixás. A década de 1980 ativa um movimento no povo de Santo, reivindicando respeito à tradição e ao povo praticante da religião.

Prandi¹⁴⁶ relata esse momento como movimento de “reafricanização” dos terreiros. O movimento buscou raízes africanas, a desvinculação das práticas católicas romanas inseridas na religião afro-brasileira; as Yalorixás viajam para a África em busca da essência do Candomblé; os terreiros intensificam o uso da língua em Yorubá. Essas foram algumas das atitudes nesse movimento, uma vez que as lideranças de santo reivindicavam que a religião afro-brasileira fosse respeitada para além do âmbito do folclore.

As narrativas da sociologia das emergências partem de práticas de resistências, que se desdobram em diversas formas contrárias ao pensamento colonial e ao racismo patriarcal, movendo várias narrativas para fortalecer a resistência. O processo de descolonizar o modelo excludente padronizado envolve lutas e o direito de pertencer e praticar a cultura religiosa que bem quiser.

Uma dessas narrativas, galgada na ecologia dos saberes, movida nos terreiros/barracões, na década de 1980, compreende o estudo a respeito do sincretismo, restrito à academia¹⁴⁷, até esse momento. Na década de 80, as Yalorixás da Bahia começam a dialogar sobre os processos de Sincretismo no Candomblé, fomentando o movimento antissincretismo, o qual promove a alienação e subordinação do negro na sociedade, inferiorizando a religião afro-brasileira, a principal vertente desse movimento.

Referente à busca da reafricanização no terreiro, o Ilê Axé Opó Afonjá¹⁴⁸, em seu museu Ohun Lailai, palavra em Yorubá que significa “Coisas eternas”, há uma carta redigida pelas Yalorixás Mãe Stella, Meninha do Gantois entre outras Mães do povo de Santo. O fio basilar é fazer um elo e resgate da Matriz afro religiosa, agregando pontos significativos sobre a pertença religiosa, ritos e posicionar a religião em uma contraconduta; fragmentos da carta redigida, em 1983, descrevem pontos cruciais no que as Yalorixás denominam de “antissincretismo”.

¹⁴⁶ PRANDI, 1991, p. 77-90.

¹⁴⁷ Um dos grandes estudiosos de sincretismos religiosos, Roger Bastide, procura, em seus estudos, fundamentar o Candomblé “puro”; em sua visão, a cultura Nagô, as religiões com traços de hibridismo seriam desintegradas da cultura africana, perdendo o seu potencial como culto puro e legítimo. BASTIDE, 1971, p. 145.

¹⁴⁸ Casa de Força Sustentada por Afonjá, fundada em 1910, por Eugênia Anna dos Santos, mais conhecida por Mãe Aninha de Xangô, que adquiriu uma fazenda em São Gonçalo do Retiro, município de Salvador, Bahia, local onde o terreiro está estabelecido até os dias de hoje. Para manter o trabalho do Axé e representá-lo, civilmente, em 1936, foi criada a Sociedade Civil da Cruz Santa, que já teve o artista Carybé como presidente. Após a morte de Mãe Aninha, em 1938, o Terreiro foi liderado por Mãe Senhora, em seguida por Mãe Ondina e, desde 1976, é comandado por Mãe Stella de Oxóssi, que faleceu aos 93 anos de idade em 27 de dezembro de 2018. MORIM, Júlia. *Terreiro Ilê Axé Opó Afonjá*. 2014. Disponível em: <http://basilio.fundaj.gov.br/pesquisaescolar/index.php?option=com_content&id=1014%3Aile-axe-opo-afonja>. Acesso em: 16 mar. 2019.

Ao Público e ao Povo do Candomblé

Falamos também do grande massacre, do consumo que tem sofrido nossa religião. [...]. Candomblé não é uma questão de opinião. É uma realidade religiosa que só pode ser realizada dentro de sua pureza de propósito e rituais. Quem assim não pensa, já de há muito está desvirtuado e por isso podem continuar sincretizando, levando Iyaôs ao Bonfim, rezando missas, recebendo os pagamentos, as gorjetas para servir ao pólo turístico baiano, tendo acesso ao poder, conseguindo empregos etc.

Não queremos revolucionar nada, não somos políticos, somos religiosos, daí nossa atitude ser de distinguir, explicar, diferenciar o que nos enriquece, nos aumenta, tem a ver com nossa gente, nossa tradição e o que desgarrá dela, mesmo que isso esteja escondido na melhor das aparências. [...]. Vemos que todas as incoerências surgidas entre as pessoas do candomblé que querem ir à lavagem do Bonfim carregando suas quartinhas, que querem continuar adorando Oyá e S. Bárbara, como dois aspectos da mesma moeda, são resíduos, marcas da escravização econômica, cultural e social que nosso povo ainda sofre.

Desde a escravização que preto é sinônimo de pobre, ignorante, sem direito a nada; e por saber que não tem direito é um grande brinquedo dentro da cultura que o estigmatiza, sua religião também vira brincadeira. Sejam livres, lutemos contra o que nos abate e o que nos desconsidera, contra o que só nos aceita se nós estivermos com a roupa que nos deram para usar. Durante a escravização o sincretismo foi necessário para a nossa sobrevivência, agora, em suas decorrências e manifestações públicas, gente-do-santo, ialorixás, realizando lavagens nas igrejas, saindo das camarinhas para as missas etc., nos descaracteriza como religião, dando margem ao uso da mesma coisa exótica, folclore, turismo. Que nossos netos possam se orgulhar de pertencer à religião de seus antepassados, que ser preto, negro, lhes traga de volta a África e não a escravização. [...]. Salvador, 12 de agosto de 1983.¹⁴⁹

A carta redigida pelas Yalorixás aponta para um movimento de reflexão dialética nos terreiros/barracões de Candomblé, através de uma ecologia de saberes; denuncia um novo percurso do racismo no Brasil, num novo modelo de perpetuar as amarras do racismo. Munanga¹⁵⁰ intitula de “o racismo culturalizado”, o racismo para além do campo das ciências da biologia e da zoologia, começa a aprofundar-se em um discurso cultural, sendo necessário que os movimentos antirracistas mensurem alguns discursos, na linha da preleção da religião de matriz africana, de modo a garantir o direito dos povos de se afirmarem, segundo sua tradição religiosa.

No fragmento da carta, torna-se fundamental demarcar alguns trechos que afligiam o povo de Santo, em relação ao modo como a sociedade interpreta o Candomblé, ou seja, o Candomblé estaria restrito a um campo anímico e primitivo, movendo desqualificação, engendrando uma cultura folclorizada, aceita na sociedade em pontos específicos, como a *Lavagem do Bonfim*.

¹⁴⁹ CONSORTE, Josildeth G. Em torno de um Manifesto de Ialorixás Baianas contra o Sincretismo. In: CAROSO, Carlos; BACELAR, Jéferson (Org.). *Faces da Tradição afro-brasileira: religiosidade, sincretismo, anti-sincretismo, reafricanização, práticas terapêuticas, etnobotânica e comida*. 2. ed. Rio de Janeiro, Pallas; Salvador, CEAO, 2006, p. 71-92. p. 89-90.

¹⁵⁰ MUNANGA, Kabengele. *Superando o Racismo na escola*. 2. ed. rev. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 18.

Demarca a importância de símbolos como quartinha, elemento sagrado do terreiro/barracão, utilizando suas águas para lavar as ruas do Bonfim, abordando a necessidade de afirmação de conhecer o Orixá para além de permanecer escondido por trás do Santo católico. O fragmento dessa carta finaliza, colocando o negro no lugar de invisibilidade, sendo necessário agregar as lutas sociais e culturais.

A religião afro-brasileira é um campo da história do negro, que merece o devido respeito e reconhecimento no cenário brasileiro. No entanto, permanece no campo do pensamento abissal, indigna e movida por sub-humanos incapazes, sem cultura, baseado na tese do colonial de uma monocultura do saber.

Porém, o processo de antissincretismo do povo de Santo, pontua um movimento reflexivo de quebras de paradigmas sociais, não concordando com o posicionamento do afro-brasileiro como sujeito inferior.

Nesse movimento, a religião afro-brasileira abandona o lugar de coadjuvante, embutido por uma “falsa democracia racial”, através das teorias pós-coloniais. A religião afro-brasileira nasce de resistências e processos híbridos, ressignifica-se nos territórios geográficos e culturais, pautados pelas práticas religiosas africanas, católica romana e ameríndia.

A carta produzida pelas Yalorixás demonstra que o antissincretismo é uma luta anticolonial, que propõe a demarcação do lugar de direito contra o racismo estrutural e folclorização, pautada no discurso tropicalista, proposto por Gilberto Freyre em “Casa Grande e Senzala”.

O candomblé é uma construção de sentido. Na tessitura de identidade, Hall agrega:

Assim, em vez de falar da identidade como uma coisa acabada, deveríamos falar de identificação, e vê-la como um processo em andamento. A identidade surge não tanto da plenitude da identidade que já está em nós como indivíduos, mas de uma falta de inteireza que é “preenchida” a partir de nosso exterior, pelas formas através das quais nós imaginamos ser vistos por outros.¹⁵¹

Discorremos como Hall, ao fomentar que a religião afro-brasileira é um processo dialógico, sempre em construção de suas narrativas, práticas litúrgicas, pontuando determinadas peculiaridades articuladas às perspectivas multirraciais e geográficas. Sendo assim, não existe um Candomblé, existem muitos Candomblés.

O terreiro/barracão discorre sobre a sua liturgia com a prática da oralidade, ritos e símbolos, movendo uma liturgia única em cada terreiro, possuindo práxis diferenciada; assim

¹⁵¹ HALL, 2003, p. 39.

nasce o Tambor de Minas, Batuque do Rio do Sul, Catimbó, Jurema e Umbanda - exemplos das tessituras não engessadas e dos múltiplos nascimentos da religião afro-brasileira. França ao descrever o relato de Mãe Stella de Oxóssi, a respeito da liturgia:

A liturgia é justamente essa prática que nós temos as oferendas, nós temos a iniciação (...). Se nós temos uma teologia é porque cuidamos dos princípios da religião. Então me deu força (...) para fazer a religião dos orixás ser independente. E temos os nossos dogmas (iniciação, cargos). Então nós somos religião.¹⁵²

Nesse ponto, vamos discorrer sobre a religião denominada Umbanda, nascida em espaços urbanos e rotulada de embranquecida; na perspectiva da Umbanda¹⁵³, tencionamos em Hall a teoria da Crioulização. Essa crioulização pode ser do tipo transcultural, ou seja, quando “grupos subordinados ou marginalizados selecionam ou inventam a partir dos materiais a eles transmitidos pela cultura metropolitana dominante.”¹⁵⁴

A escrita sobre Umbanda neste trabalho perpassa por esse viés; a religião surge, partindo de traços crioulos da cultura africana; no entanto, mergulha em outras culturas religiosas como o catolicismo romano, o kadercismo, gerando assim, uma nova cultura religiosa, “[...] a umbanda desenvolve sua própria visão de mundo, bricolagem europeia-africana-indígena”¹⁵⁵.

Prandi¹⁵⁶, a respeito da umbanda, menciona ser uma religião de iniciação, cultuam os Orixás¹⁵⁷ com transe mediúnico de espíritos como Caboclos e preto-velhos¹⁵⁸, cantos em português (chamados de pontos cantados, consideradas músicas sagradas) ao som do atabaque

¹⁵² FRANÇA, Dilaine. Sampaio Soares. Uma síntese do àròyé: um estudo histórico-antropológico do debate entre os discursos católico e do candomblé no pós vaticano II. In: SIMPÓSIO DA ABHR, 13., 2012, São Luís. *Anais do simpósio*. São Luís: ABHR, 2012, p. 4.

¹⁵³ Umbanda deriva da palavra Quimbanda; de origem Banto, tendo a raiz Imbanda em Angola e se entende como Chefe religioso, porém dependendo das regiões pode ser interpretada como Casamento. MACIEL, 2016.

¹⁵⁴ HALL, 2008, p. 31.

¹⁵⁵ PRANDI, 2000, p. 5.

MAGALHÃES, Thamiris. Religião afro-brasileira e sua participação na cultura nacional não religiosa. *Revista do Instituto Humanitas Unisinos* (On-line), 400. ed. ago. [S.l.; s.n.], [s.p.], 2012. [s.p.]. Disponível em: <<https://bit.ly/2NI4z1L>>. Acesso em: 16 mar. 2019.

¹⁵⁷ O panteão de Orixás na Umbanda é dividido em Orixás femininos e masculinos; os femininos são Nanã Buruquê, senhora do barro, modela a vida, arquétipo de Santa Ana; Iemanjá, senhora do mar a grande mãe, arquétipo de Nossa dos Navegantes; Oyá/ Iansã, senhora dos ventos e Justiça, arquétipo de Santa Bárbara; Oxum, senhora dos rios, vaidade e senhora doce, arquétipo da virgem Maria. Os Orixás masculinos, Ogum, senhor do Ferro e da guerra, arquétipo de São Jorge; Xangô, senhor da pedreira, justiça, arquétipo de São Jerônimo; Oxóssi, senhor da Caça, matas, arquétipo de São Sebastião; Omolu, responsável pela saúde, senhor que controla as pragas, arquétipo de São Lázaro. PRANDI, 1991, p. 87.

¹⁵⁸ Existem sete linhas de espíritos na Umbanda: Caboclos, preto-velhos, Ibejis (crianças), marinheiros, boiadeiros, Ciganos, Pomba-gira/ Exus; todas essas linhas são ligadas aos Orixás; os dias de festividades seguem, no terreiro, segundo o Calendário dos Santos Católicos. As giras de Umbanda têm cantos, rezas católicas, preces Kardecistas, incorporação de uma das linhas, passes mediúnicos nos visitantes da casa, sempre acompanhados de pontos cantados e riscados (cada espírito da linha tem uma assinatura, sendo demarcada no chão do terreiro, é responsável por mover o axé). PRANDI, 1991, p. 90.

(Ogã, que toca o instrumento); a religião é presidida pela Mãe de Santo ou Pai de Santo, auxiliada pela Mãe pequena; a religião tem seus filhos de Santo, podendo ser divididos em médiuns e cambones (auxilia aos médiuns na gira). A umbanda trás novas formas de pensar e fazer a religião afro-brasileira; sobre esse aspecto direciona.

Os passos decisivos foram à adoção da língua vernácula, a simplificação da iniciação, a eliminação quase total do sacrifício de sangue. Manteve-se o rito cantado e dançado dos candomblés, bem como um panteão simplificado de orixás, já, porém havia muitos anos sincretizados com santos católicos, reproduzindo-se um calendário litúrgico que segue o da Igreja Católica romana ¹⁵⁹.

Assim, o modo híbrido na Umbanda ¹⁶⁰, dialoga com uma bricolagem ¹⁶¹, em que os caboclos e pretos velhos, espíritos, escravos e índios, aqueles que, na concepção de uma narrativa colonial, eram ignorantes, sem alma, sem conhecimento, promovem possibilidades de analisar a religião com os aspectos de dignidade, contrariando a história negligenciada. É necessário apontar para estas escolhas, os espíritos de “caboclo e preto-Velho”; a umbanda obteve o rótulo de baixo espiritismo, os espíritos não evoluídos, uma forma de reprodução do racismo patriarcal, onde os sujeitos colonizados são incapazes de produzir conhecimento.

A interpretação de que a religião afro-brasileira é resistência, a tentativa do silenciamento aponta essa narrativa para o campo da *Sociologia das ausências*, “[...] O

¹⁵⁹ PRANDI, 1999, p. 156.

¹⁶⁰ A Umbanda carrega traços, em seus ritos, do Candomblé e da Cabula de origem Banto; não há uma única Umbanda, dentro das narrativas da religião, há várias formas de praticar os processos litúrgicos; neste sentido, podemos citar: 1-Umbanda Branca e demanda outros nomes; é também conhecida como: Alabanda; Linha Branca de Umbanda e Demanda; Umbanda Tradicional; Umbanda de Mesa Branca; Umbanda de Cáritas; e Umbanda do Caboclo das Sete Encruzilhadas. Fundamentada pelo Caboclo das Sete Encruzilhadas, por Pai Antônio e Orixá Malê, através do seu médium, Zélio Fernandino de Moraes (10/04/1891 – 03/10/1975), surgida em São Gonçalo, RJ, em 16/11/1908, com a fundação da Tenda Espírita Nossa Senhora da Piedade. 2-Umbandomblé- É fruto da umbandização de antigas casas de Candomblé, notadamente as de Candomblé de Caboclo, porém não existe registro da data e do local inicial em que começou a ser praticada. Em alguns casos, o mesmo pai-de-santo (ou mãe-de-santo) celebra tanto as giras de Umbanda quanto o culto do Candomblé, porém em sessões diferenciadas por dias e horários. 3-Umbanda Sagrada- É a vertente fundamentada por Pai Benedito de Aruanda e pelo Ogum Sete Espadas da Lei e da Vida, através do seu médium Rubens Saraceni (1951), surgido em São Paulo, SP, em 1996, com a criação do Curso de Teologia de Umbanda. Sua doutrina procura ser totalmente independente das doutrinas africanistas, espíritas, católicas e esotéricas, pois considera que a Umbanda possui fundamentos próprios e independentes dessas tradições, embora reconheça as influências das mesmas na religião. Os principais focos de divulgação dessa vertente são: o Colégio de Umbanda Sagrada Pai Benedito de Aruanda, fundado em 1999; o Instituto Cultural Colégio Tradição de Magia Divina, fundado em 2001; a Associação Umbandista e Espiritualista do Estado de São Paulo, fundada em 2004; os livros escritos por Rubens Saraceni; o Jornal de Umbanda Sagrada editado por Alexandre Cumino; o programa radiofônico Magia da Vida; e os colégios e tendas criadas por seus discípulos. AS UMBANDAS DENTRO DA UMBANDA. [S.l.; s.n.], [s.d.]. Disponível em: <<https://registrosdeumbanda.wordpress.com/as-umbandas-dentro-da-umbanda>>. Acesso em: 19 mar. 2019.

¹⁶¹ Neste texto, o conceito de bricolagem é tecido por Certeau, sendo a união de vários elementos culturais que resultam em algo novo. CERTEAU, Michel. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 155.

objetivo da sociologia das ausências é transformar objetos impossíveis em possíveis e, com base neles, transformar as ausências em presenças”¹⁶².

Nesse processo, as religiões afro-brasileiras corroboram, denunciando a tentativa de negligenciar e apagar os/as negros (as) na sociedade e os cultos afros. Por outro lado, afirmam a cultura, crenças e valores do negro em solo brasileiro, abarca o terreiro como espaço de saber/salva guarda de saberes de nações ancestrais.

A Umbanda nasce em espaço urbano e com heranças produz uma bricolagem; nesse sentido, há várias umbandas; assim, mergulhando em Boaventura, pontuamos que a religião afro-brasileira aporta a *sociologia das emergências*, “[...] a revelação potência de novos conhecimentos, de outras dimensões da emancipação e da libertação, de novas e ancestrais identidades formas de lutas [...]”¹⁶³.

A análise epistemológica das teorias de Souza Santos, em seus diversos trabalhos sinaliza que a narrativa do colonialismo é a tentativa de silenciar através do epistemicídio¹⁶⁴, porém, o colonizado demarca seus lugares de potência de múltiplas possibilidades, como no caso deste trabalho, voltado à religião afro-brasileira, demarca sua existência a partir de uma ecologia de saberes¹⁶⁵.

O segundo capítulo tem como proposta *sulear*¹⁶⁶, as narrativas da Pedagogia dos terreiros e da Pedagogia das escolas fomentando as diferenças entre a pedagogia abissal que regula as normatizações sociais, culturais e religiosas e as pedagogias descoloniais que desdobram-se nos terreiros articulados por uma vivência coletiva, numa tentativa de denunciar através da escrita, práticas vinculadas ao racismo religioso, no cotidiano educacional das escolas.

¹⁶² SANTOS, 2002, p. 246.

¹⁶³ SANTOS, Boaventura de Souza. Prefácio. In: GOMES, Nilma. *O movimento Negro educador: Saberes construídos nas lutas por emancipação*. Petrópolis: Vozes, 2017. p. 10.

¹⁶⁴ Souza Santos, em *Epistemologias do Sul*, aponta que o processo de colonização suprimiu as variáveis culturais, saberes, cosmovisões, gerando uma única vertente epistemológica ocidental. SANTOS; MENESES, 2010. p. 5-10.

¹⁶⁵ Uma nova epistemologia que nega a epistemologia vigente pelos fundamentos ocidentais, declarando que as diversas formas de saber. TAVARES, Manuel. Resenha de "Epistemologias do Sul" de Boaventura de Sousa Santos e Maria Paula Meneses. *Revista Lusófona de Educação*, n. 13. p. 183-189, Portugal: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, 2009.

¹⁶⁶ *Sulear* é um verbete revelador das peculiaridades do pensamento freireano. Com o emprego do termo *sulear*, Paulo Freire chama a atenção para o caráter ideológico de o termo nortear. [...] *Sulear* expressa a intenção de dar visibilidade à ótica do sul como uma forma de contrariar a lógica eurocêntrica dominante a partir da qual o norte é apresentado como referência universal. *Sulear* pensamentos e práticas é uma perspectiva que se anuncia no pensamento freireano para fortalecer a construção de práticas educativas emancipatórias. STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, José (Org). *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autêntica. 2008. p. 2.

2 REVISITANDO AS PEDAGOGIAS COLONIAIS: BREVE CONCEITO DO CENÁRIO ATUAL

Faz parte igualmente do pensar certa rejeição decidida a qualquer forma de discriminação. A prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia. Quão longe dela nos achemos quando vivemos a impunidade dos que matam meninos de rua, dos que assassinam camponeses que lutam por seus direitos, dos que discriminam os negros, dos que inferiorizam as mulheres [...]¹⁶⁷

Pensar sobre as pedagogias descoloniais é primordial pensar sobre o patrono da educação brasileira, Paulo Freire¹⁶⁸, que propôs a defesa de uma educação libertária e emancipadora, vinculada a ontologia do ser. Em tempos de tentativa de lei da mordaza¹⁶⁹, enaltecendo a neutralidade através da “Escola sem Partido”¹⁷⁰, cujo pano de fundo é essencial partidário, como descrevia Freire “todo ato educativo é político”. A Escola sem Partido aposta no fim da doutrinação marxista pelo viés ideológico, como ideologia de gênero, ideologia no âmbito religioso, em particular, os ataques às religiões afro-brasileiras.

Contrário à Escola sem Partido, o pensamento freiriano remete à importância das marchas (lutas que se fundamentam, partindo da exclusão social), das articulações coletivas que reivindicam o lugar dos sem lugares, dos que lutam pela terra, da luta pela diversidade sexual, da luta do negro para compor a sociedade para além do racismo patriarcal, da luta por uma escola democrática e inclusiva que debata todas essas pautas, tendo como base os direitos humanos, descortinando qualquer tipo de exclusão.

No período pós ditadura militar, com o slogan *Deus, Pátria e Família*, no combate severo aos que rotulavam de comunismo, a função social da escola estava fundamentada

¹⁶⁷ FREIRE, Paulo. Ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação. In: FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia, saberes necessários à prática educativa*. 23. ed. São Paulo: Paz e Terra. 2002. p. 39-42. p. 165.

¹⁶⁸ ÚLTIMA Entrevista a Paulo Freire 1º parte. Produzido por Luciana Burlamaqui. São Paulo: [s.n.], 1997. Youtube (6:59 min.), son., color. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=U190heSRYfE>. Acesso em: 14 abr. 2019.

¹⁶⁹ Projeto de Lei 867/2015.

¹⁷⁰ [...] uma “linguagem próxima do senso comum, recorrendo a dicotomias simplistas que reduzem questões complexas a falsas alternativas”, e expande-se por meio de “memes”, “imagens acompanhadas de breves dizeres”, por “quatro elementos principais: primeiro, uma concepção de escolarização; segundo, uma desqualificação do professor; terceiro, estratégias discursivas fascistas; e, por último, a defesa do poder total dos pais sobre os seus filhos”. Contém estratégias discursivas fascistas através de “analogias voltadas à docência, que desumanizam o professor”, tratando-o como “um monstro, um parasita, um vampiro” na forma de memes ofensivos, incluindo Gramsci e Paulo Freire. Instalam um “clima de denunciamento” e “um discurso de ódio”. FRIGOTTO, Gaudêncio. *Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira*. Rio de Janeiro: UERJ; LPP, 2017. p. 9.

numa proposta de pedagogia bancária¹⁷¹, eurocêntrica, desigual. Nos finais dos anos 80 e 90, houve, no Brasil, um grande debate em torno da escola democrática, escola libertária, vinculado às teorias críticas¹⁷², agregando, no cenário escolar, a luta por uma educação qualificada que incluísse as minorias, porém, com poucos avanços.

O momento atual da educação tem apontado para um retrocesso, como já tecido neste trabalho; as práticas colonialistas têm-se reinventado “[...] no Brasil, a afirmação de teses ultraconservadoras no plano social e político e na junção da política com moralismo fundamentalista religioso”¹⁷³, sob a nova temática, “*Brasil acima de tudo, Deus acima de todos*”, o fascismo revisitado adentra não mais de forma velada, mas com caráter explícito, inclusive, no âmbito escolar. O fundamentalismo da Escola sem Partido associado à bancada da bala e bíblia busca exterminar os discursos inclusivos que abarcam a complexidade humana como ser histórico e inacabado, propondo, em discursos superficiais e rasos, um projeto de erradicação das práticas democráticas.

Em relação ao discurso racial, às políticas de cotas para afrodescendente e, principalmente, referente ao racismo religioso, distorcem o discurso do trabalho referente à Lei 10.639/2003¹⁷⁴. No senso comum, descrevem sobre o trabalho na perspectiva da História da Cultura Afro-Brasileira:

[...] busquei as denúncias deles relativas à questão da “doutrinação religiosa” e a de “ideologia de gênero”. Eu trouxe duas que estão no blog “De olho no livro didático”, de um membro do Escola sem Partido chamado Orley Silva, se não me engano. Uma das denúncias mais recentes diz o seguinte: “Candomblé e Umbanda em livros didáticos de 2016 do MEC para ensino fundamental. Alunos de escolas públicas e privadas, inclusive confessionais, que estudarem com os livros didáticos de 2016 do MEC, ou seja, crianças de 6 a 10 anos, serão doutrinados sistematicamente no Candomblé e na Umbanda”, se é que vocês podem acreditar nisso. Por que eles estão dizendo que tem doutrinação religiosa de Candomblé e Umbanda? Só por conta disso, uma imagem de Xangô acompanhada da legenda “Xangô: Deus do trovão e da Justiça. O símbolo desse orixá é um machado de duas lanças chamado oxé. Esse machado representa a justiça”. Por que isso é doutrinação religiosa de

¹⁷¹ Termo utilizado por Paulo Freire para destacar a educação tradicional, conteudista sem função crítica; o aluno é depósito de conteúdo, que não serve para articular a educação como prática libertadora e crítica; educação produzida a modos bancários que exclui os sujeitos, colocando-os à margem, chamados por Freire de “esfarrapados do mundo”. FREIRE, 2002, p. 22.

¹⁷² De acordo com Tavares, a escola de Frankfurt, desenvolvendo novos saberes e fazeres a respeito da metodologia de ensino, com uma abordagem crítica, o processo educativo para formação humana na concepção para além de uma abordagem conteudista que tece a participação na sociedade, participando, lutando contra a dominação e desumanização. TAVARES, 2009, p. 187.

¹⁷³ FRIGOTTO, 2017, p. 30.

¹⁷⁴ A partir do vigor desta lei, houve o enfrentamento das pedagogias coloniais eurocentradas, para tecer a história do negro e da religião afro-brasileira no conteúdo de ensino; com o racismo patriarcal velado devido a uma falsa democracia racial, inicia-se uma luta nos enredos de ensino; baseado nesta lei, o professor tem respaldo para tecer seus conteúdos de Ensino Religioso. Gomes intitula esse processo de pedagogias abissais. GOMES, 2017, p. 77.

Candomblé e Umbanda? Quando são apresentados Zeus, Apolo e Afrodite, esses seriam deuses neutros? Percebem? É um ataque a determinadas formas de pensar, determinadas crenças¹⁷⁵.

O pouco da visibilidade conquistada no debate das relações etnicorraciais e religiões afro-brasileiras é profundamente criticado, partindo de um racismo religioso¹⁷⁶, e racismo estrutural¹⁷⁷, denominado de doutrinação. O estereótipo¹⁷⁸, partindo de um currículo colonial no Brasil, continua eficaz, a luta é uma constância. No entanto, esse momento histórico colabora para o fortalecimento das desigualdades no âmbito escolar, “ao racismo que ataca as matrizes culturais que foram racializadas pelo processo histórico colonial, inferiorizando, exotizando e demonizando as práticas, saberes, valores experimentados nos terreiros.”¹⁷⁹

Tal observação vem a complementar a Escola sem Partido que contém narrativas políticas e ideológicas voltadas ao conhecimento como regulação, panorama monocultural que nega a possibilidade da escola em debater questões como sexualidade, gênero, desigualdade social, etnia e religião que excluem e segregam. Em seção na Câmara de Vitória - ES, referente à Escola sem Partido o defensor declarou: “Não quero que meus filhos aprendam a fazer bonecas negras (abayomi) e estudem sobre a história da África, pois existem outras culturas.”¹⁸⁰

Souza Santos em seu livro “*Epistemologia do Sul*”, afirma que os modos de colonizar se refazem e ressurgem com constância. O direito de debater História da Cultura

¹⁷⁵ PENNA, Fernando Araújo de. O Escola sem Partido como chave de leitura do fenômeno educacional. In: FRIGOTTO, Gaudêncio. *Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira*. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017. p. 35-48. p. 47.

¹⁷⁶ Um dos primeiros gestos do racismo religioso é reduzir toda a complexidade dos modos de vida africanos que se mantêm e se reorganizam nesses povos e comunidades a um caráter religioso, como se apenas fizéssemos rituais. Também fazemos rituais, mas não é só isso! Simplificar toda uma matriz cultural a uma prática religiosa é construir uma “desculpa” para ocultar o racismo como ação política e deslocar a questão para o campo da “verdade” das disputas religiosas entre crenças hegemônicas e crenças inferiorizadas, atrasadas, falsas etc. FLOR DO NASCIMENTO, 2016, p. 15.

¹⁷⁷ West descreve que o racismo moderno continua sendo reproduzido no âmbito da pós-modernidade, intercambiando em um jogo de poder que é enaltecido pelo discurso hegemônico da supremacia branca, que unifica o olhar normalizador, o jogo de poder traça as linhas da proibição, inteligibilidade e campos discursivos. WEST, Cornel. *Prophesy deliverance! An afroamerican revolutionary Christianity*. Tradução de Luiz Felipe M. Candido. Louisville: Westminster John Knox Press, 2002. p. 47-65.

¹⁷⁸ Partimos de Bhabha (1998, p. 125), o estereótipo ou ato de estereotipar é um texto ambivalente de projeção e introprojeção, estratégias metafóricas e metonímicas, deslocamento, sobre determinação, culpa, agressividade [...] para construir as posicionalidades do discurso racista. BHABHA, H. *O Local da Cultura*. Belo Horizonte; Editora da UFMG, 1998. p. 125.

¹⁷⁹ NASCIMENTO, Wanderson Flor. O fenômeno do racismo religioso: desafios para os povos tradicionais de matrizes africana. *Revista Eixo*. v. 6. n. 2. nov. p. 51-56, 2017. Disponível em: <<http://revistaeixo.ifb.edu.br/index.php/RevistaEixo/article/view/515>>. Acesso em: 12 maio 2019. p. 55.

¹⁸⁰ ADUFES. *Defensores do “Escola sem Partido” reforçam racismo em Audiência Pública*. 2018. Disponível em: <<http://adufes.org.br/portal/noticias/37-adufes/2520-defensores-do-escola-sem-partido-reforcam-racismo-em-audiencia-publica.html>>. Acesso em: 10 abr. 2019.

Afro-Brasileira é garantido por legislação¹⁸¹. Mesmo com o respaldo da legislação para trabalhar, pedagogicamente, o conteúdo etnia, cultura e religião afro-brasileira não se percebe o interesse em trabalhar a história do povo negro. Ainda existe um pensamento eurocêntrico e patriarcal fundamentado no mito da democracia racial. O discurso da Escola sem Partido busca o não cumprimento da lei em questão, afirmando entre muitas premissas enunciadas de doutrinação, afirmando que a inserção das informações acerca das religiões de matriz africana nos livros didáticos são formas de doutrinação religiosa da Umbanda e do Candomblé. Nas entrelinhas, se propõe uma limpeza étnica no debate acerca da religião afro-brasileira.

Neste sentido, informações referentes ao Orixá Xangô¹⁸², contidas no livro didático para o ensino da História da Cultura Afro-Brasileira são profundamente criticadas no blog “De olho no livro didático”¹⁸³. Em defesa do movimento da Escola sem Partido, faz uma extensa escrita não acadêmica, que reforça o racismo religioso, nas entrelinhas das extensas páginas do blog, *em um trabalho minucioso e racista*, como apresenta Frigotto¹⁸⁴, enaltecendo que esse movimento elabora suas teses no senso comum, sem profundidade acadêmica, difundindo um discurso da normatividade de família, religião e cultura para atuar na sociedade. E essa normatividade é hegemônica, possui um enredo da cultura branca colonizadora.

¹⁸¹ LEI Nº10.639, 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. BRASIL. *Lei nº10.639, de 9 de janeiro de 2003*. Brasília: Casa civil. 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm>. Acesso em: 04 fev. 2017.

¹⁸² Xangô, Orixá do Trovão, responsável pela Justiça, seu símbolo é o machado de dois gumes ou dupla (Oxê).

¹⁸³ O idealizador do blog é Orley José da Silva é um dos mais ativos colaboradores da Escola sem Partido, atuando como o representante dos professores simpatizantes da iniciativa, durante as audiências públicas sobre o tema do assédio ideológico nas escolas e na defesa dos projetos de lei da Escola sem Partido. Segundo o curriculum lattes, Da Silva é Mestre em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Goiás (UFG) e professor em Goiânia. Conforme as informações apresentadas no portal cristão “Gospel”, Da Silva é um “evangelista assembleiano de Goiânia, que milita no evangelismo universitário há 17 anos”. Em sua teoria defende que o livro didático é utilizado para doutrinação de pensamentos de uma “pedagogia de esquerda”, propõe que a família “tradicional brasileira cristã” deve denunciar os docentes em práticas pedagógicas doutrinatoras, como debate da cultura afro-brasileira na perspectiva de bem maior. FRIGOTTO, 2017, p. 56.

¹⁸⁴ FRIGOTTO, 2017. p. 07-14.

Figura 5: Orixá Xangô no livro didático¹⁸⁵



As diversas tentativas de silenciar a democracia, no âmbito escolar, são notórias e ocorrem em diversas ocasiões em uma multiplicidade de contexto.

