

CONSTANTINO JOSÉ BEZERRA DE MELO



RELIGIÕES
**AFRO.
BRASILEIRAS**

O QUE PENSAM OS ESTUDANTES
NAS ESCOLAS ESTADUAIS DO RECIFE

EDITORA
OLYVER

RELIGIÕES AFRO. BRASILEIRAS

O QUE PENSAM OS ESTUDANTES
NAS ESCOLAS ESTADUAIS DO RECIFE

O presente trabalho se refere às religiões afro-brasileiras, tema amplamente pesquisado pelas ciências humanas, principalmente pela antropologia e sociologia. O tema do livro emergiu da dificuldade do nosso trabalho docente com a Lei 10.639/2003. Os estudantes apresentavam em sala de aula atitudes de recusa e preconceito quanto ao estudo, pesquisa e debate do aspecto religioso da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” abordados nas aulas de sociologia e filosofia. O livro resulta do trabalho de pesquisa de mestrado intitulado “Representações sociais das religiões afro-brasileiras: o que pensam os estudantes das Escolas Estaduais de Referência da cidade do Recife”. Realizado em 2014, teve por objetivo analisar as representações sociais das religiões afro-brasileiras apresentadas por estudantes de três Escolas de Referência da Rede Pública Estadual da região norte da cidade do Recife. A pesquisa foi realizada no programa de mestrado de Ciências da Religião da UNICAP/PE, uma vez que essa área do conhecimento possibilita o diálogo entre as diversas epistemologias e hermenêuticas envolvidas no campo dos estudos do sagrado e das religiões.

ISBN: 978-65-87192-30-7



9 786587 192307

EDITORA
OLYVER
www.editoraolyver.org



**RELIGIÕES AFRO-BRASILEIRAS:
O QUE PENSAM OS ESTUDANTES NAS ESCOLAS
ESTADUAIS DO RECIFE**

DIREÇÃO EDITORIAL

Maria Camila da Conceição

COMITÊ CIENTÍFICO EDITORIAL

Prof. Dr. José Adelson Lopes Peixoto

Universidade Estadual de Alagoas | UNEAL (Brasil)

Prof. Dr. Edson Hely Silva

Universidade Federal de Pernambuco – UFPE (Brasil)

Prof^a. Dr^a. Ana Cristina de Lima Moreira

Universidade Estadual de Alagoas | UNEAL (Brasil)

Prof^a. Dr^a. Betijane Soares de Barros

Instituto Multidisciplinar de Maceió – IMAS (Brasil)
Absolute Chistymas University – ACU (Estados Unidos)

Prof^a. Dr^a. Laís da Costa Agra

Universidade Federal do Rio de Janeiro | UFRJ (Brasil)

Prof. Dr. Siloé Soares de Amorim

Universidade Federal de Alagoas | UFAL (Brasil)

Prof^a. Dr^a. Nara Salles

Universidade Federal de Pelotas | UFPel (Brasil)

Prof^a. Dr^a. Urânia Auxiliadora Santos Maia de Oliveira

Universidade Federal da Bahia | UFBA (Brasil)

Prof. Dr. Fernando José Ferreira Aguiar

Universidade Federal de Sergipe | UFS (Brasil)

Prof^a. Dr^a. Karina Moreira Ribeiro da Silva e Melo

Universidade de Pernambuco | UPE (Brasil)

Prof^a. Me. Deisiane da Silva Bezerra

Universidade Federal Rural de Pernambuco | UFRPE (Brasil)

Prof^a. Me. Francisca Maria Neta

Universidade Estadual de Alagoas | UNEAL (Brasil)

Prof^a. Me. Iraci Nobre da Silva

Universidade Católica de Pernambuco | UNICAP (Brasil)
Universidade Estadual de Alagoas | UNEAL (Brasil)

Prof^a. Me. Gisely Martins da Silva

Universidade Estadual de Alagoas | UNEAL (Brasil)

Prof. Dr. Augusto César Acioly Paz Silva

Universidade Federal de Pernambuco | UFPE (Brasil)
Autarquia de Ensino Superior de Arcoverde | AESA-CESA (Brasil)

Prof. Dr. Jadilson Marinho da Silva

Universidad de la Integración de las Américas | UNIDA (Paraguai)
Autarquia de Ensino Superior de Arcoverde | AESA-CESA (Brasil)

Prof. Dr. Américo Junior Nunes da Silva

Universidade do Estado da Bahia | UNEB (Brasil)
Universidade Federal de São Carlos | UFSCar (Brasil)

Prof. Dr. Hélder Manuel Guerra Henriques

Professor da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do
Instituto Politécnico de Portalegre (Portugal)

Prof^a. Dr^a. Maria Aparecida Santos e Campos

Doutorado em Actividad física y salud. Universidad de Jaen, UJAEN, Espanha

Prof. Dr. Diosnel Centurion, Ph.D

Universidad Católica Ntra. Sra. de la Asunción | Asunción (Paraguay)

Prof^a. Dr^a. Marta Isabel Canese de Estigarribia

Universidad Nacional de Asunción, Escuela de Ciencias Sociales y
Políticas | Asunción (Paraguay)

Prof^a. Dr^a. Mariana Annecchini

Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires | (Argentina)
Instituto de Estudios Históricos y Sociales de la Pampa/CONICET/ Universidad Nacional de La
Pampa | (Argentina)

Prof. Dr. Miguel Angel Rossi

Universidad de Buenos Aires (Argentina)

CONSTANTINO JOSÉ BEZERRA DE MELO

**RELIGIÕES AFRO-BRASILEIRAS:
O QUE PENSAM OS ESTUDANTES NAS ESCOLAS
ESTADUAIS DO RECIFE**

DIREÇÃO EDITORIAL: Maria Camila da Conceição

DIAGRAMAÇÃO: Luciele Vieira / Jeamerson de Oliveira

DESIGNER DE CAPA: Jeamerson de Oliveira

REVISÃO ORTOGRÁFICA: Thiago Felinto Oliveira de Queiroz

IMAGEM DE CAPA: Constantino Melo. Orixá Oxum Opará!

O padrão ortográfico, o sistema de citações e referências bibliográficas são prerrogativas do autor. Da mesma forma, o conteúdo da obra é de inteira e exclusiva responsabilidade de seu autor.



Todos os livros publicados pela Editora Olyver estão sob os direitos da Creative Commons 4.0 https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR

2019 Editora Olyver

Aldebaran | Tv. José Alfredo Marques, Loja 05

Antares, Maceió - AL, 57048-230

www.editoraolyver.org

editoraolyver@gmail.com

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S163p

MELO, Constantino José Bezerra de.

Religiões afro-brasileiras: o que pensam os estudantes nas escolas estaduais do Recife. [recurso digital] / Constantino José Bezerra de Melo. – Maceió, AL: Editora Olyver, 2020.

ISBN: 978-65-87192-30-7

Disponível em: <http://www.editoraolyver.org>

1. Religiões Afro-Brasileiras. 2. Representações Sociais. 3. Escolas Estaduais de Referência em Pernambuco. 4. Lei 10.639/2003. 5. Diálogo Inter-religioso.

I. Título.

CDD: 981

Índices para catálogo sistemático:

1. História 981

Ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor de sua pele, por sua origem ou ainda por sua religião. Para odiar, as pessoas precisam aprender, e se podem aprender a odiar, podem ser ensinadas a amar.

Nelson Mandela

AGRADECIMENTOS

Obrigado a Deus, a Olorum, aos Orixás, aos Inquices, aos Santos e Santas, aos Mestres e Mestradas, aos Caboclos e Caboclas, às Entidades Espirituais e aos Seres Encantados.

A todos os meus familiares.

A todos os gestores, estudantes e coordenadores pedagógicos das escolas que participaram do trabalho de pesquisa.

Aos povos de terreiros, candomblecistas, juremeiros, umbandistas, que abriram as portas das suas casas sagradas para a minha compreensão da cosmovisão das religiões afro-brasileiras na cidade do Recife e Olinda. Agradecimento especial ao Babaloríá Elessé Lasé e ao Egbomi Yafibeloyá de Oyá do Terreiro Asè Ilé Abomin Lasé.

Aos professores Dr. Gilbraz de Souza Aragão e Dr. Drance Elias da Silva pela gentileza e paciência no processo de orientação do trabalho de dissertação do mestrado.

A todos os professores do Mestrado em Ciências da Religião da Universidade Católica de Pernambuco pelos ensinamentos, discussões e orientações durante todo o curso.

Ao Dr. Alzirton Freire, a Gilvani Pilé e a Cicleide Lira pelo incentivo ao trabalho de pesquisa.

A Harald Stier e Angelo Ferraro pelo apoio nesta viagem em busca de conhecimento.

E a todos os que contribuíram no processo de elaboração deste livro e que, porventura, não estejam aqui mencionados: minha sincera gratidão.

SUMÁRIO

PREFÁCIO

A aplicabilidade da legislação educacional (10.639/2003):

A constatação de fragilidades em nossa formação

José Adelson Lopes Peixoto..... 12

INTRODUÇÃO..... 19

CAPÍTULO 1

O CALEIDOSCÓPIO DAS RELIGIÕES AFRO-

BRASILEIRAS..... 23

1.1 As formas de lutas contra a escravidão..... 27

1.2 O sincretismo religioso como estratégia de sobrevivência..... 28

1.2.1 A Igreja Católica, o batismo e o sincretismo..... 30

1.3 Fases da história das religiões afro-brasileiras..... 35

1.4 A diversidade das religiões afro-brasileiras no Recife..... 38

1.4.1 A jurema no Recife..... 39

1.4.2 O Candomblé..... 43

1.4.2.1 Os Candomblés no Recife..... 44

1.4.2.2 O Candomblé nagô ou jeje-nagô..... 45

1.4.2.3 A iniciação e o axé: princípio de realização..... 50

1.4.2.4 Èsù: proto-matéria e princípio dinâmico do candomblé.... 56

1.5 A Umbanda..... 58

CAPÍTULO 2

A LEI FEDERAL 10.639/2003 E SUA CONTRIBUIÇÃO

PARA A RELEITURA DO ENSINO DA TEMÁTICA

“HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA” 63

2.1 As Escolas de Referência em Ensino Médio de Pernambuco
– EREMs..... 68

2.2 A Lei Federal 10.639/2003: história e cultura afro-
brasileira..... 72

2.3 O Parecer do Conselho Nacional de Educação CNE/ CP
3/2004: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das

Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.....	76
2.4 A Resolução n. 01/2004 do Conselho Nacional de Educação / Conselho Pleno.....	78
2.5 Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Projeto Político Pedagógico.....	81
2.6 A Instrução Normativa n. 01/2012 da Secretaria de Educação e Esportes do Estado de Pernambuco.....	85
2.7 A implementação da Lei Federal 10.639/2003: encontros e desencontros no processo de ensino aprendizagem.....	87
CAPÍTULO 3	
MÉTODO E ANÁLISE DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DAS RELIGIÕES AFRO-BRASILEIRAS.....	
3.1 Locus da Pesquisa.....	95
3.2 Participantes	96
3.3 Amostragem	96
3.4 Instrumento e materiais para coleta de dados.....	97
3.5 Delineamento da pesquisa.....	98
3.6 Procedimentos gerais	102
3.7 Procedimentos na análise dos dados	103
3.8 Apresentação e análise dos dados.....	105
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	
REFERÊNCIAS.....	

PREFÁCIO

A aplicabilidade da legislação educacional (10.639/2003): a constatação de fragilidades em nossa formação.

Este livro é o desdobramento de uma pesquisa séria e comprometida realizada pelo professor Constantino José Bezerra de Melo durante o seu curso de Mestrado em Ciências da Religião, na Universidade Católica de Pernambuco – UNICAP. Ela foi desenvolvida sob a orientação de dois professores extremamente experientes e atuantes no cenário dos estudos sobre religião no Brasil, notadamente em Pernambuco: os Professores Gilbraz de Souza Aragão e Drance Elias da Silva.

A pesquisa teve como objetivo diagnosticar a forma como são apresentadas as Representações Sociais das religiões afro-brasileiras em três Escolas de Referência em Ensino Médio – EREM, da Rede Pública Estadual de Pernambuco, localizadas na Região Norte da cidade de Recife. A pesquisa foi fundamentada nos pressupostos epistemológicos das Ciências da Religião em interface com outras áreas do conhecimento, como História, Antropologia, Sociologia, entre outras, caracterizando esta ação como interdisciplinar.

A partir de profícua pesquisa bibliográfica, o livro apresenta o contexto em que as religiões afro-brasileiras foram geradas, historicamente, no processo de enfrentamento entre negros escravizados e o colonizador português e escravocrata, resultando num processo de reelaboração e ressignificação religiosa como alternativa plausível para preservação das religiões de negros e nativos. A narrativa incita a necessidade de buscar compreender como tais religiões foram concebidas no passado e ressignificadas no presente.

Para além de uma pesquisa acadêmica, o livro apresenta a forma como o autor desenvolveu uma pesquisa de campo, qualitativa e descritiva, pautada em coleta de dados através da realização de entrevistas semiestruturadas. Elas foram aplicadas a dezoito (18)

estudantes do Ensino Médio e três (03) coordenadores pedagógicos que, através das suas respostas, apresentam o que pensa o universo das escolas onde tal pesquisa foi aplicada. Assim, o autor apresenta suas conclusões sobre como os estudantes concebem o ensino sobre as religiões afro-brasileiras e como os coordenadores pedagógicos avaliam o cumprimento das ações recomendadas pela Lei 10.639/2003, que trata da História e Cultura Afro-Brasileira, indicando um trabalho de desconstrução e combate ao preconceito étnico-racial e religioso a partir das escolas.

A obra, pautada na análise dos dados coletados e na análise de discurso, configura-se como problematizadora e propositiva de reflexões sobre a maneira como se abordam as temáticas alusentes às religiões afro-brasileiras na escola pública estadual de Pernambuco, ambicionando a ampliação dessa discussão ao Programa de Educação Integral de Pernambuco. Percebe-se que o autor dá especial atenção à valorização da educação na dimensão religiosa e espiritual, fortalecendo a concepção de educação crítica, antirracista e emancipadora de estereótipos, preconceitos e discriminações religiosas. Com isso, este livro se configura como especial contributo para o lançamento de uma proposta educacional que fomente a construção de uma sociedade mais justa, democrática e plural, em que a diversidade étnica e o diálogo inter-religioso figurem entre os seus principais pilares.

Para o professor Constantino, a aplicabilidade da Lei 10.639/2003 se configurou em um paradoxo, pois encontrou professores sem a devida formação ou competência teórica para tal implementação e exercício e muita resistência e preconceito por parte dos estudantes. Essa situação é ainda observada na vasta literatura produzida sobre a temática e nos fóruns e momentos de formação continuada dos professores, nos mais diversos cantos do país. Aliás, esta obra abre outra discussão tão importante quanto a temática central: a urgência em identificar e corrigir as fragilidades e deficiências existentes na nossa formação como indivíduos e como profissionais. Urge rever a formação pedagógica e humana do

professor, no contexto da sociedade à qual pertence e do modelo de sociedade que se propõe a edificar.

O trabalho de pesquisa partiu de questões densas como as concepções de *construcionismo social* (área de estudos da Psicologia Social, que tem como representantes Moscovici e Spink) para, a partir dos seus pressupostos teóricos, descortinar as representações sociais apresentadas pelos estudantes de três escolas estaduais de Recife sobre a abordagem da religião afro-brasileira em sala de aula.

Com a premissa de que o conhecimento é um constructo social objetivador das ideias que dão forma e sentido ao mundo, os estudos de Moscovici e Spink, aliados às concepções das Ciências da religião, protagonizadas por Bastide, Motta, Ortiz, Prandi, entre outros, foram as balizas teóricas que direcionaram o olhar do professor Constantino. Ela se deu numa ação interdisciplinar e tratou das possíveis interpretações da tensão dialógica entre a universalidade e a particularidade na construção do mundo social dos indivíduos que foram sujeitos da pesquisa. Percebe-se, nos capítulos que seguem, como o pesquisador buscou identificar, elencar e compreender os processos pelos quais seus entrevistados concebem, constroem ou dão sentido ao mundo e a elas próprias.

Escrever o prefácio desta obra é um privilégio e um compromisso. Privilégio por ter sido escolhido entre tantos colegas e amigos que poderiam desempenhar tal papel com bem mais propriedade do que eu; compromisso pela importância e necessidade de fazer jus à grandeza da temática que, sobretudo, leva-nos a questionar a forma como a nossa sociedade se vê refletida nos grupos sociais que tanto marginalizou. Aqui, sem querer abrir um novo debate, não posso deixar de fazer um questionamento: sem o direcionamento e com as questões levantadas por e sobre a Lei 10.639/2003, como estaria o ensino da história e da cultura afro-brasileira nas escolas do Brasil?

Talvez não consigamos responder a esse questionamento, mas podemos pensar em outro: o que efetivamente mudou nas escolas, na sociedade e nas famílias brasileiras com a implementação da referida

lei? A leitura deste livro não trará a resposta a esta questão, mas com certeza nos levará a formular tantas outras questões e, quiçá, ajudará a reelaborar nossas posições na sociedade ou, ainda, poderá nos oferecer uma nova lente para compreender o *construcionismo social* que introjetamos.

Com uma linguagem clara, reflexiva, objetiva e pontual, característica do estilo de escrita de Constantino, o livro está organizado em três capítulos, articulando a discussão teórica, as observações colhidas em campo e as análises dos discursos que transformam a sua pesquisa de mestrado em uma fonte imprescindível para nortear a prática pedagógica dos docentes que atuam com a temática da história, religião e cultura afro-brasileira.

No primeiro capítulo, com o provocativo título “*O Caleidoscópio das Religiões Afro-brasileiras*”, encontramo-nos com uma descrição do processo histórico marcado pela escravização de negros e sua vinda forçada para o Brasil. Nesse capítulo, o autor destaca a diversidade de grupos étnicos a que pertenciam os povos escravizados e descreve alguns dos eventos que se caracterizaram como resistência e insurreição à escravidão, dando especial atenção à sincretização e ressignificação de elementos, práticas e valores religiosos trazidos da África. Apresenta, ainda, os desdobramentos que resultaram nas várias religiões afro-brasileiras cultuadas no Recife, notadamente as seguintes matrizes: jurema, candomblé e umbanda, sobre os quais faz notáveis abordagens e inferências.

O segundo capítulo, com um título mais formal, “*a Lei federal 10.639/2003 e sua contribuição para a releitura do ensino da temática história e cultura afro-brasileira*”, traz um olhar sobre a forma como temática foi recebida e tratada em três Escolas de Referência do Estado de Pernambuco. Assim, o autor descreve sua ação e percepção ao consultar e analisar os documentos oficiais e legais que tratam da referida temática, debruçando-se sobre a Lei Nº 10.639/2003; o Parecer do Conselho Nacional de Educação – CNE, da Câmara Plena – CP de nº. 3/2004; a Resolução nº. 01/2004 do Conselho Nacional de Educação; e as Orientações e Ações para a

Educação das Relações Étnico-Raciais elaboradas pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD do Ministério da Educação.

O estudo dessa legislação o instrumentalizou a buscar compreender como a Secretaria de Educação e Esportes do Estado de Pernambuco, através da Instrução Normativa nº. 01/2012, orientou as escolas estaduais sobre o atendimento à legislação federal e a implementação das diretrizes sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais. Tal fato acabou desencadeando, em atendimento às prerrogativas do Ministério da Educação e Cultura, a atualização e adequação do Projeto Político Pedagógico das escolas da rede estadual de ensino. Com isso, desnudou a fragilidade e inconsistência da formação do professor, ponto sobre o qual várias possibilidades de pesquisas e discussões posteriores são abertas, caracterizando esta pesquisa como polifônica, no sentido de desencadear várias interpretações e necessidades.

Os dois primeiros capítulos cumprem o propósito de historicizar a chegada dos africanos às terras brasileiras, numa condição que envergonha a biografia do país e a forma como a implementação de uma legislação busca criar uma cortina de fumaça sobre as ações, as práticas e os conceitos vergonhosos que compõem a identidade preconceituosa, elitista e excludente de considerável parcela da população brasileira.

Com o título “*Método e análise das representações sociais das religiões afro-brasileiras*”, o autor nos apresenta, no terceiro capítulo, os procedimentos teóricos e metodológicos que nortearam e conduziram seu olhar e sua entrada em campo em três escolas do Ensino Médio, em Pernambuco, onde realizou a pesquisa de campo entrevistando 18 alunos e 03 coordenadores pedagógicos. Dos alunos, a pesquisa buscou compreender suas concepções sobre as religiões afro-brasileiras, elegendo como núcleos temáticos das entrevistas as religiões afro-brasileiras e as figuras míticas e emblemáticas do Exu e da Pombagira. Com os coordenadores, o norte foi a verificação sobre como o Projeto Político Pedagógico estava adequado à legislação

sobre o ensino da temática afro-brasileira e como o calendário escolar e o currículo dialogavam com tal realidade.

Ao prefaciar este livro, sinto-me desafiado pelas provocações teóricas encontradas nele. Penso que, assim como acontece com a discussão sobre a implantação da temática afro-brasileira no currículo, outros temas fogem às competências que desenvolvemos ao longo dos anos de formação acadêmica. Acredito que esta obra nos motiva a repensar a formação do professor, no sentido de problematizar as competências que nos são delegadas, estabelecendo um paralelo entre elas e as habilidades que foram desenvolvidas no processo que nos forjou como professores. Qual o papel da formação inicial e continuada? Em qual sociedade vivemos e para qual sociedade formamos nosso aluno? Reconhecemos os direitos e o protagonismo das comunidades tradicionais ou apenas atendemos a uma legislação produzida para silenciar a cobrança sobre uma dívida histórica?

Talvez a legislação que define componentes curriculares, temas a serem abordados por determinadas disciplinas, venha apenas a formar estudantes modelados por práticas discursivas que atendam o que algumas forças denominam de pagamento da dívida histórica com o povo negro. No entanto, a pesquisa desenvolvida para a escrita deste livro reflete a continuidade de uma formação marcada pelo desconhecimento, desinformação e distorção do sagrado afro-brasileiro.

Com isso, percebemos que, apesar de promulgada há quase vinte anos, a Lei 10.639/2003 ainda não alcançou os seus objetivos propostos. Sua implantação ainda não atingiu a totalidade das escolas brasileiras e, em muitas delas, foi implementada timidamente, sendo a discussão relegada a momentos pontuais, folclóricos ou festivos.

Com esta obra, extremamente importante para incitar o debate, despertamos para a real necessidade de promover a produção e a divulgação de experiências e inquietações no e sobre o espaço escolar. Será possível, dessa maneira, desencadear uma ação efetiva sobre a formação do professor para atender as demandas e exigências de um ensino verdadeiramente plural, emancipador e promotor de uma

educação antirracista voltada para o respeito à pluralidade étnico-racial e religiosa no Brasil.

Se há quase duas décadas o ensino da história e da cultura afro-brasileira ocupa algum espaço no currículo das escolas, isso se deve mais à luta do Movimento Negro que vem defendendo a inclusão de temas importantes ao reconhecimento da população negra como um dos pilares fundamentais da formação do Brasil do que às ações pedagógicas desencadeadas nos gabinetes que gerenciam os sistemas de ensino deste país.

É inegável que o Movimento Negro foi impulsionado também pela Lei 10.639 que, a partir de 2003, tornou obrigatória a presença desse conteúdo em todas as instituições de ensino no Brasil e fixou a permanência da comemoração do Dia Nacional da Consciência Negra no calendário escolar. Entretanto, tal iniciativa, mesmo que represente conquistas e avanços, ainda esbarra em obstáculos erguidos por professores e alunos no cotidiano das escolas. Esses obstáculos são tanto de ordem conceitual quanto de ordem moral, ética ou social.

Independente da ordem, origem ou ancoragem da resistência, a necessidade de apresentar uma resolução está posta na sociedade e nas escolas. O Professor Dr. Constantino José Bezerra de Melo nos desafia a refletir e, principalmente, a nos posicionar frente a esta situação. Ler este livro é incitar o desejo da mudança e perceber que já vivemos com pandemias desde o momento em que o homem escravizou seu semelhante!

Boa leitura! Avante por um Brasil mais igualitário, democrático e multirracial.

Palmeira dos Índios-AL, 23/08/2020
Prof. Dr. José Adelson Lopes Peixoto
UNEAL/GPHIAL

INTRODUÇÃO

O presente trabalho se refere às religiões afro-brasileiras, tema amplamente pesquisado pelas ciências humanas, principalmente pela antropologia e sociologia. O tema do livro emergiu da dificuldade do nosso trabalho docente com a Lei 10.639/2003. Os estudantes apresentavam em sala de aula atitudes de recusa e preconceito quanto ao estudo, pesquisa e debate do aspecto religioso da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” abordados nas aulas de sociologia e filosofia.

O livro resulta do trabalho de pesquisa de mestrado intitulado “Representações sociais das religiões afro-brasileiras: o que pensam os estudantes das Escolas Estaduais de Referência da cidade do Recife”. Realizado em 2014, teve por objetivo analisar as representações sociais das religiões afro-brasileiras apresentadas por estudantes de três Escolas de Referência da Rede Pública Estadual da região norte da cidade do Recife. A pesquisa foi realizada no programa de mestrado de Ciências da Religião da UNICAP/PE, uma vez que essa área do conhecimento possibilita o diálogo entre as diversas epistemologias e hermenêuticas envolvidas no campo dos estudos do sagrado e das religiões.

Esta pesquisa buscou, a partir do “construcionismo social” proposto pela psicologia social, que tem como representantes Moscovici (2010) e Spink (1999), desvelar as representações sociais apresentadas pelos estudantes.

O construcionismo social defende que todo conhecimento é construído pela sociedade com o sentido de objetivar um conjunto de ideias que vão dar determinada forma e sentido ao mundo das pessoas. Assim, esse movimento da psicologia social investiga, de forma semelhante às ciências da religião, as possíveis camadas de interpretações da tensão dialógica entre a universalidade e a particularidade na construção do mundo social, buscando identificar e compreender os processos pelos quais as pessoas constroem e dão sentido ao mundo e a elas próprias.

O campo de pesquisa das representações sociais, tal qual o das ciências da religião, é caracterizado por uma tendência interdisciplinar. Ele está situado entre a esfera individual e social. Além disso, possui fronteiras permeáveis para utilização das diversas contribuições teóricas e metodológicas de outras ciências na investigação do seu objeto de estudo: o conhecimento do cotidiano ou senso comum.

Para abordar as religiões afro-brasileiras, recorreu-se aos trabalhos de Augras (2008), Bastide (2001), Motta (2006), Ortiz (1991), Prandi (2006), Santos (2012), Segato (2005), Silva (2005), dentre outros estudiosos que se debruçaram sobre as cosmovisões dessas religiões no Recife e no Brasil.

No primeiro capítulo do livro, foi apresentada a forma como os negros escravizados chegaram ao Brasil, as lutas contra a escravidão e o processo de sincretização como uma possibilidade de ressignificação dos valores religiosos trazidos da África. Caracterizaram-se também as várias religiões afro-brasileiras cultuadas no Recife, sendo divididas a partir de três matrizes: a jurema, o candomblé e a umbanda.

Em função da construção de um painel geral sobre as religiões afro-brasileiras no primeiro capítulo, foi indispensável pesquisar a forma como esta diversidade religiosa estava sendo tratada na realidade das Escolas de Referência do Estado de Pernambuco. Por essa razão, destacou-se no segundo capítulo a necessidade de consultar e analisar os documentos oficiais e legais que tratam da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”.

Foi analisado o texto da Lei Nº 10.639/2003; o Parecer do Conselho Nacional de Educação – CNE, da Câmara Plena – CP de nº. 3/2004; a Resolução nº. 01/2004 do Conselho Nacional de Educação; e as Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais elaboradas pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD do Ministério da Educação. No exame destes documentos, buscou-se a compreensão sobre como a Secretaria de Educação e Esportes do Estado de Pernambuco, através

da sua Instrução Normativa nº. 01/2012, estava orientando as escolas estaduais quanto à aplicação do documento elaborado pelo MEC sobre as “Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais” na elaboração e adequação do Projeto Político Pedagógico das escolas.

No terceiro capítulo, foram apresentados os procedimentos teóricos e metodológicos da pesquisa, que teve como base a teoria das representações sociais da psicologia social apresentada por Moscovici (2010), Spink (1999), Jodelet (2004), Guareschi (2011), dentre outros. Este capítulo trata do delineamento da pesquisa, da coleta e análise dos dados pesquisados e dos resultados encontrados.

Assim, esta pesquisa apresenta, como universo investigado, dezoito estudantes das Escolas de Referência do Estado de Pernambuco, como também três coordenadores pedagógicos, que são responsáveis, juntamente com os gestores escolares, por acompanharem o cumprimento da legislação vigente quanto ao ensino da história e cultura afro-brasileira, incluindo seu aspecto religioso.

Com relação à coleta de dados, utilizou-se como instrumento para pesquisa uma entrevista semiestruturada com perguntas abertas, elaboradas a partir dos objetivos da pesquisa para entender como e o quê os estudantes pensam sobre as religiões afro-brasileiras, elegendo como núcleos temáticos as religiões afro-brasileiras e as figuras míticas de Exu e Pombagira.

Junto aos coordenadores pedagógicos, a ênfase das entrevistas foi a verificação da adequação do Projeto Político Pedagógico de cada escola à lei 10.639/2003, como a atenção do calendário e o currículo escolar a uma “educação das relações étnico-raciais” que contemplasse o diálogo e o respeito entre as diversas religiões que compõem o mosaico religioso brasileiro.

Esta foi uma pesquisa de campo qualitativa, pois permitiu a utilização de múltiplas práticas de investigação científica, possibilitando uma análise mais profunda entre as articulações e construções das representações sociais (GROULX, 2008). No processo analítico dos dados, foi utilizada a metodologia proposta por

Spink (1999), que elege a análise de discurso como uma técnica flexível e adequada para a análise das representações sociais.

Para possibilitar a clareza e a interpretação dos dados coletados na pesquisa, adotou-se como técnicas de visibilização os mapas de associação de ideias (SPINK, 1999) e, quando necessário, as árvores de associação (SPINK, 1999), para melhor compreensão dos sentidos construídos socialmente por cada estudante relatado nas suas práticas discursivas, como também na dialogia intrínseca que envolve o próprio processo de entrevista. Este procedimento metodológico permitiu a verificação das crenças, semelhanças e particularidades presentes nas respostas dos estudantes a respeito de suas representações sociais sobre as religiões afro-brasileiras.

Este livro pretende contribuir para aprimorar a compreensão dos estudantes sobre o valor e a importância das religiões afro-brasileiras trabalhadas nas Escolas de Referência da Rede Pública Estadual de Pernambuco e, assim, promover uma reflexão crítica, além da possibilidade de criar novas intervenções pedagógicas mais eficazes no cumprimento da Lei 10.639/2003, que trata da temática da “História e Cultura Afro-Brasileira”, inclusive no aspecto religioso.

CAPÍTULO 1

O CALEIDOSCÓPIO DAS RELIGIÕES AFRO-BRASILEIRAS

Neste livro, são apresentadas as múltiplas religiosidades que compõem o caleidoscópio das religiões afro-brasileiras, forjadas nas suas matrizes fundantes: a indígena, a europeia e a africana. Juntas elas formaram e continuam a produzir uma variedade de possibilidades religiosas, fenômeno ímpar na cultura e religião brasileira.

Bittencourt Filho (2003) chama atenção para o poder de dominação da Europa na formação da matriz religiosa brasileira, pois trouxe do além-mar um catolicismo idiossincrático ibérico e também fragmentos da magia europeia. O catolicismo português tinha um caráter sentimental, pietista e devocional. Apresentava uma forte devoção às almas, aproximando-o do culto aos ancestrais africanos. Conservou também as credícies arcaicas lusas e as práticas das bruxarias europeias tão perseguidas nas diversas visitações do Santo Ofício no Brasil (CINTRA, 1985).

Segundo Silva (2005, p. 23), na chegada dos portugueses ao Brasil, havia uma população de aproximadamente cinco milhões de indígenas, representados por diversos povos. Os moradores nativos foram considerados criaturas semidemoníacas, que precisavam de salvação. Logo, em resposta à resistência dos índios à conversão católica, a Igreja elaborou um plano de combate aos “endemoniados”, motivo que serviu de justificativa para o processo de escravização (BITTENCOURT FILHO, 2003).

A recusa dos nativos em trabalharem como mão-de-obra escrava levou o colonizador português a deflagrar perseguição e guerra aos povos indígenas, causando a dizimação de povos inteiros. Por exemplo, a extinção de todos os tupinambás que habitavam a costa brasileira. Para substituir a mão-de-obra indígena, os

portugueses trouxeram o povo africano, já na condição de escravo¹, para as terras brasileiras nas primeiras décadas do século XVI. Os negros capturados na África eram vendidos e embarcavam nos porões imundos dos navios negreiros, cheios de ratos e doenças, submetidos durante sessenta dias de viagem a maldades e atrocidades, transformados em “animais” escravizados.

Muitos grupos tribais que desembarcavam nos portos brasileiros já tinham passado por processos de sincretização². A “evangelização dos negros principiara na África um século ou dois antes do povoamento do Brasil, e alguns espíritos daomeanos ou de negros do Congo já tinham sido identificados com santos católicos” (BASTIDE, 1985, p. 361). Segundo Valente (1976), o sincretismo intertribal foi iniciado na África, gestado durante a viagem nos navios negreiros e concretizado em terras brasileiras. Assim, com a reelaboração dos ritos religiosos dos povos jeje e nagô, nasceu o candomblé jeje-nagô.

Os negros que chegavam escravizados alimentavam os ciclos de exploração econômica nas terras brasileiras, o que perdurou até fins

¹ Desde 1443, Portugal traficava africanos e era apoiado pela Igreja Católica, que defendia a servidão para os infiéis dos países conquistados (CINTRA, 1985, p. 23).

² Segundo Ferretti (2013, p. 95), o sincretismo é um fenômeno que existe em todas as religiões e que deve ser analisado por se apresentar também na sociedade brasileira, apesar de admitir que é “um tema confuso, contraditório e ambíguo”. O objetivo deste livro não é fazer uma revisão da literatura sobre sincretismo. Para Ferretti (2013), são muitos os usos e sentidos a que se pode atribuir o conceito de sincretismo, desde a junção, a fusão, o paralelismo, a convergência e até adaptação. Para esse trabalho, tomou-se o conceito de sincretismo religioso de Ferretti, como uma possibilidade de investigação da resistência cultural dos negros (FERRETTI, 2006, p. 113) e das implicações dos seus aspectos históricos, institucionais e rituais, que no decorrer da história brasileira contribuíram para a formação do mosaico das religiões afro-brasileiras e das suas representações sociais. Neste trabalho, elas estão sendo investigadas junto aos estudantes das Escolas de Referência em Ensino Médio do Recife. Adotou-se a perspectiva do sincretismo religioso segundo as ideias de Leonardo Boff (1982) e Ferretti (2006; 2013), que consideram o sincretismo como “fenômeno constitutivo de toda expressão religiosa” (BOFF, 1982, p. 151), e não como uma suposta patologia, como contraponto de uma religião pura. Boff (1982) classifica de sincretismo falso ou patológico, aquele que descumpre o compromisso ético e compromete ou desconstrói a identidade cultural de um povo.

do século XIX com a Proclamação da República (SILVA, 2005). O comércio escravagista traficou para o Brasil aproximadamente quatro milhões de negros, provindos da Guiné (séc. XVI), de Angola-Congo (séc. XVII), da Costa Mina (séc. XVIII) e de Benin (séc. XIX) (LODY, 1987, p. 8).

Segundo Cintra (1985), os africanos vindos ao Brasil foram divididos em dois grandes grupos: os sudaneses e os bantos. O número de sudaneses foi bem expressivo. Eles chegavam da Costa da Mina, do Daomé e da Nigéria, no início e no fim da escravidão. Já os bantos marcaram presença significante no século XVII, principalmente provindos do Congo, de Cabinda e de Angola, e continuaram a chegar nos séculos seguintes.

É importante registrar que, no século XVIII, os negros daomeanos (jejes) viviam da captura, exploração e venda de outros povos africanos para o tráfico de escravos. Nas guerras travadas contra os povos vizinhos do norte, do sul e do leste, capturaram e vendiam aos portugueses vários negros de grupos nigerianos: Egbá, Egbado, Igêcha, Sabê, Ijebú (*sic*) (CINTRA, 1985, p. 37).

No Brasil, não há dados exatos sobre o número de escravos e sua procedência, uma vez que Ruy Barbosa, em 14 de dezembro de 1890, ordenou a destruição de todos os registros de escravos em posse do Ministério da Fazenda. Queimou-se nas fornalhas da Alfândega do Rio de Janeiro uma parte da história do Brasil (CINTRA, 1985, p. 16).

