

**UFRRJ**  
**INSTITUTO DE EDUCAÇÃO/INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS**  
**CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES.**

**DISSERTAÇÃO**

**Epistemicídio contra os saberes e conhecimentos da religiosidade afrobrasileira na  
educação básica: o caso do Jongo do Quilombo Santa Rita do Bracuí.**

**Jalber Luiz da Silva**

**2015**



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO  
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO/INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS  
CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES.**

**Epistemicídio contra os saberes e conhecimentos da religiosidade afrobrasileira na  
educação básica: o caso do Jongo do Quilombo Santa Rita do Bracuí.**

**JALBER LUIZ DA SILVA**

*Sob a orientação do*

*Prof. Dr. Luiz Fernandes de Oliveira*

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, pela Linha de Pesquisa Educação e Diversidades Etnorraciais.

Área de concentração: Educação

Seropédica,  
Maio de 2015.

379.260981

S586e

T

Silva, Jalber Luiz da, 1959-

Epistemicídio contra os saberes e conhecimentos da religiosidade afrobrasileira na educação básica: o caso do jongo do quilombo Santa Rita do Bracuí / Jalber Luiz da Silva. - 2015.

137 f.: il.

Orientador: Luiz Fernandes de Oliveira.  
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Curso de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, 2015.

Bibliografia: f. 130-136.

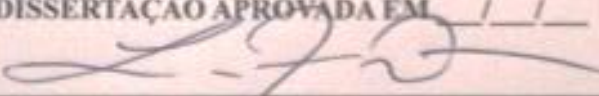
1. Discriminação na educação - Brasil - Teses. 2. Educação - Aspectos religiosos - Brasil - Teses. 3. Cultos afro-brasileiros - Brasil - Teses. 4. Racismo - Brasil - Teses. 5. Currículos - Brasil - Teses. 6. Jongo (Dança) - Angra dos Reis (RJ) - Teses. I. Oliveira, Luiz Fernandes de. II. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Curso de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares. III. Título.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO  
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO/INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS  
CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES.

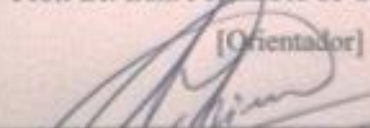
JALBER LUIZ DA SILVA

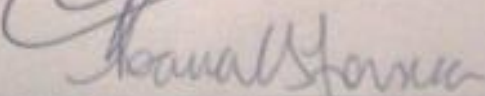
Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação no Curso de Pós-Graduação em Pós-Graduação Em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, área de concentração em Educação.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM 1/1

  
\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. Luiz Fernandes de Oliveira – UFRRJ

[Orientador]

  
\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. Augusto César Gonçalves e Lima – UFF

  
\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. Lana Cláudia de Souza Fonseca - UFRRJ

## Dedicatória

À minha avó Noêmia,  
laço ancestral direto da minha linhagem angoleira.

Aos meus filhos,  
futuros portadores do significado da minha trajetória nesta vida.

À Marília,  
por todo amor budista que eu pude receber.

## Agradecimentos

A Exú, que com sua *não-aula*,  
me ensina por onde não devo seguir.

Zara Tempo,  
*Êla cumpadre!!!*<sup>1</sup>

À **Mãe Nea** e a todos os meus **irmãos de axé do Abaçá de Cambinda**, minha família dentro da minha família. Aos meus pais, que sempre foram os melhores exemplos da prática do espiritismo; aos meus irmãos de residência coletiva, **Marília** e **Fabrcio**, que me proporcionaram TODAS as melhores condições para que eu pudesse realizar este trabalho; a **Luiz Fernandes de Oliveira**, que apostou no *escuro* aqui; aos **meus amigos da turma do mestrado**, uma fraternidade formada na liberdade das discussões que permeiam a pesquisa; aos professores da Linha 3 do PPGEduc/UFRRJ, aqui representados por **Valter Filé** e **Ahyas Sissi**, motivadores da investigação antirracista na educação; a **Amauri Mendes Pereira**, meu guru de estratégias de aproximação num terreno tão pantanoso como a discussão etnicorracial na escola; a todos os **meus irmãos quilombolas** de Santa Rita do Bracuí, aqui projetados em **Marilda** e **Valmir**, pela acolhida fraternal e a quem estarei sempre devendo; a elogiável presteza e dedicação de **Ana Albuquerque**, nossa companheira na Secretária e Colegiado do Programa; aos professores da Banca de Qualificação **Lana Fonseca** e **Augusto Lima**, pela rica contribuição na direção da pesquisa. Aos meus **financiadores estatais** que, no cumprir da lei, me atenderam dentro das possibilidades.

---

<sup>1</sup> Saudação à divindade *Kitembo* de *Abenganga*, cultuado nos Candomblés de nação angola e que rege a *cabeça* do pesquisador.

Investigo um epistemicídio cometido contra os saberes e conhecimentos de um mestre religioso, saudado pelos mais jovens e celebrado por todos. Mas que teve que esconder seus saberes para poder praticá-los. Que aprendeu na língua do outro a dizer o não dito, sem dizê-lo.

## APRESENTAÇÃO

Partindo da minha vivência religiosa e experiência ritual como ogã de Umbanda e Candomblé, tendo sido iniciado na primeira aos 12 anos e confirmado na segunda aos 27, pude acumular inúmeros episódios de racismo ou de discriminação contra meu credo religioso. Fui funcionário público, professor de educação básica, advogado e professor de ensino superior, sempre vendo-me obrigado a omitir ou ocultar minha identidade religiosa, sob pena de perder oportunidades e relacionamentos. Até hoje ainda opto por esconder os traços representativos da minha religiosidade, tais como guias de proteção [Umbanda] e fios de conta dos orixás [Candomblé], dentre outros, o que demonstra que ainda sofro os efeitos do racismo praticado contra mim ao longo desses 43 anos de prática religiosa.

Na minha vivência como professor, enfrentei denúncias, acusações e ilações acerca das minhas convicções religiosas, quando contrapostas à hegemonia das religiões eurocêntricas. Fui acusado por pastores e padres de deturpar o pensamento religioso de jovens e adultos, simplesmente por explicitar as epistêmes da minha religião.

Voltando meu interesse para a pesquisa em Educação das Relações Etnorraciais, inclinei-me diante da questão/problema da discriminação religiosa nas práticas educacionais. Procurei conhecer as articulações entre os sujeitos, seus saberes de tradição religiosa africana e as estratégias de currículo, durante o processo de formação continuada de professores que tem como objetivo a implantação de uma proposta pedagógica em Educação das Relações Etnorraciais para uma escola de Ensino Fundamental situada dentro do território do Quilombo de Santa Rita do Bracuí, no município de Angra dos Reis – RJ.



## RESUMO

**SILVA, Jalber Luiz da. Epistemicídio contra os saberes e conhecimentos da religiosidade afrobrasileira na educação básica: o caso do Jongo do Quilombo Santa Rita do Bracuí. 2015; 135 p. Dissertação [Mestrado em Educação/ Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares/UFRRJ, Seropédica – RJ, 2015.**

Este texto tem como objetivo apresentar meu interesse na investigação de ocorrência e identificação das formas de preconceito e discriminação contra os conhecimentos e saberes das religiões brasileiras de matriz africana em unidades escolares da educação básica. Interessa especialmente analisar episódios de discriminação, de maneira direta ou indireta, mediante a negação, o silenciamento e a exclusão desse conhecimento nas práticas de ensino e conteúdos programáticos da educação básica, principalmente conhecimentos inerentes às suas manifestações e saberes religiosos. No campo de pesquisa, a comunidade quilombola de Santa Rita do Bracuí, em Angra dos Reis-RJ, acompanho um processo de formação continuada de professores de uma escola municipal, as discussões sobre Educação das Relações Etnicorraciais. Problematizando, investiguei no Quilombo, a “morte” dos conhecimentos religiosos do *Mestre Cumba*<sup>2</sup> e da Roda do Jongo, podendo avaliar as diversas formas de discriminação existentes nessa comunidade e na sua escola.

**Palavras-chave:** educação; racismo; religiosidade de matriz africana; epistemicídio.

---

<sup>2</sup> O mestre feiticeiro, que manipula elementos da natureza e se comunica com os espíritos ancestrais (SLENES, 2007: 117-118).

## ABSTRACT

This text aims to present my interest in the occurrence of research and identification of forms of prejudice and discrimination against the knowledge and ability of Brazilian religions of African origin in school units of basic education. Of particular interest to analyze episodes of discrimination, directly or indirectly, by the denial, silencing and exclusion that knowledge in teaching practices and syllabus of basic education, especially knowledge inherent to its manifestations and religious knowledge. In the search field, the maroon community of Santa Rita do Bracuí in Angra dos Reis, Rio de Janeiro; I follow a process of continuing education of teachers of a public school, discussions of Education of Etnicorraciais Relations. Debating, investigated the Quilombo, the "death" of the religious knowledge of *Cumba Master*<sup>3</sup> and Jongo wheel and can evaluate the various forms of discrimination existing in this community and in your school.

**Keywords:** education; racism; African-based religion; epistemicide.

---

<sup>3</sup> The master sorcerer, which handles elements of nature and communicates with the ancestral spirits (Slenes, 2007: 117-118).

## SUMÁRIO

<b>Introdução</b>	<b>14</b>
<b>Capítulo 1 – Racismo, Educação das Relações Etnicorraciais e Currículo.</b>	<b>19</b>
1.1 Um debate sobre racismo e antirracismo no Brasil contemporâneo	19
1.2 Identidade na modernidade tardia: o retorno da etnia	21
1.3 Educação das Relações Etnicorraciais e Currículo	25
1.4 Currículo, controle e identidade social: epistemicídio	26
1.5 Currículo enviesado pelas relações etnicorraciais	28
1.6 Epistemicídio: o objeto da pesquisa como fato gerador da investigação	28
1.7 Contextualizando o tema gerador da pesquisa, as teorias contemporâneas de currículo e as demandas em sala de aula.	32
<b>Capítulo 2 - Religiosidades afro-brasileiras e educação: O que se discute e o que não se discute sobre religiosidade de matriz africana na educação brasileira.</b>	<b>34</b>
2.1 – Racismo contra a religiosidade afrobrasileira na vida escolar.	35
2.2 - A convivência entre religiosidade e laicidade na escola.	39
2.3 – As formas de racismo, racismo sistêmico e epistemicídio contra os saberes e conhecimentos religiosos afrobrasileiros na escola básica.	41
<b>- Possíveis conclusões sobre o que se discute...</b>	<b>65</b>
<b>- ... E o que não se discute.</b>	<b>66</b>
<b>Capítulo 3 – As sagradas matrizes africanas e suas ontologias</b>	<b>71</b>
3.1 Origem das sagradas matrizes africanas	71
3.2 A origem do temor, da discriminação e da intolerância.	80
<b>Capítulo 4 – O Jongo do Bracuí</b>	<b>83</b>
4.1 A origem do Jongo na perspectiva da procedência dos pretos assentados na região de Mambucaba e Bracuí.	83
4.2 O Jongo do Bracuí e religiosidade de matriz africana	91
<b>Capítulo 5 – A pesquisa de campo, o território quilombola e a escola</b>	<b>99</b>
5.1 Metodologia e influência dos fatos na pesquisa	99
5.2 A observação e as interações geradas na pesquisa, numa perspectiva de investigação.	101

5.3 O Quilombo, seu território, sua constituição atual e contradições	103
5.4 Dona Marilda e Seu Valmir	107
5.5 ARQUISABRA: a proposta de educação quilombola	109
5.6 A escola	110
5.7 Vivências durante o processo de formação	113
5.8 A questão do Jongo ser associado às religiões marginalizadas e satanizadas	118
5.9 Tradição religiosa católica x neopentecostais, todos contra os “não eu”.	119
5.10 As formas de racismo recorrentes no ambiente escolar contra os indivíduos negros, quilombolas e praticantes de religião afro.	122
<b>Conclusão</b>	127
<b>Bibliografia</b>	130
<b>Outras fontes</b>	133

“No ano passado eu tinha uns oito alunos que eram ogans, que se convenceram que estavam errados e hoje são cristãos. Quando somos tolerantes eles acabam entendendo que estão errados.”<sup>4</sup>

“Para você perceber que nem todas as escolas têm esse interesse em ter um diálogo aberto com seus alunos sobre cultura afro. Muitos alunos têm esse interesse mas infelizmente não temos e nem sabemos falar absolutamente nada, pelo menos eu, que deveria, pois eu sou negra e não tenho nada a dizer sobre mim mesma. Devo até saber discutir, se alguém me dizer o que é isso.”<sup>5</sup>

---

<sup>4</sup> Professora evangélica em atividade no sistema de ensino público do Município do Rio de Janeiro, entrevistada por Stella Guedes Caputo (CAPUTO, 2010: 49-66)

<sup>5</sup> Larissa, 16 anos, negra, que já foi evangélica, estudante secundarista da rede pública de Belém do Pará, conforme CAMPELO (2006).

## Introdução

Este texto dissertativo apresenta a minha experiência na investigação de epistemicídio<sup>6</sup> contra saberes tradicionais de cunho religioso e seus sucedâneos nas relações étnicas numa comunidade de remanescentes descendentes de escravizados e, nessa perspectiva, suas relações com a escola local. Até o exame de qualificação, a proposta da pesquisa era investigar a ocorrência e as formas de preconceito contra educandos, educadores e profissionais da educação básica praticantes da Umbanda e do Candomblé. A experiência de campo se daria durante a minha participação na formação continuada de professores de escolas do campo do município de Nova Iguaçu e Angra dos Reis<sup>7</sup>. Nestas formações, ministrou a disciplina Educação das Relações Etnorraciais. Porém, a banca de qualificação me aconselhou que decidisse apenas por um campo, devido ao risco de não conseguir dar conta de tudo dentro do prazo.

Em outubro de 2013 fui inscrito em outro projeto de extensão universitária organizado pelo Departamento de Educação do Campo – DECAMPD/UFRRJ, onde também colaboraria com a disciplina de Educação Das Relações Etnorraciais. O Projeto Redescobrimo o Bracuí é uma proposta conjunta da Associação de Remanescentes Quilombolas de Santa Rita do Bracuí – ARQUISABRA, do DECAMPD/UFRRJ, do IEAR/UFF para o município de Angra dos Reis e a EM Áurea Pires da Gama, situada no território quilombola. Tratava-se da experiência piloto de implantação, pela primeira vez naquele município, de uma proposta político pedagógica quilombola para uma escola municipal de Ensino Fundamental. Minha imersão nesse lugar se deu a partir da minha vinculação a este projeto de extensão, durante a formação continuada dos professores da EM Áurea Pires da Gama. Ressalto que a mais importante matriz cultural africana naquele território é o Jongo do Bracuí, herdado dos antigos mestres africanos escravizados e trazidos para cá.

A oportunidade de acompanhar a experiência de implantação de um projeto piloto, podendo

---

<sup>6</sup> Seguiremos neste trabalho a perspectiva sociológica dos autores chamados "decoloniais" (Souza Santos, Grosfoguel; N. Maldonado-Torres e Ballestrin, dentre outros, inspirados no pensamento de autores como F. Fanon e E. Said), para os quais epistemicídio pode ser definido como "aquilo que designa a morte de um conhecimento local, perpetrada por uma ciência ou conhecimento alienígena" (SANTOS, 1998). Essa morte de conhecimentos alternativos, principalmente aqueles saberes pertencentes às sociedades estruturadas como povos tradicionais, ocasionou a eliminação ou a sua "subalternização" [ver também nota de rodapé n. 12].

<sup>7</sup> Formação de professores da educação básica nas escolas classificadas como *escolas do campo* nestes municípios em projeto de extensão promovido pelo Departamento de Educação do Campo da UFRRJ, juntamente com o IEAR/UFF e os municípios envolvidos.

observar os eventos e as interações de dentro da escola e poder participar das discussões sobre um currículo etnicorracial com os agentes interessados [e não uma simples especulação teórica em sala de aula], dentre outros fatores preponderantes, me inclinaram a decidir pela experiência no Bracuí como campo para a pesquisa. A partir daí, algumas alterações foram necessárias ao recorte inicial, para adaptar a investigação do epistemicídio contra saberes e conhecimentos das sagradas matrizes africanas.

A proposta de alteração na investigação começou a ser elaborada quando descobri que não há terreiros de Umbanda ou Candomblé no território onde se situa o campo da pesquisa. Pensei que poderia, durante as vivências com professores e alunos na escola, encontrar lá os praticantes dessas religiões, considerando a minha condição de professor no projeto.

Por razões de contextualização e historicidade do território, comecei ao mesmo tempo a investigar a origem dos indivíduos escravizados que vieram da África para o Bracuí. Nesse ponto da pesquisa eu já havia encontrado as cosmogonias das religiões dos bantos<sup>8</sup>. Foi quando encontrei, na África Central e no litoral de Angra dos Reis, o *cumba*, o mestre feiticeiro, que manipula elementos da natureza e se comunica com os espíritos ancestrais. Trazidos para o Brasil Colônia, os *cumbas* serão responsabilizados por inaugurarem algumas das primeiras expressões de religiosidade africana, que posteriormente dariam origem ao Jongo, ao Caxambu e variações do que depois viriam a se tornar os primeiros terreiros de Umbanda no sudeste do Brasil (SLENES, 2007: 117-118). Constatei agora a importância de também descobrir como a herança mágica que cria a Roda do Jongo estaria diretamente ligada à influência desses *cumbas* na elaboração de uma prática religiosa afrobrasileira. Quais as relações dos *jongueiros* atuais com estes saberes e conhecimentos de cura e encantamentos.

Esta seria a principal alteração no recorte do projeto de pesquisa inicial. A partir daí as questões foram se multiplicando: como o conhecimento dos *cumbas* atravessa os tempos e chega aos nossos dias? Escondidas no duplo sentido das letras dos pontos e ao som dos tambores, harmonizados com a dança, conhecimentos de magia e encantamento foram usados para socorrer, tratar, mas também informar, avisar e desafiar. Como se deu o afastamento do lado místico ou mágico da roda de jongo? Por que alguns dos jovens autorreconhecidos quilombolas, muitos deles católicos e *jongueiros*, desconhecem essas epistêmes de matriz africana que deram origem ao Jongo

---

<sup>8</sup> O grande grupo étnico formado por mais de 2.000 línguas africanas, cujos povos vivem na região da África Central, desde a costa atlântica até a costa do Oceano Índico (LOPES, 1988: 85); são os grupos étnicos de maior contribuição social e cultural no Brasil durante o processo de escravização e tráfico de africanos.

que eles praticam?

O território de Santa Rita do Bracuí obteve a classificação de quilombo a partir de 1999, quando foi reconhecido como território pertencentes a remanescentes de escravos<sup>9</sup>. Neste campo, a religiosidade de origem africana analisada é aquela trazida pelos escravizados e ainda constatável na expressão do jongo, que em sua origem era a manifestação religiosa [estratégia de resistência] dos grupos bantos trazidos da África Central para o sudeste do território do império brasileiro. Investigando a origem do jongo praticado nesta região e ouvindo os *griots* do quilombo, pude constatar o afastamento do *cumba*, o silenciamento e a negação dessa relação originária entre Jongo e a religiosidade africana.

Problematizando, procuro conhecer as articulações entre Currículo e suas propostas vigentes com as práticas docentes em uso na escola, avaliando as tensões dessa aproximação ou conflito, para enfim compreender se e como Currículo contribui para as práticas discriminatórias contra estes sujeitos na sala de aula da educação básica.

Para dar conta desses objetivos, apresento um levantamento das discussões presentes na produção acadêmica, suas dimensões e posições diante da ocorrência de epistemicídio contra os saberes e conhecimentos de origem mística e religiosa de matriz africana no Brasil. Ao final, pretendo cotejar essas discussões com a vivência e experiência na formação continuada de professores da educação básica, onde pude trabalhar os conteúdos referentes à Educação das Relações Etnicorraciais.

A guisa de sistematização, formulo as seguintes questões: diante da evidência da prática de racismo contra educandos, professores e demais profissionais de educação adeptos ou simpatizantes das religiões brasileira de matriz africana no âmbito relacional da vida escolar, qual ou quais as formas de racismo recorrentes nesses ambientes e contra estes sujeitos? É possível concluir pela ocorrência sistemática de racismo contra essas religiões na escola? Essa modalidade de racismo evidenciaria a prática de epistemicídio contra os saberes e conhecimentos das sagradas matrizes africanas? Ocorrendo este fenômeno no ambiente escolar, quais meios, que dimensões e processos o constituiriam? Quais as contribuições [por meio de ação ou omissão] de Currículo para que, direta ou indiretamente, essa modalidade de epistemicídio se dê contra esses sujeitos?

Neste esforço, foi possível também problematizar termos e conceitos nessas produções

---

<sup>9</sup> O território se situa no sítio da antiga fazenda de Joaquim de Souza Breves, destinada a explorar as atividades de tráfico, engorda e reprodução de escravos até o ano de 1879, quando o proprietário encerra essas atividades e doa espontaneamente a cada escravo uma gleba de terra da fazenda, mediante registro em cartório.



acadêmicas que permeiam este ensaio, com destaque para: *raça*<sup>10</sup>, *racismo*, *preconceito racial*, *discriminação racial*<sup>11</sup>, *racismo epistêmico*<sup>12</sup>, *mito da democracia racial*<sup>13</sup>, *epistemicídio*, *Roda de Jongo*, *mestre cumba*, dentre outros.

A base teórica de sustentação de nossas análises será tratada em seção do primeiro capítulo, organizada, encadeada nas categorias e nos conceitos utilizados ao longo do trabalho. Encontramos em S. Costa uma avaliação crítica, à luz das teorias sociais, do antirracismo no Brasil recente, na perspectiva dos *estudos raciais* e de seus críticos (COSTA, 2006), bem como das visões atuais que pretendem definir *identidade* na modernidade tardia (HALL, 2003). Vimos a necessidade de discorrer brevemente sobre o conceito de epistemicídio e sua ocorrência nas sociedades, sob a perspectiva dos *estudos decoloniais*<sup>14</sup> (SANTOS, 1998; GROSGOUEL, 2011).

Por fim, tentamos realizar uma análise das discussões de *currículo como narrativa étnica e racial* (TADEU, 2011) e suas relações com sociedade e cultura, enviesando questões como *diferença e identidade*.

---

<sup>10</sup> O termo aqui é usado “atribuindo-lhe um significado político construído, considerando as dimensões histórica e cultural”, referindo-se ao segmento negro também pelo termo *eticorracial*, demonstrando que é considerada uma multiplicidade de dimensões e questões que envolvem a história, a cultura e a vida dos negros no Brasil (GOMES, 2005).

<sup>11</sup> Pode ser considerada como a prática do racismo e a efetivação do preconceito. Enquanto o racismo e o preconceito encontram-se no âmbito das doutrinas e dos julgamentos, das concepções de mundo e das crenças, a discriminação é a adoção de práticas que os efetivam.

<sup>12</sup> Encontramos em R. Grosfoguel a definição de que “el racismo epistémico funciona a través de los privilegios de una política esencialista («identitaria») de las elites masculinas «occidentales», es decir, la tradición de pensamiento hegemónica de la filosofía occidental y la teoría social que rara vez incluye a las mujeres «occidentales» y nunca incluye los/las filósofos/as, las filosofías y científicos/as sociales «no occidentales». En esta tradición racista/patriarcal, se considera «occidente» como la única tradición de pensamiento legítima capaz de producir conocimiento y como la única con acceso a la «universalidad», la «racionalidad» y la «verdad». El racismo/sexismo epistémico ve el conocimiento «no occidental» como inferior al conocimiento «occidental». Dado que el racismo epistémico está involucrado con el patriarcado judeo-cristiano y su sexismo epistémico, la ciencia que tiene a occidente como su centro es una forma de racismo/sexismo epistémico que privilegia el conocimiento masculino «occidental» como el conocimiento superior en el mundo actual” (GROSGOUEL, 2011).

<sup>13</sup> Para Gomes (2005), o mito da democracia racial pode ser compreendido como “uma corrente ideológica que pretende negar a desigualdade racial entre brancos e negros no Brasil como fruto do racismo, afirmando que existe entre estes dois grupos raciais uma situação de igualdade de oportunidade e de tratamento. Esse mito pretende, de um lado, negar a discriminação racial contra os negros no Brasil, e, de outro lado, perpetuar estereótipos, preconceitos e discriminações construídos sobre esse grupo racial.”

<sup>14</sup> Estudos decoloniais são o resultado do pensamento e da produção científica do Grupo Modernidade/Colonialidade (M/C), criado no final dos anos 90. Formado por intelectuais latino-americanos que trabalham em diversas universidades das Américas, o coletivo realizou três movimentos marcantes para a renovação crítica das Ciências Sociais na América Latina no século XXI: a inserção do continente no debate pós-colonial; a ruptura com os estudos culturais, subalternos-indianos e latino-americanos-e pós-coloniais, e a radicalização do argumento pós-colonial através do movimento denominado <<giro decolonial>>” (Ballestrin, 2012).



## Capítulo 1 – Racismo, Educação das Relações Etnicorraciais e currículo.

Antes de discorrer sobre a temática central, concordamos ser necessário verificar as atuais interpretações para os termos *raça* e *racismo*, à luz dos estudos sociológicos contemporâneos, contextualizando os conceitos em voga com as práticas dos movimentos da sociedade organizada, as políticas públicas e os debates acadêmicos.

### 1.1 Um debate sobre racismo e antirracismo no Brasil contemporâneo

Se nos depararmos com as estatísticas divulgadas pelo IBGE, o antirracismo no Brasil assume duas formas constituídas: uma que propõe a construção de uma “ordem justa”, equânime no atendimento ao cidadão individualmente, [*antirracismo igualitarista*] a partir das ideias e posições discutidas nos Estudos Raciais; a outra forma, expressada principalmente por acadêmicos críticos dos estudos raciais, mas também pelos movimentos sociais organizados, propõe a preservação da identidade/consciência cultural dos grupos de cor - negros e afrodescendentes [*antirracismo integracionista*] (COSTA, 2006: 205).

No Brasil, os estudos raciais são principalmente respaldados nos resultados de estatísticas referentes aos níveis de oportunidade e atendimento social aos cinco grupos que compoariam uma gradiente de cor na sociedade brasileira. Esses resultados revelam desigualdades sociais provenientes de adscrições<sup>15</sup> racistas, permitindo que os cinco grupos de cor identificados nas pesquisas demográficas - pretos, brancos, pardos, amarelos e indígenas - sejam, por sua vez, reagrupados em dois grupos maiores: *brancos e não brancos*. Segundo essa interpretação, é formada uma gradiente de cores por sua aproximação “do claro para o escuro”, de forma que “quanto mais claro, mais valorizado socialmente” (op. cit.: 205-206).

Essa característica revelada nas estatísticas autorizaria a interpretação de que, no Brasil, não teríamos discriminação racial, mas *preconceito ou discriminação de cor*. É uma construção social que funciona como mecanismo de adscrição e hierarquização entre os indivíduos. Por outro lado, o desfavorecimento ou as iniquidades sofridas pelos grupos *não brancos* não devem ser interpretados aqui como mera reprodução das desigualdades herdadas historicamente do período escravista, pois na conclusão do autor, a comparação entre diferentes gerações de brancos e *não*

---

<sup>15</sup> Estado, condição ou qualidade daquilo que está dependente ou submisso; sujeição, submissão (Dicionário On line de Português, in [[www.dicio.com.br/adscricao/](http://www.dicio.com.br/adscricao/)], pesquisado em 04.11.2014).

*brancos* permite demonstrar que estes têm sistematicamente menores chances de ascensão social, mesmo quando indivíduos desses dois grupos têm níveis socioculturais similares (op. cit.: 206).

Os estudos raciais contribuem para reduzir no senso comum a impressão de que essas desigualdades seriam herança do passado escravocrata e que desapareceriam com o tempo. Também autorizaria a implementação de políticas públicas de combate a essas iniquidades, quanto às desigualdades específicas referentes destes grupos *não brancos*, políticas essas a serem legitimadas/aplicadas como antirracistas. Em conclusão, no pensamento do autor citado, “o uso político da categoria raça pelos estudos raciais é deduzido da constatação de desigualdades sociais que têm como causa adscrições raciais.” (op. cit. p. 206).

Essa interpretação do racismo no Brasil é hegemônica. No entanto, há neste campo um debate que propõe uma contradição a esta avaliação. Os críticos dessa interpretação opõem-se à classificação em grupos por adscrição racial, pois defendem que “o Brasil possui uma história de todos os grupos culturais e de cor,” numa “cultura inclusiva, que não admite representações polares do tipo branco/preto” (op. cit.: 210). Nesse contraponto, os críticos aos estudos raciais defendem que “nesse contexto, as múltiplas representações do próprio tipo físico não são tratadas como falsa interpretação da realidade ou falta de 'consciência racial', mas como aspirações legítimas de reconhecimento que precisam ser levadas em conta” (op. cit.: 210).

Autores dessa linha de pensamento<sup>16</sup> denunciam que os estudos raciais reduziram o discurso da mestiçagem a “uma mera ideologia inventada para encobrir a opressão dos negros” (op. cit.: 211). Segundo esses teóricos, “o festejamento [sic] da mistura [mestiçagem] não conduziu historicamente ao ocultamento do racismo, mas ao surgimento de uma tensão entre os ideais da mistura e do não-racialismo”, ou seja, da recusa em se reconhecer *raça* como categoria de significação para se atingir a equidade entre todos os grupos (FRY, 2001, *apud* COSTA, 2010).

Mas, para Costa, ao enfatizarem o caráter inclusivo e integracionista da cultura nacional brasileira, esses críticos dos estudos raciais terminam por reificar a identidade nacional, “tratando-a como um repertório fixo de representações, opondo-se à ideia de ‘permanente movimento’ dessa identidade”, como ele mesmo defende e conforme também Hall no conceito de *sujeito da pós-modernidade*, que será referido mais adiante.

Concluindo essa introdução em racismo e antirracismo no Brasil, concordamos que o tema

---

<sup>16</sup> MAGGIE, 2001; FRY, 2004, dentre outros.

é de difícil análise e acompanhamos a sugestão de Costa, quando propõe sua avaliação sob dois campos de visão: no que se refere à dimensão cultural, avaliando-se a constituição de novas *etnicidades* negras permeadas nas discussões sobre o problema do racismo no Brasil [no Bracuí, o pertencimento de remanescente descendente de escravizados]; outro ponto de visão se refere à dimensão político-normativa, onde reside o suporte jurídico [o conceito/direito de ser quilombola] que dá legitimação às aspirações desses grupos nas questões em que o racismo é causa de iniquidades sociais.

Para a discussão acerca do conceito e dimensões de racismo e antirracismo, considerando uma abordagem pelo viés cultural, perguntamos: quais as concepções de sujeito e identidade propostas nos estudos atuais dessa temática?

## **1.2 Identidade na modernidade tardia: o retorno da etnia**

A pesquisa acontece num território “ressemantizado” em quilombo, cuja definição vem da legislação<sup>17</sup>. Já havia no lugar um pertencimento coletivo forjado pela descendência, por laços de parentesco fruto do isolamento. Agora, a partir da certificação como território quilombola, esse pertencimento ganhou, principalmente entre os jovens jongueiros, um reforço étnico, mas num viés de conscientização política. Na associação quilombola, os modos de organização e decisão do coletivo se dá, via de regra, por meio de discussões abertas sobre os temas mais polêmicos ou contraditórios, onde todos tem a mesma chance de serem ouvidos, sem distinção de qualquer natureza, inclusive idade. Ela é estruturada nos mesmos moldes que vários movimentos sociais atuais. Assim, considere importante analisar os processos pelos quais se dá a assunção de uma nova identidade, ressignificada e ressemantizada, de remanescente descendente de escravizados

---

<sup>17</sup> As principais referências legais em vigor sobre a regularização de territórios quilombolas: Artigo 68 do ADCT e 215 e 216 da Constituição da República; Determina a regularização territorial das comunidades quilombolas e protege suas culturas; Decreto nº 4887 de 20 de novembro de 2003; Regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que trata o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; Convenção 169 da OIT de 07 de junho de 1989, que estabelece direitos para Povos Indígenas e Tribais em países independentes, da Organização Internacional do Trabalho, das Nações Unidas – ONU; Decreto Legislativo nº 143 de 20 de junho de 2002, que aprova o texto da Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho sobre os povos indígenas e tribais em países independentes; Decreto 5.051 de 19 de abril de 2004, que promulga a Convenção no 169 da Organização Internacional do Trabalho – OIT sobre Povos Indígenas e Tribais. A Instrução Normativa n.º 49 do INCRA regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação, desintrusão, titulação e registro das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que tratam o Art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias da Constituição Federal de 1988 e o Decreto nº 4.887, de 20 de novembro de 2003.

para remanescente quilombola. Por quais processos essa nova identidade cultural reproduz o autoconceito de sujeito no pertencimento coletivo?

Hall (2003) propõe a avaliação do tema identidade cultural a partir da apresentação das três concepções de sujeito, hoje talvez a sua formulação mais difundida: *o sujeito do Iluminismo; o sujeito sociológico e o sujeito pós-moderno*. Por questões de espaço, nos ateremos mais ao terceiro sujeito, já que as outras concepções se sucedem ou se fundem na concepção pós-moderna de sujeito.

Enquanto o *sujeito do Iluminismo* se baseava numa concepção individualista, em que ele é um centro dotado de habilidades de *razão, consciência e ação* [identidade essencial], a concepção de *sujeito sociológico* reflete a “crescente complexidade do mundo moderno e a consciência de que este núcleo interior do sujeito não era autônomo e autossuficiente [sic]”, mas em constante/permanente relação com os demais sujeitos e a cultura (HALL, 2003: 10-11).

Segundo essa concepção, as identidades culturais seriam projeções de nós próprios na relação com o mundo - os outros sujeitos e a cultura. Num processo de internalização, absorvemos ou elegemos valores e significados adquiridos, tornando-os parte de nós. Como conclui Hall, a identidade “costura” o sujeito à cultura, promovendo uma estabilização cujo resultado é a unificação entre ambos, tornando-os previsíveis. Segundo este entendimento, é previsível que minha identidade esteja relacionada a outras identidades, em afirmação ou contraposição – por exemplo, com referência a gênero, raça, religião, ideologia, modo de vida, de consumo etc.

A questão é que essa previsibilidade está sendo posta em cheque, partindo-se da compreensão de que tanto a cultura quanto o sujeito estariam se fragmentando, fazendo desaparecer aquela estabilidade. Hall defende que as constantes mudanças – tanto estruturais quanto institucionais – ocorridas na pós-modernidade acarretam uma instabilidade permanente, tornando aquele processo de identificação “no qual projetamos nossas identidades culturais” algo menos previsível, mais “provisório, variável e problemático” (op. cit. p. 12).

Assim, o *sujeito pós-moderno* não teria uma identidade “fixa, essencial ou permanente”, mas em constante mudança, de acordo com as relações que estabelece ao longo de sua vida com as formas de auto representação e os meios através dos quais se interrelaciona com os sistemas culturais circunjacentes. Essa identidade seria definida historicamente e não biologicamente. Uma identidade fixa, unificada, um trabalho construído pelo sujeito - “uma cômoda narrativa do eu” – posto que uma identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente seria mera fantasia.

Nos defrontamos com um conflito interno, pessoal, de identidades contraditórias, cambiantes, com as quais poderíamos nos identificar, ao menos temporariamente.

Outro elemento imprescindível para essa formulação do *sujeito pós-moderno* é o aspecto da mudança na modernidade tardia. De acordo com Hall, as sociedades da modernidade prosseguem seu desenvolvimento em permanente e rápida mudança. Enquanto nas sociedades ditas tradicionais há uma relação de veneração com o passado, cultuando os símbolos e preservando-os como meio de perpetuar a experiência das gerações anteriores (GIDDENS, *apud* HALL, op. cit.: 14), na modernidade “as práticas sociais são constantemente examinadas e reformadas à luz das informações recebidas sobre aquelas próprias práticas, alterando, assim, constitutivamente, seu caráter” (ibid.: 15).

Chegando ao ponto da identidade cultural propriamente dita, o autor nos orienta a considerar que “no mundo moderno, as culturas nacionais em que nascemos se constituem em uma das principais fontes de identidade cultural” (op. cit.: 47). A identidade nacional estaria ligada à construção da identidade cultural, já que é na construção desta que o sujeito dá significado àquela. Segundo Hall, essa identificação nacional é metafórica, pois não haveria nenhuma ligação genética que garantisse esse discurso. No entanto, adverte o autor, pensamos na identidade construída como se fosse “parte da nossa natureza essencial” (op. cit.: 47).

Mais adiante neste estudo, investigaremos o aspecto em que, segundo Hall, “todas as identidades estão localizadas no espaço e no tempo simbólicos” (op. cit.: 71). Aqui, destacamos a referência que este autor faz à definição de E. Said, quando afirma que as identidades têm suas *geografias imaginárias*: suas paisagens características, familiares, seu senso de lugar, de lar, pertencimento, assim como suas referências temporais (Said, *apud* HALL, op. Cit. p. 72). Essa abordagem nos aproximará da melhor compreensão de que “nas tradições inventadas que liga passado e presente, em ritos de origem que projetam o presente de volta ao passado, em narrativas de nação que conectam o indivíduo a eventos históricos nacionais mais amplos, mais importantes” (ibid.).

Nesse caminho, podemos inferir que as identidades nacionais, estruturadas a partir das interrelações de cultura do sujeito com o meio, não são inatas, mas formadas no interior dessa representação [nacional]. Então, se na modernidade tardia a identidade cultural se constrói a partir das relações de “troca” e ressignificações simbólicas e valorativas das práticas sociais, será que esse sujeito está “seguro” quanto à preservação de sua identidade cultural diante de tanta pressão e

mudança constante, permanente? Como poderia resguardar esses valores e símbolos, com a finalidade de preservar seu pertencimento cultural, aquela “parte da nossa natureza essencial” mencionada por Hall?

Ao mesmo tempo em que a globalização acelera os processos em que se dão as práticas sociais, suas dimensões de interação permanente, tornando quase tudo homogeneizado, num hibridismo ininterrupto, há um movimento contrário, anti-hibridismo e antissincrético, que se dá através da tentativa de construção de *identidades purificadas*. Com o objetivo de restaurar uma possível coesão perdida, uma “natureza essencial coletiva”, a Tradição em confronto com o hibridismo permanente, surgem propostas sociais que enfrentam a diversidade e o multiculturalismo numa perspectiva fechada. Hall acusa o surgimento do nacionalismo na Europa Ocidental e o crescimento do fundamentalismo religioso. Teria este fato – o surgimento/recrudescimento de práticas e pensamentos fundamentalistas com viés religioso – relação de origem fenomenológica com a recente proliferação de práticas fundamentalistas por grupos evangélicos no Brasil?

A partir de suas investigações poderemos verificar, em outro ponto da explanação de Hall, sua referência às consequências da última onda de globalização, quando “as imagens, os artefatos e as identidades da modernidade ocidental, produzidos pelas indústrias culturais das sociedades 'ocidentais' (incluindo o Japão) que dominam as redes globais” (op. cit. p. 79). Veremos como se dá hoje o [res]urgimento de “etnias”, quando as minorias periféricas assumem uma luta pelo espaço/tempo cultural, numa vontade ao mesmo tempo de retorno à Tradição e como uma nova *tradução* de si mesmas num ambiente cosmopolita ao extremo, globalizado.