2.1 Des/pensando as Pedagogias Coloniais: O que se ensina nos terreiros? O que se discrimina na escola?

[...] Não é possível refazer este país, democratizá-lo, humanizá-lo, torná-lo sério, com adolescentes brincando de matar gente, oferecendo a vida, destruindo o sonho, inviabilizando o amor. Se a Educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda. Se a nossa opção é progressista, se estamos a favor da vida e não da morte, da equidade e não da injustiça, do direito e não do arbítrio, da convivência com o diferente e não de sua negação, não temos outro caminho senão viver plenamente a nossa opção. Encarná-la, diminuindo assim a distância entre o que dizemos e o que fazemos. Desrespeitando os fracos, enganando os incautos, ofendendo a vida, explorando os outros, discriminando o índio, o negro, a mulher não estarei ajudando meus filhos a ser sérios, justos e amorosos da vida e dos outros.¹⁸⁶

As questões de exclusão que repercutem, no cotidiano escolar, contribuem para disseminar a exclusão social. Para incluir, faz-se necessário promover uma pedagogia que

¹⁸⁵ CANDOMBLÉ e umbanda em livros didáticos/2016 do MEC para o ensino fundamental. 2016. Disponível em: <<http://deolhonolivrodidatico.blogspot.com/2016/04/candomble-e-umbanda-em-livros.html>>. Acesso em: 17 ago. 2019.

¹⁸⁶ FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora UNESP, 2000. p. 67.

compõe práticas descolonias, transformando as ausências em presenças, o silenciamento em afirmação.

Em tempos complexos, a democracia no âmbito escolar¹⁸⁷, tencionar o debate da Pedagogia descolonial é crucial para o combate da exclusão; talvez seja a única possibilidade de minimizar as notícias que articulam a exclusão: “Aluno é barrado em escola por usar trajes de candomblé”¹⁸⁸.

A notícia supracitada destaca como o racismo religioso é presente no âmbito da escola, demarcando a violência de imposição de um único padrão cultural, a ausência de debates referentes a pluralidade, propostos pela interculturalidade. Sobre a proposta de interculturalidade, apontamos o seguinte paradigma:

A escola constitui-se em território de enfrentamentos invisíveis, onde as diferenças são marcadas por aspectos visíveis como a deficiência física, o vestuário (indicador de pertencimento a uma classe social), as práticas religiosas, o sexo e a cor da pele. Alunos e professores vivenciam tais conflitos e encaminham soluções, na maioria das vezes sem a busca por uma compreensão de âmbito maior. Nesse sentido, o autor propõe a perspectiva da educação intercultural como estratégia para potencializar a própria ação desencadeada pelo conflito, mediante o diálogo e o encontro, de modo que constitua espaços alternativos produtores de outras formas de identidades, marcadas pela fluidez, pela interação e pela acolhida do diferente.¹⁸⁹

No entanto, a monocultura do saber prevalece atrelada à pedagogia colonial, sendo necessário delimitar a sua base epistemológica propagada no âmbito educativo. Freire denuncia essas mazelas, o pensamento hegemônico, a cultura sexista, o pensamento misógino, a difusão da cultura racista religiosa, movendo muros que segregam movimentos que reafirmam a sua potência no cenário educacional.

Inicialmente, no intuito de descolonizar a pedagogia, é necessário compreender a regulação; Souza Santos descreve esse movimento hegemônico, sexista, misógino, racista como paradigma regulatório, saber produzido e articulado, cuja práxis, em torno de uma monocultura dessas narrativas, produz uma visão redutora de um pensamento abissal, “[...] Mais uma vez, a zona colonial é, par excellence, o universo das crenças e dos

¹⁸⁷ Tenciono, nesse momento do debate da Escola sem Partido, efeitos de retrocessos que surgem no âmbito escolar, propondo uma pedagogia tradicional, abissal; o pensamento abissal de acordo com Santos, é hegemônico, controlador, visualiza um único saber do dominador e colonizador. SANTOS. Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *Novos estud. – CEBRAP*, n. 79. São Paulo, nov. p. 71-94, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-33002007000300004>. Acesso em: 17 ago. 2019.

¹⁸⁸ ALUNO é barrado em escola por usar trajes de candomblé. 2014. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/aluno-e-barrado-em-escola-por-usar-trajes-de-candomble/>>. Acesso em: 15 abr. 2019.

¹⁸⁹ FLEURI, Reinaldo Matias. Intercultura e Educação. *Revista Grifos*, Chapecó, n.15, p. 17-48, nov. 2003. p. 26.

comportamentos incompreensíveis que de forma alguma podem considerar-se conhecimento, estando, por isso, para além do verdadeiro e do falso”.¹⁹⁰

O pensamento abissal articulado ao colonialismo produz uma doxa dominante, compondo as regras de ser e estar no mundo, por um único ângulo; o âmbito educacional é entrelaçado ao pensamento abissal, movendo uma monocultura de conhecimento, um padrão social de aluno, engessando pautas emergentes na escola, espaço potente para descortinar e tencionar um movimento ação-reflexão-ação que tange os processos discriminatórios.

Gomes aponta a educação como uma produção de saber, pautada na racionalidade científica instrumental desses saberes, pontuando duas linhas: a existência marcada pelo colonialismo e a ausência e invisibilidade das minorias.

A educação é entendida como o processo de humanização, tem sempre uma experiência edificante? É possível educar para a diversidade em uma escola marcada pelo colonialismo, pelo capitalismo, pelo machismo e pelo racismo? [...] Qual tem sido o lugar ocupado por esses saberes no cotidiano da escola, dos currículos e das políticas educacionais no século XXI?¹⁹¹

Essas minorias silenciadas de acordo com Gomes¹⁹² devem promover uma reflexão no âmbito educacional, travando uma luta intensa no que tange descolonizar as pedagogias; para a autora, o campo educacional tem que aprofundar os saberes/fazeres.

Em uma pedagogia para além da colonialidade, os espaços escolares que promovem o ato educativo para além da escola, aprendem com os diversos espaços-tempos, trilhando a quebra do paradigma eurocêntrico, o conhecimento-regulação, “movimentos esses gerados pelo sofrimento humano causado pelo racismo, pelo patriarcado, pelo capitalismo global, pela discriminação e colonização do poder, do ser e do saber.”¹⁹³

Essas lutas supracitadas pela autora corroboram com os movimentos sociais e movimentos de lutas constantes, entre os quais, podendo citar o direito pela escola democrática, que vai ao encontro dos direitos humanos e em defesa da inclusão social.

Nesse sentido, uma das pautas que deve entrar no cenário da escola é a contribuição acerca do debate sobre religião, tencionando a interculturalidade, principalmente no que propõe descortinar preconceitos, pontuando na disciplina de Ensino Religioso (ER)¹⁹⁴, que é

¹⁹⁰ SANTOS, 2007, p. 47.

¹⁹¹ GOMES, 2017, p. 43.

¹⁹² GOMES, 2017, p. 154.

¹⁹³ GOMES, 2017, p. 126.

¹⁹⁴ A disciplina de Ensino Religioso na grade curricular de ensino prevalece com a criação do MEC- Ministério da Educação e Cultura, na década de 30, ou seja, o ensino, no Brasil, tem neste período o caráter público, porém a responsabilidade pelo ensino teve grandes embates entre o Catolicismo Romano e o Movimentos dos Pioneiros

fundamental que suas práxis sejam revisitadas; a interculturalidade entrelaçada ao ensino religioso produz novos tempos/espacos/ lugares, desenhando outras cartografias, descortinando o saber eurocêntrico, o discurso de poder, movendo um novo cotidiano escolar ao pensar no humano como sujeito histórico, sendo e estando no mundo, onde entenda que a religião é entrelaçada ao humano, pertencer ou não, é direito humano. E esse estudo, no âmbito escolar, que propõe o discurso laico¹⁹⁵, segundo Rodrigues, deve mover a seguinte narrativa:

Elencar esses conhecimentos sobre a religião tem a finalidade de promover conhecimento sobre o fenômeno, tanto do ponto de vista de como aparece histórica e socialmente, quanto do ponto de vista do sentido que lhe subjaz na medida em que se desenvolve na vida das pessoas religiosas, isto é, na experiência delas se expressam. [...] Da mesma forma, para que sejam compreendidas as crenças, as práticas e os costumes do “povo de santo” no Brasil, isto é, de candomblecistas, o conhecimento histórico dessa religião, da sua matriz, de seu conjunto de narrativas sagradas (mitos) e de seus preceitos (teologia) necessita ser desvelado por meio da sua observação; o que também se faz conhecendo a sua história e os discursos daqueles que a praticam.¹⁹⁶

No entanto, a realidade parte da homogeneização do currículo praticado na escola e a ausência do debate da pluralidade religiosa, valorizando os símbolos religiosos ocidentais, no currículo oficial de ensino. É fundamental entender que aprendemos em vários âmbitos sociais além da escola, e isso, nos constituem como sujeitos históricos. No caso deste trabalho pautado nas religiões afro-brasileiras, tecer os saberes, os espaços-tempos dos terreiros desvela o racismo na religião, pois os preconceitos tecidos em torno da religião afro-brasileira são gerados pelo desconhecimento e pela falta de apresentar essa cosmovisão.

(defesa da escola pública e acesso para todos os sujeitos); como o ensino passa a ser responsabilidade do governo, no embate Movimentos dos Pioneiros e Catolicismo Romano prevalece o ensino religioso, neste período com caráter pautado no proselitismo católico. Com a LBD – Lei de Diretrizes e Bases da educação 9394/96 agrega nos enredos da lei referente à disciplina de Ensino Religioso deve ter caráter facultativo, respeito à liberdade religiosa, é inserida no campo do currículo, propondo que as diferentes religiões devem adentrar no espaço escolar. VIEIRA, Sofia Lerche. *Educação básica: política e gestão da escola*. Brasília: Liber Livro, 2009. p. 127.

¹⁹⁵ Rodrigues, referente à laicidade no Brasil, descreve a seguinte narrativa: a) A laicidade no Brasil construiu-se numa relação entre religião e Estado não-conflitiva como ocorreu historicamente entre religião e França, que a caracteriza como restritiva ou rígida. b) Pode-se dizer que a laicidade no Brasil é flexível porque reconhece a presença da religião e com base nesse reconhecimento, tem em vista um processo de desconfessionalização que resulta na permissão para que todos/as cidadãos/as “expresssem suas crenças e convicções religiosas (pluralismo) e exige das confissões que exerçam direitos e deveres”. RODRIGUES, Elisa. A formação do Estado secular brasileiro: notas sobre a relação entre religião, laicidade e esfera pública. *Horizonte*, v. 11, n. 29. p. 149-174, 2013. p. 156.

¹⁹⁶ RODRIGUES, Elisa. Ciência da Religião e Ensino Religioso: efeitos de definições e indefinições na construção dos campos. *REVER*, ano 15, n. 2. jul./dez. p. 55-66, 2015. p. 61-62. Disponível em: <[https://dialnet.unirioja.es/dialnet.unirioja.es](https://dialnet.unirioja.es/dialnet/unirioja.es)>. Acesso em: 05 jul. 2019.

Nesse processo, uma compreensão de aprendizagens sobre terreiros propõe diálogos relevantes em que o terreiro seja mostrado como espaço de significação e luta constante contra práticas racistas, “[...] as trocas de saberes estão espalhadas nas redes educativas dos terreiros e distribuem os conhecimentos e significações.”¹⁹⁷

Caputo e Alves¹⁹⁸ descrevem o terreiro como espaço tempo de ensino aprendido para além da escola; a reflexão da circularidade de conhecimento como processo dialético composto por toda comunidade, movendo o aprendizado no âmbito do coletivo com trocas de aprendizados.

As autoras abordam a complexidade em que todos medeiam o aprendizado, agregando todos como atores principais para saber/fazer o Candomblé, a priori, mesmo com a figura do Babalorixá ou Yalorixá como “Pai e/ou mãe”, a comunidade de santo restabelece um eixo de complexidade de ensinar e aprender, “[...] aprender no terreiro é como se a gente pegasse uma parte da África e trouxesse aqui para o Brasil. Não teria como ter um curso de yorubá na escola, por exemplo, porque o que a gente aprende, aprende mesmo na prática. Na escola é muita teoria”¹⁹⁹.

As autoras tencionam o terreiro como um espaço/tempo colaborativo e de aprendizagens mútuas; o espaço escolar promove o movimento inverso ao descrever esse âmbito como conteudista, apontando o terreiro, no cotidiano, como espaço de diversas aprendizagens.

O terreiro propõe uma concepção educativa sem adultocentrismo (apenas o adulto detém o saber), ou seja, a criança também ensina os processos necessários do terreiro; sendo uma lógica dialética, todos trocam saberes e fazeres.

Sobre os processos na questão religiosa do terreiro e demais temáticas que interferem na vida do povo de Santo, como o racismo, apontam para novas percepções referentes o ser negro e a religião do negro. Sobre os espaços interligados ao de aprendizado, Caputo e Alves contribuem: “[...] outros espaços tempos para além dos da escola, como o da família, dos terreiros e dos movimentos políticos e culturais negros, foram fundamentais para tecerem nova forma de se perceber e perceber o mundo”²⁰⁰.

¹⁹⁷ CAPUTO, Guedes; ALVES, Nilda. Os crimes de Macedo e Responsabilidades das empresas Jornalísticas. In: CAPUTO, Stela Guedes. *Educação nos terreiros: e como a escola se relaciona com crianças de Candomblé*. Rio de Janeiro. Pallas, 2012. p. 181-182. p. 5

¹⁹⁸ CAPUTO, Guedes; ALVES, Nilda. *Para pensar a educação e o ensino de (...): relações, conflitos e busca de caminhos em comum*. [S.l.; s.n.], [s.d.]. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/gtcurriculo/anped/35RA/trabalhos/TE-Anped2012-Para-pensareduc_e_ensino.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2019.

¹⁹⁹ CAPUTO; ALVES, 2012, p. 6.

²⁰⁰ CAPUTO; ALVES, 2012, p. 10.

As práticas movidas, no espaço escolar, pelo currículo em formas de disciplinas e vivenciadas na escola, abordam um paradigma de controle; a compreensão de currículo no âmbito escolar promove a práxis da escola como conteúdo e narrativa social. Concordamos com Macedo, ao descrever um breve relato que seria o currículo: “[...] um artefato socioeducacional que se configura nas ações de conceber/selecionar/produzir, organizar, institucionalizar, implementar/dinamizar saberes, conhecimento, atividades, competências e valores visando uma ‘dada’ formação”.²⁰¹

Contudo, as bases epistemológicas acerca do currículo como formador tendem a uma visão homogeneizada e estereotipada do saber, dos discentes, da cultura e da religião, buscando através de um currículo movido pela monocultura, segregar sujeitos, histórias, saberes, como no caso noticiado no jornal G1- Espírito Santo: “Pastor retira boneca afro em creche de Vitória e diz ser símbolo de macumba”.²⁰²

Por esse viés, qual o sentido da escola ser um espaço acrítico, produtor de um saber eurocêntrico e abissal? Uma educação centrada nessas práticas tende a reproduzir resultados catastróficos quando se discursa sobre a religião afro-brasileira.

A retirada da boneca, no âmbito educacional, afirma as práticas racistas à religião afro-brasileira, questões tão complexas que disseminam o ódio, saberes homogêneos, a incapacidade de romper com uma pedagogia abissal e colonial. Nesse sentido, esboçamos o sentido do estudo da religião na escola através de Rodrigues:

Isto posto, a necessidade não é de se promover a religiosidade nos educandos, fazer eventual proselitismo dessa ou de outra fé, tampouco resgatar um modelo de espiritualidade que seja desejável para uma moral da sociedade. Esses são objetivos das religiões. Os objetivos do ER laico, como dito, compreendem promover condições para que os educandos como cidadãos conheçam a diversidade religiosa que historicamente contribuiu para a formação desse país.²⁰³

A escola, com base no conhecimento crítico, deve ser um espaço que promova a interculturalidade de diferentes expressões culturais; a educação que abarca a pedagogia descolonial tenciona o aprendizado movido pelo processo da ecologia de saberes, problematiza as narrativas de inclusão, medeia às problemáticas sociais, que são múltiplas.

²⁰¹ MACEDO, Roberto Sidnei. *Currículo, diversidade e equidade*: luzes para uma educação intercultural. Salvador: EDUFBA, 2007. p. 24.

²⁰² LOPEZ, Raquel. Pastor retira boneca afro em creche e diz ser ‘símbolo de macumba’. *G1 Espírito Santo*. Vitória, 11 ago. 2017. Disponível: <<https://g1.globo.com/espírito-santo/notícia/pastor-retira-boneca-afro-em-creche-de-vitoria-e-diz-ser-simbolo-de-macumba.ghtml>>. Acesso em: 15 jan. 2019.

²⁰³ RODRIGUES, Elisa. *Ensino Religioso: Área de Conhecimento da Educação Básica*. [S.l.; s.n.], [s.d.]. Disponível em: <https://www.academia.edu/3726804/Ensino_religioso_como_%C3%A1rea_de_conhecimento>. Acesso em: 10 mar. 2019.

Como aponta Candau: “a questão da diferença assume importância e se transforma em um direito, não só pelo direito dos diferentes serem iguais, mas o direito de afirmar a diferença em suas diversas especificidades”²⁰⁴.

Para que casos de alunos proibidos de adentrar a escola por conta do racismo religioso, amplamente articulado, reafirmar a necessidade de práxis pedagógica emancipatória, faz-se urgente. O processo abordado aqui, sobre a perspectiva de descolonizar o pensamento para a produção de um fazer/pensar sobre a racionalidade, movendo a possibilidade de analisar o mundo, pautado na pluralidade que compõe o ser humano, com toda a sua historicidade, garantiria a todos a liberdade de escolher a religião. No entanto, o cotidiano da escola continua com a práxis pedagógica ao ensino religioso:

[...] fazendo do Ensino Religioso, espaços tempos de ensino de religião nas escolas, admitem um grande número de docentes de religiões entendidas como hegemônica exigindo para seu ingresso nas redes públicas declarações de “idoneidade religiosa” da autoridade máxima de cada religião – o que não existe no candomblé.²⁰⁵

Nesse sentido, o despreparo do professor de Ensino Religioso para trabalhar, numa perspectiva pedagógica, as religiões afro-brasileiras²⁰⁶, por não ter formação cristã é alarmante, face a duas questões norteadoras: a primeira, a falta de abordagem de conteúdos na formação de professores; nas subsequências, esse docente irá reproduzir práticas colonialistas, promovendo o epistemicídio²⁰⁷ de conteúdo, baseado na supremacia eurocêntrica. Porém, enquanto práticas coloniais continuam sendo reproduzidas, umas das tensões fundamentais é buscar o entendimento de como práticas racistas se desdobram no cotidiano social e escolar, vinculando a esse ponto condutor, a intolerância religiosa no contexto do racismo religioso.

²⁰⁴ CANDAU, Vera Maria Ferrão. Direitos Humanos, Educação e Interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. *Revista Brasileira de Educação*. v.13 n.37. jan./abr. 2008. p. 45-185. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/05.pdf>>. Acessado em: 02 mar. 2019. p. 46.

²⁰⁵ CAPUTO; ALVES, 2012, p. 15.

²⁰⁶ Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, 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 Indígena". BRASIL. Legislação Informatizada - lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Brasília: Câmara dos Deputados. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2008/lei-11645-10-marco-2008-572787-publicacaooriginal-96087-pl.html>>. Acesso em: 01 jan. 2019.

²⁰⁷ SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Org.). *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Almedina, 2009. p. 532.

2.2 O preconceito na escola: dialogando com o racismo social e religioso

É necessário construir uma utopia crítica que nos possibilite pensar em uma sociedade na qual a diferença humana não se transforme em desigualdade e que a exclusão seja substituída por processos de participação, pois temos o direito a sermos iguais sempre que a diferença nos inferioriza; temos o direito de sermos diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza.²⁰⁸

Pensar em uma sociedade inclusiva e igualitária, no primeiro momento, perpassa pelo direito básico, no contexto social - direito à vida e à dignidade humana. No entanto, a cor da pele aponta para a inclusão ou exclusão; no contexto da sociedade brasileira, a desigualdade acompanha a população negra.

A forma do discurso social referente ao afrodescendente, nos dias atuais, não se difere do período da escravidão; alterando os organismos e as formas de anunciar, o negro é considerado um subcidadão, ou seja, marginalizado socialmente.

[...] os preconceitos de cor ou de raça só têm sentido se resultarem em posições de classe distinguindo brancos de negros (as). O fato de que tais preconceitos e desigualdades persistam no interior de uma mesma classe é o modo lógico mais claro de demonstrar a atuação do componente tipicamente racial na geração dessas desigualdades.²⁰⁹

O preconceito racial é apontado por extramuros e intramuros do cotidiano escolar. Dados do IBGE- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística mostram as estatísticas de cor ou raça no Brasil, constatando que o país está muito longe de tornar-se uma democracia racial. Em média, os brancos têm os maiores salários, sofrem menos com o desemprego e é maioria entre os que têm acesso à educação.²¹⁰

Dados do PNAD- Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios, ao fazer referência ao trabalho infantil, 1.835 crianças de 5 a 7 anos trabalhavam, sendo brancas 35,8%; o percentual de pretas ou pardas chega aos 63,8%.²¹¹

De acordo com IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, ao divulgar o Atlas da Violência, a cada 100 jovens que sofrem homicídios, 71 % são negros; a juventude negra tem 23,5% de ser exterminada; ao pontuar o parâmetro de violência contra as mulheres,

²⁰⁸ SANTOS, Boaventura de Souza. *As dores do pós-colonialismo. Folha de S. Paulo*. São Paulo, 21 ago. 2006.

²⁰⁹ GUIMARÃES, Antônio. *S. Racismo e antirracismo no Brasil*. São Paulo: Editora 34, 2002. p. 10.

²¹⁰ IBGE. *Somos todos Iguais? Retrato: a revista do IBGE*. n. 11, maio, 2018. p. 5-17. Disponível em: <https://agencianoticias.ibge.gov.br/media/com_mediaibge/arquivos/17eac9b7a875c68c1b2d1a98c80414c9.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2019.

²¹¹ IBGE, 2018, p. 16-18.

os números em 10 anos aumentaram; o Atlas da violência²¹² demonstra que mulheres negras (pardas e negras) sofrem 71% dos homicídios.²¹³

Os dados supracitados revelam a cor da desigualdade em diversas instâncias da vida dos sujeitos, com atitudes discriminatórias, violência física ou simbólica, destruição de bens materiais e em situações caóticas pode chegar a perder a vida, denunciando que o racismo é institucional e negligenciado. A invisibilidade do povo negro por parte do governo, como bairros isolados e sem infraestrutura, escola desqualificada por ausência de infraestrutura, ausência de saúde; os terreiros das religiões afro-brasileira, na maioria dos casos, se encontram em espaços periféricos e sem estrutura. Como canta Elza Soares: “A carne mais barata do mercado, é a carne negra, que vai de graça pro presídio, e para debaixo do plástico.”²¹⁴

Munanga caracteriza o racismo como dupla morte. São apagamentos do corpo físico como também da consciência, inferiorizando o negro.²¹⁵ A falta de consciência do racismo causada por uma falsa democracia racial é provada pelos não ditos, colocando o racismo no campo da falácia.

Ainda na perspectiva de racismo, Munanga conceitua:

Racismo é a ideologia que postula a existência de hierarquia entre grupos raciais humanos. É um conjunto de ideias e imagens vinculadas a grupos humanos, baseadas na existência de raças superiores e inferiores. O racismo individualizado manifesta-se por práticas discriminatórias de indivíduos contra outros indivíduos. O racismo institucional está presente, por exemplo, no isolamento dos negros (as) em determinados bairros, escolas e empregos. Também está presente no currículo escolar e nos meios de comunicação.²¹⁶

As práticas do racismo são multifacetadas como apontadas por Munanga e incidem em diversos espaços sociais, como no contexto de menosprezar o outro pelos estereótipos físicos, culturais, religiosos e intelectuais, disfarçadas, no contexto das instituições, por uma falsa democracia racial.

²¹² Atlas da Violência - 2018.

²¹³ IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada - Atlas da Violência - 2017.

²¹⁴ A CARNE. Produzido por Elza Soares, Pedro Loureiro, Juliano Almeida. Coordenação de Tarcila Villa. [S.l.]: Conspiração Filmes, 2017. Youtube (4:49 min), son., color. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=yktrUMoc1Xw>>. Acesso em: 14 abr. 2019.

²¹⁵ MUNANGA, Kabengele. Algumas considerações sobre “raça”, ação afirmativa e identidade negra no Brasil: fundamento antropológicos. *Revista USP*, n. 68, p. 46-57, 2006. <<https://doi.org/10.1160/issn.2316-9036.v0i68p46-57>>. Acesso em: 03 fev. 2018.

²¹⁶ MUNANGA, 2005, p. 8.

Gomes²¹⁷ salienta na perspectiva do mito da democracia racial, gerado por Gilberto Freyre, em sua obra *Casa Grande e Senzala*, o mito da pacificação que compreende os três povos - índios, africanos e brancos – sinalizando para a utopia da sociedade brasileira como espaço de inclusão.

Caputo apresenta o racismo na sociedade brasileira atrelado ao branqueamento da cor, da cultura. Diante dessa perspectiva, a autora pontua: “[...] um racismo que é a negação absoluta das diferenças, que pressupõe uma avaliação negativa de toda diferença, implicando um ideal (explícito ou não) de homogeneidade.”²¹⁸

Gomes agrega a necessidade de mergulhar e compreender o racismo, no sentido de promover práticas antirracistas, sendo fundamental ter a percepção de que a mazela provoca

[...] compreender como nos contextos das relações de poder, do colonialismo, do lcapitalismo, do racismo e tantas outras formas de dominação, determinados sujeitos, histórias, participações políticas, conhecimentos e conquistas foram invisibilizados no campo epistemológico e político e, mais do que isso, muitos se tornaram ausentes.²¹⁹

O espaço do negro na sociedade é demarcado pelas ausências; a luta constante dos direitos básicos à vida humana é trocada por extermínios e desigualdades. A cor da pele, quanto mais escura, mais se torna uma marca que estigmatiza. “A periferia e a favela como locais de moradia são suficientes para que o extermínio seja decretado.”²²⁰

Narrativas que buscam promover uma contra conduta para além da normalização da violência, torna-se um movimento constante para garantir o direito de viver do povo negro. Manchete do “EL PAÍS” demonstra a seguinte temática “Se você é negro... o vídeo com dicas de sobrevivência à intervenção no Rio”²²¹, a notícia publicada em 19 de fevereiro de 2018, exibe um vídeo em que três militantes expõem objetos, do cotidiano, que os negros não deveriam carregar, para não serem fuzilados pelo Exército, durante a Intervenção Militar, nas

²¹⁷ GOMES, Nilma Lino. *Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: Uma breve discussão*. [S.l.; s.n.], [s.d.]. 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: 10 fev. 2019.

²¹⁸ CAPUTO, Stela Guedes. Exu, escola e racismo. In: ENECULT, 6., 2010, Salvador. *Encontro de estudos multidisciplinares em cultura*. Salvador: Facom; UFBA, 2010. p. 6. Disponível em: <<https://www.cult.ufba.br/wordpress/24334.pdf>>. Acesso em: 16 abr. 2019.

²¹⁹ GOMES, Nilma Lino. Resistência democrática: a questão racial e a constituição federal de 1988. *Educ. Soc.* v. 39, n. 145, out./dez. p. 928-945, 2018. p. 928. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/es/v39n145/1678-4626-es-es0101-73302018200256.pdf>>. Acesso em: 19 abr. 2019.

²²⁰ GOMES, 2018, p. 4.

²²¹ ALESSI, Gil. “Se você é negro...”: o vídeo com dicas de sobrevivência à intervenção no Rio. *El País*. São Paulo 19 fev. 2018. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2018/02/19/politica/1519055615_677899.html>. Acesso em: 08 abr. 2019.

favelas do Rio; entre as narrativas: “não portar guarda-chuva em longa distância, pois pode ser confundido com fuzil, andar com nota fiscal de pertences para comprovar que o objeto não era fruto de roubo”.

Descrições como essas da superestrutura nos aloca novamente ao encontro de Souza Santos²²², pontuando que existem duas linhas: a primeira, da dominação que exerce o controle da trajetória do indivíduo em estado de ignorância colonialista; a segunda, são os sujeitos à margem, expostos à dominação e colonialismo de uma cultura patriarcal. Cultura patriarcal objetivada pela homogeneização como descreve Souza Santos: “Afirmção, afinal, de uma única ontologia, de uma epistemologia, de uma ética, de um modelo antropológico, de um pensamento único e sua imposição universal”²²³.

A dominação gera silenciamento, exclusão de narrativas de ausências; o autor pontua que além das narrativas do capitalismo, a questão racial promove a desigualdade e extermínio. Quijano, dentro da colonialidade, aborda os silenciamentos atrelados ao etnocentrismo social: “[...] os colonizados a aprender parcialmente a cultura dos dominadores em tudo que fosse útil para a reprodução da dominação, seja no campo da atividade material, tecnológica, como da subjetiva, especialmente religiosa”²²⁴.

No processo da colonialidade, entrelaça-se a questão do racismo religioso, que é algo presente na sociedade brasileira, devido à perpetuação da cultura eurocêntrica, vez que os países colonizados continuam a reproduzir o olhar colonial.

De acordo com dados do Relatório sobre Intolerância e Violência Religiosa no Brasil – RIVIR²²⁵, 53% dos casos noticiados de intolerância religiosa ocorrem com pertencentes e praticantes das religiões afro-brasileiras. Nesse processo, Flor do Nascimento reflete: “Os ataques são expressões tenazes de uma das manifestações do racismo, que persegue as heranças religiosas que têm influências do povo negro, trazido à força para nosso país.”²²⁶

Flor do Nascimento expressa uma questão relevante: os ataques às religiões afro-brasileiras são interligados à questão racial, entre esses, é estereótipo de demonização,

²²² SANTOS, 2007, p. 72-76.

²²³ SANTOS, 2009, p. 183.

²²⁴ QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais*. CLACSO: Buenos Aires, 2005. p. 227-278. p. 229.

²²⁵ FONSECA, Alexeandre Brasil; ADAD, Clara Jane (Org.). *Relatório sobre Intolerância e Violência Religiosa no Brasil (2011- 2015): resultados preliminares*. Brasília: Secretaria Especial de Direitos Humanos, 2016. p. 146. Disponível em: <<https://www.mdh.gov.br/informacao-ao-cidadao/participacao-social/cnrdr/pdfs/relatorio-de-intolerancia-e-violencia-religiosa-rivir-rivir-2015/view>>. Acesso em: 03 abr. 2019. p. 146.

²²⁶ NASCIMENTO, Wanderson Flor do. Afrorreligiosidade na mira do racismo. *Correio Braziliense*, Brasília, 3 mar. 2014, Coluna Opiniões, p. 11.

violências físicas e simbólicas; em alguns casos, ocasiona a morte de praticantes de religião afro-brasileira.

Diante do referido autor do processo, o Relatório sobre Intolerância e Violência Religiosa no Brasil – RIVIR²²⁷ assinala os diversos tipos de causas de racismo religioso, sendo movidas por agressões físicas, como o caso de uma adolescente atingida por uma pedra, pois estava vestida de branco e acabado de sair do culto de candomblé.

O caso noticiado nos jornais²²⁸ ganhou grandes proporções; outros fatores em potencial, ataques a imóveis e objetos sagrados, terreiros incendiados e ataques aos diversos meios de comunicação, nas redes sociais, como a foto abaixo, do terreiro demolido, sem aparentes justificativas. Nesse momento, compreendemos quando Munanga delinea que a prática de racismo possui dupla morte. As religiões afro-brasileiras necessitam de silenciamentos constantes.

Figura 6: Casa de candomblé é derrubada pelo governo do DF; ‘Intolerância religiosa’, diz OAB²²⁹



Geertz, neste panorama, traça o posicionamento da cultura religiosa:

[...] a cultura que é mais bem vista não como complexos de padrões concretos de comportamento-costumes, usos, tradições, feixes de hábitos, com tem sido agora.

²²⁷ FONSECA; ADAD, 2016.

²²⁸ Em particular, o caso supracitado no trabalho é encontrado no seguinte meio de comunicação: MENINA vítima de intolerância religiosa diz que vai ser difícil esquecer pedrada. *G1 Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro, 18 jun. 2015. <<http://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/2015/06/menina-vitima-de-intolerancia-religiosa-diz-que-vai-ser-dificil-esquecer-pedrada.html>>. Acesso: 12 abr. 2019.

²²⁹ TV GLOBO. *Membros da Casa do Caboclo, no Lago Norte, cantam ao redor de construção derrubada pelo DF Legal*. Brasília: TV GLOBO/G1, 2019. Disponível em: <<https://g1.globo.com/df/distrito-federal/noticia/2019/05/24/casa-de-candomble-e-derrubada-pelo-governo-do-df-intolerancia-religiosa-diz-oab.ghtml>>. Acesso em: 30 maio 2019.

Mas como um conjunto de mecanismos de controle- planas receitas, regras, instruções (o que os engenheiros de computação chamam (“programas”))²³⁰.

Nesse contexto, normalizamos as religiões que não compõem as esferas do olhar colonialista, o processo religioso dessa cultura que diferente é descartado: “[...] o novo padrão de poder era colonial/eurocêntrico. Quer dizer, é baseado na colonialidade da classificação racial como classificação social básica e universal e, por essa determinação específica, era eurocentrado.”²³¹

A sociedade eurocentrada formula suas teses de aceitação e exclusão, articula em ações de normas e homogeneidades, decreta a normalidade e o anormal, “[...] perpétua que atravessa todos os pontos e controla todos os instantes das instituições disciplinares compara, diferencia, hierarquiza, homogeneiza, exclui. Em uma palavra, ela normaliza.”²³²

O olhar normalizador colonial, dentro do âmbito da religião, tem um enredo do epistemicídio na sociedade; os casos relatados referem-se às religiões de cunho afro-brasileiro, como registrado no Relatório sobre Intolerância e Violência Religiosa no Brasil-RIVIR²³³; os casos são multifacetados, abrangendo os macros e micros espaços e meios tecnológicos.

Um desses exemplos é de uma das maiores Yalorixás do Brasil, vítima de racismo religioso, nas redes sociais, Mãe Stella de Oxóssi²³⁴ foi alvo dessa prática, após membros do terreiro noticiarem sua morte e o rito fúnebre no candomblé denominado de “Axexê”²³⁵. Alguns participantes declararam sua religião como “anormal”, destinaram o seu lugar no plano espiritual, utilizando-se de versículos da Bíblia, condenaram-na ao inferno e descreveram sua religião como impura.

Diante dos fatos ocorridos que esboçam as violências ocorridas contra o povo de Santo, Caputo aborda o relato de uma criança praticante da religião afro-brasileira: “Acho que

²³⁰ GEERTZ, 1989, p. 56.

²³¹ QUIJANO, 2017, p. 09.

²³² FOUCAULT. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal. 1993. p. 215.

²³³ FONSECA; ADAD, 2016.

²³⁴ TEXEIRA, Milena. Mulher que cometeu intolerância religiosa contra Mãe Stella é professora. *Bahia.ba*. Salvador, 03 jan. 2019. Disponível em: <<http://bahia.ba/bahia/mulher-que-cometeu-intolerancia-religiosa-contra-mae-stella-e-professora/>>. Acesso em: 30 abr. 2019.