A pesquisa histórica brasileira foi buscar no além-mar, em Portugal e em países africanos, mais documentos históricos que comprovassem o povoamento das terras brasileiras por uma multiplicidade de povos africanos. Aportaram no Brasil os negros falantes de quimbundo e os abundos de Angola, que se juntaram aos diversos grupos étnicos, como os andongos, dembos, hungos, quissamas, songos, libolos e bângalas (SILVA, 2012).

Dos portos de Angola, Congo e Moçambique, chegaram os congos, sossos, iacas, vilis, huambos, lubas, galangues, bailundos, luenas, macuas e tongas. No Maranhão, atracaram os mandingas, banhuns, pepeis, felupes, balantas, nalus e bijagós. De Benim,

chegavam os fons, yorubás, mahis, ibos, ijós, efiques, hauçás, nupes, baribas e bornus (SILVA, 2012).

Assim, desde a metade do século XIX, dentre uma centena de povos africanos que chegaram às terras brasileiras, os yorubás, conhecidos também no Brasil como os nagôs, foram uma presença significativa no processo de amálgama da matriz religiosa africana. Eram eles: oiós, ifés, egbas, auoris, quetos, ijexás, ijebus, equitis, ondos, igbominas.

Segundo Santos (2012), os povos nagôs foram os últimos a chegarem ao Brasil, no final do século XVIII e início do século XIX.

O termo Nàgô veio a ser aplicado não só aos lugares habitados pelos Yorubás, mas também a todos os povos Yorubá que não pertenciam estritamente ao povo Nàgô. Todos os povos de origem Yorubá do Daomé foram chamados de Nàgô pela administração francesa que tomou este termo dos Fon. Esses designavam habitualmente pelo termo Nàgô todos os Yorubá dos reinos vizinhos, e todos os seus adversários do Leste e do Nordeste, sem fazer distinção entre os Abéòkúta, de Egba, do Egbado, de Kétu ou de Sábé (SANTOS, 2012, p. 30).

A maioria das religiões africanas que chegou ao Brasil tinha em comum a crença num ser supremo, como Olodumaré dos yorubás, Mavu e Lissa dos jejes e Zambi dos bantos (SILVA, 2005). O culto ao sagrado ocorreu de forma diferente entre esta multiplicidade de povos africanos: para os yorubás (nagôs), predominou o culto aos orixás³; para os daomeanos (jejes), os voduns⁴; para os bantos (congoleses e angoleses), os inquices⁵; e para os fanti-achanti (minas), os obossoms⁶ (VALENTE, 1976).

³ Para Magnani (1986, p. 60), orixás são divindades do panteão nagô, representando forças da natureza.

⁴ Vodum é uma categoria de divindade (LODY, 1987, p. 81).

⁵ Inquice é uma divindade, categoria de ser divino dos candomblés das nações angola e angola-congo (LODY, p. 80).

⁶ Segundo Valente (1976, p. 41), a expressão obossoms deriva da palavra “bosum”, que significa divindade ou santo, mas também pode ser empregada com o sentido de feitiço ou encantamento.

Da interlocução dessas vastas tradições africanas culturais e religiosas com as raízes nativas dos povos da terra e da religião católica portuguesa, surgiram as religiões afro-brasileiras, povoadas por uma multiplicidade e complexidade de sistemas simbólicos religiosos, representados pelos encantados⁷, orixás, santos, obossoms, inquices, mestres, caboclos, voduns, eguns⁸, espíritos.

1.1 As formas de lutas contra a escravidão

Os negros não aceitavam a sua escravização no Brasil de forma passiva. Eles buscavam estratégias de enfrentamento. Uma delas, impulsionada pelo desespero e pelo ódio, foi o suicídio.

O negro no Brasil sabia perfeitamente que seu suicídio era um ato de guerra, porque o escravo custava caro, e quando todo um grupo jurava deixar-se morrer, ou envenenar-se em conjunto, seguramente dessa maneira o patrão ficaria arruinado (BASTIDE, 1985, p. 119).

A fuga foi outra maneira de protesto contra a escravidão. Os negros organizaram quilombos por todo o Brasil. O primeiro quilombo foi localizado na Bahia, em 1575, e destruído por Luís Brito de Almeida. No Recife, em Cahuca, a resistência foi organizada por Malunguinho (BASTIDE, 1985).

O quilombo mais conhecido foi o de Palmares, localizado em Alagoas. Formado no século XVII, contava com uma população de cinco a seis mil habitantes. O quilombo foi destruído e seu líder Zumbi assassinado. Até a “libertação” dos escravos (1888), os quilombos nunca desapareceram, e os negros lutavam constantemente pela liberdade. Num dos confrontos no quilombo em Minas, o capitão Bartholomeu Bueno trouxe como troféu 3 mil pares de orelhas dos

⁷ Encantado é um ser, uma pessoa, “[...] que encantou-se, tomou uma nova forma de vida, numa planta, num acidente físico-geográfico, num peixe, num animal, virou vento, fumaça. Está presente entre nós, mas não o vemos” (SHAPANAN, 2001, p. 318).

⁸ Eguns ou Egunguns correspondem aos antepassados ou ancestrais africanos. Seu culto difere do oferecido aos orixás (CINTRA, 1985, p. 53).

quilombolas (BASTIDE, 1985, p. 134).

Outra estratégia encontrada pelos negros escravizados para resistir à escravidão foi buscar a reunião em torno de uma religião, de forma a sobreviver em terras brasileiras tão avessas ao sofrimento africano (BASTIDE, 1985).

O sincretismo marca uma das condições dos países de escravidão que é a mistura de raças e de povos, a coabitacão das mais diversas etnias num mesmo lugar e a criação, acima das “nações” centradas sobre si mesmas, de uma nova forma de solidariedade no sofrimento, uma solidariedade de cor (BASTIDE, 1985, p. 261).

Com a religião, buscou-se reconstruir uma África mítica em solo brasileiro, ressignificando o sentido e a liberdade da vida capturada pelo sistema escravagista, que estilhaçava negros e negras nos espaços imundos do trabalho forçado nas casas, ruas, fazendas e senzalas (AUGRAS, 2008; BASTIDE, 1985; FERRETTI, 2013; PRANDI, 2005).

1.2 O sincretismo religioso como estratégia de sobrevivência

Valente (1976, p. 68) assevera que o sincretismo funcionou para os negros escravizados como um instrumento poderoso de mediação contra a pressão exercida pela cultura hegemônica e dominante dos povos escravizadores. Sem ele, “[...] provavelmente, teriam sido absorvidos, logo nos primeiros tempos da escravidão, nas suas tradições religiosas, como foram, de maneira geral, nos componentes de sua cultura material.”

Ferretti (2006) analisa o sincretismo afro-brasileiro dentro de uma perspectiva de resistência cultural.

O sincretismo afro-brasileiro foi uma estratégia de sobrevivência e de adaptação, que os africanos trouxeram para o novo Mundo. No continente africano, nos contatos pacíficos ou hostis com povos vizinhos, era comum a prática de adotar divindades entre conquistados e

conquistadores. Foi uma estratégia de sabedoria que pode ser entendida no primeiro significado da palavra apresentada no Dicionário Aurélio: reunião de vários estados da Ilha de Creta contra o adversário comum. Além disso, na própria África é sabido que diversos povos receberam muito cedo influências cristãs, mesmo antes do tráfico de escravos ter se tornado mais intenso (FERRETTI, 2006, p. 466).

Segundo Boff (1982), o sincretismo se apresenta como um fenômeno universal constituinte de toda expressão da religiosidade humana. O catolicismo é tão sincrético como qualquer outra religião: “o cristianismo puro não existe, nunca existiu nem pode existir” (BOFF, 1982, p. 150). No caso do candomblé:

[...] uma religião entra em contato com o cristianismo e, ao invés de ser convertida, ela converte o cristianismo para dentro de sua identidade própria. Elabora um sincretismo, utilizando elementos da religião cristã. Ela não passa a ser cristã porque sincretizou dados cristãos. Continua pagã e articula um sincretismo pagão com conotações cristãs. Parece que algumas pesquisas têm revelado este fenômeno com a religião yorubá (candomblé ou nagô) no Brasil. Ela acomodou, assimilou e transformou características cristãs conservando sua identidade yorubá. O cristianismo não converteu, foi convertido (BOFF, 1982, p. 163).

O processo sincrético desenvolvido no Brasil foi amplo e complexo. Ele não pode ser reduzido em livros didáticos a simples tabelas de correlações ou justaposição entre santos católicos e orixás nagôs. O que esteve constantemente em pauta com a sincretização na cena histórica brasileira foi a luta pela preservação da identidade do povo negro escravizado. Os africanos além de utilizarem a mediação e a reelaboração religiosa com as culturas indígena e europeia, também foram hábeis no diálogo com outras tradições africanas para sobreviverem.

Segundo Magnani (1986, p. 16), o grupo étnico dos negros bantos mantinha na África seu núcleo de força e coesão no culto aos antepassados. Cada linhagem cultuava um determinado deus, e o

poder religioso era transmitido às famílias através da linhagem masculina.

O tráfico de escravizados africanos provocou uma destruição dos grupos de parentesco banto, pois a venda separada de pessoas escravizadas desmembrou as diversas etnias. Isso alterou também a proporção entre os escravizados homens e mulheres, separando as famílias umas das outras e, assim, reduzindo possíveis rebeliões. Dessa forma, não havia mais união em torno do parentesco banto, inviabilizando a reverência aos seus ancestrais.

Uma das possibilidades encontradas pelo povo banto para reorganizar e ressignificar sua religiosidade foi a reelaboração através do sincretismo do culto dos orixás do povo jeje-nagô (iorubá) e as práticas religiosas do catimbó indígena. Caboclos e pretos velhos passaram a ser cultuados como ancestralidade dos bantos.

Para Ferretti (2013), os terreiros fundados por africanos e seus descendentes no Brasil, como muitos até hoje, continuam a representar núcleos de resistência cultural e religiosa. Essas casas contribuem com o processo de preservação de:

[...] um acervo de mitos, ritos, lendas, contos, cânticos, fórmulas rituais, orações, gestos de dança, música, ritmos, instrumentos musicais, receitas alimentares e de medicina tradicional e outros elementos de culturas africanas, integrados à cultura nacional (FERRETTI, 2013, p. 117).

1.2.1 A Igreja Católica, o batismo e o sincretismo

Por determinação de Dom João III, partiam de Angola grupos de escravos já batizados. Traziam no peito a marca do sinete real, feita com ferro e brasa, comprovando o pagamento de impostos e também o batismo católico (CINTRA, 1985).

Em 1813, Dom João IV substitui a marca de ferro no peito pela argola pendurada no pescoço (CINTRA, 1985). A coroa portuguesa determinava que todos os escravos desembarcados no Brasil tinham o

prazo de até cinco anos para serem batizados. Cabia à Igreja Católica o papel de salvar os pagãos, buscando no batismo com o uso dos nomes bíblicos a salvação dos “negros pecadores” (SILVA, 2005). A Igreja Católica “[...] lucrou com isso: a propriedade de Santa Cruz que pertencia aos jesuítas compreendia, em 1768, 1.205 escravos; o Convento do Desterro na Bahia tinha 400 servas para 74 freiras; e poder-se-iam multiplicar os exemplos” (BASTIDE, 1985, p. 77).

O padre Antonio Vieira, defensor dos índios no Maranhão, afirmava que Deus permitia a escravidão dos negros para salvar suas almas. O padre Manuel da Nóbrega argumentava que alugar mão-de-obra era muito caro. Logo, uma das saídas para a falta de trabalhadores era o comércio de escravos da África (CINTRA, 1985, p. 105). O processo de catequização católico acontecia com o uso da força física e simbólica. Os escravos apresentavam em forma de verniz uma “conversão dissimulada” para sobreviver. Este processo repressor alimentava um dique de ódio e revolta muito grande.

[...] a história mostra que frequentemente os grupos religiosos desempenharam inclusive papel relevante na resistência armada, nas rebeliões e nos quilombos – a própria maneira como se estruturaram em oposição à sociedade global denota, obviamente, a sua atuação no meio desta, ainda que no modo da marginalidade (AUGRAS, 2008, p. 26).

É pertinente analisar o conflito armado ocorrido no século XIX, quando um grupo de escravos africanos sudaneses surpreendeu a Bahia em 1835, levando às ruas de Salvador um movimento religioso denominado “A Revolta dos Malês”⁹. Eles lutavam contra a escravidão, a repressão religiosa e o domínio português (SILVA, 2005; REIS, 2012).

⁹ A palavra malê deriva de imale, que na língua iorubá significa muçulmano.

Um grupo de aproximadamente 600 negros de diversas etnias comandados pelos malês (nagôs), africanos islamizados¹⁰, foi conduzido à insurreição que defendia a implantação na Bahia de uma nação controlada por africanos, dirigida por muçulmanos. Como afirmava Reis (2012), tal ato pode ter sido motivado pelo desejo de criar um califado ortodoxo ou um Estado pagão, onde todos os religiosos africanos fossem tolerados.

O próprio levante aconteceu no final do mês sagrado do Ramadã, o nono do calendário muçulmano. Os malês foram às ruas com roupas islâmicas e amuletos protetores feitos de cópias de rezas, de passagens do Alcorão e de bênçãos de líderes espirituais (REIS, 2012, p. 31).

Os portugueses acabaram com a rebelião, levando à prisão, ao açoite, ao degredo e à morte todos os participantes. Foi constatado que 80% dos insurretos se declararam nagôs, e que todos os malês sabiam ler e escrever em árabe. Estes informaram em seus depoimentos que foram alfabetizados na África ou por companheiros letrados em Salvador (REIS, 2012).

Como é possível perceber na Revolta dos Malês, o sincretismo afro-brasileiro sempre foi um fenômeno fluente e móvel. Esta insurreição contou no plano simbólico com a aglutinação sincrética de várias forças espirituais. Na luta pela liberdade de crença, estavam presentes os negros que professavam a fé em Deus, Alá, Orixás, Voduns e Inquices.

Outro fato histórico que vem da Bahia é sobre como os africanos utilizavam o processo sincrético como instrumento de mediação e preservação de identidade. Nos anos de 1970, era popular na cidade de Salvador, como parte do processo de iniciação das iaôs dos candomblés baianos, a participação obrigatória das “iniciadas” na missa da Igreja do Bonfim, só para depois participarem da cerimônia de coroação como ialorixá.

¹⁰ Segundo Magnani (1986, p. 15), faziam parte das nações islamizadas que aportaram no Brasil: haussa, peul, mandinga, tapa.

No Recife, Bastide¹¹ (1973, p. 175) observou a influência sincrética do catolicismo no terreiro de candomblé do Pai Adão, que apresenta até hoje um altar e uma pequena capela católica construída na área do terreiro. Ele também presenciou, na casa de Joana de Iemanjá, a celebração de festas católicas populares, como o canto das ladinhas e as homenagens nos altares a Santa Maria e Santo Antônio.

Na época colonial, principalmente nos séculos XVI e XVII, a igreja católica não permitia que os negros assistissem às missas dentro da nave. Os senhores de engenho reclamavam que eles sempre andavam sujos e fedidos. Segundo o Padre Antônio Gomes (apud CINTRA, 1985, p. 100), as igrejas eram pequenas; assim, os senhores deixavam os escravos do lado de fora, “[...] chamando-lhes de cães, perros”.

As irmandades religiosas instituídas pela igreja católica para negros floresceram nos séculos XVIII e XIX. Foram criadas numa tentativa de integrar os escravos africanos à religião católica. Houve também uma política de prevenção de rebeliões, separando os negros nas irmandades por etnia. A Irmandade de Nossa Senhora do Rosário dos Homens Pretos foi uma confraria de culto católico criada para abrigar à religiosidade dos homens negros. Ela se destacou no país pela construção de igrejas e capelas.

Na História do Brasil, os negros escravizados utilizaram sabiamente do “verniz da conversão” e transformaram as irmandades em instrumentos de resistência e organização das suas tradições religiosas, de onde saíram os candomblés, maracatus e congados (CINTRA, 1985). Logo, o catolicismo negro “foi um relicário precioso que a Igreja ofertou, não obstante ela própria, aos negros, para aí conservar, não como relíquias, mas como realidades vivas,

¹¹ Ferretti (2013, p. 19) discorda do princípio de cisão proposto por Bastide para explicar o sincretismo religioso entre os povos de terreiro. Através deste princípio de analogia ou correspondência, Bastide defendia que, para o negro, o candomblé e o catolicismo não se misturavam, funcionavam em compartimentos estanques. Ferretti (2013) prefere a proposição de Roberto da Matta, que defende a capacidade do brasileiro “[...] de inventar relações, criar pontes entre espaços, de unir tendências separadas por tradições distintas, de sintetizar, de ficar no meio”.

certos valores mais altos de suas religiões nativas” (BASTIDE, 1985, p. 179).

Dessa forma, o processo de sincretismo das práticas religiosas africanas, principalmente com a prática católica portuguesa, dominante e hegemônica, apareceu como estratégia de sobrevivência dos africanos para resguardar suas tradições religiosas. Daí surgiu uma religião afro-brasileira, resultado de uma vasta mistura de diversas fontes de experiências religiosas dos nativos, das nações africanas escravizadas e dos portugueses.

O sincretismo implica uma tentativa, cheia de contradições, de superar a tensão entre pertencer e ficar à margem da sociedade. Ocorre todo um processo de tradução de símbolos no livro vivo e arrumação de objetos. E misticamente, reconstrói-se a solidariedade social negada, no plano do real, pela desigualdade das classes e pela marginalidade econômica (MOTTA, 1980, p. 64).

Em 2010, foi realizada a pesquisa socioeconômica e cultural de povos e comunidades tradicionais de terreiros, organizada pelo Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome – MDS¹², em quatro capitais brasileiras: Belém, Belo Horizonte, Porto Alegre e Recife.

Esta pesquisa ratificou a complexidade cultural e sincrética das religiões afro-brasileiras, revelada na tabulação dos dados que identificaram dezessete nuances combinatórias deste rico substrato religioso-cultural afro-índio-europeu-brasileiro: o candomblé, a umbanda, o xangô, o batuque, o vodum, o tambor de mina, a mina de caboclo, a linha cruzada, a umbandomblé, a jurema, o toré, a

¹² A pesquisa foi realizada em parceria com a Secretaria de Políticas de Promoção à Igualdade Racial – SEPPIR e a Fundação Cultural Palmares. Contaram também com a cooperação da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO. A pesquisa foi realizada com vistas a auxiliar e nortear ações de promoção de Segurança Alimentar e Nutricional (SAN) direcionadas às comunidades tradicionais de terreiros nas cidades de Belém-PA, Belo Horizonte-MG, Porto Alegre-RS e Recife-PE. Foram mapeadas 4.045 comunidades de terreiros em 85 municípios (BRASIL, 2011).

quimbanda, o omolocô, o catimbó, o encantado/pajelança, o nagô e a pena e maracá (BRASIL, 2011).

1.3 Fases da história das religiões afro-brasileiras

Prandi (2006) divide a história das religiões afro-brasileiras em três fases: a primeira é marcada pela sincretização com a religião católica, que resultou na formação do candomblé, do xangô, do tambor de mina e do batuque; a segunda se distingue pelo processo de branqueamento que gerou o nascimento da umbanda nos anos de 1920 e 1930; e a terceira é caracterizada pela africanização ou “reafricanização”, que favoreceu a “libertação” do aprisionamento dos sincretismos históricos, no começo dos anos de 1960.

Na primeira fase, as religiões afro-brasileiras se apresentavam no território brasileiro com uma diversidade de ritos e nomes: candomblé na Bahia, xangô em Pernambuco e Alagoas, tambor de mina no Maranhão e Pará, batuque no Rio Grande do Sul e macumba no Rio de Janeiro (PRANDI, 2006).

O candomblé iorubá ou jeje-nagô aportou em terras brasileiras proveniente de diversas cidades iorubanas. Este candomblé baiano se espalhou pelo Brasil. Em Pernambuco, foi influenciado pela nação egba; no Maranhão, pela religião dos voduns daomeanos; e no Rio Grande do Sul, pela influência da nação oiô-ijexá. O Brasil também foi influenciado pelas religiões de origem banta, principalmente no Rio de Janeiro, conhecidos como candomblés de angola e congo, e outros de origem fom, conhecidos como jeje-mahim e o jeje-daomeano.

A religião africana se sincretizou com as religiões dos indígenas e portugueses, o que lhe permitiu uma reconstrução da identidade negra no Brasil. “O sincretismo com a religião indígena no Maranhão aparece no tambor de mina principalmente na integração da cura ou pajelança indígena” (FERRETTI, 2013, p. 92).

A segunda fase é marcada pela chegada do espiritismo no século XIX, que promoveu o processo de nascimento da umbanda. No

início, o espiritismo era frequentado pela classe média e começou a receber em seus templos uma população de pobres e negros que traziam suas crenças nas tradições africanas. Um grupo de médiuns espíritas que acreditava nas ideias europeias de evolucionismo e reencarnação passou também a incorporar nas suas sessões “entidades” das religiões afro-brasileiras, as quais não foram aceitas pela comunidade, pois esses espíritos eram considerados “inferiores” na escala da “evolução” espiritual.

Desta forma, houve uma ruptura de grupos dentro da religião espírita. Um grupo que sofreu o processo de “empretecimento”¹³ do espiritismo rompeu com o grupo de tendência de branquitude europeia, formando novos grupos religiosos que aceitavam os antepassados ameríndios e africanos nos seus transes mediúnicos (ORTIZ, 1991). Assim, no início de 1920, no Rio de Janeiro, foi criada a umbanda, espalhando-se por São Paulo e outros estados brasileiros, num processo único de “bricolagem europeia-africana-indígena” (PRANDI, 2006, p. 100).

Durante todo o processo de construção histórica das religiões afro-brasileiras, a perseguição e o preconceito social contra os religiosos foram evidentes nas humilhações, prisões, incêndios e mortes, principalmente contra o povo de candomblé. Como estratégia de resistência, os candomblecistas criaram o cargo de ogã, aquele que protege o terreiro. Intelectuais e artistas¹⁴ adotaram as casas de santo para provê-las financeiramente e livrá-las das perseguições policiais e entraves burocráticos.

A terceira fase tem início em 1960. Parte da população do Nordeste migra para o Sudeste, em busca de trabalho na indústria. Desta maneira, o candomblé vai junto, invadindo os espaços religiosos da umbanda, provocando uma africanização dos donos de terreiros.

¹³ A palavra “empretecimento” foi utilizada por Ortiz (1991) para demonstrar a influência das tradições africanas e ameríndias sobre a doutrina espírita.

¹⁴ Dentre muitos, podemos citar o escritor Jorge Amado e os cantores Gilberto Gil, Caetano Veloso e Maria Bethânia, dentre outros.

O candomblé encontrou condições sociais, econômicas e culturais muito favoráveis para o seu renascimento num novo território, em que a presença de instituições de origem negra até então pouco contavam. Nos novos terreiros de orixás que foram se criando então, entretanto, podiam ser encontrados pobres de todas as origens étnicas e raciais. Eles se interessavam pelo candomblé e os terreiros cresceram às centenas. O candomblé, a partir do Sudeste, foi transformado também em religião universal, isto é, religião para todos (PRANDI, 2006, p. 103).

O processo de africanização dos terreiros se dá historicamente na efervescência do movimento de contestação estudantil dos anos 60, marcado pela contracultura e pela luta dos grupos de esquerda contra a ditadura militar brasileira. Houve uma necessidade de se revisitar as raízes brasileiras. A africanização foi caracterizada pela recuperação do patrimônio cultural e ritual dos sacerdotes e sacerdotisas das religiões afro-brasileiras. Muitos religiosos viajaram para estudar e aprender novos segredos guardados no ventre da mãe África.

Africanizar significa também a intelectualização, o acesso a uma literatura sagrada contendo os poemas oraculares de Ifá, a reorganização do culto conforme modelos ou com elementos trazidos da África contemporânea (processo em que o culto dos caboclos é talvez o ponto mais vulnerável, mais conflituoso); implica o aparecimento do sacerdote na sociedade metropolitana como alguém capaz de superar uma identidade com o baiano pobre, ignorante e preconceituosamente discriminado (PRANDI, 2006, p. 106).

O processo de africanização ou “reafricanização” das religiões afro-brasileiras sofreu novas bricolagens numa sociedade secularizada, multifacetada e polissêmica. Formou-se uma nova diversidade de serviços religiosos, em um mercado globalizado que exigia cada vez mais criatividade, novas competências e habilidades dos sacerdotes e sacerdotisas no exercício da oferta religiosa.

1.4 A diversidade das religiões afro-brasileiras no Recife

Conhecer implica em pesquisar, comparar e buscar diferenças e similitudes em cada fenômeno religioso. Dentre as dezessete religiões afro-brasileiras registradas na pesquisa do MDS, procurou-se dissertar nessa pesquisa sobre aquelas religiões que predominam nas práticas religiosas do povo de terreiro recifense: a jurema, o candomblé, o nagô, o xangô e a umbanda. É importante tecer um esclarecimento quanto à polêmica no Recife em torno da religião macumba.

A macumba foi uma religião que se desenvolveu no início do século XX na cidade do Rio de Janeiro e de São Paulo. Surgiu como resultado de múltiplas combinações religiosas afro-brasileiras: “gêge-nagô-musulmi-bantu-caboclo-espirita-catholico” (sic) (RAMOS, 1988, p. 127). Logo, por não apresentar uma estrutura mitológica e doutrinária única, metamorfoseava-se constantemente, sem mitos e ritos permanentes. Transformou-se em magia, sendo vitimada pela ambição dos macumbeiros que a distorciam a sua revelia.

Na pesquisa do MDS, a macumba não foi registrada na classificação atribuída pelas pessoas pesquisadas nas quatro capitais como religião afro-brasileira. Em Recife, foram pesquisadas 1.261 comunidades tradicionais de terreiro, sendo registradas 896 casas como praticantes da religiosidade de origem indígena. Isso significa que a jurema é praticada em mais de 70% dos terreiros recifenses.

De igual modo, um total de 70% dos membros de terreiros se declarou praticante da religião dos orixás, divididos em 703 do candomblé, 181 do nagô e 10 do xangô, perfazendo um total de 894 terreiros. A umbanda foi registrada como prática religiosa afro-brasileira em 365 terreiros, representando 29% dos membros desta religião no Recife (BRASIL, 2011).

Estes dados de Recife apontam para uma “convivência de múltiplas manifestações religiosas no espaço de um mesmo terreiro” (BRASIL, 2011, p. 137). O processo sincrético e de dupla pertença é tão forte em Recife que geralmente os filhos de santo são iniciados no

candomblé e depois na jurema. No barracão de cada terreiro, é estabelecida uma data de gira¹⁵ para a jurema e outra data para a religião dos orixás.

1.4.1 A jurema no Recife

O termo jurema vem do tupi “Yu-r-ema”, sendo ele polissêmico, dotado de diversos significados. É usado para nomear um tipo específico de religião, uma árvore sagrada, uma bebida ritualística, uma cidade do mundo espiritual e ainda nomeia uma das “entidades” caboclas mais conhecida da gira: a “cabocla jurema”.

A jurema é uma árvore típica no Nordeste, das áreas da caatinga e do Agreste. A bebida consagrada é feita da casca do seu tronco e das suas raízes. Utilizam-se duas espécies de jurema: a preta (*Mimosa hostilisbenth*) e a branca (*Vitexagmuscastus*). Quando consumida nas reuniões de diversos povos indígenas, ela permite a comunicação com o mundo espiritual dos “encantados” (ASSUNÇÃO, 2010).

Motta (2006) descreve o “catimbó” ou “jurema” como uma religião de origem indígena, que predominou na região leste do Nordeste, entre Recife e Natal. Na sua passagem pela Paraíba, Bastide (2001) registrou a existência de aproximadamente 400 catimbós dispersos ao redor de João Pessoa. O pesquisador, em seus estudos pelo Nordeste, constatou a junção do catimbó e da jurema. Os cachimbos dos catimbozeiros eram elaborados com a raiz da jurema.

[...] o catimbó não passa da antiga festa da jurema, que se modificou em contato com o catolicismo, mas que, assim transformada, continuou a se manter nas populações mais ou menos caboclas, nas camadas inferiores da população do Nordeste (BASTIDE, 2001, p. 148).

¹⁵ As giras são sessões rituais de transe com canto e dança. A gira do candomblé é rodada em dia separado da gira da jurema.

Em Pernambuco, Brandão e Rios (2001) se debruçaram sobre esta tradição ameríndia nomeada de “catimbó-jurema do Recife”, descrevendo os principais elementos desta prática religiosa.

O que chamaremos aqui complexo mágico-religioso da jurema envolve como padrão a ingestão da bebida feita com partes da jurema, o uso ritual do tabaco, o transe de posse por seres encantados, além da crença em um mundo espiritual onde as entidades residem (BRANDÃO; RIOS, 2001, p. 162).

Na metade do século XX, o catimbó foi influenciado nas suas práticas religiosas por representantes simbólicos ressignificados do Xangô, como os exus e as pombagiras (exus femininos). A influência da religião católica foi identificada por Bastide nas práticas da jurema através da análise das narrativas míticas dos seus adeptos:

[...] a Virgem, fugindo de Herodes, no seu êxodo para o Egito, escondeu o menino Jesus num pé de jurema, que fez com que os soldados romanos não o vissem, imediatamente, ao contato com a carne divina, a árvore encheu-se de poderes sagrados (BASTIDE, 2001, p. 149).

Na religião da jurema, encontram-se duas categorias de seres espirituais: os caboclos, de origem indígena, e os mestres, descendentes de escravos ou mestiços. Segundo Brandão e Rios (2001), com a introdução dos sacrifícios de animais de pequeno porte provindos das tradições religiosas africanas, houve uma transformação no catimbó-jurema do Recife: as “entidades” espirituais passaram a receber como oferenda peixe ou carne bovina; crua, cozida ou assada na brasa.

Os caboclos da jurema se apresentam em forma de crianças, pedindo mel, balas e frutas e utilizando uma linguagem infantilizada. Eles são os responsáveis pela “limpeza” do ambiente espiritual. Já os caboclos e caboclas adultos chegam encantados para resolver as demandas dos consulentes.

Os mestres juremeiros, quando vivos, trabalhavam na lavoura. Logo, são considerados profundos convededores dos segredos das ervas. Toda casa de jurema tem seu mestre, chamado de padrinho, que inicia seus afilhados nessa religião. O discípulo, para se tornar mestre juremeiro, deve passar pelo processo de juremação com a implantação da semente ou ciência da jurema: “[...] este ritual consiste em plantar no corpo do discípulo, por baixo de sua pele, uma semente da árvore sagrada” (BRANDÃO; RIOS, 2001, p. 172).

A juremação é um processo de iniciação que acontece em três momentos. Inicia-se com o mestre através de uma “intervenção espiritual”, implantando a semente no corpo espiritual do discípulo, que depois surgirá localizada numa parte do seu corpo orgânico. Em seguida, ocorre a beberagem da jurema sagrada. Por fim, o mestre do terreiro faz um corte na pele do braço do iniciado e implanta a semente da planta jurema (BRANDÃO; RIOS, 2001).

Outra cerimônia importante nesta religião é a iniciação da ciência do cachimbo, na qual o discípulo recebe no braço o calor da fumaça do cachimbo, até que o calor queime o braço. O tombamento é a etapa final de iniciação da jurema. É um rito em que as correntes espirituais do iniciado recebem os alimentos e sacrifícios. Nesse rito, comem o caboclo, o mestre, a mestra, o exu, a pombagira e o iniciante. O discípulo com a jurema implantada, após beber a jurema, realiza sua primeira viagem correndo as cidades espirituais, enquanto o caboclo incorporado no seu corpo recebe os sacrifícios (BRANDÃO; RIOS, 2001). Na volta do transe, o iniciado relata ao seu mestre o que experimentou durante a viagem e entrega as oferendas aos outros encantados.

Cada mestre está associado a uma cidade espiritual e a uma determinada planta da ciência (angico, vajucá, junca, quebra-pedra, palmeira, arruda, lírio, angélica, imburana de cheiro e a própria jurema, entre outros vegetais), existindo ainda alguns relacionados à fauna nordestina (BRANDÃO; RIOS, 2001, p. 167).

No dia seguinte, na festa, o iniciado vestido de caboclo grita o nome do “encantado” e canta sua toada. Também poderá vestir todas as “entidades” a quem cumpriu com as oferendas. O símbolo dos mestres masculinos é o cachimbo, que tanto pode curar como dificultar a vida de uma pessoa através da baforada e do poder da fumaça. Eles utilizam no seu ritual a cachaça, o fumo e a bebida feita da jurema. Além disso, nos terreiros que sofreram influência africana, também recebem sacrifícios de galos, bodes e novilhos (BRANDÃO; RIOS, 2001).

As mestras se dividem em grupos da esquerda e da direita. Estas últimas são representadas por Gertrudes e Lorinda, que em vida eram excelentes parteiras. As mestras da esquerda são associadas a mulheres que viveram nas ruas e nos cabarés nordestinos. Paulina e Juvina de Maceió são inimigas de Ritinha do Recife. Também são encontradas Severina e Júlia Galega como mestras recifenses. Estas são habilidosas nos assuntos relacionados a namoro, a casamento, a amarração e a separação, conselheiras de homens e mulheres. Elas consomem cerveja, cidra e champanhe. Recebem também peixe assado e, por influência africana, oferendas de galinhas, cabras e novilhas (BRANDÃO; RIOS, 2001).

Um grupo de espíritos que se comunica também na jurema, mas com menor frequência, é o dos pretos e pretas-velhas, espíritos de velhos escravizados e escravizadas africanas que realizam trabalho de benzedura e aconselhamento espiritual.

Uma das maiores influências ou controvérsias da religião africana na jurema é a comunicação dos encantados denominados de exus e pombagiras. Tidos como servos dos mestres, são considerados espíritos rudes. Logo, podem se precipitar para o trabalho direcionado ao mal. Os candomblecistas celebram Èsù como orixá e não reconhecem sua comunicação como um espírito de jurema (AUGRAS, 2008).

Pontos e giras frequentemente são recitados e cantados na língua portuguesa, pedindo proteção aos santos católicos e aos orixás africanos. Porém, nessa matriz, verifica-se nos ritos a predominância

de diversos elementos de natureza indígena, como o uso da jurema, do cachimbo, das folhas e de movimentos de danças tribais.

1.4.2 O Candomblé

Roger Bastide foi o primeiro pesquisador no Brasil a tratar o candomblé como um fenômeno de pesquisa muito sensível e complexo. Ele defendia que “a filosofia do candomblé não é uma filosofia bárbara, e sim um pensamento sutil que ainda não foi decifrado” (BASTIDE, 1961, p. 11).

A palavra candomblé é de origem banto, declinada da forma composta kandombelé, que na língua portuguesa significa oração, espaço de culto (CASTRO, 1985). Segundo Prandi:

O candomblé é o nome dado à religião dos orixás formada na Bahia, no século XIX, a partir de tradições de povos iorubás, ou nagôs, com influências de costumes trazidos por grupos fons, aqui denominados jejes, e residualmente por grupos africanos minoritários (PRANDI, 2005, p. 21).

Os candomblés são religiões formadas desde o fim do século XVIII ao começo do século XIX. “Consta que, em Pernambuco, em 1768, houve inquérito aberto contra a existência de casas de cultos organizados por ‘negros da Costa da Mina’” (AUGRAS, 2008, p. 34).

Segundo Bastide (1985), enquanto a escravização rural separava os negros, a escravização urbana permitiu a organização e reafricanização dos negros, seja através das confrarias e centros de resistência, até a construção de redes de comunicação nas cidades através dos escravos de ganho.

Nos estados brasileiros, encontramos o candomblé nagô (ioruba), ketu-nagô (iorubá), ijexá (iorubá), jeje (fon), jeje-nagô (iorubá), jeje-marrim (fon), jeje-daomé (fon), jeje-sato (fon), jeje-modubim (fon), angola (banto), congo (banto), angola-congo (banto) e caboclo (afro-brasileiro) (LODY, 1987; PRANDI, 2006).

O candomblé é uma religião de tradição oral. Tudo é regido pela palavra, pelo canto, pela dança e pela comida, que guardam os segredos seculares da iniciação e se adaptam a cada momento histórico. Não existem livros sagrados que orientem o sistema moral, ético e litúrgico dos povos de terreiro. Toda autoridade é regida pelo respeito à ancestralidade e à família de santo.

De acordo com Silva (2005), o candomblé foi uma possibilidade de reconstrução da identidade africana em terras brasileiras. Representou uma reinvenção da África mítica, tomando a “família de santo” como o núcleo da organização social dos terreiros. É nela que negros e descendentes estabeleceram novos vínculos sociais baseados no parentesco religioso, como forma de recuperar e restabelecer o vínculo familiar tribal característico dos ancestrais africanos.