As discussões sobre hibridismo e sincretismo – fusão entre diferentes tradições culturais - que perpassam a temática exposta serão importantes quando analisarmos as religiões brasileiras de matriz africana e tentarmos fazê-lo à luz desta visão ora apresentada. Outra questão importante nessa análise, devido ao problema da intolerância religiosa, é o avanço, no Brasil, do que se passou a chamar abertamente de *neopentecostalismo*: grupos sociais instituídos com o objetivo de aplicar à sociedade uma visão fundamentalista de sua “essencialidade imaginada”, impondo especificamente às religiões brasileiras de matriz africana e suas epistêmes, assim como aos seus adeptos e simpatizantes, todo o tipo de perseguição, violência e silenciamento. Trataremos adiante destes episódios quando ocorrem no ambiente escolar.



### 1.3 Educação das Relações Etnicorraciais e currículo

No campo de conhecimento da Educação, os conteúdos, práticas, atitudes e conceitos referentes à diversidade etnicorracial no ensino/aprendizagem são um tema relativamente recente. No Brasil, após ação efetiva de movimentos sociais ao longo de muitos anos, conseguiu-se sensibilizar o governo a implantar políticas públicas que garantissem não só essas discussões na sociedade, mas a implantação de um grande esforço nacional para que esses debates se tornassem ações efetivas de política de Estado.

O Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana é essa resposta à sociedade, que segundo a documentação do MEC, “é resultado das solicitações advindas dos anseios regionais, consubstanciada pelo documento Contribuições para a Implementação da Lei 10639/2003 [...], fruto de seis encontros denominados Diálogos Regionais, a partir da fundação da antiga SECAD [atual SECADI<sup>18</sup>] em 2004.

O Plano, com o condão de implementar a Educação das Relações Etnicorraciais, se daria através da atuação dos diferentes atores envolvidos [governo, escolas, comunidade e movimentos sociais]. Tem como marco documental as leis 10.639/2003 e 11.645/08, assim como na Resolução CNE/CP 01/2004 e do Parecer CNE/CP 03/2004. Conforme esclarece essa documentação, o Plano não acrescenta nenhuma imposição às orientações contidas naquela legislação, mas pretende uma sistematização dessas orientações, focalizando competências e responsabilidades dos sistemas de ensino, das instituições educacionais, para todos os níveis e modalidades (BRASIL, 2009).

As definições conceituais dessa temática constam do Parecer CNE/CP 03/2004.<sup>19</sup> O texto da documentação propugna por uma proposta de implementar práticas onde as convicções pessoais entrem em debate esclarecedor com a literatura e a legislação sobre o tema da diferença, do

---

<sup>18</sup> A Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) em articulação com os sistemas de ensino implementa políticas educacionais nas áreas de alfabetização e educação de jovens e adultos, educação ambiental, educação em direitos humanos, educação especial, do campo, escolar indígena, quilombola e educação para as relações etnicorraciais. Seu objetivo é contribuir para o desenvolvimento inclusivo dos sistemas de ensino, voltado à valorização das diferenças e da diversidade, à promoção da educação inclusiva, dos direitos humanos e da sustentabilidade socioambiental, visando à efetivação de políticas públicas transversais e intersetoriais (*In* <http://portal.mec.gov.br/> acessado em 24.10.2014).

<sup>19</sup> A expressiva apresentação de africanidades que se projeta dos documentos ora analisados fazem crer que houve maior influência dos movimentos sociais pelos negros e afrodescendentes. Talvez esse “esquecimento” em relação aos outros povos tradicionais não negros ou afrodescendentes tenha sido compensada com a edição da Lei 11.645/08, que corrige acrescentando essas culturas no texto da LDB.

silenciamento histórico, da negação pública, do assumir-se oprimido.

Fica claro no documento público que são orientações propostas para que se decida em cada nível de responsabilidade dos sistemas de educação, segundo a sua realidade [como, ademais, também definem os outros parâmetros e diretrizes para a educação básica]. Porém, em sua parte final, o documento chama a todos à responsabilidade sobre a prática de racismo e outras discriminações no ambiente escolar, quando adverte do risco de se cometer crime [de racismo] quando não se promove esse debate na escola ou em seus ambientes.

Como veremos logo adiante, no que diz respeito aos autodeclarados negros e afrodescendentes, trata-se de estratégia que se projeta na perspectiva da preservação da identidade/consciência cultural dos grupos de cor - negros e afrodescendentes – que Costa (2010) chamará de *antirracismo integracionista*. Segundo o entendimento dessas políticas de governo,

O emprego do termo étnico, na expressão Etnicorracial, serve para marcar que essas relações tensas devidas a diferenças na cor da pele e traços fisionômicos o são também devido à raiz cultural plantada na ancestralidade africana, que difere em visão de mundo, valores e princípios das de origem indígena, europeia e asiática (Parecer CNE/CP N°. 03/2004).

A ideia acima exposta nos remete a uma discussão intensa em currículo, tratando das relações entre currículo, conhecimento, poder e identidade. Mas também nos remete àqueles caminhos que nos ensinam a lidar com a diferença, questionando-a, refletindo e aceitando sua exposição livre. Como o currículo lida com convicções de diferença arraigadas no imaginário da sociedade e mantidas por meio de estereótipos mais que naturalizados?

#### **1.4 Currículo, controle e identidade social: epistemicídio**

À luz das teorias sociais críticas do currículo, ao observarmos a reprodução social denunciada, notamos como a distribuição desigual de conhecimento está diretamente ligada à reprodução de desigualdades sociais. Se esse processo também se dá por meio do currículo e da escola, isso nos autoriza a investigar quais são as relações existentes entre conhecimento, poder e identidade social. Ou, segundo Silva (1995), “as múltiplas formas pelas quais o currículo está centralmente envolvido com a produção do social”. Nessa perspectiva, currículo é “ciência educacional” que tem como objetivo aprender sobre criança e adolescência para melhor formatá-la socialmente, para melhor administrá-la (SILVA, 1995: 190-191).

Mas, como adverte ainda o autor, não seria apenas o currículo ou aquilo que ocorre na experiência educacional que representaria a forma sistêmica de regulação de conduta pelo Estado. Também as formas de regulação e controle político dependem das formas de conhecimento que o governo desenvolve sobre os governados. Nessa perspectiva, um dos objetivos centrais do currículo, como política de governo e Estado, é controlar a conduta humana. Assim, o currículo já nasceria contaminado por discursos afirmativos desses objetivos e por processos de avaliação que indicassem os resultados almejados. O resultado é o “*sujeito auto governável*” (FOUCAULT, 1993, *apud* SILVA, op. cit.: 192-193).

Para as Teorias Críticas do Currículo, a educação contribui diretamente para a formação desse *sujeito auto governável*, seja ele passivo, *conformista* e essencializado nas pedagogias tradicionais, ou ativo, *emancipado, consciente, libertado* pelas pedagogias progressistas. A própria teoria do currículo ocupa um papel central nessas relações de poder e controle de Estado, por ser ela mesma uma tecnologia cujo saber específico lida diretamente com os nexos entre conhecimento e indivíduo, as interações entre mundo subjetivo e objetivo relativizadas pelo indivíduo [e vice-versa]. Tentando concluir, se o currículo está envolvido diretamente na produção de sujeitos particulares [autogovernados], as teorias de currículo estão envolvidas diretamente no aprimoramento dessas formas de produzir esses sujeitos. Essa cumplicidade com as relações de poder esconde, por trás das propostas de formatação ou emancipação do indivíduo, as estratégias do currículo para governo e regulação de sua conduta.

Mas, o currículo, enquanto experiência educacional para indivíduos e grupos, é também uma experiência relacional. A produção de conhecimento envolvida no currículo se dá por meio das interações sociais, sempre imbricadas em relações de poder. Nesse movimento, o currículo não representa somente ideias que passam de consciência para consciência, mas também as experiências, as práticas e os procedimentos. O currículo é aquilo que nós, professores e estudantes, fazemos com o conhecimento, mas é também aquilo que este conhecimento produzido faz a nós mesmos. “Nós fazemos currículo e currículo é que nos faz” (SILVA, 1995: 194).

Então, se currículo não é mera experiência cognitiva, nem operação que se presta a fazer emergir uma *natural* essência humana preexistente, pode ser visto como um discurso que corporifica narrativas particulares sobre indivíduo e sociedade e estas narrativas, por sua vez, nos constituem como sujeitos. Assim, quanto à constituição de uma identidade, currículo “está envolvido num processo de constituição e de posicionamento do indivíduo como um sujeito de um

determinado grupo e de seu múltiplo posicionamento no interior das diversas divisões sociais” (SILVA, 1995:195).

O discurso de currículo, com objetivos específicos de política e de governo entre Estado e indivíduos, traz no seu bojo a epistemologia “oficial”, os saberes e conhecimentos “autenticados”, afirmando implicitamente *o que é* conhecimento legítimo. Então, a serviço de um determinado grupo hegemônico, por meio da ideologia e da reafirmação de *tradições* objetivadas, o currículo pode servir de contributo ou causa de exclusão ou extermínio de outros saberes e conhecimentos “não legitimados”.

Se currículo objetiva e contribui para a *formatação* do indivíduo auto governável, seu discurso reafirma este “modelo oficial” pretendido, forjado, projetado, imposto, mas também tolerado, aceito, negociado, ou excluído, silenciado e exterminado. Então, se há saberes e conhecimentos excluídos, “também há aquilo que o sociólogo Boaventura Santos chama de ‘epistemicídio’, isto é, o extermínio de formas ‘subordinadas’ de conhecer” (SILVA, 1995: 196).

Ao contribuir para a subalternização de conhecimentos e saberes que não os da corrente eurocêntrica, o currículo prepara a operação para o seu extermínio e esquecimento. Currículo, assim, concorre para a manutenção das relações de poder reproduzindo um *status quo* desejado e projetado pela maioria ou grupos hegemônicos que influenciam no governo e no Estado.

### **1.5 Currículo enviesado pelas relações etnicorraciais**

É provável que as discussões sobre relações etnicorraciais somente chegam à temática de currículo a partir das contribuições dos autores chamados *pós-estruturalistas* e das análises feitas pelos Estudos Culturais quando surge a interpretação de currículo como algo “racialmente enviesado”, juntamente com a problematização mais recente dos temas *raça* e *etnia*. Nesta perspectiva, “a identidade étnica e racial é, desde o começo, uma questão de saber e poder” (SILVA, 2010:100).

A partir de análise da trajetória do termo *raça*, talvez o mais polêmico e marcado nessa discussão sobre racismo, é possível registrar que ele está diretamente ligado às práticas de dominação do homem branco europeu sobre os povos colonizados. No século XIX, o termo *raça* é consolidado como “forma de classificação supostamente científica da variedade dos grupos humanos” com fundamento em características físicas e biológicas. Como já dissemos, essa sustentação caiu em descrédito a partir das descobertas sobre genética humana, quando se concluiu

que não existe nenhum conjunto de critérios fisiológicos ou biológicos que autorize uma divisão da humanidade em qualquer classificação de raças. A mesma observação vale para o termo *etnia*. Observa-se também que, em geral, usa-se o termo *raça* para relacionar aspectos de caráter físico, como cor da pele, e *etnia* para designar aspectos supostamente mais culturais, dentre eles a religião, a língua etc. Porém, para os nossos estudos em escolaridade e religiosidade, vale a constatação do caráter cultural e discursivo que ambos os termos adquiriram. Seriam afirmações, ora de cunho investigativo ou científico, ora por motivos ideológicos, ora por fundamentalismo, ora por expressão de pertencimento e identidade formada.

Necessário agora discorrer sobre o fato relacional causado pela diferença ou conceito de diferença em Currículo, em se tratando da educação das relações etnicorraciais. Como enuncia Silva, “na teoria social contemporânea, a diferença, assim como a identidade, não é um fato, nem uma coisa”, mas fenômeno que se dá nas relações mútuas. É essencialmente reflexiva, interdependente. O que é identidade depende do que não é diferença e vice-versa. Para essas teorias, a diversidade também não é fato nem coisa. Neste caso, seria resultado do processo relacional, das dinâmicas sociais em seu curso histórico e discursivo, através do qual se constrói a diferença [como vimos em Hall]. Então, não se trataria aqui de “simplesmente celebrar a diferença e a diversidade, mas questioná-las” (op. cit. p.102)

Então, se há um vínculo direto entre conhecimento, identidade e poder, deve-se reconhecer a necessidade de se discutir os temas *raça* e *etnia* em teoria curricular. No caso do Brasil, o texto curricular está sempre – desde o Brasil Colônia e depois Império, atravessando ditaduras de direita conservadora e nacionalista - sob a hegemonia do “macho”, branco, heterossexual, católico [agora também evangélico]. Então, em teoria curricular, as questões de raça e etnia não constituem um tema transversal, mas um tema gerador, “uma questão central de conhecimento, poder e identidade”.

Nessa perspectiva, seria necessário incorporar ao currículo “estratégias de desconstrução das narrativas e das identidades nacionais, étnicas e raciais” que têm sido difundidas após as ideias pós-estruturalistas, assim como os Estudos Culturais ou Pós-coloniais. Haveria de se lidar com as questões de diferença por um viés histórico e político [ou crítico], sempre evitando essencialismos ou puritanismos fundamentalistas.

## **1.6 Epistemicídio: o objeto da pesquisa como fato gerador da investigação**

A transformação da ciência [ocidental] em única forma de conhecimento válido foi um processo longo e controverso e para isso contribuíram tanto razões epistemológicas, como também fatores econômicos e políticos. A partir dessa consolidação, a chamada ciência moderna conquistou o privilégio "canônico" de definir, não só o que é conhecimento científico, mas também o que é conhecimento válido. Com o advento e as transformações do século XIX, essa transformação epistemológica consagrou-se como modelo universal. Segundo o sociólogo português Boaventura S. Santos, esse "novo exclusivismo epistemológico" revela o mesmo poder *destruidor criativo* atribuído ao capitalismo (SANTOS, 2004: 1).

Essa hegemonia do conhecimento científico teria se desenvolvido por meio de dois processos paralelos: pela insurgência de uma "concepção a-histórica do próprio conhecimento científico", calcada no seu próprio esquecimento desses processos históricos que os constituíram, mas também pela derrota das proposições tidas como "marginais" em relação às teorias e às concepções dominantes.

Por outro lado, "ao incidir sobre outras formas de conhecimento, essa «destruição criadora» traduziu-se em epistemicídio" (op. cit.: 2). Nesta concepção, podemos definir *epistemicídio* como "aquilo que designa a morte de um conhecimento local, perpetrada por uma ciência ou conhecimento alienígena" (SANTOS, 1998). Essa morte de conhecimentos alternativos, principalmente aqueles saberes pertencentes às sociedades estruturadas como povos tradicionais, ocasionou a sua eliminação ou "subalternização". Esses grupos, que aqui podem ser exemplificados pelos indígenas e afrodescendentes da América, cujas práticas se afirmam ou se fundamentam nesses processos de conhecimento, tiveram interrompidas ou exterminadas suas práticas e estratégias com relação à Tradição.

Este processo de epistemicídio em massa, segundo Santos, na sua vertente ibérica, a partir do século XV, inicialmente se justificou pela causa religiosa, que depois se revelou também econômica. Mas, na sua fase hegemônica, a partir do século XIX, esse processo foi justificado por uma engendrada ou suposta "capacidade superior de conhecer e de transformar o mundo", afirmação protegida inclusive pelos estados nacionais que dela se beneficiaram. Nesta concepção político-científica, "a ciência e, em particular, as ciências sociais assumiram, assim, a condição de ideologia legitimadora da subordinação dos países da periferia e da semiperiferia do sistema mundial" (op. cit.: 2). O sociólogo ainda apresenta outro campo de epistemicídio, que consiste na demarcação do que é território *da* ciência e o que é território [de saberes e conhecimento] de outros

modos de relacionamento com o mundo, não reconhecidos ou não verificáveis pelo *método científico*, estes "tidos por não-científicos ou irracionais, incluindo as artes, as humanidades, a religião e as várias versões dessa relação não-reflexiva com o mundo". Esses conhecimentos não alinhados com a ciência são aqueles que, para Marx, "confundem a essência e a aparência das coisas", ou, citando Durkheim, "permite fazer assentar a vida coletiva em «ilusões bem-fundadas», e a que se costuma chamar senso comum" (op. cit.: 3).

A vulnerabilidade desses grupos sociais diante da hegemônica potência do processo "civilizatório" que se deu na colonização justifica como e por que, historicamente, suas culturas não sobreviveram senão a custo de "acertos" e "negociações" durante este processo. As estratégias de sobrevivência cultural dos saberes e conhecimentos dos povos indígenas e afrodescendentes foi solapada, já que esse conhecimento é de natureza holística, "que não reconhece a distinção entre sociedade e natureza e é coletivo – é parte integrante do modo de vida destes povos" (op. cit.: 4). Não se pode aprisioná-lo em formatos jurídico-administrativos, pois diferem de etnia para etnia.

O colonialismo impôs uma dinâmica histórica de dominação política e cultural submetendo à sua hegemonia etnocêntrica o conhecimento do mundo, o sentido da vida e das práticas sociais. Pretende afirmar sua ontologia, sua epistemologia e sua ética, seu modelo antropológico, seu pensamento como únicos e sua imposição aplicada de forma universal. Neste caminho, historicamente, foi construída a ideologia da neutralidade científica, que pode conduzir a uma mistificação ilusória de que essa suposta "neutralidade" exista de fato. Ainda de acordo com Santos, para que afirmar uma exclusividade epistemológica? Por dois motivos:

“Redução de todo o conhecimento a um único paradigma, com as consequências de ocultação, destruição e menosprezo por outros saberes e; [...] a descontextualização social, política e institucional desse mesmo conhecimento, conferindo-lhe uma dimensão abstrata mais passível de universalização e absolutização e que possa servir de quadro teórico legitimador de todas as formas de dominação e de exclusão”  
(SANTOS; op. cit.: 4)

Nosso primeiro objetivo neste trabalho é verificar em que situações se configura o epistemicídio contra os saberes desses povos ditos tradicionais, enquadrando-se aqui os povos de terreiros de Umbanda e Candomblé, com um recorte fino sobre as relações de origem entre o *mestre cumba*, suas práticas de encantamento e sua influência na formação da Roda do Jongo e, posteriormente, como um daqueles que viriam a ser os primeiros praticantes de Umbanda no Brasil.

### 1.7 Contextualizando o tema gerador da pesquisa, as teorias contemporâneas de currículo e as demandas em sala de aula.

Após essa análise introdutória e problematizadora do tema *racismo*, cotejando-o com o currículo, será importante identificar onde e quando se dá a prática discriminatória classificável como racismo contra as epistêmes das sagradas matrizes africanas e se ocorrem na sala de aula, no ambiente escolar ou nos seus vários universos relacionais. Essa identificação representaria as razões que justificam uma discussão sobre reafirmação de temáticas sobre as religiões africanas na educação brasileira.

À luz dos dados colhidos até aqui, haveria um processo de *invisibilização* das expressões culturais das religiões de tradição africana no Brasil. Esse processo excludente faz parte do currículo oculto<sup>20</sup> da escola pública brasileira.

Sistematizando a pesquisa, encontrei a necessidade de investigar a definição sobre o que são as religiões afrobrasileiras - Umbanda e Candomblé<sup>21</sup> – principalmente, para mais adiante investigar as ligações religiosas entre o *mestre cumba*, a Umbanda e a Roda de Jongo.

Seria assim possível uma análise dos modelos de racismo praticados contra a população afrodescendente, envolvendo temática religiosa, com seus reflexos na educação e na escola. Existiria, na atualidade, uma perseguição religiosa contra as religiões de base africana?

Esse processo persecutório se daria através do estabelecimento de "formas de medo dessas religiões" (CUNHA Jr, 2011) [tabus, demonização, credices e superstições elaboradas com objetivo discriminatório ou excludente] e pela difusão desse ideário negativo através de uma "máquina de propaganda" operando dentro do imaginário da sociedade. Constata-se também este racismo através da eliminação das formas respeitadas no cotidiano ao se falar dessas religiões. As perseguições e a imposição de silêncio sobre as religiões brasileiras de matriz africana, com ocorrências datadas e registradas ao longo da História da presença africana no Brasil, "são contrárias aos princípios da constituição brasileira e também ao respeito aos direitos humanos que

---

<sup>20</sup> “Na perspectiva crítica, Currículo oculto é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes”, como atitudes, comportamentos, valores e orientações que permitem ou impõem que os educandos se ajustem mais adequadamente aos processos de socialização na escola considerados injustos, antidemocráticos e indesejáveis; dentre outras coisas, o currículo oculto ensina em geral o conformismo, a obediência, o individualismo, a prepotência, a intolerância (Tadeu, 2011: 78-79)

<sup>21</sup> A opção pelas duas maiores e mais expressivas tradições religiosas de origem africana, Umbanda e Candomblé, por serem mais representativas, do ponto de vista quantitativo, de acordo com as estatísticas divulgadas pelo senso demográfico.



preveem a liberdade de opinião e expressão religiosa" (idem; idem: 98).

Falar de Umbanda e Candomblé nas escolas contribuirá para o esclarecimento e combate a essa demonização. Contribui para a conscientização e resistência às práticas racistas contra a população negra e afrodescendente no Brasil, pois "dizer que Umbanda<sup>22</sup> e Candomblé<sup>23</sup> são coisas do demônio faz parte desta forma de racismo" (idem; idem: 98).

---

<sup>22</sup> Religião afrobrasileira que deriva das aproximações de vários cultos de origem banto desde o século XVII, fundindo-se com o xamanismo indígena e, posteriormente, com saberes de povos orientais e práticas do Kardecismo europeu, na sua fase urbana, a partir do século XX.

<sup>23</sup> Religião afrobrasileira surgida após a chegada dos africanos escravizados de origem banto [candomblés de angola] e sudanesa [candomblés ketu e jeje] sofrendo forte influência do xamanismo [angola] e do catolicismo [ketu e jeje]; os primeiros terreiros organizados como os conhecemos hoje teriam surgido ao longo da costa brasileira a partir do século XIX.

## **Capítulo 2 - Religiosidades afro-brasileiras e educação: o que se discute e o que não se discute sobre religiosidade de matriz africana na educação brasileira.**

Este capítulo analisa um conjunto de artigos, dissertações e teses cujos objetos referem-se à temática das relações etnicorraciais em educação, investigando a ocorrência de episódios de racismo na escola ou por meio de seu universo relacional, contra educandos, professores e demais profissionais de educação praticantes de religiões brasileiras de matriz africana<sup>24</sup>. Um recorte temporal tem início a partir da publicação da Lei 10.639/03<sup>25</sup>, através de textos que, preferencialmente, apresentem relatos de experiências de campo ou análise de resultados de pesquisas. Dentro da temática escolhida, sabemos que a Educação dialoga com outras áreas do conhecimento tais como a Sociologia, a Psicologia, a História, a Antropologia, mas limitamo-nos somente à produção de textos para a área Educação, demarcando a busca através das palavras-chave *escolaridade*, *religiosidade*, *racismo*<sup>26</sup> e *epistemicídio*. Geograficamente, a busca não se restringe a nenhuma região do país.

Em grande parte dos textos foi possível avaliar que perfil conceitual para as relações etnicorraciais pode ser construído a partir dessas leituras. Inicialmente, notamos que estas relações são construídas a partir de vínculos com os campos da educação, da cultura – aqui num recorte para a religiosidade - do currículo e da formação de professores. A incursão se deu sobre textos publicados em anais de eventos acadêmicos, bancos de dissertações e teses, revistas científicas e publicações tanto de órgãos públicos de pesquisa, como o CNPQ, CAPES, MEC, SECADI, quanto grupos de pesquisa de universidades brasileiras.

A metodologia usada no exame desses textos se aproxima dos estudos do tipo *estado da arte*<sup>27</sup>, sem termos a pretensão de esgotar o assunto, mas com o objetivo de mapear e discutir a

---

<sup>24</sup> Na proposta inicial da pesquisa, recortamos a análise apenas para as religiões Umbanda e Candomblé, classificando o Candomblé e o Jongo como *de matriz africana* e a Umbanda como *de raiz afro-brasileira*; adiante na pesquisa descobriremos a relação de contribuição do Jongo para a formação de religiões como a Umbanda.

<sup>25</sup> Altera a Lei no 9.394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da educação básica e superior a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira - a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional e à História do Brasil. (BRASIL, 2003).

<sup>26</sup> Concordamos com a definição de Gomes (2005) em que “racismo é, por um lado, um comportamento, uma ação resultante da aversão, por vezes, do ódio, em relação a pessoas que possuem um pertencimento racial observável por meio de sinais, tais como: cor da pele, tipo de cabelo, etc. Ele é por outro lado um conjunto de ideias e imagens referente aos grupos humanos que acreditam na existência de raças superiores e inferiores. O racismo também resulta da vontade de se impor uma verdade ou uma crença particular como única e verdadeira.”

<sup>27</sup> Estudos que permitem, num recorte espacial e temporal definido, sistematizar um determinado campo de conhecimento, reconhecer resultados de pesquisa, identificar temáticas e abordagens dominantes e emergentes,

produção acadêmica sobre relações etnicorraciais e educação, mais precisamente as interações entre *religiosidade* e *escolaridade* na escola básica. Adotamos a estratégia em que o tema investigado, o epistemicídio, pode revelar a nossa posição como pesquisador diante do objeto de estudo, passando o tema gerador a ser o fio condutor da investigação.

Os textos e respectivos autores aqui pesquisados são Campelo (2005), **Ensino Médio: mercado de trabalho, religiosidade e educação quilombola**; Caputo (2010), **O ensino religioso e a discriminação de religiões afrodescendentes nos livros didáticos católicos**; Costa Neto (2010), **Ensino religioso e as religiões de matriz africana no Distrito Federal**; Cruz (2011), **Macumba na sala de aula: dilemas e desafios do ensino da “cultura negra” entre educadores evangélicos**; Cunha Jr. (2009), **Candomblés: como abordar esta cultura na escola**; Furtado, Silva e Betzler (2011), **Religiões afro-brasileiras no contexto escolar**; Lui (2006), **Em nome de Deus: um estudo sobre a implementação do ensino religioso nas escolas públicas de São Paulo**; Monsorens (2013), **Cultura material da escola pública: Escola laica ou cristã?**; Oliveira e Rodrigues (2014), **A cruz, o ogó e o oxê: religiosidades e racismo epistêmico na educação carioca**; Silva (2005), **Africanidade e religiosidade: uma possibilidade de abordagem sobre as sagradas matrizes africanas na escola**; Vaidergorn (2008), **Ensino religioso, uma herança do autoritarismo**. Ressaltamos que o recorte temporal se situa entre a vigência da Lei 10.639/03 e a produção da pesquisa.

## 2.1 – Racismo contra a religiosidade afrobrasileira na vida escolar.

A grande maioria dos textos pesquisados, em suas abordagens sobre a questão da existência de racismo em ambiente escolar, afirma que sim. A pesquisa mais especializada no âmbito das relações raciais na educação denuncia a prática de racismo etnorreligioso, por meio de negação, silenciamento ou intolerância. Os textos também apontam um debate em torno da importância do Ensino Religioso e o fato de se ter tornado obrigatório num estado laico. É o que nos aponta VAIDERGORN (2008). Este autor denuncia o “recrudescimento do fundamentalismo religioso de diversas confissões em todo o mundo - com a consequente intolerância que legitima a violência e o terror contra os inimigos de sua fé.” (VAIDERGORN, 2008: 407-408).

---

mas também lacunas e campos inexplorados (Haddad, 2002, p. 9)

A partir da análise de documentos públicos de política nacional em Educação no Brasil, o autor aponta os dispositivos legais que afirmam positivamente [às vezes, coercitivamente] “o comprometimento do Estado laico com as influências religiosas no âmbito educacional”. Aqui, para destacar o instrumento público que determina o ensino religioso na escola laica, cita o parágrafo 1º do artigo 210 da Constituição Federal de 1988, de onde se depreende o caráter de obrigatoriedade que se atribui ao Ensino Religioso, incluído como disciplina a ser ministrada no horário normal do calendário letivo “O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental” (Brasil, 1988).

Segundo o autor, o reforço a esta posição alcançada pelas instituições religiosas se encontra no artigo 33 da Lei n. 9.293/1996, de Diretrizes e Bases da Educação:

“O ensino religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo” (Brasil, 1996).

A lei, ao invés de estabelecer, mediante interpretação direta e inequívoca do artigo, o respeito à diversidade cultural como norma de conduta desejável para a sociedade, trata-a como aspecto secundário, quando na ressalva final é “assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, [...]”. No cotidiano escolar, não nos parece tarefa fácil encontrar estes mecanismos antirracistas funcionando eficientemente. Por que meios a sociedade impedirá o desrespeito a essa “assegurada” diversidade? O texto não investiga se esta lacuna deixada pela lei poderia ser apontada como causa ou fator que promove ou viabiliza um silenciamento contra as outras religiões não hegemônicas – dentre elas, as de matriz africana – no ambiente social da escola.

Outro fator ressaltado nesse texto legal é o fato de que, pela legislação em exame, cabe aos estados e municípios a competência de legislar e organizar o Ensino Religioso, já que essa mesma lei descentraliza a responsabilidade da União quanto aos conteúdos curriculares e também quanto aos os critérios de certificação, seleção e admissão de professores. É o que se verifica no parágrafo primeiro desse mesmo artigo, “Os sistemas de ensino regulamentarão os procedimentos para a definição dos conteúdos do ensino religioso e estabelecerão as normas para a habilitação e admissão dos professores” (Brasil, 1996).

É previsível que sem a União monitorando o descumprimento da lei e desrespeito a esse direito as tensões, os conflitos e enfrentamentos que ocorrem no ambiente escolar se deem no cotidiano de maneira silenciosa, protegida por mitos, pelo senso comum [*religião não se discute*]; por tratar as religiões de matriz africana como superstições inferiores sem representatividade na sociedade, ou ainda; por meio de perseguição e da prática de maus tratos e humilhações impostas aos praticantes dessas matrizes religiosas.

De acordo com o autor, a proposta apresentada nos PCN's - Parâmetros Curriculares Nacionais de 1998, “tentam aparentemente se esforçar em evitar o inevitável”. Dessa forma:

“Nos Parâmetros, os temas transversais trazem um discurso que ressalta a pluralidade e o respeito às diferenças e desigualdades para se alcançar a igualdade. A proposição de respeito aos diversos costumes, origens e dogmas religiosos na valorização da alteridade, belas palavras que recheiam os Parâmetros, encobre o embate que restaura o que havia de mais autoritário e conservador na educação do período da ditadura militar<sup>28</sup>” (VAIDERGORN, op. Cit. p. 408)

A contribuição do autor para esta pesquisa é permitir a contextualização dos temas propostos a partir de uma das fontes mais importantes: a política de Estado em vigor,. Isso possibilita ver como o Estado, invisivelmente, sistematiza as práticas de silenciamento e de negação, contribuindo para a exclusão do pensamento das religiões de matriz africana da escola básica.

Quanto ao embate *laicidade x religiosidade*, é importante a abordagem feita por J. de A. Lui (2006), onde revela que "Por meio de um forte *lobby* das igrejas cristãs, o Ensino Religioso foi garantido pela Constituição Federal de 1988 (artigo 210, § 1º), constituído como disciplina de oferta obrigatória nas escolas públicas de ensino fundamental, mas de matrícula facultativa aos alunos" (idem, p. 334). Num segundo momento, este lobby se intensificou durante o período de elaboração da nova Lei de Diretrizes e Bases – LDB –, promulgada em 1996.

Porém, a LDB determinava que o Ensino Religioso não poderia ser oferecido gerando custos para

---

<sup>28</sup> O autor faz referência à instituição da “Educação Moral e Cívica”, como disciplina e área de estudos. De acordo com seu entendimento, essa instituição estabelece duradouramente a influência/interferência da então hegemônica Igreja Católica [que de início apoiara o golpe militar]. Para justificar/significar os seus “objetivos nacionais permanentes”. A formação desejada era a de “uma boa cidadania, que se moveria em um mundo binário e maniqueísta” [certo/errado, sim/não, bom/mau etc.], favorecendo assim uma concepção de poder já preconizada pela Igreja Católica, de acordo com a sua dogmática teologia divulgada (pecado/culpa/castigo/expiação/perdão/vida eterna...) (VAIDERGORN, op. cit.: 408).

os cofres públicos. Por isso, o *lobby* continuou para que o artigo 33 desta lei, "em que cabia o tratamento dessas questões, fosse modificado, explicitando a responsabilidade dos estados no pagamento dos professores." (idem, p. 334) Em 1997, ainda segundo Lui, foi alterado o artigo 33 dessa lei, definindo agora o Ensino Religioso "como disciplina normal do currículo das escolas públicas, sendo do Estado a responsabilidade pela contratação dos professores" (idem, idem).

O fato de se viver num cenário político-institucional em que as liberdades religiosas são garantidas por lei, não garante que não haja conflitos de interesse entre os grandes grupos religiosos organizados - como as igrejas católicas e evangélicas – nem evita os incidentes de racismo, intolerância e mesmo perseguição entre esses grupos. Como a escola se apresenta como ambiente dos mesmos conflitos que já ocorrem na sociedade, esse embate sociopolítico entre formas de culto e de credo também permeia o espaço escolar. Concordamos com Monsore (2013), que "apesar do papel que a escola se propõe a desempenhar, com relação ao respeito às diferentes culturas, a realidade é que a história brasileira garante a ela uma cultura material com grandes influências cristãs. [...] Além do Ensino Religioso legitimado enquanto disciplina e respaldado pela legislação, o cotidiano e o currículo estão impregnados pelas religiões" (MONSORES, 2013; p. 1-2).

Outro aspecto de discriminação tem origem no senso comum de que o conceito de *religião* estaria ligado diretamente às grandes organizações religiosas conhecidas ou reconhecidas como de grande representatividade na sociedade brasileira. É o caso do catolicismo e das diversas designações evangélicas. No ambiente escolar, essa característica se reproduz noutro fato: o silenciamento e a obscuridade impostos às religiões brasileiras de matriz africana. Na visão de Costa Neto (2010), a partir de uma pesquisa no Distrito Federal, seria necessário compreender a trajetória dessas religiões de tradição oral, de "forma a compreender a participação das Religiões de Matrizes Africanas no contexto da religiosidade brasileira". Também seus processos de formação, inclusão e reconhecimento, "uma vez que para se fazer presente perante o sistema de ensino formal é necessário o reconhecimento como instituição religiosa, quer pela prática de rituais sagrados ou sua regularização de forma legal". Isso se realizaria com o objetivo de atender às formalidades exigidas no processo de participação da disciplina ensino religioso (COSTA NETO, 2010. p. 66-67).

Será que ainda se pode afirmar que essas religiões de matriz africana, representadas em suas

formas de constituição, organização, panteão sagrado, valores e outras epistêmes são ainda desconhecidas da grande maioria das pessoas? Mesmo onde são conhecidas, há muitas interpretações diferentes para os fenômenos com os quais elas lidam.

Acrescente-se o fato de que essas religiões foram, historicamente, demonizadas pelo poder instituído, pelas práticas difundidas em outras religiões antagônicas e pela credence popular. Desde o Brasil-Colônia, "as práticas religiosas africanas eram comumente confundidos com a feitiçaria e chamados de *ritos gentílicos*, denominação dada pelas <<autoridades eclesiásticas e políticas designavam as religiões africanas>>" (MOURA, 1994, *apud* COSTA NETO, op. Cit., p. 71).

No momento em que escrevemos este texto um Juiz Federal<sup>29</sup> atuante no Rio de Janeiro, numa sentença em que decidia caso de intolerância contra membros de religiões brasileiras de matriz africana, declara que estas seriam apenas culto e não religiões organizadas; sendo assim, não se poderia interpretar a ofensa como intolerância praticada contra uma religião. O juiz, infelizmente, parte do senso comum e do preconceito existente na sociedade brasileira para construir sua argumentação.

## **2.2 - A convivência entre religiosidade e laicidade na escola.**

Nessas discussões sobre relações raciais, religiosidade e escolaridade, há posicionamentos favoráveis à convivência entre religiosidade e laicidade na escola. Abordando as incompreensões que se sedimentaram ao longo da história e que inviabilizam o respeito à religiosidade negra, Silva (2005, p. 125) acredita que "é possível tratar do assunto dentro de um processo cognitivo que não ponha em risco o caráter laico da escola pública. O autor defende a ideia de um programa educacional que trate a cultura negra numa perspectiva "absolutamente informativa e não doutrinária" e que "contemple as mitologias e filosofias religiosas oriundas dos vários grupos étnicos africanos que compõem a sociedade brasileira" , "mesmo porque não existe cultura negra

---

<sup>29</sup> O Juiz Federal Eugênio Rosa de Araújo, juiz da 17ª Vara de Fazenda Federal do Rio de Janeiro, declarou em sentença judicial de sua lavra que candomblé e umbanda não são considerados religiões e sim cultos. Pressionado pela mídia e pelas organizações religiosas, mudou o texto da sentença, agora justificando que o fez considerando "o forte apoio dado pela mídia e pela sociedade civil, [que] demonstra, por si só, e de forma inquestionável, a crença no culto de tais religiões" [...] "suas liturgias, deidade e texto base são elementos que podem se cristalizar, de forma nem sempre homogênea". No primeiro texto da sentença, o magistrado declarara que "uma doutrina tem que seguir um livro-base, como o Corão ou a Bíblia, por exemplo, para ser considerada religião", o que não acontecia, segundo ele, com as crenças de matrizes africanas (JB OnLine, 23.05.2014).

sem dimensão espiritual” (SILVA, op. cit. p. 125).

Nessa argumentação, o autor deixa claro dois pontos: a) acredita que seja possível superar as incompreensões que historicamente se arraigaram tanto no imaginário social quanto em seu cotidiano [e que causaram ou deram origem à intransigência e à exclusão dessas epistêmes religiosas]; b) pressupõe que é possível fazê-lo sem descaracterizar o aspecto laico da escola formal [poderia se dizer, sem aplicar dogmaticamente a base de conhecimento que é contributo africano à religiosidade brasileira]. Ele propõe o uso do epíteto *negrofobia* (Silva, op. Cit., p. 123) para designar o fenômeno através do qual a sociedade, em suas várias instâncias, materializa ação ou atitude de rejeição ou negação dos valores culturais - nesse caso, valores de expressão religiosa - contra africanos ou afro-brasileiros por associá-los ao pensamento racista: *macumba é coisa de preto*. Em seguida, aponta os precursores dessa estratégia de apagamento dos valores religiosos das matrizes sagradas africanas:

“O pensamento judaico-cristão do qual, de alguma maneira, somos todos herdeiros, enfatizou percepções dicotômicas e antagônicas da realidade, estipulando assim um sistema de classificação cultural terrivelmente etnocêntrico. O fenômeno que conhecemos como ciência também colaborou para a cristalização de tais entendimentos quando no século XIX difundiu textos calcados no evolucionismo unilinear, subsidiado pela ideologia do positivismo.” (Silva, 2005, p. 122)

Não seria essa *negrofobia*, assim como apresenta o autor, a prática de racismo epistêmico, num processo histórico de formação que se cristalizara na cultura, no senso comum, na organização política?

Os efeitos da *negrofobia* seriam, ao mesmo tempo, originários das políticas públicas empreendidas, mas também do senso comum, da concordância geral da sociedade em acatar aquela “elaboração mental” de que o autor se refere [tanto a via eclesiástica quanto a via científica]. Inclua-se como consequência desses fatos a posterior naturalização do conceito mítico de democracia racial (COSTA, 2006) ou a degradação a que foram condenados os contingentes negros libertos na República Velha, dentre outras.