²³⁵ Para os povos Iorubá, Fon, Bantu, assim como para outras nações africanas, a morte em si não é o fim, mas um momento de vivo contentamento, pois é o momento de encontro da pessoa com seus ancestrais. BANDEIRA. Cardoso Cláudio Luís. A morte e o culto aos ancestrais nas religiões afro-brasileiras. *Último Andar*, n. 19, jun./dez. p. 1-70, 2010. p. 40. Disponível em: <<http://www4.pucsp.br/ultimoandar/download/LuisClaudioBandeira.pdf>>. Acesso em: 30 abr. 2019.

o preconceito contra a nossa religião é um preconceito contra os negros. As pessoas me apontavam na rua e, também, na escola, e diziam: isso é coisa de negro!”²³⁶

Esses contextos sociais de discriminação tencionam as articulações de combate do racismo religioso. Na proposta que minimiza essas relações de conflitos das religiões afro-brasileiras, Flor do Nascimento aborda as reflexões entre intolerância e racismo religioso, na perspectiva de refletir sobre os ataques às religiões afro-brasileiras; o referido autor menciona que o termo intolerância é insuficiente para descrever as inúmeras violências; nesse paradigma relata:

Não se apenas trata de uma intolerância no sentido de uma recusa a tolerar a diferença marcada pela inferioridade; ou discordância, como podem pensar algumas pessoas. O que está em jogo é exatamente um desrespeito em relação a uma maneira africana de viver, um modo negro de organizar as relações com o mundo, com a comunidade, com a natureza e com as outras pessoas, com os saberes, aliados a elementos culturais indígenas.²³⁷

A insuficiência do termo intolerância descrita por Flor do Nascimento, no paradigma reflexivo é a não aceitação dos povos africanos e indígenas, no cenário brasileiro, com todas as suas narrativas de enfrentamento do preconceito.

O contexto do racismo religioso é um desdobramento do racismo estrutural da cultura patriarcal e exige práxis de enfrentamento; a proposta da intolerância abarca o discurso da tolerância²³⁸, contudo, no cenário brasileiro, essas configurações estão no campo epistemológico perigoso, desdobrando novas práticas colonialistas, intituladas de falsas democracias raciais, escondendo as barbáries da exclusão.

Ao abordar o debate da religião afro-brasileira, no contexto epistemológico do racismo religioso, Souza Santos²³⁹ nomeia as sociologias das ausências em sociologias das emergências, o processo da ausência através da análise de racismo religioso enuncia a presença da barbárie, “ao racismo que ataca as matrizes culturais que foram racializadas pelo

²³⁶ CAPUTO, 2012, p. 199.

²³⁷ NASCIMENTO, 2017, p. 54.

²³⁸ Sobre a questão racismo, intolerância e tolerância Flor do Nascimento aborda que inicia no ano de 2009: “o Plano Nacional de Proteção da Liberdade Religiosa. Nilo Nogueira tem um longo histórico de comprometimento com os povos de terreiro e com o enfrentamento ao racismo. Na ocasião, duas das mais destacadas lideranças – Beatriz Moreira Costa, conhecida como Mãe Beata de Yemonjá e Valdina Pinto, conhecida como Makota Valdina – apresentavam uma ideia com a qual elas já estavam trabalhando há algum tempo em seu ativismo. Elas diziam “Não queremos ser toleradas! Queremos ser respeitadas!”. Nesse momento, a ideia de intolerância religiosa e seu enfrentamento pela promoção da tolerância se mostravam insuficiente ou inadequada para a perspectiva advogada por elas. É nesse momento, que a ideia já percebida por muitas pessoas que militavam contra o preconceito que atinge as comunidades de terreiro toma nome: quando elas afirmam que querem ser respeitadas, eu me pergunto o que motivaria tal desrespeito, e foi aí que apareceu a expressão: racismo, racismo religioso.” NASCIMENTO, 2017, p. 58.

²³⁹ SANTOS, 2002, p. 1-40.

processo histórico colonial, inferiorizando, exotizando e demonizando as práticas, saberes, valores experimentados nos terreiros”²⁴⁰, na enunciação das ausências, movem as emergências, movendo novas ecologias de saberes.

Os fatores de exclusão de racismo religioso, no contexto da sociedade, como expõe Freire²⁴¹, entre sociedade e âmbito das escolas não existe muro, ambas contêm interligação que potencializa ou afeta os preconceitos.

Mover o pensar como o processo de racismo religioso é movido na escola, é basilar, no intuito de cogitar possibilidades de intervenção em um âmbito mais justo e democrático, minimizando práticas do racismo religioso.

2.3 A inclusão no terreiro e a discriminação na escola

“Ninguém é tão sábio que não tenha necessidade de ser um eterno aprendiz”.²⁴²

A epígrafe de Mãe Stella de Oxóssi traça uma produção de sentidos e a urgência de abranger o aprendizado nas relações etnicorraciais; articular o ensino pelo ângulo de várias culturas, inclusive das religiões afro-brasileiras, gerando uma linha tênue, resignificando os motivos para ensinar/aprender. Entre esses artifícios, no âmbito escolar, recomenda-se analisar algumas práticas do currículo colonial, disciplinas e conteúdos e corpo pedagógico, além das práticas docentes que discorrem nas escolas.

Não precisamos ser profetas para compreender que o preconceito incutido na cabeça do professor e sua incapacidade em lidar profissionalmente com a diversidade, somando-se ao conteúdo preconceituoso dos livros e materiais didáticos e às relações preconceituosas entre alunos de diferentes ascendências étnico-raciais, sociais e outras, desestimulam o aluno negro e prejudicam seu aprendizado. O que explica o coeficiente de repetência e evasão escolar altamente elevado do alunado negro, comparativamente ao do alunado branco.²⁴³

Descortinar alguns conceitos hegemônicos no que tange às relações etnicorraciais é basilar, mito da democracia racial é perpetuado na sociedade e nos currículos de ensino de forma homogênea e normatizadora: “[...] na escola também sabemos que todos nós somos um

²⁴⁰ NASCIMENTO, 2017, p. 57.

²⁴¹ FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

²⁴² RELEMBRE frases famosas ditas por Mãe Stella. *Correio*, Salvador, 27 dez. 2018. Disponível em: <<https://www.correio24horas.com.br/noticia/nid/relembre-frases-famosas-ditas-por-mae-stella/>>. Acesso em: 10 abr. 2019.

²⁴³ MUNANGA, 2005, p. 16.

povo novo, formado pela mistura de três raças valorosas: os corajosos índios, os estoicos negros e os bravos e sentimentais lusitanos”.²⁴⁴

O mito da democracia racial desvela os motivos pelos quais a sociedade e a escola como instituição opõem-se a debater as questões relativas ao racismo. Pois, como uma população incluída, que não alimenta preconceito advindo do racismo, promoveria debate sobre exclusão e segregação racial? Entre esses processos, a questão da religião afro-brasileira.

Gomes, ao abordar a branquitude, expõe que o conceito provoca moldes e ações de embranquecimento, movendo a violência simbólica, entrelaçada, historicamente, à colonialidade e ao domínio do poder. “A discriminação “cultural” vem a reboque do físico, pois os racistas acham que “tudo que vem de negro, do Preto”, ou é inferior ou é maléfico (religião, ritmos, hábitos, etc)”²⁴⁵.

Nesse processo, Machado²⁴⁶ denuncia em seu trabalho que a história do negro se transforma, nos livros didáticos, em inferiorização. De acordo com a autora, o negro é usado como caricatura e a história de sua trajetória é negligenciada, ocultada num currículo de ensino, devido aos contextos eurocêntricos que desdobram em práxis racistas.

Sobre essa matriz de ensino, precisamos tencionar algumas questões valorosas para objetivar as tentativas de mudanças da realidade, principalmente, entre as narrativas que compõem o racismo religioso.

Apontando essas práxis como conhecimento-regulação, movimentamos narrativas sociais de ignorância para o conhecimento atrelado à ordem, ou seja, um conhecimento limitado, alinhado a um único discurso homogêneo e hierárquico, colonizador de uma única verdade.

Caputo²⁴⁷ agrega o mito racial, alocando a ocultação das faces do racismo, ao apresentar a figura do brasileiro como promotor da inclusão social, no entanto, o cotidiano em diversos âmbitos sociais, inclusive na escola, demonstra o contrário: entregam o conceito de homogeneização social, articulado por modelos reguladores como: família, orientação sexual e religião.

Nesse processo, as narrativas escondem temáticas como a discriminação racial na escola e o racismo religioso. Gomes reflete, primorosamente, acerca da reflexão do racismo:

²⁴⁴ CAPUTO, 2010, p. 4.

²⁴⁵ GOMES, 2005, p. 53.

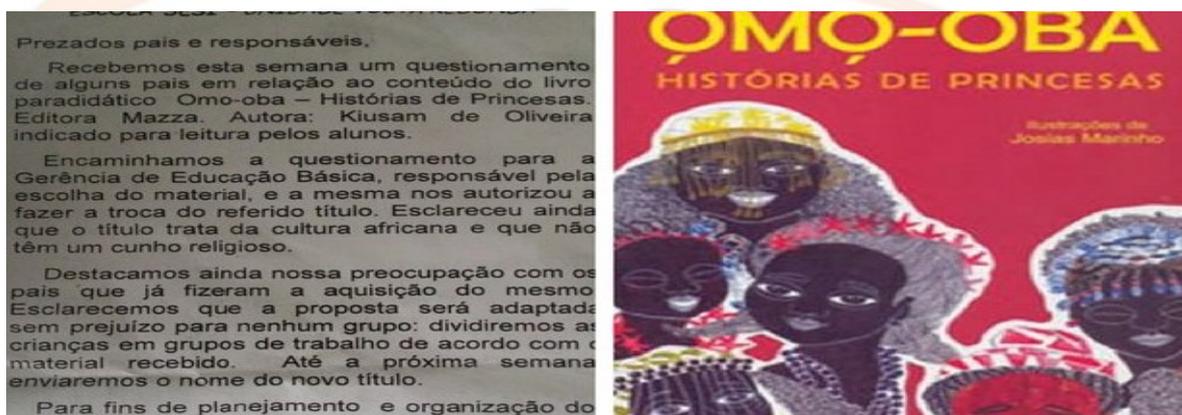
²⁴⁶ MACHADO, 2011, p. 18-19.

²⁴⁷ CAPUTO, 2012, p. 250.

Construir uma identidade negra positiva em uma sociedade que, historicamente, ensina aos negros, desde muito cedo, que para ser aceito é preciso negar-se a si mesmo é um desafio enfrentado pelos negros e pelas negras brasileiros (as). Será que, na escola, estamos atentos a essa questão? Será que incorporamos essa realidade de maneira séria e responsável, quando discutimos, nos processos de formação de professores (as), sobre a importância da diversidade cultural?²⁴⁸

Diante dessas incógnitas, Gomes propõe uma reflexão sobre a narrativa escolar em que, infelizmente, a escola tem sido um âmbito que propaga o racismo, nega a pluralidade cultural, as diversidades religiosas, como destacado no jornal Gazeta online: “Pais tentam boicotar livro de professora da UFES no Rio de Janeiro”²⁴⁹, o que tenciona um diálogo de direito à pluralidade, invisibilizando a prerrogativa das diferenças, como neste caso específico, em que o enredo do livro abordava a narrativa das princesas negras, advinda da mitologia da Nação Ketu - as Orixás femininas - mostram o quão o racismo é latente. Ou seja, o discurso pedagógico de direitos, tem-se pautado na matriz hegemônica normativa.

Figura 7: Omo Oba: Histórias de Princesas- Pais tentam boicotar livro de professora da UFES no Rio de Janeiro²⁵⁰



Revisitando Munanga²⁵¹, o mesmo expõe que as práticas racistas advêm do processo eurocêntrico; na concepção do autor, o ciclo dessas práticas é perpetuado em diversas instâncias, na ausência do debate sobre a diversidade étnica; com isso, docentes despreparados, a ausência de materiais didáticos com suporte adequado, e na sequência, os alunos negros que não se enxergam como tais, há uma perpetuação de inferioridade entre a cor negra e a branca, cultura branca e negra, religião cristã e religião afro-brasileira.

²⁴⁸ GOMES, 2005, p. 43.

²⁴⁹ PAIS tentam boicotar livro de professora da Ufes no Rio de Janeiro. *A gazeta*. Vitória, 24 mar. 2018. Disponível em: <<https://www.gazetaonline.com.br/noticias/cidades/2018/03/pais-tentam-boicotar-livro-de-professora-da-ufes-no-rio-de-janeiro-1014124369.html>>. Acesso em: 15 abr. 2019.

²⁵⁰ Acervo pessoal.

²⁵¹ MUNANGA, 2005, p. 204.

Diante da ausência de trabalho pedagógico, podemos pontuar que a escola perpetua práticas racistas, no âmbito do racismo religioso; o Relatório sobre Intolerância e Violência Religiosa no Brasil - RIVIR²⁵² aponta que 9% dos casos de intolerância acontecem nas escolas.

Um dos fatores que influem nesse sistema é a ausência de conteúdos para debater a religião afro-brasileira na escola, uma questão um tanto complexa. Uma vez que tange na lei 10.639/2003, a ausência ou dificuldade em perpassar esse tema no Ensino Religioso e em tantas outras disciplinas em um viés de currículo transdisciplinar. Onde as variantes de disciplinas possam descortinar e mover as relações etnicorraciais, entre as pautas, a religião afro-brasileira. Nesse propósito, o conceito que Gallo aborda referente à transdisciplinariedade promoveria uma descolonização do saber: “Um currículo rizomático não teme lançar e lançar-se ao caos, uma vez que não quer fugir dele. Um currículo rizomático, tampouco, tem pretensões de controlar o processo de aprendizagem.”²⁵³

Sobretudo seria uma alternativa para revisitar os conteúdos de ensino, mensurando a relevância de se apropriar de conteúdos negligenciados, devido aos conteúdos de ensino branqueado e negligente, como pautas importantes na perspectiva da religião afro-brasileira, para além do dia 20 de Novembro²⁵⁴; os negros continuam sendo negros no restante dos dias do ano e os praticantes da religião afro-brasileira continuam sendo vítimas do racismo religioso.

Sendo assim, a escola continua propagando a diferença, exclusão, normatização e colonialidade como descreve Caputo:

A questão é complexa e podemos fazer muitas perguntas a respeito, mas farei aqui apenas uma: por que Jesus pode entrar na escola e Exu não pode? Por que um Jesus louro, coberto por uma túnica branca, pode estar em um dos livros da coleção para o Ensino Religioso [...] A resposta que tenho não agrada. Exu não entra na escola porque este país é racista e o racismo também está presente na escola.²⁵⁵

Esse fato descrito por Caputo posiciona a tentativa de um “padrão cultural”, amplamente fixado por raízes históricas e eurocêntricas, atrelado à minoria religiosa; nesse

²⁵² FONSECA; ADAD, 2016.

²⁵³ GALLO, Sílvia. *Currículo (entre) imagens e saberes*. [S.l.; s.n.], [s.d.]. Disponível em: <<http://www.grupodec.net.br/wp-content/uploads/2015/10/GalloEntreImagenseSaberes.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2019.

²⁵⁴ A Lei 10.639/2003, no artigo 79, propõe: “Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como ‘Dia Nacional da Consciência Negra’”. BRASIL. *Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003*. Brasília: Casa Civil. 2003. [s.p.]. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm>. Acesso em: 30 abr. 2019.

²⁵⁵ CAPUTO, 2010, p. 2.

caso, os praticantes da religião afro-brasileira são condenados ao silenciamento e à exclusão, pontuando o paradigma dos direitos, num campo peculiar da matriz religiosa hegemônica, dentro do âmbito escolar.

O debate do olhar normativo²⁵⁶ tencionado na escola é ampliado por Caputo²⁵⁷, denominado “multiculturalismo conservador” e sugere práticas de desnudar-se, desracializar-se e aculturar-se de sua própria cultura.

Ao encontro do pensamento de Caputo, na perspectiva de multiculturalismo, Candau²⁵⁸ abaliza como “multiculturalismo diferencialista”, refletindo como “monocultura plural, essa abordagem parte da afirmação de que quando se enfatiza a assimilação, termina-se por negar a diferença, invisibilizá-la ou silenciá-la”.²⁵⁹

Consequentemente, várias tensões incidem no ensaio de trabalhar, pedagogicamente, a História da Cultura Afro-Brasileira, na escola; um exemplo é o livro *Lendas de Exu*, recomendado como literatura pelo MEC (Ministério da Educação e Cultura). O uso do livro foi proibido, no âmbito da escola pública do Rio de Janeiro; práticas colonizadoras com convicções racistas baseadas numa visão etnocêntrica e opressora, a proibição dos Itans²⁶⁰ das mitologias em Iorubá são descartados, pois narrava a história de uma divindade negra, como aponta o jornal: “Livro sobre Exu causa guerra santa em escola municipal; professora

²⁵⁶ West indica o olhar normativo, traça uma comparação e ordenamento, tencionam valores estéticos, padrões culturais e controle no conceito da supremacia branca; na visão de West, um discurso que não pode ser desconsiderado e nem subestimado. WEST, 2002, p. 55.

²⁵⁷ CAPUTO, 2012, p. 249-253.

²⁵⁸ Candau, na visão da autora, o “multiculturalismo diferencialista”, traça o processo da cultura como homogeneização, processo que abrange as instituições bairros, escolas, igrejas, clubes, associações, movendo o que a autora nomeia de “apartheids socioculturais”. CANDAU, Vera Maria Ferrão. Ser professor/a hoje: novos confrontos entre saberes, culturas e práticas. *Educação*. Porto Alegre, v. 37, n. 1, jan./abr. p. 33-41, 2014. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/15003>>. Acesso em: 07 mar. 2019.

²⁵⁹ CANDAU, Vera Maria Ferrão. "Ideias-força" do pensamento de Boaventura Sousa Santos e a educação intercultural. *Educ. rev.*, Belo Horizonte, v. 32, n. 1, p. 15-34, mar. 2016. Disponível em: <<https://bit.ly/2NRyQva>>. Acesso em: 15 nov. 2018.

²⁶⁰ Na diáspora provocada pelo tráfico escravista, essas narrativas, ou Itans, atravessaram o Atlântico constituindo parte da memória coletiva Iorubá que cumpriria um papel decisivo no processo de reterritorialização dos cultos aos Orixás e Voduns. À medida que o Candomblé, assim como o Tambor de Mina e outras variações de cultos originários da Costa Ocidental da África despertam o interesse dos primeiros etnógrafos, os conhecimentos associados ao corpus literário passam paulatinamente ao registro escrito, instaurando uma dinâmica de circulação que acabava por incluir as camadas mais letradas dos adeptos das religiões. SANTOS, Rafael José dos. Caminho da literatura ioruba no Brasil: oralidade, escrita e narrativas virtuais. *Antares*, v.8, n. 16, jul./dez. p. 277-301, 2016. p. 278. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/antares/article/view/4754>>. Acesso em: 10 out. 2019.

umbandista diz que foi proibida de dar aulas em unidade de Macaé, dirigida por diretora evangélica”²⁶¹.

Figura 8: Livro Lendas de Exu²⁶²



Caputo apresenta a discriminação racial e racismo religioso, não como algo individual, porém institucionalizado. A autora relata que o negro não se enxerga na escola; usando a metáfora da árvore do esquecimento, é fundamental esquecer o pertencimento, principalmente, os praticantes de religião afro-brasileira, sendo uma religião obscura, não compõe o currículo colonial.

No período da diáspora, os negros eram obrigados a dar voltas em uma árvore antes de embarcar nos tumbeiros, para esquecer-se de sua cultura. Nesse propósito, Caputo, agrega, referente ao cotidiano escolar: “Seria ela própria, uma grande árvore do esquecimento, na qual alunos (as) negros(as), bem como suas culturas, religiões, formas de ver o mundo estariam dando voltas até que esquecessem completamente sua história”.²⁶³

A autora traça dois pontos relevantes articulados ao enfrentamento do racismo religioso nas escolas: o silêncio dos docentes frente ao panorama regulatório; na maioria dos casos, apenas um discurso é tencionando – o do colonizador - excluindo os discentes; outra narrativa é o trato com as crianças de Santo na escola que sofrem discriminações recorrentes. Uma análise do silenciamento pode ser descortinada no livro *Lendas de Exu*:

²⁶¹ LIVRO sobre Exu causa guerra em escola municipal professora umbandista diz que foi proibida de dar aulas em unidade de Macaé, dirigida por diretora evangélica. *GELEDÉS*, [S.l.], 2 nov. 2009. Disponível em: <<https://bit.ly/2Rly4bJ>>. Acesso em: 10 abr. 2019.

²⁶² JESUS, Jaqueline Gomes. *Uma história de Exu*. [S.l.; s.n.], [s.d.]. 2015. Disponível em: <<http://jaquejesus.blogspot.com/2015/06/uma-historia-de-exu.html>>. Acesso em: 08 mar. 2018.

²⁶³ CAPUTO, 2012, p. 242.

A professora silenciada lecionava literatura. Digamos que ensinasse História da África. Como ensinar essa disciplina tornada obrigatória? Amputemos suas culturas entre elas o Candomblé e seu riquíssimo Panteão de Orixás? Alguém questiona quando a disciplina de História fala do catolicismo? Da reforma protestante? Esses conteúdos fazem parte do ensino regular de História (por isso, entre outras coisas não é necessário). As culturas com suas religiões se também fazem parte do ensino de História da África como é que vai ser? Pais e professores arrancarão páginas desses livros? Ou eles já serão confeccionados mutilados pelo racismo? [...]²⁶⁴

A autora traça reflexões significativas para pensar sobre a práxis da escola. O currículo de ensino em uma visão eurocentrada, racista que invisibiliza o debate dos conteúdos numa perspectiva de ensino intercultural, aponta o quanto temos que avançar sobre os enredos para descortinar as práticas racistas, vencendo a invisibilidade.

Ao relatar a rotina dos filhos de santo na escola, Caputo aborda que muitas crianças²⁶⁵ e adolescentes que frequentam a escola negam ser iniciados no Candomblé, referindo-se pertencer à religião católica romana, escondendo os fios de conta que os iniciam no candomblé, ocultando sua religião da escola. Caputo aponta o relato da criança ao iniciar no Candomblé e sua relação com a escola:

Quando fiz minha obrigação de Ekedí foi durante as férias escolares, mas pegou um pedaço das aulas e precisei faltar uns dois ou três dias. O que eu podia dizer? Que ia fazer obrigação de Santo? Claro que não! Disse que estava doente e consegui um atestado. [...] Quando a gente faz obrigação usamos, em cada braço, por três meses, contra-Égun, que é um trançadinho de palha da costa que nos protege do mal, porque ficamos muito tempo abertos. É preciso usar em volta da cintura. Não podia tirar, mas para ninguém soar a gente, quando vamos para a escola, tiramos e, quando voltamos, recolocamos.²⁶⁶

O que leva a ocultação da pertença religiosa afro-brasileira, na escola, é algo alarmante devido ao conteúdo ocidental que produz preconceitos entre discentes e docentes, o saber produzido pela monocultura, “[...]questionar as diferenças e desigualdades construídas ao longo da história entre diferentes grupos socioculturais, etnicorraciais de gênero, orientação sexual, religiosos, entre outros.”²⁶⁷

Nesse processo, no que tange a base pedagógica, as diferenças não compõem práxis que rotula anormalidade, na conjuntura da religião afro-brasileira, retirando do campo da

²⁶⁴ CAPUTO, 2012, p. 247.

²⁶⁵ Ao definir o termo criança, neste trabalho, estamos dialogando com Sarmiento (2002), não existe um molde unilateral de criança; devido ao contexto social, ampliamos para as culturas das crianças, como sujeito histórico que se apropria dos gestos, hábitos, costumes, valores e cultura, artefatos, cenários religiosos, discursos; as crianças são articuladoras e produtoras de culturas; na base epistemológica, temos que pensar em crianças no sentido epistemológico no plural, o espaço das culturas infantis como processo dialético e ser social produtor de história, assimilando cultura e produzindo cultura, ou seja, a criança como ser social é sujeito histórico.

²⁶⁶ CAPUTO, 2012, p. 215.

²⁶⁷ CANDAU, 2016, p. 21.

demonização, perpassando pela hermenêutica diatópica enunciada por Souza Santos, um diálogo que movimenta conhecer o/os outro/ outros, partindo de sua própria narrativa. “[...] a hermenêutica diatópica não é, porém, atingir a completude – um objeto inatingível – mas, pelo contrário, ampliar ao máximo a consciência de incompletude mútua através de um diálogo que se desenrola, por assim dizer, com um pé numa cultura, outro noutra.”²⁶⁸

Sendo assim, ao contrário da descolonização do pensamento, a criança ou adolescente pertencente à religião afro-brasileira, ao adentrar à escola, sofre vários tipos de exclusão social. A monocultura produzida, na escola, abrange desde a ausência de conteúdos que abordam as relações etnicorraciais, como práticas cotidianas de normatização, como a oração do Pai-Nosso nas escolas, considerada abrangente por todas as religiões:

Justamente para que os alunos permaneçam em postura de oração, em silêncio e paz em todo turno, acredita. Para a subdiretora, essa oração é universal, unifica a todos os brasileiros e não exclui a minoria que pratica o candomblé. Aqui nessa escola a religião de todos os alunos é respeitada, inclusive Candomblé, porque não podem pagar psicólogo, e lá a terapia é barata, afirmou.²⁶⁹

A homogeneização dos processos educacionais debruçando o aluno em uma única realidade religiosa, fundamentada em uma visão cristã, produz uma tênue exclusão, denominada de currículo oculto. “O currículo oculto é constituído por todos aqueles aspectos que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes.”²⁷⁰

A carência de um trabalho pedagógico referente às religiões, em uma esfera da sua pluralidade e significado, na existência de cada aluno, ser/sendo no mundo, desloca o espaço escolar como âmbito que oficializa uma única identidade, gerando “o outro colonial como sujeito subalterno”²⁷¹. No campo da religião, caso a práxis seja pautada no prisma da forma bancária de educação, pode gerar lacunas em alunos que pertencem a uma religião de cunho não cristão, como a religião afro-brasileira.

A predominância de uma única matriz religiosa em educação nas escolas, ensinada sob forma de catequese e não de apreciação histórica e cultural das diversas religiões, tem contribuído para uma fragmentação da fé que a criança traz do seu grupo familiar e cultural, tornando-a confusa, muitas vezes internalizando a imagem idealizada negativa que a escola expande da sua religião de origem.²⁷²

²⁶⁸ SANTOS, 2004, p. 256-257.

²⁶⁹ CAPUTO, 2012, p. 214.

²⁷⁰ SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 78.

²⁷¹ SILVA, 2003, p. 125.

²⁷² SILVA, 2005, p. 30.

Ainda, a omissão da práxis pedagógica gera os ataques de racismo religioso, abrangendo diversas facetas. Caputo²⁷³, em seu trabalho, aborda a imagem de um adolescente exposto, no livro “Orixás, Caboclos & Guias: Deuses ou Demônios?” A foto do menino ilustra o livro, quando o mesmo tinha quatro anos de idade, tocando atabaque, em sua função de Ogã, no terreiro de sua avó que tem o cargo de Yalorixá. O autor do livro, Edir Macedo, declara: “Essas crianças, por terem se envolvido com Orixás certamente não terão boas notas na escola e serão filhos problema na adolescência”²⁷⁴

Desse modo, uma relação entre escola e compreensão da religiões afro-brasileiras, faz-se urgente. Precisamos revisitar os currículos e a práxis de ensino, tencionar um espaço dialógico, compreendendo que é fundamental descolonizar a pedagogia.

Simultaneamente essas construções e relatos racistas referentes às religiões afro-brasileiras com estereótipos, adentram a escola, com discursos excludentes, sendo coisificada como religião praticante do mal, é produto de um discurso hegemônico articulado na sociedade colonialista que submerge na escola. “O estereótipo pode também ser visto como aquela forma particular, “fixada”, do sujeito colonial que facilita as relações coloniais e estabelece uma forma discursiva de oposição racial e cultural em termo que é exercido o poder colonial.”²⁷⁵

Os fundamentos do discurso colonialista geram os *modus operandi* do olhar normalizador, a exclusão da religião afro-brasileira tem suas narrativas e estruturas na questão estrutural e solidificada no racismo, levando a atos que justificam, numa perspectiva ocidental, uma cultura branca como a personificação do rosto da divindade²⁷⁶, expondo, nas telas, imagens de cor branca e olhos claros, partindo dessas esferas, a religião afro-brasileira, advinda de crenças negras é constituída no tecido social, como impura, enegrecendo no caminho da demonização.

Muitas das vezes nas quais se observam gestos violentos em direção a “afro-religiosos”, encontramos falas que acompanham tais violações que poderiam ser assim traduzidas: “Estamos realizando a vontade de Deus: temos de mostrar que essa crença que combatemos leva à condenação, de modo que quando atacamos uma crença diferente, estamos levando essas pessoas que professam tais crenças erradas,

²⁷³ CAPUTO, 2012, p. 181-182.

²⁷⁴ MACEDO, Edi. *Orixás, caboclos e guias: deuses ou demônios?* 15. ed. Rio de Janeiro: Universal Produções, 1996. p. 50.

²⁷⁵ BHABHA, 1998, p. 121.

²⁷⁶ Segundo Deleuze e Guatarri, o rosto branco invenção do aceitável, nessa compreensão o Cristo personificado como branco, o rosto traça um cunho político do ser admissível no tecido social, o Cristo branco trazendo a posição do rosto idealizado aceitável, traçando um dispositivo de racialidade na sociedade e religião. “[...] determinados agenciamentos de poder têm necessidade de produção de rosto, outros não”. DELEUZE; GUATARRI, 1996, p. 42.

à salvação”. Há quem sustente, inclusive, que são atos de “boa fé” tais gestos violência.²⁷⁷

O debate sobre racismo religioso está interligado à compreensão das bases das normas; Lopes e Fabris articulam sobre a perspectiva de norma, o seguinte processo: “ao operar como medida e um princípio de comparabilidade: “[...] a norma age em ações que homogeneizam as pessoas”. Neste processo o diferente é descartado.”²⁷⁸

O contexto de não compreensão do plural, trás um apontamento de exclusão, no âmbito escolar, advindo de um currículo tradicional e centralizador sobre práticas curriculares: “O currículo é espaço, lugar, território. O currículo é relação de poder.”²⁷⁹

Corroboramos com Lopes e Fabris, que destacam a importância de mover uma contraconduta em bases de normas homogeneizantes; nesse processo, revisitar o ensino de religião na escola.

É fundamental mergulhar nos processos de exclusão, no intuito de compreender a narrativa vigente; a prática de exclusão é fruto de jogos de força/poder que compõem a narrativa histórica e social em que vivenciamos.

Eventualmente ao analisar as violências ocorridas nos terreiros e com adeptos da religião afro-brasileira, fomentamos o conceito e provocações de Foucault, abarcando as relações de poder no tecido social: “não existem relações de poder sem resistências, estas são, na mesma proporção, mais reais e mais eficazes, pois se formam lá mesmo onde se exercem as relações de poder.”²⁸⁰

O racismo religioso, para Flor Nascimento, pioneiro no uso desse termo em suas produções sobre a temática, é interpretado como uma “neurose cultural”, uma construção social e imaginária de superioridade no quesito religioso, demonizando as religiões afro-brasileiras, com as narrativas de liturgias, mitologias e teologia baseada na epistemologia e filosofia africana. O descarte dessa religião pelo imaginário racista pontua as religiões que são estruturadas no construto branco, como corretas onipotentes e oniscientes, desbancando o discurso que as práticas de abuso e desrespeito tecem, no sentido, capturar os sujeitos para o caminho correto.

É fundamental entender os espaços dos terreiros como um espaço de aprendizagem de uma ecologia de saberes. Gomes aponta o terreiro como espaço da tradição viva, que

²⁷⁷ NASCIMENTO, 2017, p. 58.

²⁷⁸ LOPES; FABRIS, 2013, p. 42.

²⁷⁹ SILVA, 2003, p. 60.

²⁸⁰ FOUCAULT, Michel. *Ditos e escritos, estética: literatura e pintura, música e cinema*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011. p. 267.

necessita das cotidianas práticas para a continuidade da criança e de todos os pares dessa religião como atores de suma relevância. “[...] as crianças dos terreiros de Candomblé crescem numa relação identitária e do aprendizado que tem estreita relação com os parentescos, a comunidade e o pertencimento étnico-racial e cultura negra”.²⁸¹

As relações sociais são compostas pela amplitude das narrativas movidas por várias nuances; uma delas é a cultura que, no panorama colonial, compõe a dominação e exploração. “[...] lutar contra a indefinição entre quem domina e quem é dominado, e, muitas vezes, lutar contra nós próprios.”²⁸²

É necessária a análise que como povos colonizados, em vários momentos, pensamos pelo prisma do colonizador. A escola, para tencionar um currículo descolonial, é fundamental reavaliar sua práxis, acabando com o falso discurso, pois no âmbito da escola, a religião não é pauta relevante e necessária. Como tece a pedagogia freiriana, se somos sujeitos inacabados e em constante construção, baseado no encontro do “eu com outro”, gerando um nós pensante, falante e atuante, o campo do debate sobre religião é mais profícuo no cenário escolar, pois complementa o inacabamento do sujeito histórico.

É relevante nesse âmbito, articularmos o preconceito, o racismo religioso; nesse sentido, é possível traçar esse processo, descolonizando a Pedagogia de modo reflexivo. Tenciono esta possibilidade através de Saramago.

Eu não proponho que esta Tribo da Sensibilidade se decida a salvar o mundo. Estou consciente de que uma boa parte do mundo está contra nós. Só temos o direito de fazer coisas belas, nenhum outro direito nos assiste, realmente como seres racionais e sensíveis, de coisas belas, de coisas úteis, coisas formosas, coisas dignas [...] E a Tribo da Sensibilidade é o que tem vindo desde o alvor dos tempos, é dizer disso, obstinadamente, teimosamente, até os dias de hoje, e espero até os dias de sempre. Que sejamos nós a governar o mundo, não convém, não convém. Deixemo-nos estar naquilo em que somos capazes de fazer melhor.²⁸³

Por fim, parafraseando Saramago, atribuo o pensamento à tribo das sensibilidades no cotidiano escolar, que pode descolonizar as padronizações, desconstruir currículos que tecem o racismo religioso neste espaço/tempo, seja na forma oficial ou oculta, movendo outros desenhos e possibilidades²⁸⁴, cartografando outras práxis de ensino e aprendizagem no enredo da religião, partindo do Ensino Religioso (ER), na perspectiva do ensino pós-moderno, tendo a suposição, como atora que bebe das águas da educação, seja proposta tecida de forma transversal, ao

²⁸¹ CAPUTO, 2012, p. 21.

²⁸² SANTOS, 2010, p. 12.

²⁸³ SARAMAGO, José. *Tribo da Sensibilidade*. Belo Horizonte: UFMG, 1999. [s.p.]

²⁸⁴ Na base epistemológica de Souza Santos, a possibilidade é o movimento do mundo. SANTOS, 2004, p. 796.

contrário de grades disciplinares que “abrem e fecham gavetas” e rotulam os sujeitos, partindo de uma vertente unilateral.

