



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ILKA JOSEANE PINHEIRO OLIVEIRA

**“CRUZANDO A LINHA”: AFRO-RELIGIOSIDADE, IMPLEMENTAÇÃO DA
LEI 10.639/03 E AS FRONTEIRAS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR – UM ESTUDO
COM PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

BELÉM

2017

ILKA JOSEANE PINHEIRO OLIVEIRA

**“CRUZANDO A LINHA”: AFRO-RELIGIOSIDADE, IMPLEMENTAÇÃO DA
LEI 10.639/03 E AS FRONTEIRAS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR – UM ESTUDO
COM PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Pará, como requisito obrigatório para obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de Educação, Cultura e Sociedade.
Orientador: Prof. Dr. Carlos Jorge Paixão.

BELÉM

2017

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
Biblioteca do Instituto de Ciências da Educação (ICED / UFPA)

O48c Oliveira, Ilka Joseane Pinheiro.
“Cruzando a linha” : afro-religiosidade, implementação da Lei 10.639/03 e as fronteiras da educação escolar – um estudo com professores da educação básica / Ilka Joseane Pinheiro Oliveira ; orientador Carlos Jorge Paixão. – Belém, 2017.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2017.

1. Igualdade na educação. 2. Negros – Religião. 3. Negros – Identidade racial. 4. Educação básica. 5. Brasil. [Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003]. I. Paixão, Carlos Jorge (orient.). II. Título.

CDD 22. ed. – 371.115

ILKA JOSEANE PINHEIRO OLIVEIRA

**“CRUZANDO A LINHA”: AFRO-RELIGIOSIDADE, IMPLEMENTAÇÃO DA LEI
10.639/03 E AS FRONTEIRAS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR – UM ESTUDO COM
PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Pará,
como requisito obrigatório para obtenção do título de Mestre em Educação. Linha Educação, Cultura e
Sociedade.

Orientador: Prof. Dr. Carlos Jorge Paixão

CONCEITO: _____

ORIENTADOR

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Carlos Jorge Paixão – PPGED/UFPA

ORIENTADOR

Prof. Dr. Manoel Moraes – PPGCR/UEPA

MEMBRO EXTERNO

Prof. Dr. Salomão Antônio Mufarrej Hage – PPGED/UFPA

MEMBRO INTERNO

Belém, _____ de _____ de 2017

Dedicada aos meus dois filhos, Isadora e José Marcelo. Vocês são frutos e força motriz para continuidade do bem viver.

AGRADECIMENTOS

Agradecer se reveste em um ato de envolvimento e memória. Certa estou de que nem todos estarão nessas páginas. Muitos lugares e pessoas nos trazem até o momento final de uma etapa na vida. Espero poder lembrar todos. E se esqueço, vislumbrem como um lapso perdoável.

Em primeiro lugar gostaria de agradecer a meu orientador Professor Dr. Carlos Jorge Paixão pelo acolhimento desde nosso primeiro encontro como orientador e orientanda, que não esmoreceu e nem dificultou meu percurso acadêmico, ao se deparar com uma recente pós-graduanda grávida de seu segundo filho, com uma barriga “por acolá” ao iniciar seu tão sonhado mestrado. Um orientador humano, “conversador” de palavras sábias além de ser um mestre capaz de nos levar para orientações acadêmicas importantes. Sua confiança e paciência são elementos extraordinários e fizeram toda a diferença na minha trajetória pela pós-graduação. O respeito e admiração por você ficarão eternizados em meu coração.

Ao Grupo de Pesquisa EPSTEM. Nossos encontros foram capazes de reflexões teóricas importantes, de muitos encontros epistemológicos mas acima de tudo de carinho, amizade, encontros alegres na construção do conhecimento de cada pesquisa vinculada a ele. Desse grupo meu muito obrigada a Helena Quadros, Camila Quadros, Michel Vilhena, Tatiane, Gisele Barroso, Márcia Carvalho, Dário Azevedo, Elisângela e Letícia. Em especial aos queridos Wladirson Cardoso e Ricardo Pereira que sempre estiveram mais próximos, contribuindo com a disposição de ler as versões dos textos de qualificação e da dissertação, no intuito de ajudar com indicações bibliográficas além de apontar os caminhos possíveis de percorrer, no decorrer desta pesquisa, em conjunto com o orientador.