1.4.2.1 Os Candomblés no Recife

Na pesquisa do MDS na Região Metropolitana do Recife, dentre todas as tradições religiosas africanas pesquisadas, foram registradas 894 casas de culto aos orixás. Valente (1976) observou pouca sobrevivência dos inquices do culto banto ou candomblé de angola nos candomblés pernambucanos. Além disso, quase nada restou de procedência das divindades angolenses e congolesas¹⁶.

No caso do candomblé de caboclo, que muito se associou às práticas religiosas do candomblé de angola, sua distribuição se deu mais pelo Sul e Sudeste, mas também foi sincretizado com orixás nagôs, caboclos, boiadeiros, turcos e marinheiros. Diferentemente da

¹⁶ Nem Lembarenganga, nem Lemba, denominações respectivamente angoleza e congolesa correspondentes ao Oxalá dos iorubanos; nem Dandalunda, que é Iemanjá em jeje-nagô; nem Zaze, nem Quibuco, que equivalem ao Xangô dos nagôs; nem Incôssi Mucumbe, que corresponde a Ogum; nem Quissimbe e Samba, que representam a deusa Oxum; nem Gongobira, que corresponde ao deus caçador Oxóssi; nem Cavungo, Cajanjá e Quigongo, os dois primeiros de origem angoleza e o último de procedência congolesa, e que significam Omolu entre os nagôs; nem Matamba, designação banto de Iansã (VALENTE, 1976, p. 58).

umbanda, o caboclo recebe sacrifícios de animais, pode ter assentamento e toma uma bebida à base de sangue de animais imolados. Em transe, são levados ao ronco (quarto de reclusão) e voltam dançando paramentados. Os caboclos podem identificar um trabalho feito para destruir o consulente, mas não podem desfazê-lo. Então, encaminha o necessitado para a consulta do jogo de búzios.

Dessa forma, no terreiro de candomblé de caboclo, coexistem de forma simultânea as duas modalidades de atendimento. Geralmente, os filhos de santo são primeiro iniciados no candomblé, para depois de aproximadamente um ano trabalharem com os caboclos. No Recife, conforme pesquisa do MDS, os filhos de santo são iniciados primeiro no candomblé e, após aproximadamente um ano, são tombados na jurema.

1.4.2.2 O Candomblé nagô ou jeje-nagô

Na pesquisa realizada pelo MDS nos terreiros do Recife, foi registrada a existência de 703 casas de candomblé, que podem ser somadas a outros 191 terreiros que, por razões políticas, culturais ou históricas, identificam seus líderes como sendo praticantes do xangô em 10 casas e nagô em 181 outras. Todas essas tradições recifenses afro-brasileiras têm seus fundamentos elaborados na religião dos orixás. Assim, esse trabalho utilizou a descrição do candomblé jeje-nagô para caracterizar a predominância do candomblé no Recife.

O candomblé de tradição jeje-nagô engloba os povos nagôs (queto, ijexá) e os jejes (jeje-fon e jeje-marrin), ambos de influências sudanesas. No candomblé do Recife, não predominou a devoção aos voduns¹⁷, muito menos o culto aos ancestrais¹⁸ do candomblé jeje-

¹⁷ Vodum é uma palavra jeje, que na língua ewe significa divindade. Os voduns se dividem em divindades públicas, familiares e pessoais. Sagbata é cultuado como rei da terra, vodum da varíola. Legba é o vodum regente da sexualidade, representado por um objeto fálico. Dã representa movimento, sendo simbolizado por uma serpente.

(VALENTE, 1976, p. 29). Sobreviveram fragmentos do culto ao vodum Nana Burucu ressignificado como um orixá nagô, configurando assim um novo panteão para o candomblé jeje-nagô em Pernambuco¹⁸. O estado brasileiro que mais preservou o culto aos voduns foi o Maranhão (CINTRA, 1985; FERRETTI, 2013; VALENTE, 1976).

Em Pernambuco, o candomblé ficou conhecido popularmente como xangô, devido ao grande número de terreiros que cultuavam este orixá. Um dos terreiros mais antigos de candomblé em Recife é o Sítio do Pai Adão ou Terreiro Obá Ogunté¹⁹, ainda em pleno funcionamento e situado no bairro de Água Fria. Segundo Campos (2005), ele foi fundado há aproximadamente 150 anos.

Em Recife, houve também processos de sincretização entre a umbanda e o candomblé, surgindo o que Motta (2006) classificou como o Xangô Umbandizado. Apesar de manter os toques, as danças e a hierarquia do xangô, houve influência do espiritismo e da umbanda, sofrendo alterações na tipologia dos seres espirituais, classificando-os em linhas e falanges.

O candomblé é uma religião monoteísta. Ele chega ao Brasil já reunindo elementos religiosos provenientes do sincretismo intertribal estabelecido na África (FERRETI, 2013; VALENTE, 1976). Da influência nagô, todas as casas recifenses cultuam Olódùmarè ou Olórun como o deus supremo do universo que criou os orixás para organizar o mundo (VERGER, 2002).

¹⁸ Ao lado dos Voduns, cultuam-se também os antepassados, sobretudo os da família real dos reis de Abomé: Zomadonu, Agongona, Zaca, Desu Agajá, correspondentes aos Eguns ou Egunguns dos cultos nagôs (CINTRA, 1985, p. 63).

¹⁹ “A mítica jeje, como já salientaram Arthur Ramos e Nina Rodrigues a propósito da Bahia, foi, em Pernambuco, quase inteiramente assimilada pelo nagô. O culto daomeano não conseguiu resistir como se deu no Haiti” (VALENTE, 1976, p. 32).

²⁰ Neste terreiro, devota-se culto aos orixás muito populares, mas também a divindades de culto restrito, como: Oxá Ocô e Oxá Lulu, Obá Odubã, Xangô Bamboxê, Aganju Xolá, Opá Ogodô, Xangô Lundê, Obá Dinã, Ogum dê, Ogum Xequé Malê, Ogum Taió, Ogum Amassi (LODY, 1998, p. 142).

Em todo candomblé, a abertura de caminhos e a resolução de conflitos humanos ficam sob a regência dos orixás²¹, que são ancestrais divinizados. No entanto, orixá também é “uma força pura, àse imaterial que só se torna perceptível aos seres humanos incorporando-se em um deles” (VERGER, 2002, p. 19).

Na cosmovisão do candomblé apresentada por Santos (2012), Olódùmarè criou todos os Írunmales, que são seres classificados em entidades divinas e em ancestrais, espíritos humanos. Os Írunmales divinos se dividem em quatrocentos òrisà da direita, representando o princípio masculino, e duzentos ebora da esquerda, representando o princípio feminino.

Olórun era uma massa infinita de ar; quando começou a mover-se lentamente, a respirar, uma parte do ar transformou-se em massa de água, originando Òrisànlá, o grande Òrisà-Funfun, òrisà do branco. O ar e as águas moveram-se conjuntamente e uma parte deles mesmos transformou-se em lama. Dessa lama originou-se uma bolha ou montículo, primeira matéria dotada de forma, um rochedo avermelhado e lamacento. Olórun admirou essa forma e soprou sobre o montículo, insuflando-lhe seu hálito e dando-lhe vida. Essa forma, a primeira dotada de existência individual, um rochedo de laterita, era Èsù, ou melhor, o proto-Èsù, Èsù Yanguí [...] (SANTOS, 2012, p. 61).

Os orixás-funfun são Írunmales responsáveis pela criação, representados duplamente pelo branco das substâncias e objetos brancos e pelo incolor da antissubstância, do nada.

Os òrisà são massas de movimentos lentos, serenos, de idade imemorial. Estão dotados de um grande equilíbrio necessário para manter a relação econômica entre o que nasce e o que morre, entre o que é dado e o que deve ser devolvido. Por isso mesmo estão associados à justiça e ao equilíbrio (SANTOS, 2012, p. 80).

²¹ Segundo Cintra (1985, p. 38), dos 401 orixás originários nagôs, apenas doze ou quinze foram preservados pelas religiões afro-brasileiras no Brasil, e também no Recife.

Nos terreiros de Recife, Òrisàlì, Òrisànlá, Òsàlá ou Obàtálà é celebrado como o grande orixá-funfun associado à água e ao ar, que criou todas as criaturas do òrun, cujos duplos estão encarnados na terra. Já Odùduwà ou Odùa é um orixá que está associado à água, à terra e ao princípio feminino. É a representação coletiva das mães ancestrais.

Para os nagôs, os ebora-genitores²² femininos ou orixás genitores femininos da esquerda, constituem o grupo formado pelos duzentos Ìrúnmalè, liderados por Odùduwà. Este grupo é composto por todos os orixás de poder genitor feminino. Dentre eles, destaca-se Naná Burúkú, Òsun, Yémánjá e Oya ebora-filha. O axé de trabalho destes orixás são a água e a terra; a água dos mares, dos rios, dos lagos e dos mananciais seria o “sangue branco” que brota da terra (SANTOS, 2012).

Naná ou Naná Burúkú era um vodum jeje, que foi sincretizado no Recife como um orixá nagô. Rege o ciclo da agricultura e da fertilidade. Além disso, está associada à água, à terra, à lama e à morte. É um orixá que acolhe em seu seio os mortos e transforma a protomatéria devolvida em novos renascimentos sobre a terra (SANTOS, 2012).

Um dos orixás mais cultuado nos terreiros recifenses é Òsun, orixá da fertilidade. Ela comanda o processo de gestação e nascimento das crianças, além de controlar o ciclo menstrual, representado nas penas vermelhas do pássaro ekódíde. Habita a água dos córregos, dos rios e das cachoeiras. Por ser uma Iyami²³, está associada aos peixes e pássaros que representam seus filhos (SANTOS, 2012).

No mês de dezembro, muitos terreiros do Recife se encontram na praia do Pina para homenagear Yémánjá, que é outra Iyami, a grande mãe, e está associada à água do mar. É uma mãe mítica que

²² O termo ebora quase desapareceu no Brasil e são chamadas òrisà todas as entidades, só os distinguindo por pertencerem à direita ou à esquerda, pelas cores que lhes são atribuídas, pelos elementos da natureza e funções e atividades que lhes correspondem (SANTOS, 2012, p. 85).

²³ Iyami, o termo representa as grandes mães ancestrais: Oxum, Yemanjá e Nanã.

abraça seus “filhos-peixes” e carrega na mão o seu abèbè, leque ritual, composto pelo símbolo da cabaça-ventre com o pássaro da procriação. Nos terreiros nagôs, o seu assento acompanha o altar do seu filho Sàngó (SANTOS, 2012).

Sàngó é um orixá-filho descendente de Yémánjá e Oranyan. Dança com um machado duplo e todos os seus paramentos são confeccionados em madeira e cobre. Seus filhos de santo são tomados por um calor abrasador, veiculado pelo axé do sangue vermelho que clama por justiça. É um orixá muito popular nos terreiros pernambucanos, mas não gosta de eguns (espíritos), porque estes são representantes da frieza da morte. É considerado esposo de Oya (SANTOS, 2012).

O orixá Oya é a única ebora-filha. Considerada filha de Oxum, está associada à água, à floresta, aos animais e aos espíritos que a povoam. Carrega na mão o erukere, instrumento utilizado para afastar os espíritos dos mortos. É um orixá do vento, do ar, da tempestade e dos relâmpagos. Comanda os ancestrais masculinos, os eguns²⁴. As sacerdotisas de Oya carregam as olóya, colar de conta vermelho-sangue, representando a circulação do sangue vermelho. Por esta razão, seus paramentos são confeccionados em cobre, principalmente sua pequena espada (SANTOS, 2012). No candomblé, o casal Oya e Xangô simboliza o poder do sangue vermelho e do princípio feminino e masculino.

No grupo dos orixás-caçadores mais populares nos terreiros de Recife, destacamos Ogum e Oxóssi. Em alguns relatos míticos, Ogum é considerado filho de Yemanjá. Em outros, de Odùduwà. Ambos têm, por sua vez, como paternidade Oxalá. Ele está ligado à força das árvores. É reverenciado com a planta espada de Ogum (*dracaena fragrans*). É uma prática comum nas casas populares em Recife ter esta planta como símbolo de proteção espiritual para a família, independente da religião professada na residência (SANTOS, 2012).

²⁴ Segundo Santos (2012), o culto a Égún ou Egúngún, ancestrais de um grupo familiar ou linhagem iorubana, é raro no Brasil. Restam apenas dois terreiros que realizam o seu culto: o Ilé-Agbóula na Ilha de Itaparica e o Ilé-Oya.

Nos terreiros de candomblé, as pessoas necessitadas de abertura de caminhos para sua vida recorrem a Ogum, que com o seu machete de ferro e seu akóro (espécie de coroa) desbrava todos os obstáculos que atrapalham o caminho dos consulentes. Ogum é considerado o irmão de Exu.

O segundo orixá-caçador é Oxóssi, também considerado irmão de Ogum. Está associado à terra virgem. Ele é cultuado nos terreiros de predominância ketu, sendo considerado Alaketú, o rei de Ketu. Carrega o arco e a flecha e os oge, chifres de touro selvagem. É um orixá que atravessa simbolicamente todo o período do paleolítico e do neolítico: tanto é o senhor caçador como o senhor desbravador com o poder da metalurgia (SANTOS, 2012).

Segundo Santos (2012, p. 97), todos os orixás-filhos são representados por Exu, e cada divindade é representada por uma pedra sagrada: o otá, em que são depositadas as oferendas aos orixás.

1.4.2.3 A iniciação e o axé: princípio de realização

Uma das principais distinções entre o candomblé, a jurema e a umbanda é o processo de iniciação e de aprendizagem na manipulação e feitura do axé. Para o povo de terreiro, o axé é uma “[...] força mágico-sagrada, a energia que flui entre todos os seres, todos os componentes da natureza” (AUGRAS, 2008, p. 64).

No candomblé, a iniciação é muito longa. Em qualquer parte do Brasil, a hierarquia sacerdotal do candomblé é constituída levando-se em conta o tempo de formação iniciática no terreiro: “o ancião detém o segredo da tradição” (PRANDI, 2005, p. 42). Os membros iniciados nos segredos do candomblé são divididos em três categorias iniciáticas: o abiã, postulante do terreiro; os iaôs, com pouco tempo de trabalho, podendo ou não receber o santo; e os ebômis, membros mais experientes que já cumpriram as obrigações dos sete anos e “viram no santo” (entram em transe).

O rito de passagem iniciático mais tradicional no candomblé é o deca, que estabelece a mudança da condição de iaô para ebômi. Dessa forma, é estabelecido um calendário litúrgico de obrigações sucessivas em três fases: no primeiro, no terceiro e no sétimo ano da iniciação. Para dar sustentação a toda estrutura funcional e simbólica de uma casa de candomblé, encontramos os iniciados no cargo de ogã. Eles aprendem uma das duas funções de ogã: a primeira de ogã-axogum, iniciado no sacrifício dos animais, e a segunda de ogã-alebê, responsável pelo toque no chamado aos orixás. Nas cerimônias públicas, é fácil visualizar o cargo de equede. Sua ocupante não “vira no santo” (entrar em transe), mas cuida dos orixás e de seus objetos quando estes estão manifestados.

No terreiro de candomblé, a cozinha é a “usina de força” onde se prepara o axé que faz rodar os orixás. É nela onde a Iabassê, pessoa responsável pela organização do cardápio votivo²⁵, prepara as oferendas para as divindades. O alimento é um elemento que dialoga o tempo todo nas cerimônias privadas e públicas. Ele é portador do axé. Deve ser elaborado a partir das tradições de cada terreiro. “Comer é contactar e estabelecer vínculos fundamentais com a existência da vida, do axé, dos princípios ancestrais e religiosos do terreiro” (LODY, 1998, p. 27). A função de Iabassê não é encontrada nem na jurema nem na umbanda. Requer muita responsabilidade e atenção na preparação da oferenda ao orixá.

No terreiro, tudo come: o chão, a cumeeira, os atabaques, os assentamentos, os iniciados e seus orixás, voduns e inquices, todos compartilham dos cardápios, que, bem sabiamente feitos, só garantem o poder e a manutenção do axé, sendo que esse deve ser gordo, forte e, ao mesmo tempo, sempre faminto de tudo quanto seja necessário aos vínculos homem-deus, aliança que permite existir o candomblé (LODY, 1987, p. 60).

²⁵ Cardápio votivo é o conjunto de alimentos oferecido como fundamento religioso às divindades.

O candomblé no Brasil apresenta-se como uma religião de parentesco espiritual, de comunidade. O cargo de iaquequerê é ocupado pelo pai ou mãe pequena que colabora intensamente com o babalorixá (pai de santo) ou ialorixá (mãe de santo) no comando de todo o terreiro. A “lei do santo” no candomblé é um dos fundamentos mais importantes para o povo de terreiro. “Agô ebômi”, pede-se licença ao mais velho, à mãe ou pai de santo, aquele que detém o conhecimento e o axé dos orixás.

Segundo Santos (2012), o axé é a força vital mais importante do candomblé, uma vez que os lugares, os objetos e os corpos estão todos impregnados por esta substância. Está nas folhas, na terra, no sangue, nos ossos, nos dentes, nas ostras, no marfim. Pulsa no coração, circula no pulmão, rege a sexualidade humana, tudo no mundo está associado a um dos tipos de sangue que transportam o axé.

A Ialorixá, “mãe dos orixás”, e o Babalorixá, “pai dos orixás”, são os zeladores pela retroalimentação do axé no terreiro. Eles herdam toda força espiritual da família de santo. São responsáveis por todas as cerimônias especiais que só ocorrem no candomblé, como o borí (adoração da cabeça) para fortalecer o orí-nu (símbolo da cabeça interior), o Ké (abertura da fala) e a lavagem de contas (colar ritual).

Na cosmovisão do candomblé jeje-nagô, o ser humano é feito com uma substância divina (Ipori), que o atrela a uma divindade específica, o Eledá, chamado de dono da cabeça (Olóri). A cabeça (ori) é a parte central do corpo, que faz a sua ligação com uma divindade específica. O ori é considerado um altar divino. Antes de se ofertar qualquer obrigação aos orixás, deve-se fazer uma oferenda a sua própria cabeça.

A cabeça reproduz as quatro dimensões do espaço, contém, na interseção dos pontos cardeais, o centro da individualidade, ori-inu, manifestação do duplo sagrado, que provém da substância divina, da qual os próprios deuses são tributários (AUGRAS, 2008, p. 61).

Segundo Augras (2008, p. 60), a individualidade não habita apenas dentro da cabeça física (*ori-inu*). Ela possui um duplo espiritual numa dimensão transcendente. Logo, “cada aspecto da personalidade – como tudo que vive – existe ao mesmo tempo no plano concreto e no plano espiritual”.

No mito da criação nagô, cada ser humano escolheu a sua cabeça (*Ori*) e o seu destino (*Odu*). Na hora do nascimento, a pessoa esquece tudo. Por isso, é necessário recorrer à consulta do jogo de adivinhação do *Ifá*, que possui o poder de revelar aos pais quem é a criança, de que substância é feita a sua cabeça e qual é o seu pai espiritual (Eledá) (AUGRAS, 2008).

O deus que preside à modelação de cada cabeça é ajudado por dezesseis entidades, os *Odu*, que acompanham o seu trabalho. Esses *Odu* são as configurações do oráculo, e participam ativamente à feitura de cada cabeça. São por isso capacitados a dizer, na hora da consulta oracular, que substância foi utilizada para fazer tal cabeça (AUGRAS, 2008, p. 62).

Segundo Sousa Junior (2014), no extinto candomblé muçurumim, o processo de iniciação começava no pôr do sol e devia ser concluído antes do nascer do novo dia. O culto ao *ori* representa a ligação entre o iniciado e o seu corpo mítico ancestral. Ele possibilita a abertura da inteligência ao conhecimento que está contido no universo, entre o aié e o orun.

Assim, como assegura Augras (2008), os orixás se manifestam através da cabeça, que é o veículo que permite a metamorfose do filho-de-santo no seu duplo, no outro, no orixá. Este processo se dá:

[...] por meio de indivíduos específicos, cuja cabeça tem dono, mas permanece sendo a sua cabeça, sempre homenageada como tal. Individuação e despersonalização são vividas como partes de rituais diferentes. Mas são complementares, duas faces da mesma realidade. A morte é necessária à vida, a comunidade precisa dos ancestrais, os orixás precisam da comunidade, para que se estabeleça e se mantenha a corrente de energia que assegura a continuidade do vir a ser, axé (AUGRAS, 2008, p. 64).

Segato (2005) também verificou nas suas pesquisas nos terreiros de xangô em Recife que, para os seus adeptos, a cabeça é compreendida como um espaço do santo (orixá). Porém, ela constatou que, para os iorubás, o dono da cabeça (responsável pelo destino e pela personalidade) e a divindade pessoal são entidades diferentes. Já para o povo do xangô, eles são a mesma entidade.

Santos (2012), corroborando com Augras (2008), defende a preparação da cabeça como principal fundamento religioso para o recebimento do axé no candomblé, uma vez que, para os candomblecistas, a “cabeça come”. Por esta razão, é realizada a preparação e transmissão do òsù no ritual de preparação da iauô (noviça) do candomblé. A Iyaláse elabora o òsù, que é uma pequena massa cônica, a partir dos elementos-substâncias que representam os elementos materiais e simbólicos do branco, do vermelho e do preto, extraídos das dimensões do aié (terra) e do orun (espiritual).

No candomblé, a oferenda é o núcleo central em que se produz o poder do axé. Toda a movimentação de energia animal, vegetal e mineral é preparada para atender às demandas específicas de cada orixá, regentes da harmonização dos elementos da natureza. A Iyálôrisà consulta através do oráculo de Ifá as oferendas-símbolos que serão utilizadas em cada cerimônia ritual. Distinguem-se os òsè, que são oferendas semanais, dos ebo odún, oferendas anuais, individuais e sociais destinadas a diversos orixás. O axé é “plantado” no terreiro. Para que ele se expanda e se fortifique, é necessário o cumprimento das obrigações e das oferendas para com os orixás da família de santo (PRANDI, 2005; SANTOS, 2012; SILVA, 2005). Segundo um calendário litúrgico, o objetivo das oferendas portadoras de axé é de:

[...] mobilizar o egbé²⁶ e o sistema como totalidade, das oferendas das ‘crises’ cuja finalidade é pedir ou estabelecer relações harmoniosas entre os seres do àiyé e do òrun, em situações de necessidade ou calamidade, individual e/ou social ou provenientes da natureza (SANTOS, 2012, p. 257).

²⁶ Comunidade.

A consagração e toda a liturgia do candomblé dependem do trabalho de preparação e manipulação do axé, que é extraído dos três tipos de sangue nos três reinos da natureza, conforme o Quadro 1, elaborado segundo a concepção de Santos (2012).

Quadro 1 - Elementos portadores de axé

Sangue Vermelho	Sangue Branco	Sangue Preto
Reino animal – sangue animal ou humano, corrimento menstrual.	Reino animal – sêmen, saliva, hálito, secreções, plasma (o do iglán do caracol).	Reino animal – cinzas de animais.
Reino vegetal – o epo, azeite de dendê. O osun, pó vermelho extraído do <i>Pterocarpus</i> <i>Erinacessus</i> . O mel, sangue das flores.	Reino vegetal – a seiva, o sumo, o álcool, bebidas brancas extraídas de palmeiras e outros vegetais. O óri manteiga vegetal.	Reino vegetal – o sumo de certos vegetais, o ilú, índigo extraído de diferentes árvores.
Reino mineral ²⁷ – Cobre e bronze.	Reino mineral – sais, giz, prata e chumbo.	Reino mineral – carvão e ferro.

Fonte: Santos (2012)

Um dos orixás mais importantes, regente do preparo das oferendas do reino vegetal, é Òsányìn: “Ko si ewe, Ko si orixá” – ‘sem folhas, não há orixá’ (BRASIL, 2011, p. 40). Ele é o protetor da vegetação e promove constantemente o processo de transmutação das folhas e seus preparados em axé. Sem as folhas de Òsányìn, não há candomblé. Ele traz o poder do que brota, do que nasce e se multiplica: o axé vegetal.

Outro orixá que trabalha com o sangue branco é Obálúaiyé, filho mítico de Nàná, que também transporta no seu axé os sangues vermelho e preto. Como senhor da terra, está relacionado com troncos

²⁷ Com o avanço da ciência biológica e com o uso da microscopia eletrônica, a classificação de reino mineral proposta por Aristóteles caiu em desuso. Segundo o cientista estadunidense Robert H. Whittaker (1924-1980), os cinco reinos da natureza baseados na nutrição do ser vivo e organização das células são classificados em: monera, protista, fungi, planta e animalia.

e galhos. Ele utiliza o Sàsàrà, feixe de nervuras de palmeira, que representa os espíritos ancestrais, para varrer todas as enfermidades e males espirituais. Durante o drama litúrgico, veste o aso-iko, traje sagrado feito de ráfia africana, que consiste de uma saia e um chapéu que cobre todo o rosto. Esta divindade guarda no seu interior o segredo da gênese, da vida e da morte (PRANDI, 2005; SANTOS, 2012; SILVA, 2005).

Obálúaiyé é o orixá que concentra um poder ameaçador do sangue vermelho, controla doenças endêmicas, como a varíola e a peste bubônica, e doenças da pele, como a lepra, que deixam o corpo abrasado. Ele também é conhecido como Baba Igbona – pai da queimadura (PRANDI, 2005; SANTOS, 2012; SILVA, 2005).

1.4.2.4 Èsù: proto-matéria e princípio dinâmico do candomblé

Èsù é um dos òrìsà mais complexo do candomblé. Geralmente é mal compreendido e promove grandes controvérsias entre os adeptos das religiões afro-brasileiras. Na jurema, é sincretizado como um mestre que serve. Na umbanda, muitos o localizam no território da quimbanda, como um espírito menor e maléfico. Para estudiosos (BARBOSA, 2000; PRANDI, 2005; SANTOS, 2012; SILVA, 2005; VERGER, 2002) e candomblecistas, Èsù é o único orixá, comunicador e mensageiro entre o aiyé (a terra) e o orun (dimensão espiritual).

Segundo Prandi (2005, p. 90), um dos efeitos negativos dos processos de sincretização no Brasil aconteceu com as imitações e degradações do orixá exu, que desafortunadamente foi sincretizado com o demônio cristão. Por esta razão, para caracterizá-lo, utiliza-se nesta obra a pesquisa detalhada de Santos (2012), uma vez que foi uma das figuras míticas abordadas na pesquisa de campo das representações sociais das religiões afro-brasileiras junto aos estudantes das Escolas de Referência em Ensino Médio do Recife - EREMs.

Èsù é o princípio dinâmico da comunicação, multiplicação e crescimento. Toda oferenda devotada aos orixás é entregue por Èsù. O

Àdó-iràn, a cabaça, é o seu símbolo de poder. Ele promove a expansão de toda força vital. Também é representado pelo Òkòtò, espécie de caracol que representa a expansão e crescimento de tudo o que existe no mundo (SANTOS, 2012).

Dentre as funções desempenhadas por Èsù, uma das mais importantes no terreiro é o trabalho de carregar o ebo, a oferenda ritual. Por isso, Èsù é também chamado de Elérù, Senhor do erù, do carrego ritual. O ritual do Pàdé, que significa o ato de reunir, deve ser celebrado antes das cerimônias durante o calendário litúrgico, sempre acompanhado de um ebo-odun, carrego com derramamento de sangue de um quadrúpede ou equivalente para Èsù. Através do pàdé, Èsù transporta as substâncias-signos do axé masculino, do feminino e do elemento procriado até os orixás (PRANDI, 2005; SANTOS, 2012; SILVA, 2005).

O axé do pàdé é composto pelas substâncias-signos: o omi, a água, que é elemento básico, representa a água-sêmen; o iyefun, farinha de mandioca do Brasil ou qualquer outra farinha, que representa a fecundidade e descendência; o epo, azeite de dendê, que carrega o poder da gestação; o otún, bebida destilada da seiva de palmeira; acompanhado do àkàsà, que é uma pasta branca feita à base de milho (SANTOS, 2012).

Cada orixá tem um Èsù, que na verdade é parte integrante dele, é o elemento de execução do orixá. Logo, no terreiro, cada orixá come junto com Èsù. No mito da gênese do candomblé nagô, Èsù é fruto da união entre a água, elemento masculino, e a terra, elemento feminino. “Èsù é filho de Òrúnmilà + Yébùrú, do branco e do vermelho” (SANTOS, 2012, p. 49). Èsù é portador do tempo mítico. É passado, presente e futuro. Faz parte do processo de vida de cada ser humano, acompanhando o desenvolvimento desde o nascimento até a morte.

Cada indivíduo está constituído, acompanhado por seu Èsù individual, elemento que permitiu seu nascimento, desenvolvimento ulterior e multiplicação; para que ele possa cumprir seu ciclo de existência harmoniosamente, deverá imprescindivelmente restituir, através de oferendas, “os

alimentos”, o àse devorado real ou metaforicamente por seu princípio de vida individualizada. É como se um processo vital equilibrado, impulsionado e controlado por Èsù, fosse baseado na absorção e na restituição constantes de “matéria” (SANTOS, 2012, p. 182).

O jogo do Ifá, sistema oracular, é regido também por Èsù. É um jogo de adivinhação regido pelo tempo mítico. O passado indica, através do conjunto de mitos, o caminho do presente, seguido através de sacrifícios, recolhimento e purificações. O oráculo revela os ensinamentos universais dos Yorubás através das histórias do Itan, desde a gênese mítica dos seres criados até a construção do aiyé e do orun (PRANDI, 2005; SANTOS, 2012; SILVA, 2005).

Èsù representa a boca coletiva. Logo, o Ifá necessita do axé de Èsù para comunicar-se com Orúnmìlà, orixá-funfun. Também conhecido como Ifá, Orúnmìlà é o orixá da sabedoria e da adivinhação. É responsável pela interpretação do presente, passado e futuro e pela organização da terra (SANTOS, 2012). Por fim, como promotor da expansão e procriação, Èsù está associado à atividade sexual. “É o patrono da cópula, que gera filhos” (PRANDI, 2005, p. 75).

1.5 A Umbanda

Segundo Cintra (1985, p. 77), a palavra umbanda vem da língua quimbundo de Angola e significa “a arte de curar”. A umbanda é uma religião que surge com a consolidação da sociedade urbano-industrial no Brasil. Apresenta-se no cenário religioso por volta das décadas de 1920 e 1930²⁸, quando espíritas do Rio de Janeiro, São Paulo e Rio Grande do Sul, insatisfeitos com a sua religião, decidem criar uma nova, influenciados pela mistura de tradições católicas, ameríndias e afro-brasileiras.

²⁸ Silva (2005, p. 110) menciona o Centro Espírita Nossa Senhora da Piedade como um dos primeiros terreiros de umbanda mais conhecido do Rio de Janeiro, fundado em Niterói em meados da década de 1920 por um grupo de espíritas liderados por Zélio de Moraes.

Para Ortiz (1991), a legitimação da umbanda veio através da morte branca da memória coletiva negra. Houve um “embranquecimento” cultural religioso na umbanda: tudo o que se referisse às tradições africanas foi substituído ou excluído das suas práticas religiosas. Por outro lado, houve um movimento de “empretecimento” na doutrina espírita. Espíritas descontentes romperam com o movimento da sua religião e fundaram novos grupos de umbanda.

Bittencourt Filho (2003) ratifica as ideias de Ortiz (1991) quanto ao empenho dos intelectuais fundadores da umbanda que, no período de sistematização da doutrina, propuseram desconstruir e varrer as heranças africanas das suas práticas religiosas. Eles chegaram a vincular a sua origem “às antigas religiões do Egito e da Índia, admitindo que a ‘sublime revelação’ teria, num dado momento, alcançado a África” (BITTENCOURT FILHO, 2003, p. 217).

A Umbanda preconiza uma ética de inspiração cristã, ao lado da constituição de um panteão africano e ameríndio; valorização do semelhante por meio da distribuição da caridade, a par de conteúdos esotéricos; e uma concepção kardecista de religião que consagra o atendimento mágico religioso destinado a uma ‘clientela’. Portanto, no trato com o público mais amplo, a prática umbandista encontra-se voltada para a solução de problemas particulares, determinados e imediatos (BITTENCOURT FILHO, 2003, p. 220).

É certo, como defende Prandi (2005), que a quimbanda²⁹ foi um espaço simbólico criado dentro da umbanda, de forma que esta se afirmasse como religião do bem. Foi empurrado para dentro deste território tudo o que representasse os fundamentos ancestrais dos povos africanos. Exu foi exilado neste novo território sagrado: “[...] exu foi também feito mulher, deu origem à Pombagira, o lado

²⁹ Segundo Prandi (2005) e Ortiz (1991), a quimbanda faz parte da umbanda. Por este motivo, percebemos que ela não é citada na pesquisa do MDS (BRASIL, 2011) no Recife e no Brasil, como também no Censo do IBGE de 2010.

sexualizado do pecado” (PRANDI, 2005, p. 81).

As entidades indígenas³⁰ na umbanda foram concebidas segundo um modelo do nativo desenhado pela literatura do romantismo brasileiro do século XIX, que despojava o índio das suas características selvagens.

Os umbandistas se organizaram em federações, que foram constituídas para fortalecer a sua organização sociorreligiosa, oferecendo apoio jurídico contra as investidas policiais, organizando cursos e encontros, regulamentando práticas rituais e doutrinárias, tudo isso na tentativa de dar unidade à nova religião (SILVA, 2005). Em 1940, podia-se perceber uma ideologia umbandista concreta. Os umbandistas lutaram no período do Estado Novo na Era Vargas (1937-1945) contra uma forte repressão ideológica e policial em todo o país.

A umbanda se fortalece na década de 1960, uma vez que a ditadura militar se volta contra os setores progressistas e radicais da Igreja Católica, que apoiavam o movimento de oposição ao regime (SILVA, 2005).

Em 1973, no seu terceiro congresso, a Umbanda se apresentava como uma religião legítima e institucionalizada, veiculada em programas de rádio, jornais, com políticos umbandistas, com publicações próprias. Contava ainda com muita força no trabalho de assistência social, com ambulatórios, creches e escolas. Ela restringiu aspectos das práticas litúrgicas africanas, retirou o sacrifício de animais, o uso das línguas africanas e as danças dramatizadas dos orixás (SILVA, 2005). A umbanda também foi incorporando na sua formação elementos de outras práticas religiosas, como as dos ciganos e dos esotéricos, incluindo elementos da cultura egípcia e hindu.

³⁰ “Na Umbanda a figura do caboclo vestindo calças e camisas brancas, calçando tênis, impecavelmente limpos, é tão longínqua da imagem do verdadeiro indígena, que só nos restam os gestos estereotipados deste ‘antepassado brasileiro’” (ORTIZ, 1991, p. 73).

Segundo a literatura que tem sido escrita pelos teóricos religiosos da umbanda, nessa religião existem sete linhas dirigidas por orixás principais. Cada linha é composta por sete falanges ou legiões. O número sete é devido ao seu valor cabalístico. Algumas dessas linhas são: Linha de Oxalá, Linha de Iemanjá, Linha de Xangô, Linha de Ogum, Linha de Oxóssi, Linha das Crianças e Linha dos Pretos Velhos. Não existe, entretanto, um consenso entre os vários terreiros e codificadores da umbanda a respeito da composição dessas linhas e falanges. Em muitos casos, por exemplo, juntam-se às linhas dirigidas pelos orixás a Linha do Oriente (da qual fazem parte as ciganas), a Linha das Almas, etc (SILVA, 2005, p. 121).

A Umbanda no Recife foi nomeada por Motta (2006) de Umbanda Branca, pois essa religião sofreu uma forte ressubstancialização com a influência do espiritismo, que se caracteriza pela fé na evolução dos mundos, dos espíritos e na reencarnação. Nos ritos doutrinários, há uma valorização do logos, da racionalização, em detrimento do caráter sacrificial do xangô. Assimilou a técnica de doutrinação do espiritismo, na qual os seus membros passaram a dialogar com os mortos nas resoluções de conflitos entre eles e os consulentes.

Não existe uma umbanda, porém muitas umbandas, com grande diversidade de crenças e rituais. Sem dúvida existem os referentes empíricos do conceito aqui adotado de Umbanda Branca, altamente kardecizada no sistema de crenças e largamente desritualizada em comparação com o Catimbó e o Xangô, tendo inclusive eliminado o sacrifício de animais, o que faz com que seja uma forma suprasacrificial de religião – porém acreditando e lidando com espíritos cujas denominações correspondem às dos orixás do Xangô, e às dos mestres, caboclos e outras entidades do catimbó e cultos assemelhados (MOTTA, 2006, p. 25).