Quanto à problemática do Ensino Religioso, o autor posiciona-se contra, afirmando que “(...) Pelo menos em se tratando de escola pública, sabemos que não há como tangenciar o debate acerca dos problemas decorrentes das abordagens religiosas” (op.cit. p. 125). Defende que o tratamento a ser dado aos conteúdos de africanidade não tenham outro senão o objetivo de



informação, objetivando a desarticulação do senso comum e das bases de preconceito e racismo. Vejamos:

É mister dizer também que, tratar da cultura negra no âmbito escolar, inclusive abordando a mitologia, nada tem a ver com a doutrinação tão frequente em escolas públicas, na medida em que o principal interesse é o de que estudantes apreendam, ainda que de forma incipiente, algumas informações que possam permitir o domínio de um repertório básico para abolir estereótipos e lidar com os colegas negros compreendendo-os, respeitando-os e superando o senso comum que transforma tudo proveniente de África em um pastiche que se perpetua sob o rótulo de coisa de negro. (idem; idem)

Concluindo que o racismo é praticado de maneira sistêmica – quando num processo histórico, permeia os universos relacionais da sociedade, se auto afirmando na cultura, através da ciência e da religião hegemônica, para finalmente refletir na interpretação política do modelo de sociedade e estado – o próximo passo será identificar quais as formas de racismo que ocorrem neste *locus* investigado: a escola básica, das propostas curriculares ao chão da escola, como preferia Paulo Freire (FREIRE, 1975).

### **2.3 – As formas de racismo, racismo sistêmico e epistemicídio contra os saberes e conhecimentos religiosos afrobrasileiros na escola básica.**

De acordo com a busca realizada, veremos quanto à forma, que o racismo contra as religiões brasileiras de matriz africana se dá por meio da negação, da invisibilização e da intolerância, principalmente. É o que nos adianta Cunha Jr. (2009) quando denuncia que há um processo de invisibilização das expressões culturais das religiões de tradição africana no Brasil e esse processo excludente faz parte do currículo oculto da escola pública brasileira.

Esse ponto de vista reafirma nossa interpretação de se tratar aqui do racismo sistêmico, de acordo com a maioria das definições aqui referidas. Para ele, ocorre a eliminação das "formas respeitadas no cotidiano em falar dessas religiões". Para ele, as perseguições e a imposição de silêncio sobre as religiões de base africana, com ocorrências datadas e registradas ao longo da História da presença africana no Brasil”, são contrárias aos princípios da atual constituição brasileira e também ao respeito aos direitos humanos que preveem a liberdade de opinião e expressão religiosa" (idem; idem, p. 98).

A escola não deveria ter como conteúdo curricular ou proposta político pedagógica o proselitismo e tampouco a conversão religiosa de uma ou outra religião: "O racismo antinegro

tomou em parte o sentido religioso e pode ficar expresso pela demonização da cultura negra e das religiões de base africana " (op. Cit. p. 98). Para Cunha Jr., "falar de Umbanda e Candomblé nas escolas deve ser na direção do esclarecimento sobre a importância destas na cultura brasileira e também no sentido de combater os preconceitos e racismos contra a população e a cultura negra" (op. Cit. Idem). A posição do autor é de que existe a prática de racismo contra estas religiões e que isso acontece na escola, porque "Dizer que Umbanda e Candomblé são coisas do demônio faz parte desta forma de racismo" (idem; idem). Veremos a partir de outros textos pesquisados, que esta afirmação se repete nas escolas, por todas as regiões do país, projetando um mesmo matiz racista de negação pela demonização.

Assim, para o autor torna-se importante a apresentação das religiões Umbanda e Candomblé como estratégia de combate a este racismo sistêmico. Ressaltar na escola as temáticas voltadas para a História e tradições culturais religiosas de origem africana e que se expressam no Brasil seria uma dessas alternativas. Conforme Cunha Jr., "As religiões compõem um modo de vida que estão intimamente ligadas ao modo de ser africano e de seus descendentes e para compreendê-las sem deformações é necessário um conhecimento mínimo de fundo cultural sobre estas religiões" (op. Cit. Idem). Essa providência seria importante para se evitar o epistemicídio contra as gerações posteriores, livrando-as dessa prática sistêmica que ocorre contra as gerações atuais.

Por outro lado, as práticas religiosas como um todo e, especificamente, as de tradição africana, permitiram aos negros e afrodescendentes manter estratégias de estabelecimento da identidade racial na formação da sociedade e preservação das culturas reminiscentes, assim como contribuiu de maneira importante para se criar focos de resistência permanente (os diversos "terreiros de santo", dos calundus<sup>30</sup> dos séculos XVII até o Candomblé e a Umbanda dos dias atuais). De acordo

---

<sup>30</sup> Também registrado na historiografia brasileira como "calundu colonial", eram as primeiras manifestações religiosas de origem africana, organizadas como local de atendimento ao público, liderados sempre por um "sacerdote" ou mestre curandeiro, adivinho e praticante do espiritismo com o transe e a possessão por entidades espirituais. Invariavelmente um escravo liberto, um africano livre ou descendentes destes. "Os adeptos dos calundus organizavam suas festas públicas na residência de uma pessoa importante da comunidade, ou então em casas também destinadas a outras ocupações. Não tinham templos propriamente ditos, mas também não se tratava de simples cultos domésticos, uma vez que tinham um calendário de festas, iniciavam vários fiéis em diferentes funções e eram frequentados por um número razoavelmente grande de pessoas, inclusive brancos, vindos de diversos arraiais. Ademais, o sacerdote principal tinha condições de ganhar bem a vida com o atendimento individual e se tornar financeiramente independente ao prestar à população serviços essenciais que o Estado colonial não assegurava satisfatoriamente. [...] Além de oficiantes religiosos, esses personagens sabiam preparar tisanas, cataplasmas e unguentos que aliviavam os males corriqueiros dos habitantes da colônia, eram também capazes de curar doenças mais graves como a tuberculose, a varíola e a lepra, usando os recursos da farmacopeia

com o autor,

No passado, as residências de africanos nas cidades e no meio rural eram também locais de práticas religiosas e de formação de consciência coletivas que resultaram em formas de revoltas, resistência e libertação do povo negro. As religiões de matriz africana são parte integrante da consciência social processada por parte dos movimentos negros na atualidade. (CUNHA Jr., 2009, p. 99).

Também a contribuição dessas religiões à formação cultural da sociedade brasileira -valores, língua, culinária, folclore, saberes e conhecimentos, música e danças, organização social etc. - configuram justificativa para se combater o racismo sistêmico e epistêmico contra essas matrizes. Segundo o seu ponto de vista,

A sociologia e antropologia demonstram sobre diversos aspectos que os conhecimentos das religiões de base africanas estão presentes nos conhecimentos processados na atualidade a sociedade brasileira. Como aspecto do conhecimento atual na sociedade brasileira esta deve figurar na informação educacional. (CUNHA Jr., 2009, p. 99)

Outra motivação se refere ao combate contra o racismo e suas modalidades de enfrentamento social. Conforme o autor, a reafirmação dessas religiões afrobrasileiras na sala de aula tem importante contribuição para esclarecimentos [contra a demonização e o silêncio, por exemplo], atendendo igualmente aos corolários de uma educação pluralista e igualitária. Se o racismo contra os negros e afrodescendentes, no Brasil, se expressa também na forma de negação-silenciamento-exclusão dos valores culturais desses contingentes - principalmente valores de cunho religioso, falar de religiões afrobrasileiras na escola significa combater diretamente este modelo de racismo.

Para argumentar sobre a importância dessa compreensão de Umbanda e Candomblé, o autor apresenta os valores primordiais ou fundamentais<sup>31</sup> dessas religiões [culto à natureza e aos

---

tradicional, participaram inclusive do combate às epidemias que assolaram a Bahia em meados do século XIX; também sabiam curar distúrbios mentais ou espirituais, usando tratamentos combinados e complexos. A eficiência dos saberes africanos era pública e notória, mas na prática sua existência questionava o monopólio da cura atribuído à Igreja e mesmo à medicina oficial. Desse lado do Atlântico, os calundus de diversas origens africanas, como a banta (das regiões ao Sul da África, como Angola, Congo, Moçambique) e jeje (da África Ocidental, atual República de Benin), por exemplo, acabaram aderindo ao Catolicismo. Já o sincretismo com os cultos ameríndios deu-se apenas com os bantos. Alguns, como o de Luzia Pinta, misturaram tradições africanas, católicas e indígenas no mesmo ritual, dando origem ao que se convencionou chamar umbanda” (SILVEIRA, 2007: 1).

<sup>31</sup> Estes valores seriam: a) culto à natureza e aos ancestrais, sob um panteão de deidades mágicas ligadas/representadas/ressignificadas diretamente às forças da natureza; b) a relação direta e permanente entre o "mundo dos vivos", a realidade imediata e o mundo sobrenatural, donde habitam os ancestrais; c) a energia primordial do princípio vital que rege todos os seres vivos, o "axé" - na referência dos bantos e sudaneses, de maior

ancestrais; a relação direta e permanente com o sobrenatural; a energia primordial do "axé"; a manutenção do equilíbrio com a natureza pela prosperidade/felicidade; o fenômeno do transe e da possessão espiritual]. Para ele,

As religiões do Candomblé e da Umbanda não trabalham os problemas da salvação para outra vida e sim os problemas da vida na terra, da felicidade dos seres e da preservação das forças da natureza neste mundo (idem, idem, p. 101).

Se estas práticas de negação, silenciamento, demonização e exclusão são práticas racistas contra essas epistêmes, ocorrem na escola contra os adeptos de Candomblé e Umbanda, anulando-lhes os processos e estratégias de Tradição, não configurariam o epistemicídio contra estes sujeitos e suas culturas ancestrais, suas matrizes religiosas?

Ainda conforme Cunha Jr., na Idade Média, o extermínio de bruxas e bruxos - considerados pessoas com poderes mágicos e realizadores do sobrenatural se deu por causa, principalmente, do medo que se tinha dos poderes destas bruxas (op. Cit. Idem). A partir da escravização dos africanos, o seu comércio e opressão no trabalho forçado foram justificados primeiro pela "paganização" (não eram cristãos) e conseqüente negação/demonização de suas crenças e cultos. Por outro lado, os conhecimentos práticos dos africanos sobre ervas medicinais, de efeitos entorpecentes e até mortais, foram efetivamente usados para sua defesa, libertação ou como forma de vingança contra o opressor. O uso desse conhecimento pelos africanos levou vários escravizadores a terem maus passamentos, transe hipnótico ou mesmo a morte, o que contribuiu para aumentar a visão demoníaca dos conhecimentos religiosos dos africanos. O autor aponta o racismo [institucional, sistêmico e de marca] como origem do medo ora investigado, afirmando que " O racismo procura desacreditar sobre os valores culturais, impor climas de desconfiança e medo em relação às religiões. Nestes termos o racismo procura afastar as pessoas da suas fontes de identidade e da sua cultura original" (op. Cit. p. 102).

Por fim, o autor manifesta sua preocupação com o aumento da violência nas escolas por

---

contributo no Brasil; d) a necessidade, na prática ritualística, de se manter em equilíbrio com a natureza para consecução da prosperidade e felicidade; e) o fenômeno do transe e da possessão espiritual como prática de reverência aos ancestrais; e as diversas formas de representação cultural, como a música e as danças ritualísticas, apenas para citar alguns dos aspectos abordados pelo autor (CUNHA Jr, 2009, p. 100).

conta da intolerância religiosa e de práticas racistas já arraigadas na sociedade:

Temos que lembrar que agressões racistas então no pátio da escola, nas salas de aula no convívio cotidianos dos estudantes, funcionários e professores. Chamarem de macaco, macumbeiro e termos equivalentes expressam essas agressões. A informação adequada sobre as religiões ajuda no combate a estas agressões. Existem casos que estas agressões levam a desistência da escola ou então a respostas violentas fazendo parte do aumento da violência nas escolas. (CUNHA Jr., 2009, p. 102)

A temática da intolerância é abordada sob vários aspectos pelos autores pesquisados, que em sua maioria concordam ser de ocorrência comum nas escolas das redes públicas que atendem a alunos de camadas desfavorecidas, normalmente situadas nas periferias. Mas também há episódios dessa ocorrência nas escolas frequentadas pelas classes mais favorecidas socioeconomicamente e que, por serem minoria expressiva, os estudantes e professores negros ou afrodescendentes sofrem o mesmo racismo, por meio de intolerância. Vejamos como a interpretação da Lei 10.639/03 pode suscitar níveis de tensão entres grupos sociais diferentes no ambiente da escola, seja ou esteja ela classificada de que forma for.

A inclusão do item “cultural” na Lei 10.639/03 pode gerar interpretações que resultem em situações de tensão na escola, entre professores, educandos e seus pais, quando pertencentes a tradições religiosas evangélicas, principalmente da designação neopentecostais. É o que afirma Cruz (2011), justificando que estes professores, pais e alunos evangélicos “podem, eventualmente, se sentir desconfortáveis ao lidar com questões que para eles são usualmente colocadas sob a chancela demoníaca”. Conforme pode-se depreender da argumentação do autor, a questão - da inserção do termo “cultura” na Lei 10.639/03, aparentemente insipiente, poderia viabilizar estratégias em contraponto aos objetivos da lei. No seu ponto de vista, essa repulsa se representaria em práticas de intolerância, pela negação, demonização e silenciamento da contribuição das religiões de matriz africana, suas práticas e expressões na cultura brasileira. Para justificar o argumento, o autor faz referência a materiais didáticos já produzidos após a promulgação da Lei 10.639/03. Em avaliação, a obra de Maria da Conceição Carneiro de Oliveira (2003, *apud* Cruz, 2011), História Paratodos, em que aquela autora “rompe com os modelos didáticos anteriores <<Fábula das três raças>>”, descaracterizando assim o discurso da mestiçagem como resultado da “mistura” das três raças, redundando numa “Cultura Brasileira”.

Neste livro, a autora faz referência a “culturas brasileiras”, apontando para o

reconhecimento do contributo de cada etnia formadora do povo brasileiro. Essa mudança de paradigma, segundo Cruz, “se afasta da visão da 'etnia brasileira' para abraçar o conceito de um Brasil multiétnico ou multicultural, no qual parece atribuir o candomblé como “a religião dos negros”. A interpretação desse mesmo livro por uma pedagoga pode evidenciar a prática aberta dessa intolerância. Para ilustrar sua argumentação, Cruz cita episódios recentes que demonstram como se dá agora esse enfrentamento. Citando Vagner Gonçalves Silva, quando este

menciona o caso de uma coordenadora pedagógica de uma escola de Belford Roxo, na Baixada Fluminense, que reclamou junto à editora que o livro em questão “fazia apologia das religiões afro-brasileiras”. Segundo a diretora daquela escola o livro de Maria da Conceição Carneiro de Oliveira não seria adotado em sua escola porque, ainda segundo a diretora, “a maioria dos alunos e professores era evangélica” (SILVA, 2007: 220, cf. CRUZ, op. cit.).

O mesmo artigo menciona que a aludida coleção foi rotulada de “obra do demônio” e teve solicitada sua cassação por um vereador e pastor evangélico da cidade de Pato Branco, no interior do Paraná.

Procurando saber nesta investigação se a prática de intolerância redundaria em discriminação religiosa, encontramos na análise de Norberto Bobbio (1992), que esclarece: "o significado histórico predominante da noção de tolerância se refere ao problema da convivência entre confissões religiosas diversas" - principalmente após a ruptura do cristianismo católico entre Roma e os cismas protestantes. Tal evento levava aos estados europeus do século XVI, a necessidade de se legislar sobre a regulamentação da tolerância e da liberdade religiosa.

Nesta regulação, o conceito de *intolerância* estaria fundamentado na "certeza de se possuir a verdade absoluta e no dever de impô-la a todos", inclusive pela força, quer seja por determinação "divina" ou pela vontade popular. Em oposição, o conceito de *tolerância* arbitra o "dever moral de respeito à liberdade do outro", ao reconhecer o "direito de todo homem a crer de acordo com sua consciência" (BOBBIO, p. 206-207).

Reside aqui um aspecto de relatividade dos conceitos, pois a definição e interpretação por parte dos agentes sociais e dos poderes públicos daqueles atos que caracterizariam ou configurariam a intolerância religiosa varia muito de um contexto histórico para outro, de uma sociedade para outra e finalmente, de um grupo ou instituição religiosa para outra. Neste cenário,

invariavelmente, os grupos minoritários se colocam sempre mais sensíveis em identificar procedimentos de exclusão e perseguição.

Para finalizar o tema, vejamos o que um documento da Relatoria do Direito Humano à Educação da Plataforma Dhesca-Brasil<sup>32</sup> revela sobre casos de intolerância religiosa em creches e escolas do país. Estes levantamentos são parte da missão nacional “Educação e Racismo no Brasil”, realizada no ano de 2010 em vários estados brasileiros<sup>33</sup>. A missão colheu depoimentos de lideranças religiosas, profissionais de educação, estudantes, familiares, pesquisadores(as) e autoridades da área de Educação, do Ministério Público e da Segurança Pública. Vejamos o resumo deste relatório:

Entre as denúncias que chegaram à Relatoria, de diversas regiões do país, encontram-se casos de violência física (socos e até apedrejamento) contra estudantes; demissão ou afastamento de profissionais de educação adeptos de religiões de matriz africana ou que abordaram conteúdos dessas religiões em classe; proibição de uso de livros e do ensino da capoeira em espaço escolar; desigualdade no acesso a dependências escolares por parte de lideranças religiosas, em prejuízo das vinculadas a matriz africana; omissão diante da discriminação ou abuso de atribuições por parte de professores e diretores, etc. (DHESCA, 2010, p. 1)

Ainda segundo o relatório, “Essas situações, muitas vezes, levam estudantes à repetência, evasão ou solicitação de transferência para outras unidades educacionais, comprometem a autoestima e contribuem para o baixo desempenho escolar” (doc. Cit. p. 1-2). O relatório também destaca como um dos principais fatores de intolerância religiosa contra as sagradas matrizes africanas, a ação dos grupos e dos indivíduos de cultos evangélicos aqui denominados “neopentecostais<sup>34</sup>”, revelando

<sup>32</sup> A Plataforma Dhesca Brasil é uma articulação nacional de 36 movimentos e organizações da sociedade civil que desenvolve ações de promoção, defesa e reparação dos Direitos Humanos Econômicos, Sociais, Culturais e Ambientais, visando o fortalecimento da cidadania e a radicalização da democracia. Seu objetivo geral é contribuir para a construção e fortalecimento de uma cultura de direitos, desenvolvendo estratégias de exigibilidade e justiciabilidade, bem como incidindo na formulação, efetivação e controle de políticas públicas sociais. A Dhesca Brasil atua em três frentes de trabalho: o Monitoramento em Direitos Humanos no Brasil; a Integração Regional e as Relatorias de Direitos Humanos. (<http://www.dhescbrasil.org.br/index>)

<sup>33</sup> - Além de abordar a problemática da intolerância religiosa contra estudantes, famílias e profissionais de educação vinculados à Umbanda, ao Candomblé e a outras religiões de matriz africana, a missão também registrou outros casos de racismo no cotidiano das unidades educacionais (das creches a universidades) e a situação da educação em áreas remanescentes de quilombos. (Idem, idem)

<sup>34</sup> Vertente do evangelismo que congrega denominações oriundas do pentecostalismo clássico ou tradicional (batistas, presbiterianos, assembleianos etc.). Surgiram sessenta anos após o movimento pentecostal do início do século XX, nos EUA, utilizam os meios de comunicação, principalmente a televisão, para propagar a religião. São considerados pentecostais de terceira geração pois diferem muito dos pentecostais históricos. No Brasil, as igrejas mais representativas são: Igreja Universal do Reino de Deus, Igreja Universal da Graça de Deus, Igreja Renascer em Cristo, Igreja Mundial do Poder de Deus e Ministério Internacional da Restauração (idem, idem).

que

Atualmente os ataques às religiões de matriz africana são realizados, de maneira mais expressiva, pelas chamadas religiões <<neopentecostais>>, que utilizam-se de meios de comunicação para difundir-las como “culto ao demônio”. Invasões e ataques à espaços de religiões de matriz africana continuam ocorrendo em vários estados brasileiros, assim como o desacato e agressões físicas contra seus praticantes. ( DHESCA, 2010: 4)

Essas duas conclusões do relatório projetam bem o cenário atual quanto à temática das relações raciais na escola. De um lado, a intolerância religiosa manipulada por grupos de interesse, de forma sistêmica, tentam eliminar as expressões de religiosidade afro-brasileira a qualquer custo, inclusive cometendo diariamente o crime de racismo. De outro, na escola, toda essa violência se materializa diretamente contra estes sujeitos intolerados, por serem o *outro* naquela situação.

#### **2.4 - Por quais meios, através de que dimensões e processos se daria a ocorrência dessa modalidade de epistemicídio na escola de educação básica?**

No universo relacional da escola podemos encontrar os conflitos que denunciam a prática de epistemicídio que investigamos. Uma dessas formas de racismo se manifesta quando um determinado grupo impõe sua visão pré-concebida desse *outro* através de práticas de silenciamento e negação. Mas que visão projetada seria esta, reproduzida na escola na forma de conflitos e enfrentamentos? Qual a avaliação que fazem professores e estudantes dos saberes, símbolos, valores e demais representações da cultura africana e de diáspora?

Com o objetivo de avaliar e discutir dados coletados em pesquisa realizada nas escolas estaduais de Belém sobre o conhecimento [ou não] que alunos, professores e gestores têm sobre a cultura e religiosidade afro-brasileiras, e sobre a história da África, Campelo (2005) destaca de seu levantamento a qualidade das respostas de professores, gestores e educandos. Na mensuração e qualificação do universo de entrevistados, a pesquisa revela a “alta taxa de população negra” vivendo naquele estado, “Nas três escolas foram aplicados 493 questionários em um universo de 3.613 alunos(as) estudantes” (CAMPELO, op. Cit. p. 148). Foram aplicados, em média, cerca de 100 questionários nas escolas escolhidas. Ao se investigar a autoclassificação pela cor desses alunos da rede de ensino estadual, configurou-se o quadro abaixo reproduzido:



Cor									Alunos
Morena	Branca	Parda	Negra	Preta	Mulata	Amarela	Outras cores	Sem declaração	Total
198	114	095	023	015	001	001	022	024	493

(CAMPELO, op. cit. p. 149)

Reduzindo as cores morena, parda, preta, negra e mulata ao grupo “pretos e pardos” na classificação do IBGE, percebe-se a superação numérica da população afrodescendente, ou *não branca*. Também ressalta a pesquisa o dado importante de que os educandos da rede pública, em sua maioria, são do sexo feminino [164 alunos contra 329 alunas matriculadas], o que representa mais de 60% do contingente investigado.

Quanto às perguntas respondidas por este contingente sobre a religião a que pertencem:

Católicos	Evangélicos	Testemunhas de Jeová	Batistas	Mórmons	Espiritas	Candomblé	Sem religião
338	123	7	4	1	4	1	13

(op. cit. p. 148)

A autora esclarece, com referência ao grupo *sem religião*, que esses dados são confirmados pelo levantamento feito pelo IBGE no Censo 2000, quando apontava crescimento do contingente que se diz ateu. Notemos que apenas um aluno se declarou praticante do Candomblé e, ainda assim, “não quis detalhar a sua vida religiosa e nem suas relações na escola” (op. Cit. p. 149).

Trechos das entrevistas podem esclarecer e demonstrar a prática de racismo epistêmico contínuo. Quando a pergunta se refere ao fato de já terem ouvido a expressão *afro-brasileiro* e o que significaria essa expressão, as respostas se demonstram lacônicas: 296 afirmaram que já ouviram falar, 175 responderam que não, e 22 não responderam. Registrou-se o fato de que “poucos foram os que conseguiram explicar o significado da expressão, associando-a a ideia de 'mistura' entre a cultura africana e a brasileira, confirmando o “desconhecimento da cultura negra como elemento formador da cultura brasileira” (op. cit. p. 149). Destacamos as respostas:

É a junção da cultura brasileira com a africana? Se não for, não sei” (Larissa, 16 anos, negra, sem religião, ERC BP); “Mistura de cultura africana com a brasileira” (essa resposta se repetiu entre vários alunos do ERC BP); “É uma cultura onde os negros dançam, cantam, se expõe, sua beleza” (Maria, 27 anos, parda, evangélica, EE RS); “Significa a cultura negra brasileira” (Maria, 16 anos, negra, católica, EE PC); “Influência da cultura africana no Brasil” (Ana Paula, 19 anos, negra, católica,

EE PC); “Foi à mistura de tradições, danças, etc. negras com a dos europeus, os índios que formaram a cultura afro-brasileira” (Arthur, 16 anos, negro, católico, EE PC); “É tudo que se relaciona a cultura negra e tudo que se relacionam aos escravos” (Agliane, não respondeu a idade, morena, católica, EE RS) (CAMPELO, idem: 150)

Quanto ao conhecimento do que venham a ser as religiões de matriz africana no Brasil, conforme o levantamento, “apenas 106 disseram conhecer e esboçaram uma explicação.” Ao contrário, 278 alunos(as) responderam não saber o que venham a ser essas religiões; outros 22 deixaram a questão sem resposta. A autora ressalta que alguns alunos “responderam que não desejam conhecer nada sobre o assunto”, numa expressão, tudo indica, de preconceito latente, desconfia a autora. As respostas daqueles que pretendem explicar o significado dessas expressões religiosas, interpretam classificando o assunto de acordo com o senso [preconceituoso] comum de que se trata de “religiões de negros”, “de escravo”, “religiões da África”, “a cultura da África”, “religiões brasileiras”. Mas, há outros que as classificam como “falsas religiões” (op. cit. p. 150). Aqui já teremos o suficiente para evidenciar negação e silenciamento, como práticas *epistemicidas*?

Quando a pergunta se referiu à informação de que se algum membro da família frequentasse algum tipo de religião afro-brasileira [e qual seria esta], 432 alunos afirmaram que não, mas somente 145 disseram que sim, “que um parente frequenta ou já havia frequentado o candomblé ou a umbanda”. Campelo frisa que não houve nenhuma referência ao tambor de mina ou à mina paraense, o que a levou a autora a deferir que todos tratam Umbanda e Candomblé como a mesma coisa. E quando o questionário pergunta se já haviam estes alunos ido a algum terreiro, “a grande maioria” disse que não. Novamente a autora ressalta aspecto de negação por parte dos entrevistados, pois “os poucos que disseram que sim ressaltaram a curiosidade e o estranhamento frente ao ritual” (idem; idem, p.150).

Perguntados quanto ao uso da expressão *afro-brasileira* na vivência em sala de aula, alguns poucos que disseram ter ouvido, associam a experiência a termos como *discriminação*, *racismo*, dentre outros; também é a expressão associada aos negros, ao movimento musical de *hip hop*, feira cultural na escola e, “vagamente”, nas aulas de História e Sociologia. Mas a grande maioria declarou “nunca ouvir” a expressão em sala de aula. Segundo a autora, este fato “corrobora a questão anterior sobre o desconhecimento do significado do que seja afro-brasileiro” (CAMPELO, op. cit.: 151). Sistemáticamente, o conceito de africanidade sofre um silenciamento excludente.

Nas últimas questões os entrevistados são incitados a responder sobre religiões na sua vivência escolar. Do total, 249 entrevistados responderam “que seu professor discutia assuntos religiosos em sala de aula, [...] relacionando-a ao ensino religioso que alguns tiveram no ensino fundamental”. Outros 187 entrevistados afirmaram que “este assunto não era tratado em sala de aula”. E, finalmente, 57 entrevistados não responderam (op. cit. p. 153).

Quando se trata da questão específica sobre religiões afro-brasileiras, a pesquisa revelou que 268 entrevistados afirmaram positivamente, “que o seu professor falava sobre esse tema em sala de aula”, seguidos de “apenas 155 alunos” entrevistados, estes afirmando negativamente, que os professores não mencionam esse assunto. Finalmente, 60 alunos entrevistados disseram desconhecer o tema (idem, idem).

Porém, a autora destaca o fato de que, nas interlocuções diretas com os alunos, haveria “uma curiosidade muito grande por parte dos estudantes das séries iniciais em saber mais sobre a cultura e a religiosidade afro-brasileira”. Este desinteresse é progressivo, à medida em que o nível de escolaridade vai aumentando. A pesquisa constata que “Na terceira e última série o desinteresse aumenta, pois as preocupações desses jovens voltam-se ou para a inserção no mercado de trabalho, ou para o processo do vestibular” (CAMPELO, idem; idem).

A questão final da pesquisa investiga os modelos de atividades mais interessantes para os alunos e que, participando delas, estes experimentariam mais conhecimentos e informações sobre cultura e religiões afro-brasileiras. As respostas dos entrevistados indicaram os materiais que eles já conhecem, como livros, palestras, exibição de filmes, vídeos e “oficinas de vários tipos”.

Agora, a pesquisa se volta para os corpo docente e gestores das escolas envolvidas no levantamento. A pesquisa aponta um quadro de autoclassificação racial muito semelhante ao dos educandos. Os professores e gestores que colaboraram com as entrevistas se autoclassificaram racialmente refletindo a mesma proporcionalidade do quadro demonstrado pelos alunos.

Assim, de acordo com a informação colhida, quanto à “cor”, os professores apontam os seguintes contingentes, num total de 29 entrevistados:

<b>Professores: Cor</b>
-------------------------

Branca	Parda	Negra	Negro-pardo	Mulato	Sem declaração	Total
9	9	3	4	1	2	29

(op. cit. p. 53)

Quando o assunto é religião, a pesquisa revela que a maioria se diz católica, seguida dos evangélicos. Vejamos o quadro abaixo:

Professores: Religião					
Católicos	Evangélicos	Batista	Espírita	Sem religião	Total <sup>35</sup>
21	4	1	1	2	29

(op. cit. p. 53)

Perguntado a estes professores sobre a expressão *afro-brasileira* e seu significado, a pesquisa encontra depoimentos em “que [os professores] tentaram adjetivar a expressão indicando que ela “representa a influência dessa cultura no Brasil”, ou seria uma “contribuição do negro africano para a formação da cultura do Brasil”, e ainda que a expressão representaria/representaria “todas as pessoas que possuem o mesmo ancestral africano da cor”. Já quando o assunto são as religiões de matriz africana, a maioria dos professores reconhece “a umbanda e o candomblé como exemplo” (idem, idem).

Quanto à frequência aos terreiros dessas religiões, curiosamente, a grande maioria respondeu afirmativamente: 20 professores afirmaram que já foram a terreiros de Umbanda e Candomblé e apenas nove disseram que não. Mas, todos, assim como os alunos, também fizeram constar o mesmo “estranhamento” manifestado pelos alunos quando diante das práticas ritualísticas dessas religiões. Será que essa reação poderia ser interpretada como manifestação velada de preconceito, numa tentativa pessoal de dissimular seu interesse pelas práticas das religiões de matriz africana<sup>36</sup>?

As dificuldades apontadas pelos professores aparecem quando o assunto da pesquisa é a

<sup>35</sup> Em nota de rodapé, a autora declara que considera este montante de entrevistados [29] muito pequeno e que não representa bem o contingente total no âmbito da pesquisa, já que as três escolas pesquisadas têm juntas um montante de 261 professores (CAMPELLO, 2005: 151).

<sup>36</sup> Na minha vivência pessoal como ogã de Umbanda e Candomblé, reconheci que é uma conduta muito comum entre os indivíduos que frequentam terreiros se virem compelidos a omitir essa ligação para evitar a discriminação. A maioria acaba por se declarar católico, quando na verdade são espíritas pela prática ou convicção, ainda que não iniciados ou vinculados a uma agremiação espírita.

“possibilidade de incluírem em suas aulas a temática afro-brasileira”. Aqui, a pesquisadora esclarece que a pergunta se refere tanto a aspectos mais amplos do contributo de cultura africana trazido na diáspora, quanto aspectos mais específicos, como religiosidade. Segundo os professores, haveriam “algumas dificuldades”, apontadas nos depoimentos colhidos:

“Não, é complicado você trabalhar religião e afro-brasileira mais ainda” [Profª Maria de Fátima, EE RS]; “Quando falamos de nossas raízes” [Prof. Thever, EE PC]; “Abordando a construção da identidade cultural brasileira ... Na verdade, cada escola aborda esses assuntos conforme seus interesses” [Prof. David, EE PC]; “Trabalhando as diferenças, trazendo para os nossos dias as discussões do porquê da ‘ausência do negro nessas instâncias do saber da sociedade’ [Profª Clemilda, ERC BP]; “Não me sinto preparado para tal assunto” [Prof. Edivaldo, ERC BP]; “Não, poucas vezes, achei um pouco discriminatória a atitude dos alunos” [Prof. Carlos Alberto, ERC BP]; “Para salientar a cultura e as religiões de todos que compõem a nação. Há alguns alunos que estudam com naturalidade, mas já ouvi de um aluno a pergunta: Umbanda é religião?” [Profª Rita de Cássia, ERC BP] (op. cit.: 153)

Esta pesquisa sobre religiosidade e culturas afrodescendentes realizada na cidade de Belém, no Norte do país, é importante para demonstrar e ressaltar um quadro que se reproduz por quase todo o território, quando a questão é racismo epistêmico e as práticas de negação e silenciamento tanto de valores culturais de origem africana quanto os religiosos, especificamente.

Segundo o pensamento da autora, uma das causas que perpetram este quadro das relações etnicorraciais na escola é a questão da formação inicial e continuada dos professores. Ela defende uma possível “mudança da mentalidade” no que diz respeito a africanidades em geral e à religiosidade de origem africana, especificamente. Estes professores poderiam contribuir para a construção de uma identidade etnicorracial. Finalizando o texto, reproduz a fala de uma estudante entrevistada, que repetimos aqui, pela importância de seu conteúdo:

Para você perceber que nem todas as escolas têm esse interesse em ter um diálogo aberto com seus alunos sobre cultura afro. Muitos alunos têm esse interesse mas infelizmente não temos e nem sabemos falar absolutamente nada, pelo menos eu, que deveria, pois eu sou negra e não tenho nada a dizer sobre mim mesma. Devo até saber discutir, se alguém me dizer o que é isso [Larissa, 16 anos, negra, já foi evangélica, ERC BP]. (cf. CAMPELO, 2006: 156)

Podemos agora cotejar essas informações do norte com o sul do país. Em pesquisa realizada na rede pública de São Paulo, Furtado, Silva e Betzler (2006) relatam investigação com o objetivo de “diagnosticar a visão dos alunos do Ensino Médio em relação às religiões afro-brasileiras”. A

atividade também tinha, como objetivo específico, dar conta de verificar manifestações de “forte preconceito e discriminação,” observados, segundo os autores, no cotidiano de sala de aula.

Os pesquisadores apresentam o modelo de questionário: quatro questões, das quais três dissertativas e uma em múltipla escolha. As questões dissertativas têm como objetivo colher a opinião do educando sobre Candomblé, Macumba, Umbanda, Tambor de Mina e Batuque. A questão de múltipla escolha dizia respeito à religião praticada pelo entrevistado. Neste caso em particular, a experiência com a qualidade das respostas dos entrevistados permitiu, segundo os autores, observar de como cada um tece um olhar para a religião do outro.

O contingente geral abordado na pesquisa foi de trezentos e vinte e oito alunos cursando o Ensino Médio. Um quadro religioso se projetou assim:

Alunos: religião declarada							
Católicos	Evangélicos	Ateus	Budistas	Espíritas	Correntes filosóficas distintas	Religiões afro-brasileiras	Total
190	97	18	9	7	5	2	328

(op. cit. p. 52 )

Os autores identificam como “primeiro pensamento”, expressado na visão geral predominante nos alunos um “total desconhecimento sobre as religiões afro-brasileiras”, representada esta maioria por 150 alunos que “afirmaram nada conhecer sobre o assunto.” Os autores descolam os seguintes depoimentos:

Eu também não tenho conhecimento apurado sobre tais temas, acho que só escuto falar de tais religiões em brincadeiras ou em comentários de acordo com pensamentos preconceituosos. Em minha opinião essas religiões também devem ser respeitadas, nós não podemos julgar, ainda mais, algo que não conhecemos'. [...] “Bom como o próprio texto já diz: o candomblé é a mais tradicional e africana dessas religiões. Mas em minha opinião, o candomblé não era religião, mas sim um grupo de dança do tipo Olodum. (op. Cit. p. 52).

Agora, de acordo com a definição dos autores, a uma “segunda visão de pensamento” estão adstritos 93 alunos, “que associaram e relacionaram as religiões afro-brasileiras com o mal, ou seja, com coisas ruins.” Novamente descolamos depoimentos exemplificativos dessa tendência:

'As religiões afro-brasileiras (Macumba e Umbanda) são feitiçarias (rituais) macabros e não acredito nelas e nem sou a favor [...] São religiões que praticam magia negra, cultuam maus espíritos e só atraem coisas ruins. [...] Sempre que ouço

essas palavras me vem uma imagem ruim de magia do mal, algo para prejudicar alguém. Acho que ficou essa imagem, porque sempre que algo ruim acontece, aparece alguém dizendo 'é macumba'. Então acabo sendo influenciada por isso, pela mídia, pela população no geral. [...] são religiões que praticam magia negra, cultuam maus espíritos e só atraem coisas ruins'. (op. cit. p. 53)

Segundo os autores, o mal estaria associado às religiões afro-brasileiras por diversas razões, como a propagação popular de preconceitos arraigados desde o período da escravidão [a demonização, por exemplo], da interpretação afirmada de que *não é religião, mas seita desorganizada e sem um livro texto fundamental*, dentre outras ideias difundidas.

A pesquisa também revela o que os autores definem como “o terceiro pensamento demonstrado”, neste caso, representando sessenta e quatro alunos “que associaram as religiões afro-brasileiras com o bem, levando em consideração o respeito e a diversidade.” Vejamos os depoimentos destacados:

Tidas, também, como religiões, fazem parte da cultura afro-brasileira atual, mas que infelizmente são retratadas com certa discriminação e distanciamento pela sociedade. Seu significado, sua origem e tradição, devem ser olhados e respeitados, levando em consideração a importância cultural trazida da África para o Brasil. Inserir tais religiões no contexto escolar seria um bom começo”. [...] “eu acredito que cada pessoa tem o direito de expressar sua religião independente de qual seja, mas sempre respeitando a opinião de outras pessoas (op. cit. p. 54).

Através do texto, não temos a informação de que a pesquisa teria cruzado o importante dado revelador da autodeclaração desses alunos, manifestantes inclusos no “terceiro pensamento”, quanto à sua religiosidade. Sabemos que o contingente de alunos espíritas é de apenas sete alunos e declarados de religião afro-brasileira, somente dois; somam-se nove alunos que, muito provavelmente responderiam dessa maneira. A que designações religiosas pertenceriam estes outros cinquenta e cinco alunos? Talvez uma outra constatação importante seria a de que este número nos parece conter o avanço dos dois primeiros grupos, já que pode ele “abrigar” membros de designações religiosas diversas.

Mas os autores ainda encontrariam um outro grupo, referido aqui como o “quarto pensamento”, que corresponde aos que “relacionaram as religiões afro-brasileiras com o demônio”. Dessa vez, os autores revelam o perfil religioso deste contingente, declarando que são “dezesseis evangélicos, e cinco católicos. Destacam os autores que “a palavra demônio é citada entre alguns alunos que demonstraram certos preconceitos e total desconhecimento sobre as religiões afro-

brasileiras.” Novamente, os depoimentos colhidos são exemplares dessas conclusões:

Acho que é uma forma incorreta de adoração, pois essas religiões se envolvem com espiritismo que é algo proveniente do diabo”. [...] “entendo ou sei que Candomblé é Macumba, e não acredito que possa ser chamada de religião. Quem é do Candomblé, com certeza não é religioso, eu assumo que tenho tudo contra e tenho pena de quem adora sataná, escondido atrás desses supostos deuses (orixás)”. [...] “eu entendo que Candomblé é uma crença onde as pessoas conversam e recebe espíritos de mortos, o que para mim, é puramente satânico (op. cit. p. 54).