Ao Professor Dr. Manoel Moraes (PPGCR/ UEPA) pela sua arguição e disponibilidade na leitura do texto. Contribuições riquíssimas no campo das religiões foram compartilhadas, desde a qualificação, para nossa pesquisa.

Ao Grupo de Pesquisa GEPERUAZ nas pessoas do Professor Salomão Hage e Joana Carmem Machado, pessoas que sempre acreditaram que esta pesquisa seria possível. Professor Salomão, agradeço por ter incentivado me dando a chance de ser uma aluna especial vinculada ao PPGED e pelas suas arguições na banca de qualificação. Joana, a você devo o incentivo e ajuda nesse projeto pessoal e profissional em minha vida quando eu mesma, diante de tantas dificuldades, não via mais ser possível.

Ao Grupo de Estudos Afro-amazônicos em especial Professoras Marilu Campelo, Zélia Amador de Deus, Professor Assunção Amaral pela oportunidade do aprendizado desde minha experiência como aluna no ano de 2008, ainda na primeira turma de Especialização na Lei 10.639/03. Anos depois a oportunidade de poder dar aula na Especialização em “Saberes Africanos e Afro-brasileiros”. Pelas trocas realizadas, em estar juntos com vocês e pelas informações disponibilizadas para esta pesquisa.

Aos meus alunos e alunas da especialização. Em especial Audinéia Rodrigues e Ediana dos Santos pela “força” e ajuda que demonstraram durante e pós o percurso da especialização. Aos sacerdotes de Matriz Africana Amilton Sá Barretto e Bábá Edson Catendê, pelo cuidado e carinho. Ao Bábá Emmanuel Omioryan por conceder as imagens de seu acervo para a seção do movimento afro-religioso. As nossas conversas levaram a importantes questões levantadas neste trabalho sobre a afro-religiosidade e a educação. Vocês são ícones de resistência diaspórica em Belém.

Agradecer a todos os professores do PPGED pelas discussões e reflexões tão significativas para a vida acadêmica.

Aos meus amigos da “esquerda festiva” Edson Júnior, Bruna Amaral, Diego Sarmiento, Roger Ruan, Eduardo Rosas, Thamiris, Lica, Ana Carla, Marcelo Barge. Nossos encontros no “Bar do Raul” foram meus momentos de relaxamento entre as “pressões” advindas do fazer acadêmico. O samba, as conversas, as trocas éticas “abrandavam” o coração na hora dos maiores apertos.

Não poderia deixar de citar minhas amigas Flora Scantblury e Bertolina dos Santos que durante os finais de semana me acolhiam em suas tranquilas casas para eu poder escrever. Suas casas foram a biblioteca, o “meu” escritório aos sábados e domingos. As amigas de trabalho da Escola Estadual Coronel Sarmiento Inete, Sandra Cunha e ao amigo Paulo Sérgio Torres que me cercaram de tantos cuidados na escola dando o suporte necessário para essa chegada até aqui.

Milene Lauande um amulher, militante e cuidadosa com a sua família e meus filhos, em particular José Marcelo a quem concedi ser a madrinha. Carlos Farias pelo carinho. Aos dois devo inúmeras coisas, pois sempre estiveram prestes a me ajudar.

Minhas amigas Marizinha Martins, Tatiane Mendes, Edvan Costa, Clarisse, Siméia e Lúcia Martins, vocês foram meu esteio, minha alegria. “Rir de boca aberta” foi minha maior terapia e espero poder contar com esse riso aberto pelo resto de nossas vidas. Amo cada um e cada uma.

Glaydson Canelas meu irmão do coração. Outro incentivador deste projeto, o padrinho do mestrado e do meu filho José Marcelo. Minha irmã Elda Oliveira pelo amor, atenção. A minha mãe Doralice Pinheiro, que ainda não compreende os passos dessa pesquisa, mas me guiou nos passos da vida. Ao meu pai Jocelim por ter me dado a vida, ao amor tardio mas muito reconfortante. Ao meu pai do coração José Maria (*in memoriam*) pelos anos de compreensão e afeto quando estava entre nós. Sinto muito a sua falta.

Meus dois filhos Isadora e José Marcelo. Isadora uma menina forte, encantadora, firme, inteligente, que se revelou uma lutadora do povo. Você é um exemplo, eu te amo para o além e infinito. Ao José Marcelo pela energia que emana, por ter me feito rever todo o corpo, toda a casa, todo o ritmo da vida.