Descolonizar, cartografando, promovendo os conhecimentos rizomáticos, movendo as ausências em presenças, tencionando o debate de minimizar o racismo religioso, desarticulando o demônio negro, assunto abordado na próxima seção.

2.4 Pedagogias (Des) coloniais: combatendo o racismo religioso no contexto escolar

Supunha-se que a leitura da Bíblia podia facilitar a viagem dos africanos do inferno para o paraíso, mas a Europa esqueceu de ensiná-los a ler. Como a noite, como o pecado, o negro é inimigo da luz e da inocência. Em seu célebre livro de viagens, Marco Pólo fala dos habitantes de Zanzibar. “Tinham uma boca muito grande, lábios muito grossos e nariz como o de um macaco. Caminhavam nus totalmente negros e para quem de qualquer outra região que os visse acreditaria que eram demônios”. Três séculos depois, na Espanha, Lúcifer, pintado de negro, trepado numa carroça em chamas, entrava nos pátios das comédias e nos palcos das feiras. Santa Tereza de Jesus, que viveu para combatê-lo, apesar disso nunca pode entendê-lo. Uma vez ficou ao lado e viu “um negrinho abominável”. Outra vez ela viu que do seu corpo negro saía uma chama vermelha, quando se sentou em cima de seu livro de orações e queimou os textos do ofício religioso. [...] Antes de serem marcados com ferro quente, na cara e no peito, todos os negros recebiam uma boa unção de água benta. O batismo espantava o demônio e dava alma a esses corpos vazios. Depois, durante os séculos XIX e XX, a África entregava ouro, diamantes, cobre marfim, borracha e café e recebia Bíblias. Trocava produtos por palavras. Supunha-se que a leitura da Bíblia podia facilitar a viagem dos africanos do inferno para o paraíso, mas a Europa esqueceu de ensiná-los a ler.²⁸⁵

Galeano em sua escrita “Os demônios do demônio”, traça o perfil dos negros, visto pelo olhar ocidental; o corpo negro é um corpo de estereótipos, de rótulos e condenação, é um corpo sem alma, precisando de conversão, habitante da senzala e da favela; a favela é a atual senzala; essa é a atribuição de lugares da invisibilidade, pela hierarquia colonial e pela epistemologia de dominação. Por muitos anos, os negros não tinham direito à educação; quando obtiveram esse direito, aprenderam conteúdos que narram uma única história; os conteúdos de ensino não descrevem o negro e sua contribuição neste país e nega abordar a

²⁸⁵ “OS DEMÔNIOS do demônio”, por Eduardo Galeano. *GELEDÉS*, [S.l.], 21 abr. 2015. [s.p.]. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/os-demonios-do-demonio-por-eduardo-galeano/#%20ixzz3acRLs9gl>>. Acesso em: 03 maio 2019.

sua religião. As narrativas da colonização, desde o Brasil Colonial, até os dias atuais, desdobram-se em práticas racistas na sociedade, adentrando à escola, de um modo eficaz, às vezes silencioso, às vezes oculto; demoniza a religião afro-brasileira com maestria, ao silenciar, ao fingir a inexistência dos materiais pedagógicos que abordam a religião afro-brasileira, na incompletude da formação de professores, na ausência do pensamento-outro.²⁸⁶

Nesse processo, em tempos de retomada, no âmbito escolar em retrocesso²⁸⁷, para tecer um debate de enfrentamento de um ensino crítico, articulando a religião nos espaços escolares, são fundamentais alguns posicionamentos, no sentido de abrir brechas epistêmicas que possibilitem a descolonização do saber.

Sobretudo acerca do epistemicídio no contexto do ensino da religião em pautas ocidentais, surge a necessidade de romper paradigmas. Walsh enuncia as articulações para propiciar brechas epistêmicas: “[...] é atacar as condições ontológico-existenciais e de classificação racial e de gênero; incidir e intervir em, interromper, transgredir, desencaixar e transformá-las de maneira que superem ou desfaçam as categorias identitárias [...]”²⁸⁸

As brechas para difundir o Ensino Religioso antirracista, visam à necessidade dos atores docentes da escola de compreender quais são as suas atribuições no sentido epistemológico e ontológico desse ensino, rompendo com narrativas de uma proposta de ensino homogênea. Rodrigues aponta o seguinte panorama diante do Ensino Religioso, na escola:

- a) Que as diferentes tradições religiosas presentes no Brasil têm papel importante na constituição sócio histórica desse país, hoje, democrático e laico;
- b) Que a despeito de diferentes entre si, todas as religiões merecem ser reconhecidas como legítimas, uma vez que refletem formas de se pensar e agir no mundo, que representam diversamente os próprios cidadãos brasileiros²⁸⁹.

²⁸⁶ Parte de um debate da interculturalidade Candau (2010), nos espaços/tempos, neste caso, o pensamento-outro, abordamos quais os motivos do discente ou até docente, atores do cotidiano escolar esconderem seus fios de conta (colares com fonte axé imerso em folhas sagradas) esconder o pertencimento da religião, serem alvo de racismo religioso. O pensamento-outro, é o direito da diferença, um ator pertencente ao cotidiano escolar, praticante de religião afro-brasileira, deve ser respeitado pelas suas escolhas e não apenas tolerado. CANDAU, Vera Maria Ferrão. Interculturalidade e Educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. *Rev. Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 10, n. 29, p. 151-169, jan./abr. 2010. Disponível em: <<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/3076/3004>>. Acesso em: 30 abr. 2019.

²⁸⁷ Descrevo o retrocesso neste texto referente à Escola sem Partido, que tem como norteador a educação bancária, práticas religiosas eurocêntricas.

²⁸⁸ ADAMS, Telmo. Walsh, Catherine (Ed.). *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir*. Tomo I. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013. *Práxis Educativa*, v. 10, n. 2, p. 585-590, 2015. p. 55. Disponível em: <<http://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/7096>>. Acesso em: 30 abr. 2019.

²⁸⁹ RODRIGUES, [s.d.], p. 3.

Consequente, a formação desses atores num viés descolonial, é mediado pelo entendimento “das diferenças” religiosas e complexidade do entendimento do laico neste País. Rodrigues aponta: “o Estado brasileiro é laico, mas reconhece e admite a presença da religião (não como instituição reguladora), mas na qualidade de agremiações, coletivos que têm crença, ideologia (o que lhes dá concessão para existirem e exporem seus pontos de vista).”²⁹⁰

Na proposta de compreensão da religião, estado laico e Ensino Religioso, a interculturalidade deve compor esse viés pedagógico, adentrando na perspectiva do currículo de ensino oficial e nas salas de aulas, desvinculando-se das normatizações existentes. Nesse cenário, a perspectiva da interculturalidade abrange o respeito às diferenças²⁹¹. Sobre o multiculturalismo, Souza Santos aponta: “Trata-se de um conceito que o Norte procura impor aos países do Sul como modo de definir a condição histórica e identidade destes.”²⁹²

Entre as diferenciações do diálogo multicultural e a interculturalidade, abrangemos o conceito de Dussel, mencionada por Damázio:

O primeiro exige a aceitação de certos princípios procedimentais ocidentais que devem ser acatados por todos os membros da comunidade, permitindo ao mesmo tempo a diversidade valorativa cultural (ou religiosa). Politicamente isto significa aceitar o Estado liberal multicultural, sem questionar que sua estrutura, tal como se institucionaliza no presente, é a expressão da cultura ocidental e restringe a possibilidade de sobrevivência de todas as demais culturas. O diálogo intercultural, diferentemente, deve ser transversal, isto é, deve partir de outro lugar, além do mero diálogo entre os eruditos do mundo acadêmico ou institucionalmente dominante.²⁹³

No processo de Ensino Religioso e sobre o debate acerca da religião na escola, a interculturalidade aponta uma polifonia em que os sujeitos e suas subjetividades são relevantes nesse processo, configurando-se um movimento contrário do ensino dogmático, pautado na monocultura de saber; a interculturalidade quebra os modelos regulatórios e

²⁹⁰ RODRIGUES, Elisa. *O Ensino Religioso e Seu Objeto: O Fenômeno Religioso* [S.l.; s.n.], [s.d.]. Disponível em: <https://www.academia.edu/3726804/Ensino_religioso_como_%C3%A1rea_de_conhecimento>. Acesso em: 13 maio 2019.

²⁹¹ A interculturalidade defende o direito à diferença, assumindo a importância no tecido social, enaltece como um direito não articulado nos processos de igualdade, mais de alegar a diferença, relata que este conceito não vincula negar o outro pela diferença, mas tensionar o direito a subjetividade humana; nestas questões, a autora tece exemplificações das relações etnicorraciais e religiosas. Apontando e denunciando os processos reguladores da escola por uma base epistemológica colonial, o processo da diferença é tecido como um problema pedagógico; pautado no discurso da modernidade, a escola propõe um padrão igualitário de homogeneização. Diferença perpassa pelas narrativas de identidades, contrário a perspectiva de igualdade social. CANDAU, Vera Maria. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. *Educação & Sociedade*, v. 33, n. 118, p. 235-250, 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v33n118/v33n118a15.pdf>>. Acesso em: 13 maio 2019.

²⁹² SANTOS; NUNES, 2003, p. 30.

²⁹³ DAMÁZIO, Eloise da Silveira Petter. Multiculturalismo versus Interculturalismo: por uma proposta intercultural do Direito. *Revista Desenvolvimento em Questão*, ano 6. n. 12. jul./dez. p. 63-86, 2008. p. 79. Disponível em: <<https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/desenvolvimentoemquestao/article/view/16>>. Acesso em: 15 abr. 2019.

articula a hermenêutica diatópica, os saberes normatizados são revisitados, e o ensino, no espaço/tempo escolar, deve ser pautado.

Cabe, então, retomar um suposto anteriormente anunciado e esmiuçá-lo, qual seja: o de que o ensino religioso nas escolas públicas tem por objeto a religião, entendida como fenômeno, isto é, a religião (ou experiência religiosa) como evidência de fé e de crença. Portanto, a religião expressa por meio de uma tradição, uma lógica doutrinária, um sistema de práticas e prescrições de acento espiritual e ético. Ao abordar a religião nesses termos não se pretende o ensino doutrinário, de caráter catequético, nem moralizante, mas uma disciplina que define-se por tematizar a religião nos marcos de um fenômeno ambíguo que tem dimensão social e simbólica.²⁹⁴

Diante dessa conjuntura, na perspectiva descolonial, a proposta é que a religião deve ser trabalhada na escola como um fenômeno. Em Rodrigues, pontuamos a religião como fenômeno que deve ser compreendido criticamente e a pluralidade de mitos, ritos e doutrinas deve ser considerada. A proposta com viés intercultural deve mediar novos saberes e construções epistemológicas, incluindo a religião afro-brasileira nessa pauta, no intuito de minimizar as narrativas de racismo religioso contidas no cenário social e educacional.

Uma das formas de tecer, no cenário educacional, a pedagogia descolonial no ensino sobre religião, seria a visão de construção de mundo da Pedagogia Freiriana que tem ponto de partida na Educação Popular (EP). Nesse processo, sua teoria abrange os preceitos da ética e os princípios pedagógicos basilares da humanização e coletividade.

Nesse sentido, revisitar o pensamento ontológico de Freire abriria uma brecha na luta pela descolonização e para a formação dos sujeitos escolares.

Sua tese do sujeito inacabado ser/sendo no mundo e seus ensinamentos mostram os princípios que compõem a Educação como a humanização, a esperança; valores devem ser construídos a partir das narrativas de vida e das brechas que surgem no cotidiano, fazendo nascer uma pedagogia descolonizadora.

A ontologia que denuncia o ser oprimido, coloca a necessidade de debater o lugar dos sem lugares “os esfarrapados do mundo”; entre esses, os invisibilizados pertencentes às religiões afro; neste sentido, destacamos como a formação freiriana contribuiria com o debate acerca das religiões dos povos invisibilizados, como as religiões afro-brasileiras, tecendo brechas no currículo que engendrem uma nova base de conhecimento crítico.

O pensamento de tecer brechas aponta para as “diferenças” religiosas, que necessitam ser trabalhadas no espaço-tempo escolar, reiterando o paradigma epistemológico

²⁹⁴ RODRIGUES, Elisa. O Ensino Religioso e Seu Objeto: o Fenômeno Religioso. In: SEFOPER, 13, 2014, Belém. *Anais do XIII Seminário nacional de formação de professores para o ensino religioso*. Florianópolis: FONAPER, 2015. Disponível em: <fonaper.com.br/docs/XIII_SEFOPER.pdf>. Acesso em: 13 set. 2019. p. 22.

sociocultural de que existem diversas realidades sobre a crença, prática e modos de pertencimento a uma religião, quebrando o paradigma hegemônico que alarga, nas esferas escolares, a demonização do outro na visão eurocêntrica. Geertz aborda a crença e visão de mundo:

Na crença e na prática religiosa, o ethos de um grupo torna-se intelectualmente razoável porque demonstra representar um tipo de vida idealmente adaptado ao estado de coisas atual que a visão de mundo descreve, enquanto essa visão de mundo torna-se emocionalmente convincente por ser apresentada como uma imagem de um estado de coisas verdadeiro.²⁹⁵

Nesse processo, faz-se necessário entender que existem mundos e perspectivas religiosas para além do modo ocidental, transformando a ausência em presença e a emergência em ecologia de saberes, enunciado por Gomes, “a Pedagogia das ausências e Pedagogias das emergências”, no panorama religioso, entender que o currículo é multifacetado e não apenas disciplinar e homogeneizador; o currículo é rizoma, transversalizado. Entre os espaços–tempos do cotidiano escolar, ensinar/aprender as múltiplas religiões é compreender a importância de mensurar, nesse cenário, o diálogo²⁹⁶, “[...] o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias”²⁹⁷.

Partindo dessas análises, repensar criticamente a religião no cotidiano escolar, promovendo brechas na monocultura do saber, de modo a possibilitar a construção de uma nova práxis para nortear o ensino religioso, buscando o direito de refletir e reaprender sobre a diferença, num diálogo transversal “entre disciplinas”, numa política contra corpos dóceis, rótulos e preconceitos, ressoando nos extramuros da escola. Nessa proposta, temos o currículo como:

[...] Currículo rizomático teríamos uma abertura para todo e qualquer percurso, uma abertura para as experiências. Enquanto o currículo disciplinar é fechado, justamente por supor uma unidade (dada de antemão ou a ser recuperada posteriormente, tanto

²⁹⁵ GERRTZ, 1989, p. 67.

²⁹⁶ Para Freire, o diálogo mensura transformação através do movimento dialético, promovendo rompimentos. O diálogo promovido por Freire destaca a humanização, promovendo um repensar, partindo do encontro com os pares, não é questão individualizada, são pautas coletivas, mensurando romper a banalidade contemplada partindo de um discurso hegemônico, o mesmo defende que o diálogo no âmbito educacional deve ocorrer de baixo (escola) para (cima) sistema. Um mover reflexivo sobre este fato passa pelas pautas Afro-brasileiras conquistadas na Educação, por movimentos sociais, resultando na Lei 10.639/2003 para ressignificar o currículo para além do branqueamento, precisamos respaldar nela devido o mito da democracia racial e a falsa crença de que a escola é espaço que inclui todas as religiões.

²⁹⁷ FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 49. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010. p. 91.

faz...), um currículo rizomático é aberto, sobretudo por ser uma aposta na multiplicidade, sem almejar uma unidade dada ou a ser construída mas, exatamente ao contrário, um investimento no desmonte de qualquer simulacro de unidade que nos é imposto.²⁹⁸

O conhecimento crítico pautado pela interculturalidade delega novas formas de saberes e fazeres, amplia o olhar docente no ensino de religião, e contraria as pautas que exaltam práticas proselitistas e excludentes.

Parafraseando Galeano, o *Demônio é negro*, a falta de formação e de conhecimento sobre as religiões afro-brasileiras viriliza o discurso colonial da demonização entre docentes e discentes - os docentes pela ausência de formação continuada e os discentes pelo discurso racista que adentra à escola e se refaz na escola.

Desse modo, conteúdos e diálogos que promovem a práxis de ensino, a religião que teve sua estrutura em bases africanas, quase não adentra à escola. Exu não entra nas aprendizagens, as mitologias, também, denominadas Itans são invisibilizadas, os terreiros nem são articulados como religião, enquanto a religião é rotulada de seita por muitos atores. Candau refletindo no pensamento de Quijano enaltece essas reflexões no âmbito escolar como:

Quijano fala também da colonialidade do saber, entendida como a repressão de outras formas de produção de conhecimento não europeias, que nega o legado intelectual e histórico de povos indígenas e africanos, reduzindo-os, por sua vez, à categoria de primitivos e irracionais, pois pertencem a 'outra raça'.²⁹⁹

A colonialidade do saber adentra às salas de aula, tecendo o debate sobre religião. Caputo relata as aulas da docente referente ao panorama do Ensino Religioso³⁰⁰, mostrando como seus conteúdos e práticas metodológicas reforçam atitudes coloniais dentro do debate de religião como proposta de estudo; a docente articulou os seguintes conteúdos com os discentes.

O que eu faço é selecionar o que há de comum na religião entre a católica e evangélica, que representam a maioria, e apresento em sala de aula. Perguntei a esta professora (selecionada no concurso já apresentado) se ela tinha alunos de Candomblé ou outra religião afrodescendente. Ela respondeu que sim, mas que a estratégia utilizada em sala de aula passava por não abordar o Candomblé para não

²⁹⁸ GALLO, Silvio. Currículo: entre disciplinaridades, interdisciplinaridades... e outras ideias! In: *Currículo: conhecimento e cultura*. ano 19. n. 1. abr. Brasília: Ministério da Educação. 2019. p. 15-26. p. 25.

²⁹⁹ CANDAU, Vera Maria. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 26, n.01, abr. p. 15-40, 2010. p. 20. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/v26n1/02.pdf>>. Acesso em: 15 abr. 2018.

³⁰⁰ Em um recorte referente ao documento que tece a Base Nacional Comum Curricular de ensino, dois itens são frisados para compreensão da relevância da interculturalidade, sendo o item 01 e 06 descritos abaixo:

gerar polêmicas em alunos. Usando a Bíblia dá para achar alguns pontos comuns entre católicos e evangélicos. Com os que praticam religiões no Candomblé não dá.³⁰¹

As perspectivas de adoção do debate do Ensino Religioso (ER) parecem ser contrárias à práxis citada por Caputo; as narrativas pedagógicas da docente devem perfazer o “pensamento-outro³⁰²”, visando aproximar-se de novas epistemologias, delegando as visibilidades das religiões afro-brasileiras não abordadas por depositar na conjuntura da subalternidade. O processo das negligências pedagógicas corrobora com o relatório do RIVIR - Relatório sobre Intolerância e Violência Religiosa, ao apontar que os 9% de ataques à religião, entre as quais, podemos citar as religiões afro-brasileiras, sucedem dentro do âmbito escolar. O relatório foi fundamentado em estudos e levantamentos de reportagens nos meios de comunicação.

As notícias agrupadas nesse tema foram àquelas em que a intolerância e violência religiosa aconteceram no ambiente escolar e/ou que tem relação direta com o processo aprendizagem. [...] Dentre as 35 notícias encontradas nesse grupo, foram incluídas as que relatavam problemas de alunos ou professores evangélicos em relação ao ensino da cultura afro-brasileira.³⁰³

Diante desse paradigma, o Ensino Religioso como área do conhecimento, articulado no documento da Base Nacional Curricular Comum do Ensino Básico, tem o propósito de promover a quebra da monocultura do saber, como esboçado no Relatório sobre Intolerância e Violência Religiosa - RIVIR³⁰⁴, ampliando os aspectos e a relevância de articular as multiplicidades de religiões existentes na sociedade, movendo o discente a ter uma visão múltipla, mensurando o respeito e as pluralidades religiosas e suas cosmovisões.

Neste ponto, acionar o currículo rizomático desenha uma cartografia de possibilidades contrárias às práticas de agressões esboçadas no tecer deste trabalho, apresentadas em formas de diversas reportagens; as questões de agressões de cunho religioso,

1) conhecer os aspectos estruturantes das diferentes tradições/movimentos religiosos e filosofias de vida, a partir de pressupostos científicos, filosóficos, estéticos e éticos. 6) debater, problematizar e posicionar-se frente aos discursos e práticas de intolerância, discriminação e violência de cunho religioso, de modo a assegurar os direitos humanos no constante exercício da cidadania e da cultura de paz. BRASIL. *Base nacional comum curricular*. Brasília: Secretária de Educação, [s.d.]. p. 435-438. Disponível em: <http://basenacional.comum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 03 out. 2019.

³⁰¹ CAPUTO, 2012, p. 216.

³⁰² Candau, neste conceito, declara: “usam frequentemente expressões como: “pensamento-outro”, conhecimento-outro”, etc. Neste contexto, a palavra “outro” quer se referir não somente a qualquer perspectiva alternativa, que pode estar inserida em uma lógica de fundo que não é posta em questão. “Quer significar uma mudança de ótica, de lógica, de paradigma”. CANDAU, 2010, p. 26.

³⁰³ FONSECA; ADAD, 2016, p. 47.

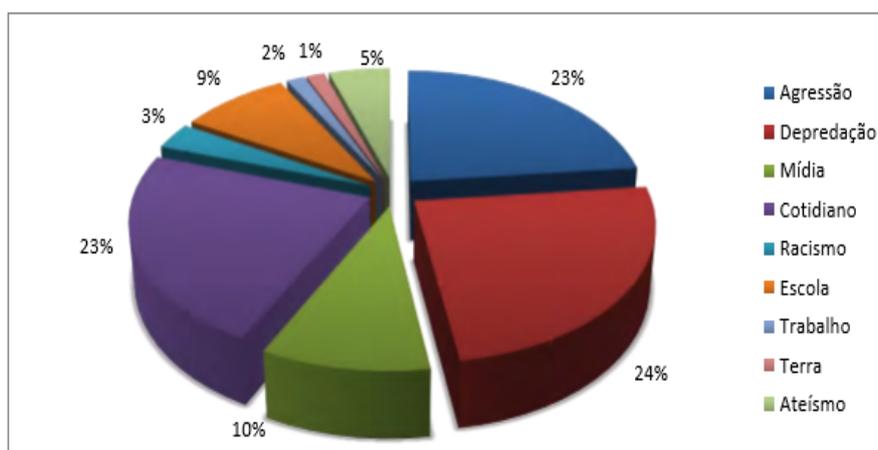
³⁰⁴ FONSECA; ADAD, 2016. p. 37-38.

dentro da escola, necessitam de intercessão pedagógica, pois essas ações refletem os extramuros da escola, promovendo uma mudança no cenário escolar, transformando o entorno da escola.

A colonialidade exercida no currículo engessa o pensamento, vinculando uma postura abissal, o olhar normalizador enxergando o mundo e suas especificidades por um único prisma, e isso tem gerado as perspectivas fundamentalistas no cenário brasileiro atual. Descolonizar os saberes, mensurar uma urgente práxis pedagógica, inclusive em pautas do Ensino Religioso (ER) que contemple conhecimentos transversais mais à frente da disciplina para ter uma visão de mundo sobre as religiões, atrelado ao *pensamento- outro*.

No entanto, acerca do processo de descolonizar as pedagogias, no processo de conteúdos, que adentram no cenário de Ensino Religioso é um caminho a ser trilhado. A colonização deixou marcas e atitudes que esboçam as formas de punição, caso o discurso da diferença persista. “[...] espectro das violências que observamos atualmente é estruturado em torno de um eixo de organização do modo de perceber o mundo social que é a hierarquia opressiva entre populações.”³⁰⁵

Gráfico: Análises de dados nos espaços que ocorrem agressões religiosas - RIVIR (2011-2015)³⁰⁶



Repensar, no âmbito escolar, a práxis pedagógica de tecer um conteúdo vinculado à religião, no caso específico da religião afro-brasileira, carece da fundamentação da lei 10.639/2003, uma vez que o artigo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96, no artigo 33, promove a autonomia dos estados e municípios de tecer conteúdos a serem

³⁰⁵ NASCIMENTO, 2017, p. 52.

³⁰⁶ FONSECA; ADAD, 2016, p. 37.

trabalhados no âmbito do Ensino Religioso; contudo, a fundamentação pedagógica apresentada por Freire relata a mudança do cotidiano que compõe a escola³⁰⁷, no que tece as práxis pedagógicas. Isso deve ser articulado na práxis descolonial, inclusive, nas articulações dos conteúdos que tecem a religião no contexto da religião afro-brasileira.

Portanto, além de uma luta descolonial de poder e de saber, para os afrodescendentes a colonialidade do ser é fator relevante nas disputas epistêmicas no campo educacional. Nesse sentido, a partir do pensamento de Catherine Walsh (2006), é possível afirmar que as disputas em torno da Lei 10.639/03 no campo educacional além de apresentarem caráter epistemológico e político, também se caracterizam como um “projeto de existência e de vida”.³⁰⁸

O sentido da escola na função social de (des) pensar a colonialidade, no que tange à religião afro-brasileira, reflete o direito de seus praticantes de existir e viver nos espaços sociais, afastados do foco da marginalização social e dos discursos eurocêntricos tecidos contra o direito à liberdade religiosa, quebrando o paradigma colonial da religião correta, da estrutura cristocêntrica, sendo este, forte difusor do racismo. Por isto a intolerância³⁰⁹, torna-se insuficiente para denunciar as atrocidades cometidas contra a religião afro-brasileira, uma vez que o motivo central de sua perseguição não é a não aceitação da religião afro-brasileira; é pertencer a uma religião de negros e salvar práticas africanas.

Nesse sentido, Walsh agrega que do discurso do mito da democracia racial, surge os discursos multiculturais que abordam a tolerância/intolerância, “[...] seu objetivo é

³⁰⁷ LDB 9394/96: Art. 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de: I - *elaborar e executar sua proposta pedagógica*; Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I - *participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola*. LEI de diretrizes e bases – Lei 9394/96 / Lei nº 9.394, de dezembro de 1996. [S.l.; s.n.], 1997. Disponível em: <<https://prespublica.jusbrasil.com.br/legislacao/109224/lei-de-diretrizes-e-bases-lei-9394-96>>. Acesso em: 02 fev. 2019.

³⁰⁸ OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. *Educação em Revista*. Belo Horizonte, v. 26, n. 1. p. 15-40, abr. 2010. p. 37. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/v26n1/02.pdf>>. Acesso em: 15 maio 2019.

³⁰⁹ O Dia Nacional de Combate à Intolerância Religiosa foi instituído pela Lei nº 11.635/2007, que incluiu a data no Calendário Cívico da União para efeitos de comemoração oficial anual em todo o território brasileiro. A data marca o falecimento de Mãe Gilda, sacerdotisa do Ilê Axé Abassá de Ogum, em Salvador-BA. Mãe Gilda teve sua casa invadida, foi golpeada na cabeça com uma bíblia e chamada de charlatã, e seus objetos de culto foram destruídos. (RACISMO religioso é o retrato da intolerância no Brasil. *GELEDÉS*. [S.l.], 10 nov. 2016. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/racismo-religioso-e-o-retrato-da-intolerancia-no-brasil/>>. Acesso em: 10 maio 2019). Ainda na narrativa de Intolerância na perspectiva das religiões afro-brasileiras: Enrique Dussel faz uma discussão sobre a intolerância indicando que ela articula certa unidade entre teoria da verdade e o poder político. De acordo com o autor a tolerância só pode ser promovida ao sujeito com menos poder, uma vez que “o sujeito dominante/ hegemônico não necessita da indulgência ou condescendência de sujeitos subordinados hierarquicamente a ele”. MOTA, Emília Guimarães. *Ser com o outro, conviver e cuidar: enfrentamentos cotidianos ao racismo religioso*. Goiânia, 2019. 176f. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Ciências Sociais (FCS), Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Goiânia, 2019. p. 32.

administrar a diversidade diante do que está visto como o perigo da radicalização de imaginários e agenciamento étnicos”.³¹⁰

Abordando o movimento dialético de (re) colonialidade, surge novas formas de aprimorar o controle hegemônico. Articular a religião no âmbito intercultural, é abrir brechas epistêmicas, tencionar a promoção de um currículo rizomático, na práxis do Ensino Religioso; é preciso articular religião afro-brasileira entrelaçada ao racismo, descortinar esse enigma, debater essa monocultura do saber, trabalhando e ampliando o conceito de racismo religioso.

É por isso que se trata de racismo religioso e não de intolerância, pois não se trata de um simples ato de não concordar com o outro, mas sim de moldar uma sociedade em que as práticas não eurocentradas, a que incluem as religiões afro-brasileiras, mas não só, são discriminadas, criminalizadas e perseguidas seja de forma normativa, como os artigos que criminalizavam as práticas afro-religiosas no código penal até 1940, seja ainda no atual código penal, ou ainda perseguição neopentecostal a essas religiões. Não se trata de intolerância, se trata de racismo religioso.³¹¹

O processo da pedagogia descolonial, na práxis da interculturalidade, tenciona revisitar os currículos de ensino que abarcam a religião, tecer brechas de lutas pelo conhecimento, agregando o espaço escolar como um âmbito que possa descortinar o racismo religioso, rompendo com a educação bancária eurocêntrica, racista. A invisibilidade e ocultação do currículo fortalecem práticas de exclusão, auxiliando nas ações colonizadoras, debatidas neste capítulo.

Emergir novos debates, mostrando e alegando que o *Demônio não é negro*, com novas possibilidades de se conceber uma nova práxis de ensino para além das mitologias gregas e africanas, para que crianças de santo possam ser do santo no âmbito escolar. Os currículos de Ensino Religioso, numa perspectiva intercultural, possam descolonizar o saber das religiões.

No entanto, o epistemicídio da monocultura do saber por meio de uma educação bancária, continua no cotidiano escolar atual, ao cogitar a possibilidade de adentrar saberes sobre a religião afro-brasileira, movem discursos que tencionam práticas de racismo religioso.

O próximo capítulo, através da metodologia da cartografia, pretende dialogar com os dados da pesquisa, com os registros da pesquisa participante, diário de bordo, na forma das redes de conversações e registros fotográficos. Os espaços pesquisados, nesse caso, os

³¹⁰ WALSH, Catherine. Interculturalidade, crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera Maria (org.) *Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro: 7 Letras: 2009. p. 13- 20. p. 20.

³¹¹ OLIVEIRA, 2017, p. 47.

terreiros e espaços educativos, discorrendo como os atores entrevistados percebem o racismo religioso na escola, entre os ditos e não ditos mapeados pela pesquisa.



3 A CENA: ENTRE OS COTIDIANOS: MAPEANDO A DOCENTE/CARTÓGRAFA, AS ESCUTAS DA FORMAÇÃO E OS NÃOS DITOS

Afetos próprios de um território, de um projeto, de um modo de fazer. [...] ancorada na experiência, problematizando os acontecimentos.³¹²

O ser docente, o estar docente, pautado pela formação inicial de professores, no curso de Pedagogia, e pelos mais de 20 anos de profissão no chão da escola, nos níveis da educação básica e ensino superior. Nos últimos anos, venho aprofundando meus conhecimentos sobre o território educacional, mapeando as questões etnicorraciais, interligando a escola e as religiões afro-brasileiras e como as práticas de racismo religioso se reafirmam nesse espaço.

A minha atuação no ensino superior começa no ano de 2009, como professora substituta na Universidade Federal do Espírito Santo – UFES. Em sequência, trabalhei em outras Instituições de Ensino Superior. Na atualidade, me encontro pautada, há mais de dois anos, em um Centro de Ensino Superior, localizado em Serra- ES, território fértil para articular o debate sobre o racismo e o racismo religioso. Dentro dessa temática, é interessante descrever que os sujeitos contidos neste espaço não se enxergam como negros/as. Invariavelmente, demonizam as religiões afro-brasileiras, apoiando-se nos discursos da democracia racial.

Ao pensamento de Candau³¹³, carece mover um novo paradigma de currículo para além do colonizador, do modo a rever as narrativas de ensino que fomentam forças de reprodução curricular, seja no currículo prescrito, que é compreendido como os documentos oficiais, e o oculto, que promove atravessamentos de forma implícita, agregando as normatizações que se pretendem hegemônicas, de modo a excluir aquilo/aqueles que não se encaixam nos moldes normativos.

Os motivos pelos quais descrevo essa breve apresentação é demarcar o meu lugar de fala como docente e mulher negra, militando por espaços que discutem a História da Cultura Afro-brasileira na formação do cenário educacional, que movimente e descortine conteúdos relacionados às religiões afro-brasileiras, tema que, dificilmente, adentra as formações iniciais

³¹² KASTRUP, Virgínia; BARROS, Regina Benevides de. Movimentos-funções do dispositivo na prática da cartografia. In: ALVAREZ, J.; PASSOS, E. Cartografar é habitar um território existencial. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (Orgs). *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2015. p. 73-91. p. 73.

³¹³ CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. *Revista Brasileira de Educação*, v. 13, n. 37, jan./abr. p. 45-56, 2008. p. 50. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/05.pdf>>. Acesso em: 26 ago. 2019.

ou continuadas de professores, perpetuando dessa maneira, a violência do racismo, caracterizado nos currículos escolares através das práticas sustentadas nas diversas formas de exclusão.

Nessa perspectiva, o ato educativo torna-se complexo, uma vez que, mesmo quando se discute a questão racial, não há um aprofundamento no trato com as temáticas referentes às religiões afro-brasileiras. Nos espaços de formação de professores, há um silenciamento histórico que se perpetua e se refaz na perspectiva do mito da democracia racial. Práticas de racismo religioso são potencializadas nesses espaços. Uma das formas de rompimento com esse silenciamento epistemológico e ontológico é: “pesquisar se a produção teórica sobre raça e educação, e negro e educação, tem destacado a articulação entre identidade negra, cultura negra e formação de professores”³¹⁴.

Ainda sobre a questão curricular, podemos destacar o seguinte:

Neste processo, uma vez que o espaço educacional, em grande parte funcionando como aparelho ideológico, parece não questionar o currículo que (re) produz as práticas sociais numa educação formal etnocêntrica, na qual determinados grupos étnicos, entre os quais destacamos os afrodescendentes são subtraídos de seus direitos de pertença quando são apresentados nos contextos escolares apenas sob o ponto de vista eurocêntrico³¹⁵.

Assim, descolonizar os saberes através da formação, mesmo não encontrando uma disciplina específica, a vivência descrita neste trabalho pedagógico árduo, que mesmo sem uma disciplina específica, é fundamental abrir brechas epistemológicas e corroborar com a construção de uma pedagogia antirracista mesmo que: “[...] muitas vezes não é fácil trabalhar com a temática, alguns corpos se sentiram e se sentem incomodados quando são colocados de frente com seus preconceitos, já que não é muito comum discutir esses assuntos no cotidiano”³¹⁶.

Nesse sentido, mapearei minha trajetória com os discentes na atuação e luta descolonial, buscando a narrativa de uma pedagogia antirracista e do encontro com os outros discentes em formação inicial, pautada na ecologia de saberes, coadunando com Freire quando diz que “*o eu com o tu se transforma em nós*”. É nesse nós pensante, falante e atuante

³¹⁴ GOMES, 2003, p. 171.