Em sua contribuição para a discussão sobre religiosidade e escolaridade na educação básica, os autores declaram que o pensamento dos alunos que compõem o Ensino Médio de seis escolas técnicas do estado de São Paulo pode ser classificado em quatro grupos distintos: a) em primeiro lugar, o grupo que expressa total desconhecimento sobre religiosidade afro-brasileira; b) um segundo grupo, em que predomina uma visão preconceituosa, discriminatória, silenciadora e negadora dessas religiões e suas epistêmes; c) um terceiro grupo, representando as opiniões que trataram essas religiões com respeito, admitindo ou justificando esse pensamento na diversidade cultural existente na cultura brasileira; d) e finalmente, um quarto grupo que associa essas religiões com o demônio, numa visão estereotipada que é excludente e negativa, a ponto de gerar manifestações e conflitos na escola.

Finalizam os autores afirmando que devemos nos empenhar em promover ações afirmativas que tencionem a reversão do quadro constatado. Defendem que é função objetiva do educador, trabalhando à luz da Lei 10.639/03, conhecer as religiões afro-brasileiras, na sua diversidade, conhecendo as suas mitologias e significados epistêmicos, transmitindo essa experiência aos alunos, sem enquadrar-se em nenhum dos pensamentos adversos a esta prática, mas pelo caminho do respeito e da compreensão.

Sabemos que na busca por evidências da ocorrência de epistemicídio na escola, podemos encontrar essa informação materializada nos instrumentos didáticos usados em sala de aula. Porém, nem só estes recursos são fonte de informação, mas também os demais disponíveis. Os objetos encontrados em uma determinada escola podem nos dar indícios de como funciona o sistema de ensino e quais são seus objetivos. Os materiais, instalações prediais, a distribuição e ocupação do espaço, lugares de encontro do entorno escolar querem dizer algo sobre essa escola. Na interpretação desse aspecto feita por Monsore (2013) "Os objetos, os utilitários e materiais são



instrumento de comunicação, ontem e hoje. São elementos de intermediação social e cultura" (MONSORES, 2013).

Na preocupação da autora, se ao "entrarmos numa escola encontramos objetos ligados diretamente a algum tipo de expressão religiosa" e isso ocorre em detrimento de outras expressões, podemos concluir que essa escola "fere a laicidade, a liberdade de crença e desrespeita os adeptos de diferentes religiões, ou até mesmo, os não religiosos e os que não possuem qualquer tipo de crença." (op. cit. p. 3). De acordo com sua visão, as religiões de matriz africana sofrem processo sistêmico de silenciamento, que invisibiliza seus adeptos e, por isso, são desrespeitados. "Afinal, parece normal Jesus entrar na escola e Exu não" (op. cit. p. 2).

Na visão da autora, se os objetos encontrados na escola são tão importantes, também o são a ausência de determinados materiais e objetos. O que não aparece na escola também revela "como funciona e pensa a instituição" e, por isso, deve ser levado em conta na avaliação dessa escola, quanto à temática das relações etnicorraciais. "Todos os elementos e materiais visíveis ou ausentes não são neutros, constroem relações com e entre todos aqueles que vivem no espaço comum" (Escolano e Hernandez, 2002, citados pela autora; op. cit. p. 3). Os objetos e espaços da escola ajudam a construir relações, visíveis ou invisíveis, a criar um determinado clima, que poderá ser recriado e interpretado com pautas, metodologias e critérios etnográficos. (ESCOLANO & HERNANDEZ, 2002, p.226 *apud* MONSORES, 2013).

Conforme o pensamento da autora, "Na maior parte das escolas, o que encontramos de cultura material, no que diz respeito à questão religiosa, está ligado à hegemonia católica-cristã e ao preconceito contra religiões de origem africana ou afro-brasileiras" (op. cit. p. 4).

O livro escolar ainda é um dos objetos escolares que ocupa um espaço de destaque na escola contemporânea. Se um livro apresenta o catolicismo no Brasil e não menciona as outras religiões, ou as mencione de forma superficial, pejorativa, "demonstra uma visão eurocêntrica da história brasileira". A composição dos exemplares de livros da biblioteca de uma escola, sua localização podem nos dizer o espaço que as diferentes religiões e culturas ocupam na instituição:

Os livros com histórias e lendas africanas tem espaço garantido na biblioteca? Onde eles se encontram? No fundo de uma estante ou de acesso visível a todos? Os professores utilizam esses livros? Essas são questões que envolvem a cultura material da escola e respondem muitas perguntas acerca da laicidade, do respeito à

diversidade e da garantia de liberdade religiosa (op. cit. p. 5).

A coexistência entre pessoas de diferentes tipos de credo reproduz um cenário de tensão social que irá refletir no ambiente da escola. De acordo com a autora, no caso das já invisibilizadas epistêmes de religiões de matriz africana, isso pode significar uma dificuldade na utilização de certas histórias, lendas ou livros pelos professores. "E isso vai demonstrar como a comunidade escolar lida com a questão da laicidade e da intolerância religiosa. Afinal, a escola é um reflexo da sociedade e vice-versa" (op. cit. p. 4).

Ao referir sua pesquisa<sup>37</sup>, a autora menciona episódio em que, num Conselho de Classe, onde se expunham problemas de indisciplina e comportamento dos alunos, uma professora "afirmou que conseguiu que seus alunos tivessem um comportamento melhor, que fossem mais solidários e tratassem melhor seus colegas, pois todos os dias rezava o <<Pai Nosso>> antes das aulas se iniciarem". Garantiu também que "o rendimento da turma melhorou" (op. cit. p. 6). Então, a autora se pergunta:

Até que ponto, as crenças individuais e particulares dos professores e demais profissionais da educação, devem interferir no trabalho pedagógico? O que dá direito a esse professor de rezar em sala de aula e, pior, fazer com que seus alunos rezem junto? O que aconteceria se um aluno se negasse a rezar? (op. cit. p. 6)

É de se registrar nessas experiências que os processos pelos quais se materializa o epistemicídio investigado podem se constituir tanto no modelo de comportamento do professor e equipe da escola, quanto nos modelos de materiais e recursos usados nos processos pedagógicos - objetos, instalações, material didático, livros textos etc].

Considerando que o livro didático é objeto material quase imprescindível dos que compõem o instrumental da escola, destacamos a contribuição de Stela. G. Caputo a partir de texto que trás a avaliação de dois materiais didáticos produzidos para o Ensino Religioso na educação básica do sistema estadual de educação do Rio de Janeiro. Segundo a autora, "os livros surgiram pela brecha aberta" pela legislação estadual [Lei Estadual 3.459/2000] que regulamenta o Ensino Religioso

---

<sup>37</sup> A pesquisa, com relação à cultura material, religião e laicidade, para a confecção deste artigo, foi realizada em um CIEP2, localizado em Jardim Primavera, Duque de Caxias-RJ, [Divisão] Metropolitana V, da Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro; em nota, a autora esclarece que "O nome e endereço da escola pesquisada não serão divulgados a fim de preservar a instituição, visto que ela é, ao mesmo tempo, lócus da pesquisa para a dissertação de mestrado e da prática profissional cotidiana (MONSORES, 2013, p. 5).

como confessional na escolas deste estado. O texto quer investigar “como [ess]as obras desrespeitam a Constituição, burlam a própria lei do ER, discriminam religiões afrodescendentes e representam um retrocesso” nas recentes conquistas dos “educadores preocupados com a diversidade do país” (CAPUTO, 2010, p. 49-66).

De acordo com o texto, os livros foram lançados em agosto de 2007, sob os títulos de “*As obras de Deus Criador*” e “*O fato Cristão*”. São duas publicações<sup>38</sup> da Editora Vozes, de Petrópolis, RJ, atendendo a uma demanda institucional da Igreja Católica, através de sua subdivisão administrativa Arquidiocese do Rio de Janeiro, sob a coordenação geral é do clérigo Filippo Santoro e “com colaboração da entidade alemã Adveniat-Essen”. Logo depois foram publicados os títulos “*A Igreja de Cristo*” e “*Os sinais do Espírito*”. Os dois primeiros títulos voltados para as 1ª e 2ª séries e os dois últimos para as séries posteriores do Ensino Fundamental. Segundo a apresentação dos quatro livros, o material foi escrito de acordo com os objetivos religiosos da Igreja Católica, ou “compatível com as diretrizes da Igreja na cidade”, conforme a revisão feita no material pela autoridade eclesiástica católica para o Rio de Janeiro. Pergunta-se de antemão: seriam estes objetivos os mesmos da educação e do ensino público em Ensino Religioso? Este é o primeiro problema que a autora sinaliza, pois, segundo seu ponto de vista, o material é produzido com o objetivo de serem “*Livros Didáticos Católicos de Ensino Religioso Confessional*”. Destaca também a autora o fato das ilustrações do material terem sido elaboradas e confeccionadas pelo cartunista Ziraldo<sup>39</sup>.

A autora começa a análise dos textos resenhando a apresentação feita em cada um dos quatro volumes pelo primaz da Igreja Católica no Rio de Janeiro. Este texto é uma saudação às crianças – que a autora atribui “as crianças católicas” como subtexto. E o transcreve:

Queridas crianças diletas de Jesus, esse livro se dedica com carinho e amor só a

---

<sup>38</sup> De acordo com o site da Editora Saraiva: “Esta é uma coleção de Ensino Religioso Católico ricamente ilustrada com desenhos de Ziraldo, Hélio Faria, Bruno Porto e Ricardo Leite, que favorece a aprendizagem, a reelaboração pessoal, o crescimento humano e cultural da criança. Foi organizada pela Arquidiocese do Rio de Janeiro e é composta por quatro volumes que abrangem as séries iniciais do Ensino Fundamental: *As Obras de Deus* (2º ano), *O Fato Cristão* (3º ano), *Os Sinais do Espírito* (4º ano) e *A Igreja de Cristo* (5º ano).” <http://www.livrariasaraiva.com.br/produto/3410859/as-obras-de-deus-criador-2-ano-1-serie> .

<sup>39</sup> Ziraldo Alves Pinto é um cartunista, chargista, criador de personagens famosos, como o Menino Maluquinho, e é, atualmente, um dos mais conhecidos e aclamados escritores infantis do Brasil, mas que sempre colaborou com os objetivos da Arquidiocese Católica do Rio de Janeiro, vide os históricos cartazes feitos por ele para a Feira da Providência, daquela instituição.

vocês... que bem merecem essa dedicação de desenhistas, escritores e do professorado. [...] “Uma família em que o nome de Deus não é invocado, ou nem mesmo citado, é uma família sem perspectivas de esperanças perenes e duradouras. (Scheid, *apud* CAPUTO, op. cit., p. 51)

Pondera Caputo que haveria aqui a intenção de desclassificar as outras crianças da predileção de Jesus, à exceção das católicas, reafirmando um privilégio fundamentado na exclusão do direito do outro – um traço colonialista<sup>40</sup>.

A autora denuncia a prática de racismo quando avalia num volume desse material didático [“A Igreja de Cristo”, direcionado ao 5º ano] “uma afronta declarada aos praticantes de religiões afrodescendentes”. Aqui a advertência se deve à interpretação dada pela autora da seguinte passagem no texto do volume citado: “A umbanda não faz uso de sacrifícios de animais em seus rituais, porque respeita a vida e a natureza” (SANTORO, 2007).

Um duplo aspecto ressalta a prática de racismo epistêmico. Um deles é veementemente contestado pela autora, senão aquele que diz respeito ao fato de que na Umbanda não se praticariam rituais envolvendo ou utilizando-se de sacrifício de animais. Para corroborar sua assertiva de negação desse fato, a autora cita o Presidente da Associação Brasileira dos Templos de Umbanda e Candomblé, Pai Guimarães de Ogum:

[...] A umbanda é uma religião brasileira que mistura pajelança, candomblé, kardecismo, catolicismo, xamanismo, orientalismo cigano. Cada casa vai desenvolver sua linha mais de acordo com seu dirigente, mas todas são umbanda. Nas [vertentes] mais próximas ao candomblé haverá oferta de animais. A identidade umbandística não é definida por se fazer ou não fazer essas oferendas, mas pela relação com as entidades e com divino. A Igreja Católica, na hora da comunhão, oferece uma hóstia, para ela sagrada, mas que, para nós, pode não passar de uma simples folha de papel. Na nossa comunhão, oferecemos o animal. As partes que não podemos comer, vão para os despachos, a que comemos alimenta o corpo e o espírito da comunidade porque é uma carne que foi vibrada com a energia, é o ajeum, o alimento consagrado pelos orixás. (cf. CAPUTO, op. cit. p. 52)

A autora avalia a proposta de um calendário para o professor de Ensino Religioso em que,

---

<sup>40</sup> Quanto à segunda assertiva, sobre a família e o nome de Deus, a autora prepondera que, na imensa diversidade brasileira, há famílias que repetem saudações às suas divindades religiosas com significações próprias e, muitas vezes, com palavras de vocabulários próprios, como os afro-religiosos, os budistas, assim como outras famílias para as quais os nomes santos ou sagrados não têm sentido ou valor cultural nenhum. No pensar da autora, estas famílias estariam, segundo se depreenderia das palavras do primaz da Igreja, “sem perspectivas de esperança”. Só essa primeira denúncia de iniquidade já poderia ensejar ações contrárias de diversas instituições e representações da sociedade (idem; idem).

no bojo dos quatro volumes da coleção pesquisada, marcam-se todas as datas religiosas católicas [missas na escola e motivação para a Campanha da Fraternidade, que arrecada fundos para a Igreja Católica] e a prática do governo do Estado do Rio de Janeiro, cuja gestão à época “não se limitou a ouvir a Arquidiocese, mas simplesmente conferiu a esta ampla e total autonomia para confeccionar seu próprio e exclusivo material didático.”

O advento do material representa, segundo Caputo (op. cit. p. 51) uma transgressão ao princípio do respeito à diversidade, resguardado no artigo 33 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, cujo parágrafo segundo diz que “os sistemas de ensino ouvirão as entidades religiosas para a definição do conteúdo da disciplina Ensino Religioso.”

Caputo argumenta, recorrendo ao conceito de Forquin para “cultura da escola”. Para este (FORQUIN, 1993, *apud* CAPUTO, 2010) a *cultura da escola* se expressa na realidade constituída num mundo social próprio, cotidianos relacionais, linguagem, imaginário, modos de regulação e transgressão, produção e gestão de símbolos apropriados e revalidados. A nossa *cultura de escola* já estaria demasiadamente entranhada da teologia e prática católicas, vide o calendário de festividades católicas que permeia todo ano letivo da maior parte das escolas públicas.

Ante essa reafirmação da negação das epistêmes religiosas afrodescendentes na escola, resta aos seus praticantes, de acordo com a opinião da autora, silenciar o orgulho que sentem de suas religiões e funções internas, escondendo seus apetrechos religiosos, marcas e símbolos. Nessa escola não se comemora o Dia do Pai de Santo ou da Mãe de Santo.

Haveria uma hegemonia católica reafirmada estatisticamente. De acordo com a autora, baseada em fonte da Coordenação de Ensino Religioso do Rio de Janeiro, no último concurso para a contratação de professor de Ensino Religioso, as vagas foram preenchidas com a seguinte distribuição, por designação religiosa:

Religião ministrada	Católica	Evangélica	Outras religiões <sup>41</sup>
Percentual de professores	62,8%	26,3%(op. cit. p. ?)	5,26%

(op. cit. p. 54)

De acordo com a mesma fonte, dados colhidos no ano de 2001 no Rio de Janeiro, dão conta

<sup>41</sup> Umbanda com 5 professores; Espiritismo kardecista com 3 professores; Igreja Messiânica com 3 professores; Igreja Mórmon com um professor contratado.

de que o percentual de alunos por autodeclaração de religiosidade, apresentou-se conforme o seguinte quadro:

Religião	Catolicismo	Evangélicos	Outras religiões	Sem credo declarado
Percentual de alunos autodeclarados	65%	25%	5%	5%

(op. cit. p. 54)

Não se pode ignorar o fato de que muitos praticantes de religiões afro-brasileiras omitem sua condição na escola, inclusive em questionários e entrevistas oficiais, temendo a discriminação. Mesmo assim, o material, distribuído nas escolas, teria ampla possibilidade de viabilizar o silenciamento e a negação das epistêmes de religiões afro-brasileiras.

A utilização de imagens no material didático reafirmam os estereótipos já conhecidos em termos de racismo. A começar, somente num dos quatro volumes da coleção a autora encontrou ilustrações de pessoas negras ou com características afrodescendentes. Nestas, invariavelmente esse grupo étnico aparece em situações de desvantagem ou desfavorabilidade [negando sua condição de superação das dificuldades, por exemplo]. Segundo Caputo,

Existem raros desenhos de negros em situações concretas. Na página 64, há um menino negro desenhado ao lado de uma menina e outro menino branco recebendo aulas de um professor branco e louro. Na página 75, um casal inter-racial batiza seu filho. Na página 80, mulheres e crianças negras em situação cotidiana, sim. Mas como? Em uma ilustração que parece representar uma comunidade pobre, ao fundo, uma mulher negra carrega uma lata de água na cabeça e outra, com seu filho nos braços, e reunida com crianças negras, ouve Jesus falar.” (CAPUTO, op. cit. p. 61)

Ao finalizar a análise do material didático católico, a autora conclui pela importância de se devolver ao estado a laicidade e, por conseguinte, à educação e à escola de ensino público. Acusa a união entre representações políticas católicas e protestantes, que teriam transformado, “de surdina”, o ensino religioso em confessional, impondo uma ruptura na laicidade do estado.

A cerca dessas tensões nas escolas do Rio de Janeiro e das políticas implementadas pelo próprio estado para garantir uma posição epistemicida das sagradas matrizes africanas na escola básica, o texto escrito por Luiz Fernandes de OLIVEIRA e Marcelino E. RODRIGUES é resultado de pesquisa realizada pelos mesmos em escolas do Rio de Janeiro acerca do racismo manifesto na educação básica contra as epistêmes das sagradas matrizes africanas. O recorte da pesquisa aponta para as práticas de discriminação verificáveis no universo de tensões geradas na escola. Foram

ouvidos professores e alunos, cujos depoimentos ressaltam mesmo a ocorrência de epistemicídio, como já vimos investigando. Do relato de pesquisa realizada, colhemos elementos que possibilitam remontar essas tensões, demonstrando que a problemática exige mais atenção da comunidade escolar e das autoridades que administram o sistema em que a escola pesquisada se insere.

Esta pesquisa acusa, principalmente, o avanço dos grupos de evangélicos conhecidos como *neo pentecostais* e suas ações ofensivas - individuais e coletivas – contra os membros da escola que sejam identificados como praticantes de religiões Umbanda e Candomblé. Como vimos até aqui neste trabalho, os aspectos de racismo epistêmico surgem nas mais diversas formas. Através desse levantamento, pode-se verificar a crescente esfera de influência das práticas dos cristãos evangélicos pentecostais, sua influência nas classes populares, representada em comportamentos arraigados nos educandos em função exatamente de negar, demonizar e excluir qualquer aspecto que entre em choque com seu corolário original de conhecimento. Este choque – resultante da prática de discriminação - ocorre contra os elementos constitutivos das culturas locais e regionais e, principalmente, em face dos conhecimentos, símbolos, representações e valores provenientes das religiões de matriz africana praticadas por professores e educandos.

Há na pesquisa relatos de gestores que alteram rotinas da escola para incluírem elementos de culto, como orações e leitura de textos bíblicos. Num contexto marcado por elementos culturais de um grupo específico com o objetivo principal de cultivar a distância e a não aceitação de outros aspectos, fica claro que o problema tem origem naqueles conceitos de intolerância já tratados neste trabalho. "Muitos docentes, principalmente os que trabalham com crianças dos anos iniciais, relatam que quando anunciam suas intenções em trabalhos sobre mitologias de outros povos ou comemorações em festas juninas, os responsáveis de seus alunos [os evangélicos], reprovam tais intenções e, se os professores insistem, há um boicote e uma proibição dos filhos participarem" (OLIVEIRA & RODRIGUES, 2012, p. 2). Essa dificuldade é enfrentada por professores que pretendem dar conta do desafio, invariavelmente sem o apoio da gestão, coordenação pedagógica e sem nenhuma estratégia multi ou interdisciplinar. É contundente o depoimento de uma professora,

[...] numa aula sobre a pré-história, um aluno meu, evangélico, fez uma história em quadrinhos e apresentou assim: 'O meu pastor desenhou os bonequinhos e um macaquinho. Eu não sou descendente de macacos, meu pastor disse que eu venho de Adão e Eva, isso é coisa do demônio'. Então, falar de África, por exemplo, é extremamente complicado em sala de aula. (OLIVEIRA, 2012, conforme

OLIVEIRA & RODRIGUES, op. Cit.: 4)

No que diz respeito aos neopentecostais, os conflitos por meio de afronta a valores e representações não se dirige apenas aos de origem afrobrasileira. O *ataque* - ou defesa de seu território - se manifesta também contra o conhecimento científico, base do conteúdo da educação e do ensino.

Em outro fato esclarecedor revelado nesta pesquisa, um professor se viu tolhido de introduzir conceitos de meio ambiente, porque mencionaria o episódio do desaparecimento dos dinossauros na Terra pré-histórica. Uma aluna o interpelou, afirmando que "os dinossauros nunca haviam existido", pois "não são descritos na Bíblia". Na tentativa de ponderar, o professor se viu envolvido num embate acalorado na sala de aula, motivado ou conduzido pelo grupo de alunos de confissão neopentecostal. Prevendo que era impossibilitada uma solução pacífica para a situação, preferiu desistir da argumentação e encerrar a conversa (OLIVEIRA & RODRIGUES, op. Cit. p. 4).

Outro episódio nesta escola revela a prática de silenciamento, pela negação, contra estudantes que se veem obrigados a omitir sua origem étnica e identidade religiosa. Numa turma cuja terça parte era composta de alunos autodeclarados neopentecostais, o professor de Artes planejou atividade utilizando música de fundo, aproveitando os portfólios pessoais dos alunos (celulares e demais dispositivos sonoros). Inicialmente as músicas remontavam o cenário cotidiano popular dos alunos (pagodes, sambas, funks). Ao cabo de duas semanas, alguns alunos passaram a tocar seus hinos e músicas vocacionais (de inspiração evangélica). O professor observou que aquele grupo passara a monopolizar o equipamento, controlando repertório e volume, sem que os demais, até aí, reclamassem desse aspecto. Ao cabo da terceira semana, um aluno reclamou: "Professor, só esse pessoal que ouve as músicas, eles não deixam a gente colocar as que a gente queria. Eu acho isso um abuso. Se eu trouxesse um CD de macumba e ficasse cantando aqui em sala, elas iam gostar?" Isso provocou a reação de um aluno daquele grupo criticado: "se botar música de macumba, eu saio da sala". Os demais desse grupo acompanharam a reação com outras frases de reprovação. O professor interrompeu a aula: "Afinal, porque determinadas canções podem e outras não? (...) por que uma música originária das religiões de matriz africana não poderia ser tocada se a mesma é também um louvor de adoração aos orixás?" Uma discussão irrompeu e o professor pediu aos alunos que decidissem o que seria ouvido naquele momento, quando a maioria preferiu que nada fosse tocado. Posteriormente soube que o aluno insurgente era praticante de religião



afrobrasileira e que não se autodeclarara por temer sofrer discriminação dos colegas. Mais tarde, junto aos companheiros professores, este relatou a história na sala dos professores, quando ouviu de um deles: "eu também não ia aceitar música de macumba na minha aula, jamais".

No que diz respeito à religião, o cenário escolar brasileiro já vem sendo palco desses embates desde o Brasil colônia, de acordo com os autores. De acordo com sua visão, "afirmar a não existência de processos históricos reivindicando um centro de produção de verdade, demonizar outras visões de mundo na perspectiva de caracterizá-los como subalternos/inferiores e, num certo sentido, propor uma eliminação simbólica do outro" é uma tática usual da disputa hegemônica pelas esferas de poder. Manipular os elementos do indizível, do incompreensível, do indeterminável, do imprevisível e sua afirmação persuasiva constituiria a estratégia [de magia] para compor o poder em suas estruturas relacionais. É a forma com que o dominador estabelece seu controle, o uso dessa magia. E os autores citam Muniz Sodré:

Todo poder é de fato mágico, no sentido de que se empenha em convencer os sujeitos de uma absoluta realidade, distinta do imprevisível ou do vazio indeterminado que tenha que administrar. (SODRÉ, 1996, citado pelos autores).

Os autores defendem que não se fala aqui apenas de uma disputa religiosa ou a afirmação de um preconceito contra as religiões de matriz africana no Brasil, mas de racismo epistêmico, em que uma estrutura hegemônica pretende permanentemente se afirmar como "caminho", "verdade", "libertação", "salvação", numa estratégia de negação silenciadora e excludente dos conhecimentos e saberes do outro. Um discurso que se pretende estabelecido e necessário, calcado numa legitimação forçada, protegida, defendida às custas da eliminação do discurso do outro - o que não ocorreria somente no mundo das ideias, mas materializado em ações, inclusive com o uso da força.

Este embate se daria num campo epistemológico em que o discurso ocidental - neste caso representado pela postura do grupo evangélico - se afirma através das esferas acadêmica, institucional e religiosa, nos campos de produção do conhecimento, privilegiando os pensadores e as teorias ocidentais como referência de produção da verdade.

Os autores propõem uma visão do problema a partir da perspectiva *decolonial*, introduzida pelo grupo de pensadores latino-americanos denominado Modernidade/Colonialidade, para quem o conceito de racismo epistêmico se apresenta como "fruto da manutenção da colonialidade do

poder, do saber e do ser" (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 131, de acordo com OLIVEIRA e RODRIGUES, 2013). Para tanto, citam Maldonado-Torres:

(...) a colonialidade se refere a um padrão que emergiu como resultado do colonialismo moderno, porém, ao invés de estar limitado a uma relação formal de poder entre os povos ou nações, refere-se à forma como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas se articulam entre si através do mercado capitalista mundial e da ideia de raça. (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 131, ora colhido pelos autores).

Essa estratégia de manter a hegemonia se daria mesmo após o término do colonialismo, "mantendo-se viva nos manuais de aprendizagem, critérios para os trabalhos acadêmicos, , na cultura, no senso comum, na autoimagem dos povos, nas aspirações dos sujeitos, e em tantos outros aspectos da nossa experiência moderna" (idem, idem).

Rodrigues e Oliveira ressaltam que o discurso *neopentecostal* se afirma numa lógica de negação do outro [nesse caso, aquele de identidade étnica afro-brasileira] através de expressões religiosas próprias, assim como em outras áreas do conhecimento [teoria criacionista, dentre outras]. Este grupo reivindica para si a exclusividade de manutenção do conceito de verdade sobre os processos constituintes da sociedade e de sua organização. Qualquer iniciativa de expressão, manifestação ou afirmação dos valores e representações culturais desse outro deve ser combatida, anulada ou silenciada.

Essa tática se dá em diversos espaços e dimensões culturais, inclusive na escola. Quanto às epistêmes das religiões de matriz africana no Brasil, o epistemicídio se daria pela demonização dos valores e representações de matiz religioso e no espaço escolar, pela desconstrução lógica da racionalidade proposta em oposição aos seus valores e representações epistêmicas. Conforme os autores, "A prática proselitista no espaço escolar se insere numa disputa de saber e de poder, onde as ciências, a história e as identidades outras, são desautorizadas e questionadas a partir de um centro de verdade, expressa nas <<escrituras sagradas>> (OLIVEIRA e RODRIGUES, op. cit.).

Em resumo, os autores denunciam que a lógica *neopentecostal* afirma um discurso de verdade epistêmica - "um pretense paradigma universal de conhecimento" - que se coloca com o poder de excluir qualquer outro discurso antagônico ou simplesmente diferente.

Esta e outras pesquisas reunidas neste trabalho revela que, atuando no espaço escolar, os

neopentecostais assumem uma estratégia de repressão contra qualquer outra forma de conhecimento, inclusive o conhecimento chamado científico, que se dá através de seus atores (professores, gestores ou administradores de vocação evangélica etc.). Aqui, os autores citam o caso da Governadora do Estado do Rio de Janeiro, Rosinha Garotinho<sup>42</sup>, quando propôs um modelo de educação criacionista em oposição à teoria do evolucionismo.

Mignolo (2003), Maldonado-Torres (2007) e Quijano (2007), sempre do acordo com os autores, denunciam o modelo epistêmico europeu - historicamente hegemônico e impositor de uma produção de conhecimento que se arvora como única capaz de *explicar* o conhecimento - com o objetivo, dentre outros, de deserdar todas as outras epistemologias periféricas do ocidente e, em decorrência disso, fazer com que os currículos escolares sigam a lógica de reprimir [negando, silenciando, ignorando, substituindo] os modos de produção de conhecimentos, saberes, simbologia e representações do colonizado.

Os autores citam Walter Mignolo (2005, *apud* OLIVEIRA e RODRIGUES, op. Cit. p. 8), quando este denuncia o engendramento da estratégia eurocêntrica para estabelecer conceitos que se sustentam para justificar e manter a dominação colonialista - com objetivos de dominação política, social e econômica. Segundo este teórico, as ciências humanas, corroboradas pelo Estado, teriam criado um conceito "do outro" em conveniência a estes propósitos de dominação. Como esta estratégia não envolvia apenas interesses econômicos [escravidão] e religiosos [catequese], mas culturais [aculturação], sociais [*modus vivendi*], políticos [dominação], geográficos [exterritorialidade] e históricos [versão oficial dos fatos] e de conhecimento [racismo epistêmico], estabelece-se num modelo que Mignolo chamou de "colonialidade do saber" (Mignolo, 2005, *idem*). O estabelecimento dessas posições de poder e exclusão do outro [dominado, escravizado, silenciado, explorado, excluído, etc.] faz com que estes valores se tornem arraigados na cultura, no pensamento e nas práticas relacionais até os dias de hoje, servindo ainda àqueles interesses, mesmo que de modo velado, mas sempre sistêmico.

Essas posições se materializam em iniciativas contemporâneas de exclusão do pensamento desse "outro", que hoje, na América, se constitui no ameríndio e no afrodescendente. Essas mesmas

---

<sup>42</sup> Foi governadora de estado durante o período de 1º de janeiro de 2003 até 31 de dezembro de 2007 e foi acusada por diversas representações políticas de administrar o estado em benefício de seu grupo religioso, inclusive promulgando legislação que reflete esse aspecto.

posições sustentam o modelo de racismo contra a cultura e as religiões de matriz africana no Brasil. Estabelecida, esta estratégia reafirma permanentemente uma engendrada hegemonia que, por sua vez, serve de sustentáculo para iniciativas de dominação a grupos minoritários. Um exemplo é o fato de que, no Brasil, independentemente do fato dos negros e demais afrodescendentes serem maioria numérica, sofrem eficiente exclusão ou inferiorização de oportunidades no mercado de trabalho, oportunidades de desenvolvimento pessoal ou mobilidade social. Quanto à sua religião, é conveniente que seja negada, através da demonização.

### **Possíveis conclusões sobre o que se discute...**

Além de outros aspectos, pudemos observar que as discussões recentes sobre educação das relações etnicorraciais se direcionam, numa análise crítica, às principais temáticas de Racismo no Brasil: denúncia do eurocentrismo e sua forte influência na formulação curricular [propostas públicas, material didático, práticas dos educadores e gestores], tanto das bases comuns quanto ao que refere a *currículo oculto* nas escolas pesquisadas; diversas denúncias sobre intolerância religiosa praticada abertamente no ambiente escolar contra praticantes das religiões afro-brasileiras; a evidência de epistemicídio contra os saberes, valores e simbologias afroreligiosas, praticado de forma sistêmica [políticas públicas, currículo etc.]; o material pesquisado também revela como prática desse epistemicídio as estratégias – declaradas ou ocultas – de silenciamento [reprodução de estereótipos, ignorância de fatos e trajetórias históricas relevantes], pela negação [inferiorização subalternização das culturas preconceituadas], e de negação, invariavelmente pela construção de uma demonização explícita.

Concluimos, então, através do levantamento feito, que são numerosas as formas pelas quais essas práticas de racismo epistêmico aflora no sistema educacional, de forma consciente ou oculta. Por outro lado, como causas ou fatores que contribuem para esse panorama denunciado, os autores concordam que seriam, principalmente, a ausência de conteúdo sobre Educação das Relações Etnicorraciais na formação dos professores, as dificuldades apontadas por alguns professores em abordar o assunto na sala de aula e a ineficácia da Lei 10.639/03, cuja promulgação já completou 10 anos e seus objetivos ainda permanecem não atingidos.

*... E o que não se discute.*

Porém, pudemos também observar alguns pontos, ao nosso ver importantes, não são detectados ou avaliados nessas discussões. Um desses pontos seria referente aos processos em que se dá o epistemicídio investigado, teriam início ou origem, no ambiente escolar, a partir da Educação Infantil, quando essa modalidade de ensino tão abrangente representa a iniciação escolar. Os textos investigados não tratam dessa modalidade de educação, deixando de observar que é nessa “iniciação” que começa todo o processo, que aqui é denunciado.

Outro ponto relevante é o de que a maioria dos autores que pesquisam os objetivos e alcances da lei 10.639/03 mencionam a falta de conhecimentos dessa natureza na formação dos professores, mas não se faz referência à ausência desses fundamentos e referências nos editais de concursos que selecionam professores para lecionar nas redes públicas de ensino no Brasil. Se para o exercício do cargo esse conteúdo não foi referenciado, ficaria difícil justificar posteriormente sua inclusão nas práticas docentes. Por outro lado, a sua inclusão já no edital equivaleria a uma certificação de que haveria em sala de aula, obrigatoriamente, uma abordagem desses assuntos. Ainda, a oposição deste tema no edital já forçaria o candidato a conhecer a bibliografia e os teóricos dessas temáticas, o que ocorre com todos os outros conteúdos incluídos num edital para seleção de professores.

Outro tema, ao nosso ver, também relevante e não tratado com a atenção devida é o fato de que essa produção acadêmica - seja como instrumento ou tema a ser debatido - não chega à escola, à sala de aula. Concordamos com Campelo (2005) quando declara a “reconstrução simbólica” que se dá através das práticas no terreiro, um resgate da organização original da comunidade africana, agora perdida, assim como “a manutenção de seu ethos cultural”. Aqui surge o primeiro sinal de problematização, já que estas informações se restringiriam, de acordo com a avaliação da autora, às pesquisas acadêmicas, não chegando às escolas e ao seu ambiente vivencial, cheio de conflitos e contradições.

Podemos, assumindo um certo risco, concluir que a cultura escolar material e imaterial mostra-se como elemento importante para desvendar o desrespeito à diversidade religiosa dentro da escola. A escola ainda é um dos melhores ambientes para favorecer rituais comunicativos cada dia, que possibilitem a transmissão de determinados modelos culturais. Ela “forma corpo indissociável do que entendemos por currículo, explícito e oculto (Escolano; Hernandez: 2002:

p.226, conforme CAPUTO, 2010). Concordamos também que a temática das diferenças etnicorraciais ainda não é suficientemente debatida na escola, o que possibilita a prática aberta de racismo.

### Capítulo 3 - As sagradas matrizes africanas e suas ontologias

Atendendo às perspectivas necessárias à construção deste texto, de forma resumida, podemos assim apresentar os elementos primordiais ou fundamentais dessas religiões:

- culto à natureza e aos ancestrais, sob um *panteão* de deidades mágicas ligadas/representadas/ressignificadas e relacionadas ao homem e às forças da natureza;
- a relação direta e permanente entre o mundo dos vivos, a realidade imediata e o mundo sobrenatural, onde habitam os ancestrais, guardados pelas deidades cosmogônicas;
- a energia primordial do *princípio vital* que rege todos os seres vivos, na referência dos bantos, ou o *axé* – na referência da cultura ioruba, ambas de grande contribuição na formação sociocultural do Brasil;
- a necessidade, na prática ritualística, de se manter em equilíbrio com a natureza para consecução da prosperidade e felicidade;
- o fenômeno do transe e da possessão espiritual como prática de reverência aos ancestrais;
- e as diversas formas de representação plástica, como a música e as danças ritualísticas, apenas para citar algumas dessas formas.

Por estes princípios, pode se inferir que as religiões como o Candomblé e a Umbanda não trabalham nas questões de salvação para outra vida, mas sobre os problemas terrenos, da felicidade dos seres e da preservação das forças da natureza neste mundo. Veremos registros dessa prática na comunidade quilombola investigada, o que direcionou a pesquisa a saber as ligações locais entre os jongueiros e a prática de espiritismo de viés umbandista.

Seriam religiões terrenas neste sentido, preocupadas com a ligação entre passado, presente e futuro dos seres da natureza na terra, numa interpretação de vida que implica em “circularidades como representações das gerações que se sucedem” (CUNHA Jr.: 100-102).

#### 3.1 Origem das sagradas matrizes africanas

Sabemos que o tráfico de africanos para o Brasil Colônia seguia o “mapa” dos interesses mercantilistas de então. As escolhas variavam segundo a oportunidade, facilidade de captura e transporte, maior ou menor resistência aos maus tratos e à subjugação, além de especificidades como conhecimentos práticos de agricultura, trabalho coletivo, disciplina, dentre outros. As estratégias do *infame comércio* e da larga utilização dessa mão de obra no Brasil seguiu também diretrizes que buscavam impedir articulações de revolta ou de resistência, como “misturar” e

espalhar em diferentes pontos do território brasileiro as diversas etnias, dificultando-lhes a comunicação e a união. Mesmo nesta senda de crueldade, as culturas negras conseguiram atravessar esses tempos difíceis, “negociando” com outras culturas a sua sobrevivência, ainda que por vezes fortemente deformada pela censura da cultura hegemônica.

Assim, a maioria dos historiadores dessa temática concordam ter como marco inicial do escravismo na colônia a viagem de Diogo Cão à foz do Rio Congo, em 1482. A partir daí, o movimento do tráfico irá se concentrar na costa atlântica africana, entre o Cabo Lopo Gonçalves, no território do Luanda e o Rio Coporolo, ao sul de Benguela, mas também da costa oriental, entre os rios Zambeze e Limpopo, onde hoje é Moçambique<sup>43</sup> (LOPES, 1988: 134).

Este enorme contingente era quase que essencialmente formado por negros de etnia Banto, predominante em todo o território africano. A partir de 1532, Martin Afonso instala o que viria a ser o primeiro engenho de açúcar na capitania de São Vicente, hoje estado de São Paulo. Para o trabalho, contrata com o traficante português Jorge Bixorda a primeira leva de escravizados africanos. Em 1550 desembarcam, em Salvador, Bahia, os primeiros escravizados destinados ao trabalho nos engenhos do nordeste e a estes se sucedem milhões de africanos, em sua maioria da etnia Banto, principalmente dos reinos do Congo, do Dongo e de Benguela (op. cit.: 135).

Este contingente traz uma riquíssima e variada contribuição linguística e religiosa, além de práticas de diversas atividades econômicas de grande interesse dos colonizadores<sup>44</sup>. Não é difícil imaginar a “torre de babel” que se tornaria uma senzala ou uma propriedade rural colonial, com tantas procedências diferentes de África.

Podemos então acordar que as primeiras epistêmes religiosas africanas que aportam no Brasil colonial são de origem banta. Somente a partir do século XIX, a aproximadamente dez anos da suspensão do tráfico [1839] e da perseguição da coroa inglesa aos navios tumbeiros no Atlântico [por volta de 1845] é que começam a aportar aqui os contingentes sudaneses de escravizados, distribuídos em sua maioria pelo nordeste e norte do território, agora imperial. Trazem uma cosmogonia muito semelhante à dos bantos, estruturada de forma hierarquizada e com uma visão

---

<sup>43</sup> Cerca de 4.508.963, entre adultos e crianças escravizados, foram deportados para diversos pontos da América, principalmente o Brasil, durante o período de 1531 a 1850 (cf. Antônio Carreira, *apud* LOPES, 1988: 193).