As energias espirituais pelo discernimento e a Oxum, por reger meu corpo físico e espiritual.

E, por último e em destaque ao meu companheiro, marido, Flávio Lauande, um homem admirável pela sua história de vida em prol das causas populares e por ter aceitado o desafio de ser pai novamente. Além de ter se mantido firme e ao meu lado diante do momento de dois “partos”: do nosso filho e da dissertação. Em renunciar junto comigo da “vida lá fora” para que eu pudesse chegar ao final dessa etapa. O único que sentiu de perto as pressões, o desânimo, o mau humor, as noites mal dormidas. Eu te amo e sinto enorme gratidão por tudo que fizestes nestes dois anos.

Muito Obrigado, Axé

(Carlinhos Brown)

Odô, axé odô, axé odô, axé odô
Odô, axé odô, axé odô, axé odô

Isso é pra te levar no ilê
Pra te lembrar do badauê
Pra te lembrar de lá

Isso é pra te levar no meu terreiro
Pra te levar no candomblé
Pra te levar no altar

Isso é pra te levar na fé
Deus é brasileiro
Muito obrigado axé

Ilumina o mirinorumilá
Na estrada que vem a cota
É um malê é um maleme
Quem tem santo é quem entende

Quanto mais pra quem tem ogum
Missão e paz
Quanto mais pra quem tem ideais e
Os orixás

Joga as armas prá lá
Joga, joga as armas pra lá
Joga as armas pra lá
Faz a festa

Joga as armas prá lá
Joga, joga as armas pra lá
Joga as armas pra lá
Faz um samba

Joga as armas prá lá
Joga, joga as armas pra lá
Joga as armas pra lá
Traz a orquestra

Joga as armas prá lá
Joga, joga as armas pra lá
Joga as armas pra lá
Faz a festa

RESUMO

OLIVEIRA, Ilka Joseane Pinheiro. “**Cruzando a linha**”: afro-religiosidade, implementação da lei 10.639/03 e as fronteiras da educação escolar - um estudo com professores da educação básica. Belém: UFPA, 2017.

Esta dissertação se constitui uma reflexão acerca do papel da afro-religiosidade na educação como um tema capaz de repensar a noção de sujeito, educação e cultura nos espaços institucionais de ensino, promovendo o debate das diferenças étnico-raciais voltado a professores da educação básica, tendo como sujeitos desta pesquisa alunos da Turma de Especialização “Políticas de Igualdade Racial na Escola – III Turma do Curso Saberes Africanos e Afro-brasileiros na Amazônia: implementação da Lei 10.639/03”, promovida pela Universidade Federal do Pará – UFPA, a partir do Grupo de Estudos Afro-Amazônicos – GEAAM em parceria Grupo de Estudos Sociedade, Cultura e Educação – GESCED, nos anos de 2015 a 2016 . O *locus* da pesquisa se deu no pólo de Castanhal. A pesquisa se desenvolveu a partir de uma perspectiva teórica dos estudos culturais com categorias que debatem cultura, identidade e poder, as quais ajudaram a pensar o campo religioso, e mais especificamente as tramas e significados produzidos pelos professores acerca das religiões afro-brasileiras a partir desta especialização. A pesquisa se insere em uma perspectiva pós-crítica em educação e é de cunho qualitativa. A ancorou-se como estratégia metodológica a observação participante, advindo da etnografia, baseada em análise de narrativas orais e escritas. Dentre as orais a análise partiu de entrevistas semi-estruturadas de professores e de narrativas gravadas em programações acadêmicas com participação do Movimento Negro, Afro-religioso e membros da coordenação do curso de pós-graduação. Das fontes escritas lançamos mão de relatórios da disciplina “Cultura e religiões afro-brasileiras” e das produções dos trabalhos finais apresentados pelos professores. As primeiras constatações dão conta de pensar educação e afro-religiosidade, perpassa como uma fronteira da diferença na escola, que tem construções histórico-sociais específicas, dos lugares aceitos de onde deveriam os negros e os afro-religiosos ocupar. A afro-religiosidade não está colocada como um ponto específico e separado no texto das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais ou da Lei 10.639/03 que se deva ensinar nas escolas. Mas num movimento dos processos culturais onde os símbolos são apropriados de várias formas, tomam corpo sobre as vivências pedagógicas dos professores que vão sendo marcadas e (re)marcadas pela Lei 10.639/03, surgindo em meio aos movimentos da política da diferença. Os processos formativos junto a professores da educação básica performatizam os sujeitos, (re)colocando as subjetivações, os corpos, as experiências culturais nas instituições escolares.