³¹⁵ LACERDA, Geisa Hupp Fernandes; MACHADO, Maria Sandra. Diálogos docentes e discentes sobre a história da cultura afrobrasileira: tecendo práxis de uma pedagogia antirracista. In: MACEDO, Yuri Miguel; LACERDA, Geisa Hupp Fernandes, MIRANDA, Antônio Michel de Jesus de Oliveira (Orgs.). *Ensino e Diversidade: a práxis docente em meio ao pluralismo atual*. Porto Seguro: Editora Oyá, 2019. p. 283-306. p. 283.

³¹⁶ LACERDA, MACHADO, 2019, p. 304.

que procuro tecer o que Candau³¹⁷ descreve “pensamento-outro”³¹⁸. Dentro das narrativas escolares, vinculadas ao assunto tão sensível, é necessário tecer uma formação que inclua quaisquer posturas de enfrentamento ao racismo religioso.

Na descrição da pesquisa, me atrelo a cartografar a base epistemológica e ir ao encontro do cotidiano, acompanhando os processos, pensamentos, o devir, sendo ciência, arte, descrição/criação, documento, sensação, não adotando uma lógica de princípio, meio e fim, objetivando descortinar o currículo da supremacia branca, que Machado declara como: “A diferença por só não se faz satanizada. O que precisa ser questionada é a diferença enquanto produtora de ausências que hierarquiza os “diferentes”, produz minorias e estereótipos”.³¹⁹

3.1 O mapeamento do campo e cotidiano da pesquisa

Nesse processo, a pesquisa, baseada na cartografia, busca um mapeamento dos seguintes territórios e sua amplitude: 1ª Cena - Cotidiano da formação na perspectiva antirracista de cunho religioso. Os registros dessa vivência foram organizados no diário de bordo de narrativas de projetos pontuais que trabalharam o contexto das religiões afro-brasileiras, no combate ao racismo religioso, como também registros fotográficos das formações e produções desenvolvidas, agregando a cartografia como metodologia participante. 2ª Cena - A incursão no terreiro, o olhar/sons/falas/ cultos mapeados através do diário de campo e registros fotográficos, buscando a percepção de como os sujeitos inseridos na religião afro-brasileira percebem o racismo e como se sentem no âmbito do terreiro. 3ª Cena - O encontro com os sujeitos atores do espaço educacional em diversas áreas da educação básica, traçando narrativas do racismo religioso no cotidiano escolar, como se perpetua e se refaz no encontro das redes de conversações.

Cabe ressaltar que as cenas tecidas na escrita, são ampliadas e dialogadas com enunciados de reportagens de jornais, que tencionam a denúncia/urgência da abordagem da construção do racismo frente às religiões afro-brasileiras, com o objetivo de reforçar a urgência de debater e produzir, academicamente, a temática do racismo e da religião afro-brasileira, no ambiente escolar.

³¹⁷ CANDAU, 2008. p. 45-55.

³¹⁸ Já descrito no capítulo II.

³¹⁹ MACHADO, 2014, p. 148.

3.2 Primeira cena: as escutas da formação e os não ditos: racismo e as pedagogias descoloniais

Adentramos no enredo da 1ª cena, mediando uma interlocução com o mestrado profissional das Ciências das Religiões e campo profissional docente articulado à teoria de Souza Santos sobre as sociologias das ausências, onde os silenciamentos ganham visibilidade pedagógica e as sociologias das emergências tornam-se novos saberes possíveis para articular o cotidiano no combate às práticas coloniais do racismo.

Essa narrativa parte do trabalho pedagógico e da tentativa de ouvir os silenciamentos no ambiente educacional, principalmente, dos atravessamentos pelos quais passamos, na esfera escola; os eixos normativos tentam emudecer o debate proposto pela interculturalidade, movimento esse, amplamente, articulado à ideologia da Escola sem Partido.

Sendo assim, as primeiras descrições do campo apontam a cartografia, desenham novos mapas como metodologia participante, não havendo neutralidade como descreve Machado, relatando que a pesquisa cartográfica trás desenhos de mapas em que afetamos e somos afetados. Deleuze e Guattari corroboram na pesquisa cartográfica, com a seguinte reflexão:

[...] o mapa é aberto, é conectável em todas as suas dimensões, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente. Ele pode ser rasgado, revertido, adaptar-se a montagens de qualquer natureza, ser preparado por um indivíduo, um grupo, uma formação social.³²⁰

Nessa perspectiva, conecto à descrição deste trabalho, as questões que promovem exclusão, que devem ser revisitadas, eclodidas e transformadas em novas narrativas, mapas e desenhos denunciando quaisquer formas de colonização que fortaleçam a monocultura do saber. Contra as monoculturas que atrelam o debate racista das religiões afro-brasileiras, destaco o projeto Abayomi e as mitologias dos orixás femininos conhecidos como Iabás.

A discussão acerca do trabalho pedagógico com a boneca Abayomi foi pensada a partir do episódio em que o pastor de uma igreja alugada, provisoriamente, onde funcionava um centro de educação infantil, no Município de Vitória- ES, arrancou do mural, as bonecas feitas pela professora, alegando ser um orixá. Esse episódio serviu como disparador para a discussão de uma contraconduta com o objetivo de problematizar acerca das formas de como o racismo se propaga.

³²⁰ DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*. v. 1. São Paulo: Ed. 34, 1995. p. 22.

Há, dessa forma, uma necessidade de aprofundar a temática etnicorracial que interliga os eixos do racismo religioso, religião afro-brasileira, demonstrando a necessidade de um caminho a ser explanado na formação de professores, tecido com urgência de mover uma educação antirracista e desvelamento de currículos eurocêntrico.³²¹

Na perspectiva docente, enxerguei o contexto desse ato destacado, como uma forma de racismo que perpassa os muros escolares, reforçando a branquitude nos currículos. O racismo impera no cotidiano escolar, se amplia em quaisquer atos, aparentemente, julgados como inocentes. Na tentativa de silenciamento, há duas possibilidades na prática docente: silenciar e reproduzir o currículo eurocentrado ou resistir com as brechas epistêmicas e promover um ato de construção coletiva sobre as relações etnicorraciais, inclusive, com as narrativas que compõem as religiões afro-brasileiras, engendrando novas formas de currículo que nascem no cotidiano.

Nesse momento, o que perpassa na descrição deste trabalho é a tentativa de reverter a não discussão sobre as novas possibilidades de questionamento do currículo eurocentrado. É necessário esclarecer que existem poucos materiais para trabalhar e poucas pessoas interessadas nos debates acerca dessa questão, no Brasil.

Nesse sentido, o aporte teórico para descortinar o racismo é primordial. Inicialmente estabelecemos rodas de conversas na tentativa de compreender e não aceitar o ato praticado pelo pastor. Entramos em discussão acerca da possibilidade de entendimento da importância de algumas alunas se identificarem como sujeitos negros. Nessa perspectiva, qual o significado da Abayomi? O que é um Orixá? Quais os motivos para a não aceitação da boneca naquele espaço?

Adentramos nas temáticas que são bem peculiares e quase nunca tocadas no intuito de:

[...](des) construir alguns aspectos fundamentais da construção do saber historicamente acumulado partindo da visão eurocêntrica, mostrando a importância e contribuição de negros (as) para do nosso País e reafirmação da cultura, memória, arte e tantas outras áreas de conhecimentos retratam a vivência/relatos da oficina os resultados partindo desta etapa de formação no contexto de teorizar e construir a Abayomi.³²²

³²¹ LACERDA, OLIVEIRA, SILVA, 2019, p. 152.

³²² LACERDA, Geisa Hupp Fernandes. Um encontro precioso entre tecer e contar a história da abayomi: Práxis pedagógica na formação de inicial de professores no curso de pedagogia. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS BRASILEIRAS, 9., 2017, Vitória. . Vitória: [s.n.], 201. p. 63.

A tentativa de silenciar o trabalho sobre as relações etnicorraciais transformou-se em luta necessária; mesmo alguns corpos sentindo-se incomodados, trilhamos um longo trabalho entre oficinas para formação de professor, oficinas com crianças em ação social, construção de livreto de cunho pedagógico que descreve a história da boneca negra e seu surgimento, no intuito de distribuir para as escolas públicas de ensino fundamental, no município de Serra-ES.

Figura 9: Trabalho pedagógico- Abayomi- 2018/02- 2019/01- Oficinas, ação social e lançamento do livreto: Abayomi encontro precioso³²³



Na construção de uma pedagogia que interligue a interculturalidade e contra o epistemicídio, adentramos na cultura negra, invisível no Estado. Nossa proposta foi estudar o Congo como currículo, como cultura e não como folclore. O discurso do folclore abarca um forte apelo da falsa democracia racial e traz a narrativa de que novos modos de colonizar se refazem. Colocar o Congo como folclore é imprimir um rótulo de inferioridade emanado do discurso do colonizador.

Recorremos a Bhabha³²⁴ para compreender a cultura híbrida do Congo no *entre-lugar*, o que origina a cultura híbrida com as identidades indígenas e africanas e a conotação portuguesa, ou seja, no caso específico, como os negros e indígenas ressignificaram as relações de poder e saber, criando uma nova cultura.

O Congo tem uma construção, um elo de ligação com as religiões afro-brasileiras. Descortinamos esse processo entre musicalidade, batuques e louvação aos santos atrelados ao processo de devoção aos orixás como uma resistência aos processos coloniais normativos e Bhabha nos auxilia quando diz que: “Esses ‘entre-lugares’ fornecem o terreno para a

³²³ Acervo pessoal.

³²⁴ BHABHA1998, p. 23.

elaboração de estratégias de subjetivação – singular ou coletiva – que dão início a novos signos de identidade e postos inovadores de colaboração e contestação, no ato de definir a própria ideia de sociedade”.³²⁵

Nessa instância, percebe-se que o Congo no Estado do Espírito Santo é forte aliado para discutir as narrativas do currículo, a cultura num processo híbrido e as formas como as religiões afro-brasileiras mantinham suas crenças no contato com as demais culturas. Reafirmar o Congo como cultura afro-capixaba é relocá-lo em lugar de resistência religiosa a qual o Estado insiste em invisibilizar.

Figura 10: Oficina de Congo, curso de Pedagogia; Mestre Zé Bento e alunas do curso de Pedagogia³²⁶



Nesses relatos, é primordial compreender que a cartografia não é estanque, ela tem uma relação com mapa e territórios. O pesquisador torna-se ativo na pesquisa, como sujeito participativo, acompanhando os traços e linhas que permitem uma profunda reflexão do entorno da temática, voltando e articulando a invenção de novos caminhos possíveis; no caso peculiar desta pesquisa, é o combate ao epistêmico, ao conhecimento abissal.

O livro *Omo-Oba histórias de princesas*, proibido em uma escola privada, de ensino fundamental, no início do ano de 2019, é um exemplo de retaliação à veiculação de conhecimentos relacionados às questões referentes às religiões afro-brasileiras. O veto foi articulado pelos pais que, atrelados ao discurso da Escola sem Partido, usaram como motivação a doutrinação religiosa. No entanto, percebe-se, claramente, que a motivação para

³²⁵ BHABHA, 2007, p. 20.

³²⁶ Acervo pessoal.

o veto se deu em função de o livro ter um enfoque religioso de natureza afro, já que as princesas representam orixás.

O racismo propagado deixa prevalecer a normatização, promovendo o conhecimento abissal (conhecimento que disciplina, trás a ordem dos corpos), quando atrela conteúdos que promovam um saber referente às religiões afro-brasileiras, explicitando o quão a religião é demonizada e mal quista no âmbito escolar, seja na disciplina de Ensino Religioso, seja nas demais que transversalizam o currículo.

Porém, ressalto uma questão muito curiosa: nunca houve quaisquer proibições, de entrar na escola, os deuses da mitologia grega, inclusive Thor e seu martelo, que em datas comemorativas de aniversário, atravessam um currículo vivido, praticado, agregando um discurso da branquitude e do machismo. Essa reflexão nos leva ao seguinte questionamento: Por que o livro que destaca deusas pretas, mulheres, orixás que guerreiam, têm vontades próprias, não são submissas, provocam tal inquietação, como por exemplo, Oduduá, senhora da terra? Como uma deusa mulher pode comandar a terra?

Isso é inconcebível no currículo eurocêntrico, patriarcal; qualquer forma de ruptura epistêmica gera a resistência e podemos compreender como:

Quais os motivos que não podemos ampliar a mitologia africana?. “A cultura do racismo no âmbito escolar propagada, movendo as relações de poder, as formas de discriminação, perpetua caráter físico e/ou moral, religioso, que defende uma espécie de etnia com valores e culturas superior”³²⁷.

No entorno do processo de combate ao racismo religioso, é necessário ir ao encontro da formação, promovendo narrativas qualificadas, além dos conteúdos ocidentais, uma hermenêutica diatópica, conforme articula Souza Santos, em que os direitos e as diferenças sejam respeitados; para que isso ocorra, é primordial trabalhar essa perspectiva na formação de professores.

Juntamente com as discentes de Pedagogia, adentramos em um projeto com o objetivo de conhecer as mitologias/Itans dos orixás femininos e analisar a proibição do livro de Omo-oba; descobrimos que em uma sociedade machista e patriarcal, as deusas femininas negras são veladas e silenciadas pelo racismo e machismo.

Nesse processo, usamos as artes para expressar um conteúdo a ser lido como catarse, ressignificando o currículo, reafirmando a formação no contexto etnicorracial, em um viés de luta e confronto ao combate do racismo religioso. Reforçar a importância da formação de

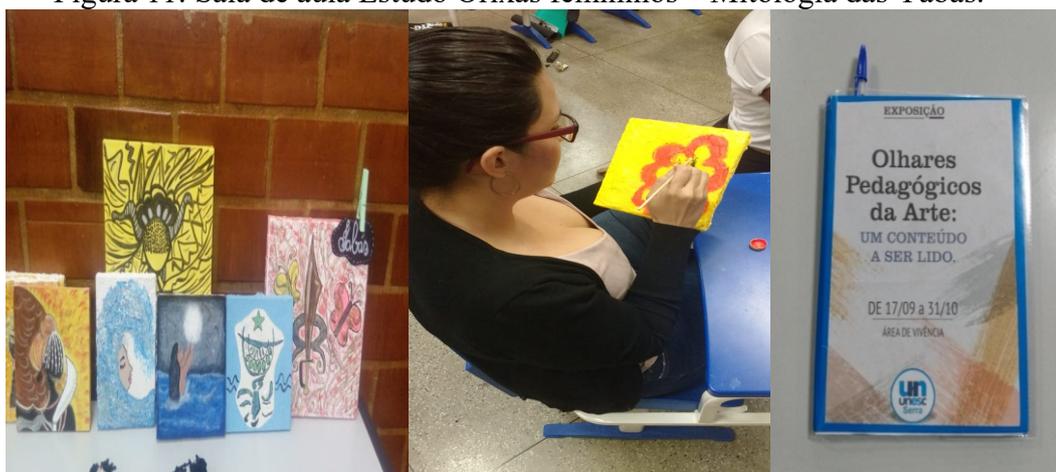
³²⁷ LACERDA; OLIVEIRA; SILVA, 2019, p. 155.

professores em licenciatura, no curso de Pedagogia, que transgrida as esferas etnocêntricas, galgando caminhos para a formação inicial, fomentando a História da Cultura Afro-brasileira, no âmbito interdisciplinar, como aporte teórico e prático fundamental para desconstrução de práticas racistas, respaldado na Lei 10.639/2003, propiciando profundas reflexões, debates e construções das práxis na academia. Debruçamos em Ostetto que traça o paralelo da Arte e Estética e formação inicial como cultura e denúncia/resistência: “[...] a arte na formação de professor, temos em mente que trabalha com polaridades[...] também mexe com as sombras do ser humano; do sublime e o horrível”³²⁸.

O projeto em questão, com duração de um semestre, propôs uma reflexão social, na formação de professor, sobre transgressão e denúncia, proporcionando visibilizar o que permeia o currículo oculto como a contribuição de negros no processo de criação e contribuição da cultura brasileira. Desse modo, surgem novas possibilidades do debate acadêmico na formação de professores, relatando as contribuições afrodescendentes, construindo uma prática pedagógica voltada às relações etnicorraciais contra a violência simbólica que se debruça na escola, gerando a cultura do racismo.

Da sala de aula do curso de Pedagogia, alcançamos outros horizontes. Com a exposição *Olhares pedagógicos da Arte: um conteúdo a ser lido, trouxe a história da Iabás* (orixás africanas do povo nagô), teorizamos, pintamos e descortinamos o preconceito sobre orixás, socializando, em forma de arte, o aprendizado.

Figura 11: Sala de aula Estudo Orixás femininos – Mitologia das Yabás.³²⁹



³²⁸ OSTETTO, Luciana; LEITE, Maria Isabel. *Arte, infância e formação de professores: autoria e transgressão*. Campinas: Papirus, 2014. p. 12.

³²⁹ Acervo pessoal.

O trabalho com a formação de professores, na perspectiva das relações etnicorraciais, exige descortinar as narrativas da sociedade no contexto da supremacia branca, em que os livros que trazem elementos da cultura afro-brasileira são ocultados ou negados para que não adentrem o espaço escolar. É urgente revistar o currículo, é fundamental rever os cotidianos.

Porém, é primordial que se inicie pela formação continuada de professores. “[...] o currículo não pode ser visto como um espaço problemático de desenvolvimento e mediação[...] mas pode produzir formas de experiências nas quais os indivíduos podem ser tornar coletivos”³³⁰. Numa sociedade, onde se propõe que os indivíduos se tornem coletividade, é necessário excluir as exclusões.

A exposição, partindo da roda de conversas e teorias referentes às mitologias africanas das orixás femininas, promoveu uma ampliação dos olhares, que atravessou a sala de aula e impactou outros sujeitos. Mesmo tendo a consciência de que isso é muito pequeno para descolonizar mentes, não deixa de ser o início da caminhada rumo a uma sociedade, onde hegemonia do pensamento ocidental será suplantada.

Figura 12: Exposição Artes um conteúdo a ser lido – 2019-02³³¹



3.3 Segunda Cena- A incursão no terreiro pelo olhar/sons/falas

o colonizador destrói o imaginário do outro, invisibilizando-o e subalternizando-o, enquanto reafirma o próprio imaginário.³³²

³³⁰ CARVALHO, 2009, p. 190.

³³¹ Acervo pessoal.

³³² CANDAU, Vera Maria. Educação em direitos humanos: desafios atuais. In: GODOY, Rosa Maria (Org.). *Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos*. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2010. p. 399-411. p. 304.

Nem todos rezam a Ave Maria, o pai nosso não é universal, a não ser para os cristãos. Deus pode ser Zambi, Olorum. As narrativas descoloniais conduzem à compreensão da multiplicidade que enreda a diferença. Assim, os motivos que me levam à incursão ao terreiro é o fato de conhecer as narrativas do espaço escolar referentes às religiões afro-brasileiras, há mais de 20 anos. A demonização das referidas religiões são percebidas, por mim, desde quando ainda cursava o ensino fundamental. Não eram raras as vezes em que algumas professoras associavam o baixo rendimento de alguns alunos à religiosidade dos pais, praticantes de tais religiões.

Não são raras as vezes em que sou confrontada por colegas de trabalho sobre meus hábitos em relação à minha pretensa prática religiosa. Sou questionada pelos meus pares acerca de “macumba, do bem e do mal”, da “comida de santo”, se as balas de São Cosme e Damião são “macumbadas”, se as pomba-giras foram prostitutas no passado, se a umbanda branca é mais suave, se ao imolar um animal é para oferecer a Deus ou ao diabo.

Tais questionamentos demonstram total desconhecimento em relação a tais religiões, o que caracteriza uma forma de racismo religioso. Tais religiões são desconsideradas, desqualificadas. Algumas expressões utilizadas nos cultos afro-religiosos são utilizadas em forma de escárnios no sentido de menosprezo. Isso leva a crer que se houvesse um real interesse pela busca de conhecimento em relação às tais religiões, haveria um número maior de pesquisas sendo produzidas sobre o tema. As perguntas são primárias e fundamentadas no senso comum e nos princípios defendidos por Nina Rodrigues, que classificava a religião afro praticada, no Brasil, como doença, animismo e ou histeria.

Os olhares para as crianças de Santo e demais praticantes dessas religiões, dentro da escola e fora dela, sugerem que seus praticantes devem esconder suas pertencas para não serem violentados, tanto de forma física quanto psicológica.

Nessa narrativa, fui à busca de como os terreiros acolhem as crianças e como elas são produtoras de conhecimento e acolhidas nesse espaço, o que me levou ao encontro do inesperado. Tive a compreensão de que as crianças são produtoras de culturas, aprendem com as instâncias sociais e se potencializam com elas, intercambiando como se sentem na escola e como são acolhidas no terreiro. Compreendi que as mesmas não produtoras de conhecimento, na intenção de estabelecer diálogo para compreender, ou não, a produção dos seus discursos, geralmente, excludentes e discriminados pela escola.

A escolha do espaço para promover a incursão da pesquisa – o Centro de Umbanda São Jorge –, está localizado em Guarapari, em um bairro periférico e distante do centro da cidade. No bairro, residem sujeitos de renda per capita baixa, onde há grande fluxo de tráfico de drogas. No entanto, cabe ressaltar que, nos dias de festas, giras ou atendimentos particulares, é possível encontrar moradores de bairros próximos, como visitantes de Vitória, Piúma, Iconha e proximidades.

Figura 13: Templo de Umbanda de São Jorge – Fachada do terreiro com a cascata de Yemanjá, Gongá, Tambor Run, Rumpi, Lé.³³³



O templo de Umbanda São Jorge tem mais de 47 anos de existência no mesmo local, tendo como Sacerdotisa, a Mãe de Santo, Valdina Passos, filha de Santo Passos (falecido), conhecido e lembrado pelos médiuns da casa (filhos e filhas de Santo e, também, pela vizinhança). Seu Santo foi a primeira geração de Sacerdotes da família a se estabelecer na cidade de Guarapari- ES. O templo foi amplamente difundido na figura de sua entidade o preto-velho, conhecido como Pai Joaquim.

Por muito tempo, nesse bairro carente, seu Santo forneceu caridade, alimentos e benzimento a várias gerações. Quando incorporado pela entidade “Preto-Velho”, receitava remédios feitos com ervas. Faleceu em meados dos anos 90, sendo o templo assumido pela sua filha, a Sacerdotisa Valdina Passos, que permanece até os dias atuais.

Vale salientar que entre as prosas cartografadas com Mãe Valdina, zeladora da casa, ao abordar como as crianças são iniciadas na casa de Umbanda através do Amaci (batismo na Umbanda), mãe Valdina descreve que permite que os mesmos frequentem o terreiro. No

³³³ Acervo pessoal.

entanto, a iniciação na religião é concedida aos adultos; percebo, nas entrelinhas e não ditos, a proteção da criança para não sofrer as mazelas do racismo.

A breve história dá uma conotação da importância do templo, em questão, para a comunidade umbandista e candomblecista do estado do Espírito Santo, no quesito da história e construção da caminhada Umbandista e o olhar para os frequentadores do terreiro.

A permissão para a pesquisa, nesse espaço, foi amplamente dialogada com a mãe de Santo. Tal autorização incluiu os registros de giras, festas e fotografias. O centro regido, nesse momento, por uma figura feminina, leva em conta a prevaência de médiuns mulheres, como a Ogã, encarregada de tocar os atabaques e promover o toque santo³³⁴, motivo que me chamou muito a atenção para o papel da mulher na religião afro-brasileira.

Prandi³³⁵ descreve sobre as religiões afro-brasileiras surgirem com a conotação de ressignificar a família sanguínea pela de santo; nessa articulação o papel da mulher.

Elas são as grandes depositárias e transmissoras dos conhecimentos do culto, de seus mistérios e segredos, de sua magia. Elas conhecem as formas de manipulação das forças da natureza. Sabem manipulá-las para solução de problemas da existência concreta e espiritual dos indivíduos que estão sob sua guarda; nisto reside o substrato místico no qual o poder do pai ou da mãe de santo se assenta.³³⁶

O papel da mulher de Santo é ancestral, guarda os saberes do culto, orienta os movimentos da casa, como os festejos, a cultura da comida do Santo, as ervas dos Orixás. Há uma valorização do feminino nas Casas de Santo, diferentemente, do que é percebido em muitas denominações religiosas, cujo papel da mulher é secundário.

As primeiras incursões no terreiro, para a realização da pesquisa, aconteceram no segundo semestre de 2018 e primeiro semestre de 2019. Os registros compostos neste trabalho são os das festas. Nesses momentos festivos, são convidadas as demais casas, tanto de Umbanda como de Candomblé, ou seja, consigo, nesse espaço, perceber os movimentos híbridos, semelhanças e distanciamentos entre as diversas formas de culto das matrizes religiosas.

A percepção dos toques, sons e falas do terreiro de Umbanda São Jorge, promove um momento ímpar neste trabalho, - o de conhecimento do pensamento descolonial - , o momento

³³⁴ Pontos de umbanda que são cantados durante os cultos.

³³⁵ PRANDI, 2000.

³³⁶ CARNEIRO, Sueli. O Poder Feminino no Culto aos Orixás. In: SILVA, Nilza Iraci. *Cadernos Geledés*: edição comemorativa de 23 anos. Cadernos 4. 1993. p. 19-36. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2015/05/Mulher-Negra.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2019.

de despir-se dos discursos de ódio promovidos pela colonização, os quais fazem com que os praticantes das religiões afro-brasileiras sofram até os dias atuais.

Sobre o processo de colonização, é relevante ressaltar o que o pensamento eurocentrado promove:

Assim, a colonialidade do poder reprime os modos de produção de conhecimento, os saberes, o mundo simbólico, as imagens do colonizado e impõe novo. Opera-se, então, a naturalização do imaginário do invasor europeu, a subalternização epistêmica do outro não-europeu e a própria negação e o esquecimento de processos históricos não-europeus. Essa operação se realizou de várias formas, como a sedução pela cultura colonialista, o fetichismo cultural que o europeu cria em torno de sua cultura, estimulando forte aspiração à cultura europeia por parte dos sujeitos subalternizados. Portanto, o eurocentrismo não é a perspectiva cognitiva somente dos europeus, mas torna-se também do conjunto daqueles educados sob sua hegemonia.³³⁷

A ida ao terreiro pode ser caracterizada como uma ação de fomentar o pensamento descolonial. Na observação do culto, foi possível perceber práticas híbridas de elementos culturais do catolicismo romano, da umbanda e do candomblé. Foi possível perceber os modos de condução dos cultos de todas as casas convidadas, inscrevendo, no terreiro, as aprendizagens que são possíveis.

No trajeto em direção ao terreiro, percebi a grande movimentação de carros que conduziam pessoas de várias partes do Estado para participar da festa de Exu e Pombagira. Foi possível perceber o povo de santo caracterizado por vestes brancas, confeccionadas com tecidos de laise de algodão com bordados específicos, com colares de fios de contas, alguns deles com turbantes. O terreiro todo enfeitado nas cores de vermelho e preto. Festa de Exu e pomba-gira têm crianças que, como os adultos, participam de tais festas.

Nesse dia, posicionei-me, na primeira fileira de cadeira, no intuito de captar sons e falas, escutas, os ditos e não ditos. A Umbanda e o Candomblé se uniram no intuito do festejo. Ao meu lado sentou-se uma mãe com uma criança de, aproximadamente, quatro anos de idade, vestida de branco, no colo, e esta faz a seguinte afirmação: - Mamãe, eu vou entrar e dançar se a pomba-gira deixar! Mãe, vou lá dentro se a Pomba-gira deixar! O “lá dentro” dito pela criança significa o espaço destinado aos médiuns, em momentos, em que estão incorporados pelas entidades. A criança descreve a divisão existente, no terreiro, onde as visitas assistem ao culto e onde os médiuns incorporados trabalham.

³³⁷ CANDAU, Vera Maria. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 26, n.01, abr. p. 15-40, 2010. p. 19. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/v26n1/02.pdf>>. Acesso em: 15 abr. 2018.

Nesse momento, penso no quanto a escola precisa ressignificar o seu aprendizado, enxergando a criança como produtora de culturas, como afirma Sarmento³³⁸. Por que a escola não dialoga com os conhecimentos da mitologia africana? Por que demonizar essa mitologia? Por que são chamados de demônios e não deuses? Por que os elementos da mitologia africana são relegados a lugares de obscuridade? Com relação à mitologia de Exu, na escola, recorremos a Caputo que afirma:

Quando uma escola proíbe um livro de lendas africanas ela discrimina culturas afrodescendentes. Exu é negro. Um poderoso e imenso orixá negro. É o orixá mais próximo dos seres humanos porque representa a vontade, o desejo, a sexualidade, a dúvida. Por que esses sentimentos não são bem-vindos na escola? Porque a Igreja católica tratou de associá-lo ao seu diabo e muitas escolas incorporam essa lógica conservadora, moralista e racista.³³⁹

Ao contrário da narrativa excludente da escola, onde as crianças não têm contato com as mitologias e falta a compreensão das religiões afro-brasileiras, no terreiro, elas entram em contato com os sons, falas, compreendem, respeitam, se alegram com a possibilidade de participar ativamente da festa de Exu. O terreiro possibilita uma experiência social imbricada de potencialidades.

A escola, em suas narrativas pedagógicas, elenca os elementos despoticizadores, ocultam o trabalho pedagógico das mitologias e Itans, reafirmando o racismo, onde, nas entrelinhas, podemos compreender que a religião do negro, sujeito subalterno, historicamente, considerado sem alma, o lugar de prática de sua crença é no inferno. Assim, retira-se dos currículos a parte das religiões afro-brasileira, atrelado ao racismo.

De acordo com Caputo, o racismo negligencia o trabalho das religiões afro-brasileiras. “As culturas com suas religiões fazem parte do ensino de História da África. Como é que vai ser? Pais e professores arrancarão as páginas desses livros? Ou eles já serão confeccionados mutilados pelo racismo?”³⁴⁰

De volta ao terreiro, percebo que as crianças visitantes e crianças de Santo se sentem acolhidas nesse espaço, ficam atentas a todos os movimentos, batem palmas ao toque santo do tambor, prestam atenção nas defumações, olham ao redor, sorriem, comem as comidas da festa, repetem a comida de Santo, e os dias de festa no terreiro são longos, iniciando-se pela

³³⁸ SARMENTO, Manuel Jacinto. As Culturas da Infância nas Encruzilhadas da Segunda Modernidade. In SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz (Orgs.). *Crianças e Miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação*. Porto: ASA Editores, 2004. p. 55-104

³³⁹ CAPUTO, Exu não pode? *GELEDÉS*. [s.n.], 23 nov. 2009. Disponível: <<https://www.geledes.org.br/exu-nao-pode/>>. Acesso em: 19 jul. 2019.

³⁴⁰ CAPUTO, 2009. [s.p.].

manhã com a preparação das comidas e do local. O culto começa por volta das 20:00h, com término por volta das 03:00h da madrugada. Em um dos dias, especificamente, o término ocorreu por volta das 05:00h da manhã. A participação das crianças é ativa. Muitas delas participam da cantoria dos pontos. Percebo o quanto as crianças de Santo são realizadas em sua religião e o quanto as crianças visitantes ficam deslumbradas com o espaço e movimento do terreiro. Observo que, nesse processo, a descolonialidade em seus pensamentos é articulada.

Figura 14: Festa de Exu e Pombagira, Mesa da Festa e médiuns do terreiro São Jorge e convidados do Candomblé e Umbanda de demais terreiros³⁴¹



Enquanto a escola não descoloniza as mentes, ao contrário, fortalece as práticas de racismo, percebo o quão as crianças que frequentam o terreiro são privilegiadas por pertencerem a esse tempo-espaço que dialoga com práticas híbridas, no cotidiano. Percebe-se que não existe um único discurso, existem múltiplas discursividades e todas devem ser respeitadas.

Ainda com relação às festividades do terreiro, a festa de Erê, que acontece por ocasião do dia de São Cosme e Damião, no dia vinte e sete de setembro, é organizada de forma especial. As festividades são iniciadas no lado de fora do terreiro. É possível ver as crianças brincando de pique, correndo de um lado para o outro, muitas risadas e expressões de alegria. É a festa mais esperada do ano; tudo naquele ambiente emanava a infância.

³⁴¹ Acervo pessoal

Figura 15: Festa de Erê - 2019: Mesa de bolo e doces³⁴²



É possível perceber o cuidado com a organização do espaço para receber as crianças. Nesse dia, o toque do atabaque foi todo voltado para pontos infantis. Um dos mais conhecidos lembra a minha infância, quando levada por minha tia, fazia parte da musicalidade do terreiro:

“Lá no céu tem três estrelas
 Todas três em carreirinha
 Lá no céu tem três estrelas
 Todas três em carreirinha
 Uma é Cosme, Damião
 A outra é Mariazinha
 Uma é Cosme, Damião
 A outra é Mariazinha”³⁴³

Nesse momento, foi possível, também, perceber a preocupação com a partilha dos brinquedos e guloseimas típicas das festas de Erê. Uma das preocupações da Mãe de Santo era a divisão de forma justa e igualitária para todas as crianças. Nesse dia, não há impedimento para circulação das crianças nos espaços do terreiro. Existe a preocupação com o término das brincadeiras, de modo, a respeitar os horários em que todas as crianças deveriam estar de volta às suas casas.

É relevante destacar que, ao contrário do que se acredita, tais guleimas não passam por manipulação, no sentido de benzimento ou consagração a Orixás. A partilha representa o cuidado com a infância no sentido de afeto, carinho, proteção e preparação. Como afirma Caputo, “Nos terreiros, muitas crianças desempenham funções específicas, recebem cargos na

³⁴² Acervo pessoal

³⁴³ Diário de campo. Cartografia da gira de Cosme e Damião, 25 set. 2019. Ponto cantado no terreiro durante a festividades, para enaltecer a pureza da criança

hierarquia e manifestam orgulho de sua religião. Enquanto na escola, elas são invisibilizadas e silenciadas”.

Mesmo com todo esse histórico de proteção e valorização da infância, muitas famílias não explicitam suas pertencas religiosas, dizem-se católicas romanas, em função do medo de retaliações por parte de colegas de salas e professores, que por racismo religioso, produzem discursos que ferem, mutilam e excluem, quando deveriam fazer exatamente o contrário.

3.4 Terceira cena: O encontro com os sujeitos atores do espaço educacional - roda de conversas sobre o racismo religioso

A terceira cena da pesquisa me propicia a compreensão de como o racismo religioso é reproduzido nas escolas, através das mentes colonizadas, corroborando com os currículos eurocentrados que invisibilizam o diálogo com os currículos prescritos e excluem dos cotidianos, nos processos dialógicos, o direito de ser diferente, articulado nas instâncias do pensamento epistemológico da interculturalidade.

Na primeira cena, descrevi sobre minha prática docente juntamente com os discentes em formação inicial, partindo da análise que para mudar os cotidianos escolares, temos que tecer uma base diferenciada nos cursos de licenciatura. As bases epistemológicas ontológicas das descolonialidades devem ser apresentadas na formação inicial, promovendo um diálogo sobre os sujeitos que estão à margem, aprofundando as questões do/as negros/ negras, como também, conceber, no espaço escolar, a inclusão, nos conteúdos de ensino e cotidianos, dos debates das religiões afro-brasileiras.