<sup>44</sup> Para ter uma noção da variedade étnica banto, listamos os oito grupos linguísticos que aqui chegaram durante o período escravista, cada um com mais de quatro subgrupos linguísticos regionais: *Teke, Songo, Ndonga, Suaheli, Konda, Makua e Sotho* (LOPES, op. cit.: 86).



de mundos real e espiritual quase idêntica àqueles.

Para compreender valores, símbolos, signos e demais representações religiosas brasileiras herdadas daqueles povos, procuramos encontrar suas raízes no território africano. Qual a visão de mundo e os diversos conhecimentos e práticas religiosas no tempo/espaço africano? Haveria traços culturais e epistêmicos comuns entre essas diversas vertentes? Num levantamento de documentos e relatos, a historiografia e a antropologia podem contribuir para responder a estas perguntas.

Começemos por conhecer o homem e sua visão de mundo, na África pré-colonial. Por volta de 1438, quando os primeiros portugueses chegam ao continente, o que encontram é uma infinidade de reinos e impérios, espalhados por toda a África. Com produção agropecuária, mineração, pequenos ofícios e um sofisticado sistema de vendas, trocas e negociações de mercadorias, estes reinos ocupam toda a extensão fértil ou cultivável, têm moeda própria e comandam redes internacionais de tráfego de mercadorias, negociando com os povos do Mediterrâneo, da península arábica, China e Índia, dentre outras economias. Os mais significativos desse período são os reinos do Congo, Jaga, Bundo, Mali, N'gola, para citar apenas alguns. Mas, existiam também aqueles estados livres, independentes de reinos e dinastias banto, nas regiões de Quissama, Libolo, Matamba, dentre outras.

Porém, a historiografia desse período, assim com as demais que tratam das culturas africanas, guarda a visão preconceituosa daquele que não compreende ou não se interessa por compreender.

Há relatos, entretanto, esclarecedores. Colhemos em Lopes (1988) narrativas de viajantes, missionários cristãos portugueses e navegantes, que descrevem, segundo seu ponto de vista, como esses africanos interpretam o universo, a vida na terra, a lida com suas deidades, a ancestralidade, o nome fundamental, enfim. Vejamos como esses bantos praticavam suas epistêmes sagradas. Sobre os bantos do Reino N'gola [Angola]:

“Como criador supremo, acreditam em *N'Gana Zambi*, um deus superior, distante e vago, que parece independente ou indiferente entre os conceitos do Bem e do Mal: um criador que se reconhece, se ama e se respeita – mas que não se teme. De *Zambi* não vem nem o Bem nem o Mal. Vem a vida dos seres e a criação das coisas. É um autor um pouco indiferente à sua obra. O Bem e o Mal são obra de agentes, nem sempre determinados, mas constantemente activos” (Galvão & Selvagem, *apud* LOPES, op. cit.: 122).

Essa representação cosmogônica é parte presente no conhecimento religioso afrobrasileiro difundido hoje no Brasil: um criador supremo [*Zambiapongo* na Umbanda Omolocô; *Olodumare*, nos candomblés Ketu-Nagô, de tradição Yorubá], que não mais interfere na sua criação, por isso, indiferente e independente. Tanto nos rituais de Umbanda quanto os de Candomblé, reconhece-se a sua importância primordial como deidade, mas não se cultua imagens desse ser supremo; não se canta ou dança em seu louvor nem se oferece festas, comidas sagradas ou quaisquer oferendas, ao contrário de todas as outras entidades mediadoras.

Nessa cosmogonia, inexistem a concepção de um juízo final, ou conceitos de bem e mal, culpa, pecado e outros valores arraigados ao judaísmo, herdado pelos cristãos, pois não fazem sentido nessa construção, já que outros princípios regem as forças na terra entre os homens e a natureza, como veremos em outro relato. Porém, haveriam seres ou *agentes*, constantemente ativos, em permanente interação com o homem – estes sim, mediadores entre o homem e o mundo sobrenatural. Estes sim, são julgados pelo autor do texto como responsáveis por ações de bem e mal. Quem seriam estes *agentes*? Os *orixás*, *voduns* ou *inquices*<sup>45</sup>, como passaram a ser chamados aqui no Brasil?

Talvez uma das obras de maior importância sobre as epistêmes sagradas de africanos bantos seja o livro *La Philosophie Bantoue*, do missionário belga Padre Placide Tempels (1949, *apud* LOPES, 1988: 123). É o relato mais famoso até hoje sobre a existência de uma filosofia fundamentada numa metafísica dinâmica, num universo de vitalismo que oferece a chave da concepção de mundo entre todos os povos bantos (Balandier, 1968: 64, cf. op. cit.: 122).

Ao contrário da filosofia ocidental que é fundamentada na noção de *ser*, aqui vemos a noção de *força* tomar o seu lugar, passando a orientar toda a cultura banto com sentido e objetivo de aumentar essa força e resistir contra a sua perda ou diminuição. Para esses bantos, “a realidade última das coisas, representando também o seu valor supremo, é a *vida*, a *força vital*” (op. cit.: 123). Este princípio fundamental transforma todo ser em *força*, sendo esta a chave que daria acesso à representação de mundo. Assim, todos os seres – espíritos dos ancestrais, pessoas vivas, animais e plantas – são sempre compreendidos como uma força e não como entidades estáticas.

---

<sup>45</sup> Respectivamente, a representação atual dos ancestrais primordiais nos candomblés ketu, jêje e angola; a denominação *orixá* também é usada na cosmogonia da Umbanda de vertente afrobrasileira, em algumas de suas diversas designações.

Esta visão ou concepção de existência rege todo o domínio da ação humana. Para os bantos, em qualquer circunstância deve-se *acrescentar*, somar, evitando-se *diminuir*, subtrair. Com este mesmo objetivo, a invocação ou evocação dos ancestrais tem por objetivo aumentar essa energia vital, essa força, pois em contato com seus entes falecidos haverá uma interação que resulta em revitalização positiva, tanto para o ancestral quanto para o descendente.

Os sacerdotes, que também seriam adivinhos, conhecem as palavras que reforçam a vida e ajudam a pôr em movimento as energias de cada ser [encontraremos estas mesmas características no *mestre cumba* investigado no Jongo do Bracuí]. Quando se está doente, busca-se com o remédio revitalizar e fortalecer essa energia, para que o paciente se beneficie disso e vença a moléstia. Um dos símbolos dessa energia vital está na fertilidade, tanto masculina quanto feminina, sendo a representação maior da continuidade do povo e sua cultura. A morte, ao contrário, é um estado de *diminuição* do ser, por isso rituais são feitos em ajuda aos mortos, para que continuem revitalizados espiritualmente. A ascendência é um fator de sobrevivência sob a visão dessa filosofia, pois morrer sem deixar descendentes significa perder essa ajuda depois de morto.

Podemos cotejar novamente essa principiologia com aquelas fundamentadas nas religiões brasileiras de matriz africana, quando analisamos o conceito de *Axé* [ioruba], presente em todas as modalidades essas religiões, como Candomblé, Tambor de Mina, Jurema, Xangô, Tambor de Crioula, Caxambu, Jongo e Umbanda, dentre outras. Na língua ioruba *axé* quer significar exatamente a *força* ou *energia vital presente em todos os seres vivos*. Aumentar o axé é buscar prosperidade, saúde física e espiritual, equilíbrio, discernimento, etc. Perder axé significaria, assim como para os bantos, *diminuir* essa força, causando malefícios às pessoas e aos demais seres vivos. A Roda do Jongo seria uma prática para se promover o aumento coletivo do axé, conforme veremos adiante com o Mestre Jongueiro Délcio Bernardo.

Outro aspecto importante desta ontologia é o que diz respeito ao nome das pessoas. Segundo esse fundamento, *um indivíduo se define por seu nome*. Melhor, ele *é* o seu nome. O nome é algo interior que não se perde nunca e que difere do segundo nome, recebido num segundo nascimento como a circuncisão, um nome sacerdotal, honorífico de chefe político [ou um batismo iniciático, como se pratica hoje nas religiões brasileiras de origem africana].

Esse nome pessoal, interior, é também o indicativo da individualidade dentro de sua linhagem ancestral, pois, segundo a filosofia banta, ninguém é um ser isolado. Nessa interpretação de universo e de ser humano na sua existência, toda pessoa constitui um elo na cadeia das forças

vitais vinculadas e sustentando acima de si a sua ancestralidade, de quem herdou o mundo e vinculado, para influir abaixo, pela sua descendência, completando assim a sua linhagem. Perder este nome ancestral significa perder-se da linhagem, passando a viver em erraticidade, sem o apoio daqueles que o antecederam. Daí a importância do nome para os bantos.

É pacífico na literatura pesquisada que, nas religiões de matriz africana praticadas no Brasil, como a Umbanda e o Candomblé, existe na tradição religiosa um “reencontro” com essa linhagem, quando os adeptos iniciados tomam conhecimento de quem são seus *orixás*, *voduns* ou *inquices* “de cabeça”, aqueles ancestrais agora mais próximos, que os ajudarão a atravessar esse período de existência. Uma construção identitária também nasce dessa circunstância, quando o adepto se filia a um terreiro ou casa espiritual, passando a integrar essa nova família de irmão em africanidades, independentemente de sua origem, nacionalidade, herança fenotípica ou qualquer outra marca.

A iniciação nestes cultos começa exatamente a partir dessa informação sobre o vínculo que liga o adepto à sua ancestralidade ou linhagem. Sem ela, o sacerdote não saberá a quem evocar em nome do adepto. Aqui, aprendemos que nossos *inquices* ou *orixás* são realmente ancestrais dos quais descendemos linearmente, através dos tempos, que voltaram para nos ajudar nessa travessia. Não são deidades, mas espíritos numa trajetória de compaixão e atenção com o descendente.

Se na cosmogonia dos negros africanos o *ser* é a força, como se relacionam com a variedade de seres vivos, espíritos, divindades e deidades? Há uma estrutura complexa e lógica em que uma hierarquização demonstra a importância do uso dessa força vital, ou *axé* (Silva Cunha, 1958, cf. LOPES, 1988: 124).

De acordo com esta ordem, todos os seres, conforme sua potência, se estruturam em categorias diversas. Em primeiro lugar estaria o ser supremo - ou *Syandya manwa*, para os balubas de Angola e Zambiapongo na Umbanda ou Olorum/Olodumare no Candomblé Nagô. Veremos depois que o Jongo também saúda estas entidades africanas. O ser supremo tem a força por si mesmo e está na origem de toda a força vital. Depois, vêm os *primeiros pais dos homens*, fundadores dos diferentes clãs – numa referência aos primórdios da povoação do homem no planeta – estes são os primeiros *orixás*, *inquices* ou *vodunces*. São eles os primeiros intermediários entre os homens e o ser supremo. Depois, vêm os mortos da tribo, por ordem de primogenitura. Estes são os elos da cadeia que transmite o princípio ou forma vital dos primeiros antepassados para os vivos, assim como estes conhecimentos da cosmogonia – aqui, os caboclos da Umbanda, os Pretos Velhos da Cabula, os encantados do tambor de Mina, e *orixás* do Candomblé Ketu/Nago. Depois

das forças humanas, estão as forças animal, mineral e vegetal, também hierarquizadas de acordo com sua energia vital ou axé – para todas as religiões de matriz africana, a relação com a natureza guarda este princípio. Daí o conhecimento de remédios, alimentos, forças presentes na natureza, como rios, lagos, cachoeiras, praias, montanhas, matas etc.

Todos os seres interagem entre si, numa interdependência existencial. Precisam alimentar sua energia vital e o contato uns com os outros favorece esse fortalecimento. Nas religiões aqui ressignificadas, esse contato é guardado nos rituais de purificação, realimentação espiritual ou terapias de preservação do bem estar ou do axé. Daí a utilização de vários elementos animados e inanimados, como pedras, plantas, animais, alimentos.

Um forte sentimento coletivo permeia toda a comunidade, num objetivo de renovação e realimentação constritiva constante, inclusive através da comunicação entre vivos e mortos. De regra geral, o senso comum para os bantos é de que “o mal é o que prejudica o outro, o que ameaça à paz e a sobrevivência do grupo” (BALANDIER, *apud* LOPES: 125).

Mas a noção de força vital permeia também objetos e coisas inanimadas. Segundo esta ontologia, pode-se transmitir a força vital para uma embarcação, uma estatueta ou uma máscara, uma ferramenta ou espada. Daí ter-se a necessidade de preservar árvores sagradas, instalações e objetos transmitidos gerações a fio, apetrechos de culto que marcam a trajetória de desenvolvimento espiritual do sujeito iniciado, por exemplo.

A partir dessa ontologia amplamente divulgada no meio acadêmico, foi construída pelos filósofos e sociólogos africanos uma *personalidade africana* definida. Ela seria composta de quatro elementos: o corpo ou *invólucro corporal*; o *princípio biológico*, que são os órgãos internos e seus sistemas, sintomas, etc.; o *princípio da vida*, o princípio vital e o espírito, propriamente dito (TAY, cf. LOPES: 126).

Essa personalidade está situada “num campo psicológico dinâmico” demarcado por três eixos, que se cruzam: um eixo vertical, que liga a pessoa ao ser supremo, ao seu ancestral fundador e demais seres invisíveis; um eixo horizontal, referente à ordem social, que mantém a pessoa em ligação com a comunidade cultural; e o eixo da existência da própria pessoa, sua trajetória histórica e fisiológica em interação permanente com os dois outros eixos. A *personalidade africana* se situaria exatamente no encontro desses três eixos. Assim, o equilíbrio dessa personalidade ou a saúde mental do indivíduo depende do equilíbrio desse universo psicológico. Para o banto, a vida é a existência da comunidade, a sua participação na vida sagrada dos ancestrais, quando *toda vida*

*é sagrada*. A vida é também uma extensão da vida dos antepassados e uma preparação para que esse sujeito se perpetue na vida dos seus descendentes (LOPES; 1988: 126).

Tanto o professor africano Sulayman S. Nyang (1982: 30), o sociólogo togolês Amewusika K. Tay (1984: 13-14) defendem que esta proposta é colocada como a “crença padrão” dos povos africanos. Esta personalidade está baseada na concepção banto de *comunidade de sangue, comunidade cultural e de trabalho e comunidade espiritual/ancestral*.

Para fins desse estudo, considerando que são abordadas aqui as duas vertentes principais das sagradas matrizes africanas [Umbanda e Candomblé], é atrativo saber se haveriam grandes diferenças nas ressignificações dessas duas religiões no que diz respeito a essa epistemologia analisada. Comparando as culturas banto e as de origem sudanesa, ambas contribuintes de nossa formação cultural e religiosa, Lopes assevera que “se alguma notável diferença houvesse” entre essas duas concepções, “ela residiria na importância que os povos bantos atribuem à ancestralidade”, pois aqui atuariam diretamente interagindo permanentemente com os descendentes, intervindo inclusive tanto para ensinar quanto para punir (op. cit.: 127). Mas, o ancestral é, para as duas culturas, um elo de comunicação permanente com o ser primordial ou criador e os ancestrais primordiais, muitas vezes expressos ou “animando” as forças da natureza.

A base dessa relação com os antepassados é o culto a essas personalidades pré-existentes. Para o africano em geral e o banto em particular, o ancestral é importante por deixar uma herança espiritual que é compartilhada por todos; uma contribuição para a evolução da comunidade no curso de sua existência. Esta é a razão de ser venerado, cultuado. Através do culto é assegurado o equilíbrio da comunidade com as forças da natureza, com suas próprias forças sociais e políticas, relacionamentos particulares, etc.

Tentando concluir esta seção acerca das sagradas epistêmes africanas e o epistemicídio que ocorre contra seus valores e princípios nas relações sociais - incluindo escolaridade e currículo -, poderíamos inferir que o princípio de *força ou energia vital presente em todos os seres vivos* que é base da cosmologia africana e cerne das religiões afrobrasileiras é totalmente ignorado no processo de formação quanto nos conteúdos propostos pela base curricular. Não há nenhuma vinculação, leitura ou interpretação dessas formas de pensar porque não dizem respeito aos objetivos perpetrados pelas orientações para a vida e para a saúde dos educandos.

Quanto ao aspecto importante do nome - *um indivíduo se define por seu nome* – conclui-se ser esta uma das maiores perdas culturais para estes povos, quando do desterro que sofreram ao

serem dispersos, separados dos seus parentes, relegados a viverem sem saber o seu *nome ancestral*. Talvez a religião africana ressignificada no Brasil tenha servido para recuperar estes nomes perdidos. Mas se a principiologia proposta na cosmogonia negro africana é silenciada na escola, o educando praticante dessas formas de saber sofre com a ruptura de paradigmas e epistêmes: *o que se aprende no terreiro não se fala na escola, pra não virar motivo de chacota ou perseguição*. No terreiro de Umbanda ou Candomblé o adepto passa a conhecer sua linhagem e sua ancestralidade, inclusive seu *nome*, mas não pode pronunciar-lo no mundo fora das práticas religiosas. Aqui, todo o sentido da filosofia banto é esvaziado pelo silenciamento e pela negação.

Se sua cosmogonia é negada, seus elementos, valores, símbolos, divindades e o ser supremo serão negados. Este, quando admitido, o é na figura do demônio judeu, entidade inexistente nessa cosmogonia, nos mitos e literatura bantos. Na diáspora<sup>46</sup>, o ser supremo banto e todo o seu panteão serão demonizados, “paganizados” e “mortos” culturalmente pela afirmação hegemônica de várias religiões praticadas no Brasil durante quatro séculos. Essa exclusão negativa perpassa os conteúdos e “não conteúdos” de currículo, assim como do senso comum.

O culto aos ancestrais, *os primeiros pais dos homens* e fundadores dos diferentes clãs, intermediários entre os homens e o ser supremo é, devido ao preconceito aos fenômenos de transe e possessão, satanizado e negado como expressão religiosa. O mesmo ocorre no que diz respeito aos *mortos da tribo*<sup>47</sup>, elos da cadeia que transmite o princípio ou forma vital dos primeiros antepassados e os conhecimentos da cosmogonia para os vivos. O tabu católico de que não se deve comunicar com os mortos ou a demonização que os evangélicos em geral propugnam contra essa relação trazem para o currículo e para a escola uma tensão que se expressa no silenciamento, na negação e na intolerância.

A relação com a natureza contida em currículo é afirmada na ideologia vigente ou nas críticas ambientalistas ou ecologistas. Fazem ignorar a possibilidade de se ver o sujeito afirmando-se como parte da natureza, integrada permanentemente. Como resultado destrutivo, podemos citar a perda ou desaparecimento do conhecimento de remédios africanos, largamente usados até hoje, mas não reconhecidos pela ideologia científica hegemônica como medicamento.

---

<sup>46</sup> Fase histórica em que o contingente negro africano escravizado é dispersado para as Américas e Caribe, passando a constituir junto com os colonizadores e indígenas ameríndios as populações e sociedades desses lugares. No Brasil, a diáspora é constituída por afrodescendentes, também chamados afrobrasileiros.

<sup>47</sup> O termo *tribo* aqui não é usado como forma pejorativa e discriminatória, mas, tentando uma coerência com a bibliografia pesquisada, onde é mais usado com significado de *coletivo originário, ancestral*.

Os saberes banto que comunicam valores de comunhão, preservação e equilíbrio na relação desse sujeito com a natureza – equilíbrio esse que ele precisa alcançar nos campos mental e espiritual – estão guardados nos rituais de purificação, realimentação espiritual ou terapias para essa saúde específica, de bem-estar ou do axé. Sabemos que os conteúdos vinculados à educação ambiental em currículo apontam para um saber ecológico ou biológico enviesado de ideologia – ora anticapitalista, ora contra o consumismo, ora preservacionista – moldados de forma pragmática e segundo as epistêmes da ciência ocidental, que apontam para a exclusão de qualquer outro conhecimento que não “autorizado” pelos cânones dessa ciência.

### **3.2 A origem do temor, da discriminação e da intolerância.**

Para concluir, vejo necessário antes tentar compreender a origem do medo incutido no imaginário social em face dessas religiões de matriz africana. Ela pode ser localizada na Idade Média europeia, quando da implantação do cristianismo/catolicismo como forma massificante de organização religiosa. Essa implantação é regida também por uma sistemática opressão a todas as seitas e religiões pré-existentes e professadas por aqueles povos europeus.

Nesse cenário, as religiões "pagãs" sofrem proibição total de suas práticas. A opressão desencadeada levará à conversão em massa de quase todos os contingentes europeus, de diversas origens étnicas. Católicos queimam as bruxas e bruxos, considerados pessoas com poderes mágicos e realizadores do sobrenatural. Muitos desses feiticeiros são temidos realmente pela influência e poder que exercem, mas também pelo temor contra os poderes mágicos a eles atribuídos. Esse episódio religioso marca a trajetória dos povos que posteriormente viriam a escravizar os negros africanos a partir do século XV.

A *paganização* e conseqüente demonização das crenças e cultos dos negros quando aqui chegavam era uma das “justificativas” para a escravização desses sujeitos. Daí a cristianização forçada, após sua deportação. A opressão para manter o trabalho forçado também se dá a partir dessa cristianização.

Por outro lado, os conhecimentos práticos dos africanos sobre ervas medicinais, de efeitos entorpecentes e até mortais, foram efetivamente usados para sua defesa, libertação ou como forma de vingança contra o opressor. do ponto de vista de muitos escravizadores, o uso desse conhecimento pelos africanos é tido como responsável por mau passamentos, transe hipnótico ou mesmo a morte, o que contribuiu para aumentar a imagem demonizada dos conhecimentos



religiosos dos africanos.

Preservados no imaginário social, os conceitos de bruxaria, feitiço ou encantamento são sempre associados ao malfeito, ao *fazer o mal*, a manipular energias contra a vontade das pessoas etc. A discriminação pretende fazer desacreditar-se desses os valores ou princípios dessas religiões, impondo clima de desconfiança e medo. Nestes termos, o “racismo procura afastar as pessoas de suas fontes de identidade e da sua cultura original” (op. cit. p. 102). Estaria aqui uma evidência de epistemicídio?

É importante investigar se esse afastamento ou inacessibilidade com relação aos saberes e conhecimentos dessas religiões afrobrasileiras produzem o enfraquecimento ou perda da identidade [racial ou cultural, ou ambas?] e tornaria os negros e afrodescendentes “mais vulneráveis à dominação ocidental” (op. Cit. Idem).

No passado, os terreiros eram atacados pela polícia e pelas autoridades racistas que procuravam destruir a cultura de base africana no Brasil, e impor uma europeização das nossas culturas.

[...] Na atualidade, a mentalidade racista transforma as vítimas do racismo nos seus próprios algozes. Fazem com que os próprios afrodescendentes trabalhem na divulgação de mitos e ideias absurdas sobre as culturas africanas (op. cit. Idem).

A população já desenvolve, de forma quase “natural”, um medo do que lhe é desconhecido. A constante propagação de estereótipos racistas que desqualificam as culturas africanas e afrobrasileiras contribui para a manutenção desse medo. Associada a outras práticas de preconceito e discriminação já arraigados na conduta social e na cultura, essa propagação ganha ares de verdade para o senso comum. Daí chegarmos ao ponto de encontrarmos indivíduos afrodescendentes, praticantes de algumas religiões de matriz euramericana, que professam o cristianismo evangelista, justificarem e motivarem outros adeptos à prática de perseguição às crenças e cultos de origem africana no Brasil.

*“Cheguei no angoma  
E já dei meu sarava  
Quem não pode com mandinga  
Não carrega patuá.”<sup>48</sup>*

*“Foi São Benedito quem inventou o Jongo,  
No tempo em que ele foi gente e era cativo”  
Luiz Café<sup>49</sup>*

---

<sup>48</sup> Tradicional verso do jongo do sudeste, indicativo de desafio (SLENNES *in* LARA & PACHECO, 2007: 136).

<sup>49</sup> Cf. Mattos e Abreu, Luiz Café era um dos mais afamados jongueiros da região de São Luís do Paraitinga-SP (ARAÚJO *apud* MATTOS e ABREU *in* LARA, PACHECO *et al*, 2007: 69).

## Capítulo 4 – O Jongo do Bracuí

Como justificamos na introdução, redirecionamos o recorte para a parte mística da Roda do Jongo, por encontrar nessa prática vestígios da religiosidade africana no Quilombo do Bracuí. O chefe político e sacerdote ou “feiticeiro” condenado, vencido ou capturado é deportado para o Brasil Colônia e aqui funda o Jongo e, como veremos, é o mesmo praticante do espiritismo que mais tarde viria a dar origem a algumas práticas da Umbanda. Para compreender os elementos que constroem essa tese, precisei primeiro investigar o cumba e o Jongo desde sua origem na África, cotejando sua localização e trajetória com as epistêmes religiosas atribuídas a ele.

### 4.1 A origem do Jongo na perspectiva da procedência dos pretos assentados na região de Mambucaba e Bracuí.

Antes de encontrar os registros da origem cultural do Jongo do Bracuí, decidi investigar a procedência do negro africano que traz da África essa contribuição cultural para a região do litoral sul-fluminense. O campo de pesquisa, na comunidade quilombola de Santa Rita do Bracuí, está localizado no sul do Estado do Rio de Janeiro, na região do litoral<sup>50</sup>. Alguns autores da bibliografia pesquisada (LOPES, 1988; VASCONCELLOS, 1998; SLENES, 2007) concordam com uma predominância de negros da etnia Banto, procedentes da África Central atlântica e ocidental. Pode-se afirmar que a grande maioria de negros africanos nas senzalas do sudeste brasileiro entre 1795 e 1850 era composta desses indivíduos<sup>51</sup>.

Devido à sua posição geográfica e ao período em que fez uso do tráfico atlântico, a fazenda de Santa Rita do Bracuí recebeu, em sua maioria, negros bantos trazidos da mesma região acima referida. Encontrei registros da procedência desses negros trazidos durante o período estudado. Segui a trajetória de formação do assentamento hoje ressemantizado como quilombola. Estes registros atestam a predominância banto na formação da cultura afrobrasileira naquele lugar.

Em 1815 Brasil e Inglaterra assinam o primeiro tratado de suspensão do tráfico atlântico, proibindo o comércio de escravos nos portos da costa oeste africana situados acima da linha do Equador. Mas a medida não impediu que se traficassem escravos, agora desembarcados em portos

---

<sup>50</sup> O Bracuí era um porto particular de comércio interprovinciano, mas que também serviu para o desembarque clandestino de escravizados africanos. A fazenda de Santa Rita do Bracuí, pertencente aos Breves, grandes proprietários de terra e de escravos dá origem ao assentamento que hoje abriga uma comunidade de remanescentes de escravizados (ABREU, cf. VASCONCELLOS, 1998: 23)

<sup>51</sup> Este contingente constituiu-se em cerca de 93% entre 1795 e 1811 e 75% entre 1811 e 1850 (SLENES, 2007: 116).

particulares, de forma clandestina. Foi o caso de Mambucaba, Paraty e Bracuí e, posteriormente, Angra dos Reis.

A maioria desses desembarcados, após uma seleção nos portos ou já nas fazendas, seguia para a Vila de Bananal, a oeste da região litorânea, acima da Serra da Bocaina, na Província de São Paulo. Assim como a Vila de Mambucaba, Bracuí também era um escoadouro de escravos clandestinos para Bananal (VASCONCELLOS, 1998: 23). Não empreendi nessa questão, mas posso deduzir que se a fazenda reproduzia escravos, provavelmente tinha seus próprios critérios para a destinação das suas “peças”. Então, por meio de alguns critérios, os indivíduos ou grupos eram destinados. Sabemos que a fazenda produzia café, fumo, cana de açúcar e aguardente de cana. Havia uma propriedade para abrigar a família do proprietário, uma cultura de subsistência para alimentar tanto aos senhores quanto aos escravos e homens livres vinculados à produção. Lembro que havia nela uma unidade de reprodução e recuperação/engorda de escravos, com a geração de “matrizes” para venda ou aluguel. Isso tudo demandava mão de obra. Assim, muitos assentaram-se no entorno da fazenda, integraram a pequena comunidade de Santa Rita, passando a frequentar a capela católica erguida a mando do proprietário.

Estes negros e também as suas famílias constituídas, passam a levar uma vida diferente daqueles que subiram a serra e foram trabalhar nas *plantations*. Era muito comum, no Brasil Império, o senhor tolerar ou autorizar que seus escravos a empreenderem alguma manufatura, ofício ou cultura da terra, já que poderia tributar ou suspender a atividade a qualquer momento. Para os escravizados, além da igreja católica, era um meio de inserção na sociedade e na sua vida econômica, obtendo, não raro, uma certa distinção.

A partir dos registros de batismo de negros africanos na paróquia da Vila de Mambucaba, é possível mensurar os contingentes de escravos segundo a sua procedência. A Vila de Mambucaba, cujo porto centraliza a vida econômica da região, mantinha o registro paroquial de nascimentos, batismos e casamentos. Pesquisando as relações de compadrio, Vasconcellos (1998) nos revela que, entre 1830 e 1859, segundo os registros de batismo, já se observava a predominância banto nesses contingentes. A Tabela Nº 1 apresenta a frequência das etnias, segundo o registros de serviço de batismo da igreja católica, a quem incumbia esse serviço notarial na época do Brasil Império. O recorte temporal se situa entre 1830 e 1859<sup>52</sup>:

---

<sup>52</sup> Fonte: Livro de Batismo-Convento do Carmo-Angra dos Reis-RJ (cf. VASCONCELLOS, 1998: 26)

**Tabela N° 1**

<b>Etnia</b>	<b>Indivíduos</b>	<b>Percentual</b>
Angola	4	7,3
Guiné	29	52,7
Caçange	2	3,6
Benguela	2	3,6
Moçambique	5	9,1
Rebolo	2	3,6
Mina	5	9,1
Cabinda	3	5,5
Congo	2	3,6
Masambgue	1	1,8
<b>Totais</b>	<b>55</b>	<b>100,0</b>

Considerando as dificuldades de locomoção, liberdade ou autorização senhorial, a consecução de padrinhos preferencialmente livres e dinheiro para as taxas paroquiais, deve-se presumir pela inexatidão desses números, sempre maiores do que o registrado – o que é uma constatação frequente na historiografia da escravidão. Nei Lopes adverte que “No Brasil, o estudo dos grupos étnicos africanos sempre se constituiu numa verdadeira caminhada dentro de um cipóal” (LOPES, 1988: 144). Dificuldades como as diversas grafias de nomes africanos, informalidade administrativa das vilas e propriedades rurais, negação de participação aos escravos de atos como o registro em certas regiões, dentre outras causas, fazem com que se trabalhe quase sempre por aproximação. A predominância da procedência das Áfricas central e atlântica é expressiva. Com a ajuda de uma tabela divulgada por Lopes (1988: 145-148), montamos o seguinte quadro, na Tabela N° 2:

**Tabela N° 2**

Nomenclatura registrada em Mambucaba, por procedência	Grandes grupos étnicos a que pertencem	Região geográfica de origem no continente africano
Angola, Benguela e Rebolo	Ovibundos	Metade oeste de Angola, além do litoral até as terras altas.
	Bundos	Entre o Atlântico e o Rio Cuango e, além deste, para leste e sul, além do baixo e do médio Cuanza.
Guiné	Dualas e Bassas	Litoral da atual República de Camarões;
	Fangs e Pongs	Litoral da atual Rep. do Gabão;
Congo, Cabinda e Mina	Bacongos	Enclave de Cabinda, nordeste de Angola, entre o Atlântico e o Rio Cuango, litoral congolês
Caçange	Lubas	Leste de Shaba, na Catanga e no atual Zaire

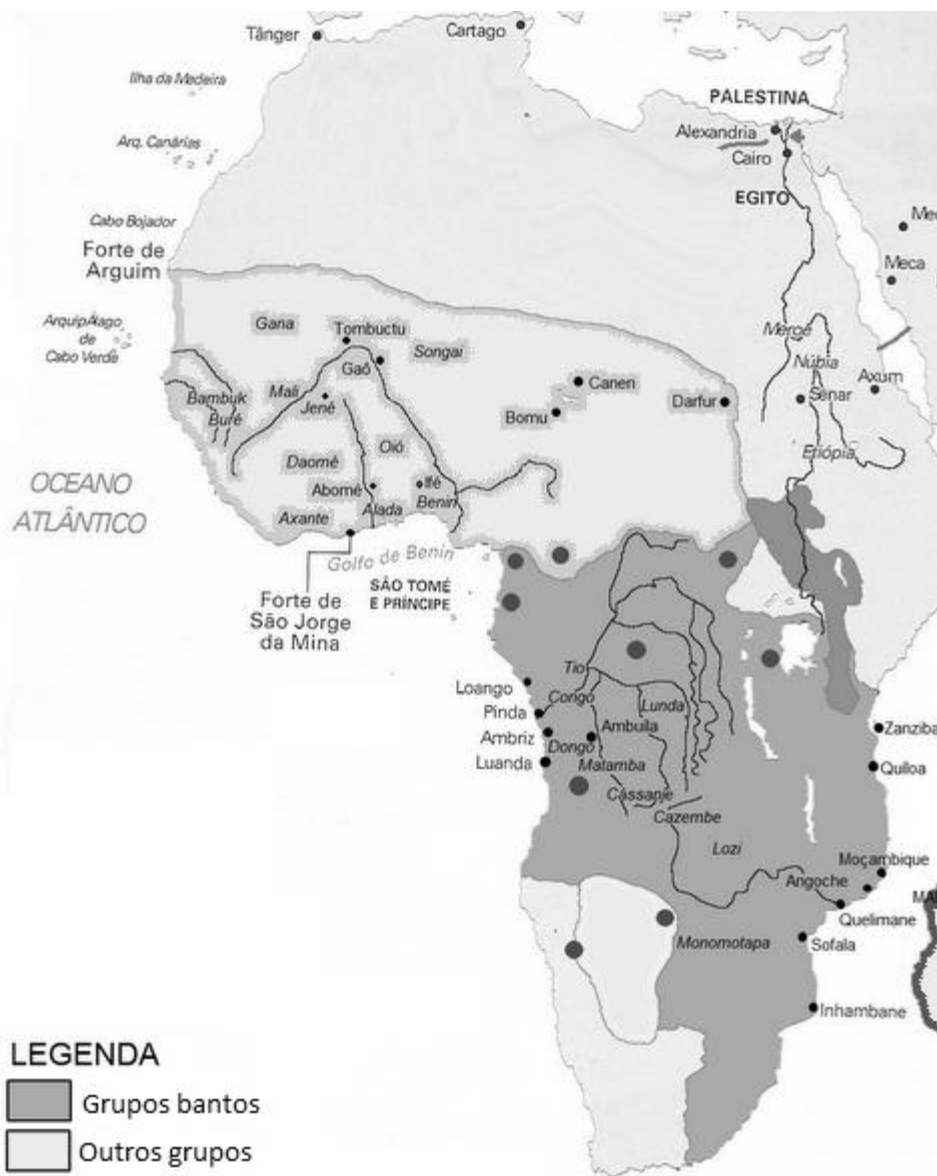
Moçambique	Tongas, Chopes e Rongas	No litoral moçambicano, ao sul do Rio Save, entre os rios Limpopo e Inhambebe; no atual Zimbábue e na atual Zâmbia.
------------	-------------------------	---

A tabela de Vasconcellos apresenta as grafias e nomenclaturas de etnias africanas assim como elas eram reproduzidas naquela época. A Historiografia sobre o escravismo é pacífica em admitir as distorções, havendo um consenso sobre o fato de que a maioria dos nomes dados a estas etnias aqui na Colônia se referiam mais ao local de embarque dos negros do que realmente seu grupo étnico ou linguístico.

A primeira coluna apresenta os dados da fonte de Vasconcellos (1998: 26), a frequência por etnias; a coluna central os localiza na África, segundo a tabela divulgada por Lopes (1988: 145-149) em que ele nos mostra os grandes grupos aos quais essas denominações geralmente representavam ou estariam associados.

A figura 1 apresenta, no território africano, um mapeamento da área geográfica abrangida pelos grupos de etnia banto trazidos para a América. A área começa na costa atlântica, atravessa o continente africano para encontrar o Oceano Índico nos portos de Moçambique e Quiloa, - estes, inclusive, são dois nomes de lugar que se tornaram sinônimo de etnia na Colônia.

Fig. 1 – Área do continente africano de cultura predominantemente banto<sup>53</sup>.



Não encontramos na tabela de Lopes nenhuma referência à procedência *Masambique*, podendo até designar uma das formas de grafia para *muzambique* ou *moçambique*, o que não alteraria em quase nada a amostragem.

Por sua vez, Slenes indica os grupos étnicos que foram classificados nas fazendas de café

<sup>53</sup> Infográfico feito pelo pesquisador a partir do mapa da África.

do vale do Rio Paraíba, nos sistemas das *plantations*. São eles exatamente

os ovimbundo, do planalto da hinterlândia de Benguela, os mbundo (ambundo) da região de Luanda, os kongo, do baixo rio Zaire e norte da atual Angola, e grupos vizinhos do interior (por exemplo, os tio/teke e os mbala) (SLENES, op. cit.: 118)

Como vimos, há uso de diferentes grafias entre as três fontes. Triangulando essas informações, podemos concluir que a predominância banto é evidente, as etnias trazidas e que deixaram a sua herança em maior representação são os Ovibundos, os Bundos, os Dualas e Bassas e os Bacongos. Isso nos autoriza a prosseguir e tentar localizar essas contribuições na comunidade quilombola atual. Um caminho interessante será investigar a influência do jongo e da religiosidade naquela comunidade.

Ao analisarmos a cosmogonia dos bantos, anotamos de Lopes que as culturas desses negros tinham na sua origem as mesmas matrizes. Pressupostos cosmológicos importantes foram identificados como “muito semelhantes” entre esses contingentes de escravizados, devido à maior influência ou predominância das culturas dos grupos bantos, como *kongo*, *nsundi*, *umbundo*, *mpagu*, dentre outras (SLENES, op. cit.: nota 4, p. 110).

Se o Jongo hoje é definido como manifestação cultural afrobrasileira trazida pelos negros escravizados, havendo registros, conforme a bibliografia citada, de sua ocorrência em várias senzalas por todo o sudeste brasileiro, podemos também concluir que o jongo que nos interessa - representado pelos remanescentes de escravizados de Santa Rita do Bracuí – é resultante dos mesmos processos e estratégias desenvolvidas por aqueles negros escravizados e distribuídos por esta mesma região do Brasil. Tanto Slenes quanto Mattos e Abreu afirmam que os jongos do sudeste têm também em suas matrizes epistêmicas as mesmas origens cosmológicas e cosmogônicas os povos da África Central atlântica e ocidental. O que interessa agora é investigar, na sua origem africana, o que era esta manifestação nas culturas banto, para poder então compreender as razões de sua persistência na cultura afrobrasileira.

Podemos começar a investigação compreendendo a natureza do “cargo” mais importante no Jongo, que é o jongueiro *cumba*, aquele que “tira” os pontos de jongo, as cantigas e que, conforme registrou o antropólogo americano nas fazendas de Vassouras, no sul fluminense. Segundo os informantes de Stein, *cumba* quer significar “mágico, mestre do feitiço” (SLENES, op. cit.: 109).

Hoje, na roda de Jongo, os jongueiros chamados “mestres” são aqueles responsáveis pela transmissão dos saberes e da memória. São venerados pelos jongueiros mais novos por sua



importância na memória do jongo. Não por seus poderes sobrenaturais, saberes de cura e encantamento.

Na senzala, era o mestre cumba quem abria a roda, tirava e conduzia os cantigas, decidindo se no momento a roda canta uma visaria – saudações e louvores – ou este lança um “ponto enigma”, um desafio a outro mestre visitante ou aos mestres mais antigos que estejam presentes [a *macota*].