Na umbanda recifense, pode-se observar também uma influência do candomblé de Angola, não relacionado à devoção aos inquices, mas ao culto dos antepassados bantos. Na impossibilidade de cultuarem suas linhagens familiares, passaram a devoção aos

indígenas e negros escravizados no Brasil.

Consideramos que o Brasil, no campo das religiões afro-brasileiras, é um país de múltiplas religiões e religiosidades, resultado de um processo histórico e complexo de mobilizações e lutas raciais, sociais e religiosas, e que até hoje tensionam o tempo todo a nossa realidade social.

O catolicismo português, o catolicismo popular brasileiro, “os candomblés”, as religiões indígenas e a umbanda nunca existiram no Brasil em estado de pureza. Assim, o processo de sincretismo dessas religiões foi elaborado na tensão dialógica estabelecida nos encontros e desencontros de culturas e tradições religiosas, ora favorecendo (devido ao uso da violência física e simbólica) determinadas religiões hegemônicas em detrimento de outras, ora permitindo o renascimento das tradições oprimidas através da ressignificação simbólica de novos universos religiosos.

CAPÍTULO 2

A LEI FEDERAL 10.639/2003 E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA A RELEITURA DO ENSINO DA TEMÁTICA “HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA”

A pesquisa no campo religioso é inesgotável e desperta interesse em diversos intelectuais, religiosos e pesquisadores. A escola pública no Brasil é um espaço na sociedade que pode trabalhar essencialmente com a produção de conhecimentos e a formação para cidadania. É um lugar onde se compartilham sonhos e projetos com prazer, ética e compromisso.

Porém, a escola contemporânea está atravessada pela concepção de mundo hegemônico e dominante forjado num modelo de sociedade capitalista, conduzido por um regime de produção de “verdades” que favorece aos dominantes. O tempo todo há uma tentativa de desengatilhar as tensões e conflitos provenientes das diversas dimensões da realidade social brasileira.

Segundo Foucault (1993), a “verdade” não existe fora das relações de poder. Cada sociedade constrói os seus regimes discursivos do que é verdadeiro e do que é falso. A “verdade” é fabricada no sistema capitalista sob medida, a serviço de terceiros, para beneficiar os que manipulam o “regime da verdade”.

A abordagem genealógica como metodologia proposta por Foucault (1993) contribui para o desvelamento dos “regimes de verdades” que foram utilizados para constituição do sujeito na trama histórica. É uma forma de fazer história que pode dar:

[...] conta da constituição dos saberes, dos discursos, dos domínios de objeto, etc., sem ter que se referir a um sujeito, seja ele transcidente com relação ao campo de acontecimentos, seja perseguindo sua identidade vazia ao longo da história (FOUCAULT, 1993, p. 07).

O fenômeno religioso emerge no cotidiano escolar, seja numa dimensão explícita apresentada no poder determinante do currículo ou no Projeto Político Pedagógico – PPP da escola – ou de forma implícita, revelada no cotidiano da tessitura das relações sociais entre os estudantes e toda comunidade escolar.

Uma grande preocupação levantada por estudiosos da pedagogia (FREIRE, 2005b; COLL, 2000; MOURA, 2008) é quanto à função do currículo escolar e do seu poder político no estabelecimento do que deve ser estudado e compreendido na escola. “O problema não é mudar a consciência das pessoas, ou o que elas têm na cabeça, mas o regime político, econômico, institucional de produção da verdade” (FOUCAULT, 1993, p. 14).

Segundo Coll (2000, p. 33), o currículo é um elo entre a declaração “[...] de princípios gerais e sua tradução operacional, entre a teoria educacional e a prática pedagógica, entre o planejamento e a ação, entre o que é prescrito e o que realmente sucede nas salas de aula”.

Na visão de Coll (2000), a sociedade deve acompanhar, debater e discutir o currículo escolar, uma vez que, em sua composição, constam diversos princípios ideológicos, pedagógicos e psicopedagógicos que vão estruturar a produção do conhecimento escolar. É nele que estará institucionalizado determinado “regime de verdade” que propõe e registra acerca do que ensinar, quando ensinar, como ensinar e sobre o que, como e quando avaliar.

Analizando a questão da estrutura curricularposta em ação no cotidiano escolar, Moura (2008) chama a atenção para o que ele denomina de currículo invisível. Ele se apresenta de maneira informal e não explícito na escola, sendo responsável pela transmissão de valores e padrões socioculturais que regem o comportamento dos estudantes na ambiência social.

É importante a compreensão acerca da forma como as religiões afro-brasileiras são tratadas neste currículo invisível. Será que a escola está a serviço da reprodução de uma ideologia de branquitude que através da produção discursiva de determinados “regimes de

verdades” desqualificam a história e a cultura negra e afro-descendente? Ou será que está atenta à desconstrução e reconstrução de processos históricos seculares de preconceito, discriminação e racismo contra o povo afro-brasileiro, principalmente o “povo de terreiro”?

Constata-se que, nas escolas com práticas educativas discriminatórias (CAPUTO, 2012), o currículo está a serviço de uma prática de poder de invisibilidade da história e da cultura afro-brasileira, suprimindo qualquer temática que permita a problematização do estudo e da pesquisa das religiões afro-brasileiras.

A Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (BRASIL, 2013) reconheceu que, no campo da diversidade religiosa, as religiões afro-brasileiras são as principais vítimas da intolerância religiosa no nosso país.

[...] terreiros têm sofrido constantes ataques de diversos pontos do Brasil. Objetos de cultos são destruídos, seguidores de umbanda e candomblé chamados de ‘adoradores do diabo’ e suas celebrações e festas religiosas interrompidas, de forma desrespeitosa, por pessoas de outras religiões. [...] Ninguém, de nenhuma religião, gostaria que tal violência fosse cometida contra seu próprio templo. Quem discrimina assim o seu semelhante comete, além de intolerância religiosa, outro crime chamado racismo (BRASIL, 2013, p. 22).

Segundo Lopes (2008), a escola pode combater qualquer forma de racismo, de preconceito e de discriminação contra as religiões afro-brasileiras na comunidade escolar e no seu entorno através da apropriação e efetivação da Lei 10.639/2003, como também do conjunto de documentos oficiais elaborados no intuito de possibilitar a sua regulamentação, como: o Parecer do Conselho Nacional de Educação – CNE, da Câmara Plena – CP de nº. 3/2004; a Resolução nº. 01/2004 do Conselho Nacional de Educação; e as Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais elaboradas pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD do Ministério da Educação.

Gomes (2005), assim como Lopes (2008), sinaliza a importância do papel do professor na desconstrução do mito da democracia racial por vezes ratificada na escola, além da necessidade de implementação de ações afirmativas voltadas para a educação das relações étnico-raciais.

Desta forma,

Os (as) professores (as) não devem silenciar diante dos preconceitos e discriminações raciais. Antes, devem cumprir com o seu papel de educadores (as), construindo práticas pedagógicas e estratégicas de promoção da igualdade racial no cotidiano da sala da aula (GOMES, 2005, p. 60).

A educação no Brasil não pode ser pensada fora do seu contexto sócio-histórico-cultural, deixando de levar em conta as nuances dialógicas e conflitivas das relações étnico-raciais na história do nosso país, uma vez que ela:

[...] incide na estruturação das classes sociais, o desenvolvimento e a distribuição da riqueza não operam a margem dos níveis e tipos de educação dos cidadãos. Portanto, o que indivíduos e sociedades são, o que poderão ser, não pode ser explicado ou projetado, sem serem considerados os efeitos dos sistemas educativos (SACRISTÁN, 2008, p. 41).

Para Munanga (2003), o uso dos conhecimentos produzidos pela antropologia sobre a história africana e as religiões afro-brasileiras permite que a escola possa trabalhar na sua educação a questão da cidadania, a partir do respeito à complexidade e diversidade das identidades construídas historicamente no nosso país.

Um dos grandes desafios da educação brasileira no século XXI é desconstruir o caráter depreciativo imposto historicamente sobre as religiões afro-brasileiras, “[...] que são as principais vítimas da intolerância” (BRASIL, 2013, p. 22). A escola pode realizar um trabalho de construção do reconhecimento e do respeito à matriz religiosa afro-brasileira, contribuindo para o diálogo entre “os

diferentes”, proporcionando assim uma educação antirracista na escola.

Uma pessoa ou um grupo de pessoas pode sofrer um prejuízo ou uma deformação real se as pessoas ou as sociedades que os rodeiam lhes devolvem uma imagem limitada, depreciativa ou desprezível deles mesmos. O não reconhecimento ou o reconhecimento inadequado pode causar prejuízo ou uma deformação de opressão, ao aprisionar alguns num modo de ser falso, deformado e reduzido (TAYLOR apud MUNANGA, 2003, p. 44).

Acreditamos que a escola pode trabalhar com a construção de um conceito de cidadania pautado no respeito e no diálogo com toda diversidade de manifestações religiosas, sendo uma condição indispensável para vivenciar uma sociedade democrática, pluriétnica e pluricultural.

Esta ideia está de acordo com o pensamento de Rigal (2008), que defende uma concepção de escola crítico-democrática para o século XXI. Ela se fundamenta na formação de sujeitos políticos preparados para conviver com uma democracia substantiva, que exige a participação de cidadãos ativos e organizados. Eles então podem ser governados ou se candidatarem a governantes.

É certo, como assevera Sacristán (2008, p. 60), que podemos trabalhar pela educação como:

[...] paideia para todos, como construção do ser humano, pela obtenção da verdade, pelo exercício da racionalidade, pela autonomia e liberdade das pessoas, pela justiça e pela solidariedade, pelo bem e pelo gozo da beleza. Tudo isso implica auscultar o mundo que temos e inserir os indivíduos nele como seres conscientes, construídos pela cultura subjetivada.

O que instigou esta pesquisa no espaço escolar foi a necessidade de desvelar como a temática religiosa afro-brasileira está sendo compreendida e representada pelos estudantes das Escolas Estaduais de Referência em Ensino Médio do Recife.

2.1 As Escolas de Referência em Ensino Médio de Pernambuco - EREMs

O Programa de Educação Integral (PEI), do estado de Pernambuco, foi criado através da Lei Complementar de n. 125, de 10 de julho de 2008. Ele está vinculado à Secretaria de Educação e Esportes, tendo o objetivo de desenvolver políticas de melhoria da qualidade do ensino médio e qualificação profissional dos estudantes da rede pública estadual de Pernambuco.

Em 2014, o Estado de Pernambuco recebeu a matrícula de 670 mil estudantes nas suas 1.058 escolas. Destas, 26 são unidades técnicas e 300 são escolas de referência em ensino médio, de horário integral e semi-integral, com 170 mil estudantes matriculados³¹ (PERNAMBUCO, 2014). Este novo programa de educação da rede pública estadual de ensino está sendo implantado e desenvolvido nas Escolas de Referência em Ensino Médio - EREMs, em jornada de regime integral ou semi-integral.

As EREMs foram implantadas quase que na sua totalidade em prédios de escolas estaduais já existentes. Houve a construção de novas edificações nas localidades onde não havia unidades educacionais, principalmente no interior do Estado. Foram então construídas escolas técnicas, conforme prevê a Lei complementar de nº 125, que aponta para o desenvolvimento e expansão do ensino médio em todas as microrregiões do nosso estado.

O Programa de Educação Integral tem por finalidade a consolidação do modelo de gestão para resultados, primando pelo desenvolvimento de instrumentos administrativos de planejamento,

³¹ Segundo o CONSED, o ano letivo de 2020 começou nas 1.060 escolas da rede pública estadual de Pernambuco com 580.000 estudantes matriculados. Do total de escolas, 440 são de ensino integral, sendo 394 Escolas de Referência e 46 Escolas Técnicas Integrais. “As Escolas em Tempo Integral de dois turnos para Ensino Médio, que funcionam das 7h às 14h (primeiro turno) e das 14h10 às 21h10 (segundo turno), também foram ampliadas. São duas novas escolas neste formato, permitindo ao aluno maior liberdade para escolher o horário para os estudos” (CONSEDE, 2020).

acompanhamento e avaliação. Para tanto, pode estabelecer parcerias com instituições públicas e privadas de ensino e pesquisa que possibilitem a expansão e melhoria desse programa no âmbito estadual.

Criou-se, então, uma política específica para atender uma parte do ensino médio da rede pública estadual, uma vez que atualmente a Secretaria de Educação e Esportes do Estado de Pernambuco possui na sua rede de ensino as seguintes modalidades de ensino médio: ensino médio regular, ensino médio de educação de jovens e adultos, ensino médio travessia (correção de fluxo), ensino médio integral, ensino médio semi-integral e ensino médio profissionalizante. Para cada modalidade, há uma adequação específica da carga horária na parte diversificada das disciplinas na matriz curricular.

A educação integral foi concebida pelo professor Antônio Carlos Gomes da Costa como uma nova forma de organizar e planejar conteúdos, métodos e gestão do processo educativo para o educando. É baseada na ideia de uma educação interdimensional, com “[...] ações sistemáticas voltadas para as quatro dimensões do ser humano: racionalidade, afetividade, corporeidade e **espiritualidade**

Assim, a educação interdimensional deve ser trabalhada com os estudantes levando:

[...] em conta seus sentimentos (Pathos), sua corporeidade (Eros), sua **espiritualidade (Mytho)** e sua razão (Logos). Um itinerário formativo interdimensional deve contemplar, além dos conteúdos relacionados ao logos, atividades que envolvam a corporeidade (esportes, dança) a sensibilidade (teatro, canto, artes visuais, literatura) e a **espiritualidade**, no sentido de relação com a **dimensão transcendente da vida: crenças, princípios e valores**, que se constituem em fontes de significado e sentido para a existência humana (PERNAMBUCO, 2010, p. 12, grifo nosso).

A “Proposta Curricular para o Ensino Médio Integral” foi construída através da interlocução dos seguintes documentos legais: os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs; a Base Curricular Comum do Estado de Pernambuco – BCC; as Orientações Curriculares para o Ensino Médio – COM; e as Orientações Teórico-Metodológicas de Ensino Médio – OTM. O processo de elaboração da proposta foi iniciado em 2008. Em seguida, foi reavaliado e reelaborado com ampla discussão por mais de quinhentos educadores das escolas técnicas e integrais durante todo o ano de 2010.

A concepção de educação que perpassa a proposta curricular das escolas integrais foi pensada a partir da valorização e qualificação da comunicação como uma ação educativa, “[...] que parte do pressuposto de que a educação é a comunicação intergeracional do humano, envolvendo a transmissão de conhecimentos, sentimentos, crenças, valores, atitudes e habilidades” (PERNAMBUCO, 2010, p. 12).

O Programa de Educação Integral fez chegar às escolas integrais sua nova proposta curricular para o ensino médio, que na verdade passa a ser adotada como:

[...] um referencial para o trabalho pedagógico dos educadores das escolas de Referência e Técnicas de Ensino Médio da Secretaria Executiva de Educação Profissional da Secretaria de Educação de Pernambuco, respeitando as concepções e pluralidade cultural de cada área do conhecimento. Propõe-se a servir de estímulo e apoio à reflexão sobre a prática pedagógica do professor, do planejamento de suas aulas e também para o desenvolvimento do currículo da escola (PERNAMBUCO, 2010, p.08).

A proposta curricular é composta por seis eixos metodológicos que devem perpassar por toda prática educativa.

O **primeiro eixo** se refere à **educação para valores**, que tem por finalidade possibilitar aos educandos o desenvolvimento da sua autonomia perante espaços, situações e problemáticas da realidade

social.

O **segundo eixo** diz respeito ao **protagonismo juvenil**, que pode facilitar processos de criação coletiva entre os estudantes, favorecendo o desenvolvimento de suas potencialidades, incentivando a criação de um projeto para sua vida.

O **terceiro eixo**³² valoriza a **cultura da trabalhabilidade**, que prepara o estudante para inserção no mundo do trabalho, “[...] desenvolvendo habilidades básicas e habilidades de gestão (autogestão, cogestão e heterogestão), e atitudes básicas diante da vida produtiva como, por exemplo, o empreendedorismo” (PERNAMBUCO, 2010, p. 14).

O **quarto eixo** é a **avaliação interdimensional**, que é realizada bimestralmente nas escolas integrais e é baseada no Relatório Jacques Delors³³, propondo a valorização dos quatro pilares da educação: aprender a ser; aprender a conviver; aprender a fazer; e aprender a conhecer.

O **quinto eixo** é a **interdisciplinaridade**, que é concebida como mecanismo integrador de toda a rede de produção de conhecimentos.

Por fim, o **sexto eixo** que compõe a proposta curricular é a **contextualização do conhecimento**, que permite a articulação de todo conteúdo abordado em sala de aula com a realidade social dos educandos.

Dentro das dimensões propostas na educação interdimensional, identificamos a preocupação de Costa (2009, p. 12, grifo nosso) com a dimensão espiritual na educação integral, quando vê o educando não apenas “[...] como uma cabeça para ser enchida de conhecimentos, mas como uma pessoa que tem corpo, sentimentos e **vida espiritual**, que precisa ser enriquecida de significado e sentido”.

³² Este eixo é trabalhado com profundidade nas escolas técnicas integrais.

³³ Foi um documento organizado por Jacques Delors para a UNESCO, para Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, intitulado “Educação, um tesouro a descobrir” de 1996. Os quatro pilares estão descritos no capítulo 4 do documento.

Assim, o Programa de Educação Integral defende que:

Além de uma preparação acadêmica de excelência, as atividades com o corpo serão valorizadas, assim como o desenvolvimento da sua sensibilidade e **espiritualidade**, para que sua vida inteira seja enriquecida de crenças, valores, significados e **sentidos** que o tornem um ser cada vez mais humano e pleno (COSTA, 2009, p. 29, grifo nosso).

Percebe-se na fundamentação dos princípios educativos do PEI a valorização de uma “espiritualidade”, entendendo que todos nós precisamos “de uma razão para viver, para levantar todas as manhãs, fazer o que tem de ser feito, enfrentar o que tem de ser enfrentado. Para muitos, esta fonte de sentido vem da **vida espiritual, da religião**” (COSTA, 2009, p. 16, grifo nosso).

Porém, não fica claro como a espiritualidade será trabalhada na educação interdimensional, uma vez que os estudantes trazem os seus próprios “sentidos” ou suas “espiritualidades”. Em muitas casos, elas não são compreendidas e aceitas, principalmente as crenças baseadas na cosmologia proposta pelas religiões de matrizes afro-brasileiras.

O Programa de Educação Integral tem nas suas mãos uma legislação regulamentada de como tratar em suas escolas as diversas “espiritualidades” afro-brasileiras que se apresentam no cotidiano escolar. A implementação efetiva da Lei n. 10.639/2003 pode promover a valorização e a compreensão da pluralidade religiosa brasileira nas EREM do Recife, principalmente no respeito às religiões afro-brasileiras.

2.2 A Lei Federal 10.639/2003: história e cultura afro-brasileira

Em 2001, o Estado brasileiro participou, na cidade de Durban – África do Sul, da “III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e as Formas Correlatas de Intolerância”. Ele então reconheceu a discriminação racial em seu país ao emitir a seguinte declaração oficial: “[...] o racismo e as práticas

discriminatórias disseminadas no cotidiano brasileiro não representam simplesmente uma herança do passado. O racismo vem sendo recriado e realimentado ao longo de toda a nossa história” (PERNAMBUCO, 2013, p. 04).

Assumir-se racista foi o primeiro passo dado pelo Brasil para intervir efetivamente no problema da discriminação racial. Assim, como signatário da Declaração de Durban³⁴, o país se comprometeu com a implementação de um plano de ação nacional de combate ao racismo.

O Estado brasileiro percebeu a necessidade de elaborar uma legislação específica para o enfrentamento do racismo e formas correlatas na política educacional.

Neste contexto, é sancionada a Lei federal n. 10.639 de 09 de janeiro de 2003, pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva, alterando a Lei Federal n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. São estabelecidas assim as diretrizes e bases da educação nacional, acrescentando dois novos artigos ao texto da lei.

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

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

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

Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como ‘Dia Nacional da Consciência Negra’ (BRASIL, 2011, p. 9).

³⁴ O documento foi elaborado no período de 31 de agosto a 08 de setembro de 2001, em Durban, na África do Sul. Ficou conhecido como a “Declaração e Programa de Ação adotados na III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata”.

Com a mudança no texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, a Lei 10.639/2003 torna obrigatório o ensino da “História e Cultura Afro-Brasileira” em todas as redes de ensino do Brasil. Ela estabelece como conteúdo a história da África e dos africanos; a luta dos negros no Brasil; a cultura negra brasileira, o que incluiu as religiões afro-brasileiras; e a importância do povo negro para a formação histórica, social, econômica e política para o nosso país. É indispensável registrar que, no parágrafo 2 do artigo 26-A, estabelece-se que o conteúdo programático deve ser objeto de conhecimento em todos os componentes curriculares, em especial em educação artística, literatura e história brasileira. As escolas também passaram a incluir no seu calendário escolar o “Dia da Consciência Negra”, conforme artigo 79-B da lei.

Os professores e muitas organizações sociais em defesa da educação e dos povos indígenas lutaram para ampliar esta conquista. Dessa forma, foi sancionada a Lei Federal nº 11.645 de 10 de março de 2008, pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva, que altera a Lei Federal n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Ficaram assim estabelecidas as diretrizes e bases da educação nacional, alterando o artigo 26-A e seus respectivos parágrafos, que passaram a apresentar a seguinte redação:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

Parágrafo 1 – O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

Parágrafo 2 - Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras (BRASIL, 2008).

A Lei 11.645/2008 estabelece a obrigatoriedade do estudo da “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio público e privado em todo país. Faz-se necessário ressaltar que a educação indígena já possuía legislação e regulamentação específica desde 1993, conforme descrição no documento “Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena” e resoluções governamentais específicas³⁵ para a organização das escolas indígenas. No entanto, faltava o resgate e a valorização da temática indígena dentro de uma perspectiva da luta antirracista na formação do estudante brasileiro, agora contemplada com a Lei 11.645/2008.

Apesar das mudanças legais tão importantes para a valorização da história e cultura dos povos indígenas, não nos dedicaremos à maior investigação deste tema nesse livro, uma vez que não constitui o foco dessa pesquisa.

Depois de uma luta histórica do movimento negro³⁶ e de membros da comunidade acadêmica para aprovação da Lei 10.639/2003, o Conselho Nacional de Educação – CNE – prevendo uma diversidade de interpretações para implementação da nova legislação educacional nos estados brasileiros, decide, então, elaborar

³⁵ Decreto 24.628 de 12.08.2002, que trata da estadualização das escolas Indígenas em PE, e a Resolução de n. 05 de 22.06.2012, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica.

³⁶ Segundo Silva Júnior (2003), um dos exemplos da luta permanente do Movimento Negro brasileiro foi a organização em Brasília, no dia 20 de novembro de 1995, da “Marcha Zumbi dos Palmares, Contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida”, reunindo aproximadamente trinta mil pessoas. Ali foi entregue um documento ao Presidente da República reivindicando a promoção da igualdade de oportunidade para todos e o respeito à diferença. Firmou-se neste momento histórico a escolha de uma “Proposta de Políticas de promoção da Igualdade” para a luta do movimento negro.

um documento estabelecendo normas legais para que os sistemas de ensino acatassem e cumprissem as devidas orientações. Então foi criado o “Parecer do Conselho Nacional de Educação CNE/CP 3/2004”.

O Ministério Público em Pernambuco vem trabalhando no sentido de divulgar e estimular a implementação da Lei 10.639/2003 e do Parecer CNE/CP 3/2004, através do seu Grupo de Trabalho de Enfrentamento ao Racismo e à Discriminação Racial – GT Racismo. Como órgão fiscalizador, realizou através dos seus promotores até o final do ano de 2013 sessenta e sete ações para que a Lei 10.639/2003 fosse cumprida nos diversos municípios pernambucanos.

Em contraposição, a ativista do Movimento Negro do Recife Inaldete Andrade (PERNAMBUCO, 2013) afirma de forma bastante contundente que a Lei 10.639/2003 não foi implantada por nenhum governo. Ela afirma ainda que os poucos frutos resultantes da sua aplicação foram produzidos por trabalhos individuais de alguns professores que são mobilizados pelo diálogo sobre a igualdade e a diversidade das relações étnicas no Brasil.

2.3 O Parecer do Conselho Nacional de Educação CNE/ CP 3/2004: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana

O primeiro documento elaborado sobre a Lei 10.639/2003 foi um parecer do Conselho Nacional de Educação – CNE, Câmara Plena – CP, de nº 003, aprovado em 10 de março de 2004, que teve como relatora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva. Este instrumento legal trata da regulamentação da Lei 10.639/2003, orientando a sua implementação nas escolas brasileiras através da aprovação das “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”.

O Parecer CNE/CP 3/2004 aponta para o trabalho de

desconstrução das representações sociais negativas contra a história e cultura africana e afro-brasileira, incluindo as religiões afro-brasileiras que povoam o imaginário do povo brasileiro.

[...] esse imaginário e essas representações, em parte situados no inconsciente coletivo, possuem uma dimensão afetiva e emocional, dimensão onde brotam e são cultivadas as crenças, os estereótipos e os valores que codificam as atitudes, é preciso descobrir e inventar técnicas e linguagens capazes de superar os limites da pura razão e de tocar no imaginário e nas representações. Enfim, deixar aflorar os preconceitos escondidos na estrutura profunda do nosso psiquismo (MUNANGA, 2008, p. 15).

Para Munanga (2008), o combate ao racismo no Brasil deve ser potencializado na escola que se intitula democrática, através da ação efetiva do seu Projeto Político Pedagógico – PPP. Ele exige dos educadores e dos profissionais que formam a comunidade escolar o compromisso com uma política de educação antirracista.

Segundo a Lei 10.639/2003 e o Parecer CNE/CP 03/2004, uma das principais funções da escola é instigar o debate e as ações que promovam o resgate da história e da cultura do povo africano e afro-brasileiro, ponto nodal e indispensável para um país que pretende ser democrático e reparador histórico na elaboração de suas políticas públicas. Lima (2011) afirma que a negação da historicidade africana e afro-brasileira:

[...] esteve sempre associada nitidamente a formas de controle social e dominação ideológica, além do interesse na construção de uma identidade brasileira despida de seu conteúdo racial, dentro do chamado desejo de branqueamento de nossa sociedade (LIMA, 2011, p. 79).

Desta forma, a escola deve analisar através do complexo mosaico religioso brasileiro as diversas recriações cosmológicas realizadas durante todos estes séculos pelas religiões afro-brasileiras. O espaço escolar pode (re)descobrir e (re)mediar a compreensão das diversas concepções do sagrado afro-brasileiro com relação a:

[...] morte e ancestralidade; o significado cosmológico da vida humana e da relação com a natureza; a oralidade como forma privilegiada da comunicação e transmissão dos saberes, bem como o valor da palavra e o caráter sagrado de todas as dimensões da existência humana (MATTOS, 2003, p. 29).

Como propõe Munanga (2008), cada escola pode inventar as suas próprias estratégias educativas e pedagógicas de combate a qualquer forma de preconceito, discriminação e racismo. Cabe à comunidade escolar repensar o currículo escolar como um todo, desde a formação dos docentes até a produção de novos materiais didáticos.

2.4 A Resolução n. 01/2004 do Conselho Nacional de Educação / Conselho Pleno

A Resolução nº 01 foi assinada em 17 de junho de 2004 pelo presidente do Conselho Nacional de Educação Roberto Cláudio Frota Bezerra, a qual institui as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”.

Essa resolução determina que a educação para as relações étnico-raciais seja fundamentada na produção e divulgação de conhecimentos que eduquem os estudantes através de valores, posturas e atitudes voltadas para o respeito à pluralidade étnico-racial da formação da identidade brasileira, valorizando as raízes africanas, indígenas, europeias e asiáticas.

O documento chama a responsabilidade principalmente dos gestores escolares, que devem estar atentos para qualquer forma de constrangimento no ensino da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”, principalmente no tocante à questão das religiões. Dentro de uma unidade escolar, deverá ser combatida qualquer forma de preconceito, discriminação e racismo.

Em pesquisa realizada por Caputo (2012) sobre a relação entre a escola e as crianças candomblecistas, verificaram-se em escolas do Rio de Janeiro atitudes preconceituosas de vários profissionais

responsáveis pela gestão e pelo ensino sobre as religiões afro-brasileiras, especificamente quanto ao candomblé.

À tarde, em um dado momento, a subdiretora me pediu: ‘Não coloca aquilo que disse sobre o candomblé, não. É racismo, não é? Então não coloca’. Ela se referia ao fato de ter mencionado que os candomblecistas frequentam terreiro por ser ‘terapia barata’ (CAPUTO, 2012, p. 219).

Percebe-se neste relato que a gestora desconhecia ou descumpria o Estatuto da Igualdade Racial³⁷, que coíbe a utilização dos “meios de comunicação social para a difusão de proposições, imagens ou abordagens que exponham pessoa ou grupo ao ódio ou ao desprezo por motivos fundados na religiosidade de matrizes africanas” (BRASIL, 2013, p. 23).

A Resolução nº 01/2004 delibera que qualquer caso caracterizado como racismo na escola deve ser tratado como crime imprescritível e inafiançável, conforme prevê o artigo 5, XLII da Constituição Federal de 1988.

Mészáros (2010, p. 105) propõe que professores e estudantes, e aqui nós incluímos também os gestores escolares, possam superar a força mistificadora sistemática capitalista que inculca como natural uma “cultura da desigualdade substantiva” na trama das relações sociais, que no Brasil alimenta um conjunto de “[...] relações sociorreprodutivas estruturalmente resguardadas e fatalmente prejudiciais da desigualdade material e social/políticas herdadas do passado [...]”.

O que precisa ser confrontado e alterado fundamentalmente é todo o sistema de internalização, com todas as suas dimensões, visíveis e ocultas. Romper com a lógica do capital na área educacional equivale, portanto, a substituir as formas onipresentes e profundamente enraizadas de internalização mistificadora por uma alternativa abrangente (MÉSZÁROS, 2010, p. 47).

³⁷ Lei n. 12.288, de 20 de julho de 2010, que institui o Estatuto da Igualdade Racial.

Ratificando o Parecer CNE/CP 003/2004, a Resolução de nº 01 estabelece que os sistemas de ensino e entidades mantenedoras proverão às escolas, aos professores e aos estudantes um material bibliográfico e didático específico para a temática envolvendo a história e a cultura afro-brasileiras. Determina também que as coordenações pedagógicas promovam cursos de aprofundamento junto aos professores, visando ao desenvolvimento de projetos e programas para cada componente curricular na instituição educacional. Em especial, conforme indica a legislação, deve haver uma ênfase nos seguintes componentes curriculares: educação artística, literatura e história do Brasil.

A Resolução nº 01/2004 orienta os sistemas de ensino para realização de parcerias com o movimento negro, com centros de estudo e pesquisa, com núcleos de estudos afro-brasileiros e com universidades que trabalham com formação de professores. Isso tem o objetivo de buscar a elaboração e troca de experiências nos planos de ação institucional, pedagógico e educacional.

Por fim, todos os sistemas de ensino deverão promover a divulgação do Parecer CNE/CP 003/2004 e da Resolução 001/2004, através de atividades de interlocução periódica entre as redes das escolas públicas e privadas, expondo os acertos e as dificuldades nas relações de ensino e aprendizagem da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e da Educação das Relações Étnico-Raciais.” Como organizar uma rede de intercâmbio de conhecimentos e experiências exitosas entre as escolas públicas e privadas? Como estabelecer parcerias entre as universidades, os centros de pesquisa e as secretarias de educação para formação dos professores que estão na linha de frente do trabalho pedagógico com as relações étnico-raciais e a Lei 10.639/2003?

Pensando nessa problemática, o Ministério da Educação elaborou um documento contendo um material que contempla a diversidade étnico-racial brasileira e que colabora com os professores nas suas atividades de sala da aula, surgindo assim as “Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais”.

2.5 Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Projeto Político Pedagógico

O Ministério da Educação, através da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD, organizou entre dezembro de 2004 a julho de 2005 a elaboração do livro “Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais”. O documento foi construído por 150 estudiosos e professores de quatro capitais brasileiras: Salvador, Belo Horizonte, Florianópolis e Brasília. Os profissionais foram divididos em grupos de trabalhos – GTS, em que discutiram a inserção nas redes de ensino do Brasil das “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana”.

Como resultado de toda esta mobilização, foi gestada a construção do “Plano de Ação para a Inserção das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”.

O Plano de Ação teve como base os seguintes princípios:

- a) Valorização e socialização da cultura negro-africana;
- b) Formação de professores voltada para o combate ao racismo, à homofobia e ao preconceito e discriminação racial e de gênero;
- c) Construção de material didático-pedagógico específico para o trabalho com a diversidade étnico-racial;
- d) Educação inclusiva e valorização de saberes e identidades afro-brasileiras nas comemorações e datas festivas do calendário escolar.

A compilação de todos os textos produzidos nos GTS foi reunida no livro “Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais” (BRASIL, 2006). O livro possui capítulos específicos para abordagem da temática das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, com sugestões e atividades para cada etapa e modalidade de ensino: a

educação infantil; o ensino fundamental; o ensino médio: a educação de jovens e adultos; os cursos de licenciaturas; e a educação quilombola. Como essa pesquisa se concentra na etapa do ensino médio, serão expostas as ações e orientações propostas pela SECAD neste novo instrumento legal. A primeira orientação expressa no documento diz respeito à necessidade de discussão e reestruturação do Projeto Político Pedagógico – PPP – da escola.

É nesse documento da escola que o compromisso da edificação de uma educação pública de qualidade se concretiza: na articulação dos aspectos políticos e pedagógicos; e na proposição de um currículo comprometido com a valorização da diversidade (BRASIL, 2006, p. 90).

Este documento recomenda uma nova refacção do PPP da escola, que deve articular os objetivos do ensino médio estabelecidos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9.394/1996 – e os novos artigos 26 A e 79B inseridos pela Lei 10.639/2003. É importante lembrar que, para qualquer alteração no PPP, toda a comunidade escolar e local deve ser convidada a participar, conforme artigos 14 e 15 da LDB 9.394/1996.

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; II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Art.15. Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público (BRASIL, 2009, p. 44).

O Projeto Político Pedagógico deve contemplar os seguintes princípios defendidos na Resolução CNE/CP 01/2004 e no Parecer 003/2004:

- a) O trabalho pedagógico com a formação da consciência reflexiva, política e histórica, uma vez que a sociedade brasileira é formada por uma diversidade étnico-racial e por uma multiplicidade de histórias, culturas e religiões;
- b) A desconstrução de estereótipos, preconceitos e processos de discriminações contra negros e indígenas, através de uma educação antirracista;
- c) A implementação de ações efetivas na comunidade escolar de combate ao racismo.

Cada escola pensará a melhor forma de organizar o seu currículo para que ocorram as mudanças necessárias com a inserção das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos campos das três áreas: ciências da natureza, matemática e suas tecnologias; linguagens, códigos e suas tecnologias; e ciências humanas e suas tecnologias. O conjunto desses conhecimentos deve ser tratado a partir de princípios pedagógicos e educativos estruturadores: diversidade, contextualização, interdisciplinaridade, identidade e autonomia.

A escola de Ensino Médio deve desenvolver ações para que todos (as), negros (as) e não-negros (as), construam suas identidades individuais e coletivas, garantindo o direito de aprender e de ampliar seus conhecimentos, sem serem obrigados a negar a si próprios ou ao grupo étnico-racial a que pertencem. É na perspectiva da valorização da diversidade que se localiza o trabalho com a questão racial, tendo como referência a participação efetiva de sujeitos negros (as) e não-negros (as) (BRASIL, 2006, p. 89).

Segundo uma perspectiva antirracista, a escola deve contemplar no seu PPP e currículo as experiências de aprendizagem que valorizem o respeito pela dignidade da pessoa humana e desconstrua visões preconceituosas contra a história, a cultura e a população afro-brasileira. O preconceito na escola contra as religiões

afro-brasileiras ainda é muito forte e visível. Basta analisarmos o seguinte relato de uma professora carioca numa entrevista concedida à Caputo:

Os macumbeiros que me perdoem, mas nos terreiros só acontece sexo. Perguntei a esta professora se alguma vez ela tinha visitado ou frequentado terreiros, e ela respondeu que não. A mesma professora disse que ‘tentaria tirar essa ‘ideia de macumba’ da cabeça de qualquer aluno seu’. Perguntei como ela pretendia fazer isso. ‘Lendo a Bíblia todos os dias na escola’, respondeu (CAPUTO, 2012, p. 204).