Diante dessa perspectiva, esse debate se posiciona para além do currículo colonial na vertente ética, política, estética, pensando numa gestão coletiva, na escola, que resguarde um currículo de qualidade; temos que ampliar e fundamentar o debate da descolonialidade em várias facetas, inclusive no Ensino Religioso, retomando o pensamento de currículo transversal que enreda todos os saberes, no sentido de fomentar o debate sobre religião, partindo do ensino religioso e ampliando-se em outras disciplinas.

O currículo se expressa como práticas políticas de expressividade (conversações e narratividade), pois, por meio das experiências que povoam a paisagem da escola, podem-se constituir círculos ampliados e diálogos em torno de temáticas que nos passam em suas múltiplas e diversas dimensões.³⁴⁴

³⁴⁴ FERRAÇO, CARVALHO, 2012, p. 7.

O currículo entrelaçado à rede de conversações traça a importância da dialogicidade do ensino com os atores no ambiente escolar, nisso a relevância de pedagogos e demais professores que somem e corroborem com a prática pedagógica docente que ministra a disciplina de Ensino Religioso e, de modo colaborativo, articulem a possibilidade de um currículo descolonial, partindo da premissa do cotidiano atrelado ao pensamento dialógico do ensino antirracista.

Carvalho³⁴⁵ apresenta a importância dos currículos nas redes de conversações e a potência dos encontros, onde afetamos e somos afetados, a troca de saber/fazer/ reelaborar o saber em múltiplas facetas.

[...] a potência da concepção de currículo como redes de conversações que criam novas formas de comunalidade expansiva, o que implica assumir a ideia de ‘potência de ação coletiva’, ou seja, da capacidade de indivíduos e grupos se colocarem em relação para produzirem e trocarem conhecimentos, gerando, então, o agenciamento de formas-forças comunitárias, com vistas a melhorar os processos de aprendizagem e criação nas coletividades locais, bem como no interior de redes cooperativas.³⁴⁶

Nesse processo, a terceira cena propõe captar, por meio das redes de conversação que sentem/movem e se doem com as narrativas excludentes, as conversações sobre ensino e causas de racismo religioso tecido na escola, ampliando a potência dos movimentos dialéticos das práxis descoloniais.

No encontro com outros atores, busquei conhecer como imbricam os processos que ocasionam o racismo religioso dentro desse âmbito, com a potência das redes de conversações.

Essa descrição das redes de conversações aponta dois movimentos que foram potentes: o primeiro descreve o bom encontro³⁴⁷ com a professora Camélia³⁴⁸, docente efetiva, na prefeitura de Vitória- ES, desde o ano de 2012, e o segundo, quando é entrevistada a coordenadora da equipe de Coordenação de Estudos Étnico-raciais e Diversidades - CEERD, Sedu/Serra, que tem mais de 25 anos de experiência na área de ensino.

É relevante descrever que a professora Camélia, além ser atora no cotidiano escolar, é filha de Santo no Candomblé; no barracão, tem a função de Ekedí³⁴⁹, pertencente ao Palácio

³⁴⁵ CARVALHO, 2009, p. 179-187.

³⁴⁶ CARVALHO; FERRAÇO, 2012, p. 4.

³⁴⁷ Baseado em Carvalho, as redes de conversações, no que aponta o bom encontro, são resultados de novas bases dialógicas que imbricam transformação do currículo.

³⁴⁸ Camélia, nome fictício, extraído da flor que representa o movimento abolicionista.

³⁴⁹ Ekedí: Camareira do Orixá (não entra em transe). Na Casa Branca do Engenho Velho, as ajoéis são chamadas de ekedis. No Gantois, de “Iyárobá” e na Angola, é chamada de “makota de angúzo”, “ekedi” é nome de origem

de Oxalá do sacerdote babalorixá Pai Edson Oxoguian³⁵⁰, da nação Ketu³⁵¹, casa localizada em Jacaraípe, no município de Serra- ES.

O candomblé Ketu no livro *Africanidades e seus Zeladores: Identidades, religiosidade e patrimônio cultural*³⁵², fruto do trabalho Grupos de Estudos e Pesquisas sobre Religiões Afro-brasileiras, agregado ao Núcleo de Estudos Afro-brasileiro - Neab/UFES, mapeou as casas de Candomblé; no total, existem 16 casas da nação Ketu, entre Fundão e Serra, no Espírito Santo, ou seja, nas casas de Candomblé, nesses territórios geográficos, prevalece a nação Ketu, nação esta a que a professora Camélia pertence.

Figura 16: Localização de Terreiros nos Municípios de Serra e Fundão³⁵³



Em breve apresentação da origem de Santo da professora Camélia, adentramos nas redes de conversações que têm como eixo principal o racismo religioso; o mapeamento dessa conversa aconteceu sem nenhum roteiro pré-estabelecido, surgindo, de forma não engessada, os múltiplos desenhos do mapa.

Jeje, que se popularizou e é conhecido em todas as casas de Candomblé do Brasil. CANDOMBLÉ ketu. GELEDÉS, [s.n.], 18 out. 2009. [s.p.]. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/candomble-ketu/>>. Acesso em: 22 out. 2019.

³⁵⁰ Oxoguian é orixá do Pai de santo, sendo representado para a nação Ketu como Oxalá jovem, no processo híbrido, é cultuado *na figura de Jesus Cristo*.

³⁵¹ O Ritual de uma casa de Ketu é diferente das casas de outras nações; a diferença está no idioma, no toque dos Ilus (Atabaque no Ketu), nas cantigas. A língua sagrada utilizada em rituais do Ketu é o (Iorubá ou Nagô) é derivada da língua Iorubá. O povo de Ketu procura manter-se fiel aos ensinamentos das africanidades que fundaram as primeiras casas; reproduzem os rituais, rezas, lendas, cantigas, comidas, festas; esses ensinamentos são passados oralmente até hoje. CANDOMBLÉ, 2009, [s.p.].

³⁵² AMORIM, Cleyde Rodrigues; OLIVEIRA, Osvaldo Martins de. *Africanidades e seus Zeladores: Identidades, religiosidades e patrimônio cultural*. Vitória; UFES; Proex, 2017. p. 23.

³⁵³ AMORIM; OLIVEIRA, 2017, p. 23.

A roda de conversa foi articulada em um dos ambientes de trabalho da professora, na Escola de Ensino Médio e Ensino Fundamental, localizada à Rua Otto Ramos, 35, Maruípe, durante seu planejamento na sala de professores.

Após as devidas apresentações, de forma imediata e com as incógnitas que se tecem em tal problematização, questiono sobre a resistência que as escolas, de modo geral, enfrentam ao trabalhar as Relações etnicorraciais, em seguida, co-relaciono que a escola não acolhe os filhos de Santo.

Logo, a professora Camélia :

Em uma das escolas que eu trabalhei veio um menino de Cariacica porque a família não tinha encontrado na escola lá para matricular. O menino estava cumprindo preceito ele havia raspado a cabeça, fez o santo, raspar a cabeça faz parte do preceito, aí ele foi lá para minha escola porque já tinha minha presença lá, a diretora nesse contexto achou até positivo porque tinha minha presença lá por ser filha de Santo. E em qualquer problema eu poderia ajudar, para qualquer esclarecimento porque o menino foi para lá (escola) trajando roupa branca, cabeça coberta durante o tempo de preceito ele tinha que seguir obviamente aquilo que era regido pelo candomblé³⁵⁴.

A narrativa da professora demonstra a relevância de ressaltar sobre os procedimentos do preceito³⁵⁵ da criança ao adentrar à religião afro-brasileira. A criança de Santo ao frequentar a escola, os holofotes se posicionam para a mesma, a roupa branca denuncia a ausência do uniforme, ou seja, está fora da normatização do uniforme que demarca o sujeito; no caso do preceito, a professora definiu algumas características: “[...]trajando roupa branca, cabeça coberta durante o tempo de preceito ele tinha que seguir obviamente aquilo que era regido pelo candomblé”. Espantei-me ao ouvir a docente declarar que a escola permitiu a entrada do aluno sem trajar o uniforme que homogeneiza os corpos dóceis. Na contramão desse episódio, muitas proibições de entrada, na escola, de filhos de Santo têm ocorrido, causando um tumulto nesse âmbito, pelo fato da roupa branca e fios de conta (colares, também conhecidos como guias). Reportagens atuais têm denunciado essa relação da escola com os trajes de Santo, caracterizando como formas de racismo religioso.

A reportagem do *Jornal Repórter Mato Grosso* veiculada, em meio eletrônico, no dia vinte e dois de março de 2018, com o enunciado “Colégio é denunciado por barrar aluno com traje do candomblé: O Ministério Público instaurou um inquérito civil para investigar o ato

³⁵⁴ Diário de Campo

³⁵⁵ O preceito é um conjunto de regras que o iniciado, chamado de Iaô, tem que cumprir por algum tempo, conforme a determinação de cada casa. Esse movimento no Candomblé se inicia quando o filho de Santo é retirado de ronco (quarto de Santo, o iniciado permanece no terreiro por um tempo determinado, recolhido neste quarto, comendo a comida de Santo, dormindo na esteira, cantando os cantos (pontos em Yorubá), tomando banho das ervas do orixá entre outros processos).

praticado contra um aluno que é candomblecista e por obrigação religiosa se veste de branco toda sexta-feira.”³⁵⁶

Na reportagem, percebe-se a conotação do racismo religioso em várias instâncias; uma delas consistiu no impedimento da mãe de buscar seu filho na escola devido a suas vestimentas; conforme o Jornal *Notícias de terreiro*, a reportagem trouxe o enunciado em vinte e oito de março de 2018: “Intolerância Religiosa: fios de conta foi pretexto para impedir mãe de buscar filho em colégio”³⁵⁷.

Nesse encontro com a professora, logo ficam explicados os motivos pelos quais o aluno transitou na escola com tanta leveza: “[...] havia raspado a cabeça, fez o santo, raspar a cabeça faz parte do preceito, aí ele foi lá para minha escola porque já tinha minha presença lá, a diretora nesse contexto achou até positivo porque tinha minha presença lá por ser filha de Santo [...]”. A professora, ao mesmo tempo, que menciona que a entrada do menino transcorreu *sem problemas*, acrescenta a sua presença nesse processo, como algo positivo, logo, traça um panorama de denúncia dos não ditos; a escola teve como menção a aceitação do menino, pois havia uma professora que era de Santo, e poderia fazer a interlocução/mediação, no caso de possíveis problemas.

Isso mostra o despreparo do âmbito escolar em receber um aluno de uma religião negra e não cristã, denuncia a necessidade de formação de professores e o cumprimento da Lei 10.639/2003, nos processos educacionais. Para além disso, evidencia que os debates acerca do Ensino Religioso têm sido abordados de modo insatisfatório, bem como, a questão do currículo descolonial, pois o olhar lançado ao menino e a professora sendo a solução para a sua aceitação, aponta para o mito da falsa democracia racial.

Aceitamos, na escola, a religião de preto, não cristã, caso tenha alguém para mediar a situação; isso demonstra o quanto o ensino se encontra aos pés do paradigma do Brasil Colônia e como pequenas narrativas mostram a incapacidade da escola em lidar com questões etnicorraciais no âmbito escolar.

Sendo assim, sobre a falta de formação das professoras da escola, Machado contempla: “A escola não está preparada para lidar com as questões relacionadas à diferença.

³⁵⁶ BRADOCK, Raul. Colégio Fato é denunciado por barrar aluno com traje do candomblé. *Repórter MT*, Mato Grosso, 22 mar. 2018. Disponível em: <<https://www.reportermt.com.br/geral/colégio-fato-e-denunciado-por-barrar-aluno-com-traje-do-candomble/78572>>. Acesso em: 10 out. 2019.

³⁵⁷ GREGÓRIO, Vinicius. Intolerância religiosa: fios de conta foi pretexto para impedir mãe de buscar o filho em colégio. *Notícias de terreiro*, Rio de Janeiro, 28 mar. 2018. Disponível em: <<https://noticiasdeterreiro.com.br/2018/03/28/intolerancia-religiosa-fios-de-conta-de-candomble-foi-pretexto-para-impedir-mae-de-buscar-o-filho-em-um-colegio-no-bairro-de-jacarepagua/>>. Acesso em: 10 out. 2019.

Os debates sobre as questões que mais “incomodam” a escola se caracteriza por sua impotência.”³⁵⁸

A escola é um campo que acena para um discurso que guarda a premissa da normalização; os que não se adequam a esse ambiente são convidados, sutilmente, a retirarem-se; percebemos isso na cor de pele de melanina mais escura, na orientação sexual, nos discursos machistas e sexistas, nas religiões que não se adequam aos padrões normalizadores.

O discurso colonizador é tão encantador que mesmo a professora com tantos anos de magistério e, ainda, sendo filha de santo, não percebe a manobra da escola para sustentar o mito da democracia racial; em outro trecho da roda ela reforça:

Eu não vou citar o nome da professora ela na dúvida se reportava muitas vezes a mim por ser filha de Santo, outras pessoas da escolar, também na dúvida, iam até a mim perguntar alguma dúvida em relação a esse garoto que estava cumprindo preceito eu estava em dois horários na mesma escola.³⁵⁹

Ao relatar que: “[...] ela na dúvida se reportava, muitas vezes, a mim por ser filha de santo, outras pessoas da escola, também na dúvida, iam até a mim, perguntar alguma dúvida em relação a esse garoto [...]”³⁶⁰, a questão de a escola necessitar de uma pessoa para tirar dúvidas de como agir com o garoto por ser filho de santo, reforça a tese de que a escola reproduz sim, formas de racismo e a cultura do patriarcado. Pois, ao invés de assumir seu despreparo para lidar com questões de cunho religioso e, especificamente, nesse caso, as religiões afro-brasileiras, *sempre se dá um jeitinho*, solicitando ajuda à professora.

Quando a escola vai abrir-se ao diálogo racial? Admitir que não possui preparo para lidar com o pensamento-outro? No sentido de tencionar a necessidade de revisitar, urgentemente, os currículos prescritos e currículos dos cotidianos, Carvalho³⁶¹ fundamenta o currículo nas comunidades híbridas, onde, baseado em Bhabha, correlaciona que essas questões atravessem os cotidianos escolares. E vinculados a esse processo, é necessária uma práxis intelectual, social e afetiva que potencialize os sujeitos inseridos nesse espaço.

Enquanto o espaço da escola, com seu currículo eurocentrado, não abre espaço para as narrativas híbridas, os espaços continuam a silenciar as múltiplas narrativas, logo, a professora Camélia relata sobre os silenciamentos que os estudantes se propõem a fazer devido a sua religião, para não sofrer possíveis retaliações.

³⁵⁸ MACHADO, 2009, p. 126.

³⁵⁹ Diário de campo.

³⁶⁰ Diário de campo.

³⁶¹ CARVALHO, 2009, p. 103-143.

[...] em outras escolas que eu já trabalhei presenciei um menino tocando numa apresentação quando ele terminou eu perguntei você é da onde? Ele todo assim, pois ele não abria para dizer a religião que era. Eu disse você pode falar porque eu sou do Candomblé também, aí ele falou que ele era Ogã, mais geralmente as pessoas dentro da escola não ficam ostentando dizendo que é do Candomblé que é disso que é daquilo. E não falam para os demais professores de outras religiões, pois não vão entender.³⁶²

Quando a professora coloca os silenciamento do aluno, [...] ao indagar numa apresentação, quando ele terminou, eu perguntei: você é da onde? Ele todo assim, pois ele não abria para dizer a religião que era. Eu disse: você pode falar, porque eu sou do Candomblé também; aí ele falou que era Ogã [...]. A fala do aluno ao não assumir a sua religião perante aos pares de convívio, nos mostra o quanto a escola precisa adotar uma postura intercultural. Durante a incursão nos terreiros, percebi o quanto as crianças são realizadas ao aprenderem uma cultura ancestral. Nesse sentido, quais motivos sustentam a narrativa da não partilha religiosa?

Talvez pelo fato da religião afro-brasileira ter um viés de uma outra cultura, abrangendo um convite a conhecer outros discursos, para a escola é entendida e compreendida como um problema. E problema na escola, na maioria das vezes, nunca é motivo para propor a práxis dialógica dos estudos e mudanças. Nesse ponto, retorno mais uma vez a Carvalho, quando mensura a necessidade de todo currículo enredar-se nas *Comunidades híbridas e nas comunidades interpretativas*, traçando a noção de interpretatividade baseada na hermenêutica diatópica de Souza Santos, propondo a dialogicidade, que agrega os espaços da diversidade de culturas, logo, o respeito às diferenças.

O trabalho de currículo, nesse ponto de vista, é relevante para as diversas áreas do conhecimento, inclusive para o ensino religioso, partindo da proposta da nova Base Nacional Curricular Comum - BNCC: “Dessa maneira, busca problematizar representações sociais preconceituosas sobre o outro, com o intuito de combater a intolerância, a discriminação e a exclusão”³⁶³.

As pedagogias descoloniais vão ao encontro de descortinar os processos normativos e hegemônicos; é preciso compreender que o trabalho com o pensamento- outro convida as brechas epistêmicas que são lutas originadas no chão da escola, como a micropolítica; o convite das pedagogias descoloniais é debruçar no direito à diferença, ecoando uma polifonia,

³⁶² Diário de Campo.

³⁶³ BRASIL. *Base nacional comum curricular*. Brasília: Secretária de Educação, [s.d.]. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 03 out. 2019.

na escola, que se transforme em conteúdos que primam pelo respeito às múltiplas histórias, crenças, culturas, tradições religiosas e memórias lembradas para além da supremacia branca.

A cartografia, neste trabalho, me propiciou um segundo encontro com a rede de conversações, no Centro de Formação Docente, localizado em Bairro de Fátima, no Município de Serra-ES. A roda de conversas aconteceu com a Coordenação de Estudos Etnicorraciais e Diversidades - CEERD, Sedu.

Ao chegar ao centro de formação e procurar a Coordenação de Estudos Etnicorraciais e Diversidades, obtive a informação de que a sala era no terceiro andar; com as devidas apresentações, iniciamos uma delongada roda de conversa.

A sala, localizada no terceiro andar, guarda objetos, várias obras de resultados de cursos voltados à formação etnicorracial, ofertados pela Secretária Municipal de Educação de Serra, fortalecendo a narrativa de trabalhar a lei 10.639/2003, com o objetivo de que a formação docente transforme as práticas docentes; o referido setor é responsável pela formação continuada docente de setenta e duas escolas de ensino fundamental e, em torno, de sessenta e quatro escolas de educação infantil, do referido município.

Figura 17: Sala da Coordenação de Estudos Étnico-raciais e Diversidades - CEERD, Sedu: Porta, Mural pintado com a Literatura Galinha de Angola, Prateleira com recursos produzidos³⁶⁴



É interessante discorrer que o setor localizado no terceiro andar demonstra uma historicidade de cursos e trabalhos amplos desenvolvidos. No entanto, a sala não possui

³⁶⁴ Acervo pessoal.

recursos para ampliar um trabalho com eficácia, com a ausência de internet e de outros processos.

Após o relato da ausência de recursos, nosso diálogo inicia-se com pontuações sobre os frutos colhidos, que alguns docentes conseguem agregar a sua práxis de formação docente com eficácia; dialogamos sobre as resistências dos corpos para trabalhar a temática das relações etnicorraciais nos cotidianos escolares.

A coordenadora demonstra, por meio do exemplo da literatura e animações, como é complexo desvelar o pensamento colonizado, relatando um episódio que aconteceu em um dos cursos de formação, quando foi incentivado com os recursos pedagógico, o trabalho com o desenho animado intitulado de *Kiriku e a feiticeira*; ao apontar essa opção como ferramenta pedagógica, logo, uma das docentes não concorda, segundo a coordenadora de curso, dando o seguinte relato.

E na escola no cantinho da leitura, na biblioteca o que aparece é a princesa loira, aí temos que bater de frente aí quando eu mostrei o filme Kiriku e a Feiticeira é um longa-metragem 50 minutos. É um desenho animado que passa na África na aldeia do personagem, é um herói que luta contra Feiticeira.

Aí a professora falou aqui tem mãe evangélicas como que eu vou passar esse filme? Na mesma hora respondi: Muito simples, a bruxa da Branca de Neve pode porque ela é branca? E a Feiticeira do Kiriku não pode porque ela é preta?³⁶⁵

Ao descrever o receio da professora, percebe-se a complexidade que é trabalhar as narrativas das relações etnicorraciais, o que leva ao seguinte questionamento: Como um simples desenho pode acarretar tantos problemas? A resposta da coordenadora amplia logo os horizontes: a bruxa do Kiriku é preta, as mulheres pretas e, ainda, bruxas são concebidas como sujeitos demoníacos.

Logo, atrelamos a Munanga quando configura o racismo como dupla morte: a física e a simbólica. Em relação ao racismo, o autor, ainda, descreve como o mesmo é propagado na escola, em diversas narrativas, pelos currículos prescritos e seus cotidianos. A herança do racismo é:

[...] herdadas do mito de democracia racial e, conseqüentemente, dos mecanismos racistas que, sutil, consciente ou inconscientemente, marcaram a nossa própria educação e formação, é oferecer e discutir alguns subsídios que possam ajudar no desenvolvimento do processo de transformação de nossas cabeças³⁶⁶.

³⁶⁵ Diário de campo.

³⁶⁶ MUNANGA, Kabengele. Educação e diversidade cultural. *CADERNOS PENESB* - Revista do Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira Faculdade de Educação, UFF. n. 10, jan.2008/jun.2010, p. 38-54, 2010. p. 40. Disponível em: <<http://penesb.uff.br/wp-content/uploads/sites/573/2019/02/PENESB-10.pdf#page=37>>. Acesso em: 10 out. 2018.

O racismo está imbricado em nossa cultura, de modo que justificamos o não trabalho pedagógico com coisas superficiais, como essa descrição: “*Aí a professora falou aqui tem mães evangélicas, como que eu vou passar esse filme?*”³⁶⁷

Nesse relato, percebe-se que os discursos sutis implicam preleções eurocentradas; mesmo que promova um diálogo não perceptível, o fato da ausência do trabalho desses conteúdos se justifica pela pertença religiosa de um grupo de mães, assim a escola prefere, muitas vezes, silenciar, no lugar de convocar o diálogo para promover a inclusão da pauta da interculturalidade nos currículos de ensino.

Em uma ampla roda de conversações com a coordenação, foi destacado que a maioria da população do município de Serra é negra (pretos e pardos) e, que, em torno de 87 % a 90% que frequentam os bancos da escola pública são negros, dados esses, que justificam a urgência do trabalho das relações etnicorraciais. Nesse processo, Gomes nos auxilia:

Descolonizar os currículos é mais um desafio para a educação escolar. Muito já denunciámos sobre a rigidez das grades curriculares, o empobrecimento do caráter conteudista dos currículos, a necessidade de diálogo entre escola, currículo e realidade social, a necessidade de formar professores e professoras reflexivos e sobre as culturas negadas e silenciadas nos currículos.³⁶⁸

Gomes sugere que, para acionar uma pedagogia descolonial/antirracista/das emergências, é fundamental revisitar o currículo e dialogar amplamente com a formação de professores. No entanto, ao discorrer sobre a conversação com a coordenadora do setor das relações etnicorraciais, agrega como o seu trabalho é engajado em movimentos diários de micropolíticas entre o setor e o chão da escola.

À medida que avançamos na rede de conversações, narrativas absurdas eram ouvidas:

queima de boneca negra por pai de discente por ser negra, achando ser macumba; a incapacidade da escola de minimizar uma violência verbal dos alunos em relação a um discente filho de Santo; a necessidade do setor deslocar a escola por este fato, onde as conversas de inclusão fizeram-se necessárias por todos os atores do cotidiano escolar, e no outro ano decorrente a escola negar o fato.³⁶⁹

O diálogo da roda se delongou, sendo impossível imprimir tudo nas páginas, mas um fator que realmente me chamou a atenção, foi quando a coordenação se apropriou de uma fala em relação à escola, ao terreiro e a minha pesquisa:

³⁶⁷ Diário de campo.

³⁶⁸ Gomes, 2017, p. 102.

³⁶⁹ Extraído as narrativas do diário de campo.

Agora se você quiser fazer sua pesquisa em cima de religião, a minha ideia é que você vá para os terreiros, porque se você for para as escolas, você não vai ter o mesmo acesso que ao terreiro, tipo a escola que negou o fato do racismo que aconteceu na escola, com menino.³⁷⁰

Nas redes de conversações, é possível captar as culturas negadas que adentram o cotidiano escolar, quando a coordenadora articula: “Agora se você quiser fazer sua pesquisa em cima de religião, a minha ideia é que você vá para os terreiros, porque se você for para as escolas você não vai ter o mesmo acesso”³⁷¹, logo; ela aponta a fragilidade do aprofundamento pedagógico ao deixar as narrativas das comunidades híbridas fora do currículo, não movendo um currículo pautado na ecologia de saberes. Os seres humanos demarcados pelas diferenças culturais são movidos à exclusão.

Quando ela afirma: “se você for para as escolas você não vai ter o mesmo acesso”³⁷², esse posicionamento, a partir de sua experiência à frente do setor das relações etnicorraciais, revela que a escola exclui e oculta, no caso específico dessa fala, a intervenção pedagógica para garantir a inclusão de um aluno filho de Santo; no entanto, a escola negou que o fato tivesse ocorrido naquele tempo espaço.

Nesse processo da cartografia dos movimentos dialéticos entre a prática docente da cartografia, as incursões no terreiro e as narrativas dos atores do ambiente escolar, fica explícito que precisamos romper com a produção e reprodução de abismos no ambiente escolar. É fundamental, tecer uma formação de conhecimento antirracista na formação de licenciandos e docentes que estão atuando no cotidiano escolar, aprender com o espaço e tempo dos terreiros, pois existem saberes dentro desse espaço que precisam ser explanados, para além de uma tese de conhecimento positivista, eurocentrada e dicotômica.

Emancipar as práxis pedagógicas que implantem um discurso contra o racismo estrutural e religioso, novos saberes com diálogos possíveis com outros sujeitos, com foco no universo da cultura afro-brasileira e religiões afro-brasileiras.

³⁷⁰ Diário de campo.

³⁷¹ Diário de campo.

³⁷² Diário de campo.

CONCLUSÃO

Portanto, a descolonização do currículo implica conflito, confronto, negociações e produz algo novo. Ela se insere em outros processos de descolonização maiores e mais profundos, ou seja, do poder e do saber. Estamos diante de confrontos entre distintas experiências históricas, econômicas e visões de mundo. Nesse processo, a superação da perspectiva eurocêntrica de conhecimento e do mundo torna-se um desafio para a escola, os educadores e as educadoras, o currículo e a formação docente.³⁷³

Os traços que me levaram à tessitura desta pesquisa, consistiram em algo bastante instigante e desafiador; pesquisar sobre as religiões afro-brasileiras e educação não foi um caminho fácil. Porém, essa caminhada foi, ao mesmo tempo, encantadora e explicitou o quão precisamos descortinar a falsa democracia racial.

Nessa caminhada, a/o pesquisa (dor) nos leva aos bons encontros, propiciam novas narrativas e novas práxis de descolonização dos currículos, partindo de uma lógica de que precisamos romper com a mentalidade colonial.

O tempo em que encerro este trabalho é um período bastante complexo, quando os silenciamentos, nas várias instâncias, como a ideologia da Escola sem Partido, ecoam no ambiente escolar, propagando um discurso de retrocesso. Porém, alternativas possíveis nos convocam ao enfrentamento de alguns discursos que se fazem urgentes, como a descolonização das relações etnicorraciais, pauta de extrema importância e urgência.

Neste processo, este trabalho solidificou movimentos que articulam as práxis de descolonizar o currículo, em uma trajetória que se consistiu de denúncias e possibilidades como mecanismos dialéticos.

As denúncias alertam para o quanto a escola é colonizadora, partindo das narrativas que se movem a partir dos currículos e dos materiais pedagógicos que discutem a temática e as resistências que os filhos de Santo enfrentam, sendo tratados, nos cotidianos, como um problema e como pessoas insignificantes. A escola, com seus currículos branqueados, torna-se a Casa Grande, sendo necessário aprisionar o conhecimento dos corpos negros que insistem nas resistências, buscando o seu lugar na sociedade, o respeito a sua cultura e à diferença, direitos ocultados pelo mito da democracia racial.

Sendo o movimento de contraconduta intercambiado pelas ausências que se tornam emergências, como tece Boaventura, a senzala, os corpos pretos ocupando a casa grande, os

³⁷³ Gomes, 2017, p. 107.

currículos escolares podem ser articulados na epistemologia do debate da interculturalidade, mas para que isso aconteça, é necessário, mover algumas ações para que se transformem em brechas epistemológicas. O caminho percorrido na pesquisa impulsiona aos seguintes pontos:

Que os cursos de licenciaturas, entre esses, os cursos de Pedagogia e das Ciências das Religiões adotem disciplinas antirracistas, inserindo-as à grade curricular, onde serão trabalhadas, minuciosamente, as relações etnicorraciais.

Não tem como promover uma pedagogia antirracista com o racismo sendo ocultado pelo discurso eurocêntrico, na academia. Como vou mover a diferença se o conhecimento que assimilo é colonial? Continuando com os estigmas do racismo produzidos pelos discursos que auxiliam novas produções de colonização?

Outro panorama seria uma interlocução com a construção de conhecimentos tecidos e, amplamente, discutidos neste trabalho, na perspectiva rizomática (tudo é entrelaçado para a construção de saber) baseado em Deleuze e Carvalho; as academias deveriam abrir rodas de conversas sobre o cotidiano e os atores escolares, de modo a promover uma troca entre teoria e prática, possibilitando, em forma de cursos, simpósios, grupos de estudos e encontros, viabilizando a abertura de espaços para que os profissionais da área debatam a problemática de como inserir, no currículo, o estudo de História da Cultura Afro-brasileira, e das religiões afro-brasileiras, movimentando, assim, *um fórum permanente de Educação, relações etnicorraciais e religiões afro-brasileiras*.

Ainda, interligando este trabalho aos estudos descoloniais, outra possibilidade de acionar os currículos dos cotidianos em relação à pedagogia antirracista seria a potencialização dos aprendizados adquiridos nos terreiros, tencionando que, muitas vezes, dentro desses espaços, há um rico patrimônio que foi transmitido, pela oralidade, de geração para geração. Existe, nesses locais, como processo das comunidades híbridas, a construção de múltiplos conhecimentos afro-brasileiros deixados como legado dos povos escravizados. Destacando, aqui, o vocabulário, a língua em Yorubá, as comidas, o saber medicinal das ervas e os Itans (mitologias); essas são algumas possíveis temáticas para acionar o movimento dialético de contribuição à descolonização do currículo, uma vez, que os currículos descolonias buscam saberes para além do conhecimento cartesiano.

Outro ponto a se pensar diz respeito às ações de enfrentamento que se fazem urgentes, no cotidiano escolar, como a escassez de materiais didáticos e a formação superficial dos professores, no trato com as questões inerentes ao trabalho de descolonização das relações com as religiões afro-brasileiras. Nesse sentido, chamo a atenção, novamente,

para os pedagogos e professores de Ensino Religioso, que são os responsáveis pelo planejamento e mediação do saber, cabendo a esses profissionais, o início dos trabalhos que deverão estender-se a todas as áreas do conhecimento. Nos currículos descoloniais, não existe *fragmentação de gavetas de disciplinas*, um saber interliga o outro para a construção social do ser humano através do conhecimento.

Essas foram algumas narrativas de possibilidades que podem ser ampliadas para uma interlocução de mudança dos currículos eurocentrados e colonizadores.

Precisamos discutir a descolonização dos currículos pelo fato de que as escolas fragmentam o conhecimento, engessando-o através da monocultura do saber; mesmo com a abolição decretada em 1888, estamos aprendendo a lidar com as temáticas das relações etnicorraciais, na atualidade, no que tange às questões das religiões afro-brasileiras, sendo que, em muitos espaços, nem há a tentativa de dialogar com esta pauta. Há uma visão cristalizada e preconceituosa ao referir-se a estas religiões como algo proibido, fruto do pecado, marginalizando os conteúdos de ensino por meio de uma narrativa uniliteral.

Nesses tempos sombrios e sem perspectivas, os movimentos dos discursos coloniais se proliferam; o blog *De olho no livro didático*, atrelado ao movimento da Escola sem Partido, reforça o racismo religioso. É fundamental, continuar, como destacava Freire, as marchas (lutas) pelos excluídos, e, eu, proponho continuarmos estudando, produzindo, criando laços de produções didáticas e pedagógicas; dos poucos materiais didáticos existentes emana a necessidade de promover o resgate para uso, nas salas de aula, e a construção de outros materiais possíveis para novas interlocuções, descortinando o selo implantado por esse movimento de que *as escolas produzem ideologias de Candomblé e Umbanda*.

Nesse propósito, este trabalho é apenas uma contribuição para um debate que precisa alargar-se nos espaços da academia. É fundamental, a compreensão de que precisamos teorizar e debater, desvelar, reconstruir, juntos, uma produção de conhecimento científico que retrace a narrativa das relações etnicorraciais e das religiões afro-brasileiras.

Sendo assim, a construção de novos conhecimentos e saberes se fortalece pelas possibilidades geradas pela produção de uma nova cartografia, novas rodas de conversações, entre os sabores e dissabores do ambiente escolar.

Como discorreu a professora Camélia durante a roda de conversas, a religião afro-brasileira cultua a natureza, e quem quiser adentrar nessa temática, procure estudar com seriedade e aprofundar-se.

O caminho, mesmo com muitos entraves, está sendo iniciado com militância pelos atores que compõem o ambiente escolar, seja pelas séries iniciais, graduação, mestrado, deixando o legado da necessidade de trazer a narrativa da cultura afro-brasileira dos porões dos tumbeiros para a proa. Passados mais de 300 anos, precisamos recontar toda essa narrativa de cultura, inclusive, a pauta das religiões afro-brasileiras, pelo viés da interculturalidade, que é o caminho para tornar esse processo possível.



REFERÊNCIAS

ADAMS, Telmo. Walsh, Catherine (Ed.). *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir,(re) existir y (re) vivir*. Tomo I. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013. *Práxis Educativa*, v. 10, n. 2, p. 585-590, 2015. Disponível em: <<http://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/7096>>. Acesso em: 30 abr. 2019.

ADUFES. *Defensores do “Escola sem Partido” reforçam racismo em Audiência Pública*. 2018. Disponível em:<<http://adufes.org.br/portal/noticias/37-adufes/2520-defensores-do-escola-sem-partido-reforcam-racismo-em-audiencia-publica.html>>. Acesso em: 10 abr. 2019.

ALUNO é barrado em escola por usar trajes de candomblé. 2014. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/aluno-e-barrado-em-escola-por-usar-trajes-de-candomble/>>. Acesso em: 15 abr. 2019.

AMORIM, Cleyde Rodrigues; OLIVEIRA, Osvaldo Martins de. *Africanidades e seus Zeladores: Identidades, religiosidades e patrimônio cultural*. Vitória; UFES; Proex, 2017.