Palavras-Chave: Educação. Identidade Negra. Significado – Afro-religiosidade. Lei 10.639/03.

ABSTRACT

OLIVEIRA, Ilka Joseane Pinheiro. "**Crossing the line**": afro-religiosity, implementation of law 10.639/03 and the frontiers of school education - a study with teachers of basic education. Belém: UFPA, 2017.

This dissertation constitutes a reflection about the role of Afro-religiosity in education as a theme capable of rethinking the notion of subject, education and culture in the institutional spaces of teaching, promoting the debate of ethnic-racial differences aimed at teachers of basic education, Having as subjects of this research students of the Specialization Group "Policies of Racial Equality in the School - III Class of the African and Afro-Brazilian Knowledge in the Amazon: implementation of Law 10.639/03", promoted by the Federal University of Pará - UFPA, from Of the Group of Afro-Amazonian Studies - GEAAM in partnership between Group of Studies Society, Culture and Education - GESCED, from 2015 to 2016. The locus of the research occurred in the pole of Castanhal. The research developed from a theoretical perspective of cultural studies with categories that debate culture, identity and power, which helped to think the religious field, and more specifically the plots and meanings produced by the teachers about Afro-Brazilian religions from this specialization. The research is inserted in a post-critical perspective in education and is qualitative. As a methodological strategy, participant observation was based on ethnography, based on analysis of oral and written narratives. Among the oral ones, the analysis was based on semi-structured interviews of teachers and narratives recorded in academic programs with the participation of the black, Afro-religious movement and members of the coordination of the postgraduate course. From the written sources we use reports from the subject "Afro-Brazilian culture and religions" and from the final works produced by the teachers. The first findings are that education and Afro-religiosity think of it as a hybrid frontier of difference in school, which has specific historical-social constructions, of the places accepted from where blacks and Afro-religious should occupy. Afro-religiosity is not included as a specific and separate point in the text of the National Curriculum Guidelines for Ethnic-Racial Relations Education or Law 10.639 / 03 that should be taught in schools. But in a movement of cultural processes where symbols are appropriated in various ways, they take shape over the teachers' pedagogical experiences that are marked and remarked by Law 10.639 / 03, arising in the midst of the politics of difference. The formative processes with teachers of basic education performatizam the subjects, (re) putting the subjective, the bodies, the cultural experiences in the school institutions.