O preconceito contra as religiões afro-brasileiras não pode ser naturalizado no espaço escolar. É necessário o estranhamento, a desnaturalização e a desconstrução de toda e qualquer forma de conhecimento distorcido e ideologizado que “beneficia” uma religião em detrimento de outras minoritárias. Caputo (2012) ainda cita o caso de Jailson dos Santos, estudante de 12 anos, de uma escola pública do Rio de Janeiro. Ele sofria um processo de invisibilidade religiosa, pois tinha medo de revelar que era do candomblé.

‘Sou Amúisan³⁸, mas na escola eu não digo que sou’. Oito anos depois, ao entrevistar novamente Jailson, ele me diz que nunca se sentiu discriminado na escola, ‘a não ser aquele preconceito normal’. ‘Como assim, preconceito normal?’, pergunto. ‘De me chamarem de macumbeiro e de acharem que macumbeiro sempre está pronto para fazer o mal para alguém’. Para Jailson, “antigamente” o preconceito era maior. Pergunto como é que ele verificava isso e ele responde: ‘Não falo que sou do candomblé. Se ninguém souber, ninguém discrimina’. Na escola, durante toda a infância e adolescência, quando perguntavam a Jailson qual a sua religião, ele não tinha dúvidas em responder da mesma forma que sua irmã Joyce: ‘Sou católico’. A estratégia adotada pelos dois irmãos é o silêncio (CAPUTO, 2012, p. 201).

³⁸ Na religião afro-brasileira dos Eguns, o amúisan é o iniciado encarregado de acompanhar os Eguns (os espíritos) em transe, evitando o seu contato com os vivos.

A SECAD orientava os sistemas de educação para a ampliação ou criação de espaços para reflexão entre a escola e a comunidade, firmando parcerias com organizações e instituições públicas e privadas da sociedade civil comprometidas em construir relações de equidade social e racial no Brasil. Sua atuação deveria se dar principalmente convidando o movimento social negro para apoiar e assessorar as novas ações de interlocução entre a escola e o entorno social.

O documento transformado no livro “Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais” (2006), elaborado pelo Ministério da Educação, foi disponibilizado para todas as Secretarias de Educação de estados e municípios, como também para todas as redes de ensino, públicas (municipais, estaduais e federais) e privadas. Assim, os sistemas educacionais podem mudar as suas posturas e ações no cotidiano escolar, buscando a implementação efetiva de uma educação antirracista, pautada no respeito, diálogo e convivência com a pluralidade étnico-racial brasileira.

Todas as escolas da rede pública estadual devem elaborar o seu currículo e calendário escolar conforme o documento “Instrução Normativa”, que é emitido pela Secretaria de Educação e Esportes do Estado. Na sequência, serão expostas as indicações do documento com relação a Lei 10.639/2003.

2.6 A Instrução Normativa n. 01/2012 da Secretaria de Educação e Esportes do Estado de Pernambuco

A Secretaria de Educação e Esportes do Estado de Pernambuco elaborou uma instrução normativa de número 01/2012 (PERNAMBUCO, 2012). Ela fixa as normas para a reorganização das Matrizes Curriculares da Educação Básica no âmbito das Escolas da Rede Estadual de Ensino em Pernambuco para o ano letivo de 2012, vigorando até os dias atuais, inclusive para as EREMAs.

A consulta desse documento foi importante para compreender, em nossa pesquisa, como estão normatizados a introdução e o ensino

da temática “História e Cultura Afro-Brasileiras” na rede pública de ensino estadual. Na análise dessa instrução normativa, constatou-se que a mesma cumpre a Lei 9.394/1996, quando indica que o ensino religioso deve atender apenas ao ensino fundamental, gerando uma lacuna que não é preenchida durante os três anos do ensino médio.

Neste documento, fica estabelecido que o ensino religioso é um componente curricular, corroborando com a Constituição Federal, de oferta obrigatória e matrícula facultativa para o estudante, sendo trabalhado de forma interdisciplinar nos anos iniciais do ensino fundamental por professores polivalentes. Nos anos finais, ele é oferecido em forma de seminário, com carga horária mensal de 2 horas-aula quinzenais, oferecido no contraturno em que o estudante estiver matriculado³⁹. Na modalidade de educação de jovens e adultos – EJA, na fase I e II, que corresponde à primeira fase do ensino fundamental, será desenvolvido interdisciplinarmente pelo professor polivalente. Na fase III e IV, que corresponde aos anos finais do ensino fundamental, deverá ser trabalhado em 1 hora-aula semanal.

Obrigatoriamente, a única possibilidade de discutir a temática religiosa no ensino médio é através das leis 10.639/2003 e 11.645/2008, mas ambas limitadas às religiões afro-brasileiras e indígenas. A instrução normativa nº 01/2012 acompanha as medidas da Lei 10.639/2003 quando estabelece que, no calendário escolar, o dia 20 de novembro seja comemorado como o “Dia Nacional da Consciência Negra”.

A instrução normativa nº 01/2012 corrobora e segue a mesma determinação da Lei 10.639/2003, estabelecendo como conteúdo

³⁹ A Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco, após a publicação da Base Nacional Comum Curricular (2017), elaborou o Currículo de Pernambuco para a Educação Infantil e Ensino Fundamental (2018). Para o Ensino Religioso foram elaborados dois documentos de orientação: um currículo para a área de conhecimento e outro para o componente curricular. Ainda foram disponibilizados para os professores mais dois documentos: o Caderno de Orientações Metodológicas e o Organizador Curricular por Bimestre. Porém, ainda em 2020, a orientação de carga horária e a forma de organização do Ensino Religioso no horário escolar continuam sendo a mesma da instrução normativa n. 01 de 2012.

programático o estudo da luta dos negros no Brasil, a cultura negra e a formação do negro na sociedade brasileira, resgatando e valorizando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política da história do nosso país.

No artigo 17, a instrução normativa estabelece o ensino da História do Brasil, valorizando as contribuições de diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente as matrizes indígena, africana e europeia. No parágrafo único, determina o trabalho obrigatório com a história e as culturas indígenas e afro-brasileiras em todo o currículo escolar, em especial no ensino da Arte, Literatura e História do Brasil, como também a História da África, assegurando o conhecimento e a valorização desses povos para a formação do nosso país.

Mas nem sempre as recomendações estabelecidas pela legislação são seguidas na prática do currículo escolar que pulsa cotidianamente, como se analisará através das representações sociais dos estudantes sobre as religiões afro-brasileiras no terceiro capítulo deste livro.

2.7 A implementação da Lei Federal 10.639/2003: encontros e desencontros no processo de ensino aprendizagem

As EREMs funcionam em período integral das 7:30 às 17:00, com intervalo de almoço de 80 minutos. Trabalhamos como professor numa dessas escolas de fevereiro de 2011 a março de 2013, quando saímos do Programa de Educação Integral para cursar o mestrado em Ciências da Religião, na Universidade Católica de Pernambuco.

Nas vivências do modelo de escola de referência experimentado, percebeu-se a falta de garantia de um espaço pedagógico que permitisse a continuação do ensino, da pesquisa e do diálogo sobre as temáticas religiosas iniciadas com o componente curricular do ensino religioso no ensino fundamental.

No exercício de docência, tanto na Escola Regular como na Escola de Referência, notou-se que os estudantes eram mobilizados

por ideias religiosas, pois em todo momento surgiam embates acerca de assuntos como se dançar era pecado ou se assistir televisão era proibido por Deus ou pelo pastor. Segundo Cruz (2004) e Jung (1995), o ser humano é atravessado pelo componente religioso, propenso a compartilhar significados e significantes simbólicos, através da concepção de Deus, deuses e experiências místicas.

Apesar de toda valorização do racionalismo e da ciência na escola, emerge no cotidiano dos estudantes práticas discursivas religiosas expressas nas representações e relações sociais. No exercício da nossa prática docente na Escola de Referência, durante as aulas de sociologia e filosofia, percebemos que um número expressivo de estudantes, religiosos ou não, eram resistentes à participação de uma aula dialogada envolvendo a temática das religiões afro-brasileiras, conforme cumpríamos a lei 10.639/2003.

Fato semelhante foi apontado por Benevides (2011) nas suas pesquisas com professores de ensino religioso da cidade de Natal – RN. Eles relataram que a maior dificuldade enfrentada com a disciplina ensino religioso era o ensino da temática das religiões afro-brasileiras, uma vez que havia uma grande dificuldade de aceitação por parte dos estudantes e dos seus familiares.

Outro caso de rejeição e desrespeito à temática das religiões afro-brasileiras é registrado nas pesquisas de Caputo (2012) no Rio de Janeiro, em que uma professora umbandista, pelo simples fato de fazer valer os dispositivos legais da Lei 10.639/2003, sofreu processos de discriminação e perseguição.

No dia 27 de outubro de 2009, um jornal carioca destacou o caso da professora Maria Cristina Marques, proibida de dar aulas em uma escola municipal no Rio porque utilizava o livro *Lendas de Exu*, publicado pela Editora Pallas. A professora é umbandista e a diretora da escola evangélica. Maria Cristina relatou diversas humilhações, desde ser acusada por mães de alunos de fazer ‘apologia ao diabo’ à colocação de um provérbio bíblico acusando-a de mentirosa (CAPUTO, 2012, p. 246).

Compreendemos então que a Lei 10.639/2003 é uma importante ação afirmativa na área educacional pelo povo, história e cultura afro-brasileiras. Ela abre uma oportunidade única no campo educacional de releitura, reelaboração e reescrita da “História e Cultura Afro-Brasileiras”, promovendo a valorização do povo negro, afrodescendente e afro-brasileiro. Ela tem como apoio legal o CNE/CP 3/2004 do Conselho Nacional de Educação, que instituiu as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.”

Na verdade, na escola é negado ao estudante o conhecimento de uma história que efetivamente incorporasse a contribuição dos diferentes estoques (*sic*) étnicos à formação de nossa identidade, com o agravante de que a história parcial ali apresentada como exclusiva é aquela dos vencedores, dos colonizadores ou, para precisar a afirmativa, história celebratória das classes econômica e politicamente mais bem-sucedidas (MOURA, 2008, p. 74).

O Parecer CNE/CP 3/2004 esclarece que a Lei 10.639/2003 é uma política de ação afirmativa para com a população afrodescendente. É uma política de reparação, de reconhecimento, de valorização da história e da identidade deste povo, como também da livre expressão da cultural material e imaterial afro-brasileiras.

Em uma determinada aula, durante a apresentação de slides de *power point* sobre o candomblé, um estudante nos fez a seguinte intervenção: “isto é coisa de gentinha, coisa de macumbeiro, de preto favelado”. Assim, demonstrou o quanto de desinformação e desrespeito havia em sua fala e o quanto na sua comunidade as relações sociais eram tensas, principalmente na inferência da ideia de “classe baixa” e racismo.

As pessoas não herdam, geneticamente, ideias de racismo, sentimentos de preconceito e modos de exercitar a discriminação, antes os desenvolvem com seus pares, na família, no trabalho, no grupo religioso, na escola. Da mesma forma, podem aprender a ser ou tornarem-se

preconceituosos e discriminadores em relação a povos e nações (LOPES, 2008, p. 184).

A implementação da Lei 10.639/2003 e o combate à discriminação religiosa contra as religiões afro-brasileiras passam a ser responsabilidades da escola. Segundo Soares (2010), o papel da escola é garantir um diálogo permanente e inter-religioso sobre as diversas concepções de religião, não cabendo nenhum tipo de proselitismo. É indispensável uma abordagem no ensino religioso escolar que contemple as diversas tradições que compõem o mosaico religioso brasileiro, uma vez que a:

[...] imposição de uma só matriz religiosa constitui-se em violência simbólica contra os grupos subordinados, que não têm poder para colocar seus conteúdos e significados culturais nos currículos de ensino das nossas escolas (SILVA, 2008, p. 25).

Não cabe à escola desenvolver nenhuma religiosidade em suas salas de aula, “[...] mas antes aprimorar a cidadania e a humanização do estudante, também por meio do conhecimento da religiosidade e dos valores preservados pelas tradições religiosas” (SOARES, 2010, p. 127).

Na escola de referência, outro fato chamou a atenção. Boa parte dos estudantes não participava das aulas de educação física se houvesse a prática da capoeira, do maracatu, do afoxé ou de qualquer outra atividade que envolvesse sonoridade afro-brasileira. Muitas vezes, alegava-se para a professora que tais atividades eram “coisa de gente baixa”, de “xangozeiro” ou de “macumba”.

O trabalho com a valorização e reconhecimento das expressões culturais afro-brasileiras exige:

[...] que se questionem relações étnico-raciais baseadas em preconceitos que desqualificam os negros e salientam estereótipos depreciativos, palavras e atitudes que, velada ou explicitamente violentas, expressam sentimentos de superioridade em relação aos negros, próprios de uma sociedade hierárquica e desigual (SERGIPE, 2011, p. 17).

É importante ressaltar que o Estatuto da Igualdade Racial (2013) reconhece a capoeira como desporto de criação nacional, considerando-a em todas as suas modalidades, seja como esporte, luta, dança ou música, sendo o seu ensino e exercício livre em todo território nacional. A capoeira é considerada como bem de natureza imaterial, fazendo parte da formação da identidade cultural brasileira, conforme artigo 216 da Constituição Federal (BRASIL, 2013, p. 19).

Somente por meio de uma releitura dos elementos que compõem as culturas negras no Brasil é que poderemos tentar um meio, um aprofundamento pedagógico, que nos encaminhe para uma pedagogia genuinamente brasileira, capaz de resgatar para todos os brasileiros uma cultura nossa, considerada até agora marginal, mas que responde pela identidade cultural do nosso país, estando presente em todos os setores da sociedade (THEODORO, 2008, p. 93).

Urge na educação escolar brasileira a necessidade de uma abordagem ampla e diversificada das múltiplas matrizes culturais e religiosas que formam a base da identidade brasileira. Os educandos podem ser sensibilizados para o encontro dialógico com a diversidade brasileira, educados na perspectiva de desengatilhar qualquer forma de preconceito e discriminação que tanto alimenta as atitudes racistas contra grupos sociais minoritários, dentre eles os grupos das religiões afro-brasileiras.

Silva (2008) propõe uma desconstrução da ideologia dominante que ataca veementemente a cultura afro-brasileira, desqualificando-a e muitas vezes ridicularizando-a, alimentando discriminações, preconceitos e racismo contra os povos de terreiros.

Adotou-se para essa pesquisa o conceito de racismo segundo a concepção do Programa Nacional de Direitos Humanos (apud SANT'ANA, 2008, p. 56), que define racismo como “[...] uma ideologia que postula a existência de hierarquia, entre os grupos humanos”. Corroborando com esta ideia, Joel Rufino defende que:

Racismo é a suposição de que há raças e, em seguida, a caracterização bio-genética de fenômenos puramente sociais e culturais. E também uma modalidade de dominação ou, antes, uma maneira de justificar a dominação de um grupo sobre outro, inspirada nas diferenças fenotípicas da nossa espécie (apud SANT'ANA, 2008, p. 57).

Silva (2008) observou na sua pesquisa que, em alguns livros didáticos, a cor negra estava associada a personagens maus, como também o negro estava relacionado com a sujeira, a feiúra e a jocosidade, sinais claros de racismo. Talvez o problema mais grave a ser enfrentado dentro das escolas públicas seja o processo de diabolização das religiões afro-brasileiras. O orixá Exu e a entidade Pombagira são quase sempre associados ao mal, à marginalidade e à morte.

Uma avó, mãe de santo do Rio de Janeiro, retirou seus três netos da escola devido à agressão e perseguição empreendidas por uma professora que “[...] passava óleo ungido na testa dos alunos para que todos ficassem mais tranquilos e para tirar o Diabo de quem fosse do candomblé” (CAPUTO, 2012, p. 197). Esta professora já estava “dominada” pelo preconceito.

O preconceito se apresenta como uma opinião preestabelecida. Ele é forjado na sociedade, marcado pela mentalidade de uma época e quase sempre alimenta processos de discriminação social, que compreende:

[...] a conduta (ação ou omissão) que viola direitos das pessoas com base em critérios injustificados e injustos, tais como a raça, o sexo, a idade, a opção religiosa e outros. A discriminação é algo assim como a tradução prática, a exteriorização, a manifestação, a materialização do racismo, do preconceito e do estereótipo (SANT'ANA, 2008, p. 58).

Consequentemente, as crianças submetidas aos processos educacionais com um tipo de material didático ofensivo à história e à cultura afro-brasileiras internalizarão uma representação social distorcida e depreciativa da identidade negra, afastando-se de qualquer

processo de identificação étnico-racial com a cultura e religião afro-brasileira. Assim, as crianças principalmente negras e de terreiro podem sofrer com baixa autoestima, com tendência a não gostar de si mesmas e dos outros semelhantes.

Uma das consequências mais perversas do preconceito é que ele se naturaliza, ou seja, passa a ser visto como normal tanto para quem promove como para suas vítimas. Só que as consequências de dor, frustração e baixa autoestima ficam com os vitimados (CAPUTO, 2012, p. 244).

Simultaneamente à desconstrução, é necessário instaurar um processo de reconstrução da identidade étnico-racial na escola, contribuindo assim para a recuperação da autoestima dos afrodescendentes e a valorização do diálogo e o respeito intercultural e inter-religioso no ambiente escolar e social.

O Estatuto da Igualdade Racial (2013), no capítulo II, sobre o direito à educação, à cultura, ao esporte e ao lazer, estabelece como obrigatória a oferta para a população negra do direito de participar “[...] de atividades educacionais, culturais, esportivas e de lazer adequadas a seus interesses, e condições, de modo a contribuir para o patrimônio cultural de sua comunidade e da sociedade brasileira” (BRASIL, 2013, p.14).

Logo, entendemos a escola como instituição de formação democrática, responsável juridicamente por garantir o acesso e o direito ao conhecimento, tornando-se responsável por lutar contra aqueles:

[...] que discriminam negros, dos que inferiorizam as mulheres. Quão ausentes da democracia se acham os que queimam igrejas de negros, porque, certamente, negros não têm alma. Com sua negritude os negros sujam a branquitude das orações... A mim me dá pena e não raiva, quando vejo a arrogância com que a branquitude de sociedades em que se fez isso, em que se queimam igrejas de negros, se apresenta no mundo como pedagoga da democracia (FREIRE, 2005a, p. 36).

A escola é um espaço de construção do conhecimento (FREIRE, 2005a) e de constituição simbólica do sujeito (MUNANGA, 2008). Sendo assim, será apresentado no terceiro capítulo o resultado da pesquisa das representações sociais produzidas pelos estudantes sobre as religiões afro-brasileiras.

CAPÍTULO 3

MÉTODO E ANÁLISE DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DAS RELIGIÕES AFRO-BRASILEIRAS

3.1 Locus da Pesquisa

A administração da rede de ensino pública de Pernambuco é realizada pelas 16 gerências regionais de educação - GReS, que são espalhadas por todo o estado. A pesquisa foi realizada em 2014. Foram selecionadas três Escolas de Referência em Ensino Médio – EREMs – da rede pública estadual de ensino, localizadas na região norte da cidade do Recife. Elas são administradas pela Gerência Regional de Educação Recife Norte – GRE RECIFE NORTE, que coordena um núcleo escolar composto por 79 escolas, das quais 25 são EREMs⁴⁰, sendo que 14 funcionam em horário integral e 11 em horário semi-integral. As três escolas (EREM.1, EREM.2 e EREM.3) foram escolhidas como campo de pesquisa por estarem localizadas próximas dos grupos de religiões afro-brasileiras mais antigos⁴¹ e tradicionais do Recife.

⁴⁰ Dados fornecidos pela Unidade de Gestão de Rede da Gerência Regional de Educação Recife Norte da Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco em 08.12.2014. Em 2020, a GRE Recife Norte informou por meio da Coordenação Geral do Desenvolvimento da Educação que possui 76 escolas. A nomenclatura atual é de Escola de Referência em Ensino Médio Integral para todas as unidades escolares, diferenciando apenas o quantitativo de horas semanais, não sendo mais utilizado o termo Escola Semi-Integral. Assim, a GRE Recife Norte possui 14 EREMs de Jornada Integral de 45 horas semanais, 10 EREMs de Jornada Integral de 35 horas semanais, 02 EREMs de Jornada Integral com 35 horas de dois turnos e 06 Escolas Técnicas Integrais de Jornada Integral de 45 horas. Entre as escolas regulares, há 12 escolas com jornada ampliada com 02 aulas a mais na carga horária.

⁴¹ Segundo levantamento histórico efetuado por Ribeiro (1978) em 1934, a maior parte dos grupos das religiões afro-brasileiras se localizavam na região norte da cidade do Recife, especificamente nos bairros do Arruda, de Água Fria, do Fundão, de Campo Grande e Encruzilhada, à exceção de terreiros que abriram suas portas nos bairros de Tejipió e do Pina. Atualmente, na zona norte da cidade do Recife, dezenas de terreiros continuam com a tradição religiosa herdada dos grupos religiosos afro-brasileiros dos anos de 1930. O terreiro de candomblé Obá Ogunté, conhecido como o Sítio de Pai Adão, é um dos mais antigos de Pernambuco, com aproximadamente cento e cinquenta anos (CAMPOS, 2005).

3.2 Participantes

A pesquisa contou com a participação de 03 (três) coordenadores pedagógicos e 18 (dezoito) estudantes com idade entre 14 e 17 anos. Os coordenadores pedagógicos e os estudantes foram convidados a participarem da pesquisa por adesão.

Foram entrevistados os coordenadores pedagógicos das três EREMs, com o objetivo de verificar como a gestão escolar e a coordenação pedagógica incluíram no Projeto Político Pedagógico da escola as orientações e ações recomendadas nos documentos que traçam as diretrizes de implementação da Lei 10.639/2003. Dentre elas, consta a abordagem das religiões afro-brasileiras.

3.3 Amostragem

A escolha da amostra da população para o *corpus* empírico da pesquisa foi elaborada com base no método de amostragem de microunidades sociológicas⁴² proposta por Pires (2008). Optamos pela amostra da população por homogeneização na escolha dos dezoito estudantes. Todos cursam o Ensino Médio e frequentam o mesmo modelo de Escola de Referência Estadual⁴³, com a faixa etária entre 14 e 17 anos. Foram selecionados em cada uma das três escolas seis estudantes para a pesquisa, sendo dois de cada série do ensino médio:

⁴² Segundo Pires (2008, p. 194), a amostragem por microunidades sociais é indicada para pesquisas qualitativas que investigam as representações sociais. Uma vez que o indivíduo é portador de um subsistema de valores, “[...] necessita-se dele para obter algumas informações sobre o objeto. Trata-se, assim, de conhecer seu ponto de vista sobre o desenvolvimento dos fatos ou o funcionamento de uma instituição ou de apreendê-lo através de sua própria experiência, de dar conta de seus sentimentos e percepções sobre uma experiência vivida, de ter acesso aos valores de um grupo ou de uma época que ele conhece a título de informante-chave etc”.

⁴³ O projeto de pesquisa foi qualificado em 2013, quando as três EREMs funcionavam em horário integral. Porém, no início do ano letivo de 2014, a EREM.3 passou a ter horário semi-integral. Os estudantes frequentam a escola no período da manhã das 7:30 às 12:00 horas e no horário da tarde somente de segunda a quarta-feira, das 13:00 às 17:30 horas.

1º ano, 2º ano e 3º ano. Foram também selecionados um estudante do sexo feminino e outro do sexo masculino, para levar em consideração a relação de equidade com a questão de gênero.

O critério adotado para escolha dos estudantes entrevistados foi baseado na maior média escolar acumulada em todas as disciplinas no último bimestre escolar. Tal critério tem em vista que os estudantes com maior êxito nas atividades avaliativas revelam maior atenção e interesse na aprendizagem dos conteúdos abordados em sala de aula, o que facilita a nossa coleta de dados. O coordenador pedagógico de cada EREM entregou a relação com o nome dos 06 (seis) estudantes por escola após a consulta ao Sistema de Informações da Educação de Pernambuco – SIEPE⁴⁴.

3.4 Instrumento e materiais para coleta de dados

Spink (2011) caracteriza a Teoria das Representações Sociais como uma forma de conhecimento prático, que se apresenta como estruturas cognitivas-afetivas. Logo, um dos instrumentos mais apropriados para a coleta de dados no trabalho com as representações sociais é o uso de entrevistas semiestruturadas, uma vez que permite o desvelamento da subjetividade do indivíduo enquanto sujeito social.

As entrevistas semiestruturadas possibilitaram a investigação da teia de significados simbólicos na trama social. As representações sociais são construídas historicamente e dão sustentação à formação subjetiva dos indivíduos. Contudo, estão sujeitas às mudanças que são tensionadas pelas forças da mobilização social (MOSCovici, 2010; SPINK, 2011).

Para Poupart (2008), quando se opta por entrevistas como instrumento de coleta de dados, leva-se em conta, além da questão epistemológica, um aspecto ético e político. Este instrumento permitiu o aprofundamento das condições vivenciadas no cotidiano dos

⁴⁴ Este sistema informatizado disponibiliza dados administrativos e escolares on-line de todos os estudantes das escolas do Estado, sendo acessado pelos coordenadores pedagógicos com senhas funcionais.

entrevistados, facilitando a captação de dados como práticas preconceituosas ou excludentes na sociedade, principalmente sobre grupos estigmatizados.

Assim, as representações sociais das religiões afro-brasileiras foram pesquisadas entre os estudantes, buscando compreender a articulação entre os “elementos afetivos, mentais, sociais, integrando a cognição, a linguagem e a comunicação às relações sociais que afetam as representações sociais e a realidade material, social e ideativa sobre a qual elas intervêm” (JODELET apud SPINK, 2011, p. 98).

Para a coleta de dados, foram elaborados dois modelos de entrevistas semiestruturadas. O primeiro é composto por seis questões e foi aplicado nos gabinetes de atendimento de cada coordenador pedagógico para verificar como o PPP e a escola estavam tratando a temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, segundo a Lei 10.639/2003. O segundo modelo é composto por oito perguntas e foi aplicado nas bibliotecas das EREMs com cada estudante para conhecer quais eram as suas representações sociais sobre as religiões afro-brasileiras.

3.5 Delineamento da pesquisa

O projeto de investigação foi delineado dentro da perspectiva da pesquisa qualitativa de campo. Groulx (2008) esclarece que este tipo de pesquisa permite o uso de práticas científicas múltiplas, aplicando-se ao delineamento da amostragem, do instrumento de coleta e da análise de dados. É uma abordagem valiosa para a investigação na pesquisa social, pois permite uma investigação mais profunda das articulações e construções das representações sociais.

A pesquisa teve como apporte teórico da psicologia social a Teoria das Representações Sociais - TRS, elaborada por Serge Moscovici (2010) e também desenvolvida por outros teóricos, como Mary Spink (1999) e Pedrinho Guareschi (2011).

A Teoria das Representações Sociais é uma abordagem psicossocial que busca compreender o ser humano na sua relação dialógica com a sociedade, evitando uma dicotomia entre o sujeito e a sociedade. Apresenta-se como uma epistemologia construtivista que:

[...] sem duvidar da objetividade do mundo, coloca-o no rol das probabilidades uma vez que os instrumentos que dispomos para acessá-la são, estes sim, socialmente construídos. Desta forma, não é a verdade intrínseca de nossos instrumentos que define o rigor e sim a compreensão dos limites e possibilidades: em suma, cada método constitui o objeto de estudo de uma maneira particular (SPINK, 2011, p. 104).

Assim, entendemos a ciência como um processo contínuo de construção e investigação do conhecimento. Durkheim, um dos representantes da sociologia moderna, introduziu o conceito de representação coletiva nas ciências sociais para caracterizar o pensamento social. Ele defendia que os indivíduos eram modelados por uma força geral, exterior e coercitiva da sociedade. Moscovici (2010) estudou o conceito de representação coletiva de Durkheim, contrapondo-se a sua visão estática e funcionalista da sociedade, o que pode ser constatado na citação abaixo:

Durkheim, fiel à tradição aristotélica e kantiana, possui uma concepção bastante estática dessas representações – algo parecido com a dos estoicos. Como consequência, representações, em sua teoria, são como adensamento da neblina, ou, em outras palavras, elas agem como suportes para muitas palavras ou ideias – como as camadas de um ar estragado na atmosfera da sociedade, do qual se diz que pode ser cortado com uma faca (MOSCOVICI, 2010, p. 47).

A crítica elaborada por Moscovici (2010) e também por Guareschi (2011) sobre a teoria das representações coletivas de Durkheim se deu porque estas se apresentavam apenas como instrumentos explanatórios, estáticos, descriptivos de uma categoria geral de ideias, sem levar em conta a plasticidade, a comunicabilidade, a mobilidade e a capacidade de intervenção e mudança social promovidas pelas representações sociais na sociedade.

Moscovici (2010) aborda as representações sociais como fenômeno, pois o ato de representar produz uma imagem que é carregada de sentido e de “substância simbólica”. Grande parte dela é histórica, exigindo a compreensão dos modos de produção humana numa perspectiva interdisciplinar, mediada por diversas possibilidades hermenêuticas próprias do campo das ciências da religião.

A finalidade da representação social é “[...] tornar familiar algo não familiar, ou a própria não familiaridade” (MOSCOVICI, 2010, p. 54). Logo, os universos consensuais representacionais são lugares onde todos estão protegidos de crises e conflitos, ratificando a força do que é dito e feito em nome da tradição de um sistema social.

Assim, as religiões afro-brasileiras são apresentadas no cotidiano social como “objetos” não familiares a diversas pessoas e grupos de nossa sociedade, causando estranhamento e muitas vezes rejeição em diversas comunidades. Por ser um elemento estranho, produz em muitas pessoas o medo e a incerteza, ameaçando os marcos referenciais religiosos institucionalizados, podendo supostamente ameaçar a continuidade e o sentido de outras tradições religiosas já constituídas.

Essa pesquisa buscou analisar como os estudantes compreendem e se familiarizam com a “não familiaridade”, com o “desconhecido” das religiões afro-brasileiras. Qual universo consensual foi elaborado na percepção dos estudantes a partir dos processos de ancoragem e objetivação das cosmovisões afro-brasileiras sobre a vida e a morte?

Como já fora explicitado, nosso caminho de pesquisa foi norteado pelos pressupostos da teoria das representações sociais (MOSCOVICI, 2010; GUARESCHI, 2011; SPINK, 1999). Ela aponta as estruturas sociais hegemônicas e dominantes de uma sociedade como forjadoras dos principais fatores de formação do pensamento social, objetivando ideias, convenções, tradições, representações, o que influencia os grupos sociais através do poder de controle e comunicação.

Segundo Moscovici (2010), a gênese das representações sociais se dá mais no campo social, elaborada no processo de ancoragem e objetivação, do que no processo de ideologização de um suposto “nascimento natural”, gerado por estruturas cognitivas ou perceptivas universais.

A Ancoragem é um processo interno de constituição simbólica do sujeito. É caracterizada pela nomeação e classificação de ideias ou pessoas. Se algo nos parece estranho e ameaçador, leva-nos a experimentar uma atitude de resistência e distanciamento. Logo, é imediatamente ancorado num sistema de classificação, permitindo-nos dizer, avaliar, comunicar, representar este não-familiar no nosso mundo familiar (MOSCOVICI, 2010; GUARESCHI, 2011).

Categorizar ideias ou pessoas é escolher um paradigma e estabelecer uma relação positiva ou negativa com estes, pois todo pensamento e percepção possuem uma ancoragem. O processo de objetivação é caracterizado pela produção de conceitos e imagens que são produzidos como elementos de mediação com o mundo exterior.

Os nomes, pois, que inventamos e criamos para dar forma abstrata a substâncias ou fenômenos complexos, tornam-se a substância ou o fenômeno e é isso que nós nunca paramos de fazer. Toda verdade autoevidente, toda taxionomia, toda referência dentro do mundo, representam um conjunto cristalizado de significâncias e tacitamente aceitam nomes; seu silêncio é precisamente o que garante sua importante função representativa: expressar primeiro a imagem e depois o conceito, como realidade (MOSCOVICI, 2010, p. 77).

Para Moscovici (2010), o uso das representações sociais na pesquisa social permite a análise de como as pessoas partilham o mesmo conhecimento como crença em diversos grupos que compõem a sociedade. Assim, essa pesquisa buscou compreender como as ideias e concepções sobre a religião afro-brasileira são forjadas e ganham um amálgama de “substância simbólica” expressa no espaço social.

3.6 Procedimentos gerais

Houve o contato com os coordenadores pedagógicos das EREM para apresentar os objetivos da pesquisa e obter a adesão e permissão para usar a escola como campo de investigação. Com a autorização das escolas, dos coordenadores, dos estudantes e dos pais ou responsáveis, elaborou-se um calendário de entrevistas com todos os participantes.

Todas as entrevistas dos estudantes foram realizadas nas bibliotecas das escolas, no horário de almoço, no período de 29.04.14 a 08.05.14. Foi utilizado um gravador digital, um roteiro de entrevista e foi obtida a assinatura no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. A autorização dos pais ou responsáveis pelos estudantes para participação na pesquisa foi obtida por chamada telefônica⁴⁵ do coordenador escolar, além da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Esta pesquisa foi realizada para fins acadêmicos. Por envolver instituição e funcionários públicos, como também estudantes menores de idade, consideramos mais prudente preservar o anonimato dos participantes envolvidos, conforme acordado no momento da entrevista. No total, foram gravadas 2 horas, 1 minuto e 28 segundos de entrevistas com os estudantes e 24 minutos e 20 segundos com os coordenadores pedagógicos.

⁴⁵ Na EREM, qualquer atividade extraordinária envolvendo os estudantes deve ser comunicada imediatamente aos pais, sendo solicitada em seguida a assinatura em ficha como protocolo, para ser arquivado no dossiê dos estudantes na secretaria da escola.

3.7 Procedimentos na análise dos dados

Na dimensão analítica das representações sociais coletadas, foi utilizado como método a análise do discurso proposta por Spink (1999), pois “sendo as representações sociais teorias do senso comum, segue que as técnicas de análise empregadas em seu estudo procuram de alguma forma, desvendar a associação de ideias aí subjacentes” (SPINK, 2011, p. 101).

O processo do método de análise consistiu na transcrição da entrevista, seguida da leitura flutuante do material coletado, intercalando a audição das entrevistas com a leitura da transcrição realizada. Dessa forma, os elementos afetivos que emergiam da discursividade oral não passaram despercebidos. Nesta leitura/escuta, ficamos atentos “[...] às características do discurso que podem dar pistas valiosas quanto à natureza da construção ou a sua funcionalidade” (SPINK, 2011, p. 105).

Na transcrição das entrevistas, não houve edição. Para Gill (2002, p. 251), uma boa transcrição para o trabalho com a análise do discurso não deve ser sintetizada, “limpada” ou corrigida, pois as “[...] transcrições muito detalhadas são essenciais, se não se quiser perder as características centrais da fala”. Foram utilizados como padrão de sinais marcadores dos discursos os códigos propostos por Marcuschi (2001, p. 10):

- a) [] sobreposição de vozes;
- b) - - - silabação.
- c) () dúvidas ou suposições;
- d) / truncamentos bruscos, ou mudança de sentido da frase;
- e) LETRAS MAIÚSCULAS ênfase ou acento forte;
- f) :: alongamento da vogal;
- g) (()) comentários do analista;
- h) (+) ou (2,5) pausas e tempo de duração. Em pausas pequenas, usa-se o sinal + para cada 0,5 segundo, para pausas além de mais de 1,5 segundo indica-se o tempo.

O mapeamento do discurso foi realizado a partir da análise da dimensão interna representacional, desvelando do material coletado dos estudantes aspectos da sua percepção cognitiva, das suas práticas sociais e das suas expressões afetivas sobre as religiões afro-brasileiras.

Utilizou-se o método dos mapas de associações de ideias proposto por Spink (1999) para sistematizar o processo da análise de discurso, uma vez que estes possibilitam a visualização dos conteúdos nos aspectos formais da língua, e também as categorias temáticas do discurso utilizadas pelos estudantes na construção do processo dialógico na sua produção de sentidos.

Os mapas foram construídos a partir de duas categorias temáticas, elencadas pela sua apresentação como elementos estruturadores da nossa pesquisa. A primeira categoria é “As Religiões Afro-brasileiras”, que representa o núcleo temático das representações sociais investigadas junto aos estudantes. E a segunda categoria é “Exu e Pombagira”, uma vez que se apresentam como duas figuras míticas centrais que dão sustentação à narrativa religiosa e à liturgia nos cultos da jurema, do candomblé e da umbanda na cidade do Recife.

Seguindo a metodologia proposta por Spink (1999, p. 107), preservou-se:

[...] a sequência das falas (evitando, dessa forma descontextualizar os conteúdos) e identificar os processos de interanimação dialógica⁴⁶ a partir da esquematização visual da entrevista como um todo (ou de trechos selecionados da entrevista).