AS UMBANDAS DENTRO DA UMBANDA. [S.l.; s.n.], [s.d.]. Disponível em: <<https://registrosdeumbanda.wordpress.com/as-umbandas-dentro-da-umbanda>>. Acesso em: 19 mar. 2019.

BANDEIRA, Cardoso Cláudio Luís. A morte e o culto aos ancestrais nas religiões afro-brasileiras. *Último Andar*, n.19, jun./dez. p. 1-70, 2010. Disponível em: <<http://www4.pucsp.br/ultimoandar/download/LuisClaudioBandeira.pdf>>. Acesso em: 30 abr. 2019.

BARROS, Laura, KASTRUP, Virginia. Cartografar é acompanhar processos. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da. (Org.). *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2015. p. 52-75.

BARROS, Leticia Maria Renault de; BARROS, Maria Elizabeth Barros de. O problema da análise em pesquisa cartográfica. *Fractal - Rev. Psicol.*, Rio de Janeiro, v. 25, n. 2, p. 373-390, maio/ago. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-02922013000200010&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 28 jul. 2018.

BASTIDE, Roger. *As religiões africanas no Brasil: contribuições a uma sociologia das interpretações de civilizações*. 2 ed. São Paulo: Pioneira Editora, 1971.

BHABHA, Homi K. *O local da cultura*. 2. ed. Belo Horizonte: UFMG, 2013.

BHABHA, Homi K. *O Local da Cultura*. Belo Horizonte; Editora da UFMG, 1998.

BOAVENTURA de Sousa Santos: o intelectual de retaguarda. Dirigido por Rodolfo Pelegrin. Produzido por Rodolfo Pelegrin; Panama Filmes. [S.l.]: Panama Filmes, 2018. Youtube (22:13 min). widescreen, color. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=dIZbLjCz_mU>. Acesso em: 15 mar. 2018.

BRADOCK, Raul. Colégio Fato é denunciado por barrar aluno com traje do candomblé. *Repórter MT*, Mato Grosso, 22 mar. 2018. Disponível em: <<https://www.reportermt.com.br/geral/colégio-fato-e-denunciado-por-barrar-aluno-com-traje-do-candomble/78572>>. Acesso em: 10 out. 2019.

BRASIL. *Base nacional comum curricular*. Brasília: Secretária de Educação, [s.d.]. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 03 out. 2019.

BRASIL. *Decreto nº 847, de 11 de outubro de 1890*. Brasília: Casa Civil. 1890. [s.p.]. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1851-1899/D847.htm>. Acesso em: 4 mar. 2019.

BRASIL. Legislação Informatizada - lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Brasília: Câmara dos Deputados. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2008/lei-11645-10-marco-2008-572787-publicacaooriginal-96087-pl.html>>. Acesso em: 01 jan. 2019.

BRASIL. *Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003*. Brasília: Casa civil. 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm>. Acesso em: 04 fev. 2017.

BRASIL. *Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003*. Brasília: Casa Civil. 2003. [s.p.]. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm>. Acesso em: 30 abr. 2019.

BRASIL. *Relatório sobre Intolerância e Violência Religiosa no Brasil (2011-2015)*. Brasília: Secretária Especial de Direitos Humanos. 2016. 146 p. Disponível em: <<https://www.mdh.gov.br/informacao-ao-cidadao/participacao-social/cnrdr/pdfs/relatorio-de-intolerancia-e-violencia-religiosa-rivir-2015/view>>. Acesso em: 08 abr. 2018.

BRITO, Elaine. *A romanização no Espírito Santo: D. João Nery (1896-1901)*. São Paulo, 2007. 193f. Dissertação (mestrado) - Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Departamento de História, Programa de Pós-graduação em História Social. São Paulo, 2007.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. “Ideias-força” do pensamento de Boaventura Sousa Santos e a educação intercultural. *Educ. rev.*, Belo Horizonte, v. 32, n. 1, p. 15-34, mar. 2016. Disponível em: <<https://bit.ly/2NRyQva>>. Acesso em: 15 nov. 2018.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Direitos Humanos, Educação e Interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. *Revista Brasileira de Educação*. v.13 n.37. jan./abr. 2008. p.45-185. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/05.pdf>>. Acesso em: 02 mar. 2019.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Educação em direitos humanos e diferenças culturais: questões e buscas. *Revista Múltiplas Leituras*, v.2, n.1, p 65-82, jan./jun. 2009. Disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistas-metodista/index.php/ML/article/view/328/326>>. Acesso em: 15 abr. 2018.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Interculturalidade e Educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. *Rev. Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 10, n. 29, p. 151-169, jan./abr. 2010. Disponível em: <<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/3076/3004>>. Acesso em: 30 abr. 2019.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Ser professor/a hoje: novos confrontos entre saberes, culturas e práticas. *Educação*. Porto Alegre, v. 37, n. 1, jan./abr. p. 33-41, 2014. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/15003>>. Acesso em: 07 mar. 2019.

CANDAU, Vera Maria. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. *Educação & Sociedade*, v. 33, n. 118, p. 235-250, 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v33n118/v33n118a15.pdf>>. Acesso em: 13 maio 2019.

CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. *Revista Brasileira de Educação*, v. 13, n. 37, jan./abr. p. 45-56, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/05.pdf>>. Acesso em: 26 ago. 2019.

CANDAU, Vera Maria. Educação em direitos humanos: desafios atuais. In: GODOY, Rosa Maria (Org.). *Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos*. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2010. p. 399-411.

CANDAU, Vera Maria. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 26, n.01, abr. p.15-40, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/v26n1/02.pdf>>. Acesso em: 15 abr. 2018.

CANDOMBLÉ e umbanda em livros didáticos/2016 do MEC para o ensino fundamental. 2016. Disponível em: <<http://deolhonolivrodidatico.blogspot.com/2016/04/candomble-e-umbanda-em-livros.html>>. Acesso em: 17 ago. 2019.

CANDOMBLÉ ketu. *GELEDÉS*, [s.n.], 18 out. 2009. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/candomble-ketu/>>. Acesso em: 22 out. 2019.

CAPUTO, Stela Guedes, Exu não pode? *GELEDÉS*. 23 nov. 2009. [s.n.]. Disponível: <<https://www.geledes.org.br/exu-nao-pode/>>. Acesso em: 19 jul. 2019.

CAPUTO, Stela Guedes. ALVES, Nilda. Os crimes de Macedo e Responsabilidades das empresas Jornalísticas. In: CAPUTO, Stela Guedes. *Educação nos terreiros: e como a escola se relaciona com crianças de Candomblé*. Rio de Janeiro. Pallas, 2012. p. 181-182.

CAPUTO, Stela Guedes. *Educação nos terreiros: e como a escola se relaciona com crianças de Candomblé*. Rio de Janeiro. Pallas, 2012. p. 45.

CAPUTO, Stela Guedes. Exu, escola e racismo. In: ENECULT, 6., 2010, Salvador. *Encontro de estudos multidisciplinares em cultura*. Salvador: Facom; UFBA, 2010. Disponível em: <<https://www.cult.ufba.br/wordpress/24334.pdf>>. Acesso em: 16 abr. 2019.

CARDOSO, Lavinia Coutinho. *Revolta negra na Freguesia de São José do Queimado: escravidão, resistência e liberdade no século XIX na província do Espírito Santo (1845–1850)*. 2008. 107 f. Dissertação (Mestrado) – Centro de Ciências Humanas e Naturais, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2008. Disponível em: <http://portais4.ufes.br/posgrad/teses/tese_3187_Lav%EDnia_Coutinho_Cardoso.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2019.

CARNEIRO, SUELI. O Poder Feminino no Culto aos Orixás. In: SILVA, Nilza Iraci. *Cadernos Geledés: edição comemorativa de 23 anos*. Cadernos 4. 1993. p. 19-36. Disponível

em: <<https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2015/05/Mulher-Negra.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2019.

CARVALHO, Janete Magalhães. *O cotidiano escolar como comunidade de afetos*. Petrópolis: De Petrus et Alii, 2009.

CERTEAU, Michel. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 1994.

CONSORTE, Josildeth G. Em torno de um Manifesto de Ialorixás Baianas contra o Sincretismo. In: CAROSO, Carlos; BACELAR, Jéferson (Org.). *Faces da Tradição afro-brasileira: religiosidade, sincretismo, anti-sincretismo, reafrikanização, práticas terapêuticas, etnobotânica e comida*. 2. ed. Rio de Janeiro, Pallas; Salvador, CEA, 2006, p.71-92.

CORREIO DA VICTORIA. *Arquivo Público Estadual do Espírito Santo – APEES*, 26 mar. 1849. Disponível em: <<https://ape.es.gov.br>>. Acesso em: 13 mar. 2018.

COUTINHO, José Pereira. Sociologia. Religião e outros conceitos. v.24, *Sociologia - Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, p. 171-193, 2012 Disponível em: <<https://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/10763.pdf>>. Acesso em: 12 jan. 2019. p. 27.

D'ANGELO, Helô. *As origens da violência contra religiões afro-brasileiras*. 2017. Disponível em: <<https://folhadiferenciada.blogspot.com/2017/09/as-origens-da-violencia-contra.html>>. Acesso em: 15 mar. 2019.

DAMÁZIO, Eloise da Silveira Petter. Multiculturalismo versus Interculturalismo: por uma proposta intercultural do Direito. *Revista Desenvolvimento em Questão*. ano 6. n. 12. jul./dez. p. 63-86, 2008. Disponível em: <<https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/desenvolvimentoemquestao/article/view/160>>. Acesso em: 15 abr. 2019.

DEBRET, Jean-Baptiste. Diferentes Nações Negras de escravos no Brasil, Galeria digital da Biblioteca Pública de Nova York: Wikimedia [1830?]. Pintura. Disponível em: <https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Debret_-_Diferentes_Nacoes_Negras.jpg>. Acesso em: 12 jan. 2019.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*. v. 1. São Paulo: Ed.34, 1995.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil platôs: do capitalismo à esquizofrenia*. v. 1, Rio de Janeiro: Editora 34, 1996.

DIAS, Denise; NASCIMENTO, Maria Teresinha Martins do. Hibridismo: Característica da identidade e representação em Capitães da Areia, de Jorge Amado. In: ABRALIC, 14., 2014, Belém, *Anais eletrônicos*. Belém: Universidade Federal do Pará, 2014. [s.p.]. Disponível em: <www.abralic.org.br/anais/arquivos/2014_1434478029.pdf>. Acesso em: 02 abr. 2019.

DOVANJI, Maurício de Cassio. Africanidade, constituição federal e a lei de diretrizes e bases da educação nacional: cultura e história africana. *Jusbrasil*. 2014. Disponível: <<https://mcdovanci.jusbrasil.com.br/artigos/127807353/africanidade-constituicao-federal-e-a-lei-de-diretrizes-e-bases-da-educacao-nacional>>. Acesso em: 09 mar. 2019.

EVARISTO, Conceição. Meu rosário. *Literoafro*, [S.l.;s.n.], 2018. Disponível em: <<http://www.letras.ufmg.br/literoafro/autoras/11-textos-dos-autores/924-conceicao-evaristo-meu-rosario>>. Acesso em: 02 dez. 2018.

FERNANDES, Nathalia Vince Esgalha. A raiz do pensamento colonial na intolerância religiosa contra as religiões de matrizes africanas. *Revista Calundu*. v. 1, n. 1, jan./jul. p. 117-136, 2017. Disponível em: <<https://periodicos.unb.br/index.php/revistacalundu/article/view/7627>>. Acesso em: 12 nov. 2018

FERRAÇO, Carlos Eduardo; CARVALHO, Janete Magalhães. Currículo, cotidiano e conversações. *Revista e-curriculum*, São Paulo, v.8 n.2, ago. 2012. p. 1-17. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>>. Acesso em: 13 out. 2019.

FERRETI, Sergio Figueiredo. Nina Rodrigues e as religiões afro-brasileiras. *Cad. Pesq.*, São Luiz, v. 10, n. 1, p. 19-28, jan./jun. 1999. Disponível em: <[http://www.pppg.ufma.br/cadernosdepesquisa/uploads/files/Artigo%20\(12\).pdf](http://www.pppg.ufma.br/cadernosdepesquisa/uploads/files/Artigo%20(12).pdf)>. Acesso em: 02 mar. 2019.

FLEURI, Reinaldo Matias. Intercultura e Educação. *Revista Grifos*, Chapecó, n.15, p. 17-48, nov. 2003.

FONSECA, Alexeandre Brasil; ADAD, Clara Jane (Org.). *Relatório sobre Intolerância e Violência Religiosa no Brasil (2011- 2015): resultados preliminares*. Brasília: Secretaria Especial de Direitos Humanos, 2016. p. 146. Disponível em: <<https://www.mdh.gov.br/informacao-ao-cidadao/participacao-social/cnrdr/pdfs/relatorio-de-intolerancia-e-violencia-religiosa-rivir-rivir-2015/view>>. Acesso em: 03 abr. 2019.

FOUCAULT, Michel. *Ditos e escritos, Estética: literatura e pintura, música e cinema*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011.

FOUCAULT. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal. 1993.

FRANÇA, Dilaine. Sampaio Soares. Uma síntese do àròyé: um estudo histórico-antropológico do debate entre os discursos católico e do candomblé no pós vaticano II. In: SIMPÓSIO DA ABHR, 13., 2012, São Luís. *Anais do simpósio*. São Luís: ABHR, 2012

FREIRE, Paulo. Ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação. In: FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia, saberes necessários à prática educativa*. 23. ed. São Paulo: Paz e Terra. 2002. p 39-42. p.165.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 49. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

FREYRE, Gilberto. *Casa-grande & senzala*. 42. ed. Rio de Janeiro: Record, 2006.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira*. Rio de Janeiro: UERJ; LPP, 2017.

GALLO, Sílvio. *Currículo (entre) imagens e saberes*. [S.l.; s.n.], [s.d.]. Disponível em: <<http://www.grupodec.net.br/wp-content/uploads/2015/10/GalloEntreImagenseSaberes.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2019.

GALLO, Sílvio. Currículo: entre disciplinaridades, interdisciplinaridades... e outras ideias! In: *Currículo: conhecimento e cultura*. ano 19. n. 1. abr. Brasília: Ministério da Educação. 2019. p. 15-26.

GEERTZ, Clifford. *A Interpretação das Culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GOLDMAN, Marcio. A construção ritual da pessoa: a possessão no candomblé. In: MOURA, C. E. M. de (Org.). *Candomblé: desvendando identidades*. São Paulo: EMW Editores. 1987.

GOMES, Eliane Cristina Marcelina. Mãe Beata de Iemanjá (entrevista concedida a Elaine Cristina Marcelina Gomes). *Reconto das letras*. 14 nov. 2010. Disponível em: <<https://www.recantodasletras.com.br/entrevistas/2615751>>. Acesso em: 08 ago. 2018.

GOMES, Nilma Lino. *Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: Uma breve discussão*. [S.l.; s.n.], [s.d.]. 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: 10 fev. 2019.

GOMES, Nilma Lino. Resistência democrática: a questão racial e a constituição federal de 1988. *Educ. Soc.* v. 39, n. 145, out./dez. p. 928-945, 2018. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/es/v39n145/1678-4626-es-es0101-73302018200256.pdf>>. Acesso em: 19 abr. 2019.

GOMES, Nilma. Cultura negra e educação. *Revista Brasileira de Educação*, n. 23, maio/ago. 2003.

GOMES, Nilma. *O movimento Negro educador: Saberes construídos nas lutas por emancipação*. Petrópolis: Vozes, 2017.

GREGÓRIO, Vinícius. Intolerância religiosa: fios de conta foi pretexto para impedir mãe de buscar o filho em colégio. *Notícias de terreiro*, Rio de Janeiro, 28 mar. 2018. Disponível em: <<https://noticiasdeterreiro.com.br/2018/03/28/intolerancia-religiosa-fios-de-conta-de-candomble-foi-pretexto-para-impedir-mae-de-buscar-o-filho-em-um-colegio-no-bairro-de-jacarepagua/>>. Acesso em: 10 out. 2019.

GUIMARÃES, Antônio. S. *Racismo e antirracismo no Brasil*. São Paulo: Editora 34, 2002.

GURGEL, Argemiro Eloy. *Uma lei para inglês ver: a trajetória da lei de 7 novembro de 1831*. [S.l.;s.n.], 2008. Disponível em: <<https://bit.ly/2TDA80d>>. Acesso em: 18 fev. 2019.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 7. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

HALL, Stuart. *Da Diáspora*. Belo Horizonte: Editora UFMG. 2008.

IBGE. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - 2014*. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/pnad/2014>>. Acesso em: 20 mar. 2019.

IBGE. Somos todos Iguais? *Retrato*: a revista do IBGE. n. 11, maio, 2018. Disponível em: <https://agencianoticias.ibge.gov.br/media/com_mediaibge/arquivos/17eac9b7a875c68c1b2d1a98c80414c9.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2019.

JENSEN, Tina Gudrun. Discursos sobre as religiões afro-brasileiras: da desafrikanização para a reafricanização. *Revista de Estudos da Religião*, n. 1, p. 1-21, 2001.

KASTRUP, Virgínia; BARROS, Regina Benevides de. Movimentos-funções do dispositivo na prática da cartografia. In: ALVAREZ, J.; PASSOS, E. Cartografar é habitar um território existencial. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (Orgs). *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2015. p. 73-91.

KASTRUP, Virgínia. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da. (Orgs). *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2015. p. 32- 51.

LACERDA, Geisa Hupp Fernandes; MACHADO, Maria Sandra. Diálogos docentes e discentes sobre a história da cultura afrobrasileira: tecendo práxis de uma pedagogia antirracista. In: MACEDO, Yuri Miguel; LACERDA, Geisa Hupp Fernandes, MIRANDA, Antônio Michel de Jesus de Oliveira (Orgs.). *Ensino e Diversidade: a práxis docente em meio ao pluralismo atual*. Porto Seguro: Editora Oyá, 2019. p. 283-306.

LACERDA, Geisa Hupp Fernandes. *Um encontro precioso entre tecer e contar a história da abayomi*: Práxis pedagógica na formação de inicial de professores no curso de pedagogia. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS BRASILEIRAS, 9., 2017, Vitória. *Anais*. Vitória: [s.n.], 2017.

LAGE, Ana Cristina P. *Ultramontanismo*. [S.l.]: Unicamp. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_ultramontanismo.html>. Acesso em: 30 mar. 2019.

LEI de diretrizes e bases – Lei 9394/96 / Lei nº 9.394, de dezembro de 1996. [S.l; s.n.], 1997. Disponível em: <<https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/109224/lei-de-diretrizes-e-bases-lei-9394-96>>. Acesso em: 02 fev. 2019.

LIMA, Claudiene dos Santos. *O racismo religioso na Paraíba*. Guarabira, 2012. 26f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade Estadual da Paraíba. Guarabira, 2012. Disponível em: <<http://dspace.bc.uepb.edu.br/jspui/handle/123456789/1365>>. Acesso em: 12 dez. 2018.

LIMONTA, Ileana de Las Mercedes Hodge. *Cultura de resistência e resistência de uma identidade cultural: a santería cubana e o candomblé brasileiro (1950-2000)*. Salvador, 2009. 387f. Tese de Doutorado. Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas Programa de Pós-Graduação em História - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/11253>>. Acesso em: 12 ago. 2019.

LIVRO sobre Exu causa guerra em escola municipal professora umbandista diz que foi proibida de dar aulas em unidade de Macaé, dirigida por diretora evangélica. *GELEDÉS*, [S.l.], 2 nov. 2009. Disponível em: <<https://bit.ly/2Rly4bJ>>. Acesso em: 10 abr. 2019.

LOPES, Maura Corcini; FABRIS, Eli Terezinha Henn. *Inclusão e Educação*. Belo Horizonte: Autentica 2013.

LOPEZ, Raquel. Pastor retira boneca afro em creche e diz ser 'símbolo de macumba'. *GI Espirito Santo*. Vitória, 11 ago 2017. Disponível: <<https://g1.globo.com/espirito-santo/noticia/pastor-retira-boneca-afro-em-creche-de-vitoria-e-diz-ser-simbolo-de-macumba.ghtml>>. Acesso em: 15 jan. 2019.

LUZ, Marco Aurélio; LUZ, Narcimária C. P. Educação na perspectiva da ancestralidade Africano Brasileira. In: BARRETO, Maria Aparecida Santos Corrêa *et al.* (Orgs.). *Africanidade(s) e afrodescendência(s): Perspectivas para a formação de professores*. Vitória: EDUFES, 2013. p.105-124.

MACEDO, Edi. *Orixás, caboclos e guias: deuses ou demônios?* 15. ed. Rio de Janeiro: Universal Produções, 1996.

MACEDO, Roberto Sidnei. *Currículo, diversidade e equidade: luzes para uma educação intercristã*. Salvador: EDUFBA, 2007.

MACHADO, Sandra Maria. *Uma cartografia da produção do racismo no currículo vivido no cotidiano escolar do ensino fundamental*. 2011. 185 f. Dissertação (Mestrado em educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2011. Disponível: <http://portais4.ufes.br/posgrad/teses/tese_5981_Sandra%20Maria%20Machado.pdf>. Acesso em: 04 fev. 2019.

MACIEL, Cleber. *Negros no Espírito Santo*. 2º ed. Vitória: Coleção Canaã, 2016.

MAGALHÃES, Thamiris. Religião afro-brasileira e sua participação na cultura nacional não religiosa. *Revista do Instituto Humanitas Unisinos* (On-line), 400. ed. ago. [S.l.; s.n.], [s.p.], 2012. [s.p.]. Disponível em: <<https://bit.ly/2NI4z1L>>. Acesso em: 16 mar. 2019.

MAIA, Moacir Rodrigo De Castro. Uma nova interpretação da chegada de escravos africanos à América Portuguesa (Minas Gerais, século XVIII). In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA – ANPUH, 26., 2011, São Paulo. *Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH*, São Paulo: [s.n.], 2011. p. 1-24. Disponível em: <http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1308192610_ARQUIVO_TextocompletoANPUHjunho2011.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2018.

MARTINS, Flat James de Souza, COSTA, Célio Juvenal. Religiosidade portuguesa no século XVI: análise do catolicismo tridentino na educação jesuítica. In: *Seminário de Pesquisa PPE*. 2010. Maringá: Universidade Estadual de Maringá. 2010. Disponível em: <http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario_ppe_2009_2010/pdf/2010/023.pdf>. Acesso em: 28 fev. 2019.

MONGIM, Luciana Marquesini. Conhecimento e atuação política: a arte e a ancestralidade africana no livro Desde que o samba é samba, de Paulo Lins. *Opiniões*, n. 10, p. 18-29, 10 jun. 2017. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/opiniaes/article/view/122208>>. Acesso em: 10 jan. 2019. p. 18.

MORIM, Júlia. *Terreiro Ilê Axê Opô Afonjá*. 2014. Disponível em: <http://basilio.fundaj.gov.br/pesquisaescolar/index.php?option=com_content&id=1014%3Ail-e-axe-opo-afonja>. Acesso em: 16 mar. 2019.

MOTA, Emília Guimarães. *Ser com o outro, conviver e cuidar: enfrentamentos cotidianos ao racismo religioso*. Goiânia, 2019. 176f. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Ciências Sociais (FCS), Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Goiânia, 2019.

MOTT, Maria Lucia de Barros. Ser mãe: a escrita em face do aborto e do infanticídio. *Revista de história*, n. 120, p. 85-96, jan./jul. 1989. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/revhistoria/article/view/18594/20657>>. Acesso em: 07 ago. 2018.

MUNANGA, Kabengele. Algumas considerações sobre “raça”, ação afirmativa e identidade negra no Brasil: fundamento antropológicos. *Revista USP*, n. 68, p. 46-57, 2006. <<https://doi.org/10.1160/issn.2316-9036.v0i68p46-57>>. Acesso em: Acesso em: Acesso em: 03 fev. 2018

MUNANGA, Kabengele. Educação e diversidade cultural. *CADERNOS PENESB - Revista do Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira Faculdade de Educação, UFF*. n. 10, jan.2008/jun.2010, p. 38-54, 2010. Disponível em: <<http://penesb.uff.br/wp-content/uploads/sites/573/2019/02/PENESB-10.pdf#page=37>>. Acesso em: 10 out. 2018.

MUNANGA, Kabengele. *Superando o Racismo na escola*. 2. ed. rev. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

MUNANGA, Kabengele. *Teoria social e relações raciais no Brasil contemporâneo*. [S.l.; s.n.], [s.d.]. Disponível em: <<https://bit.ly/38wQmgb>>. Acesso em: 11 mar. 2019.

NASCIMENTO, Alessandra Amaral Soares. Candomblé e Umbanda: Práticas religiosas da identidade negra no Brasil. *Revista Brasileira de Sociologia da Emoção*, v. 9, n. 27, p. 923-944, 2010.

NASCIMENTO, Wanderson Flor do. Afrorreligiosidade na mira do racismo. *Correio Braziliense*, Brasília, 3 mar. 2014, Coluna/Opiniões, p.11.

NASCIMENTO, Wanderson Flor. O fenômeno do racismo religioso: desafios para os povos tradicionais de matrizes africana. *Revista Eixo*. v. 6. n. 2. nov. p. 51-56, 2017. Disponível em: <<http://revistaeixo.ifb.edu.br/index.php/RevistaEixo/article/view/515>>. Acesso em: 12 maio 2019.

NEVES, Guilherme Santos. *Banda de Congo*. 2016. Disponível em: <<http://www.estacaocapixaba.com.br/2016/01/banda-de-congos.html>>. Acesso em: 25 nov. 2018.

NOVAES, Maria Stella de. *A Escravidão e a Abolição no Espírito Santo: história e folclore*. Vitória: Departamento de Imprensa Oficial, 1963.

OLIVEIRA, Arilson S. de. Roger Bastide e a Identidade Nagocêntrica. *Sankofa - Revista de História da África e de Estudos da Diáspora Africana*. n. 2. dez. p. 81-96. 2008. Disponível

em: <<https://pdfs.semanticscholar.org/9bd2/6a2f004ae39c039cc0bc0b93bf2040ddac10.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2009.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Contribuições de Boaventura de Sousa Santos para a reflexão curricular: princípios emancipatórios e currículos pensados praticados. *Revista E-curriculum*, São Paulo, v. 9, n. 2, ago. p. 1-22. 2012.

OLIVEIRA, José Teixeira de. *A insurreição do Queimado*. 2017. Disponível em: <<http://www.morrodomoreno.com.br/materias/a-insurreicao-do-queimado-.html>>. Acesso em: 13 mar. 2018.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. *Educação em Revista*. Belo Horizonte, v. 26, n. 1. p.15-40, abr. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/v26n1/02.pdf>>. Acesso em: 15 maio 2019.

OLIVEIRA, Rosalira Santos. Guardiãs da identidade? As religiões afro-brasileiras sob a ótica do movimento negro. *Magistro - Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras e Ciências Humanas – UNIGRANRIO*, v. 2, n.1, p. 50-68, 2011.

OLIVEIRA, Thiago Ranniery Moreira de; PARAÍSO, Marlucy Alves. Mapas, dança, desenhos Mapas, dança, desenhos: a cartografia como método de pesquisa em educação. *Pro-Posições*, v. 23, n. 3, p. 159-178, 2012.

OS DEMÔNIOS do demônio, por Eduardo Galeno. *GELEDÉS*, [S.l.], 21 abr. 2015. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/os-demonios-do-demonio-por-eduardo-galeano/#%20ixzz3aeRLs9gl>>. Acesso em: 03 maio 2019.

OSTETO, Luciana; LEITE, Maria Isabel. *Arte, infância e formação de professores: autoria e transgressão*. Campinas: Papirus, 2014.

PAIS tentam boicotar livro de professora da Ufes no Rio de Janeiro. *A gazeta*. Vitória, 24 mar. 2018. Disponível em: <<https://www.gazetaonline.com.br/noticias/cidades/2018/03/pais-tentam-boicotar-livro-de-professora-da-ufes-no-rio-de-janeiro-1014124369.html>>. Acesso em: 15 abr. 2019.

PAIVA, Angela Randolpho. Emancipando os escravos: valores religiosos colocados em xeque. In: PAIVA, Angela Rodolpho. *Católico, protestante, cidadão: uma comparação entre Brasil e Estados Unidos*. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2010. p. 54-78. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/3wsmq/pdf/paiva-9788579820410-04.pdf>>. Acesso em: 05 jan. 2019.

PENNA. Fernando Araújo de. O Escola sem Partido como chave de leitura do fenômeno educacional. In: FRIGOTTO, Gaudêncio. *Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira*. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017. p. 35-48.

PRANDI, Reginaldo. Conceitos de vida e morte no ritual da axexê: tradição e tendências recentes dos ritos funerários no candomblé. In: MARTINS, Cléo e LODY, Raul (Org.). *Faraimará, o caçador traz alegria: Mãe Stella, 60 anos de iniciação*. Rio de Janeiro: Pallas, 1999. p. 255-272.

PRANDI, Reginaldo. De Africano a Afro-brasileiro: etnia, identidade, religião. *Revista USP*, n. 46, p. 52-65. 2000. Disponível em: <<https://doi.org/10.11606/issn.2316-9036.v0i46p52-65>>. Acesso em: 30 dez. 2018.

PRANDI, Reginaldo. *Deuses africanos no Brasil*. São Paulo: HUCITEC, 1997.

PRANDI, Reginaldo. Exu, de mensageiro a diabo. Sincretismo católico e demonização do orixá Exu. *Revista USP*, n. 50), p. 46-63, 2001. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/35275>>. Acesso em: 02 fev. 2018.

PRANDI, Reginaldo. *Os Candomblés de São Paulo*. HUCITEC: Universidade de São Paulo. São Paulo, 1991.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais*. CLACSO: Buenos Aires, 2005. p. 227-278.

RACISMO religioso é o retrato da intolerância no Brasil. *GELEDÉS*. [S.l.], 10 nov. 2016. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/racismo-religioso-e-o-retrato-da-intolerancia-no-brasil/>>. Acesso em: 10 maio 2019.

RAFAEL, Ulisses Neves. *Xangô rezado baixo: religião e política na Primeira República*. São Cristóvão: Editora UFS; Maceió: EDUFAL, 2012.

REIS, João José. *Rebelião escrava no Brasil: A história do levante dos malês em 1835*. rev. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

RELEMBRE frases famosas ditas por Mãe Stella. *Correio*, Salvador, 27 dez. 2018. Disponível em: <<https://www.correio24horas.com.br/noticia/nid/relembre-frases-famosas-ditas-por-mae-stella/>>. Acesso em: 10 abr. 2019.

ROCHA, Levy. *Viagem de Pedro II ao Espírito Santo*. 3. ed. Vitória: Secretária da Educação; Secretária da Cultura, 2008.

RODRIGUES, Elisa. A formação do Estado secular brasileiro: notas sobre a relação entre religião, laicidade e esfera pública. *Horizonte*, v. 11, n. 29. p. 149-174, 2013.

RODRIGUES, Elisa. Ciência da Religião e Ensino Religioso: efeitos de definições e indefinições na construção dos campos. *REVER*, ano 15, n. 2. jul./dez. p.55-66, 2015. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/dialnet.unirioja.es>>. Acesso em: 05 jul. 2019.

RODRIGUES, Elisa. *Ensino Religioso: Área de Conhecimento da Educação Básica*. [S.l.; s.n.], [s.d.]. Disponível em: <https://www.academia.edu/3726804/Ensino_religioso_como_%C3%A1rea_de_conhecimento>. Acesso em: 10 mar. 2019.

RODRIGUES, Elisa. O Ensino Religioso e Seu Objeto: O Fenômeno Religioso [S.l.; s.n.], [s.d.]. Disponível em: <https://www.academia.edu/3726804/Ensino_religioso_como_%C3%A1rea_de_conhecimento>. Acesso em: 13 maio 2019.

RODRIGUES, Elisa. O Ensino Religioso e Seu Objeto: o Fenômeno Religioso. In: SEFOPER, 13., 2014, Belém. *Anais do XIII Seminário nacional de formação de professores*

para o ensino religioso. Florianópolis: FONAPER, 2015. Disponível em: <fonaper.com.br/docs/XIII_SEFOPER.pdf>. Acesso em: 13 set. 2019. p. 22.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Org.). *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Almedina, 2009.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Filosofia à venda, a douda ignorância e a aposta de Pascal. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, v. 80, p. 11-43, mar. 2008. Disponível em: <https://www.ces.uc.pt/bss/documentos/A_filosofia_a_venda_RCCS80_Marco2008.pdf>. Acesso em: 06 fev. 2018.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *Novos estud. - CEBRAP*, São Paulo, n. 79, p. 71-94, nov. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-33002007000300004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 14 abr. 2019.

SANTOS, Boaventura de Souza. *As dores do pós-colonialismo. Folha de S. Paulo*. São Paulo, 21 ago. 2006.

SANTOS, Boaventura de Souza. Conhecimento de África, conhecimento de africanos: duas perspectivas sobre os estudos de africanos. SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Org.). *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Almedina, 2009. p. 185-188.

SANTOS, Boaventura de Souza. Do pós-moderno ao pós-colonial: e para além de um e de outro. In: CONGRESSO LUSO-AFRO-BRASILEIRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS, 8., Coimbra, 2004. *Conferência de abertura* Coimbra: [S.l.], set. 2004. 45 p. Disponível em: <www.ces.uc.pt/misc/Do_pos-moderno_ao_pos-colonial.pdf>. Acesso em: 06 fev. 2018.

SANTOS, Boaventura de Souza. Prefácio. In: GOMES, Nilma. *O movimento Negro educador: Saberes construídos nas lutas por emancipação*. Petrópolis: Vozes, 2017.

SANTOS, Nágila Oliveira dos. Orixás no divã: uma análise psicanalítica dos mitos de Nanã Buruku, Obaluaê, Oxumarê e Euá. *Revista África e Africanidades*. ano 3, n. 9, maio. [S.l.], [s.p.]. 2010. Disponível em: <http://www.africaeafricanidades.com.br/documentos/Orixas_no_diva.pdf>. Acesso em: 03 nov. 2018. [s.p.].

SANTOS, Rafael José dos. Caminho da literatura ioruba no Brasil: oralidade, escrita e narrativas virtuais. *Antares*, v.8, n. 16, jul./dez. p. 277-301, 2016. Disponível em: <http://www.uces.br/etc/revistas/index.php/antares/article/view/4754>. Acesso em: 10 out. 2019.

SANTOS. Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *Novos estud. - CEBRAP*, n. 79. São Paulo, nov. p. 71-94, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-33002007000300004>. Acesso em: 17 ago. 2019.

SANTOS. Boaventura de Souza. Por uma sociologia das Ausências e por uma sociologia das emergências. *Revista Crítica de Ciências Sociais*. n. 63, p. 237-270, 2002. Disponível em:

<https://www.ces.uc.pt/bss/documentos/sociologia_das_ausencias.pdf>. Acesso em: 08 abr. 2018.

SARAMAGO, José. Esperanças e utopias. *O caderno de Saramago*, [S.l.]. set. 2008. Disponível em:

SARAMAGO, José. *Tribo da Sensibilidade*. Belo Horizonte: UFMG, 1999.