Keywords: Education. Black Identity. Afro-religiosity. Law.10.639/03.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Show do Grupo Ita Lemi Sinavuru no Espaço Cultural Apoena..	38
Figura 2: Capa do CD de 2016 do Grupo Ita Lemi Sinavuru..	38
Figura 3: Show do Grupo Ita Lemi Sinavuru no Espaço Cultural Apoena.	39
Figura 4: Logomarca do Grupo Ita Lemi Sinavuru.	39
Figura 5: Folder de evento realizado pelo IPHAN.	41
Figura 6: Lançamento da Cartografia promovido pelo IPHAN.	42
Figura 7: Evento do GEPERUAZ. Em pé professora Dra. Zélia Amador ao lado do Professor Dr. Salomão Hage (ICED/UFPA) e do antropólogo Alfredo Wagner (PPGA/UFAM) no Seminário Quilombolas do Pará: Terra, Territórios e Educação. ...	44
Figura 8: Capa do livro produzido sobre a nova cartografia social da Amazônia.....	54
Figura 9: Mapa da cartografia de negros e negras na cidade de Belém.	55
Figura 10: Mapa da cartografia de negros e negras na cidade de Belém	55
Figura 11: Capa do livro produzido sobre a nova cartografia social da Amazônia (Afro-religiosos na cidade de Belém)	56
Figura 12: Mapa cartográfico dos afro-religiosos na cidade de Belém.	56
Figura 13: Mapa cartográfico dos afro-religiosos na cidade de Belém.	57
Figura 14: Folder de atividade da FOPAFRO..	62
Figura 15: Folder de atividade da FOPAFRO..	62
Figura 16: Lançamento do movimento FOPAFRO.....	63
Figura 17: Logomarca do FOPAFRO.....	63
Figura 18: Folder de mobilização do Atitude Afro.	64
Figura 19: Caminhada contra a intolerância religiosa..	65
Figura 20: Imagens da caminhada.	65
Figura 21: Segunda mesa do evento “Debates sócio-antropológicos” (Novembro de 2016).....	68
Figura 22: Segunda mesa do evento “Debates sócio-antropológicos” (Novembro de 2016).....	68
Figura 23: Mãe Vanda entoando hino da Umbanda na mesa de abertura do Debate da intolerância religiosa.....	69
Figura 24: Lideranças religiosas do projeto Trilhas Afro-amazônicas.....	70
Figura 25: Categorias raciais nos Censos Demográficos – Brasil – 1872/2010.....	72
Figura 26: Taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade, por cor ou raça, segundo as Grandes Regiões – 2010.	73
Figura 27: Distribuição das pessoas de 15 anos a 24 anos de idade que frequentavam escola, por cor ou raça, segundo o nível de ensino frequentado – Brasil – 2010..	73
Figura 28: Pessoas de 10 ou mais anos de idade, ocupadas na semana de referência, por posição na ocupação no trabalho principal, segundo a cor ou raça Brasil – 2010..	74
Figura 29: Percentual de Católicos Apostólicos Romanos na população.....	74
Figura 30: Percentual de Evangélicos na população..	75
Figura 31: Percentual de pessoas Evangélicas Pentecostais..	75
Figura 32: Percentual de Espíritas na população..	76
Figura 33: Percentual de pessoas Umbandistas e Candomblecistas na população.....	76
Figura 34: Quadro retirado do livro Educação das relações raciais: balanços e desafios da Lei 10639/2003..	77
Figura 35: Gráfico retirado do livro Educação das relações raciais: balanços e desafios da Lei 10639/2003..	78
Figura 36: Quadro retirado do livro Educação das relações raciais: balanços e desafios da Lei 10639/2003.	79

Figura 37: Professores e alunos da especialização em Saberes Africanos e Afro-brasileiros, turma de 2015 e 2016 (UFPA – Campus Castanhal)..	94
Figura 38: Professores e alunos da especialização em Saberes Africanos e Afro-brasileiros, turma de 2015 e 2016 (UFPA – Campus Castanhal)..	95
Figura 39: Imagem da entrada do Terreiro de Mãe Rita.	96
Figura 40: Vista completa do altar do terreiro..	98
Figura 41: Encerramento da visita. Música: Muito obrigado, axé! Em destaque “Mãe” Rita.....	98
Figura 42: Encerramento da visita. Música: Muito obrigado, axé! Em destaque Professor Vitor, quilombola tocando tambor.....	99
Figura 43: Altar (vista aproximada) de santos católicos..	99
Figura 44: Apresentação do teatro de sombras (UFPA)..	105
Figura 45: Apresentação do teatro de sombras (UFPA)..	105

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AFAIA - Associação dos Filhos e Amigos do Ilê Axé IyáOmiOfakare.
ALEPA – Assembleia Legislativa do Estado do Pará.
CEDENPA – Centro de Estudos e Defesa do Negro no Pará
COPIR – Coordenadoria de Promoção para Igualdade Racial
EPSTEM – Grupo de estudos em Epistemologias, Teorias e Métodos na Educação
EUA – Estados Unidos da América.
FOPRAFO – Fórum Permanente dos Afro-religiosos do Pará.
GEAAM – Grupo de Estudos Afro-Amazônicos
GPERUAZ – Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo na Amazônia
GESCED – Grupo de Estudos Sociedade, Cultura e Educação.
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.
ICED – Instituto de Ciências da Educação.
IES – Instituições de Educação Superior.
INTECAB – Instituto Nacional de Tradição e Cultura Afro-brasileira.
IPHAN – Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional.
LDBEN – Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
MEC – Ministério da Educação
NEABS – Núcleos de Estudos Afro-brasileiros.
PPP – Projeto Político Pedagógico
SICELO – Scientific Electronic Library Online
SECAD – Secretaria de Diversidade
SEDUC – Secretaria de Estado e Educação.
SEMEC – Secretaria Municipal de Educação.
SEPPIR – Secretaria de Promoção da Igualdade Racial.
UFPa – Universidade Federal do Pará.
UNAMA – Universidade da Amazônia.
UNEGRO – União dos Negros do Brasil
UNIAFRO – Programa de Ações Afirmativas para a população Negra e nas Instituições Federais.
URE – Unidade Regional de Ensino/SEDUC