⁴⁶ Segundo Spink (2000, p. 19), “na abordagem linguística de Mikhail Bakhtin (1994), a interação refere-se ao fenômeno da interanimação dialógica, que é caracterizada pelo endereçamento dos enunciados às vozes de falantes e ouvintes. As vozes, porém, podem estar espacial ou temporalmente distantes. Dessa forma, até o pensamento é dialógico: nele habitam falantes e ouvintes que se interanimam mutuamente”.

Na análise das categorias temáticas, quando necessário, recorreu-se à aplicação da técnica de pesquisa das árvores de associações (SPINK, 1999), que possibilita uma visualização e compreensão mais evidente do fluxo das associações de ideias na construção de determinada representação social.

Essas árvores de associações são instrumentos metodológicos apresentados em forma de quadros. Elas se originam com a pergunta do entrevistador e vão seguindo o fluxo do discurso do entrevistado. Utiliza-se uma linha simples para pontuar o discurso dos estudantes e linhas duplas para marcar as intervenções realizadas pelo entrevistador. Mapeando as categorias dos temas emergentes do discurso, confrontando com os temas elencados com base nos objetivos expressos na entrevista, encontrou-se o objeto das representações sociais.

Por fim, um texto síntese foi redigido referente à análise das representações sociais colhidas dos estudantes, correlacionando-as com os dados levantados através da pesquisa sócio-histórico-cultural sobre o povo negro e o desenvolvimento das religiões afro-brasileiras no Brasil e no Recife. Analisou-se também a aplicação da Lei 10.639/2003 e o papel da escola no seu cumprimento legal, demonstrando as implicações, permanências ou mudanças das construções sociais forjadas no imaginário e na realidade social dos estudantes sobre a religião afro-brasileira.

3.8 Apresentação e análise dos dados

Apresenta-se inicialmente um quadro com o perfil dos 03 (três) coordenadores pedagógicos. Na sequência, é exposto outro quadro com os 18 (dezoito) estudantes entrevistados. Como forma de preservar a identidade dos coordenadores, dos estudantes e das escolas, optou-se por nomeá-los nos relatos da pesquisa da seguinte forma: coordenador 1, coordenadora 2 e coordenadora 3; estudante 1 (E.1), estudante 2 (E.2) e assim sucessivamente. As três Escolas de Referência em Ensino Médio do Programa de Educação Integral de

Pernambuco – PEI – foram descritas como EREM.1, EREM.2 e EREM.3.

Quadro 2 – Perfil dos coordenadores pedagógicos entrevistados nas EREMs do Recife, em 2014.

Escolas	Gênero	Idade	Religião	Tempo na função	Função na Escola
EREM 1	Coordenador 1	55 anos	Católica	5 anos	Educador de apoio cedido ao PEI, está na função <i>pro tempore</i> ⁴⁷ .
EREM 2	Coordenadora 2	41 anos	Católica	6 anos	Neste grupo única pedagoga do PEI.
EREM 3	Coordenadora 3	42 anos	Católica	5 meses	Professora exercendo dupla função, educadora de apoio <i>pro tempore</i> .

Fonte: Informações coletadas nos dados da pesquisa.

Os coordenadores pedagógicos nas escolas públicas estaduais são denominados “educadores de apoio”, porque uma boa parte desses profissionais é composta por professores de outras licenciaturas que não possuem formação acadêmica no curso de pedagogia. O primeiro coordenador não faz parte do quadro de funcionários do PEI. Está na função *pro tempore*. A outra coordenadora é professora de biologia e está acumulando a função simultaneamente.

Nas entrevistas com os coordenadores pedagógicos, buscamos investigar a relação entre o Projeto Político Pedagógico das escolas e a Lei 10.639/2003, como também sua prática efetiva no currículo escolar. Então, perguntamos aos coordenadores pedagógicos: Quais projetos estão previstos no calendário escolar de combate ao preconceito contra a religião afro-brasileira, envolvendo todo o

⁴⁷ *Pro tempore* – expressão latina que significa por enquanto ou temporariamente. Atualmente, não há mais concurso interno para esta função no Programa de Educação Integral. Em 2020, encontramos professores selecionados e localizados nas escolas pelo PEI para esta função.

currículo escolar, em especial as áreas de Educação Artística, Literatura e História Brasileira, conforme a Lei 10.639/2003 e CNE/CP 3/2004?

Especificamente com relação à religião afro-brasileira, desconheço. Existem projetos contra preconceito em geral, é via *bullying*. Mas, especificamente com religião não (Coordenador 1).

Bom, é pra o ano letivo agente já vem desenvolvendo trabalhos com projetos, é cineclube. Os professores, eles fazem, trabalham com seminário. É... foi desenvolvido ano passado. É um trabalho com...., é... da semana da consciência negra (Coordenadora 2).

Está sendo construído ainda este projeto com a professora, que é a mesma professora de história, história da arte e de filosofia. Então ainda tá fomentando isso, as ideias tão surgindo, pra que isso seja concretizado (Coordenadora 3).

A coordenadora 2 se contradiz, pois ela faz a seguinte afirmativa na continuação da sua entrevista: “Agora, ano passado a gente não fez um trabalho específico com a religiosidade, abordou dentro da cultura africana”.

Analizando os discursos dos coordenadores, percebe-se que o calendário escolar nas EREM 1 e EREM 3 não foram planejados e muito menos organizados a partir do PPP, confirmando realmente sua inexistência. Já a coordenadora da EREM 2 nos informa sobre uma atividade prevista para o calendário escolar que teria sido bem-sucedida no ano anterior, e com a possibilidade de ser reeditada em 2014, mas ela se expressa de forma contraditória, pondo em questão se houve a aplicabilidade e a extensão real desta atividade de Cineclube com a temática das religiões afro-brasileiras.

Os três coordenadores pedagógicos entrevistados na pesquisa não informaram do registro no calendário escolar do “Dia da Consciência Negra”, evidenciando o desconhecimento deste indicativo da Lei 10.639/2003.

O Quadro 3 revela o perfil dos estudantes que participaram desta pesquisa.

Quadro 3 – Perfil dos estudantes entrevistados nas EREMs do Recife, em 2014.

Estudantes	Escolas	Série	Gênero	Cor	Idade	Religião
E.1	EREM.1	3 ano	Feminino	Preta	17 anos	Católica
E.2	EREM.1	3 ano	Masculino	Moreno	16 anos	Assembléia de Deus
E.3	EREM.1	2 ano	Feminino	Parda	16 anos	Assembléia de Deus
E.4	EREM.1	2 ano	Masculino	Pardo	16 anos	Sem religião
E.5	EREM.1	1 ano	Feminino	Parda	15 anos	Batista
E.6	EREM.1	1 ano	Masculino	Negra	16 anos	Católico
E.7	EREM.2	3 ano	Feminino	Branca	16 anos	Batista
E.8	EREM.2	3 ano	Masculino	Pardo	17 anos	Assembleia de Deus
E.9	EREM.2	2 ano	Feminino	Amarela	16 anos	Assembleia de Deus
E.10	EREM.2	2 ano	Masculino	Pardo	16 anos	Batista
E.11	EREM.2	1 ano	Feminino	Indígena	16 anos	Assembleia de Deus
E.12	EREM.2	1 ano	Masculino	Pardo	14 anos	Batista
E.13	EREM.3	3 ano	Feminino	Preta	17 anos	Igreja Universal do Reino de Deus
E.14	EREM.3	3 ano	Masculino	Parda	17 anos	Igreja de Jesus Cristo dos Santos dos Últimos Dias
E.15	EREM.3	2 ano	Feminino	Parda	15 anos	Católica
E.16	EREM.3	2 ano	Masculino	Indefinida	14 anos	Sem religião

E.17	EREM.3	1 ano	Feminino	Indefinida	16 anos	Ateia
E.18	EREM.3	1 ano	Masculino	Branca	15 anos	Sem religião

Fonte: Informações coletadas nos dados da pesquisa.

Fundamentados nas ideias do “construcionismo social” da psicologia social e das ideias de Berger (2012), compreendemos que a sociedade é uma construção humana. Nesta pesquisa com os estudantes da região norte da cidade do Recife, verificou-se a influência e força da tradição judaico-cristã na construção de suas concepções de mundo.

No quadro acima, percebe-se uma forte influência cristã sobre a formação religiosa dos estudantes entrevistados. Identificamos 10 estudantes da religião protestante, 03 da religião católica e 01 da religião dos Mórmons. Declararam-se 03 estudantes como sem religião e 01 estudante como ateia.

Nenhum dos entrevistados era adepto das religiões afro-brasileiras. Esclarecemos que o pertencimento à determinada religião não foi critério de seleção dos estudantes para esta pesquisa. Porém, observa-se que a maior parte dos posicionamentos discursivos ou práticas discursivas dos estudantes sobre as religiões afro-brasileiras se deram a partir dos “repertórios interpretativos” apreendidos na processualidade identitária forjada nas religiões cristãs.

Constatamos que, por tratar-se de EREM, não foi registrada nenhuma relação de disparidade escolar entre idade e série dos estudantes, uma vez que, neste formato de escola, há um procedimento de encaminhamento dos estudantes com distorções idade/série para outras escolas com etapas e modalidades de ensino diferenciadas na mesma rede de ensino estadual.

Durante a entrevista para coleta de dados sobre o perfil dos estudantes, realizamos a seguinte pergunta: “Seguindo os critérios do IBGE de 2010 de raça ou cor: branca, preta, amarela, parda, indígena, outra... qual a tua identidade cultural? Como você se vê na sociedade?”

Oito estudantes declararam-se pardos e justificaram sua cor a partir da ideia de mistura de raças, da miscigenação. Dois estudantes não souberam como definir sua cor, o que não nos causou nenhuma surpresa. Isso porque o racismo no Brasil tenta branquear a identidade negra com diversas adjetivações. O IBGE, durante a realização da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio – PNAD 76, utilizou na sua metodologia a pergunta aberta para o quesito cor, coletando 190 nuances diferentes de cor no Brasil (PIZA; ROSENBERG, 2007, p. 92).

Na resposta à questão sobre a sua identidade cultural, o estudante E.16 respondeu: “A cor, uma pessoa, posso dizer, nem morena, nem escura. ((Risos)) Já pensei nisso, pensei que tipo de cor sou eu? Tava em casa pensando, nem me considero branco, nem me considero preto. Ai, fica no meio desta dúvida”.

A outra estudante E.17 acreditava que a questão de cor, do racismo na sociedade brasileira, já estava ultrapassada, “resolvida”, o que se evidencia em sua resposta:

É (+) Eu acho que (+) essa questão de é raça ou cor, inclusive eu acreditava até esse ano que ela, já já estava extinta. É (+) teve um (+) grande físico mais famoso do mundo, que foi Einstein, que disse: que a raça dele era o humano, quando perguntaram a ele, é essa questão de raça. E eu concordo com ele, eu acho que é (+) independe disso, entendeu? Independente da cor. Quem vê (+) quem vê (+) imagem não vê coração, como dizem.

Diante dessas respostas, recorremos ao pensamento de Munanga (2003), que contesta a existência da ideia no Brasil de uma identidade nacional única. Ele defende que o conceito de identidade mestiça ou mestiçagem, a parda, declarada pela maioria dos entrevistados, serve para evocar o mito da democracia racial brasileira apoiada numa suposta identidade nacional mestiça.

Para Munanga (2003, p. 38), o discurso da “[...] falsa mestiçagem cultural e da miscigenação” está a serviço de um processo histórico de invisibilidade cultural das minorias étnicas, posto em andamento através de uma ideologia de branqueamento e homogeneização racial e social. Dessa forma, impede-se que as pessoas possam perceber e visualizar milhares de identidades tecidas em diversas realidades sociais brasileiras, principalmente aquelas elaboradas nos terrenos de exclusão social vividas por negros, índios, mulheres, deficientes e homossexuais, dentre outras minorias. Cabe à escola construir um trabalho educativo voltado à problematização e análise crítica da identidade nacional, desmistificando a ideia de democracia racial e igualdade racial defendida pela ideologia capitalista (MUNANGA, 2003; FREIRE, 2005b).

Na sequência desta análise, são apresentados dois mapas de associação de ideias (SPINK, 1999), elaborados a partir da transcrição das entrevistas dos estudantes. Os mapas são instrumentos metodológicos de visualização das entrevistas produzidas pelos estudantes sobre as representações sociais das religiões afro-brasileiras. Apresentam “[...] duplo objetivo: dar subsídios ao processo de interpretação e facilitar a comunicação dos passos subjacentes ao processo interpretativo” (SPINK, 1999, p. 167).

Na primeira coluna do mapa de associação, foram transcritas as respostas das primeiras associações realizadas pelos estudantes sobre a seguinte pergunta: “O que vem à sua cabeça quando te pergunto sobre religião africana no Brasil ou religião afro-brasileira?” Na segunda coluna, registram-se os argumentos e esclarecimentos sobre como os estudantes explicam suas concepções. Na terceira coluna, denominada de qualificadores, foram anotadas as falas que indicaram a tonalidade afetiva das emoções, sentimentos ou valores dos estudantes sobre como os membros das religiões afro-brasileiras são tratados pela sociedade brasileira.

Quadro 4 - Mapa de associação de ideias 1: As religiões afro-brasileiras para os estudantes das EREMs do Recife, em 2014.

As Religiões Afro-Brasileiras	Explicações das Associações	Qualificadores
E.1 [...] como que fosse uma mistura, uma nova religião, uma nova identidade...	A religião africana no Brasil na verdade ela se deu como uma forma de se defender inclusive, da opressão do poder em que estava inserido o Brasil, principalmente na no século XV, no século XVI.	Eu acho que ainda existe muito preconceito, até porque as pessoas desconhecem um pouco das religiões.
E.2 Na minha cabeça vem só as concepções do que seria assim talvez macumba, umbanda, candomblé.	E assim, as diferenças entre elas é meio até complicado dizer. Porque agente não tem este aprofundamento na escola.	Eu acho, que as pessoas afro (+) é (+) afrodescendentes, das religiões afrodescendentes, e as pessoas que praticam estas religiões não são respeitadas hoje em dia na escola, na vida, na sociedade...
E.3 Eu acho que é "a religião de lá da África..."	... assim, como tivesse sofrido algumas modificações, adaptações, pra sei lá, pra Brasil.	... não é obrigado você GOSTAR, mas que você tem que respeitar, tem.
E.4 Acho que uma religião comum ((falando mais baixo)), normal.	Por que teria distinção de alguma coisa.	Acredito que ainda tenha alguma (+) algum certo algum certo preconceito.
E.5 [...] o pessoal vestido de branco, com os instrumentos (+) vídeos da África.	[...] imagem que todo mundo coloca.	EU RESPEITO. É o que eles acreditam, eu acho que todo mundo deve SER RESPEITADO.
E.6 CANDOMBLÉ, A MACUMBA, é isso.	[...] ambas são religiões, são escolhas como faz todo mundo, todo mundo tem que respeitar a opinião de cada um.	Só o povo encara isso como um ponto mais negativo. Os caras falam que MACUMBA é só pra fazer mal aos outros.
E.7 O CANDOMBLÉ, A MACUMBA.	[...] as religiões que mais falam da religião africana, são justamente estas que agente mais ouve falar no nosso dia-a-dia.	(2.0) Eu tenho uma visão positiva, (+) mas me perguntar pra ser eu não vou.

E.8 Me vem na mente CANDOMBLÉS, movimentos carnavalescos de cultura africana, e muita questão do movimento da capoeira [...]	[...] eu não tenho experiência com isso e não sei diferenciar não.	[...] a questão das religiões afro são pouco (+) é (+) são tidas com muito preconceito pela sociedade, e principalmente dos que são brancos e dos que tem outras religiões, porque geralmente eles associam estas religiões com a IGNORÂNCIA.
E.9 [...] aquela parte que o povo fala: macumba, essas coisas, essas religiões todas.	[...] é a religião que eles seguem, que as vezes/ (+) é assim/ (+) elas são/ (+) O povo logo vê por parte da MACUMBA [...]	Porque assim, eu não me identifico com esta cultura, entendesse, mas eu respeito essa cultura.
E.10 [...] aqueles cultos mesmo de CANDOMBLÉ, é (+) um terreiro, onde tem um pai de santo, onde tem as pessoas que participam de lá, tem as danças, e etc...	Macumba é um instrumento, sei que é um instrumento musical. Diferenciar assim, CANDOMBLÉ de UMBANDAS de XANGÔ eu não sei como diferenciar.	Eu acho que é um dos maiores problemas que os praticantes sofrem é o PRECONCEITO. Porque vivemos num país onde a maioria é cristão ou católico.
E.11 A umbanda eu não conheço. Mas a macumba, eu sei que eles fazem, em questão de passar isso pra outras pessoas, em questão de MAL OU RUIM, eles fazem conforme eles querem. O candomblé ou xangô é são danças, eles fazem bastante danças, faz SACRIFÍCIOS pra pessoas.	Porque lá eu acho que bastante pessoas seguem isso, as religiões da afro-brasileiras, então é isso.	[...] as pessoas ainda não aceitam, são bastante PRECONCEITUO-SAS, elas não aceitam isso. São/ porque na verdade elas não aceitam O DIFERENTE, se aquilo dali não É NORMAL, não é como elas são, então, é alvo de críticas.
E.12 [...] eles têm/ possui MÁ FAMA, porque muita gente falam que eles fazem coisas MALIGNAS.	Que fazem pacto com O DEMÔNIO, chamam o DEMÔNIO para ENTRO DE SI, ficam fazendo danças provocativas pras pessoas. Dizem que eles fazem MACUMBA.	[...] eu não gosto muito por causa desta má fama que eles têm.

E.13 São as religiões (2.0) acredito que (2.0) candomblé, (5.0) umbanda.	Tipo religiões que tenham vindo de lá, e que terminou firmando aqui, e que o Brasil também acaba usando.	Eu acredito que os mais agredidos são os que frequentam as religiões afro afro-brasileiras, africanas e tal. Porque eu acho que é visto como uma coisa RUIM.
E.14 [...] como qualquer outra religião qualquer né ((risos)),	[...] daí a professora foi perguntou agente: vocês sabem realmente a origem da deste nome Macumbeiro? Macumbeiro era uma pessoa que tocava um instrumento que daí que dava a esse nome macumbeiro né.	Mas ainda há preconceito sim. Tanto é que usam o termo macumbeiro como uma forma de brincadeira ou até xingamento muitas vezes.
E.15 Não sei se é diferente e, essas coisas mesmo.	Vem essas mesmas, macumba, umbanda, que eu não sabia que era diferente.	Essas pessoas são discriminadas, por isso muitas vezes elas nem dizem qual são a sua religião.
E.16 Uma religião como qualquer outra.	É (+) como por exemplo, temos o catolicismo tem seu ponto de vista, o evangélico tem seu ponto de vista.	Respeito normalmente/ pessoas normais, que creem no seu Deus, e como uma religião normal.
E.17 Candomblé.	Que foi discutida a tempos, mas a escola pública NÃO aborda esse assunto.	[...] essa parte de religião, e não essa parte é de negro, e não essa parte é de homossexuais. É toda toda minoria (+) eu acho que é (+) em termos de (+) PROPORÇÃO, eles são discriminados da mesma forma.
E.18 Isso ai [...]	Eu, eu até hoje eu não sei diferenciar uma da outra [...]	É. É o problema aí, que sempre o pessoal, sempre fala pelo lado negativo.

Fonte: Informações coletadas nos dados da pesquisa.

Dentro da proposta metodológica apresentada por Spink (1999; 2011) para a análise do discurso das representações sociais, executamos o processo de audição das entrevistas com a leitura

simultânea da transcrição realizada. Desta forma, foi possível elaborar este mapa de associação de ideias. Identificando as categorias dos temas emergentes, elaborou-se o quadro a seguir das representações sociais sobre as religiões afro-brasileiras com as suas respectivas frequências de respostas apresentadas pelos estudantes das EREMs.

Quadro 5 – Representações sociais das Religiões afro-brasileiras apresentadas pelos estudantes das EREMs do Recife, em 2014.

Núcleo Temático	Representação Social	Frequência de Respostas
Religiões afro-brasileiras	Uma mistura	1
	Religião comum	3
	Religião adaptada da África	1
	Candomblé	6
	Macumba	4
	Fazem pacto com o demônio	1
	Pessoal vestido de branco	1
	Bahia	1

Fonte: Informações coletadas nos dados da pesquisa.

Analisando o quadro das representações sociais, constatamos que o candomblé e a macumba foram as palavras mais utilizadas para representar as religiões afro-brasileiras segundo os entrevistados. Porém, quando indagados sobre as diferentes religiões que compõem o universo afro-brasileiro, os estudantes não souberam caracterizar cada matriz religiosa. O trecho a seguir traz a representação social de religião afro-brasileira apresentada pelo estudante E.8:

Me vem na mente CANDOMBLÉS, movimentos carnavalescos de cultura africana, e muita questão do movimento da capoeira, como a arte criada pelos negros, mas só aqui no Brasil algo específico brasileiro, mas que na verdade tem raiz africana, a questão da participação do negro na sociedade brasileira.

Em seu discurso, o estudante E.8 nomeia as religiões afro-brasileiras de “candomblé”. Porém, também efetua sua classificação como “movimentos carnavalescos de cultura africana”. Na sequência

da sua resposta, descreve-a como algo do “movimento da capoeira”. Desta forma, o estudante demonstra na sua entrevista uma grande dificuldade de compreensão quanto às religiões afro-brasileiras. Na verdade, quando utiliza a palavra candomblé, ele não tem clareza do real significado dessa religião e quais distinções poderia estabelecer entre ela e as outras.

Desta forma, esta pesquisa se alinha a Ferretti (2013, p. 113) quando afirma que existe no Brasil uma ideologia oficial que promove a folclorização ou a “domesticação” da cultura negra e das religiões afro-brasileiras. Em outras palavras, as “[...] manifestações da cultura negra passam a ser consumidas como cultura de massas e como entretenimento [...]”.

Porém, este estudante, apesar de desconhecer as religiões afro-brasileiras, foi capaz de reconhecer o processo de discriminação religiosa pelo qual os membros dessas religiões são vítimas no Brasil. Ele afirma que os adeptos sofrem preconceito porque são associados à ignorância e à marginalidade, demonstrando assim uma continuidade no processo sócio-histórico estabelecido no Brasil de perseguição e desqualificação das religiões afro-brasileiras apontado por Ortiz (1991, p.198) desde a década de 1950. Nesta época, este movimento foi empreendido por uma boa parte da Igreja Católica e da imprensa brasileira.

Eu acho que a questão das religiões afro são pouco (+) é (+) são tidas com muito preconceito pela sociedade, e principalmente dos que são brancos e dos que tem outras religiões, porque geralmente eles associam estas religiões com a IGNORÂNCIA.

É, eu acredito que a maioria da população que tem (+) como religião essas religiões afrodescendentes, elas são de descendência pobres ou são realmente pobres em sua maioria e as pessoas acabam associando a religião afro com a MARGINALIDADE ou algo assim, ou ter experiência de ter visto alguém, que tem essa religião, fazer algum ato, alguma coisa acabando generalizando para todos os que tem religião afro.

Nota-se que o processo de ancoragem das concepções das religiões afro-brasileiras no universo consensual dos estudantes se efetua de forma manipulada e distorcida, bastante preconceituosa. Diversos atores sociais, dentre eles as igrejas cristãs, a família, a escola e a mídia, objetivam essas religiões como práticas religiosas ignorantes e demoníacas.

Prandi (2007) e Guareschi (2011) revelam que há no Brasil um enfrentamento muito grande por parte das igrejas pentecostais e neopentecostais⁴⁸ contra o povo de terreiro. Abaixo estão alguns discursos que refletem essa realidade. Indagamos os estudantes sobre a possibilidade de namorar, noivar, casar ou viver um grande amor com uma pessoa de terreiro. Eles nos responderam da seguinte forma:

Eu acho que assim, não conseguiria. Pelo fato da MINHA RELIGIÃO, pelo fato assim, que eu tenho meus conflitos, que as pessoas acham assim, que pessoas, que (+) é (+) da mesma (+) religião, tenham oportunidade até talvez maior de se relacionarem. Porque se elas têm uma mesma religião, eles não vão ter um preconceito umas com as outras (Entrevistado E.2, Assembleia de Deus).

Acho que também que tem um pouco de carga de preconceito trazido dos PAIS, ou dos familiares, dos vizinhos, em questão a isso, mas olhando como cidadão sem preconceito, eu não (+) acredito que isto aconteceria por não ter proximidade com pessoas assim, por não ter experiências assim. Por ser uma questão nova poderia até conhecer alguém, me relacionar, tornar um amigo, alguma coisa, mas como como um cristão, como um cidadão que é (+) vive um pouco afastado desta parte do Brasil, eu acho que ficaria MUITAS DIFERENÇAS, pra poder ocorrer um relacionamento sério (Entrevistado E.8, Assembleia de Deus).

⁴⁸ Guareschi (2011, p. 164) faz a classificação do pentecostalismo em dois grupos: os “pentecostais antigos”, como a Assembleia de Deus que chegou ao Brasil em 1911, e os “pentecostais novos” ou “neopentecostais”, originados nas últimas décadas no Brasil de vários tipos de igrejas tradicionais, como a Igreja Universal do Reino de Deus, fundada em 1977.

Não, porque a religião que euigo é evangélica, é da assembleia, entendeu? Evangélica. Ai não ficaria meio estranho? Né. Eu sendo evangélica e ele sendo de terreiro assim. Acho que não, não (Entrevistada E.9, Assembleia de Deus).

Não. Porque sou EVANGÉLICA e teríamos objetivos diferentes. No começo seria uma ILUSÃO. E depois no noivado, no casamento, veríamos que não vai dar certo, porque são focos diferentes, os objetivos diferentes, então SE CHOCARIA, não daria certo. Porque precisamos constituir uma família com uma base, e se tivermos coisas CONTRADITÓRIAS não há base, não existe uma base. Então como educaríamos nossos filhos? Como viveriam sempre em contradição? Isso pra mim não é certo, então não faria (Entrevistada E.11, Assembleia de Deus).

Não. ((risos)) Não viveria (+) por/ Tipo eu mesmo, eu respeito e tal, mas eu prefiro não conviver com uma pessoa assim, que frequenta estes lugares, porque EU NÃO ACREDITO, e (+) pra mim também é uma coisa tipo maligna ((risos)), e eu não quero isso pra mim (Entrevistada E.13, Igreja Universal do Reino de Deus).

Porque não, né. Principalmente meus pais não iam aceitar. A minha família ia ser a primeira a (+) a não aceitar. E não ia dar certo. Isso muito, muito PROBLEMÁTICO. Não, não daria certo. Pela minha cultura e a cultura dela que é diferente. Um jeito de viver, um jeito de conhecer mais (Entrevistado E.18, Sem religião).

Percebemos que, para dar sustentação ideológica à formação dos discursos desses estudantes, há uma forte predominância da fundamentação religiosa protestante pentecostal, que é caracterizada pelo fato dos seus membros serem orientados a se relacionar afetivamente apenas com pessoas da própria comunidade de fé, que comungam do mesmo projeto religioso de salvação divina. Observa-se que, dos discursos apresentados pelos seis estudantes, quatro são membros da Assembleia de Deus (Pentecostal), um da Igreja Universal do Reino de Deus (Neopentecostal) e apenas o entrevistado E.18 se declarou sem religião.

Segundo Guareschi (2011), os pentecostais e os neopentecostais demonizam bastante as religiões afro-brasileiras. Então, também procuramos investigar se as EREMAs, com sua proposta de educação inovadora e voltada para a “espiritualidade” (COSTA, 2009), estão contribuindo para ratificar a desqualificação das religiões afro-brasileiras no cotidiano escolar ou se estão desenvolvendo no seu PPP ações que contemplem o ensino, o estudo e o debate da temática de diálogo inter-religioso, conforme indicativo da Lei 10.639/2003.

Perguntamos a cada coordenador pedagógico se o Projeto Político Pedagógico – PPP da escola foi construído conforme os indicativos de inclusão da Lei 10.639/2003 e do parecer CNE/CP 3/2004. Notadamente, o PPP não estava de fato presente em nenhuma das escolas pesquisadas. Os coordenadores nos responderam que estes ainda estavam em processo de construção.

O Projeto Político Pedagógico está em construção. Até porque a nova gestão quando chegou só pegou esboço de retalhos, e logicamente o parecer está incluso, agora se vai ser operacionalizado é outra realidade (Coordenador 1).

Olhe esse PPP, agente está em processo de reconstrução. Justamente porque tem alguns temas, que estão fora, não estão... assim estão... estão em entre linhas... Não tem assim amarrado. Então agente precisa deixar isto mais registrado de uma forma clara nas ações mais concretas (Coordenador 2).

Sim, sim. Foi construído sim. ((falando bem baixinho))

- Já havia um projeto ou vocês estão fazendo outro?

TÃO FAZENDO OUTRO, fazendo outro. ((um pouco hesitante, falando baixinho))

- Você sabe se o que havia, o anterior, já contemplava?

Não. Porque eu te confesso que eu não vi. Quem viu foi o gestor, e ele (+) a gente fez reuniões com os professores, e assim a gente tá, até tentando é modificar, MODIFICOU, tentando não, modificou várias coisas, né, então, essa é uma delas, essa é uma delas (Coordenador 3).

Percebemos no tom baixo das respostas desta última entrevistada um certo temor, um receio de revelar que ainda não existia de fato o documento do PPP na escola. Com essas respostas, percebeu-se que a “carta de intenção educativa”, o Projeto Político Pedagógico das escolas, ainda estava para nascer. Dessa forma, nossa pesquisa talvez serviria como um alerta, uma primeira orientação para a necessidade da inclusão da Lei 10.639/2003 e dos seus documentos regulatórios na elaboração do PPP da escola.

Quando a escola não tem o PPP escrito de forma clara e sistemática, planejado democraticamente e coletivamente, os autores e agentes da comunidade escolar estarão desmobilizados nas ações educativas voltadas para uma educação das relações étnico-raciais. Se não houver um planejamento global dessas ações educativas, elas serão executadas de forma desarticulada, sendo ineficazes para contribuição da formação de uma consciência crítica na análise da compreensão da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, principalmente no tocante às religiões afro-brasileiras.

Corroborando com esta afirmativa, verificamos que os estudantes entrevistados atribuíram à escola a falta de planejamento e problematização da temática, resultando em lacunas na aprendizagem sobre as religiões afro-brasileiras. O estudante E.2 afirmou que as religiões afro-brasileiras não são abordadas em sala de aula, “[...] por nenhum professor, RARAMENTE eles tocam em algum assunto que tenha assim a ver com religião”. Ele faz o seguinte relato sobre como os adeptos dessas religiões são tratados na escola e na sociedade:

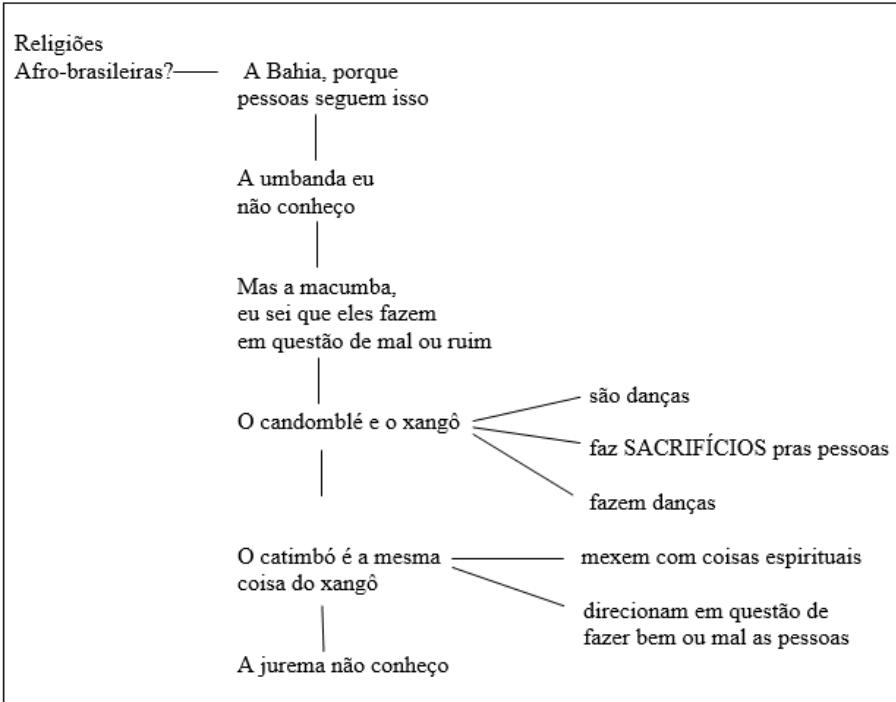
Então, uma questão assim bem (2.0) como eu possa classificar, uma questão bem mais complexa de se dizer. Porque assim, a questão PRECONCEITUOSA no nosso país, dentro das escolas principalmente, no trabalho que eu sei que ainda existe, É MUITO GRANDE. Por exemplo, as pessoas não sabem mais conviver com a outra, sem que tenham um tipo de preconceito. E elas hoje em dia, ao meu ver, elas tão diferen/ elas tão querendo botar um nome diferente de preconceito QUE É BRINCADEIRA. E isso ta confundindo muito. O que é brincadeira e o que é

preconceito. PORQUE BRINCADEIRA É UMA COISA QUE É AGRADÁVEL. PRECONCEITO É UMA COISA QUE MACHUCA, É UMA COISA QUE É FEITA JÁ NO INTUITO DE FAZER QUE VOCÊ SEJA OPRIMIDO NA SOCIEDADE. Eu acho, que as pessoas afro (+) é (+) afrodescendentes, das religiões afrodescendentes, e as pessoas que praticam estas religiões não são respeitadas hoje em dia na escola, na vida, na sociedade no geral, EU ACHO QUE AS PESSOAS NÃO SÃO RESPEITADAS COMO DEVERIAM SER, como é lei em nosso país.

Na pesquisa, foi verificado um desconhecimento quase total da religião de matriz indígena, sendo citada apenas pela estudante E.11. Este fato aponta para uma futura possibilidade de pesquisa sobre a eficácia do trabalho pedagógico nas EREM s relativo à implementação da Lei 11.645/2008, que trata da história e cultura dos povos indígenas, também quanto ao aspecto religioso.

Apresentamos a seguir a primeira árvore de associação de ideias da estudante E.11, para demonstrar o quanto do desconhecimento e preconceito perpassa as representações sociais apresentadas pelos estudantes entrevistados sobre as religiões afro-brasileiras.

Quadro 6 - Árvore de associação de ideias 1: Religiões afro-brasileiras, entrevista com o estudante E.11 no Recife, em 2014.



Fonte: Informações coletadas nos dados da pesquisa.

No início da entrevista, essa estudante, quando indagada sobre a sua cor e sua identidade cultural, nos disse: “É a cor (+) eu acho que eu sou indígena. (4.0) A minha identidade cultural eu não tenho. Mas a de maior influência é afro-brasileira.” Apesar de se nomear indígena no seu discurso e ressaltar a influência da cultura afro-brasileira na sua identidade, ela desconhece a jurema (religião de matriz indígena) e caracteriza o candomblé e o xangô como danças (processo de folclorização) e, o mais grave, como uma religião que faz “sacrifícios pras pessoas”.

Outra estudante, quando percebeu que havíamos terminado a entrevista e que tínhamos desligado o gravador digital, afirmou:

Professor, não gostaria que ficasse registrado na minha entrevista o que vou dizer agora. Na verdade, eu sei que esse povo dessas religiões fazem sacrifícios humanos, de recém-nascidos. Não falei durante a entrevista porque isto é muito grave, né? Não queria minhas palavras gravadas.

É necessário esclarecer que o sacrifício de animais é um dos fundamentos do candomblé mais controverso e polêmico para os não adeptos dessa religião. Porém, para os adeptos do candomblé, sem sacrifícios de animais sacralizados oferecidos aos orixás, não há axé, não há candomblé (PRANDI, 2005). No candomblé, existe o axogum, que é uma pessoa iniciada para exercer este cargo e função. Somente ela está apta a realizar os procedimentos litúrgicos para o sacrifício do animal, pois não se admite que este sofra quando for abatido.

Barros (2014) esclarece que, no candomblé, ninguém faz sacrifícios para fazer mal ou levar a desgraça para outrem. Os sacrifícios são para fortalecer o axé (a energia vital) na comunhão com os orixás. O que muitas vezes ocorre é que pessoas desautorizadas e levianas manipulam as tradições afro-brasileiras com magia ressignificada proveniente historicamente da Europa para comercializar serviços religiosos.