SARMENTO, Manuel Jacinto. As Culturas da Infância nas Encruzilhadas da Segunda Modernidade. In SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz (Org.). *Crianças e Miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação*. Porto: ASA Editores, 2004.

SARMENTO, Manuel Jacinto. *Imaginário e culturas da infância*. Texto produzido no âmbito das atividades do Projeto “As marcas dos tempos: a interculturalidade nas culturas da infância”. Projeto POCTI/CED/2002.

SESC-SP. *Reginaldo Prandi: sociólogo fala sobre intolerância religiosa e as influências das religiões afro-brasileiras na cultura do país*. São Paulo:[s.n.], 2016.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, José (Org). *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autêntica. 2008.

SUMIDOIRO. *Quase morto no navio negreiro (1868)*. 2015. Disponível em: <sumidoiro.wordpress.com/2015/04/01/50-cinquenta-dias-navio-negreiro-mocambique-canal-mozambique-channel-grenfell-hill-escravos-quelimane-pau-sebo-cidade-cabo-boa-esperanca-simon-town-baia-falsa-false-bay-wymberg-carreira-india/>. Acesso em: 30 dez. 2018.

TAVARES, Manuel. Em torno de um novo paradigma sócio epistemológico: Manuel Tavares conversa com Boaventura de Sousa Santos. *Revista Lusófona de Educação*. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias Portugal, n. 13, p. 183-189, 2009.

TAVARES, Manuel. Resenha de “Epistemologias do Sul” de Boaventura de Sousa Santos e Maria Paula Meneses. *Revista Lusófona de Educação*, n. 13. p. 183-189, Portugal: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, 2009.

TEXEIRA, Milena. Mulher que cometeu intolerância religiosa contra Mãe Stella é professora. *Bahia.ba*. Salvador, 03 jan. 2019. Disponível em: <<http://bahia.ba/bahia/mulher-que-cometeu-intolerancia-religiosa-contra-mae-stella-e-professora/>>. Acesso em: 30 abr. 2019.

TV GLOBO. *Membros da Casa do Caboclo, no Lago Norte, cantam ao redor de construção derrubada pelo DF Legal*. Brasília: TV GLOBO/G1, 2019. Disponível em: <<https://g1.globo.com/df/distrito-federal/noticia/2019/05/24/casa-de-candomble-e-derrubada-pelo-governo-do-df-intolerancia-religiosa-diz-oab.ghtml>>. Acesso em: 30 maio 2019.

ÚLTIMA Entrevista a Paulo Freire 1º parte. Produzido por Luciana Burlamaqui. São Paulo: [s.n.], 1997. Youtube (6:59 min.), son., color. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=UI90heSRYfE>>. Acesso em: 14 abr. 2019.

VERGER, Pierre. *Ritual de iniciação no candomblé*. 1953. 1 fotografia, preto e branco. Disponível em: <<https://abridurif.tumblr.com/post/53956231445/pierre-verger>>. Acesso em: 15 mar. 2018.

VIEIRA, Sofia Lerche. *Educação básica: política e gestão da escola*. Brasília: Liber Livro, 2009.

WALSH, Catherine. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: insurgir, reexistir e reviver. In: CANDAU, Vera Maria. (Org.). *Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. 2009.

WALSH, Catherine. Interculturalidade, crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera Maria (org.) *Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro: 7 Letras: 2009. p. 13- 20.

WEST, Cornel. *Prophesy deliverance! An afroamerican revolutionary Christianity*. Tradução de Luiz Felipe M. Candido. Louisville: Westminster John Knox Press, 2002. p. 47-65.



APÊNDICES

APÊNDICE 1 - TERMO DE ESCLARECIMENTO DE ADESÃO

Termo de Esclarecimento e de livre Adesão - Incursão no Terreiro

Concordo em participar, como voluntária, do estudo que tem como pesquisadora responsável, a aluna Geisa Hupp Fernandes Lacerda, do curso de Mestrado Profissional Ciências das Religiões, vinculado ao PPGR- Faculdade Unida de Vitória, que pode ser contatada pelo e-mail: ge.lacerda@hotmail.com, e pelos telefones (27) 3337-5741 e (27) 99227-5644. Tenho ciência de que o estudo tem em vista realizar entrevistas com professores, alunos, famílias de Santo e incursão ao terreiro, visando, por parte da referida aluna, a realização de um trabalho de dissertação intitulado “*Os olhares visibilizados das famílias: Um diálogo sobre as “crianças de Santo”, no ambiente escolar*”. Minha participação consistirá em permitir, como Sacerdotisa da casa, registros no diário de campo e registros fotográficos. Conforme conversado com a pesquisadora, não será permitido nenhum registro de médium incorporado. Entendo que esse estudo tem finalidade de pesquisa acadêmica, que os dados obtidos não serão divulgados, a não ser com prévia autorização, e que, nesse caso, será preservado o anonimato dos participantes, assegurando, assim, a minha privacidade. O aluno providenciará uma cópia de fotos e demais documentos para o meu consentimento. Além disso, sei que posso abandonar minha participação na pesquisa quando quiser e que não receberei nenhum pagamento por esta participação.

Assinatura

Vitória ES, ____ de _____ de 2018.

APÊNDICE 2 - TERMO DE ESCLARECIMENTO DE ADESÃO

TERMO DE ESCLARECIMENTO E DE LIVRE ADESÃO - RODA DE CONVERSA COM ATORES DO AMBIENTE ESCOLAR

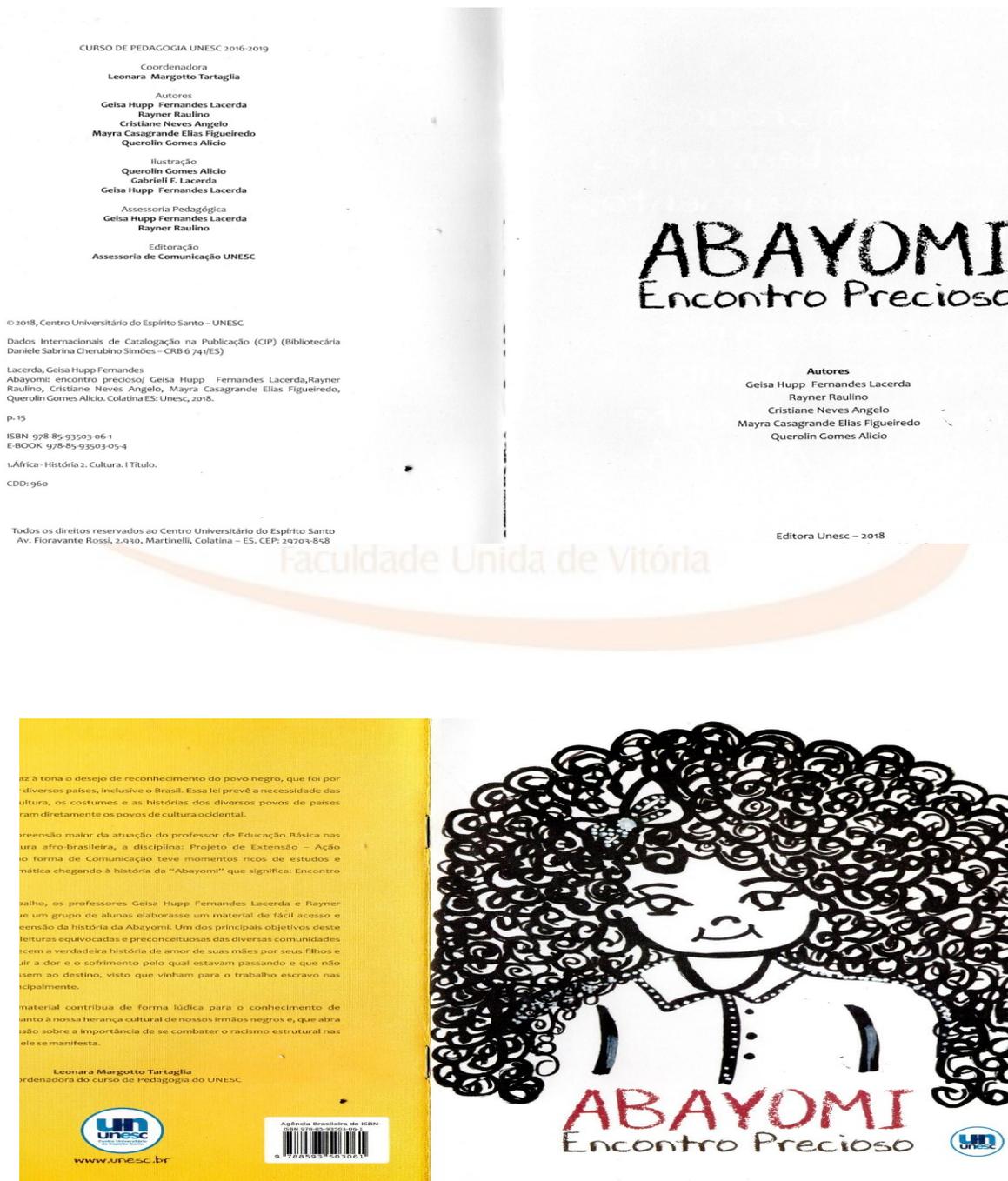
Concordo em participar, como voluntária, do estudo que tem como pesquisadora responsável, a aluna Geisa Hupp Fernandes Lacerda, do curso de Mestrado Profissional Ciências das Religiões, vinculado ao PPGR- Faculdade Unida de Vitória, que pode ser contatada pelo e-mail: ge.lacerda@hotmail.com, e pelos telefones (27) 3337-5741 e (27) 99227-5644. Tenho ciência de que o estudo tem em vista realizar entrevistas com professores, alunos, famílias de Santo, visando, por parte da referida aluna, realização de um trabalho de dissertação intitulado “*Os olhares visibilizados das famílias: Um diálogo sobre as “crianças de Santo”, no ambiente escolar*”. Minha participação consistirá em conceder uma entrevista na forma de roda de conversas, que será gravada e transcrita e fotos, se assim for permitido. Entendo que esse estudo possui finalidade de pesquisa acadêmica, que os dados obtidos não serão divulgados, a não ser com prévia autorização, e que, nesse caso, será preservado o anonimato dos participantes, assegurando, assim, minha privacidade. O aluno providenciará uma cópia da transcrição da entrevista para meu conhecimento. Além disso, sei que posso abandonar minha participação na pesquisa quando quiser e que não receberei nenhum pagamento por esta participação.

Assinatura

Vitória ES, ____ de _____ de 2018.

APÊNDICE 3- LIVRO ABAYOMI

Certificado pelo Programa de Pós-Graduação da Faculdade Unida de Vitória - 03/12/2019.



APÊNDICE 4 – RODA DE CONVERSAS TRANSCRITA COM A PROFESSORA E EKEDI

Roda de conversas transcrita, a roda foi realizada em 08 de Novembro de 2018, com a docente filha de Santo, neste processo utilizando a cartografia social os mapas da conversa foram efetivados em forma de roda de conversas, na Escola de Médio e Ensino Fundamental, localizado na Rua Otto Ramos 35, Maruípe.

Cartografa- A minha pesquisa direcionada ao racismo religioso na escola. Eu vou à procura desses processos que ocasionam o racismo religioso dentro deste âmbito. Através do contato com Professor Evandro, articulou que você é docente e também é filha de Santo. Gostaria de saber sua trajetória como docente primeiramente. Quantos anos você tem magistério? Atuação no âmbito escolar. E posteriormente esse processo como você se encontra na religião afro-brasileira?

Cartografada- Meu nome é Patrícia leciono língua portuguesa na prefeitura de Vitória, como professora efetiva desde 2012 na prefeitura de Vitória, leciona com segundo segmento do Ensino Fundamental, minha escola é localizada em Maruípe. Nessa região possui terreiros, bem próximos da escola, e alguns alunos dessa escola professam pertencer à umbanda e o Candomblé e também.

Cartografada- Em uma das escolas que eu trabalhei veio um menino de Cariacica porque a família não tinha encontrado na escola lá para matricular. O menino estava cumprindo preceito ele havia raspado a cabeça, fez o santo, raspar a cabeça faz parte do preceito. Aí ele foi lá para minha escola porque já tinha minha presença lá, a diretora nesse contexto achou até positivo porque tinha minha presença lá por ser filha de Santo. E em qualquer problema eu poderia ajudar, para qualquer esclarecimento porque o menino foi para lá (escola) trajando roupa branca, cabeça coberta durante o tempo de preceito ele tinha que seguir obviamente aquilo que era regido pelo candomblé.

Nessa escola eu não observei nada de errado não, porque foram pontuados os motivos daquele procedimento do menino. Ele ainda no geral brincava com as crianças tinham bom relacionamento com a professora regente da sala, usava kelê (fios de conta). Eu não vou citar o nome da professora, ela na dúvida se reportava muitas vezes a mim, por ser filha de Santo, outras pessoas da escola também na dúvida iam até a mim perguntar alguma dúvida em relação a esse garoto que estava cumprindo preceito eu estava em dois horários na mesma escola. Então eles vinham a mim perguntar qualquer coisa referente a esse garoto, outras

vezes perguntava ao próprio menino que fazia os esclarecimentos necessários, na passagem desse menino pela escola na atualidade eu não observei nenhum problema. Hoje não tenho conhecimento se ele continua na mesma escola, pois eu não estou mais lá, mas no tempo que eu atuei lá sem problemas, eu vi ele brincando com outras crianças, nunca vi nenhum fato complicador naquela situação não.

Cartografa- Mas você acha que a sua presença ali, enquanto docente professora candomblecista praticante de religião afro-brasileira foi fundamental para minimizar qualquer tipo de problemática com esse menino?

Cartografada- Foi sim, ajudou, pois a própria professora quando tinha alguma dúvida ela se reportava a mim, nessa escola eu desenvolvi um projeto de africanidades e nas demais escolas que eu atuei também, como essa agora de Maruípe.

Eu não pego essa questão de religião para ficar doutrinando, falo da África eu falo do Continente e lendas. Entre algumas lendas, existem lendas de orixás, eu não conto todo Panteão de orixás, por exemplo, eu vou trabalhar com vento quem é o orixá responsável pelo vento Iansã. Eu não estou lá para catequizar e nem dizer uma religião é melhor do que a outra. Mais assim, não tem mitologia Grega? Tem mitologia em Iorubá também.

Agora a questão da religião que você me perguntou meu envolvimento com candomblé desde pequena, eu sou do Rio de Janeiro, há 22 anos que eu estou morando no Espírito Santo.

A minha madrinha de batismo ela era de Umbanda. Então eu sempre tive contato com essas religiões. Com a minha vinda para cá e com falecimento de minha madrinha, dois primos que fazem parte da família de Santo eram Babalorixás, um já é falecido que é o Pai Jorge de Obaluaê, e agora o meu pai de santo que é meu primo é o pai Edson de Oxaguian. Então eu fui apontada pelo Orixá como Ekedí.

Agora assim, quando você é apontado pelo Orixá, você não é obrigado a entrar para religião, você pode pensar, você pode não querer e não entrar. Então você entra se você estiver disposta. Por isso, é uma renúncia, abre mão de muitas coisas dos finais de semana, às vezes tem baladas e você tem que renunciar, pois tem função (atividades no terreiro).

Eu demorei uns 15 anos, desde quando eu fui apontada pelo orixá até a minha confirmação não foi assim instantâneo. Eu demorei muito, pois eu sabia da responsabilidade que seria ao assumir o Candomblé na minha vida. Não pode ser assim, se hoje você quer, amanhã eu não quero, ser tchau e bênção.

Então eu pensei muito, então quando eu conseguir dinheiro para fazer o santo, condição maturidade tudo. Eu me confirmei em janeiro de 2013, então eu sou confirmada ekedi de Oxaguian do Palácio e Ilê Axé de Oxum e Oxalá localizado em Costa Bela, Jacaraípe. Então eu tenho cinco anos de feita, frequentava antes. Assim, frequentava, pois era meu primo, feita mesmo sendo filha de Santo tenho cinco anos, estou quase indo para sete anos de Santo, com sete anos você faz uma outra obrigação.

Cartografa- É uma religião muito bonita. Mas requer muita renúncia né? É uma Filosofia de vida né? No Candomblé, você morre para sociedade, para você viver dentro do Candomblé né?

Cartografada- Eu não sou impedida de fazer as coisas, mas quando tem função no barracão obviamente eu não vou deixar a função. Pois, quando você fez o preceito, você sabe que tem essas questões dentro do candomblé. E nem tudo é ferro e fogo, por exemplo, se você tem uma formatura, pois eu sou professora, é óbvio eu vou comunicar para o meu pai de santo, para ele não ficar me esperando para ajudar. Pois, irei ter outros eventos. Simplificando nada é tão fechado assim, não vai. Não pode se ausentar sumir, se eu morasse em outro estado tudo bem, pois ele conta com a família de Santo, para as funções do terreiro, uma festa x, tem tantas ekedis e não aparece ninguém.

Cartografa- A família de Santos é uma família que nasce parte da religião. Não é isso? É um coletivo né? Um preciso do outro, para as coisas acontecerem?

Cartografada- É isso aí, em relação à família de Santo, em outras escolas que eu já trabalhei presenciei um menino tocando numa apresentação. Quando ele terminou eu perguntei: Você é da onde? Ele todo assim, pois ele não abria para dizer à religião que era. Eu disse: Você pode falar! Porque eu sou do Candomblé também!

Aí ele falou: que ele era Ogã.

Mais geralmente as pessoas dentro da escola não ficam ostentando dizendo que é do Candomblé, que é disso que é daquilo. Tem carga tem cargo B tem cargo C, às pessoas se reservam. Eu acho que é uma forma de proteção também. E não falam para os demais professores de outras religiões, pois não vão entender.

Cartografa- Nos estudos meus estudos principalmente baseado em Guedes Caputo, muitos adolescentes e crianças escondem que pertencem a religião afro-brasileira. Eles se reservam em falar que pertence a religião afro-brasileira, para não sofrer preconceito dentro do processo escolar. Sendo professora e filha de Santo, você já presenciou algum fato negativo tanto de alguma criança ou adolescente?

Cartografada- Eles falam para mim que sou Candomblecista, mais na sala é outro comportamento nem tocam no assunto. Observo muito as atitudes deles em ficar quietos, e não falar à religião que pertencem.

Agora eu uso os meus fios de conta fios de conta, dentro do âmbito escolar é uma militância, sendo professora, candomblecista, mulher, ainda mais partindo desse momento no Brasil tão fundamentalista que estamos vivendo, estamos vivendo tempos sombrios.

Cartografa- Realmente observo que usar fios de conta dentro de uma escola nos dias atuais que mensura um fundamentalismo de uma educação bancária é uma afirmação. Pois, quando falo da minha pesquisa dentro de algumas instituições muitas pessoas não entendem os motivos que relacionam as religiões afro-brasileiras e escola.

Cartografada- É interessante entender também que ser candomblecista não é vir para escola de turbante vestida de baiana, mas também você não pode se omitir e nem ficar lá ponto e nem se calar. Igual sexta-feira, quando não acontece esses dilúvios (neste dia a chuva estava intensa), eu costumo usar branco, aí os alunos questionam professora macumbeira, professora mãe de santo. Porém, nas escolas onde eu passei, eu nunca fui pela gestão indagada ou proibida de usar as minhas roupas brancas por exemplo. Quando decido usar meus turbantes nunca tive problema com a gestão pedagógica, até mesmo porque eu tenho esse projeto de africanidades dentro da escola. E as pessoas já sabem que eu sou de Santo, e os que não sabem ao perguntarem ou se perguntar, eu vou falar. Eu só não ando com uma placa na testa dizendo que sou de Candomblé, se você perguntar eu respondo. Igual às pessoas que sabem, por exemplo, que é um fio de conta, não tem uma noção que eu sou de Santo.

Cartografa- Deixa eu te perguntar mais uma coisa você falou que tem um projeto que é de africanidades. Eu percebo que no Espírito Santo tem muita resistência. Pois, eu trabalho com as meninas de graduação no curso de pedagogia quando eu abordo temáticas como o racismo institucional é vinculados a didática, fundamentos da arte, eu trago muito essas mitologias em Iorubá. No início se espantavam, resistiam né? Com essas mitologias, com esse processo de crença nos orixás. No seu ponto de vista, nesse processo ao falarmos da disciplina de Ensino Religioso para trabalhar essas temáticas das religiões afro-brasileiras para você docente há tanto tempo na rede de ensino, acha que o ensino religioso ele é falho?

Cartografada- Tem professores bons, tem professores péssimos. Ser bom é característica do ser humano, por exemplo, tem excelentes padres eu fui católica uma parte da minha vida, tem a pastores excelentes, tem professores bons professores e péssimos antes de ser do Candomblé, por exemplo a religião independente da escolha estão falando de todas,

mas vou falar do lugar da minha fala, é para evolução do ser humano então ser bom faz parte do processo do candomblé.

Mas voltando lá para a questão do menino, teve uma sexta-feira que ele estava todo vestido de branco. E eu fui também vestido de branco, com meus filhos de conta de Oxaguiã, quando eu cheguei lá, o que aconteceu ele estava de cabeça baixa, quando ele me viu de branco ele foi subindo seu olhar, e quando nossos olhares se encontraram eu só balancei a cabeça eu senti que ele respirou fundo. E pensou assim: Que bom que tem alguém igual a mim! (nessa hora a professora se mostra emocionada).

Cartografa- A escola precisa se resignificar né? Pois, deve ser muito complicado para o povo de santo, frequentar a escola tão tradicional assim?

É entender que dá para conversar perfeitamente, por exemplo, se eu visto branco na sexta-feira porque sou de Santo, e você não veste fica na sua. Podemos conviver pacificamente e é interessante perceber também que o Candomblé ele cultua a natureza é um é uma religião que cultua natureza. O que vem depois disso você pega um texto acadêmico de qualidade estuda tira suas dúvidas procura saber com quem pode falar sobre a religião com propriedade. Encerrando gostei muito de participar, me coloco à disposição para outras entrevistas ou para outras, com os meus irmãos (família de santo). E assim, precisando de mim eu estou aqui. Axé!

APÊNDICE 5 - RODA DE CONVERSAS TRANSCRITA COM A COORDENAÇÃO DE ESTUDOS ÉTNICO-RACIAIS E DIVERSIDADES - CEERD, SEDU/SERRA

A roda de conversa ocorreu no setor de formação de professores localizado em bairro de Fátima, localizado na Serra-ES, no dia 28 de novembro de 2019.

Cartografa- Gostaria primeiramente agradecer o aceite do seu convite, para participar desta roda de conversa. Trabalho com a cartografia na minha pesquisa, essa é a base metodológica de meu trabalho para a construção da dissertação. A cartografia não tem roteiros prontos, vamos dialogando conforme a temática principal racismo, racismo religioso e educação.

De forma inicial gostaria de saber, como a coordenação trabalha as relações étnico-raciais no município da Serra e qual a relevância deste trabalho?

Cartografada- Temos uma formação continuada de professores, tanto nos centros que fornecem a educação infantil e escolas de ensino fundamental do município. Iniciamos os trabalhos meio tímidos. Hoje a formação tem a duração de um semestre, tem que ter continuidade, pois se parar com estas formações não tem avanços em combater o racismo. Por exemplo, uma criança negra que pinta seu desenho, como branca sendo negra, não reconhece a identidade étnica. O imaginário branco nasce quando só tem histórias de princesas brancas, e a criança coloca uma coroa na cabeça. O motivo que é uma princesa. E quem é a princesa? É a Branca de Neve.

São princesas brancas, se não mudar isso, se não trabalhar pedagogicamente, vai ter problema no futuro.

Tenho vários desenhos de crianças que são negras, e se reconhece como branca, guardo esse material. Não divulgo para ninguém, apenas na formação de professores, mostrando a necessidade do indivíduo se reconhecer como negro. Para isto, a escola tem um papel fundamental.

Cartografa- Quais os impasses para o trabalho das relações étnico-racial na escola? E como ocorre o enfrentamento pedagógico para promover uma educação não colonizadora nestes espaços?

Cartografada- Por exemplo, nas escolas tem no cantinho da leitura, biblioteca em algumas, o que aparece é a princesa loira. Aí temos que bater de frente, quando eu mostrei o

filme *Kiriku e a Feiticeira* é um longa-metragem 50 minutos, é um desenho animado que passa na África. Na aldeia do personagem, Kiriku é um herói que luta contra Feiticeira.

Aí a professora falou: Aqui tem mãe evangélicas como que eu vou passar esse filme?

Na mesma hora respondi: Muito simples, a bruxa da Branca de Neve pode! Porque ela é branca, ai o filme é perfeito? E a Feiticeira do Kiriku não pode porque ela é preta?

E aí, a professora ficou me olhando assim, porque muitas vezes diretores e professores dizem que a comunidade não aceita. Quando na verdade são os próprios sujeitos que estão na escola que não aceitam trabalhar com as relações étnico-raciais, por conta do racismo.

Cartografa- Na concepção de todo seu trabalho uma educação antirracista, é relevante devido às quais pautas?

Cartografada- A pauta do trabalho da questão racial é de suma importância. Pois a primeira justificativa que define a importância do trabalho inicia pelo percentual de negros/negras, 67% da população Serrana se declara como negra ou parda. Então 97% dos meninos da escola pública da Serra são negros (as), com várias tonalidades, mais ou menos escuros. Quando a gente tem um branco é um ou dois, dependendo da escola. Então, como não trabalhar com essas crianças a identidade negra? É impossível, é uma pauta de urgência.

Cartografa - Quando a gente bate na questão das Relações étnico- raciais na formação, tem que quebrar várias resistências você sabe disso. Quando na formação se toca a questão das religiões afro-brasileira? É uma pauta fácil? Ou gera vários problemas os professores têm resistência para ouvir essa pauta? A uma diferença no tratamento? Uma docilidade para crianças cristãs em relação às crianças de religião afro-brasileiras?

Cartografada- Fomos a uma escola que foi interessante, acho que aconteceu em 2015, o menino que estava cursando séries iniciais. A idade mais ou menos de 10 anos, recolheu para o santo, e ficou um tempo recolhido e nesse tempo de recolhimento eles têm um uma série de preceitos. Quando sai tem que usar branco, cordão (fios de conta), ninguém pode encostar-se à cabeça dele. E o menino chegava à escola e as outras crianças caíam em cima dele. A escola não soube lidar com a situação. Então, eu tive que ir à escola, interferir, conversar com a turma conversar com a professora, conversar com a diretora e conversar com a pedagoga. Sabe tudo no sentido de criar uma relação de respeito, aquela criança ao direito dela como criança de frequentar a escola e não se sentir excluída.

*Cartografa-*Essa intervenção pedagógica rendeu bons frutos?

Cartografada-Passou um tempo, no ano seguinte veio uma pessoa que me ligou, e me perguntou sobre essa questão sobre a religião afro-brasileira e escola, para alguma pesquisa. E eu, comentei esse caso, bem o nome da escola, e pedi que fosse lá conversar com a diretora e com as crianças. Ela queria ter acesso à família, falei que eu não tinha. A escola na figura da diretora negou tudo, como se nada tivesse ocorrido no espaço.

Cartografa- Aqueles que sofrem racismo religioso muitas vezes não falam né? Às vezes não sabemos da complexidade devido ao racismo e pertencer a religião afro-brasileira e frequentar a escola.

Cartografada- Eu não sei se você já chegou a ver, mas eu acho que para sua pesquisa vai ser muito interessante coloca no YouTube que você vai achar um documentário *crianças do Candomblé dizem estar com leucemia*.

Cartografa- Assisti sim, é da Caputo, que trabalha com etnografia mapeia as crianças de terreiro, com o grupo Kékeré da UERJ, ela produz muitas coisas sobre essa temática criança de santo, preconceito e escola.

Cartografada-Agora se você quiser fazer sua pesquisa em cima e das religiões afro-brasileiras, a minha ideia é que você vai para os terreiros. Porque se você for para as escolas você não vai ter o mesmo acesso do que para o terreiro, tipo a escola que negou o fato, que o racismo aconteceu neste ambiente, como contei anteriormente.

Cartografa- Assim, a Serra (município) para mim nesse momento, esse diálogo com você é muito importante. Pois, eu pretendo com a minha pesquisa fazer um recorte dela, trabalhar a formação inicial né? No curso de pedagogia para aproximar naquilo que venho agregando descolonizar as Pedagogias.

Cartografada- Se eu não sei nada da religião afro, reproduzo *só o que é coisa de diabo*, vou reproduzir o que eu ouço, e também você tem que reconhecer que a cultura afro-brasileira e a religião são importantes. É importante perceber a relação que o terreiro com africanidades ele guarda tradição. Então, a gente tem que permitir esse povo de santo também nos ensine, temos muito que apreender.

Cartografa- Temos que promover rodas de conversas, cursos entre outros... Tudo que potencialize a pensar diferente.

Cartografada- Eu digo, trabalhar relações étnicas na escola e um dialogo constante, existem casos absurdos igual do século XVIII. Por exemplo, teve também uma professora que construiu a maleta viajante colocou uma boneca preta, na primeira casa, que a boneca entrou foi destruído, o pai pegou queimou a boneca, dizendo ser *coisa de macumba*.

Cartografa- É então, eu te agradeço pela oportunidade dessa roda de conversas. Pois, pesquisar sobre cultura afro-brasileira, não é uma coisa tão fácil né?

Cartografada-Não é fácil, porque você não acha muitos materiais prontos. Não existe muita pesquisa, a gente tem que construir muita coisa em relação às relações étnico- raciais, e principalmente religiões afro-brasileiras.

Cartografa – É um caminhar que ao mesmo tempo em que tá sendo dolorido, por perceber tanto preconceito, porém também prazeroso, percebo, possibilidades de novas práxis de descolonizar. Obrigada, pela contribuição na pesquisa, comovendo e movendo para práxis docente diferenciada. Muito obrigada!

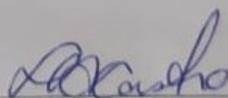


ANEXOS
TERMOS DE ESCLARECIMENTO E DE LIVRE ADESÃO ASSINADOS

FACULDADE UNIDA DE VITÓRIA - FUV
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DAS RELIGIÕES
MESTRADO PROFISSIONAL

Termo de Esclarecimento e de livre Adesão - Roda de Conversa com atores do ambiente escolar

Concordo em participar, como voluntária, do estudo que tem como pesquisadora responsável, a aluna Geisa Hupp Fernandes Lacerda, do curso de Mestrado Profissional Ciências das Religiões, vinculado ao PPGR- Faculdade Unida de Vitória, que pode ser contatada pelo e-mail: ge.lacerda@hotmail.com, e pelos telefones (27) 3337-5741 e (27) 99227-5644. Tenho ciência de que o estudo tem em vista realizar entrevistas com professores, alunos, famílias de Santo, visando, por parte da referida aluna, realização de um trabalho de dissertação intitulado **“Os olhares visibilizados das famílias: Um diálogo sobre as “crianças de Santo”, Racismo Religioso no Ambiente Escolar”**. Minha participação consistirá em conceder uma entrevista na forma de roda de conversas, que será gravada e transcrita e fotos, se assim for permitido. Entendo que esse estudo possui finalidade de pesquisa acadêmica, que os dados obtidos não serão divulgados, a não ser com prévia autorização, e que, nesse caso, será preservado o anonimato dos participantes, assegurando, assim, minha privacidade. O aluno providenciará uma cópia da transcrição da entrevista para meu conhecimento. Além disso, sei que posso abandonar minha participação na pesquisa quando quiser e que não receberei nenhum pagamento por esta participação.



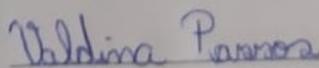
Assinatura

Vitória ES, 28 de novembro de 2018.

FACULDADE UNIDA DE VITÓRIA - FUV
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DAS RELIGIÕES
MESTRADO PROFISSIONAL

Termo de Esclarecimento e de livre Adesão - Incursão no Terreiro

Concordo em participar, como voluntária, do estudo que tem como pesquisadora responsável, a aluna Geisa Hupp Fernandes Lacerda, do curso de Mestrado Profissional Ciências das Religiões, vinculado ao PPGR- Faculdade Unida de Vitória, que pode ser contatada pelo e-mail: ge.lacerda@hotmail.com, e pelos telefones (27) 3337-5741 e (27) 99227-5644. Tenho ciência de que o estudo tem em vista realizar entrevistas com professores, alunos, famílias de Santo e incursão ao terreiro, visando, por parte da referida aluna, a realização de um trabalho de dissertação intitulado **“Os olhares visibilizados das famílias: Um diálogo sobre as “crianças de Santo”, no ambiente escolar”**. Minha participação consistirá em permitir, como Sacerdotisa da casa, registros no diário de campo e registros fotográficos. Conforme conversado com a pesquisadora, não será permitido nenhum registro de médium incorporado. Entendo que esse estudo tem finalidade de pesquisa acadêmica, que os dados obtidos não serão divulgados, a não ser com prévia autorização, e que, nesse caso, será preservado o anonimato dos participantes, assegurando, assim, a minha privacidade. O aluno providenciará uma cópia de fotos e demais documentos para o meu consentimento. Além disso, sei que posso abandonar minha participação na pesquisa quando quiser e que não receberei nenhum pagamento por esta participação.



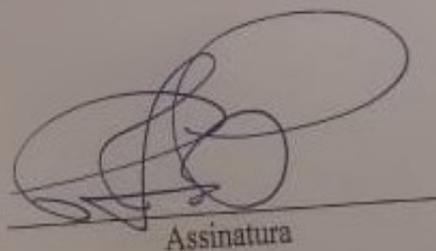
Assinatura

Vitória ES, 3 de março de 2018.

FACULDADE UNIDA DE VITÓRIA - FUV
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DAS RELIGIÕES
MESTRADO PROFISSIONAL

Termo de Esclarecimento e de livre Adesão - Roda de Conversa com atores do ambiente escolar

Concordo em participar, como voluntária, do estudo que tem como pesquisadora responsável, a aluna Geisa Hupp Fernandes Lacerda, do curso de Mestrado Profissional Ciências das Religiões, vinculado ao PPGR- Faculdade Unida de Vitória, que pode ser contatada pelo e-mail: ge.lacerda@hotmail.com, e pelos telefones (27) 3337-5741 e (27) 99227-5644. Tenho ciência de que o estudo tem em vista realizar entrevistas com professores, alunos, famílias de Santo, visando, por parte da referida aluna, realização de um trabalho de dissertação intitulado **“Os olhares visibilizados das famílias: Um diálogo sobre as “crianças de Santo”, no ambiente escolar”**. Minha participação consistirá em conceder uma entrevista na forma de roda de conversas, que será gravada e transcrita e fotos, se assim for permitido. Entendo que esse estudo possui finalidade de pesquisa acadêmica, que os dados obtidos não serão divulgados, a não ser com prévia autorização, e que, nesse caso, será preservado o anonimato dos participantes, assegurando, assim, minha privacidade. O aluno providenciará uma cópia da transcrição da entrevista para meu conhecimento. Além disso, sei que posso abandonar minha participação na pesquisa quando quiser e que não receberei nenhum pagamento por esta participação.



Assinatura

Vitória ES, 08 de NOVEMBRO de 2018.