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
1. CULTURA E CULTURA NEGRA: DIÁSPORA, IDENTIDADE E PODER.....	19
1.1. CULTURA, MATRIZ AFRICANA E ESTUDOS CULTURAIS.....	19
1.2. ESTUDOS CULTURAIS E CAMINHOS METODOLÓGICOS: FAZER PESQUISA NA POLÍTICA DA DIFERENÇA.....	26
2. IDENTIDADE NEGRA E IDENTIDADE AFRO-RELIGIOSA: UMA BREVE DISCUSSÃO.....	31
3. A LEI 10.639 E A AFRO-RELIGIOSIDADE: ESPAÇO PRIVILEGIADO DA ESCRITURA DA IDENTIDADE NEGRA NO BRASIL.....	45
4. OS MOVIMENTOS NEGROS E AFRO-RELIGIOSOS CONTEMPORÂNEOS EM BELÉM.....	53
5. AFRO-RELIGIOSIDADE NA FRONTEIRA EDUCACIONAL: UM DEBATE ARTICULADO NAS POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS.....	72
5.1. “CRUZANDO A LINHA”: SIGNIFICADOS DA AFRO-RELIGIOSIDADE NA ESPECIALIZAÇÃO EM SABERES AFRICANOS E AFRO-BRASILEIROS NA AMAZÔNIA (2015 -2016).....	87
5.2. POR ENTRE LUZES E SOMBRAS: “PERFORMANCE ESTÉTICO-SOCIAL” DA AFRO-RELIGIOSIDADE NAS FRONTEIRAS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR.....	104
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	111
REFERÊNCIAS.....	116
APÊNDICE.....	121
ANEXO A.....	130
ANEXO B.....	149
ANEXO C.....	165

INTRODUÇÃO

Como na experiência reelaborada pelos africanos e seus descendentes nas “roças” de candomblé, onde a mitologia nagô/Yorubá é evocada como seu mito de origem, começaremos esse texto a partir dos fios de memória de nossa trajetória pessoal e profissional desde o “início”, “o primeiro encontro”, com a africanidade que marca a complexidade cultural da sociedade brasileira.

No campo de nossa atuação profissional na educação, o ano de 2007 foi decididamente o encontro com um mundo “desconhecido” e invisibilizado. Não à toa a maior curiosidade e ansiedade fora a disciplina História da África tendo em vista que a formação histórica recebida na graduação tinha sido baseada numa história dos negros e da África apenas a partir da escravidão dos séculos XV a XIX.

Estar em contato com outros trabalhadores da educação na condição de formadora da Lei 10.639/03 em várias regiões do estado do Pará, através do curso de Aperfeiçoamento em História da África e dos Afro-brasileiros, representou o momento de traçar rumos de uma política de formação em educação das relações étnico-raciais na Secretaria de Estado e Educação - SEDUC. Foi a fronteira para entender e falar desse mundo “desconhecido”, contido nos princípios das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações étnico-raciais, acerca da luta e da sociabilidade negra reinventada na diáspora africana. Foi um exercício de conhecimento, de paciência, de realização, de consolidação da luta dos afro-brasileiros que já na década de 20 do século passado reivindicavam para si uma história que fosse vista e valorizada no sistema educacional brasileiro (HANCHARD, 2001).

Durante as “andanças” e contato com os professores nas formações promovidas pela SEDUC, invariavelmente polarizavam no curso muitas perguntas sobre a afro-religiosidade de matriz africana. E foi a partir daí que decidira conhecer um centro religioso de Candomblé, o Iléaxé IYÁ OMI OFÁ KARÉ, localizado no conjunto Maguari, em Icoaraci, distrito de Belém. Era a maneira de tentar me apropriar de uma realidade e responder as muitas perguntas que me eram feitas sobre os terreiros e que eu também as fazia a mim mesma.