A suposta equidade de culto proposta no discurso da estudante E.11 entre o catimbó e xangô demonstra o seu desconhecimento e a incapacidade de estabelecer a diferenciação entre as práticas religiosas indígenas do catimbó ou jurema (ASSUNÇÃO, 2010) e as práticas da religião dos orixás (VERGER, 2002) ou xangô. Entretanto, a macumba foi a religião afro-brasileira mais expressa de forma distorcida e estigmatizada por essa estudante, objetivando-a de forma extremamente negativa, como uma religião de prática para o mal.

Durante as entrevistas, vários estudantes “sorriam” quando indagados sobre as religiões afro-brasileiras. É importante lembrar que, nos bairros da zona norte da cidade do Recife, onde estes estudantes residem, toca-se todo tipo de música nas rádios, inclusive bregas, funk e gêneros semelhantes. Serão agora apresentados alguns hits populares não apenas executados na rádio, mas também na

televisão brasileira, os quais promovem a desvalorização da religião macumba.

Do funk da “MC Vanessinha” ao forró do grupo “Mandumbó”, passando pelo sertanejo “Raphael Lucas e Kako Vidal” e por outras musicalidades, como o conjunto “Gangrena Gasosa” e “Costa e Mosconi”, encontramos uma campanha de devastação dessa religião. Esses artistas gravaram e divulgam na mídia e em seus shows pelo Brasil músicas que têm o mesmo título: “Chuta que é Macumba”, sendo cada uma das versões gravemente depreciativas.

Chuta que é macumba, chuta que é macumba/ Se eu tiver que trabalhar, pode chutar que é macumba (LUCAS; VIDAL, 2014).

Bagulho casca grossa/ É quando o cara é macumbêro/ Que o terreiro é um puxadinho do lado do galinheiro/ A macumba é tudo isso/ E ainda faz pior/ Quando pede só pecado/ E recebe após o ebó (AREDE, 2014, intérprete Gangrena Gasosa).

Se me ver de cara inchada não for pinga nem cachaça/ Chuta que é macumba/ Se mevê de calça baixa quase mostrando a bunda/ Chuta que é macumba (LOPES, 2014, intérprete Costa e Mosconi).

Saravá/ Não sou de mandar recado eu falo na sua cara/ Fubada, requenguela tem cheiro de coisa estragada/ Se eu encontrar contigo em uma rua escura/ Eu vou gritar Chuta que é macumba (VANESSINHA, 2014).

Cuidado ao passar uma encruzilhada/ E encontrar coisa maluca ou então coisa engraçada... Chuta que é macumba (MENDES, 2014, intérprete Forró Mandumbó).

Seguramente, será difícil qualquer estudante segurar o riso e compreender algum valor sagrado numa religião que é destratada e coisificada por vários meios de comunicação e por diversos “artistas” no Brasil. Concordamos com Prandi (2006, p. 21) quando afirma que “silenciosamente, assistimos hoje a um verdadeiro massacre das religiões afro-brasileiras”.

Na escola EREM.2, apesar da coordenadora pedagógica afirmar em sua entrevista que não havia problema de preconceito contra as religiões afro-brasileiras, encontramos no relato da estudante E.9 desta EREM um caso de discriminação religiosa contra o povo de terreiro:

O povo pensa logo que, vê assim uma pessoa e diz: AH É MACUMBEIRO! E não sei o que, sabe! Principalmente nas escolas, né. Nas escolas onde são assim, adolescentes, jovens, ai fica está rixa entre essas pessoas.

- Aqui na escola você viu algum comentário, de algum estudante que é do candomblé e o pessoal discrimina aqui?

Já, já sim.

Silva (2005) esclarece que a macumba se tornou uma religião bastante popular no Rio de Janeiro. Herdou práticas religiosas da cabula⁴⁹, dos ritos jeje-nagô e também da religião espírita. Ela agrupa nos seus cultos os orixás, inquices, caboclos e santos católicos, agrupados em falanges ou linhas. Ele defende a hipótese que, devido à abrangência de seus cultos conhecidos como macumba, o termo se popularizou inadequadamente no Brasil para designar todas as religiões afro-brasileiras.

A religião macumba, quando representada nas entrevistas pelos estudantes, aparece de forma preconceituosa e desqualificada. Há um processo de “coisificação musical” da macumba, quando a estudante E.10 da EREM.2 a descreve da seguinte maneira: “é um instrumento, sei que é um instrumento musical”. Verificamos neste discurso uma prática de evazamento do sentido religioso da macumba, uma desterritorialização simbólica do sagrado afro-brasileiro. De onde viria esta proposta? Onde a estudante apreendeu, ancorou e objetivou esta distorção conceitual da macumba?

⁴⁹ A cabula era uma religião praticada por negros, na região do Espírito Santo, em fins do século XIX. Suas práticas religiosas tiveram muita influência dos bantos (SILVA, 2005, p. 85).

Encontramos o mesmo relato recorrente na EREM.1, como se vê no discurso da estudante E.2:

Assim vez ou outra o professor diz por exemplo: MACUMBA É UM INSTRUMENTO MUSICAL, MACUMBEIRO É QUEM TOCA MACUMBA. Mas assim um aprofundamento naquilo que vem a ser religião, naquilo que vem a ser MAIS PROFUNDAMENTE os critérios e as resoluções a gente não conhece.

- Sobre a religião macumba o professor não aborda?

Não. Uma vez, assim eu me lembro que o professor, ele perguntou se agente sabia O QUE ERA MACUMBA. E em total a sala fez silêncio, e um aluno, ele disse macumba é um instrumento musical. Agora a respeito da RE-LI-GI-ÃO, importância, os conceitos, isso é raramente, quase nunca é (+) ninguém sabe.

Na análise dos discursos das representações sociais dos estudantes E.10 e E.2 de EREMs diferentes sobre a macumba, verificamos que os agentes sociais que promovem a deslegitimização religiosa nestas escolas são os próprios professores. Segundo Jodelet (2004), os estereótipos⁵⁰ de deslegitimização promovem a exclusão de um grupo social no campo das normas e valores aceitáveis. Assim, a macumba passa a sofrer um processo de ideologização, sendo tratada com expressões de desprezo e de medo, aprovando-se inclusive as violências infligidas contra ela.

A tese é a de que nossa identidade é parcialmente formada pelo reconhecimento ou por sua ausência, ou ainda pela má percepção que os outros têm dela: uma pessoa ou um grupo de pessoas pode sofrer um prejuízo ou uma deformação real se as pessoas ou as sociedades que os rodeiam lhes devolvem uma imagem limitada, depreciativa ou desprezível deles mesmos. O não reconhecimento ou o reconhecimento inadequado pode causar prejuízo ou uma deformação de opressão, ao aprisionar alguns num modo de ser falso, deformado e reduzido (TAYLOR apud MUNANGA, 2003, p. 44).

⁵⁰ “Os estereótipos são esquemas que concernem especificamente os atributos pessoais que caracterizam os membros de um determinado grupo ou categoria social dada” (JODELET, 2004, p. 59).

Logo, o estudante que se identificar com a macumba ou com qualquer outra religião afro-brasileira poderá sofrer um processo de afastamento ou marginalização na escola por não pertencer a um determinado grupo de religião dominante na sociedade. Com essa prática pedagógica de coisificação da macumba⁵¹, os professores citados na entrevista reforçam uma concepção unilateral e totalizadora cristã da religião, desconsiderando a diversidade religiosa brasileira.

Indispensável seria que esses profissionais conhecessem a orientação proferida por Greschat (2005, p. 165), afirmando que, na árvore do não-conhecimento, palavras “crescem em grande número, mas são vazias. Pode-se falar com propriedade apenas a respeito do que se conhece. Logo, quem quer falar sobre religião, mas conhece somente a cristã, não tem opção”. Assim, concordamos com a assertiva de Greschat (2005, p. 25), quando defende que a religião deve ser compreendida como um fenômeno de estudo e nas suas múltiplas possibilidades de manifestação. Ademais, a ciência da religião possibilita a análise do fenômeno religioso na sua totalidade, relacionando os seus diversos aspectos: a sua comunidade, os sistemas de atos e ritos, o conjunto de doutrinas e a experiência religiosa.

Nenhum estudante foi capaz de apresentar uma diferenciação entre a jurema, o candomblé e a umbanda. Essa dificuldade em visualizar as nuances do campo do sagrado afro-brasileiro foi comentada pelo estudante E.2, que atribui essa deficiência à forma de abordagem superficial da dimensão religiosa por parte da escola:

⁵¹ Conforme pesquisa do MDS (BRASIL, 2011) na região metropolitana da cidade do Recife, nenhum terreiro se declarou praticante de macumba. O uso feito desta palavra por professores e estudantes não corresponde ao seu significado de religião afro-brasileira que surgiu no Rio de Janeiro (SILVA, 2005). A forma como o vocábulo é usado nas entrevistas comprova o desconhecimento da formação histórica e cultural das religiões afro-brasileiras e afro-recifenses, e ainda aparece como um processo de coisificação ou depreciação de qualquer forma de religião afro-brasileira.

Na questão religiosa, que a gente tem os VÁRIOS, e vários tipos como MACUMBA, como UMBANDA, e várias outras que a gente vem ouvindo. Só que assim agente não tem o conhecimento tão aprofundado em cada uma dessas. E às vezes agente classifica por alto, porque agente sempre ouve. Mas o CONHECIMENTO PROFUNDO a respeito daquilo que (+) é a contribuição do negro na cultura brasileira, agente realmente não tem. Agente tem uma base, mas não é tão profunda à medida que pode ser abordado.

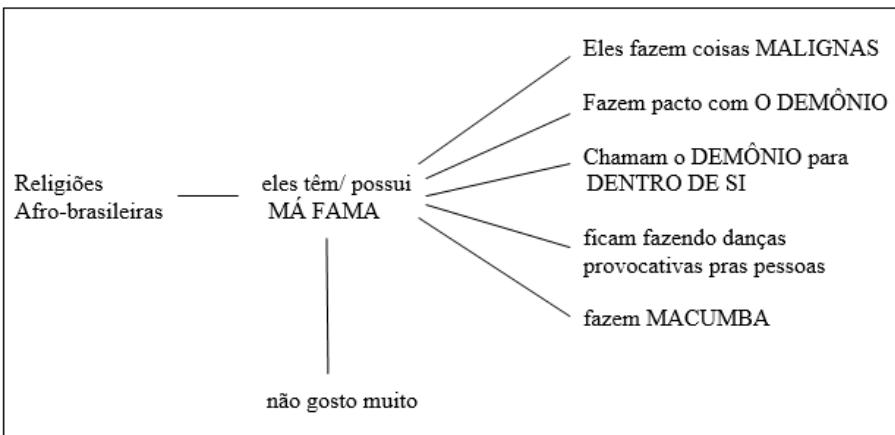
Na minha cabeça vem só as concepções do que seria assim talvez macumba, umbanda, candomblé. E assim, as diferenças entre elas é meio até complicado dizer. Porque agente não tem este aprofundamento na escola.

Outra representação social que emergiu do discurso dos estudantes foi o processo ideológico de demonização das religiões afro-brasileiras. As “imagens-conceito”⁵² são construções sócio-históricas: “todos os nossos discursos, nossas crenças, nossas representações provêm de muitos outros discursos e muitas outras representações elaboradas antes de nós e derivadas delas” (VIGNAUX, 2010, p. 242).

Transformamos as práticas discursivas produzidas pelo estudante E.12 da sua entrevista numa árvore de associação de ideias (SPINK, 1999), produzindo uma visualização nítida do processo de ancoragem da representação social das religiões afro-brasileiras no seu universo consensual.

⁵² “É uma questão de palavras, mas também de imagens mentais, crenças, ou ‘pré-concepções’” (VIGNAUX, 2010, p. 242).

Quadro 7 - Árvore de associações de ideias 2: Religiões afro-brasileiras, entrevista com o estudante E.12 no Recife, em 2014.



Fonte: Informações coletadas nos dados da pesquisa.

Com a análise da estrutura do discurso dessa árvore de associação de ideias, fica claro que a construção dessa representação social sobre as religiões afro-brasileiras revela uma estrutura temática impregnada de efeitos léxicos e sintáticos⁵³ extremamente negativos. Basta observar a quantidade de adjetivos e o acento e/ou ênfase oral dada às expressões (des)qualificadoras no seu discurso: “MÁ FAMA, MALIGNAS, O DEMÔNIO, MACUMBA”.

Vignaux (2010, p. 228) esclarece que os processos formativos de tematização promovem a objetivação das representações sociais: “São processos, em síntese, que associam constantemente nosso conhecimento comum com nosso conhecimento discursivo e o construto de nossas maneiras de ancoragem cognitiva e cultural.”

Porém, este mesmo estudante “protestante”, no transcorrer da sua entrevista, faz uma crítica contundente de como a dimensão religiosa é abordada parcialmente e ideologicamente na EREM 2, em que apenas a religião católica é valorizada em detrimento das outras religiões, qualificando-a como hegemônica e dominante.

⁵³ Os efeitos léxicos e sintáticos empregados na linguagem buscam moldar as palavras dentro de uma proposição discursiva.

Ela é abordada que muita gente vê como a religião principal que é o catolicismo que domina o Brasil, mas não ligam muito para, às vezes, para o EVANGÉLICO, para o CANDOMBLÉ, para a UMBANDA, para essas religiões afrodescendentes, não ligam muito. Ligam muito, ligam mais para o catolicismo, que é domina o Brasil.

Já na entrevista da estudante E.7, adepta da Igreja Batista, identificamos um trabalho de determinado professor com cunho religioso proselitista, de abordagem religiosa protestante de conversão, na EREM.2. Ela informa que o seu professor de história (protestante) realizava orientações evangélicas (protestantes) só para os estudantes evangélicos (protestantes) durante o horário de almoço na escola.

Há um projeto que um professor fez, que é durante o almoço, que ele (+) mas só abrange assim pras pessoas (+) evangélicas, de assim de outras culturas, de outras religiões ele num (+) não tem este projeto todo.

- Qual foi à disciplina?

De história, com o professor X.

- Então só foi uma abordagem da dimensão religiosa evangélica?

Foi.

Com os novos “Parâmetros Curriculares de História – Ensino Fundamental e Médio” de Pernambuco distribuídos e trabalhados na rede de ensino pública estadual com os professores, não esperávamos encontrar na pesquisa registro de posições proselitistas dos historiadores, uma vez que, no corpo do próprio documento curricular, há o alerta para o combate de toda forma de discriminação e exclusão.

Porém, ainda se encontram dificuldades, muitas ligadas à formação, à concepção excludente e discriminatória disseminada na cultura escolar e fora dela. Isso exige dos educadores ações permanentes contra todas as formas de racismo e discriminação. A temática histórica e cultura afro-brasileira e indígena no currículo da educação básica não constitui mero preceito legal, mas um posicionamento crítico, frente ao papel da História na luta pela superação de

concepções racistas, em prol de uma educação inclusiva, republicana, libertadora, e plural (PERNAMBUCO, 2013b, p. 40).

Dessa forma, o professor em questão jamais poderia elaborar e executar um projeto voltado apenas para uma religião. Além disso, como critério de seleção, não poderia ter utilizado a exclusão de todos os estudantes que não fossem protestantes. Corroborando com a Constituição Federal e com a LDB, Junqueira e Ribeiro (2013) defendem a superação de qualquer forma de ensino religioso proselitista no espaço escolar, uma vez que o Estado brasileiro é laico e não pode favorecer nenhum credo religioso.

O referido professor de história da EREM.2 deveria estar atento ao que recomenda a Ministra-Chefe de Estado da Secretaria dos Direitos Humanos da Presidência da República, Maria Rosário Nunes, quando esclarece que:

Estado laico não significa Estado ateu ou intolerante à liberdade religiosa, mas a laicidade do Estado permite que cada pessoa decida se quer ou não seguir alguma crença religiosa. Isso significa que o Estado brasileiro tem o dever de tratar com igualdade as diferentes religiões e crenças e não deve se manifestar por meio de seus órgãos e estabelecer preferências ou privilégios em favor de alguma religião em particular, conforme disposto no Artigo 19 da Constituição Federal. Mas tem o dever de garantir que todas as religiões possam conviver em igualdade, que as escolhas individuais sejam respeitadas, que ninguém seja perseguido ou discriminado por sua crença e que o espaço público seja assegurado como espaço de todos e todas. Uma Constituição laica é justamente a que reconhece o direito de religiosos e não religiosos, de ateus, agnósticos e de entidades filosóficas humanísticas (BRASIL, 2013, p. 3).

É inadmissível em pleno século XXI, numa realidade escolar brasileira composta por uma ampla diversidade religiosa, encontrarmos professores incautos arrebanhando estudantes para o culto religioso doutrinal dentro de uma escola pública, que

legalmente, segundo a Constituição Federal e a LDB 9.394/2006, deve ser laica.

Oxalá se o professor de história pudesse, conforme a proposição de Soares (2013), utilizar nas suas aulas e projetos a literatura, que permite a interface com textos históricos dos hebreus, das tragédias gregas, das narrativas indianas, dentre outras possibilidades, poder-se-ia ter nesta EREM um diálogo inter-religioso (HICK, 2005), valorizando o respeito às diversas teologias e cosmovisões simbólicas-espirituais.

Kronbauer (2013), corroborando com Soares (2013), defende que a escola deve ser pensada como um espaço de formação de pessoas. Como tal, as práticas docentes envolvendo qualquer temática religiosa na educação básica devem contemplar e respeitar as diferenças culturais e religiosas dos estudantes, que perpassam pelas relações étnico-raciais travadas no cotidiano escolar.

Assim, verificamos através destas duas entrevistas dos estudantes E.12 e E.7 a fragilidade na elaboração e acompanhamento do cumprimento do Projeto Político Pedagógico nas EREMs que contemplem a abordagem da diversidade religiosa, tão recomendada pelo Centro de Referência em Direitos Humanos do Distrito Federal no seu documento “Diversidade religiosa e direitos humanos” (BRASIL, 2013).

Os discursos desses estudantes revelam que, na prática, as três EREMs não possuem de fato um PPP organizado e articulado, com o desenvolvimento de ações que favoreçam o cumprimento da Lei Federal 10.639/2003, que estabelece o trabalho pedagógico de ensino, pesquisa e debate sobre a temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, inclusive na dimensão religiosa, extensivo ao trabalho em todas as disciplinas do currículo escolar. Onde está a educação inovadora e a comunidade de sentido ofertada como compromisso aos estudantes para os três anos de ensino médio da EREM conforme a cartilha do guia do educando?

Tudo depende de você. Se você não quiser educar-se, de nada adiantará ter os melhores educadores e as melhores condições de ensino. A responsabilidade principal pelo que vai acontecer em sua vida, nesta etapa decisiva de sua educação, portanto, é toda sua. Se você assumi-la com dedicação e coragem, seus sonhos terão muito mais chance de se tornarem realidade (COSTA, 2009, p. 11).

A EREM está de fato ofertando uma educação interdimensional com base em inovação de conteúdo, método e gestão (COSTA, 2009) se não consegue dar conta de um conteúdo obrigatório por Lei? Como formar um jovem autônomo e solidário se lhe é negado o direito de conhecer as religiões afro-brasileiras?

A dimensão religiosa dentro da escola integral, dizer que ela é abordada, já é uma coisa BASTANTE complexa. Já é uma coisa bastante difícil até de dizer QUE É ABORDADA, pois no meu ver NÃO É ABORDADA. A questão religiosa dentro da escola integral não é abordada, de maneira nenhuma. DE VEZ EM QUANDO tem uma citação, mas ela é TÃO SUPERFICIAL, que nem pode dizer que ela está sendo defendida, que está sendo explicada numa aula expositiva.

- Você acredita que poderia trazer uma nova perspectiva de diálogo para os alunos se essa dimensão fosse trabalhada?
Acredito que sim. Eu creio que (+) assim, não erradicaria de vez o preconceito, mas haveria sim uma diminuição. E muitas vezes, as pessoas deixam de dizer que TAL RELIGIÃO, que essa religião, é porque elas não conhecem. E porque A AGRESSÃO que elas sofrem, só em ouvir o que as pessoas falam, as fazem recuar. Ou seja, muitas pessoas, isso eu quero dizer, que muitas pessoas deixam de ser, seguir estas religiões macumba, umbanda, candomblé, porque NÃO CONHECEM e, porque simplesmente só ouvem falar de coisas que às vezes podem até nem ser. Mas que a falta de conhecimento e o PRECONCEITO têm feito que estas pessoas, DEIXEM de lado. E o preconceito tem feito isto, tem arrastado pessoas pra este mar de preconceito. Como o nome já diz é um PRÉ-CONCEITO, ou seja, você não conhece. Você tá agindo sem conhecer. Certo. Por isso, eu acho que realmente o DIÁLOGO, eu acho que uma aula expositiva, um momento de aula dentro da escola integral,

uma vez que agente passa o dia todo estudando, pra explicar este assunto, pra debater, seria muito importante porque o aluno, ele poderia agora ter uma noção, do que aquilo é, do que aquilo representa, e que ele possa ter a ideia dele, e não a ideia que alguém tenha colocado na cabeça dele (Entrevistado E.2).

Nas pesquisas realizadas por Caputo (2012, p. 264) no Rio de Janeiro, sobre como a escola carioca se relaciona com as crianças de terreiro, uma das entrevistadas relata também o descaso das escolas na falta de uma intervenção educativa no fortalecimento do direito e respeito à assunção da identidade religiosa afro-brasileira. Disse Tuana: “Se dependesse das escolas por onde passei eu continuaria morrendo de vergonha de ser do candomblé e de ser negra. [...] Mudei porque comecei a participar de grupos que lutam contra o racismo”.

Para compreender como os professores das EREMs estavam trabalhando com a Lei 10.639/2003 em sala de aula, levantamos a seguinte questão junto aos coordenadores pedagógicos: “Os indicativos pedagógicos do Parecer CNE/CP 3/2004 estão sendo trabalhados pelos diversos professores de todos os níveis de ensino, responsáveis pelas disciplinas e atividades educacionais da escola, valorizando ‘a história da ancestralidade e da religiosidade africana’?”

O coordenador 1 nos informou: “Não. Você vê de forma bem parcial na disciplina de história com a professora L., mas assim só pinçeladas mesmo.”

Outros coordenadores relataram que o parecer é trabalhado de forma transversal e por disciplinas como história, sociologia, filosofia, biologia, educação física, língua portuguesa, direitos humanos. No entanto, é dado outro enfoque, sem tocar na temática da ancestralidade e religiosidade africana. Basta analisarmos o relato da coordenadora 3:

Biologia entra na questão do conteúdo em mostrar a diferença de alimentação, né, que tenha, é... é, uma alimentação africana. O que é que tem? O valor energético, eles fazem esta comparação tá, eles... eles trabalham eles trabalham, tão começando a trabalhar nisso, né, na... na disciplina de biologia.

Verificamos que a falta de formação específica para os professores sobre a Lei 10.639/2003 e o Parecer CNE/CP 3/2004 e demais documentos que propõem a sua regulamentação leva os educadores a tentativas isoladas de ensinarem “alguma coisa” sobre a “História e Cultura Afro-Brasileira”. Esse fenômeno é consequência da falta de um plano de ação efetivo descrito no PPP da escola.

Os coordenadores pedagógicos informaram que, desde o ano de 2013 até a data da última entrevista (29.04.2014), não havia sido realizada pela Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco nenhuma formação específica sobre a Lei 10.639/2003 para os professores das suas três escolas. Além disso, somado o quadro de educadores destas EREMs, chega-se ao quantitativo de 94 professores sem participação em formações sobre essa legislação.

É importante registrar que os coordenadores pedagógicos, quando indagados sobre o que entendiam por religião africana no Brasil ou religião afro-brasileira, tiveram muita dificuldade em expressar suas ideias. Numa pergunta subsequente, afirmaram não terem conhecimento suficiente para diferenciar o candomblé da jurema e da umbanda. Assim, as formações continuadas sobre a Lei 10.639/2003 também devem ser direcionadas a todos os profissionais da escola, inclusive aos coordenadores pedagógicos que acompanham a execução do PPP na escola.

Compreendemos que a falta de um trabalho educativo sistematizado e efetivo junto aos estudantes contribui para a continuidade do processo de desinformação, de preconceito e desqualificação das religiões dos povos de terreiros, dando brechas até para determinadas formas de proselitismo no espaço escolar, que segundo a Constituição de 1988 deveria ser laico.

Será analisado agora o mapa de associação de ideias referente às representações sociais apresentadas pelos entrevistados sobre a segunda categoria temática: as figuras míticas de Exu e Pombagira nas religiões afro-brasileiras. Na primeira coluna do mapa, foram transcritas as primeiras associações dos estudantes sobre Exu e Pombagira. Na segunda coluna, registram-se os argumentos e

esclarecimentos sobre suas associações. Na terceira coluna, denominada de qualificadores, é anotada a tonalidade afetiva das emoções, sentimentos ou valores que os estudantes apresentaram nos seus discursos sobre essas figuras míticas.

Quadro 8 - Mapa de associação de ideias 2: Exu e Pombagira para os estudantes das EREM s do Recife, em 2014.

Exu e Pombagira	Explicações das Associações	Qualificadores
E.1 Espécie de Deus.	Sei lá, uma crença ((falando bem baixinho)), as pessoas acreditam [...]	((risos)) Os alunos na verdade falam muito sobre isso, né. (2.0) Mas explicar assim [...]
E.2 Conotação negativa	Não estou conseguindo me adentrar mais ao tema nessa pergunta, porque é algo tão pouco citado, é algo tão pouco visto, essas diferenças, essas religiões, a força DO EXU da pombagira...	Com certeza uma conotação negativa. Porque em geral as pessoas estão agindo por IGNORÂNCIA. ELAS NÃO QUEREM CONHECER [...]
E.3 Exu um orixá. Pombagira uma coisa encarnando.	Exu eu sei que é um orixá, mas eu não sei direito o que é que ele faz. E pombagira, que eu vejo, é como se tivesse uma coisa encarnando na pessoa lá, e a pessoa tivesse sei lá baixando na pessoa.	Pra mim eu acho negativo, eu não acho muito legal não.
E.4 Duas entidades.	[...] assim pelo que foi passado elas são apenas duas entidades que não são realmente MÁS, mas que as pessoas devem se pedirem coisas ruins a elas, elas fazem.	Não acredito que elas sejam ruins mesmo.
E.5 Negativa.	[...] alguém fez alguém ta fazendo uma coisa EXTRAVAGANTE, exagerada, ah é POMBAGIRA [...]	[...] toda vez que falam, por exemplo a expressão pombagira, já vi geralmente alguma coisa ERRADA.
E.6 [...] pode ser uma força má e pode ser uma força boa [...]	Agora sendo assim você não mexer com eles, não faltar com respeito com eles, eles	Eu tenho mais no positivo, porque eles num não vão fazer mal nenhum.

	não vão fazer mal nenhum a você.	Se eu for falar em exu e pombagira os caras ficam VIXE. Acham que é coisa do DEMÔNIO assim, acha que é coisa RUIM.
E.7 [...] é como se fossem um Deus.	Eles idolatram muito e tudo que pode acontecer tem haver vai ser porque aquele Deus quer.	Acho que mais negativa, porque eles idolatram muito, assim às vezes é só UMA IMAGEM, mas eles tão ali IDOLATRANDO, se PROSTRANDO, tudo.
E.8 [...] essas entidades estão sempre envolvidas com algo ruim que acontecem na vida das pessoas [...]	[...] a religião tem o dever de trazer algo de bom pra sociedade, pro ser humano e não AFETAR OUTRO, ou fazer alguma vingança [...]	Eu não vejo com bons olhos ((riso tímido)), eu não posso mentir né.
E.9 [...] uma coi (+), em uma identidade.	Tem muita gente que gosta destas coisas, mas tem aquelas pessoas que CRITICAM, eu acho que vai mais pela causa da polêmica.	[...] cada um se identifica com sua religião tem/ eles acreditam naquela religião e tem o seu poder, né.
E.10 [...] as pessoas não conhecem a religião, e já vem assim exu, POMBAGIRA é o capeta, Exu é o DEMÔNIO, já vêm como coisas ruins [...]	[...] como se fosse (+) alguma coisa é muito mal aquilo ali. Por favor mantenha afastado de mim, porque eu sou cristão, eu sou ateú, sei lá, independente do que for.	Então a gente não deve tá saindo criticando, mas ainda a todo/ muitas pessoas no Brasil vê pombagira e exu como DEMÔNIO, capeta, essas coisas ruins assim.
E.11 [...] dá lugar a essas coisas pra FAZER MAL A OUTRAS PESSOAS, pra falar coisas a outras pessoas [...]	Se você sai de si, e não adora, não faz cultos direcionados aquilo, então isso não é uma religião.	Desde o momento que você deixa de focar na sua religião, pra fazer mal a outras pessoas, ou SAIR DE SI pra dar lugar a outra coisa, não é mais você, então não é mais uma religião.
E.12 [...] eles são como se fosse um DEUS maior [...]	[...] como se fosse um (+) um santo, alguma (+) uma entidade superior a todos os outros.	Mais negativa sobre eles dois.
E.13 Como uma força MALIGNA.	[...] EU NÃO ACREDITO, e (+) pra mim também é	Tipo eu mesmo, eu respeito e tal, mas eu

	uma coisa tipo maligna ((risos)), e eu não quero isso pra mim.	prefiro não conviver com uma pessoa assim, que frequenta estes lugares.
E.14 [...] acreditam numa coisa ou em outra, não sei, se é igual, se não é.	Então, eu sei que é a crença [...]	Acho que mais numa forma de até brincadeira. Porque fala baixou a pomba-gira, essas coisas assim, né.
E.15 [...] são tipo DEUSES criados pelas religiões [...]	[...] acho que são um tipo de santo que é adorado por eles.	Negativa, negativa, seguramente negativa.
E.16 Um Deus como qualquer outro.	Tipo, cada um crê no Deus que quer.	Tipo, se eu creio por exemplo nesta caneta, esta caneta é um Deus. Eu tenho que respeitar, pondo fé naquilo vai ser pra sempre.
E.17 Mas a pombagira já foi tida inclusive como (+) é (2.0) como (+) vício de linguagem. O Exu é..., eu não comprehendo.	Assim, ninguém sabe o que significa. Mas quando você vai falar de alguém, você diz ah é uma pombagira, só por uma questão de (+) enfim de falar.	É, por mim (+), é pelo que eu vejo de todo, é (+) todos os grupos que eu me relacione e tudo mais, é uma forma neutra, entendeu.
E.18 É macumba.	É sempre pelo lado NEGATIVO. Diz que POMBAGIRA é macumba pra você, que você vai MORRER, você tá o DIABO tá perto de você.	Até agora eu nunca vi uma pessoa chegar assim pra mim e falar pelo lado positivo.

Fonte: Informações coletadas nos dados da pesquisa.

Utilizou-se o mesmo procedimento metodológico de escuta e leitura das transcrições das entrevistas para elaborar este mapa de associação de ideias. A partir dele, produziu-se o quadro das representações sociais das figuras míticas de Exu e Pombagira e suas respectivas frequências de respostas apresentadas pelos estudantes entrevistados das EREMs.

Quadro 9 – Representações sociais de Exu e Pombagira apresentadas pelos estudantes das EREMs do Recife, em 2014.

Núcleos Temáticos	Representação Social	Frequência de Respostas
Exu	Uma crença	1
	Uma religião	1
	Santo de macumba	1
	Orixá	1
	Espírito ambivalente	1
	Entidade ambivalente	1
	Entidade negativa	1
	Deus	1
	Deus negativo	2
	Uma coisa	2
	Uma coisa negativa	1
	Coisa pra fazer o mal	1
	Negativo	1
	Força maligna	1
	Demônio	1
	Incompreensível	1
Pombagira	Vício de linguagem	1
	Uma crença	1
	Uma religião	1
	Uma coisa	2
	Coisa encarnando negativa	1
	Coisa errada	1
	Coisa pra fazer o mal	1
	Um santo	1
	Um Deus	1
	Deus negativo	2
	Espírito ambivalente	1
	Entidade ambivalente	1
	Entidade ruim	1
	Força maligna	1
	Demônio	1
	Diabo	1

Fonte: Informações coletadas nos dados da pesquisa.

Porém, antes de analisar as representações sociais dos estudantes, deve ser considerado o que registrou Guareschi (2011) na sua pesquisa sobre como os pentecostais e neopentecostais concebem

e manipulam ideologicamente as figuras míticas de Exu e Pombagira. Em seguida, será verificado como os estudantes ancoraram este núcleo temático no seu universo consensual.

De onde vêm todos esses males e doenças? De onde vem o desemprego? E os problemas familiares, como o abandono do marido, as filhas que engravidam sem casar, a falta de aluguel, a falta de escolas? A resposta é imediata: são os exus e as pombagiras. São encostos que esses maus espíritos colocam sobre as pessoas. Essas entidades malignas recebem até nomes. Ao realizar os exorcismos, uma das primeiras perguntas feitas ao doente-pecador é: Qual o teu nome? Satã? Pombagira? Legião? Exu do cemitério/ Exu preto? Exu das quebradas? Exu da encruzilhada? (GUARESCHI, 2011, p. 176).

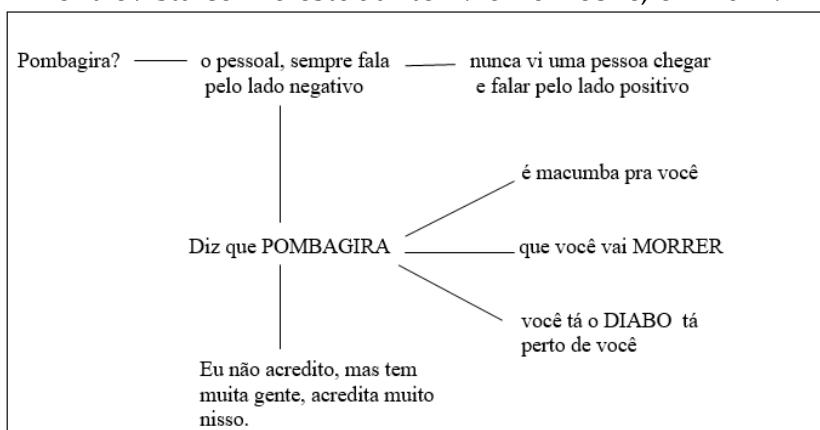
Na análise do mapa de associação de ideias e do quadro das representações sociais, nota-se que as figuras míticas do orixá Exu do candomblé e da entidade pombagira da jurema e da umbanda foram representadas pelos estudantes dos EREM s de forma bastante depreciativa. Nenhum dos estudantes entrevistados soube caracterizar estes seres sagrados segundo os preceitos religiosos afro-brasileiros.

Segundo Prandi (2007) e Guareschi (2011), o neopentecostalismo encampa uma guerra santa contra as figuras míticas das religiões afro-brasileiras. Utiliza-se da mídia para desmoralizar e demonizar estas entidades espirituais nas suas cerimônias transmitidas por televisão para todo o país.

Pastores da Igreja Universal do Reino de Deus, em cerimônias fartamente veiculadas pela televisão, submetem desertores da umbanda e do candomblé, em estado de transe, a rituais de exorcismo, que têm por fim humilhar e escorraçar as entidades espirituais afro-brasileiras incorporadas, que eles consideram manifestações do demônio, num ataque sem trégua ao candomblé e a umbanda e a seus deuses e entidades [...] (PRANDI, 2007, p. 18).

O processo de desqualificação de Exu e Pombagira realizado pelos estudantes durante as entrevistas foi contundente. Os seus núcleos temáticos foram associados às ideias de força maligna, coisas ruins, entidades ruins, capeta, demônio, macumba (sentido pejorativo) e até vício de linguagem. Este fato pode ser analisado através da árvore de associação de ideias do estudante E.18.

Quadro 10 - Árvore de associações de ideias 3: Pombagira, entrevista com o estudante E.18 no Recife, em 2014.



Fonte: Informações coletadas nos dados da pesquisa.

Segundo Santos (2012), Exu é um dos orixás mais complexo e dinamizador de toda religião dos orixás. A reelaboração e ressignificação da sua figura pelo catolicismo, pela jurema, pela macumba e pela umbanda também é outro motivo pelo qual os professores e estudantes apresentam dificuldades e preconceitos na hora de estudar e aprofundar na escola a discussão sobre sua história e sua função no candomblé.

Corroborando com os dados coletados nas entrevistas desta pesquisa, Ortiz (1991) aponta que o processo de desqualificação do orixá Exu foi fortalecido no processo de formação da umbanda, em que seus fundadores visavam branquear os antigos valores afro-brasileiros para se tornarem aceitos como uma nova religião nacional. Assim, Exu foi ideologizado como um serviçal inferior dos orixás e

ainda desdobrado como seu próprio princípio feminino, dando origem à Pombagira, representante da sexualidade desenfreada.