Hoje, apenas canta os pontos, ainda que muitas vezes criando-os naquele momento. O nome ou a referência da denominação “mestre do feitiço” é frequentemente lembrada em depoimentos de jongueiros, como uma coisa do passado, do tempo da escravidão.

O Jongo chega ao Brasil trazido pelos tambores banto. Ele usa a mesma matriz africana do “casal” de tambores centro-africanos *n’goma* ou *tambu*, de som mais grave e responsável pela condução do ritmo da dança e o *kandong*, de sonoridade mais aguda, usado para dobrar o ritmo e, invariavelmente, tocado pelo mestre cumba. Aqui estes tambores foram rebatizados na corruptela gerada pelo encontro das línguas africanas e o Português, passando a se chamarem *angoma* ou *caxambu* - assim como a dança do mesmo nome – e *candongo* ou *candongueiro*. Conforme Slenes, o Jongo de hoje recria

a cena dos festejos, realizados com a permissão do fazendeiro, geralmente sábado à noite no terreiro de secar café, perto de uma fogueira que fornecia luz e também o calor para afinar (esticar) os couros dos instrumentos. Encontravam-se num lado desse fogo, os tambores e o espaço para a roda de dança; no outro, assentavam-se as pessoas mais idosas da senzala, a *macota* (‘pessoas da África, pessoas sábias’ nas palavras do informante de Stein) (SLENES, op. cit.: p.113).

Slenes, assim como Mattos e Abreu (2007), referem-se ao uso das cantigas ou pontos de Jongo também durante os trabalhos dos escravos, sendo estes usados como meio de comunicação, para avisar a aproximação do feitor ou senhor, anunciar fugas, acolhimento de escravos fugidos, casamentos, nascimentos ou falecimentos. Como os campos das fazendas invariavelmente eram vizinhos, muitas vezes uma turma de trabalho se comunicava com outra, da fazenda vizinha, criando assim uma estratégia de informação eficiente para a sua condição. O ritmo das enxadas, o caminhar, o bater de um machado, tudo servia para marcar os pontos durante o trabalho. Então, o *cumba* não dependia do tambor para evocar, saudar ou desafiar aos seus pares ou quem quer que seja, pois quando iniciava os cantos, todos ali o acompanhava no coro. Não era só na roda de jongo que se praticava o Jongo. Alguns pontos de jongo registrados pelo antropólogo Stein nas fazendas

de Vassouras, no final da década de 1940, testemunham essa estratégia<sup>54</sup>.

Mas, e na África? Se a pesquisa contribuiu para a conclusão de que as cosmogonias banto, na sua diversidade, se aproximam, também autoriza a interpretar que aqueles povos praticavam religiões muito semelhantes, fundeadas nas mesmas matrizes epistêmicas, suas práticas e saberes. O antropólogo J. Janzen, citado por Slenes, acusa a prática, entre esses povos da África Central de rituais de “etiologia<sup>55</sup> da doença e do infortúnio”. Buscam combater esses males com “terapias” de restauração da saúde ou para obter a fruição da energia primordial<sup>56</sup>. São os *cultos de tambores de aflição*, onde a música e a dança, associadas à manipulação de elementos da natureza [vegetais, minerais e animais] são ferramentas indispensáveis para se obter a cura almejada (JANZEN, *apud* SLENES, *op. cit.*: 117).

No Brasil de hoje encontramos práticas idênticas usadas tanto nos rituais de Candomblés quanto de Umbanda, onde estes saberes constituem um importante instrumento de enfrentamento de malefícios e para a busca da uma vida saudável, tanto espiritual quanto fisiológica [através dos banhos de ervas, defumações, limpezas espirituais], sempre acompanhados de música [cânticos de evocação aos espíritos, rezas para cura e aflição] e, invariavelmente, da dança [para o transe e a possessão espiritual].

Slenes conta que um fato interessante chamou a atenção dos historiadores do período escravista no Brasil: uma expressiva quantidade de acusações e/ou condenações judiciais pela prática de feitiçaria dentre os negros trazidos dessa regiões da África para as *Plantations*<sup>57</sup>. Justifica o autor com o fato de que, entre 1790 e 1811, teve início um processo, na África, de comércio escravista entre os próprios africanos, quando alguns povos da costa atlântica capturavam e vendiam indivíduos ou grupos de sua ou de outras etnias. Muitos deles eram “deportados” acusados de feitiçaria. Daí o expressivo contingente de “especialistas religiosos”, na expressão de Slenes, vindos para o Brasil provenientes da região do Rio Congo. Muitos desses feiticeiros eram chefes

---

<sup>54</sup> Ver transcrição das letras dos pontos colhidos pelo antropólogo americano em *Vassouras. Um município brasileiro do café, 1850-1900*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990, p. 198 (Cf. LARA e PACHECO, 2007: 178; nota 1)

<sup>55</sup> Ramo do conhecimento que se dedica ao estudo e à pesquisa acerca daquilo que pode determinar as causas e origens de um certo fenômeno (ou de qualquer coisa). Em medicina, é estudo, análise e pesquisa sobre as causas das doenças (cf. Dicionário On Line de Português [em 13.02.2015 in <http://www.dicio.com.br/etiologia/>])

<sup>56</sup> Ver *energia primordial ou vital*, conforme Lopes, neste mesmo texto, na página 73-74.

<sup>57</sup> Sistema agrícola de produção em larga escala usado nos latifúndios da América principalmente no período escravista; no Brasil Imperial, a região do Médio Paraíba, entre as províncias de Minas Gerais, São Paulo e Rio de Janeiro, abrigou grandes fazendas de café que se utilizavam desse sistema; os contingentes de escravizados trazidos tinham como origem exatamente a região africana que analisamos; segundo Slenes, “da África Central até Moçambique” (*op. cit.*: 118)

de grupos locais vencidos ou capturados, deportados com todo o seu grupo e escravizados no Brasil. Esses *especialistas*, uma vez no Brasil, tinham agora uma nova oportunidade de prosseguir suas práticas, usando seu prestígio de sacerdote ou exercendo influência entre os demais pelos conhecimentos de cura que guardavam.

A pesquisa de Slenes revela também que muitos desses primeiros sacerdotes teriam trazido os cultos originais, voltados para a mediação entre o homem e os ancestrais primordiais. São as divindades que, na cosmogonia banto, representam os primeiros entes a viverem na Terra, dos quais descendem os humanos e que permanentemente transmitem, através da linha de descendência, os saberes de preservação e desenvolvimento da energia primordial. São os *n'quices* - que equivalem aos orixás dos sudaneses - conforme já vimos com Lopes neste mesmo trabalho. Também o uso da fogueira ou do “fogo sagrado” foi registrado nas práticas desses povos. Trazido para o Brasil, este ritual guarda as mesmas características africanas. Slenes denuncia a ocorrência de cultos *cabula* e *de aflição*, de origem centro-africana, no oeste paulista e no Estado do Espírito Santo. Estes teriam se proliferado pelo sudeste, ressignificados no que se tornou a Umbanda no século XX. Conclui o antropólogo na mesma direção de nossas suspeitas, quanto à origem religiosa do Jongo:

No que diz respeito aos jongos, as fontes centro-africanas indicam muito sobre suas origens e prováveis ligações à religião escrava, em especial ao complexo de crenças em torno dos espíritos territoriais e ancestrais, do fogo sagrado e dos cultos de aflição (SLENES, op. cit.: 124).

#### **4.2 O Jongo do Bracuí e religiosidade de matriz africana**

Ao investigarmos a origem do Jongo do Bracuí, dois aspectos na trajetória da fazenda que deu origem ao atual quilombo são de grande importância. Estes dois fatos são largamente difundidos entre os atuais quilombolas sendo do conhecimento de todos os adultos e da maioria de jovens e crianças. O primeiro é o fato de que a Fazenda de Santa Rita do Bracuí, no período escravista, além de produzir aguardente, banana, café, e fumo, também era um entreposto clandestino de reprodução e engorda de escravizados recém-chegados da África. O outro é que seu proprietário, José Joaquim de Souza Breves, em testamento cerrado [registrado em 1877 e aberto em 1879] extinguiu o seu senhorio sobre os escravos e doou-lhes as terras daquela fazenda, dando origem ao assentamento de afrodescendentes que hoje se auto-reconhecem quilombolas remanescentes de escravos (GUALBERTO, 2012: 5).

Estes dois fatores influenciam decisivamente na formação étnica desse grupo. Primeiro,

como o lugar era um entreposto de escravizados recém-chegados, muito provavelmente era grande a variedade étnica de indivíduos ou grupos. Assim como Mambucaba, o Bracuí também era uma passagem para a Vila do Bananal, região próxima, subindo a Serra da Bocaina, onde haviam as fazendas de café no sistema *plantations*. Os Breves eram grandes proprietários também naquela região das *plantations* e tinham necessidade de “estoques” de mão de obra. Por outro lado, o comércio clandestino de negros boçais era muito lucrativo, devido à justificada escassez, imposta pela suspensão do tráfico atlântico.

Essa variedade de etnias é ainda hoje constatada pelos afrodescendentes que permanecem no quilombo. Numa das experiências de formação dos professores da EM Áurea Pires da Gama, anotei que a quilombola Marilda de Sousa Francisco, que trabalha na escola, apresentando o território quilombola, informou que “segundo os mais idosos [do quilombo], a fazenda recebia muitos escravos de várias nações africanas, por isso temos vários tipos de negros, altos, magros, fortes, baixinhos [...]”<sup>58</sup>.

O fato da doação das terras às famílias faz com que essa comunidade possa viver num certo isolamento com relação a outras fazendas, mais próximas do litoral e mais expostas a influências externas. Com o advento da abolição, a comunidade viveria um longo período de isolamento social. Construções como capelas e cemitérios - algumas que datam do século XVIII - atestam a religiosidade católica como protetora e autenticadora de sua herança donatária. Essa influência ainda se projeta na comunidade de maneira expressiva (GUANZIROLI, 1983: 119-120).

No núcleo dessa comunidade, onde se concentra a maioria daqueles que se auto-reconhecem quilombola, é notável a predominância de jovens e adultos que mantêm a religiosidade católica herdada da família. Mas essa religiosidade, apesar de quase todos evitarem esse assunto, conviveu com outra, praticada “pelos antigos”, cuja memória quem me trouxe foi D. Marilda de Souza.

Ela me contou a história do “Seu Joãozinho”<sup>59</sup>, uma pessoa que morava do outro lado do território, na região perto da praia. Pessoas que buscavam ajuda para cura de doenças contra as quais não se tinha recurso, procuravam Seu Joãozinho”. Um dia, quando tinha entre seis e sete anos, sua mãe a levou para consultar com ele. Chegando lá, estranhou que o Seu Joãozinho fumava

---

<sup>58</sup> Fonte: anotações do pesquisador durante evento de apresentação do projeto “Descobrimo o Bracuí” como proposta de uma escola quilombola para a EM Áurea Pires da Gama, dando origem à formação de professores e funcionários, em 06.11.2013.

<sup>59</sup> Depoimento colhido em entrevista na casa de D. Marilda, no dia 24.01.15

cachimbo, mas usava saia. Ela recordou que ninguém havia comentado esse fato estranho. Depois da segunda consulta, teve coragem de perguntar à mãe, “por que Seu Joãozinho usava saias?” a mãe lhe respondeu: “Que isso menina, aquele é o guia da D. Maria Carlota”. Então sua mãe lhe explicara que D. Carlota<sup>60</sup> era médium e trabalhava com o guia Seu João [que pelo nome, pode ser uma das entidades cultuadas na Umbanda, que são os Pretos Velhos].

A memória trazida pela D. Marilda é acompanhada de outras falas que revelam a ocorrência de práticas da religião ancestral trazida pelos africanos para o quilombo. Em entrevista ao LABHOI/UFF, Délcio Bernardo, jongueiro de Mambucaba, numa abordagem sobre a religiosidade do Jongo, revela o significado local para a palavra *marafunta*:

Marafunta, é o mistério, a feitiçaria. O ponto de amarra, o ponto de demanda. O jongo tem duas partes: a parte do divertimento e a parte do espírito. Isso não os impedia de participar da Igreja<sup>61</sup> (LABHOI, 2006: f. 29).

Bernardo se refere aos cumbas antigos, do tempo em que ainda cantavam pontos de magia e encantamento. Na última assertiva, ressalta que essa religiosidade “mágica” é uma extensão da religiosidade católica, pois “a parte do feitiço não era relacionada a Umbanda”. Essa afirmação pode indicar que, na interpretação dos jongueiros, em sua maioria católicos, não abriam mão da identidade religiosa cristã. Porém, mais adiante veremos depoimentos que atestam as práticas de atendimento da Umbanda por moradores dessas comunidades, inclusive jongueiros. Ele também esclarece que para as pessoas de fora do jongo “isso não era visto como uma coisa boa, e assim vai inibindo o Jongo [sic]” (LABHOI, 2006: f. 29). Mas as expressões usadas na definição da *marafunta* não deixam dúvida quanto à prática religiosa no jongo: “feitiçaria, ponto de amarra, demanda”. Podem expressar também o senso comum de associar essas práticas religiosas a malfeitos e manipulação negativa das forças da natureza. Veremos que a Igreja Católica contribui expressivamente para o silenciamento e esvaziamento dessas práticas.

Outro Mestre Jongueiro de Mambucaba, Rosau Bernardo<sup>62</sup>, irmão de Délcio Bernardo, perguntado se o avô também gostava de jongo, respondeu que não, “mas diz que sua avó gostava muito”. Ele indica que é a sua avó Maria Rita. Recorda algumas histórias sobre ela, “de que fumava

---

<sup>60</sup> Ver nota de rodapé 27, sobre o possível enquadramento da casa de D. Carlota como um remanescente dos *calundus coloniais*, as primeiras casas de atendimento como essa.

<sup>61</sup> Entrevista de Délcio Bernardo ao Laboratório de História Oral e Imagem da UFF, em 29/09/2006; Ficha de decupagem Nº 0029; Fonte localizada em 21.01.2015, no sítio <http://www.historia.uff.br/jongos/acervo/adm/files/acervo>

<sup>62</sup> Entrevista concedida a Martha Abreu, Hebe Mattos e Robert Slenes em 27.02.07 para o LABHOI/UFF – Mambucaba, Angra dos Reis-RJ.

cachimbo, ‘baixava o veio’ e trabalhava com guia”. Nos registros de decupagem desse vídeo encontrei a referência de que um outro jongueiro presente à entrevista, Sr. Zadir, diz ter a mesma lembrança de dona Maria Rita.

O Mestre Jongueiro Manoel Moraes, de Bracuí, nas suas impressões registradas compara os jongueiros aos mágicos. Sobre essa magia canta o seguinte ponto: “Plantei café nasceu guiné/catacumba pegou fogo/defunto comeu no pé” (LABHOI, 2006: f. 29).

Em seguida tira este outro ponto: “No terreiro do papai/ peço licença vovó/ me dá licença jongueiro/ para parar esse tambor”. Novamente o Mestre Jongueiro Délcio Bernardo, do Jongo de Mambucaba contribui para “desatar o ponto”, justificando que “O jongo é demanda né”. Bernardo explica que “existem os pontos de ensinamento e os pontos de amarra – o que os jongueiros chamam de feitiçaria”, para em seguida vincular “esse tipo de ponto ao fato das crianças não poderem entrar na roda”.

Ao que tudo indica, sem espaço e sempre associado pela religiosidade à feitiçaria, o jongo se recolheu aos ambientes familiares dos jongueiros. O Sr. Sebastião Nascimento, Mestre Jongueiro de Mambucaba, perguntado sobre o jongo da sua família, diz “que o jongo era só deles mesmo e não adiantava se meter porque lá só tinha ‘tubarão’” (LABHOI, 2006: f. 68).

Se a maioria dos jovens de pertencimento quilombola no Bracuí têm formação católica, é possível que suas impressões sobre o Jongo sofram influência dessa formação e vivência social.

Outras festividades patrocinadas pelos negros no Brasil Império, como o carnaval [que é uma festa do catolicismo] esta reminiscência resistiu no Bracuí, como festa da comunidade afrodescendente, com grande expressão cultural de blocos, cortejos e muita música. D. Marilda, que também é católica, conta que na sua infância e adolescência ouvia as pessoas adultas dizerem entre si que “o Carnaval foi criado para trair Jesus”. D. Marilda diz que nessa época as festas de carnaval da comunidade eram animadas e muito concorridas na região. “Muitos blocos desfilavam aqui” lembra a *griot*. Disse que houve uma pressão da Igreja Católica para impedir as festas de carnaval. Também atribui à igreja a pressão que houve no passado para impedir que o jongo tocasse nas imediações da capela, o que, segundo D. Marilda, acaba por interromper as apresentações, que se tornaram cada vez mais escassas. Eu lhe perguntei se já houve Folia de Reis, organizada pelos negros católicos do Bracuí. Ela afirmou que sim, confirmando que alguns eram também jongueiros. “Mas a folia daqui não pode entrar na igreja”, adverte D. Marilda, acrescentando que “o *Reis* daqui não tinha o palhaço”.

O Mestre Jongueiro Rosau Bernardo, em outro trecho da mesma entrevista citada, fala “da dificuldade de encontrar pessoas que saibam responder o ponto hoje em dia”. Diz também que na sua juventude as rodas de jongo eram muito frequentadas.

A visão de algumas igrejas evangélicas, como já vimos neste texto, também contribui para a disseminação do preconceito, favorecendo o silenciamento. Falando sobre a relação do Jongo com os evangélicos, Bernardo conta usa como exemplo o caso do próprio irmão, também jongueiro de Mambucaba, dizendo que o irmão “foi reprimido pelos parentes evangélicos, mas continuou fazendo Jongo” (LABHOI, 2006: f. 29).

Até aqui, o depoimento nos induz a pensar também na possibilidade de que no Jongo praticado conforme suas origens, havia espaço para a “bruxaria”. O texto registrado na decupagem de vídeo se refere à seguinte fala de Délcio Bernardo, revelando que o lado “mágico” do Jongo ainda está presente nas rodas:

[Délcio] “Mais uma vez caracteriza a Marafunta como a força misteriosa do Jongo, ela permite reunir todos em volta da roda de Jongo. Diz agora entender a alegria sentida pelos antigos Jongueiros ao falar do Jongo” (LABHOI, 2006: f. 68).

A expressão *antigos jongueiros* pode indicar que Bernardo se refere aos jongueiros tanto de sua infância quanto aqueles de quem conhece a memória, seus feitos etc. O depoimento também contribui para entender uma separação [por nível de desenvolvimento dentro do próprio jongo] existente na prática do Jongo. Segundo Bernardo, existem dois tipos de rodas de jongo, “tem a das crianças e a de ‘grandes Jongueiros’, que são muito diferentes” (LABHOI, 2006: f. 29). Grandes jongueiros, no passado, eram os mestres cumbas, como já foi indicado aqui.

Neste ponto da observação, recorri às minhas anotações e revi uma conversa que tive com o quilombola e Mestre Jongueiro Seu Geraldo<sup>63</sup>, em lhe perguntei sobre a energia da roda naquele momento, enquanto o jongo acontecia. Ele respondeu: “isso é jongo de criança, ... é só brincadeira. Jongo mesmo é sério, não é pra criança não. Esse ai é o da festa’. Essas afirmações me levam a compreender uma prática de jongo como folguedo popular, com uma mística mínima possível e carregada da religiosidade católica e outra vertente, praticada numa roda mais fechada, de jongueiros experientes, esta sim, mais próxima das raízes do Jongo.

Nessa outra roda, onde o Jongo é “coisa de gente grande”, é exigida uma habilidade com

---

<sup>63</sup> Anotações da pesquisa, colhidas em conversa com o *griot* durante a Feijoada da EJA/EM Áurea Pires da Gama, em 10.10.2014, no Quilombo do Bracuí, Angra dos Reis-RJ, na presença de várias pessoas; durante a pesquisa S. Geraldo veio a falecer no dia 12 de dezembro de 2014.

os pontos, para não permitir que haja a amarração. Aquele que não souber responder a uma demanda terá os lábios “selados” involuntariamente, até que outro jongueiro *desate o nó*. Presenciei e assisti a vídeos em que está documentado o ato de receber a garrafa de aguardente nessa roda de Mestres, um momento envolto de mística e mensagens cifradas para saudar a entrada da bebida na roda. Há, invariavelmente, uma contenda entre os mestres, na linguagem cifrada de seus versos simples.

Decidi investigar se havia hoje algum terreiro ou local de práticas ou cultos de Umbanda ou Candomblé. No território do quilombo não há nenhuma casa ou local de práticas espíritas. Emerson<sup>64</sup>, liderança jovem da ARQUISABRA e *jovem jongueiro*, me esclarece que não há no território demarcado como quilombo nenhuma casa de cultos afrobrasileiros. Ele mesmo é o único membro do jongo que pratica abertamente a religião do Candomblé, de nação ketu. Mas seu *ilê axé* fica em outra localidade.

Se os cumbas haviam desaparecido do jongo, ainda assim conseguimos encontrar pistas de que a magia e os encantamentos foram suas práticas no passado e que a tradição da Umbanda do culto às almas ancestrais ou Pretos Velhos também encontrou lugar no quilombo.

Voltando à pesquisa de Vasconcellos, ela nos informa que Igreja Católica passa a aceitar negros cativos para o batismo a partir de 1707, com a edição das Constituições Primeiras do Arcebispado da Bahia. O batismo inseria o negro no mundo dos católicos, ainda que na condição de cativo. Um senso de igualdade por serem todos cristãos. Mas era também a inclusão do negro cativo no Reino de Deus, perdendo então sua impureza pagã (VASCONCELLOS, 1998: 17-18).

Porém, ao mesmo tempo em que a Igreja Católica autoriza o batismo de cativos, legitima a sua escravização. Nos assentamentos de batismo, equivalentes ao registro de nascimento de hoje, fazia-se constar a condição de cativo e o nome dos proprietários. Então, poderiam servir francamente para autenticar a relação senhorial, ou até como contra-recibo de venda. Conforme declara Vasconcellos, “a Igreja recebia um número sempre maior de novos católicos, mesmo que estes mantivessem os cultos praticados em várias partes da África, ou mal conhecessem a doutrina cristã” (op. cit.: 17).

Não esqueçamos de que também é a Igreja, nesse período, quem registra os matrimônios,

---

<sup>64</sup> Emerson [solicitou ao pesquisador que fizesse a sua referência na pesquisa como Emerson *Mec*, a forma com a qual é conhecido no seu território] ou “Mec”, como prefere ser chamado, é quilombola descendente de remanescentes escravos, liderança na *Juventude Jongueira* e, durante esta pesquisa, Coordenador [o mesmo que presidente] da ARQUISABRA.



falecimentos, o que amplia sua área de influência e controle na sociedade. Não é difícil concluir que exercia também controle sobre práticas religiosas não “autorizadas”, coibindo-as, condenando-as e, não muito raro, punindo-as – prática comum nesse período. Se o que os brancos e negros livres desse período podiam fazer em questões de práticas religiosas era controlado pela igreja católica, aos negros cativos somente restaria expressar sua nova religiosidade naquelas igrejas e capelas em que fossem autorizados a frequentar. Invariavelmente, do lado de fora.

Hoje, a presença da Igreja Católica na comunidade ainda exerce muita influência. Ainda que o território, no seu núcleo formativo, tenha sido “invadido” por pessoas de outras origens, sem ligação ou pertencimento com a comunidade. As designações evangélicas já se assentaram também no território, trazendo uma outra religiosidade, de caráter mais urbano. Mas é o catolicismo a expressão religiosa hegemônica entre os quilombolas e jongueiros.

O Sr. Manoel Moraes<sup>65</sup>, influente liderança da comunidade e mestre jongueiro, tem sua trajetória política a partir de sua atuação na luta pela terra. Nos seus depoimentos colhi importantes assertivas que denunciam mesmo a condição a que o Jongo foi relegado. Quando afirma que “O jongo era do povo mais antigo”, pode estar se referindo ao jongo de sua infância e juventude que, segundo vários relatos de quilombolas hoje com mais de quarenta anos, não era permitido às crianças.

D. Marilda de Souza faz a mesma afirmação: “minha mãe fazia jongo, mas as crianças não tinham vez não”. O problema é que, com as crianças afastadas, haveria o risco de se perder ou dispersar a memória daquela forma de jongo. Da sua origem africana poderia vir essa característica de ser praticado ao ar livre. “O jongo era no quintal o baile dentro de casa”, explica o Sr. Manoel Moraes. Durante um certo período, o Jongo deve ter sido uma das poucas diversões do povoado. Segundo nosso mestre quilombola, [o povo] “Fala que não havia divertimento, além dessas danças e alguns jogos”.

Como objetivo, esse capítulo tentou esclarecer para a pesquisa as origens africanas do jongo que vem para o Quilombo do Bracuí. “Voltamos” à África para localizar esse negro deportado que trouxe o Jongo. O encontramos entre os diversos grupos bantos registrados na Vila de Mambucaba

---

<sup>65</sup> Manoel Moraes é mestre jongueiro e exerce grande influência sobre os jovens jongueiros e a comunidade quilombola; é presidente de honra da Executiva do Diretório Municipal do Partido dos Trabalhadores e membro da Comissão Pastoral da Terra, estratégia da Igreja Católica para mediar as lutas pela posse de terra pelos trabalhadores. Neste período, exerceu forte liderança política contra as invasões de terras quilombolas pelas empresas especuladoras do turismo. As assertivas atribuídas a ele nesta pesquisa foram extraídas de depoimentos prestados ao LABHOI/UFF em 2006.

quando de seu batismo. Identificamos a cultura trazida por este cativo para a região do Bracuí com aquelas levadas às fazendas da região das *plantations*. Encontramos tanto lá como aqui neste quilombo as mesmas cantigas ou pontos de jongo, os mesmos ritmos e as mesmas danças. Entendemos que o Jongo do Sudeste é a expressão cultural e religiosa predominante nesta região. Investigamos suas características e concluímos que há um traço de religiosidade no Jongo que até os dias de hoje sofre discriminação por meio de negação e silenciamento.

Através dos discursos dos mestres jongueiros, descobrimos a magia e o encantamento praticados no Jongo. Também reconhecemos nesses depoimentos a pressão social exercida pela presença da Igreja Católica, contribuindo para o silenciamento da vertente religiosa do Jongo. Aprendemos também que havia prática comum de espiritismo, por meio de atendimentos e consultas, rezas, manipulação de medicamentos naturais, conforme se pratica nos terreiros de Umbanda, com os espíritos ancestrais chamados Pretos Velhos.

Podemos agora empreender um esforço para concluir o capítulo, afirmando que as práticas espiritualistas trazidas pelos cativos, herança da cosmogonia banto, e que se projetou por todos os lugares onde a mão de obra escrava foi empregada, chegou e foi manifestada na Fazenda de Santa Rita do Bracuí. Os processos de sistemática eliminação desses saberes se dá ao longo dos séculos XIX e XX, com uma importante contribuição da Igreja Católica. As rodas de Jongo se tornaram eventos cada vez mais familiares, fechados, com o sistemático afastamento das crianças. É a confirmação do epistemicídio que investigamos.

Esse afastamento cria um intervalo entre as apresentações do passado e as do presente, quando, segundo a maioria dos jongueiros com quem eu tive contato, só foi interrompido com o trabalho empreendido pessoalmente pelo jongueiro de Mambucada Délcio Bernardo, que reunificou os jongueiros do Bracuí e motivou a formação da *Juventude Jongueira*.

A resistência que o Jongo do Bracuí exerce é significativa, pois é agora importante instrumento social de coesão entre as gerações, articulando-se com a ARQUISABRA nos enfrentamentos políticos, nas estratégias de sobrevivência socioeconômica e na defesa do território quilombola. Porém, ela se dá apenas no campo político, social e cultural, já que as rodas de jongo que assistimos hoje, em sua maioria e segundo os próprios *griots* e mestres jongueiros, não é mais praticada como antigamente.

## Capítulo 5 – A pesquisa de campo, o território quilombola e a escola

Antes de discorrer sobre a pesquisa e sua perspectiva metodológica é importante justificar as alterações promovidas na pesquisa a partir das contribuições da qualificação. Em virtude da escolha do Quilombo do Bracuí como campo de pesquisa, a proposta inicial, teve seus rumos alterados e com isso, também o recorte do objeto proposto inicialmente sofreu uma alteração substancial - mas penso que não essencial.

### 5.1 Metodologia e influência dos fatos na pesquisa

A primeira proposta, elaborada a partir dos primeiros entendimentos com a orientação, queria investigar a ocorrência e as formas de preconceito contra educandos, educadores e profissionais da educação básica praticantes da Umbanda e do Candomblé. Devido à influência de autores decoloniais nos estudos do nosso Grupo de Pesquisa, tentei começar a discussão sobre epistemicídio contra as sagradas matrizes africanas e seus saberes.

A experiência de campo se daria através da minha participação na formação continuada de professores de escolas do campo do município de Nova Iguaçu e Angra dos Reis<sup>66</sup>, que ainda estão em curso. Nestas formações, ministrou a disciplina Educação das Relações Etnorraciais. Acrescentando-se a essas experiências, o acompanhamento do Projeto Redescobrimo o Bracuí apresentado pela Associação de Remanescentes Quilombolas de Santa Rita do Bracuí - ARQUISABRA à direção da EM Áurea Pires da Gama – a proposta de PPP e currículo quilombola para a escola municipal de seu território. Minha imersão nesse lugar se deu a partir da minha vinculação ao projeto de extensão para a formação continuada dos professores da EM Áurea Pires da Gama.

A oportunidade de acompanhar a experiência de implantação de um projeto piloto, podendo observar os eventos e as interações de dentro da escola e poder participar das discussões sobre um currículo etnorracial com os agentes interessados [e não uma simples especulação teórica em sala de aula], dentre outros fatores preponderantes, me inclinaram a decidir pela experiência no Bracuí.

Até a qualificação, esse aspecto ainda não tinha sido reavaliado. Naquele momento, a banca sugeriu que eu ficasse com apenas um espaço de pesquisa, justificando que seria muito difícil dar conta de tanta informação ao mesmo tempo. Decidi pelo Quilombo do Bracuí devido à imersão já

---

<sup>66</sup> Formação de professores da educação básica nas escolas classificadas como *escolas do campo* nestes municípios em projeto de extensão promovido pelo Departamento de Educação do Campo da UFRRJ, juntamente com o IEAR/UFF e os municípios envolvidos.

iniciada e a integração com interlocutores importantes, como “Seu Valmir” e a “Dona Marilda”. Mas também porque o trabalho na escola estava apenas começando e eu poderia observar de dentro algumas interações também importantes para a pesquisa.

A escolha deste recorte espacial me levou para uma comunidade que viveu longos períodos de isolamento social e cultural. Ao mesmo tempo que isso contribui para preservar epistêmes, também contribui para que algumas coisas não mudem durante longos períodos.

A proposta de alteração na investigação começou a ser elaborada quando descobri que não há terreiros de Umbanda ou Candomblé no território onde se situa o campo da pesquisa. Mas como boa parte da experiência se daria nas vivências com professores e alunos na escola, poderia encontrar lá os praticantes dessas religiões. Mas sabia também que, sendo *outsider*, seria difícil uma abordagem direta deste assunto com as pessoas. As primeiras interações mostraram que eu não conseguiria muita coisa, pois em todos os ambientes que frequentei no Bracuí, este assunto nunca era mencionado. Num espaço assim, talvez um espírita praticante não se sinta seguro ou à vontade para autodeclarar-se, temendo chateações e discriminação velada. Deveria ser feita a abordagem da maneira mais indireta possível.

Ao mesmo tempo, voltei a pesquisa para a origem dos indivíduos que vieram da África para o Bracuí. Já os localizara quando investiguei as cosmogonias das religiões dos bantos. Encontrei, na África Central e no litoral de Angra dos Reis, o *cumba*, o mestre feiticeiro, que manipula elementos da natureza e se comunica com os espíritos ancestrais. Expropriados de tudo e trazidos para o Brasil, os *cumbas* inauguram algumas das primeiras expressões de religiosidade africana ressignificada, que posteriormente dariam origem ao Jongo e ao Caxambu e variações do que depois viriam a se tornar os primeiros praticantes de Umbanda no sudeste do Brasil (SLENES, 2007: 117-118). Verifiquei a importância de agora descobrir como a herança mágica da Roda do Jongo [o *axé* do Jongo, como ensina o Mestre Délcio Bernardo] estaria diretamente ligada à influência desses *cumbas* na elaboração de uma prática religiosa afrobrasileira.

Este foi o desafio trazido pela mudança no recorte do objeto. As questões foram se multiplicando: como o conhecimento dos *cumbas* atravessa os tempos e chega aos nossos dias? Escondidas no duplo sentido das letras dos pontos e ao som dos tambores, harmonizados com a dança, conhecimentos de magia e encantamento foram usados para socorrer, tratar, mas também informar, avisar e desafiar. Como se deu o afastamento do lado místico ou mágico da roda de jongo? Por que os jovens autorreconhecidos quilombolas, muitos deles católicos e jongueiros,

desconhecem essas epistêmes de matriz africana que deram origem ao Jongo que eles praticam?

A partir daqui passei a encontrar pertinência nesta nova direção da investigação, sem me afastar dos eixos Religiosidade e Escolaridade, pois toda essa trajetória de transcendência da dança do Jongo também perpassa o cotidiano desse jovem educando, [afrodescendente, cristianizado pelo catolicismo e ressemantizado quilombola], pois na escola ele ainda encontra discriminação de cor e de origem.

Essencialmente, a investigação permanece entre os eixos Religiosidade e Escolaridade, enviesados pela temática racial. Objetivamente, ainda investigo um epistemicídio, agora cometido contra os saberes e conhecimentos de um mestre religioso, saudado pelos mais jovens e celebrado por todos. Mas que teve que esconder seus saberes para poder praticá-los. Que aprendeu na língua do outro a dizer o não dito, sem dizê-lo.

## **5.2 A observação e as interações geradas na pesquisa, numa perspectiva de investigação.**

Dadas estas características que se apresentaram no campo, considerei que a melhor estratégia seria continuar com a observação participante (Malinowski, cf. GOLDENBERG, 1999: 20), pois já anotara muitos eventos e interlocuções importantes. Conheci a comunidade quilombola ainda sob intensa programação, com os jovens se revezando para cobrir audiências, fóruns, encontros regionais de jongueiros e uma intensa agenda local, com enfrentamentos quase cotidianos. No meio desse processo, a agenda cultural dos jongueiros, com apresentações, participação em projetos de memória, documentários e pesquisas de campo sobre o jongo. Constatei que vários membros da ARQUISABRA e da *Juventude Jongueira* já estavam começando a ficar incomodados com tanto assédio intelectual e produtivo. A minha sorte foi a aproximação com ex-alunos da LEC-PRONERA e das turmas atuais. A colaboração em vários eventos voltados para estes alunos me proporcionou uma aproximação maior de cada um deles, permitindo que confiassem mais em mim ou, pelo menos, não ser mais visto como “mais um pesquisador”. Mas daí a poder ligar o microfone... Vi e assisti a vários quilombolas respondendo, com certa habilidade para desviar a resposta ou pouco à vontade diante da câmera e do microfone sobre assuntos que lhes diziam respeito. A mim pareceu melhor observar mais atentamente os movimentos mais cotidianos e as “não respostas” para as perguntas que pretendia fazer. Precisei educar o olhar e ouvir bem as falas. Acompanhar narrativas conduzidas e manifestações espontâneas, intervenções pontiagudas e profundas nos momentos de contradição. De agora em diante seria necessário

permeiar seus cotidianos para afinar minha investigação. Aprender com eles a *perceber*, compreender os diversos significados elaborados no seu cotidiano que envolvem o problema do recorte. “Educar o olhar significa aprender a pensar sistemática e metodicamente sobre as coisas vistas; exige muito mais do que ‘ver’ as coisas; implica perceber o que elas são e por que estão sendo do modo como se apresentam” (GHEDIN e FRANCO, 2008: 73).

Inicialmente, pretendia colher depoimentos das diversas visões e interpretações do problema que investigo. Cotejando-as, acreditava que teria um excelente material para avaliação. A ideia era *colher depoimentos diretos de professores, estudantes e demais profissionais envolvidos em episódios de epistemicídio por conta de seu credo religioso*, conforme foi proposto até a Qualificação. Ainda mais: *ouviria acadêmicos e membros de terreiros de Umbanda e Candomblé, na coleta de dados pertinentes à pesquisa*. Essas estratégias não se adequam ao refinamento dado no recorte pelo novo objeto. Parte das informações que procuro estão no território, mas embutida nos diversos discursos sobre a temática da religiosidade e do Jongo. Por outro lado, para as justificativas e fundamentações teóricas que corroborem minhas conclusões, encontrei fontes bibliográficas e experiências de campo que já passaram por estes caminhos, adicionando mais pertinência às minhas primeiras conclusões. Ainda assim, as interpretações dessa “morte” investigada precisaram ser cotejadas à luz da história recente do lugar e das releituras que os sujeitos fazem, individual e coletivamente desse epistemicídio. Se esse cotejamento dará respaldo ou não às minhas conclusões, é uma pergunta que está aguardando uma confirmação do levantamento através das narrativas registradas no território.

Vi cada vez mais a necessidade de me tornar invisível quanto ao objeto que investigava, porém muito atento a cada aproximação dessa temática, guardada nas narrativas, nos depoimentos espontâneos. A experiência nas interações com os quilombolas demonstrou que eu precisava observar e objetivar o interesse também naquilo que o interlocutor *não diz, não discute*, diante do que *não se coloca, não interpreta e nem julga* [pelo menos na presença de estranhos].

Sabemos que quando ligamos o gravador ou a câmera, o nosso colaborador, invariavelmente, falará com os olhos no futuro, na exposição, na possível discriminação e calará sobre alguns assuntos que ele julgar “comprometedores” de sua posição no grupo de pertencimento. Assumindo uma postura não invasiva e preferindo as conversas informais, pude aproveitar as oportunidades de, atentamente, colher as opiniões e posicionamentos de temas como os que

investigo. Afinal, estamos num quilombo de remanescentes de escravizados. Toda essa energia está aqui, neles.

### 5.3 O Quilombo<sup>67</sup>, seu território, sua constituição atual e contradições

O Quilombo de Santa Rita do Bracuí, no município de Angra dos Reis-RJ, é cortado pela Rodovia BR 101 Sul, se situa entre as localidades de Gamboa [a sudoeste] e Itanema [a nordeste]. A figura 2 demonstra as duas áreas em que se divide o antigo território originado pela demarcação da fazenda dos Breves. A **Área 1** [A1] situa a comunidade quilombola de Santa Rita do Bracuí, hoje ressignificada como território de remanescentes de ex escravos. Ao sul. A **Área 2** [A2], demarcando a área invadida e tomada dos descendentes ao longo do século XX. Ela demarca a vizinhança “urbana” mais “ilustre”, o empreendimento imobiliário Condomínio Porto do Bracuhy [sic], a área mais valorizada devido à sua proximidade das praias. Há nela um enclave pequeno de sítios históricos, como a Igreja de São José e o cemitério católico - ambos construções erguidas pelos escravos a mando dos Breves no século XVIII. Habitam ali também alguns quilombolas, oprimidos pela expansão urbana permanente.