Os “terreiros”, “roças”, “casas de santo” ou “casas de candomblé” são denominações correntes utilizadas para nomear tanto os espaços como os grupos de culto aos deuses africanos. Estes locais onde são reverenciados também os ancestrais ilustres

recebem designações: “Ketu”, “Angola”, “Jêje”, etc¹. De acordo com as tradições culturais predominantes advindas de suas relações com grupos étnico-africanos, são as raízes da África mítica, reelaboradas no contexto brasileiro, a que tais nomes aludem, reforçando os limites ideológicos entre as comunidades, como também das identidades que tais associações produzem. Ou seja, a transmissão desses mitos nesses espaços são parte do processo de perpetuação da ancestralidade africana no Brasil (BARROS, 2005, p.51).

A identidade negra no Brasil perpassa pelos elementos da musicalidade, corporeidade, oralidade e tradições praticadas nestes centros religiosos. E a identidade negra assim como a identidade afro-religiosa vem trazendo contribuições, ou melhor, descentrando a noção de sujeito único, do iluminismo, como diria Hall (1992, pág.97) “o lento e gradual descentramento do ocidente”. Estas mudanças representam, ao nosso ver, tem sido propulsor de um encontro a um “novo lugar” na educação. Entendemos este como lugar da memória, história, continente e identidade. A partir dessas sensações e estranhamentos que a reflexão acerca do “lugar” da religiosidade de matriz africana na educação se colocara.

Neste centro religioso percebemos que na memória apenas habitavam imagens negativas sobre seus rituais. Posteriormente os confrontos a nível nacional e local sobre as práticas de intolerância religiosa também incomodaram, já que o contato com o terreiro nos fez vê-los de uma outra forma. Assim, tais inquietações surgiram: Como se institui essas relações de poder sobre as marcas culturais africanas? Partindo dessa problemática surgiram questões norteadoras. Qual o lugar da afro-religiosidade em nossa sociedade e no campo da educação das relações étnico-raciais a partir das normativas educacionais? Como essas marcas culturais negras e da afro-religiosidade se colocam nas formações institucionais dirigidas pelos movimentos sociais negros e afro-religiosos diante da implementação da lei 10.639/03? De que forma o contato com a afro-religiosidade, através de uma disciplina ofertada a estes sujeitos, produzem diferentes formas/práticas

¹ A forma de cultuar os deuses nas religiões de matriz africana seguem diferenciações de acordo com as “nações” dos reinos africanos que deram origem a estas religiões no Brasil. Com relação ao candomblé, os grupos étnicos de Sudaneses e Bantos, deu origem as suas bases do seu rito. Dividem-se em rituais de candomblé de origem dos Jejes e nagôs, os conhecidos Iorubás, que vem da região da África Ocidental. Jeje pode se referir aos rituais Jeje-fon e Jeje – marim. Dos ritos nagôs temos o candomblé Ketu ou Ijexá. Na nação Ketu prevalece o culto aos orixás. No candomblé de culto dos Voduns, denota a origem do grupo étnico Jeje.

Outra matriz do candomblé é o candomblé de Angola ligado ao grupo étnico Banto. Cultua principalmente os inquices, os orixás, os voduns e os caboclos. Advém da região de Congo e Angola, do continente africano, África centro-oriental.

estéticos-sociais nas escolas? Para responder estes questionamentos foram delineados os seguintes objetivos.

* Geral:

Analisar os significados produzidos por professores participantes da especialização “Saberes africanos e afro-brasileiros” sobre religiões afro-brasileiras.

* Específicos:

*Relacionar o debate da afro-religiosidade nas escolas como estratégia do movimento negro no processo de combate ao racismo e ao racismo religioso

*Identificar quais as percepções que os professores têm sobre religiões afro-brasileiras.

* Apontar as mudanças ocorridas entre professores e alunos da educação básica ao serem confrontados com a temática em sala de aula, após o processo formativo na Lei 10.639/03.

Relembrando Edward Said (1990) ao retratar a forma como o ocidente criou estratégias representacionais do “oriente” desvela em sua obra as teias de racismo, estereótipos culturais, a imposição política sobre os “diferentes”, criados pelos europeus. Entenda-se oriente como aquilo que é o outro, que está para fora do mundo europeu. Tais mecanismo de dominação reais/materiais e subjetivas podem ser pensadas para o contexto das marcas culturais africanas e a religiosidade de matriz africana no Brasil pois os casos de intolerância e a invisibilidade da contribuição social africana na educação e as imagens negativas da afro-religiosidade revelam que mudanças estão atualmente sendo colocadas para a educação contemporânea.