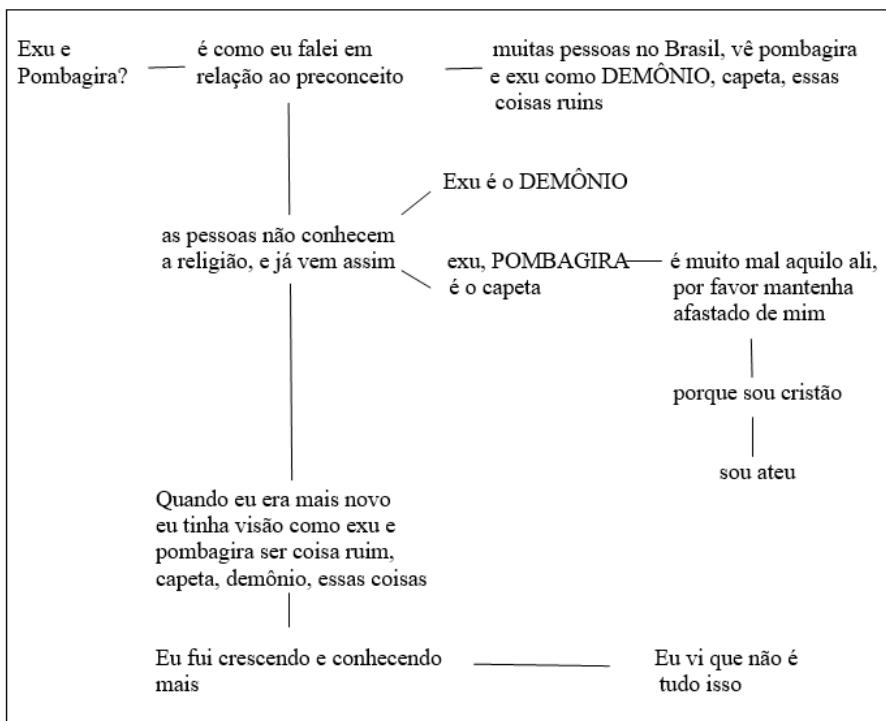
Acreditamos que o maior obstáculo para os professores e estudantes compreenderem Exu como um orixá do candomblé vem do processo de demonização construído sobre sua imagem pelas religiões cristãs no Brasil (PRANDI, 2005; ORTIZ, 1991; GUARESCHI, 2011).

As representações sociais geralmente podem ser explicadas através das condições socioestruturais e sociodinâmicas de um grupo. Isso implica uma visão mais profunda dos processos sociogenéticos que dão origem à formação de representações sociais e sistemas de crenças (WAGNER, 2011, p. 145).

De todos os entrevistados, apenas a estudante E.3 nomeou Exu como um orixá. Porém, ela não foi capaz de elencar as características básicas deste elemento central do candomblé. Contradicoramente, na sequência do seu discurso, ela classifica Pombagira como uma “coisa encarnada”, registrando assim um processo de dessacralização e coisificação dessa entidade.

Assim, verificou-se que os estudantes, no seu discurso, associam através do conhecimento do senso comum que Exu está ligado a tudo que se relaciona com a dor, com o sofrimento e com a morte: exu-cemitério, exu-caveira, exu-tranca-rua, exu-morcego, exu-meia-noite etc. Segue a constatação deste processo na análise da árvore de associação de ideias apresentada pelo estudante E.10 sobre Exu e Pombagira.

Quadro 11 - Árvore de associação de ideias 4: Exu e Pombagira, entrevista com o estudante E.10 no Recife, em 2014.



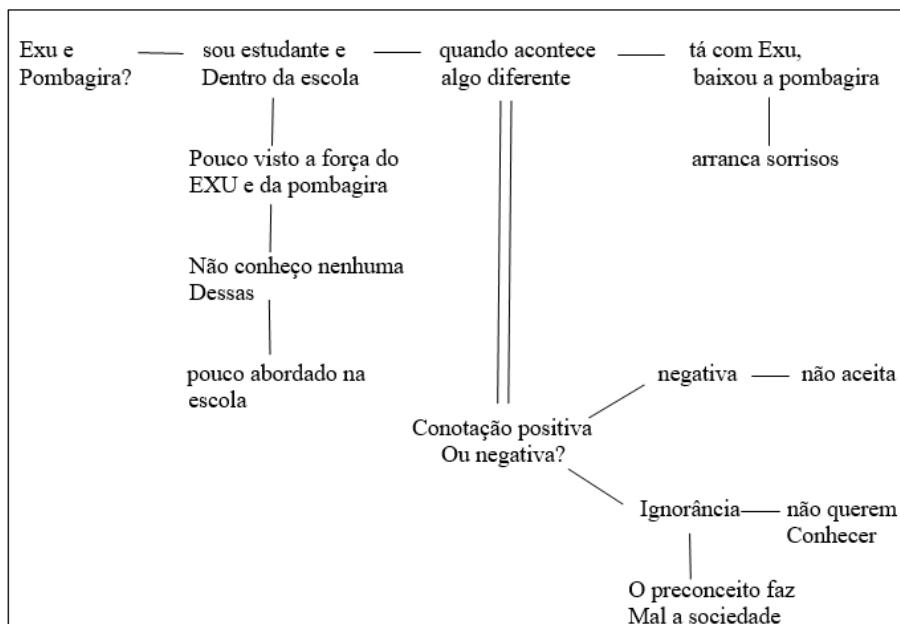
Fonte: Informações coletadas nos dados da pesquisa

Pelo fato desta temática não ser abordada dentro das EREMs no imaginário consensual escolar, ou abordada de forma parcial ou preconceituosa, ancora-se na cabeça dos estudantes uma representação social preconceituosa dessas forças míticas das religiões afro-brasileiras, contribuindo para a reprodução do preconceito no cotidiano escolar.

Se a abordagem das religiões afro-brasileiras já é uma coisa rara nas EREMs, mais difícil ainda é o trabalho com os componentes específicos de cada religião. Assim, as práticas discursivas apresentadas pelos entrevistados sobre esse tema apontam para a ausência de abordagem e problematização da parte mítica dessas religiões e da sua função simbólica nas cosmovisões de mundo afro-brasileiras.

Seguem as afirmações da estudante E.2 representadas na ilustração da árvore de associação sobre Exu e Pombagira elaborada a partir de sua entrevista.

Quadro 12 - Árvore de associação de ideias 5: Exu e Pombagira, entrevista com a estudante E.2 no Recife, em 2014.



Fonte: Informações coletadas nos dados da pesquisa

Observa-se que grande parte dos estudantes desconhece a temática das religiões afro-brasileiras. Logo, suas representações sociais foram construídas ainda a partir de uma ideologia de classe hegemônica no Brasil, que as desconsideram e promovem a invisibilidade da jurema, do candomblé, da umbanda e de outras religiões brasileiras.

Acreditamos que as ciências da religião, com sua ampla base teórica e dialógica entre as ciências, poderiam contribuir para o estudo, a pesquisa e o debate sobre a diversidade religiosa brasileira nas EREM. Nada impede que metodologias como a da epistemologia das controvérsias, proposta por Dascal (1994), sejam utilizadas para a

desconstrução do processo de desqualificação das religiões afro-brasileiras e da demonização do orixá Exu e da entidade Pombagira.

Corroborando com a proposta do método de Dascal, a própria Secretaria de Educação e Esportes do Estado de Pernambuco (2013), lançou o documento “Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco”⁵⁴ (PERNAMBUCO, 2013a), no qual já propõe e orienta toda a rede pública de educação estadual para a construção de uma educação mais problematizadora, tendo como eixos norteadores do trabalho pedagógico para todas as disciplinas do currículo escolar: a contextualização, o dialogismo e a interdisciplinaridade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No transcorrer do livro, buscou-se investigar as representações sociais que os estudantes das EREMAs do Recife apresentaram sobre as religiões afro-brasileiras. Os dados levantados na pesquisa revelam que os estudantes são modelados com práticas discursivas que refletem desconhecimento, má informação e distorção do sagrado afro-brasileiro.

O início deste trabalho apresentou a formação do caleidoscópio das religiões afro-brasileiras. Na pesquisa realizada pelo Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, em 2012, com os povos de terreiro, ficou registrada, no Recife, a predominância das práticas religiosas da jurema, do candomblé e da umbanda entre os adeptos entrevistados. No entanto, foi registrado ainda um duplo pertencimento religioso. Muitos sacerdotes foram iniciados no candomblé, através da “feitura do santo”, e simultaneamente no

⁵⁴ Em 2018, a Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco elaborou o novo documento curricular que orienta a sua rede de ensino. O Currículo de Pernambuco para Educação Infantil e Ensino Fundamental (2018), seguindo a Base Nacional Comum Curricular (2017), inseriu no currículo escolar o tema transversal e integrador “Educação das Relações Étnico-raciais e Ensino da História e Cultura Afro-brasileira, Africana e Indígena”, contemplando as Leis nº 10. 639/2003 e 11.645/2008, como também o Parecer CNE/CP nº 3/2004, a Resolução CNE/CP nº 1/2004 e o Parecer CNE/CEB nº 14/2015). Em 2020, o Currículo de Pernambuco para o Ensino Médio ainda se encontra em fase de elaboração.

processo de “tombamento da jurema”. Dessa forma, estes dados corroboram com o conceito defendido por Bittencourt Filho (2003), que no Brasil há uma religiosidade matricial que compõe o mosaico das religiões brasileiras, fundada na habilidade do brasileiro em dialogar e conviver com pólos que teoricamente são considerados opostos. Assim, conforme as ideias de Ferretti (2013) e Boff (1982), o povo brasileiro e, consequentemente, o povo de terreiro produzem e reelaboram aspectos religiosos que, para muitos teóricos, apresentam-se como contraditórios e teoricamente irreconciliáveis.

Logo, utilizou-se o conceito de sincretismo defendido por Ferretti e Boff como um princípio universal religioso, dentro da perspectiva da resistência cultural e religiosa. Percebemos como as representações dos orixás, inquices, voduns, santos, eguns, espíritos, entidades e encantados em determinados momentos dialogaram e se uniram. No entanto, em outras circunstâncias, elas se separam conforme regiões e tempos históricos, numa tentativa permanente de reconstrução de uma África mítica, resultado de um processo de preservação da cultura e da religião herdada do continente africano.

As Escolas Estaduais de Referência em Ensino Médio – EREMs pesquisadas na região norte da cidade do Recife são consideradas agentes por excelência de escolarização e democratização do acesso ao conhecimento, resultado de um Programa de Educação Integral para a construção de um Novo Ensino Médio na rede pública estadual em Pernambuco. Porém, diante dos dados coletados junto aos coordenadores pedagógicos e aos estudantes, constatou-se que as EREMs precisam repensar e reelaborar o Projeto Político Pedagógico, adequando cada projeto conforme a Lei 10.639/2003 e seus documentos regulatórios, como o Parecer CNE/CP 3/2004 e a Resolução n. 01/2004. Apesar de promulgados há mais de dez anos em nosso país, não estão de fato conseguindo alcançar os seus objetivos propostos. É necessário promover a produção e a divulgação de conhecimentos no espaço escolar que valorizem posturas e atitudes que contemplem uma educação antirracista voltada para o respeito à pluralidade étnico-

racial e religiosa no Brasil.

Apesar do Programa de Educação Integral de Pernambuco acordar junto a seus estudantes um contrato pedagógico através do “Guia do Estudante”, no qual propõe a oferta de uma educação interdimensional voltada para as diversas dimensões que compõem o ser humano, inclusive para “o desenvolvimento da sua sensibilidade e espiritualidade”, constatou-se nos dados coletados junto aos estudantes uma lacuna, pois não existe uma “abordagem espiritual” que contemple a diversidade religiosa brasileira, inclusive as religiões afro-brasileiras.

Logo, observamos que os núcleos temáticos que emergiram das representações sociais dos estudantes sobre as religiões afro-brasileiras foram ancorados pelos estudantes no seu universo consensual de forma bastante depreciativa e preconceituosa. Nas respostas coletadas nas entrevistas, os estudantes objetivaram as religiões afro-brasileiras e suas figuras míticas como um processo de desqualificação e demonização religiosa. Merecem destaque e reflexão as práticas discursivas apresentadas como argumentos qualificadores dos elementos constituintes do sagrado afro-brasileiro com as seguintes expressões depreciativas: “Má fama! Uma coisa! Pacto com o demônio! Força negativa! Demônio! Coisa errada! Coisa pra fazer o mal! Diabo! Força Maligna! Entidade Ruim! Coisa encarnando negativa! Deus negativo! Vício de linguagem!”

Segundo Moscovici (2010) e Spink (1999; 2011), as representações sociais não são estanques, irreversíveis ou tendentes à cristalização na sociedade. Pelo contrário, estão sujeitas às tensões e enfrentamentos das práticas sociais diárias. Logo, sujeitas a mudanças. Qual finalmente seria o papel das EREMs do Recife no combate às formas de preconceito contra as religiões afro-brasileiras indicadas pela Lei Federal 10.639/2003 e também pela Lei Federal 12.288/2010 do Estatuto da Igualdade Racial?

Um fato que chamou atenção nesta pesquisa foi a verificação da descontinuidade da oferta do Componente Curricular do Ensino Religioso no Ensino Médio das Escolas Públicas Estaduais. Segundo a

instrução normativa da Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco n. 01/2012, o ensino religioso é de oferta obrigatória e matrícula facultativa no ensino fundamental.

Por tal razão, acreditamos que a oferta descontínua do componente curricular ensino religioso entre as etapas do Ensino Fundamental e Médio dificulta a continuação da construção de uma cultura de paz religiosa nas escolas, iniciada com o estudo, a pesquisa e o diálogo inter-religioso com os estudantes do ensino fundamental.

Em tempos de ânimos acirrados, brigas religiosas com agressões verbais e físicas noticiadas na mídia, inclusive nos espaços escolares, não seria importante também estender o projeto de ensino religioso para o Ensino Médio como a garantia de um espaço de valorização e compreensão do fenômeno religioso e do diálogo inter-religioso nas EREMs?

Da forma como a Lei Federal 10.639/2003 e seus documentos regulatórios estão sendo trabalhados nas EREMs do Recife, poderemos obter alguma melhora no “Índice de Desenvolvimento da Educação contra o Preconceito e a Discriminação Religiosa em Pernambuco”?

Cada religião possui uma narrativa mítica que é fundante dos ritos que constroem socialmente e dão sentido a uma comunidade religiosa. Dentre as categorias temáticas pesquisadas, as figuras míticas de Exu e Pombagira foram também representadas negativamente pelos estudantes, revelando um processo de coisificação e demonização das religiões afro-brasileiras.

Qual seria a contribuição que as EREMs poderiam mediar para a desconstrução de regimes de verdades produzidos socialmente que destratam e desconsideram as religiões afro-brasileiras? Antes de qualquer proposta, poder-se-ia voltar o olhar para Lei Federal 10.639/2003 e os seus documentos regulatórios que foram elaborados para facilitar o trabalho dos gestores, professores e profissionais envolvidos nesta temática.

Como uma dentre muitas possibilidades de abordagem metodológica, poder-se-ia elaborar uma tensão dialógica nas

disciplinas do currículo escolar, entre os regimes de verdades produzidos sobre as concepções de Exu demônio e Exu orixá, estabelecendo como objeto de análise e reflexão a própria proposta de educação integral das EREMAs de Pernambuco.

A figura mítica de Exu pode ser contextualizada de forma interdisciplinar (Lei federal 10.639/2003) através da correlação de suas funções desempenhadas na religião dos orixás com os processos educativos geradores da nova proposta educacional do PEI para o Ensino Médio de Pernambuco.

Poderemos pensar e utilizar a metáfora de Exu como um agente que mobiliza a força de **dinamização** dos processos pedagógicos; que abre os canais de facilitação da **comunicação** entre os educandos, os professores, a gestão e a comunidade escolar; que se apresenta como um agente da **multiplicação** de projetos educativos, os quais diretamente contribuirão para o **crescimento** dos estudantes na proposta de educação interdimensional. Pois, para Santos (2012), as características mais fortes do orixá Exu são: o princípio dinamizador de tudo que existe, o elemento fundante de todo processo comunicativo e o agente de poder na multiplicação e no crescimento de tudo que existe.

Por fim, pretendeu-se com este livro trazer, a partir das representações sociais dos estudantes, uma discussão sobre o que pensam os estudantes das EREMAs do Recife sobre as religiões afro-brasileiras. Dessa forma, buscou-se a contribuição com a escola pública estadual do Recife na problematização e efetivação de uma educação antirracista e de diálogo e respeito inter-religioso na sociedade brasileira.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, F. A; SANTOS, J. M. C. T. (Orgs.). **Formação de professores e pesquisas em educação:** teorias, metodologias, práticas e experiências docentes. Fortaleza: Edições UFC, 2011.

AREDE, A. **Chuta que é macumba.** Intérprete: Gangrena gasosa. Disponível em: <http://www.vagalume.com.br/gangrena-gasosa/chuta-que-e-macumba.html>. Acesso em: 04 dez. 2014.

ASSUNÇÃO, L. C. **O reino dos mestres:** a tradição da jurema na umbanda nordestina. Rio de Janeiro: Pallas, 2010.

AUGRAS, M. **O duplo e a metamorfose:** a identidade mítica em comunidades nagô. 2. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2008.

BARBOSA, M. J. S. Exu: “verbo devoluto”. In: FONSECA, M. N. (Org.). **Brasil afro-brasileiro.** Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p.154-171.

BARROS, M. **Entre o ser o não ser:** teologia antissacrificial e sacrifícios nas religiões populares. Disponível em: <http://estudosdereligiao.blogspot.com.br/2012/05/sacrificio-e-religioes.html>. Acesso em: 04 dez. 2014.

BASTIDE, Roger. **As religiões africanas no Brasil:** contribuições a uma sociologia das interpretações de civilizações. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1985.

BASTIDE, Roger. Catimbó. In.: PRANDI, R. (Org.). **Encantaria brasileira:** o livro dos mestres, caboclos e encantados. Rio de Janeiro: Pallas, 2001. p. 146-159.

BASTIDE, Roger. Contribuição ao estudo do sincretismo católico-fetichista. In.: BASTIDE, Roger. **Estudos afro-brasileiros.** São Paulo: Perspectiva, 1973. p. 159-191.

BASTIDE, Roger. **O candomblé na Bahia:** rito nagô. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1961.

BENEVIDES, A. S. Professor religioso ou professor de ensino religioso: perspectivas para a formação docente. In.: ANDRADE, F. A; SANTOS, J. M. C. T. (Orgs.). **Formação de professores e**

pesquisas em educação: teorias, metodologias, práticas e experiências docentes. Fortaleza: Edições UFC, 2011. p. 32-53.

BERGER. P. L. **O dossel sagrado:** elementos para uma sociologia da religião. 8. ed. São Paulo: Paulus, 2012.

BITTENCOURT FILHO, J. **Matriz religiosa brasileira.** Petrópolis: Vozes, 2003.

BOFF, L. **Igreja, carisma e poder.** Petrópolis: Vozes, 1982.

BRANDÃO, M. do C; RIOS, L. F. O Catimbó-Jurema do Recife. In.: PRANDI, R. (Org.). **Encantaria brasileira:** o livro dos mestres, caboclos e encantados. Rio de Janeiro: Pallas, 2001. p. 160-181.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Legislação brasileira sobre educação.** Brasília: Edições Câmara, 2009.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003. Dispõe da inclusão no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira. In.: SERGIPE. (Estado). Núcleo de Educação da Diversidade e Cidadania – NEDIC. **As relações étnico-raciais:** história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica de Sergipe. Aracaju: Secretaria de Estado da Educação de Sergipe; DED; NEDIC, 2011, p. 9-10.

BRASIL. **Lei nº 11.645**, de 10 de março de 2008. Dispõe da inclusão no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/L11645.htm. Acesso em: 30 set. 2014.

BRASIL. **Lei nº 12.288**, de 20 de julho de 2010. Estatuto da igualdade racial. 5 ed., Brasília: Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial – SEPPIR/PR, 2013.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade - SECAD. **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: SECAD, 2006.

BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Diversidade na educação:** reflexões e experiências. Brasília, 2003.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Alimento:** direito sagrado – pesquisa socioeconômica e cultural de povos e comunidade tradicionais de terreiros. Brasília, DF: MDS, Secretaria de Avaliação e Gestão da Informação, 2011.

BRASIL. Parecer CNE/CP 3/2004. Estabelece as Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. In: SERGIPE. (Estado). Núcleo de Educação da Diversidade e Cidadania – NEDIC. **As relações étnico-raciais:** história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica de Sergipe. Aracaju: Secretaria de Estado da Educação de Sergipe; DED; NEDIC, 2011. p. 11-50.

BRASIL. Resolução CNE/CP n. 1, de 17 de junho de 2004. Institui diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. In: SERGIPE. (Estado). Núcleo de Educação da Diversidade e Cidadania – NEDIC. **As relações étnico-raciais:** história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica de Sergipe. Aracaju: Secretaria de Estado da Educação de Sergipe; DED; NEDIC, 2011. p. 51-56.

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. **Diversidade religiosa e direitos humanos.** 3. ed. Brasília: União Planetária, 2013.

BRASIL. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Educação antirracista:** caminhos abertos pela lei federal n. 10.639/03. Brasília: Ministério da Educação, 2005.

CAMPOS, Z. D. P. Memórias Etnográficas do Sítio de Pai Adão. **Revista de Teologia e Ciências da Religião da UNICAP**, Ano IV, n. 4, setembro/2005.

CAPUTO, S. G. **Educação nos terreiros:** e como a escola se relaciona com crianças de candomblé. Rio de Janeiro: Pallas, 2012.

CARONE, I.; BENTO, M. A. S. (Orgs.). **Psicologia social do racismo:** estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

CAROSO, C.; BACELAR, J. (Orgs.). **Faces da tradição afro-brasileira:** religiosidade, sincretismo, antissincretismo, reafricanização, práticas terapêuticas. 2. ed. Rio de Janeiro: Pallas; Salvador: CEAQ, 2006.

CASTRO, Y. O afro-negro e a língua no Brasil. In.: MOTTA, R. (Org.). Afro-Brasileiros. **Anais do III Congresso Afro-Brasileiro.** Recife: Massangana, 1985.

CINTRA, R. **Candomblé e umbanda:** o desafio brasileiro. São Paulo: Edições Paulinas, 1985.

COLL, C. **Psicologia e currículo:** uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo escolar. 5. ed. São Paulo: Ática, 2000.

CONSED. Conselho Nacional de Secretários de Educação. **Aulas da Rede Estadual de Pernambuco começam nesta terça para 580 mil estudantes.** Disponível em: <http://www.consed.org.br/central-de->

conteudos/aulas-da-rede-estadual-de-pernambuco-comecam-nesta-terca-para-580-mil-estudantes. Acesso em: 18 jul. 2020.

COSTA, A. C. G. **Guia do educando:** você mensagens a um jovem educando. Recife: Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco, Programa de Educação Integral, 2009.

CRUZ, E. **A persistência dos deuses.** São Paulo: UNESP, 2004.

DASCAL, M. Epistemologia, controvérsia e pragmática. **Revista da Sociedade Brasileira da História da Ciência**, n. 12, p. 73-98, 1994.

FERRETTI, S. Sincretismo afro-brasileiro e resistência cultural. In.: CAROSO, C.; BACELAR, J. (Orgs.). **Faces da tradição afro-brasileira:** religiosidade, sincretismo, antissincretismo, reafricanização, práticas terapêuticas. 2. ed. Rio de Janeiro: Pallas; Salvador: CEAQ, 2006, p. 113-130.

FERRETTI, S. **Repensando o sincretismo.** 2. ed. São Paulo: Edusp Arché, 2013.

FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder.** 11. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1993.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia.** 5. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GILL, R. Análise do Discurso. In.: BAUER, M. W., GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som:** um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 244-270.

GOMES, N. L. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In.: GOMES, N. L. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade.

Educação antirracista: caminhos abertos pela lei federal n. 10.639/03. Brasília: Ministério da Educação, 2005, p. 39-61.

GRESCHAT, H. J. **O que é ciência da religião?** São Paulo: Paulinas, 2005.

GROULX, L. Contribuição da pesquisa qualitativa à pesquisa social. In.: POUPART, J. (Org.). **A pesquisa qualitativa:** enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 95-124.

GUARESCHI, P. A. Dimensões práticas da teoria das representações sociais. In.: GUARESCHI, P. A.; JOVCHELOVITCH, S. (Orgs.).

Textos em representações sociais. 12 ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 151-181.

GUARESCHI, P. A; JOVCHELOVITCH, S. (Orgs.). **Textos em representações sociais.** 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

HICK, J. **Teologia Cristã e pluralismo religioso:** o arco-íris das religiões. São Paulo: AttarEditorial, 2005.

IMBERNÓN, F. (Org.). **A educação no século XXI:** os desafios do futuro imediato. São Paulo: Artmed, 2008.

JODELET, D. Os processos psicossociais da exclusão. In.: SAWAIA, B. (Org.). **As artimanhas da exclusão:** análise psicossocial e ética da desigualdade social. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 53-66.

JUNG, C. G. **Psicologia e religião.** 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

JUNQUEIRA, S. R. A; RIBEIRO, C. L. Ensino religioso e o espaço sagrado: um roteiro pedagógico a ser explorado. In.: KRONBAUER, S. C. G; SOARES, A. M. L. **Educação e religião:** múltiplos olhares sobre o ensino religioso. São Paulo: Paulinas, 2013. p. 35-51.

KRONBAUER, S. C. G. Formação docente: ensino religioso e os desafios da escola básica. In.: KRONBAUER, S. C. G; SOARES, A.

M. L. Educação e religião: múltiplos olhares sobre o ensino religioso. São Paulo: Paulinas, 2013. p. 159-166.

LIMA, M. Enfrentando os desafios: a história da África e dos africanos no Brasil na nossa sala de aula. In.: SERGIPE. (Estado). Núcleo de Educação da Diversidade e Cidadania – NEDIC. **As relações étnico-raciais:** história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica de Sergipe. Secretaria de Estado da Educação de Sergipe, DED, NEDIC, Aracaju: SE, 2011, p. 77-86.

LODY, R. **Santo também come.** Rio de Janeiro: Pallas, 1998.

LODY, R. **Candomblé:** religião e resistência cultural. São Paulo: Ática, 1987.

LOPES, J. **Chuta que é macumba.** Intérprete: Costa e Mosconi. Disponível em: <http://www.vagalume.com.br/costa-e-mosconi/chuta-que-e-macumba.html>. Acesso em: 04 dez. 2014.

LOPES, V. N. Racismo, preconceito e discriminação: procedimentos didático-pedagógicos e a conquista de novos comportamentos. In.: MUNANGA, K. (Org.). **Superando o racismo na escola.** 2. ed. Brasília, 2008. p. 181-200.

LUCAS, R. D.; VIDAL, K. **Chuta que é macumba.** Disponível em: <http://www.letrasdemusicas.com.br/raphael-di-lucas-kako-vidal-chuta-que-e-macumba.html>. Acesso em: 04 dez. 2014.

MAGNANI, J. G. C. **Umbanda.** São Paulo: Ática, 1986.

MARCUSCHI, L. A. **Análise da conversação.** 5. ed. São Paulo: Ática, 2001.

MATTOS, W. R. Valores civilizatórios afro-brasileiros na elaboração de currículos escolares – ensaiando pressupostos. In.: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Diversidade na educação:** reflexões e experiências. Brasília, 2003, p. 27-34.

MENDES, D. **Chuta que é macumba.** Intérprete: Forró Mandumbó. Disponível em: <http://www.cifraclub.com.br/forro-mandumbo/chuta-que-e-macumba/>. Acesso em: 04 dez. 2014.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital.** 2. ed. São Paulo: Boi Tempo, 2010.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais:** investigações em psicologia social. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

MOTTA, R. Religiões afro-recifenses: ensaio de classificação. In.: CAROSO, C; BACELAR, J. (Orgs.). **Faces da tradição afro-brasileira:** religiosidade, sincretismo, antissincretismo, reafricanização, práticas terapêuticas. 2. ed. Rio de Janeiro: Pallas; Salvador: CEAO, 2006. p. 17-35.

MOTTA, R. **Cidade e devoção.** Recife: Edições Pirata, 1980.

MOURA, G. O direito à diferença. In.: MUNANGA, K. (Org.). **Superando o racismo na escola.** 2. ed. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2008. p. 65-78.

MUNANGA, K. (Org.). **Superando o racismo na escola.** 2. ed. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2008.

MUNANGA, K. Algumas considerações sobre a diversidade e a identidade negra no Brasil. In.: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Diversidade na educação:** reflexões e experiências. Brasília: 2003, p. 35-49.

ORTIZ, R. **A morte branca do feiticeiro negro:** umbanda e sociedade brasileira. São Paulo: Editora Brasiliense, 1991.

PERNAMBUCO. **Lei Complementar nº. 125**, de 10 de julho de 2008. Cria o programa de educação integral, e dá outras providências. Assembléia Legislativa do Estado de Pernambuco. Disponível em: <http://www.legis.alepe.pe.gov.br/arquivotexto.aspx?tiponorma=2&numero=125&complemento=0&ano=2008&tipo=texto> original. Acesso em: 15 mar. 2014.

PERNAMBUCO. Ministério Público de Pernambuco. Dez anos da Lei 10.639. **Jornal do GT Racismo do MPPE**, Recife: PE, n. 26, maio/junho, 2013.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco. **Inauguração marca volta às aulas na rede estadual**. Disponível em: <http://www.educacao.pe.gov.br/portal/?pag=1&cat=37&art=1727>. Acesso em: 14 mar. 2014.

PERNAMBUCO. Instrução Normativa n. 01, de 28 de fevereiro de 2012. **Diário Oficial do Estado de Pernambuco – Poder Executivo**, Recife, PE, 28 fev. 2012.

PERNAMBUCO. **Parâmetros para a educação básica do Estado de Pernambuco.** Recife: CAEd, 2013.

PERNAMBUCO. **Parâmetros curriculares de história ensino fundamental e médio.** Recife: CAEd, 2013.

PERNAMBUCO. **Proposta curricular para o ensino médio integral:** ciências humanas e suas tecnologias. v. 3. Recife: PE, 2010.

PIRES, A. P. Amostragem e Pesquisa qualitativa: ensaio teórico e metodológico. In.: POUPART, J. (Org.). **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 154-211.

PIZA, E; ROSEMBERG, F. Cor nos senso brasileiros. In.: CARONE, I.; BENTO, M. A. S. (Orgs.). **Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. 3. ed.

Petrópolis: Vozes, 2007, p. 91-121.

POUPART, J. (Org.). A entrevista de tipo qualitativo: considerações epistemológicas, teóricas e metodológicas. In.: POUPART, J. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 215-253.

PRANDI, R. As religiões afro-brasileiras nas ciências sociais: uma conferência, uma bibliografia. **Revista Brasileira de Informação Bibliográfica em Ciências Sociais**, BIB-ANPOCS, São Paulo, n. 63, 2007, p. 7-30.

PRANDI, R. Referências sociais das religiões afro-brasileiras: sincretismo, branqueamento, africanização. In: CAROSO, C.;

BACELAR, J. (Org.). **Faces da tradição afro-brasileira:** religiosidade, sincretismo, antissincretismo, reafricanização, práticas terapêuticas. 2. ed. Rio de Janeiro: Pallas; Salvador: CEAO, 2006. p. 93-111.

BACELAR, J. **Segredos guardados:** orixás na alma brasileira. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

RAMOS, A. O syncretismo religioso. In.: RAMOS, A. **O negro brasileiro:** etnografia religiosa e psicanálise. Recife: Editora Massangana, 1988. p. 105-127.

REIS, J. J. O sonho da Bahia muçulmana. **Revista de História da Biblioteca Nacional**, Rio de Janeiro, ano 7, n. 78, p. 30-35, mar. 2012.

RIBEIRO, R. **Cultos afro-brasileiros do Recife:** um estudo de ajustamento social. 2. ed. Recife: Editora Instituto Joaquim Nabuco de Pesquisas Sociais, 1978.

RIGAL, L. A escola crítico-democrática: uma matéria pendente no limiar do século XXI. In.: **A educação no século XXI:** os desafios do futuro imediato. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 171-194.

SACRISTÁN, J. G. A educação que temos, e a educação que queremos. In.: IMBERNÓN, F. (Org.). **A educação no século XXI:** os desafios do futuro imediato. São Paulo: Artmed, 2008. p. 37-63.

SANT'ANA, A. O. História e conceitos básicos sobre o racismo e seus derivados. In.: MUNANGA, K. (Org.). **Superando o racismo na escola.** 2. ed. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2008. p. 35-63.

SANTOS, J. E. **Os nàgô e a morte:** pàde, àsèse e o culto égun na Bahia. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

SEGATO, R. L. **Santos e daimones:** o politeísmo afro-brasileiro e a tradição arquetípica. 2. ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2005.

SERGIPE. (Estado). Núcleo de Educação da Diversidade e Cidadania – NEDIC. **As relações étnico-raciais:** história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica de Sergipe. Aracaju: Secretaria de Estado da Educação de Sergipe; DED; NEDIC, 2011.

SHAPANAN, F. Entre caboclos e encantados: mudanças recentes em cultos de caboclos na perspectiva de um chefe de terreiro. In.: **Encantaria brasileira:** o livro dos mestres, caboclos e encantados. Rio de Janeiro: Pallas, 2001. p. 318-330.

SILVA JÚNIOR, H. Direito e legislação educacional para a diversidade étnica – breve histórico. In.: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Diversidade na educação:** reflexões e experiências. Brasília, 2003, p. 13-25.

SILVA, A. C. A desconstrução da discriminação no livro didático. In.: MUNANGA, K. (Org.). **Superando o racismo na escola.** 2. ed.,

Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2008. p. 17-33.

SILVA, A. C. Um Brasil, muitas Áfricas. **Revista de História da Biblioteca Nacional**, Rio de Janeiro, ano 7, n. 78, p. 17-21, mar. 2012.

SILVA, V. G. **Candomblé e umbanda:** caminhos da devoção brasileira. 4. ed. São Paulo: Selo Negro, 2005.

SOARES, A. M. L. Literatura, religião e educação: considerações a partir da ciência da religião. In.: KRONBAUER, S. C. G; SOARES, A. M. L. **Educação e religião:** múltiplos olhares sobre o ensino religioso. São Paulo: Paulinas, 2013, p. 65-79.

SOARES, A. M. L. **Religião & educação:** da ciência da religião ao ensino religioso. São Paulo: Paulinas, 2010.

SOUZA JUNIOR, V. C. **Ara mi, meu corpo:** alimentação e outros temas afro-brasileiros. Salvador: EDUNEB, 2014.

SPINK, M. J. P. (Org.). **Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano:** aproximações teóricas e metodológicas. São Paulo: Cortez, 1999.

SPINK, M. J. P. A ética na pesquisa social: da perspectiva prescritiva à interanimação dialógica. **Revista Psico**, Porto Alegre, n. 1, v.31, p. 7-22, jan./jul. 2000.

SPINK, M. J. P. Desvendando as teorias implícitas: uma metodologia de análise das representações sociais. In.: GUARESCHI, P. A.; JOVCHELOVITCH, S. (Orgs.). **Textos em representações sociais.** 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 95-118.

THEODORO, H. Buscando caminhos nas tradições. In: MUNANGA, K. (org.). **Superando o racismo na escola.** 2. ed. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2008. p. 79-93.

VALENTE, W. **Sincretismo religioso afro-brasileiro.** São Paulo: Nacional, 1976 (Col. Brasiliana, v. 280).

VANESSINHA, M. C. **Chuta que é macumba.** Intérpretes: Vanessinha MC e Milena Ohio. Disponível em:
<http://www.musicashow.net/chuta-que-e-macumba-vanessinha-mc-e-milena-ohaio>. Acesso em: 04 dez. 2014.

VERGER, P. **Orixás.** Deuses iorubanos na África e no novo mundo. 6. ed. Salvador: Corrupio, 2002.

VIGNAUX, G. O conceito de themata. In.: MOSCOVICI, S. **Representações sociais:** investigações em psicologia social. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 215-250.

WAGNER, W. Descrição, explicação e método na pesquisa das representações sociais. In.: GUARESCHI, P. A.; JOVCHELOVITCH, S. (Orgs.). **Textos em representações sociais.** 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 119-149.

QUER SABER MAIS SOBRE A EDITORA OLYVER?

Em www.editoraolyver.org você tem acesso a novidades e conteúdos exclusivos. Visite o site e faça seu cadastro!

A Olyver também está presente em:



facebook.com/editoraolyver



@editoraolyver



Instagram.com/editoraolyver