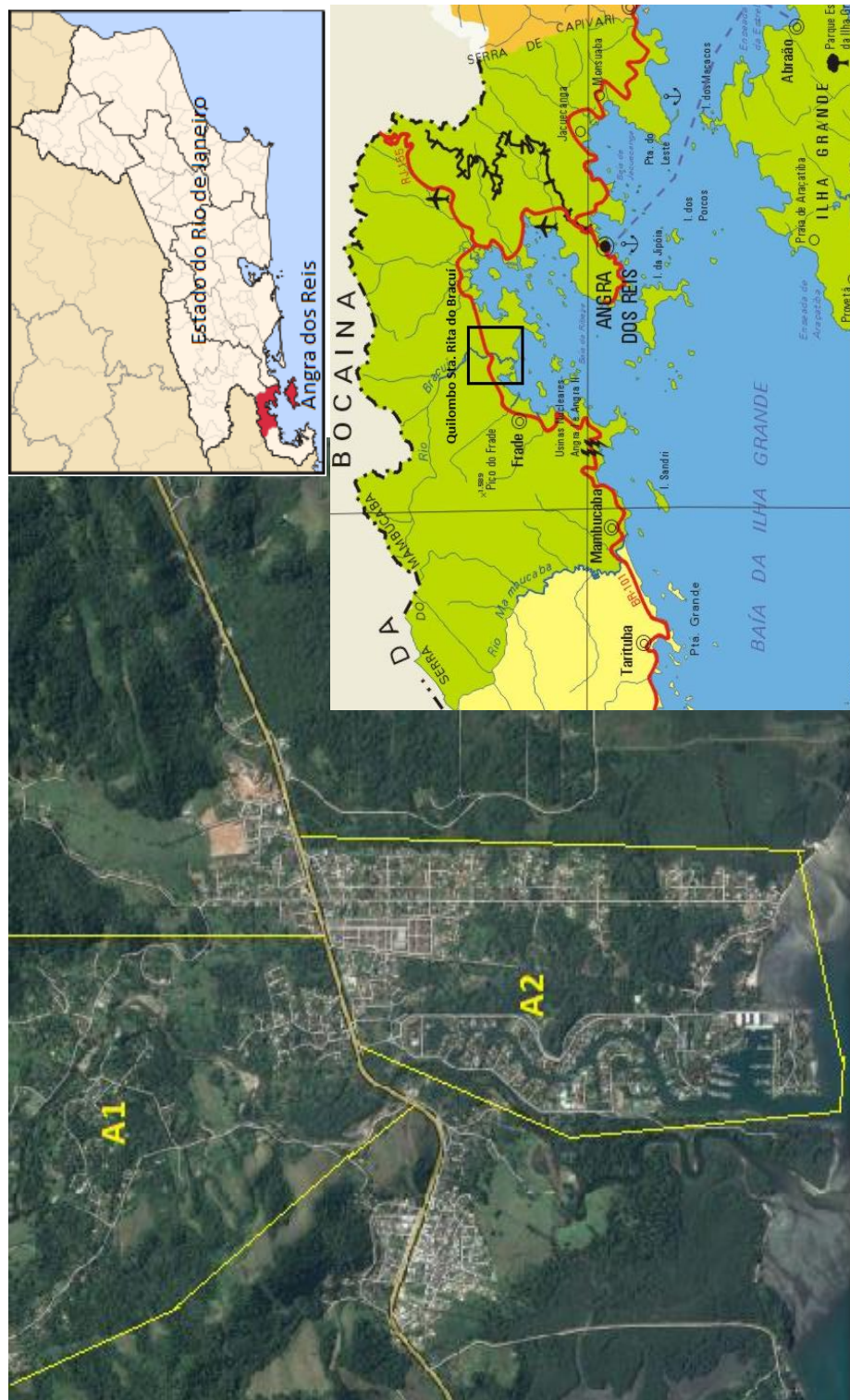
Na **A1** está assentada a grande maioria dos quilombolas autorreconhecidos. Atualmente abriga cerca de 130 famílias na parte norte do território. É nesta área que se concentra o contingente de negros e afrodescendentes remanescentes do primeiro assentamento, formado após a extinção do domínio senhorial e da concessão das terras da Fazenda Santa Rita do Bracuí<sup>68</sup> aos escravizados libertos e seus descendentes (GUALBERTO, 2012: 5).

---

<sup>67</sup> De acordo com o Decreto 4.887/2003, os quilombos são: grupos etnicorraciais segundo critérios de auto-atribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida”; cf. art. 2º do Decreto 4887, de 20/11/2003 (BRASIL, 2003).

<sup>68</sup> José Joaquim de Souza Breves, grande proprietário rural e escravocrata, dono da Fazenda de Santa Rita do Bracuí, em testamento [registrado em 1877 e aberto em 1879] extinguiu o seu senhorio sobre os escravos e doou-lhes as terras daquela fazenda, dando origem ao assentamento de descendentes de escravos que hoje se auto-reconhece remanescente de escravos, num espaço declarado por lei como território quilombola (GUALBERTO, 2012: 5).

Fig. 2 - Localização do Quilombo Santa Rita do Bracuí<sup>69</sup>



<sup>69</sup> Infográfico produzido pela pesquisa, a partir de mapas disponíveis em Mapas Google© - 2015.



Quando participei da primeira reunião<sup>70</sup> com os membros da ARQUISABRA, na casa do casal quilombola *D. Marilda e S. Valmir*, encontrei os membros jovens da associação ainda agitados com os últimos acontecimentos. Houve um enfrentamento de interesses sociais entre os autodeclarados quilombolas e aqueles moradores que não se identificam com esse pertencimento [alguns, inclusive, descendentes dos remanescentes escravos e moradores antigos]. Estes moradores pretendem investir nos seus imóveis, valorizando a região, trazendo o que estes conceituam como “conforto”, nas instalações e equipamentos públicos. Segundo estes, o asfaltamento da região irá torna-la mais acessível, trazendo mais investimentos para o local.

Segundo os membros da ARQUISSABRA presentes a esta reunião, “através de tráfico de influência política, alguém teria conseguido obter” uma ordem de serviço para o município asfaltar a via principal do território. A reação da comunidade foi paralisar os serviços e impedir o asfaltamento, já iniciado. O fato do enfrentamento repercutiu na mídia local, com depoimentos na TV e fotos nos jornais. Todos os jovens nessa reunião eram ao mesmo tempo membros da direção da ARQUISSABRA e membros da *Juventude Jongueira*. O senso de pertencimento estava irradiante, pois acabaram de vencer mais uma batalha pela proteção do seu território. Naqueles discursos eu não consegui separar o jongueiro, o corporativo e o quilombola.

Agora, depois de atuar no território por mais de um ano e dois meses, interagindo com os quilombolas, suas organizações sociais e seus interlocutores nas interações com a administração pública, pude observar e mesmo presenciar vários episódios de confronto pela posse da terra e sua titularização definitiva, uma permanente ameaça que tem origem nos anos de 1930, através dos primeiros enfrentamentos com grileiros, até culminar na década de 1960 e de 1970 com o advento da construção da Rodovia Rio-Santos, objetivando a exploração turística daquela região, e da Usina Nuclear de Angra dos Reis. Dá-se início a um processo de especulação imobiliária para a construção de grandes empreendimentos de lazer, hospedagem e residência. Os contingentes locais de povos tradicionais [indígenas, caiçaras, remanescentes de quilombos, em sua maioria pequenos produtores rurais] sofrem um processo de desterritorialização que os obriga a ceder suas terras ou perdê-las em transações cartorárias escusas, grilagem, dentre outras formas violentas de desterritorialização.

Este processo intenso e permanente de “invasão” do território quilombola atrai para o

---

<sup>70</sup> Reunião entre a coordenação do Projeto Redescobrimdo o Bracuí, a equipes de UFRRJ e UFF, para elaborar uma apresentação conjunta da proposta para a escola; o pesquisador está como professor formador.

Bracuí um contingente que não se identifica com os pressupostos defendidos pelos afrodescendentes, tampouco suas aspirações de pertencimento e preservação cultural [aqui, nos referimos à A1, especificamente]. A maioria dos terrenos vendidos, grilados, ocupados pertence a empresas imobiliárias e pessoas de origem urbana, que pretendem para o local as “vantagens” da tecnologia e do conforto reproduzido, em contradição com o espaço de preservação natural que ainda é o Vale do Rio Bracuí.

Essa imersão junto aos quilombolas no seu território me permitiu participar de vários eventos em que processos de afirmação e auto-reconhecimento desses sujeitos assumem o protagonismo nas atividades propostas. Através da organicidade obtida por duas instituições, o contingente da comunidade auto-reconhecido quilombola vem se afirmando e ocupando espaços políticos importantes. Uma delas é a Associação de Remanescentes Quilombolas de Santa Rita do Bracuí - **ARQUISABRA**, que representa a parcela da população de descendentes dos escravizados e que agora reivindica, dentre outros direitos, o reconhecimento definitivo dessa terra como território de quilombo. A outra é a *juventude jongueira*, expressa através da organização do Jongo do Quilombo de Santa Rita do Bracuí, onde lideranças jovens e adultas promovem a preservação dessa importante expressão da cultura afrobrasileira, mediadora das relações com a ancestralidade através da memória. A associação do jongo também realiza importantes estratégias de resistência política conquanto se mantém envolvendo a juventude quilombola em constantes processos de formação de identidade cultural através, principalmente, da memória oral e das tradições afrobrasileiras herdadas.

Assim, tanto uma quanto a outra organização lhes vale como centro de resistência contra a desterritorialização permanente, a discriminação social e racial por parte da população que expressa um *não* pertencimento e que se estabeleceu no território quilombola.

Porém, anotamos que o território vive sob uma tensão contida, que a qualquer momento pode eclodir em ações ou atitudes mais extremas, tanto de um lado quanto de outro. A ARQUISABRA é quem se comunica diretamente com o INCRA <sup>71</sup>no processo de reconhecimento e regularização definitiva do território quilombola.

O território obteve a classificação de quilombo a partir de 1999, quando foi reconhecido como território pertencente a remanescentes de escravos. Desde então, aguarda a finalização do

---

<sup>71</sup> Instituto Nacional da Colonização e Reforma Agrária, vinculado ao Ministério do Desenvolvimento Agrário, é o órgão responsável pela certificação de que o território atende à legislação e representa o que consta do Laudo Antropológico emitido pela Fundação Palmares.

processo de regularização das terras e entrega definitiva a cada quilombola do título de propriedade.

#### 5.4 Dona Marilda e Seu Valmir

A observação se deu durante minhas excursões ao campo - de novembro de 2013 a janeiro de 2015, uma vez por mês e três dias, a cada visita. As equipes da UFRRJ e da UFF sempre ficaram acantonados na casa de Seu Valmir e Dona Marilda. Lá ficamos esses três dias, realizando reuniões com os membros da ARQUISSABRA envolvidos no projeto da escola. Seu Valmir e Dona Marilda<sup>72</sup> também são membros da associação quilombola. Muito ativos, têm agenda quase semanal com órgãos representativos dos povos tradicionais, de agricultores diversos órgãos públicos locais e regionais. São pessoas com espaço de articulação na administração pública atual, com conhecimento e amizade entre muitos funcionários. Invariavelmente têm assento em reuniões com a atual prefeita e alguns secretários. São dois dos principais interlocutores entre a associação e o poder público. Porém, assim como a maioria dos membros com quem convivi no quilombo, preferem sempre decidir em coletivo.

Dona Marilda também é a *griot* que me leva até diante dos rastros do mestre que investigo. Com uma habilidade narrativa herdada dos seus pais, avós e tios, ela é um “contadouro” de histórias e estórias. Uma passagem livre para a memória do lugar, pois tanto ouviu e guardou muitas histórias e suas versões diferentes, quanto sabe desenvolvê-las com detalhes da narrativa que cativam os ouvintes. A aproximação deste casal me permite acompanhar um fio da memória local.

Seu Valmir “é o cara do INCRA”. Essa afirmação, ouvida por mim num estabelecimento comercial do lugar, ressoou como um ponto de Jongo: na ambiguidade do duplo sentido, já que a pessoa que a proferiu, sabe que Valmir não trabalha para aquele órgão; mas por outro lado, a oportunidade da frase remete ao jogo de palavras do jongueiro, que diz o não dito sem dizê-lo. Explicando: Seu Valmir é o representante da ARQUISABRA para acompanhar os trabalhos da equipe de campo do INCRA na etapa de demarcação das glebas de terra de cada um dos quilombolas inscritos no processo de regularização. É uma posição importante e que atrai opiniões adversas. De um lado, os remanescentes quilombolas e seus herdeiros aguardando a regularização definitiva, enquanto assistem o permanente processo de expropriação e desarticulação do território em sua integridade identitária. Ainda neste grupo, estão também aqueles que são herdeiros de

---

<sup>72</sup> Marilda de Sousa Francisco, 40 anos e Valmir Vitorino de Almeida, 51 anos, quilombolas residentes desde que nasceram, membros da ARQUISABRA, ela é jongueira, ambos são católicos; ela é servidora pública municipal e ambos pequenos agricultores.

proprietários antigos, mas que se retiraram para a vida urbana, deixando de estabelecer laços identitários depois da ressemantização em quilombo. Muitos desses planejam vender as terras herdadas para “melhorar de vida” na cidade.

De outro lado, os *outsiders*, pessoas que vieram de outras cidades, alguns em busca de sossego na aposentadoria, outros atraídos pela especulação imobiliária, oportunistas do mercado, veranistas, enfim, todos sem nenhum pertencimento étnico a não ser seu interesse por estar ali. Para dar conta do problema, ilustrarei a questão com um dado de curiosidade: no dia 5 de novembro de 2013, quando visitei o Quilombo do Bracuí pela primeira vez, estávamos nos dias seguintes de um enfrentamento contra a obra pública de asfaltamento da estrada principal. Durante o projeto na escola e enquanto fazia minha pesquisa no território, ouvi o depoimento de Seu Valmir de que uma pessoa havia se apresentado como proprietário de parte de sua propriedade. E que tinha como provar em cartório. O casal pediu que a pessoa voltasse com um documento. Ainda estão aguardando a pessoa. Em minha última visita, neste 24 de janeiro de 2015, presenciei à tentativa de loteamento clandestino de uma das glebas de terra que já estão inscritas no processo do INCRA. O órgão foi solicitado no território para intervir e impedir a obra. Um bananal inteiro já havia sido derrubado. Seu Valmir foi quem recebeu a equipe de campo do INCRA e os guiou até o local do ocorrido. Não é difícil compreender a importância do trabalho do casal, assim como o posicionamento político difícil que o cargo na associação lhes impõe.

Na minha convivência com eles, fui aprendendo a “ver” o quilombo e o seu cotidiano sem pressa, numa relação natural com o lugar. O pertencimento transborda tanto pelo parentesco – difícil encontrar um *não primo* – quanto pela origem comum de todos. As relações sociais entre os quilombolas, salvo exceções, se dão em tom de respeito ao lugar, principalmente. É muito claro o sentimento pelos parentes que estão enterrados ali, desde que chegaram, todos foram ficando por ali.

Durante as atividades da equipe, sempre ficamos na residência do casal, que serve de referência da nossa presença no território. As reuniões e refeições da nossa equipe acontecem sempre ali, permitindo uma aproximação maior. As conversas técnicas, de estratégia e planejamento se misturam com as refeições e o casal participa integralmente de cada atividade. Dona Marilda trabalha na escola e é uma importante aliada da ARQUISABRA naquele ambiente, pois é muito respeitada, principalmente como quilombola. Conhece a escola desde que foi construída e inaugurada, onde depois foi trabalhar, já faz 22 anos. Seu Valmir, juntamente com a

esposa e o filho mais velho, Marcos Vinícius<sup>73</sup>, mantém a pequena produção de frutos e mudas de palmito, além de bananas – atualmente têm um projeto de horta e galinheiro monitorados para produção em escala. O casal tem mais uma filha, Raísa<sup>74</sup>, que registrou em vídeo e fotografias quase todos os eventos em que eu participei na escola, tendo um acervo importante para a ARQUISABRA da evolução do nosso trabalho. É com esta família, neste ambiente de intensa produção e discussões que eu começo a minha observação/participação/investigação.

### 5.5 ARQUISABRA: a proposta de educação quilombola

Foi a associação quilombola quem provocou as IES públicas para avaliar e propor conjuntamente um currículo de escola do campo quilombola. Alguns membros<sup>75</sup> da associação foram formados professores na primeira turma do curso de Licenciatura em Educação do Campo, do DECAMPD/IE/UFRRJ. Falando sempre em coletivo, a ARQUISABRA propôs uma discussão na escola sobre Educação das Relações Etnorraciais, a Lei 10.639/03 além de uma avaliação das relações entre a escola a comunidade quilombola. As professoras Marília Campos [UFRRJ] e Rosilda Benacchio [UFF], que já haviam formalizado uma proposta de formação para os professores que contemplassem os objetivos da proposta quilombola. A partir dessa formação e integração dos quilombolas na escola, seria possível motivar as discussões sobre um currículo quilombola, na perspectiva da Educação das Relações Etnorraciais.

Esta experiência teve início oficial quando ocorre a apresentação da proposta para a escola. No dia 6 de novembro de 2013 a ARQUISABRA apresenta para a escola sua proposta de inserção no currículo dos saberes e conhecimentos africanos e afrobrasileiros, inclusive a difusão do modo de vida da comunidade quilombola, com incursão de alunos e professores. A escola, através dos professores, sua gestão e o corpo de funcionários aceitou a proposta.

Assim começou o primeiro projeto de reavaliação curricular de uma escola estruturada e interpretada pela maioria da clientela que atende como uma escola *regular* e não uma escola de especificidades, como devem ser as *escolas do campo*. Mais adiante veremos que as *escolas do*

---

<sup>73</sup> Marcos Vinícius de Almeida, quilombola, membro da ARQUISSABRA e licenciado em Educação do Campo pela UFRRJ/2013.

<sup>74</sup> Raísa de Almeida, quilombola, jogueira e membro da ARQUISSABRA.

<sup>75</sup> Os quilombolas Marcos Vinícius; Fabiana [...]; Angélica Francisco e Luciana Adriano foram os formandos da turma que ficou conhecida como LEC/PRONERA (2013), posto que ainda não se tratava de um curso regular do Instituto de Educação; hoje o curso é regular, contando com a formação de duas turmas por ano; os quilombolas Emerson Mec e Amanda atualmente fazem esse curso no Campus Seropédica da UFRRJ.

*campo* são aquelas preparadas para atender a educandos incluídos como *povos tradicionais*, dos quais os quilombolas fazem parte. No dia 21 de novembro de 2013 o Secretário Municipal de Educação assina um convênio com a ARQUISABRA, tendo como parceiros institucionais a UFRRJ e a UFF para a execução deste projeto.

O projeto tem duas linhas de atuação que se integram. Uma, a partir da proposta de intervenção da associação quilombola no espaço escolar, com difusão da cultura afrobrasileira, de saberes tradicionais da região, da memória oral local. Mas também propõe a colaboração direta em eventos da agenda da escola.

A outra parte da proposta está contida no curso de formação continuada promovido pelas universidades como projeto de extensão. Atende a todos os professores, com certificação de 180 horas, fazendo a introdução e discutindo com eles na perspectiva da educação diferenciada, as instituições da Educação do Campo, a Educação das Relações Etnorraciais e também conceitos e práticas em Agroecologia. O projeto propõe discussões e práticas docentes nesses três eixos principais numa abordagem intercultural. Atento à situação “rural” da escola e da sua comunidade, onde uma zona de conflito se estabelece pela definição *escola urbana* ou *escola rural*; à constante ameaça ao meio ambiente e sua paisagem natural; ao assentamento de remanescentes quilombola e sua herança cultural afrobrasileira; aos indígenas das aldeias do entorno que são atendidos nesta escola; às alternativas de cultivo para pequenas propriedades sem agressão ao meio natural.

## 5.6 A escola<sup>76</sup>

A Escola Municipal Áurea Pires da Gama é instituída a partir do Decreto Estadual Nº 1.596, de 11 de julho de 1972. Fica localizada na entrada parte do quilombo à margem norte, no KM da Rodovia BR 101

Segundo informações colhidas na própria Secretaria da Escola, atualmente atende a 1.153 alunos, entre crianças, jovens e adultos; 34 professores e 18 funcionários operacionais e administrativos.

Tem como linha condutora de seu Projeto Político Pedagógico a “formação de cidadãos conscientes de seu papel na sociedade”. Para promover esta “consciência”, a escola desenvolve projetos pedagógicos envolvendo toda comunidade escolar. Alguns deles são a Feira de Frutos da Terra, cujo foco é “fortalecer a identidade cultural local. Também o “POEJA - Encontro dos poetas

---

<sup>76</sup> - Fonte: Dados da Secretaria Escolar e <http://portal.inep.gov.br/basica-censo>

da EJA”; “Conexão Estudantil”, uma rádio escolar com professores e alunos, além da programação do Mais Educação que atende à escola.

Sua infraestrutura constitui-se de água da rede pública e filtrada; energia elétrica, fossa, lixo destinado à coleta periódica, acesso à Internet por banda larga. Suas instalações ocupam um prédio reformado, com as seguintes dependências: 15 salas de aula; sala de diretoria; sala de professores; laboratório de informática; quadra de esportes descoberta; cozinha; biblioteca; banheiro dentro do prédio. Quanto a equipamentos, os seguintes recursos: TV, Videocassete, DVD, antena parabólica, copiadora, retroprojeter e projetor multimídia, impressora.

Submetendo a EM Áurea Pires da Gama a um sistema de avaliação nacional, no que diz respeito ao seu desempenho quanto a Português e Matemática, encontramos uma posição que se não diz muito, contribui para situar a escola com relação a seu aproveitamento [em que pese o descrédito crescente quanto a estas formas de amostragem generalizante e superficial]. A Tabela 3 demonstra esse aspecto.

Com base nos resultados da Prova Brasil 2011<sup>77</sup> é possível calcular a proporção de alunos da EM Áurea Pires da Gama com aprendizado adequado à etapa escolar à qual se encontra vinculado. A proporção de alunos com o aprendizado\_adequado é calculada com base no desempenho em leitura e interpretação de textos (Português) e resolução de problemas (Matemática).

**Tabela 3**

<b>Português, 5º ano</b>	<b>51 %</b>	É a proporção de alunos que aprenderam o adequado na competência de leitura e interpretação de textos até o 5º ano.	Dos 126 alunos, 64 demonstraram o aprendizado adequado
<b>Português, 9º ano</b>	<b>26 %</b>	É a proporção de alunos que aprenderam o adequado na competência de leitura e interpretação de textos até o 9º ano.	Dos 50 alunos, 13 demonstraram o aprendizado adequado.
<b>Matemática, 5º ano</b>	<b>43 %</b>	É a proporção de alunos que aprenderam o adequado na competência de resolução de problemas até o 5º ano.	Dos 126 alunos, 54 demonstraram o aprendizado adequado.
<b>Matemática, 9º ano</b>	<b>9%</b>	É a proporção de alunos que aprenderam o adequado na competência de resolução de problemas até o 9º ano.	Dos 50 alunos, 4 demonstraram o aprendizado adequado.

<sup>77</sup> A Prova Brasil é a modalidade de avaliação nacional do ensino que alimenta de dados o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb); são avaliações para diagnóstico, em larga escala, desenvolvidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC). Têm o objetivo de avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos (in [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=210&Itemid=324](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=210&Itemid=324))

<b>Referência</b>	<b>70 %</b>	Essa é a proporção de alunos que deve aprender o adequado até 2022.	
-------------------	-------------	---	--

**Fonte:** Prova Brasil 2011, MEC/Inep. Lógica do quadro proposta por Meritt e Fundação Lemann – 2014 (*in* [http://fundacaolemann.org.br/uploads/estudos/excelencia\\_com\\_equidade\\_parte\\_quantitativa.pdf](http://fundacaolemann.org.br/uploads/estudos/excelencia_com_equidade_parte_quantitativa.pdf))

Aqui não me cabe fazer juízo ou tecer avaliações de desempenho, pois não se encontra este objetivo na pesquisa. Mas pode-se ter uma noção de que a EM A. P. da Gama encontra as mesmas dificuldades da maioria de suas congêneres no município, daquelas situadas na periferia ou zona rural, comparada à média nacional.

Quando visitei pela primeira vez a escola, fui advertido pela quilombola e funcionária D. Marilda que “a escola já fez um projeto de contar a sua história, do quilombo”. Minha cicerone se referia a uma experiência ocorrida na escola em que um dos objetivos era ressaltar o reconhecimento étnico.

Em 1994 a escola participou do Projeto Inter<sup>78</sup>, programa da Secretaria Municipal de Educação com proposta dialógica e interdisciplinar. Nesta oportunidade a escola reproduz pela primeira vez a cultura do entorno, dando atenção aos indígenas da Aldeia Guarani e aos remanescentes descendentes de escravizados da comunidade de Santa Rita do Bracuí. O pertencimento quilombola no Bracuí só é reproduzido a partir de 1999, quando do início do processo de reconhecimento da terra. Naquele material, a própria D. Marilda é citada na primeira página, nos agradecimentos.

Dois materiais são gerados e, por meio de mecanografia, reproduzidos e distribuídos para várias escolas da rede municipal. Tive acesso ao “Bracuí, sua luta, sua história – Volume II”, publicado através do Projeto Memória e História, sob a coordenação da Prof<sup>a</sup> Rossana M. Papini. A foto 1 mostra um dos resultados dessa produção, que foi a nova pintura do muro da escola, com motivos que evocavam a cultura e a natureza do lugar, assim como as suas origens afrobrasileira e indígena, muito antes da edição das políticas públicas de igualdade racial.

---

<sup>78</sup> Este projeto “se constitui num complexo de ações pedagógicas que produz inúmeras intervenções no universo escolar [...] através de uma perspectiva dialógica e interdisciplinar da abordagem temática (PAPINI, *in* SEMEDCT, 1998: 7).



**Foto 1**

Fonte: arquivos da EM Áurea Pires da Gama divulgados na Internet.

Esta publicação dispõe, no seu conteúdo, de um plano de reavaliação do Projeto Político Pedagógico da escola. Numa perspectiva interdisciplinar, a proposta realmente avalia a possibilidade de uma grade programática que viabilizasse as afirmações de cunho etnicorracial, a partir da “aquisição dos conhecimentos socialmente construídos” (SEMADCT, 1998: 40). Mudanças administrativas na gestão da escola fez com que essa produção fosse esvaziada, restando poucos materiais na escola e nenhuma memória pedagógica encontrada. Exceto por Dona Marilda e Dona Celina [sua irmã], funcionárias quilombolas que guardaram exemplares desse material. Os mesmos foram mostrados aos professores quando apresentado o projeto Redescobrimdo o Bracuí. Esta, inclusive, é a razão do nome do projeto, já que era a segunda vez que a escola era convocada a “descobrir” o território onde está localizada. Dessa vez, ressemantizado para Quilombo do Bracuí.

### **5.7 Vivências durante o processo de formação**

Iniciada a minha colaboração no projeto Redescobrimdo o Bracuí, comecei a fazer viagens periódicas ao território quilombola. Sempre uma vez a cada mês e permanecendo em média por três dias. Para melhorar a aproximação e viabilizar um bom desempenho, tentei fazer com os jovens jongueiros [muitos deles matriculados no Ensino Fundamental da escola] oficinas ou atividades de motivação ou interesse em africanidades. Aproveitando o fato de eu saber tocar

tambor e poder introduzir alguma temática em História da África e Quilombos, consultei colegas de equipe e chegamos à conclusão de que atividades práticas, como oficinas, seriam uma boa tentativa de vencer barreiras impostas ao novo. Neste episódio descubro elementos bem demarcados do epistemicídio investigado, que me surpreenderam e mudaram o rumo da investigação.

Pensei numa oficina de tambores que contasse a história da música do Jongo através da trajetória do tambor africano. Uma viagem sonora começando nos tambores bantos, identificando o uso por lá dos “casais” de graves e agudos, a musicalidade através da “chamada e resposta”, característica dos folguedos afrobrasileiros [e o Jongo é um deles] que têm sua origem na música africana dos bantos, além de outras informações interessantes para eles, como as semelhanças entre os toques do Jongo conhecidos por eles e aqueles usados hoje na Umbanda e no Candomblé. Uma colega da equipe sugeriu também que outra atividade poderia ser uma montagem teatral simples, com um texto para *não atores*, que representasse algum momento da história do quilombo.

A partir daí, passei a elaborar um texto simples, de fácil encenação. Motivado pela imagem histórica da Dandara<sup>79</sup> [há uma imagem em grafite decorando a parede frontal do salão da sede da ARQUISSABRA, no território quilombola], escrevi uma sinopse que montava a cena imaginária em que Ganga Zumba, Zumbi e Dandara procuram o babalaô [personagem fictício] para uma consulta: queriam saber o que os orixás indicava quanto a decisão do Quilombo seguir ao seu chefe, Ganga Zumba ou o sobrinho deste, o “capitão” Zumbi. O então chefe do quilombo propunha aceitar a proposta do governador da província, entregando suas armas em troca da liberdade para todos os quilombolas; ou seguiam Zumbi, que desconfiava dos brancos e preferia lutar e resistir. Como sabemos, a História se dá pela segunda opção, pois Ganga Zumba se entregou com um terço das forças dos mocambos, sem as armas. Todos foram executados. Zumbi consegue reunir todos os mocambos restantes e, com apoio de vários chefes de mocambo, inclusive Dandara, resiste por mais de 10 anos aos ataques do governo colonial. Seria somente uma cena, mas com todos os personagens mencionados, tanto os guerreiros quanto os orixás, mais o babalaô. Tentamos inclusive trocar o personagem masculino do Babalaô por um feminino, a *Acotirene*, sacerdotisa que guia

---

<sup>79</sup> Escrava, guerreira e líder de mocambos no Quilombo dos Palmares, entra para a história por seu casamento com Zumbi dos Palmares sua contribuição nas guerras de guerrilha e escaramuças empreendidas pelo mocambo que liderava no quilombo. Teve três filhos com Zumbi. Suicidou-se depois de presa, em 6 de fevereiro de 1694, para não retornar à condição de escrava (FREITAS, Décio . Palmares - A Guerra dos Escravos. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1982).

Zumbi e fala com os orixás. Enviei o texto dessa sinopse para os professores envolvidos na atividade, inclusive os quilombolas da ARQUISABRA, para que agendassem com a *juventude quilombola*.

**Foto 2 - Primeira oficina de tambores realizada com a *Juventude Jongueira*.**



Aparentemente apresentei essa oficina em dia e o horário não muito favoráveis a uma boa frequência. De aproximadamente 30 jovens esperados, 14 apareceram. Chegaram no horário, participaram e se divertiram também. Apresentei a oficina e, ao final, falei da ideia da montagem do texto, cujas cópias de sinopse já estavam com os membros da ARQUISABRA, alguns ali presentes.

Até este ponto da pesquisa, eu ainda investigava os sujeitos praticantes de Umbanda e Candomblé. A ideia era falar indiretamente usando os toques de tambor, que são os mesmos para essas religiões e para a música dos bantos. Dali esperar aproximações espontâneas. Para minha surpresa, essa sinopse seria censurada pelos jovens.

A oficina, em sua primeira parte, fez tanto sucesso que todos me solicitaram que a repetisse, dessa vez para todo mundo num dia de quarta-feira. Havia mais de setenta pessoas nesta segunda noite. Reapresentei a oficina em 5 de fevereiro de 2014, agora com mais detalhes e maiores participações dos jongueiros nos tambores. Ao final, novamente apresentei a ideia da montagem do texto. Houve uma certa euforia e diversão em imaginar quem interpretaria cada personagem.

Fui embora com a ideia de preparar um texto que pudesse ser apresentado na Semana da

Consciência Negra, em novembro. Retornamos no mês seguinte ao Bracuí, durante os dias 11, 12 e 13 de março. No dia 11 aconteceu uma atividade na EM Áurea Pires da Gama, em que a ARQUISABRA e a *Juventude Jongueira* apresentariam um conteúdo de História e Cultura Afrobrasileira, voltadas para o Jongo. Emerson *Mec*, jongueiro e coordenador da associação quilombola me procurou e avisou que a sinopse<sup>80</sup> do Zumbi havia sido rejeitada pela *Juventude Jongueira*. Num visível desconforto, preferia que eu ouvisse as justificativas dos próprios jovens. Ao final da atividade, reuniu os jovens que estavam na escola e me chamou. Ficamos um tempo em silêncio. Diante da recusa de qualquer dos jovens falarem primeiro, *Mec* começou a me explicar que “há uma ética no grupo que não pode ser desrespeitada, que são os acordos feitos entre eles”. Foi feito um acordo para que o Jongo não “se misturasse” com religião. De várias maneiras Emerson *Mec* tentou me tranquilizar de que não havia nada contra mim nem meu trabalho, mas que ninguém iria colaborar com aquela ideia do texto. Inclusive declarou que estava com a consciência tranquila, pois eu sabia que ele é iniciado e praticante do Candomblé. “Não podemos misturar o Jongo com religião”, disse ele, pedindo desculpas a mim e passando a palavra para quem quisesse falar. Alguns me tranquilizaram de que não era nada contra mim. Outros enfatizaram que o “jongo é de todos, então todos têm que respeitar”.

Nesse episódio pude constatar abertamente a prática do silenciamento objetivando ocultar a parte religiosa do Jongo. Também assisti a um irmão de religião ter que justificar a censura visivelmente consternado, mas sem sair da ética do seu coletivo. Uma pergunta que ficou sem resposta é: por que nas duas apresentações da ideia da montagem teatral todos ficaram eufóricos, imaginando e perguntando curiosidades sobre o episódio da história a ser retratado e, depois, vem essa notícia da censura? Na segunda oportunidade, inclusive, foi muito divertido “encenar” as marcações de palco, com alguns dos membros da ARQUISABRA colaborando nesta encenação, com interesse e espírito de colaboração. A notícia da censura me deixou um pouco desorientado, pois parecia estar tudo indo bem.

Ainda aturdido, preocupado com os níveis de relacionamento junto àqueles jovens – e como isso poderia influenciar na pesquisa - não consegui perceber que ali estavam apontados o fenômeno a ser investigado [epistemicídio contra os saberes afro-religiosos], os sujeitos [silenciados] em seu território e uma escola dentro dele, cujo corpo docente, administração e comunidade tinham

---

<sup>80</sup> Texto da sinopse reproduzido no Anexo 1.

acabado de aceitar uma proposta de educação quilombola.

Não ocorreu mais nenhum incidente desse tipo, posto que mudara a minha estratégia para, agora, me aproximar mais dos *gritos*. Minha interação com os jovens transcorreu em harmonia até o final da pesquisa. Somente meses depois, após terminar a escrita dos capítulos em que verifico as matrizes religiosas, a procedência do Jongo e dos mestres cumbas, passando pelo tambor, é que pude investigar melhor as pistas desse mestre, seu canto e suas práticas no território do Bracuí. Esta narrativa se encontra no Capítulo 5.

### **5.8 A experiência na formação dos professores**

A partir de agora, tento avaliar as contribuições dos debates reproduzidos durante a formação dos professores e funcionários. Como já relatei, minha experiência e convívio com os professores se deu durante os encontros mensais, quando participei de todas as etapas, ainda que minha disciplina não fosse o conteúdo daquele encontro. Aproveitei todos os dias na escola, no território e no convívio com a comunidade, através de eventos, reuniões e comemorações de que participei. Invariavelmente a escola estava envolvida em eventos extraclasse, como visitas às propriedades rurais quilombolas, os Sistemas Agroflorestais desenvolvidos pelos alunos e ex-alunos da LEC, assim como eventos da *Juventude Jongueira*.

No planejamento do conteúdo para Educação das Relações Etnorraciais era previsto introduzir os conceitos e orientações elencadas nas Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Etnorraciais. Depois, numa segunda etapa, falaríamos de religião afrobrasileira e demais religiões na sua vivência escolar. A primeira preocupação foi compreender junto aos professores, quais as relações ou aproximações que eles já reproduziam no seu cotidiano na perspectiva dessas novas conceituações de raça e etnia, de pertencimento étnico, identificação com a cor autodeclarada. Na verdade, uma abertura para essa abordagem. De onde poderíamos começar?

Através da exposição de quadros, acompanhamos juntos as definições desses termos e significados contidos nas DCN's. Em seguida debatemos se aquelas situações eram conhecidas na escola. Para cada modalidade de racismo ou discriminação, ou equívoco na interpretação de valores defendidos nas orientações, tínhamos quase sempre o depoimento de um professor relatando experiência análoga. Quando perguntados se na escola ocorrera algo semelhante aos incidentes relatados, invariavelmente havia um episódio a contar<sup>81</sup>.

---

<sup>81</sup> Todos os encontros de formação na EM Áurea Pires da Gama foram registrados na íntegra pelos jovens

A pesquisa quer recortar a temática do racismo enviesado na religiosidade, ou mais fino, na discriminação que tem por origem o credo ou a prática religiosa. Preferi, das anotações, colher aquelas observações que me levavam ao silêncio investigado.

Apresentaremos a experiência tentando responder às perguntas centrais quanto ao problema proposto.

### **5.8 A questão do Jongo ser associado às religiões marginalizadas e satanizadas**

A primeira questão a ser avaliada é o fato do senso comum associar o Jongo às religiões de matriz africana, atribuindo à dança ou sua prática a rituais pagãos, quando não demoníacos. Quando investiguei a origem do temor atribuído a essas religiões afrobrasileiras, pude observar em paralelo ambas as trajetórias, das religiões e do Jongo. No caso do Jongo, assim como aquelas, também o vimos ser reprimido pela Igreja Católica e pela polícia de costumes. Confinou-se no refúgio dos lares. Muito provavelmente essa é a razão de, naquela região, o Jongo estar associado aos temores incutidos no imaginário social. Não seria de surpreender que encontrássemos esse senso na escola, considerando que é uma escola, como a maioria, que recebe uma clientela que se destaca pela diversidade cultural. Anotei da primeira apresentação do Jongo na EM Áurea Pires da Gama, no dia 12 de março de 2014, a saída de professores e funcionários do recinto da apresentação, reduzindo o contingente a dois terços da audiência presente. Depois da apresentação, D. Marilda faz um comentário que anotei: “Vocês viram? O pessoal que é evangélico saiu rapidinho quando anunciou o Jongo”.

Se o Jongo é ainda visto por alguns professores, funcionários e alunos como manifestação religiosa, isso é uma informação que nos direciona a uma afirmação positiva à pergunta proposta.

Mas também registrei a posição clara e aberta de vários outros professores e funcionários que, durante as experiências da formação, se colocavam dispostos a investir numa mudança de postura e de visão para a escola. O interessante foi que não houveram muitos confrontos de opinião. Na maioria dos debates esses professores se colocavam abertamente e a outra parte considerável da audiência permanecia calada, sem expressar-se, mesmo que provocada por mim.

Mas realmente o que ficou de interessante na primeira apresentação do Jongo na escola foi exatamente um esforço para a desmistificação da dança e dos pontos, por parte dos jogueiros

---

quilombolas e fazem parte de seu acervo, estando à disposição para consulta.

presentes. Todos contribuíram com falas que combatiam as razões do temor. Garantiam que “quem entrasse na Roda do Jongo não ‘receberia santo’” e que os seus tambores nada tinham a ver com os tambores de Umbanda e Candomblé.

Enquanto combatiam o racismo, afastando a religiosidade do Jongo, talvez não soubessem que ali contribuíam para o afastamento do *cumba*, seu mestre fundador. Novamente, concluí pela resposta afirmativa à pergunta formulada.

### **5.9 Tradição religiosa católica x neopentecostais, todos contra os “não eu”.**

Como qualquer escola de ensino básico que recebe clientela diversificada culturalmente, a EM Áurea P. da Gama reflete através de seus componentes a diversidade religiosa da nossa sociedade. Guardadas as proporções, pode-se afirmar que há uma maioria declarada católica, um expressivo contingente evangélico e um restante que se declara “sem religião definida”. O comentário da D. Celina Francisco, irmã de D. Marilda e também funcionária da escola é esclarecedor: “A maioria diz que é católico, mas nem todos frequentam a igreja aqui. Os evangélicos estão crescendo na escola. Antes era menos. Mas ninguém diz que é espírita”<sup>82</sup>.

Ouvi relatos de professores atuais, referindo-se a alguns que já passaram pela escola e que promoviam atos religiosos com os alunos. Orações na abertura das aulas e leituras bíblicas. Essas práticas, já relatadas nas pesquisas referidas neste texto, atribuídas geralmente aos professores evangélicos de designação neopentecostal. Mas também observei outra prática comum que é a influência do calendário católico.

Pude concluir que ambos os grupos majoritários se colocam contra o “não eu” religioso. Expressam na sua rejeição ao pensamento do outro a razão de sua discriminação. Não aceitar sem justificativa senão a própria convicção.

Em 02.04.2014, durante um dos encontros da disciplina Educação das Relações Etnorraciais, propus aos professores da formação continuada um exercício didático<sup>83</sup> simples, afim de introduzir uma discussão sobre laicidade na escola. Motivei uma abordagem, a partir do senso comum, sobre as convicções pessoais de cada um acerca das diversas religiões praticadas no Brasil. A partir de um quadro montado livremente, avaliaríamos as possíveis modificações a serem feitas

---

<sup>82</sup> Anotação do pesquisador feita no dia 12.03.2014, durante a apresentação do Projeto Redescobrimdo o Bracuí (EM Áurea P. da Gama, Angra dos Reis-RJ)

<sup>83</sup> Apresentei essa mesma proposta a duas turmas do Curso de Pedagogia do Instituto de Educação de Angra dos Reis/UFF, quando apresentei minha pesquisa, em 28.10.2014.

no mesmo, com base nas nossas livres convicções.

O quadro<sup>84</sup> apresenta, a partir da Antiguidade e tentando acompanhar suas trajetórias de influência e sincretismos, os diversos grupos religiosos mais representativos hoje no Brasil. A exposição segue a trajetória das grandes religiões abraâmicas [Judaísmo, Cristianismo e Islamismo] e as Sagradas Matrizes Africanas. É proposta uma subdivisão daquele grupo apresentando as derivações que chegaram aqui no Brasil, como as designações protestantes, as igrejas católicas ortodoxas e brasileiras, além da romana, os grupos islâmicos, dentre outras. Quanto às matrizes africanas, o quadro propõe uma grande divisão entre religiões sudanesas e banto, seguindo para a subdivisão das expressões afrobrasileiras sob essa influência. São também apresentadas as religiões praticadas no Brasil e que não derivam diretamente desses blocos, como o Budismo, o Kardecismo, a religião dos ciganos, o Bramanismo.

A proposta era de que o quadro não seria muito eficiente, pois apresentava possíveis erros, omitia informações, generalizava em excesso e, muito provavelmente, apresentasse contradições. Todos estavam cientes de que era um exercício, apenas. Serviria mais como exercício para fluir um real debate sobre como vemos aquelas religiões, a partir das convicções pessoais de cada um e no grupo. Como todos foram motivados a falar abertamente e colocar suas convicções livremente, isso permitiu que muitos se referissem de forma respeitosa às contradições do quadro.

Inicialmente, os primeiros desconfortos se referiram ao agrupamento proposto para algumas religiões que, segundo as convicções presentes, não influenciaram-se, umas às outras. Foi o caso do Kardecismo ser apresentado no grande grupo do Cristianismo. Como havia um acordo de que deveríamos compreender ou pelo menos discutir as contradições do quadro, me pediram que mediasse uma justificativa para essa informação no quadro – já que poderia ser um daqueles “erros”. Justifiquei que entre os kardecistas há uma convicção [que lhes teria sido revelada pelos espíritos superiores] de que Jesus é o criador do código de conduta ética e moral do Espiritismo<sup>85</sup> e teria inspirado a reunião de mesa espiritual, com seus discípulos. Não reproduzem rezas católicas, mas dirigem orações ao seu Mestre e fundador Jesus (KARDEC, 2013: 297-298). A minha expressão “espíritos superiores”, então, provocou nova interjeição: “como assim?” Argumentei que

---

<sup>84</sup> Ver anexo 2.

<sup>85</sup> Os espíritas afirmam-se cristãos e atribuem à doutrina espírita o caráter de uma doutrina cristã, já que consideram seguir os ensinamentos morais de Jesus. Segundo o espiritismo kardecista, a moral cristã contida nos evangelhos canônicos “é o maior roteiro ético-moral de que o homem possui”, e a sua prática é a solução para todos os problemas humanos e o objetivo a ser atingido pela humanidade (KARDEC, 2013: 297)



o quadro propunha uma pergunta: o que são Maria, a mãe de Jesus, Buda, Maomé? Estão vivos? Ainda assim, haveria uma convicção de que eles “intercedem” em favor de seus seguidores. Se não estão vivos hoje, o que são, se ainda continuam existindo? De pois de um silêncio reflexivo, um professor concordou que os Espíritas são cristãos, mas que nas religiões afrobrasileiras isso seria questionável.

É que o quadro associava, por influência ou sincretismo, Cristianismo/Catolicismo/Umbanda/Candomblés. Novamente registrei o mesmo preconceito perpetrado contra as matrizes africanas. Vimos nesse estudo que essa reação tem origem no temor que estas religiões causam.

A questão da laicidade do ensino, ou da escola, já debatida aqui, encontra agora nessa escola a proposta de que se revejam esses valores, assim como as práticas de silenciamento ou negação. O exercício proposto serviu bem ao propósito de colocar os professores e funcionários para expor seus pontos de vista sobre as abordagens desses temas na escola.

Em sua maioria, concordam que a escola é lócus de debates e confrontos entre essas e outras convicções e que a intolerância praticada nessa escola é fruto desse senso comum que nega ou silencia o outro. A maioria também concorda que num esforço comum, a escola conseguiria equilibrar essas confluências. Assim, no momento da pesquisa pude registrar que os professores católicos e evangélicos estão em melhor posição de se colocar diante desses desafios, mas, invariavelmente, somente aqueles professores autodeclarados “espiritualistas” é que, durante os debates, saíram em defesa das matrizes africanas.

A questão do Ensino Religioso também foi debatida e assuntos como a obrigatoriedade dessa modalidade e a legislação que a regulamenta. Houve quase um consenso na direção de que a escola precisa debater mais essa questão, pois nunca passou por uma experiência assim. D. Marilda relatou que outras gestões anteriores à atual já propuseram projetos voltados para a cristianização de alunos, mas que não tiveram muito sucesso, por desinteresse dos alunos.

Concluindo, podemos afirmar que a EM Áurea Pires da Gama vive as mesmas contradições da sociedade quanto às convicções individuais e coletivas acerca das religiões. Seu corpo docente não parece muito interessado na implantação de uma disciplina de Ensino Religioso. Preferem abordar a questão por meio de projetos em práticas docentes. Então, restaram declarados e justificados vários posicionamentos, podendo-se compreender a escola a partir das seguintes identificações: aqueles que declaram sua religião, afirmando-a contra as convicções diferentes

[visão ou comportamento coletivo]; aqueles que, mesmo sem declarar uma religião como prática, se posicionaram diante de contradições às suas convicções pessoais [visão ou comportamento individual] e aqueles que nada disseram nem perguntaram durante todo o debate [visão ou comportamento excludente]. Destes últimos, somente alguns permaneceram até o final.

Talvez, para este grupo de professores, a relação escolaridade e religiosidade precise ser enviesada pelo tema da diferença. Esperam, por este caminho, combater a discriminação e a intolerância de origem religiosa na escola.

### **5.10 As formas de racismo recorrentes no ambiente escolar contra os indivíduos negros, quilombolas e praticantes de religião afro.**

“Deve ser coisa ruim, ... se fosse boa, não seria *má-cumba*.  
Seria *boa-cumba*.”<sup>86</sup>

Essa fala, colhida no encontro do dia 02.04.2014, à primeira vista, manifesta a discriminação contra o que não se conhece. O deboche está em desprezar o saber do outro, indicando pelo trocadilho a justificativa da rejeição. Como é afirmado no intuito de fazer rir, de apenas ser engraçado, quando denunciado na discriminação o interlocutor dirá, invariavelmente, em sua defesa: *relaxa, foi só uma brincadeira*; ou *não leve tudo tão a sério*. Mesmo os afrodescendentes fazem uso desses discursos, inconscientemente ou não.

Porém essa frase foi declarada durante os debates da formação de professores e funcionários. Debatíamos exatamente a visão que se tem das religiões afrobrasileiras. Dita numa escola, a fala é deslocada de qualquer proposta pedagógica. Mas reconheci que é uma boa oportunidade de se vislumbrar elementos do currículo oculto dessa escola.

Quando da primeira visita à escola observei nos murais e paredes de corredores de vários andares, cartazes de mensagem antirracista, ressaltando a beleza natural dos cabelos de negros e afrodescendentes. Outras indicavam comportamentos indesejáveis e que denotariam discriminação racial. Ou seja, a escola acabara de passar uma experiência reflexiva sobre a nossa temática. Junto

---

<sup>86</sup> Funcionário da escola, acerca das religiões dos negros e uma palavra que não havia sido pronunciada ainda nos encontros de formação para professores e demais funcionários [EM Áurea Pires da Gama, Angra dos Reis-RJ, 07.08.14].

à coordenação pedagógica colhi informações de que já havia no planejamento da escola várias ações integradas envolvendo sua comunidade em atividades conceituais e atitudinais.

A frase do funcionário revela aquela parte de currículo oculto por meio da qual o posicionado acima na hierarquia subjuga a convicção do outro ao seu pensamento, coibindo ou silenciando o discurso diferente do seu [como no caso de um inspetor de alunos, por exemplo, ou um professor]. Sabemos que as piadas são um veículo eficiente para transmitir sensos, já que “agrada” aos ouvidos de quem “estava mesmo precisando” de uma boa justificativa para seu preconceito. A demonização é o caminho “oficial”, mas o deboche tem um poder maior, de, no escrachar, tornar a discussão totalmente ridícula e irrelevante [negação]. Também aprendi na pesquisa que, numa escola, a discriminação vexatória, pública ou não, é um caminho aberto para a intolerância.

Em mensagem jacente, esse tipo de piada propõe um exercício: se *sua* religião é primitiva [porque pratica magia negra], logo você é burro, ignorante [mas perigoso, por manipular conhecimentos que não se conhece]. Ou seja, “não acredito em *macumba*, mas é melhor não mexer com essas coisas”.

Inspirado na “temática” da frase do funcionário, planejei uma intervenção junto a uma das turmas, propondo à professora de Artes Visuais que me permitisse um dia de trabalho com os alunos. A palavra *macumba*<sup>87</sup> tem sido associada à religião afrobrasileira há mais de dois séculos. É a maneira pela qual o carioca do século XIX chama pejorativamente qualquer local onde se praticasse as religiões afrobrasileiras. A associação à feitiçaria e aos malfeitos é fortalecida quando ela começa a ser descrita na literatura e nos livros de antropologia da época. Esse *fetichismo* com a palavra *macumba* me inclinou a trabalhar com esses elementos “mágicos da temática”. O temor ao desconhecido, a demonização e o desprezo aos saberes místicos do afrobrasileiro lhe sobrepôs um manto de “primitivismo”, de ignorância e estupidez. Mas esse místico resiste no temor ao desconhecido. Tentaria usar a curiosidade como isca: o que são as máscaras africanas? A pergunta velada é: *isso é macumba?*

---

<sup>87</sup> É um termo que teria surgido no Rio de Janeiro do Século XIX, tendo se organizado como culto religioso na virada do século; investigando a origem uso pejorativo do termo, encontramos em João do Rio essa *macumba* sempre descrita como feitiçaria, uma prática de manipulação religiosa por indivíduos isoladamente, na ausência de comunidades de culto organizadas como terreiros (RIO, 1951: 59). Conforme Ramos, "um culto de origem banta no Rio de Janeiro na primeira metade do século, cultuando orixás assimilados dos nagôs, com organização própria, com a posse de espíritos desencarnados" que, no Brasil, “reproduziram ou substituíram a antiga tradição banto de culto aos antepassados” (RAMOS, 2002; v.1, cap. XVIII)

Consegui motivar uma das professoras a realizar um trabalho que chamasse os alunos à reflexão sobre estes conceitos já enraizados na escola. Acordamos eu e a Profª. Lélis Maria Silva em produzir uma oficina de máscaras africanas, em colaboração à turma do 9º Ano do Ensino Fundamental. Fariamos as máscaras de material simples [papel *maché*, cola e tintas], com material de fácil manuseio. A colega obteve várias imagens de máscaras africanas de diversos tipos, para servirem de ponto de partida.

A turma tem idade entre 14 e 17 anos, em maioria de moças e com uma segmentação inacreditável. Assim que entraram na sala preparada, subdividiram-se em pequenos grupos [só moças; só parentes ou afrodescendentes; só vizinhos; só rapazes; só *outsiders* etc.], cuja unidade não conseguimos desarticular. Resolvemos trabalhar a partir dessa “proposta” irresistível.

Observei entre os alunos diversas piadas ou gozações racistas, onde a inferioridade se traduz na inapetência, inabilidade ou preguiça. Depois de uma breve apresentação histórica e etnográfica das máscaras, seus diversos tipos e finalidades, propus que cada um elaborasse uma máscara. Ela deveria refletir a sua visão ou resposta às perguntas que, ao longo da experiência de manufatura, eu direcionaria aos grupos. Comecei com a pergunta quase óbvia: *you believe that in your school there are episodes of racism?* A maioria afirmara que sim, mesmo aqueles que praticam as “brincadeiras” discriminatórias declararam que o fazem.

Outra pergunta foi *how could those masks be associated with witchcraft?* Os que responderam afirmativamente, em sua maioria, justificaram a resposta explicando que “há pessoas que temem essas imagens por achar que é coisa do diabo”. Outros argumentaram que “isso poderia sair da cabeça de qualquer um que acreditasse”. Foi então que registrei de uma aluna a seguinte contraposição: “mas se você acredita, pega”. Perguntei a ela se o feitiço estaria na máscara ou na magia do *feiticeiro*? “Se ele é feiticeiro, foi ele quem colocou a magia lá” [na máscara]. Afirmativamente, as convicções sobre demonização e negação das religiões afrobrasileira estava nas opiniões de alguns dos alunos, que não tinham o menor constrangimento em chamar de *macumba*.

Propus, finalmente, que expressássemos na máscara toda a nossa emoção ou sentimento com relação ao racismo. Seria contra esse mal que a máscara lutaria? Ela poderia ser usada para expressar esse sentimento contrário.

Ao final da oficina, com as máscaras confeccionadas, “descobrimos” que o racismo “é realmente um problema na escola”, e que “devemos respeitar a religião uns dos outros”. Mas a

atividade coletiva – ainda que segregados os grupos – serviu para expor opiniões que esclarecem bem de onde vem a formação preconceituosa. “Minha mãe não aceita [religiões dos negros], mas eu não tenho nenhum problema. Mas eu não iria a um lugar desses”. “O pastor da igreja proibiu ela de falar sobre isso”. As respostas reproduzem os mesmos comportamentos detectados nas pesquisas já analisadas.

Voltando à frase em epígrafe nesta seção, numa festividade anual da escola chamada “Feijoada da EJA”, que acontece no Quilombo, quando serve-se uma feijoada e o Jongo do Bracuí se apresenta, perguntei ao mesmo funcionário [que observava a tudo, sem participar] se *Jongo era macumba?* Ele respondeu “Acho que não”. “É uma dança, mas diz [sic] que já foi macumba”.

### **6.11 Currículo quilombola x currículo oculto**

Se currículo contribui para a permanência de comportamentos racistas, essa contribuição se dá de forma sistêmica, como já vimos. Se através do material didático perpetrarmos exclusão de saberes afrodescendentes, isso também se dá de forma sistêmica. Então, a parte oculta de currículo não age sozinha em favor de práticas e comportamentos discriminatórios, mas como contributo velado do silenciamento e da negação desses saberes já propostos nos conteúdos programáticos.

Diante da proposta da ARQUISABRA de elaborar em conjunto com a escola um currículo quilombola, fomos verificar naquela proposta os ditames quanto à discriminação religiosa. No texto<sup>88</sup>, o assunto é tratado de forma genérica, sem referência às religiões afrobrasileiras. E quanto ao preconceito velado que a imagem do Jongo tem na escola, associado à macumba? Muito provavelmente na proposta quilombola ele permanecerá afastado de suas origens místicas. Seria esta uma oportunidade de se constatar o epistemicídio mantido mesmo por uma proposta antirracista de ensino.

À guisa de uma “quase” conclusão de capítulo, não pude deixar de registrar na pesquisa um fato muito curioso. Eu investigo uma “morte prolongada” de um saber religioso que sucumbiu ao silenciamento e à negação. Numa proposta de resgate desses valores, um educador proporia a inclusão desses saberes do cumba no material didático de um possível projeto quilombola, principalmente onde o Jongo é uma prática preservada.

Não deixa de ser um bom exercício de análise socioeducativa *se o mestre cumba fosse apresentado no material didático desses jovens jongueiros, convidando-os a refletir* [assim como

---

<sup>88</sup> Ver texto no Anexo XX.

os outros “não jongueiros”] *sobre o direito que os atuais mestres cumbas têm de não se esconder e ensinar aos mais novos os segredos dos pontos de amarração*. Que contradição representaria a morte do mestre dentre eles?

## Conclusão

Malgrado a mudança de orientação ou direção quanto ao recorte principal do objeto, a pesquisa não foi prejudicada em seu intento maior que é verificar a ocorrência e identificação das formas de preconceito e discriminação contra os conhecimentos e saberes das religiões brasileiras de matriz africana em unidades escolares da educação básica. Não só a bibliografia elencada mas também as falas e denúncias retratadas aqui não deixam dúvida de que é ponto pacífico: existe racismo epistêmico que permeia todos os objetivos *conceituais*, *comportamentais* e *atitudeis* da escola básica (ZABALA, 1995).

Inobstante a normatização e a obrigatoriedade da inclusão de conteúdos esclarecedores e formadores sobre a África, sua História, cultura e trajetória de seus grupos sociais até a diáspora brasileira, o que presenciamos é um grande arrefecimento dessa determinação, pois esses conteúdos ainda não chegaram à sala de aula. Da mesma forma, os procedimentos promovidos nas práticas docentes ainda não atingiram esse objetivo antirracista, pois vimos que, na maioria das vezes, ou o professor alega que não tem formação para essa tarefa ou deliberadamente não aborda essa temática com os alunos. Ou seja, ou alega não sabe como fazer ou não o faz por suas próprias convicções. Como resultado, os comportamentos racistas ganham tela na sala de aula, nos corredores, no pátio...

Se os alunos desconhecem os novos conteúdos elaborados a partir da edição da Lei 10.639/03, se os professores não conseguem promover atividades reflexivas para os alunos discutirem suas interpretações sobre o tema racismo, dificilmente veremos mudança de atitude nessa escola. A questão mais grave é que as amostragens indicam que o fenômeno pode ser mais comum do que parece.

Mesmo com o advento da disciplina de Educação das Relações Etnorraciais nos cursos de Licenciatura em Educação, o problema ainda parece de difícil tratamento. Durante o Curso de Mestrado que agora finalizo, cumpri meu estágio docente acompanhando exatamente as turmas de Licenciatura em Educação do DTPE/UFRRJ, sob supervisão do Prof. Dr. Amauri Mendes Pereira, um experiente militante do Movimento Negro. Pude constatar pessoalmente a desinformação e mesmo o desinteresse em discutir essa temática por parte dos alunos: “não precisamos desses conteúdos antirracistas, pois só servem para aumentar o problema em sala de aula”; “não é necessária esta disciplina, pois somos estudantes de História e daremos conta disso tudo nas nossas disciplinas”. Esquecem [desconhecem] que a experiência da disciplina é exatamente para dar conta dos objetivos apontados por A. Zabala (1995) quanto à temática racista. Alguns ainda insistiam em

que no Brasil não existe racismo, pois “somos todos iguais perante a lei”. Não fosse o talento e a perspicácia do Prof. Amauri os resultados nessas turmas não seria muito satisfatório. Ao final da disciplina, o Prof. Amauri organizou um grande evento que suas quatro turmas, com uma média de 35 alunos cada, apresentaram comunicações trazendo suas reflexões do período. A surpresa boa foi que vários grupos declararam que aquela experiência fez com que eles mudasse seus conceitos, sua atitude e seu comportamento quanto à temática do racismo na educação.

A constatação é de que, com relação a estes objetivos centrais da escola, o racismo ainda é um tema esquecido, negligenciado, evitado, temido e negado.

A temática de Currículo enviesou-se no curso da produção, já que estaria numa escola com proposta de ser quilombola. Mas novamente constatamos que Currículo é um poderoso contribuinte do racismo sistêmico, penetrando nas metodologias, nos conceitos, afastando realidades, mascarando procedimentos de manutenção dos preconceitos mais arraigados nos sujeitos envolvidos. A pesquisa constatou que as articulações entre os sujeitos [neste caso, os quilombolas e sua comunidade], seus saberes de tradição religiosa africana [os significados quase ocultos da Roda do Jongo e sua aproximação com as práticas umbandistas] e as estratégias de currículo [tanto nas políticas públicas quanto o que chega na sala de aula como currículo oculto], encontram dificuldades principalmente devido à verticalização com que são colocadas as propostas. Encontramos relatos de professores sendo tolhidos de procedimentos ou afastados do trabalho porque decidiram seguir em frente e combater o racismo na sala de aula. Concluimos que Currículo contribui direta e indiretamente para a permanência desse panorama denunciado de iniquidades contra os praticantes e simpatizantes desses saberes religiosos da africanidade brasileira.

Durante o processo de formação continuada de professores na EM Áurea Pires da Gama pude observar a silenciosa influência das outras matrizes religiosas hegemônicas, como a Igreja Católica e as vertentes evangélicas. Vários comportamentos e atitudes com que deparei e ouvi relatos se deram através da visão que estas religiões propõem para seus adeptos. Encontrei uma escola dividida, mas disposta a mudar. Infelizmente, minha pesquisa terminou antes da segunda etapa do projeto acontecer, que serão as discussões sobre a redação de uma Proposta Político Pedagógica na perspectiva da Educação Quilombola.

### **A morte do Mestre Cumba**

Minha aproximação com o quilombo me colocou diante de um fato no mínimo interessante



para a pesquisa: como a herança mágica que cria a Roda do Jongo está diretamente ligada à influência dos mestres *cumbas* na elaboração de uma prática religiosa afrobrasileira. Porém, as relações dos *jongueiros* atuais com estes saberes e conhecimentos de cura e encantamentos revela a forma do epistemicídio que investiguei, pois no quilombo, “Jongo não é religião”, apesar de eu ter encontrado registros dessa religiosidade entre jongueiros mais antigos, inclusive nos pontos que são cantados pelos jovens hoje [ainda que eles não atribuam aos pontos uma relação com a Umbanda]. Como ogã na Umbanda, conheço muitos dos pontos de jongo que ouvi no Bracuí e em outras rodas. Sim, porque os conheço há mais de quarenta anos, como cantigas de trabalho e louvação dos Pretos Velhos.

Mas, se o Jongo não é religião na comunidade quilombola, ele ainda é “macumba” na escola. A primeira apresentação do Jongo na EM Aurea P. da Gama, oportunidade que presenciei, um terço das pessoas que estavam na sala saíram antes, alegando pessoalidades [mas velando o preconceito, segundo D. Marilda].

A africanidade religiosa perde espaço quando o mestre ou sacerdote tem que se esconder para poder tocar seu tambor ou atender seus necessitados. Afastado, escondido, passa a alimentar o senso comum de que o que pratica é malévolo para a sociedade [mesmo sendo ele um secular médico dos pobres]. Sua dança e sua música são resgatadas agora pelos jovens, orgulhosos da identidade cultural e com uma visão antirracista pontiaguda. Mas estes mesmos jovens sofreram as influências do seu próprio tempo e, mesmo no seu território reconquistado, contribuem, sem perceber, para a morte do mestre afastado. Ele não entra na escola, a não ser com um crucifixo no peito, cantando música e dança que agora não podem mais encantar, curar, espiritualizar.

Gostaria de terminar fazendo uma pergunta: se a Lei 10.639/03 prevê a “volta” do mestre cumba via conteúdos e procedimentos, quem o apresentará na sua origem, com seus poderes e segredos de encantamento na escola? Quem poderá fazer comparações entre este mestre e os atuais sacerdotes da Umbanda, que cantam os mesmos pontos e praticam espiritismo da mesma forma que ele praticava?

## **Bibliografia**

**BALLESTRIN**, Luciana. O Giro Decolonial e a América Latina. Texto apresentado na mesa redonda *O lugar da América Latina nas Ciências Sociais. Rumo a uma nova divisão global?* In 36º Encontro Anual da ANPOCS: Águas de Lindóia, 2012. Pesquisado em [[http://portal.anpocs.org/portal/index.php?option=com\\_docman&task=doc\\_view&gid=8321&Itemid=217#page=1&zoom=auto,0,342](http://portal.anpocs.org/portal/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=8321&Itemid=217#page=1&zoom=auto,0,342)] em 15.05.1014.

**BARRETTI Fº**. Aulo. Dos Yorùbá ao Candomblé Kétu. São Paulo: Edusp, 2010 - pp. 75-139.

**BECKER**, Howard S. Métodos de pesquisa em Ciências Sociais. 4ª ed. São Paulo: Editora Hucitec, 1999.

**BOBBIO**, Norberto. A era dos direitos. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

**BRASIL**. Código Penal Brasileiro. Brasília :Congresso Nacional, 1975; Título V, Cap. I, art. 208.

**BRASIL**, Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Congresso Nacional, 1988.

**BRASIL**. Decreto 4.887, de 20 de novembro de 2003. Congresso Nacional. Brasília: Presidência da República, 2003.

\_\_\_\_\_, Decreto Federal 6.040 de 7 de fevereiro de 2007. Brasília: Presidência da República, 2007.

\_\_\_\_\_, Lei n. 9.293/1996, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Congresso Nacional, 1996.

**CAMPELO**, Marilu Márcia, *in* Ensino Médio: mercado de trabalho, religiosidade e educação quilombola . Coleção Educação para Todos; Maria Lúcia de Santana Braga, Edileuza Penha de Sousa e Ana Flávia Magalhães Pinto [org.] - MEC/SECADI. Brasília:, 2005.

**CAPUTO**, S. Guedes. O ensino religioso e a discriminação de religiões afrodescendentes nos livros didáticos católicos. Rio de Janeiro: Revista de Estudos Afro-Asiáticos/Centro de Estudos Afro-Asiáticos. Vol. 1, n.1, 2 e 3. 2010.

**CARVALHO**, José Carlos de Paula (Agosto 1997), Etnocentrismo: inconsciente, imaginário e preconceito no universo das organizações educativas, (discurso proferido nos Seminários de Cultura, Escola e Cotidiano Escolar, FEUSP, 1996)

**COSTA**, Sérgio. Dois Atlânticos: teoria social, anti-racismo, cosmopolitismo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

**COSTA NETO**, Antonio G. da. Ensino religioso e as religiões de matriz africana no Distrito Federal. Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de Brasília-DF, 2010.

- CRUZ**, Robson Rogério. Macumba na sala de aula: dilemas e desafios do ensino da “cultura negra” entre educadores evangélicos [26a. Reunião Brasileira de Antropologia]. Porto Seguro-BA, 2011.
- CUNHA Jr.**, Henrique. Candomblés: como abordar esta cultura na escola. *In* Revista Espaço Acadêmico. N. 102, p. 97-102 Novembro de 2009. disponível em [<http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/7738>]
- DHESCA-Brasil**. Intolerância Religiosa na Educação - Relatoria do direito humano à educação. Missão Educação e Racismo no Brasil. Brasília, 2010. [[http://www.dhescbrasil.org.br/attachments/321\\_Informe%20preliminar%20Miss%C3%A3o%20Intoler%C3%A2ncia%20Religiosa.pdf](http://www.dhescbrasil.org.br/attachments/321_Informe%20preliminar%20Miss%C3%A3o%20Intoler%C3%A2ncia%20Religiosa.pdf)]
- FARHAT**, Said. Lobby: O que é. Como se faz. Ética e transparência na representação junto à governos. São Paulo: Ed. Petrópolis, 2007.
- FREIRE**, Paulo. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.
- FURTADO**, Gilson Francisco; **SILVA**, Armando Bayeux da; **BETZLER**, Cláudio. Religiões afro-brasileiras no contexto escolar. *In* I Colóquio Interestadual Histórias e culturas africanas e afro-brasileiras na escola. Carmem Bassi Barbosa (Org.) São Paulo: Centro Paula Souza, 2011. Publicação digital, ISBN -978-85-99697-13-9. [<http://www.centropaulasouza.sp.gov.br/>]
- GHEDIN**, Evandro; **Franco**, Maria A. S. Questões de método na construção da pesquisa em educação. São Paulo: Cortez, 2008.
- GOLDENBERG**, Mirian. A arte de pesquisar – como fazer uma pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. Rio de Janeiro: Editora Record, 1999, 3ª ed.
- GOMES**, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre Relações Raciais no Brasil: uma breve discussão. *In*: Educação Antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal 10.639/03. Brasília, 2005, p. 39-62.
- GONÇALVES**, Carlos Walter Porto (2006), “Geografia da violência no campo brasileiro: O que dizem os dados de 2003”, *Revista Crítica de Ciências Sociais*, nº 75, pp.139-169.
- \_\_\_\_\_, Santiago (2005), *Ciências sociais, violência epistêmica e o problema da “invenção do outro”*, in Edgardo Lander (org), *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*, Buenos Aires, pp.169-186.
- GUALBERTO**, Ana E. M. Terra de negros: ilegalidade e reconhecimento do quilombo Santa Rita do Bracuí. XV Encontro Regional de História da ANPUH: Rio de Janeiro, 2012.
- GUANZIROLI**, Carlos Henrique. Contribuição à reflexão sobre o processo de produção de um

espaço regional: o caso de Angra dos Reis. Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Engenharia da Universidade Federal do Rio de Janeiro. 1983.

**GROSGOUEL**, Ramon. Racismo epistémico, islamofobia epistémica y ciencias sociales coloniales. In Tabula Rasa. Bogotá - Colombia, N.14: 341-355, janeiro-junho 2011.

**HABERMAS**, Jürgen. Era das transições. Tradução de Flávio Beno Siebeneichler. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003.

**HADDAD**, S. Juventude e escolarização: uma análise da produção de conhecimentos. Brasília, DF: MEC/Inep/Comped, 2002.

**HALL**, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade [tradução de Tomaz Tadeu e Guaraciara Lopes Louro]; 7. ed. - Rio de Janeiro: Editora DP&A, 2003.

**KARDEC**, Allan. O livro dos espíritos: filosofia espiritualista / recebidos e coordenados por Allan Kardec; Trad. Guillon Ribeiro. Brasília: FEB, 2013. ed. 1.

**LAKATOS**, Eva Maria. **MARCONI**, Marina de Andrade. Sociologia Geral. São Paulo: Atlas, 2006.

**LOPES**, Nei. Bantos, malês e identidade negra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1988.

**LUI**, J. de A. Em nome de Deus: um estudo sobre a implementação do ensino religioso nas escolas públicas de São Paulo. Florianópolis, 2006. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina.

**MATTOS**, Hebe & **ABREU**, Marta. Jongo, registros de uma história; *in* Memória do Jongo: as gravações históricas de Stanley J. Stein. **LARA**, Silvia Hunold & **PACHECO**, Gustavo (Org.). Vassouras, 1949. Rio de Janeiro: Folha Seca; Campinas-SP: CECULT, 2007.

**MONSORES**, Luciana Helena. Cultura material da escola pública: Escola laica ou cristã? VII Seminário Internacional – As Redes Educativas e as Tecnologias: transformações e subversões na atualidade. Rio de Janeiro: UERJ, 2013.

**MOURA**, Carlos Eugênio Marcondes de Moura (Org.). As Senhoras dos Pássaros da Noite. São Paulo: EDUSP, 1994.

**NYANG**, Sulayman S. Deuses e homens da África. Rio de Janeiro: O Correio da UNESCO, 1982.

**OLIVEIRA**, L. Fernandes. Docência e novas leituras sobre África e os afrodescendentes: dos textos oficiais às práticas de ensino. Campinas: XV Congresso de Leitura do Brasil – COLE; 2005.

- QUÍJANO**, Aníbal (2002), “Colonialidade, poder, globalização e democracia, in *Novos Rumos*, nº37, São Paulo, Instituto Astrojildo Pereira, pp.4-28.
- RAMOS**, Arthur. *O Negro Brasileiro* [São Paulo, Cia. Editora Nacional, 1940]; Rio de Janeiro: Graphia Editorial, 2002.
- RIO**, João do. *As religiões no Rio*. Rio de Janeiro: Organizações Simões, 1951.
- SEMEDCT**. Secretaria Municipal de Educação, Ciência e Tecnologia. *Bracuí, sua luta, sua história*. Angra dos Reis:1998.
- SANTOMÉ**, Jurjo T. *As culturas negadas e silenciadas no currículo*. In *Alienígenas na sala de aula/ Tomaz Tadeu da Silva (org.)- Petrópolis, RJ: Vozes, 6ª ed. 2005*.
- SANTOS**, B. Sousa. *Reinventar a Democracia*. Lisboa: Gradiva, 1998.
- SANTOS**, B. Sousa. Meneses, Maria Paula G.; Nunes, João Arriscado. *Para ampliar o cânone da ciência: a diversidade epistemológica do mundo*. In *Os caminhos da biodiversidade e dos conhecimentos rivais (Boaventura de Sousa Santos (Org.)), 2004, Porto: Afrontamento [texto baixado do endereço eletrônico da revista do Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra, em <http://www.ces.uc.pt/publicacoes/res/2/2.php>]*.
- SANTOS**, Erisvaldo P. dos. *Religiosidade, identidade negra e educação: o processo de construção da subjetividade de adolescentes dos Arturos*. Belo Horizonte: FAE-UFMG, 1997. (Dissertação de Mestrado)
- SILVA**, Marcos Fernandes Gonçalves da. *A epistemologia da economia teórica em Schumpeter*, Revista de Economia Política, vol. 22 (1), 2002. [[http://www.pensamentoeconomico.ecn.br/economistas/joseph\\_schumpeter.html](http://www.pensamentoeconomico.ecn.br/economistas/joseph_schumpeter.html)]
- SILVA**, Nelson Fernando Inocêncio da. *Africanidade e religiosidade: uma possibilidade de abordagem sobre as sagradas matrizes africanas na escola*. In *Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal no 10.639/03 – Brasília: MEC/SECAD, 2005; p. 236 [Coleção Educação para todos]*.
- SILVA**, Tomaz Tadeu da, *et al* (org.). *Alienígenas na sala de aula – Uma introdução aos estudos culturais em educação*. Trad.: T. T. Silva. Petrópolis: Editora Vozes, 1995.
- SILVA**, Vagner G. da. *Candomblé e umbanda: caminhos da devoção brasileira*. São Paulo: Selo Negro, 2005.
- SILVEIRA**, Renato da. *Do calundu ao candomblé*. In *Revista de História da Biblioteca Nacional*. Rio de Janeiro: Sociedade dos Amigos da Biblioteca Nacional, 2007; n. 117. [acessada na Internet

- em 13.02.2015 em: <http://www.revistadehistoria.com.br/secao/capa/do-calundu-ao-candomble>]
- SLENNES, R.** “Eu venho de muito longe, eu venho cavando”: jongueiros cumba na senzala centro-africana; *in* Memória do Jongo: as gravações históricas de Stanley J. Stein. **LARA, Silvia Hunold & PACHECO, Gustavo (Org.)**. Vassouras, 1949. Rio de Janeiro: Folha Seca; Campinas-SP: CECULT, 2007.
- TADEU, Tomaz.** Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. 3 ed. - Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2011.
- TAY, Amewusika K.** A psicologia na África negra. Rio de Janeiro: O Correio da Unesco, 1984.
- VAIDERGORN, José.** Ensino religioso, uma herança do autoritarismo. Cadernos CEDES - Centro de Estudos Educação e Sociedade, Campinas, vol. 28, n. 76, p. 407-411, set./dez. 2008.
- VASCONCELLOS, Márcia C.** Roma de. Que Deus os abençoe – Batismo de escravos em Angra dos Reis: o estudo de Mambucaba entre 1830 e 1859. Angra dos Reis-RJ: Prefeitura Municipal de Angra dos Reis, 1998. [Publicação de edição resumida do trabalho monográfico apresentado pela autora como requisito parcial para obtenção do grau de Bacharel pelo Departamento de História da UFRJ, sob a orientação do Prof. Dr. Manolo G. Florentino].
- WERNECK, Jussara.** Racismo institucional: uma abordagem conceitual. São Paulo: Geledés - Instituto da Mulher Negra, 2010.
- WIESEL, Elie.** A intolerância. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.
- ZABALA, Antoni.** A prática educativa: como ensinar. Trad. Ermani F. da F. Rosa. São Paulo: Editora Artmed, 1995.

#### **- Outras fontes**

Documentários:

**IE/DTPE/** para Pro-Reitoria de Extensão e Pesquisa\UFRRJ; Proc.: N° 23083.002711/2014-55, de 11.04.2014.

**Meritt e Fundação Lemann.** Aprendizado dos alunos na escola. Informação colhida no sítio: <http://www.qedu.org.br/escola/171567-em-aurea-pires-da-gama/aprendizado>; em 21.01.2015.

**Jongos, Calangos e Folias: Música Negra, Memória e Poesia.** Dir. Hebe Mattos e Martha Abreu. Consultores: Ana Lugão Rios, Antônio Carlos Gomes, Mathias Assunção, Mônica Leme, Robert Slenes. Niterói: Laboratório de História Oral e Imagem/UFF/JLM Produções Artísticas, 2007;

Duração: 48:41 min. As fichas de decupagem do documentário que foram consultadas na pesquisa são:

- **Entrevista com Délcio Bernardo**; Código:02.0029; Entrevistador(es): [não informado]; Local: Litoral Sul-Fluminense - UFF – Niterói; Data - Duração: 29/09/2006 - 01:30,
- **Entrevista com José Adriano e Marilda de Souza**, Código:01.0023; Entrevistador(es): Martha Abreu; Região - Local: Litoral Sul-Fluminense - Santa Rita do Bracuí - Angra dos Reis; Data: 27/10/2006; Duração: - 01:00;
- **Entrevista com Manoel Moraes**, Código:01.0020; Entrevistador(es): Martha Abreu, Thiago Campos, Camila Marques e Edmilson Santos; Região - Local: Litoral Sul-Fluminense - Santa Rita do Bracuí - Angra dos Reis; Data - Duração: 27/10/2006 - 01:30;
- **Performance / José Adriano / Rosau Bernardo**, Código:01.0067; Entrevistador(es): Hebe Mattos e Martha Abreu; Região - Local: Litoral Sul-Fluminense - Santa Rita do Bracuí - Angra dos Reis; Data - Duração: 26/02/2007 - 00:40;
- **Entrevista com Rosau Bernardo**, Código:02.0017; Entrevistador(es): Martha Abreu e Ana Lugão; Região - Local: Litoral Sul-Fluminense - Mambucaba - Angra dos Reis; Data - Duração: 07/10/2006 - 01:00;
- **Entrevista com Zadir do Espírito Santo e Sebastião do Nascimento**; Código:02.0016; Entrevistador(es): Ana Lugão e Martha Abreu; Região - Local: Litoral Sul-Fluminense - Mambucaba - Angra dos Reis; Data - Duração: 07/10/2006 - 01:00;

Fontes localizadas em 21.01.2015, no sítio [http://www.historia.uff.br/jongos/acervo/adm/files/acervo/](http://www.historia.uff.br/jongos/acervo/adm/files/acervo;);