Para os professores da educação básica no Brasil, dentre seus desafios, a inclusão da temática das relações étnico-raciais não apenas como tema transversal, mas como discussão, problematização e vivências. Dentre os sujeitos presentes nessa realidade está a juventude e o adulto negro que perpassou por várias situações de exclusão em sua vida, seja racial, religiosa, seja geracional, educacional ou de gênero. Assim, a presença desse público necessita de ponderação por parte dos profissionais da educação sobre a atuação educativa no ensino com vistas à problematização da cultura, da sociabilidade negra reinventada no contexto da diáspora.

A questão cultural se impõe nessa realidade complexa. Os sujeitos, como sujeitos sociais e históricos, são frutos desses contextos. Atualmente, estamos enredados em processos de mudanças paradigmáticas nas ciências sociais e neste universo epistemológico, os constructos do paradigma moderno, estão sendo questionados. Esse é

o “mote” do primeiro capítulo. Os debates teóricos e os caminhos que orientaram a pesquisa.

O segundo capítulo problematiza a cultura negra numa época em que as “deslocações históricas” dos sujeitos sociais são discutidas e repensadas no intuito de quebrar uma visão hegemônica, universal e única dos sujeitos. Onde as identidades (negra, por exemplo) se colocam nessas insurgências do tempo presente, tecido numa teia de jogo de disputas de dominação político-cultural na sociedade ocidental X não-ocidental. A questão de raça e cultura, nesta seção, será revisitada no pensamento social brasileiro.

Nesse jogo de identidades reveladas por esse pensamento, que revela tramas de poder, os confrontos com uma identidade negra têm centralidade epistemológica, pois enuncia a diferença baseada nas imagens, nas estéticas, na musicalidade e narrativas do continente Africano e da África diaspórica, como um caminho para se perceber e ser percebido nesse mundo da diferença. Baseado nos estudos culturais que ajudam a pensar uma sociedade que se quer contrapor à lógica moderna/colonial, este panorama objetiva tratar os elementos da cultura negra/afro-brasileira como um caminho para o encontro de uma cultura africana que cerca e dá vida aos centros afro-religiosos no Brasil. E como estes elementos da afro-religiosidade são disputados e “negociados” para dentro do cenário político e educacional. Trata-se de pensar como estas assertivas metodológicas contra-hegemônicas pós-coloniais, nos ajudam a (re)pensar a sociedade brasileira atual em seus aspectos culturais, raciais e religiosos e como estes referenciais simbólicos (re)elaboram os sujeitos sociais.

O terceiro capítulo articula o debate com/nos movimentos sociais, o movimento negro e as comunidades tradicionais de matriz africana (afro-religiosas) no Pará que ampliam/descentram a noção de raça, religião, território, saber no fazer pedagógico das instituições de ensino, quando trazem uma à tona a diversidade e as diferenças raciais e religiosas, através das normativas como a Lei 10.639/03; Diretrizes Curriculares para Educação das relações étnico-raciais, Plano Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais de Matriz Africana.

Perceber uma pedagogia destes sujeitos pós-coloniais que buscam meios de intervir nas políticas públicas educacionais para garantia do respeito e valorização da identidade negra e afro-religiosa para se alcançar uma sociedade e um sujeito baseados no entendimento do outro e da alteridade. Igualmente, as conexões entre os movimentos sociais com a educação. A relação entre cultura negra/afro-religiosidade e educação entre

instituições, entidades e fóruns ligados aos movimentos negro e afro-religioso locais como a CEDENPA, FOPRAFO E O GEAAM. Um terreno, território geopolítico educacional, construído na política da diferença.

O quarto capítulo remete as relações que o tema da afro-religiosidade produz nos espaços de formações de professores e na escola. Trazer à tona o debate para a (des)construção das noções binárias e hierarquizadas de cultura e de sujeito como superior/inferior, brancos/negros, cristãos/matriz africana. Vai trilhar pelos novos sentidos e significações identitárias de professores e alunos da educação básica com a temática da afro-religiosidade. Selecionamos professores participantes de uma pós-graduação *latu senso* da UFPA – campus Castanhal – PA, e as significações destes através da disciplina “Cultura e religiões de matrizes africanas”.

Posteriormente, buscamos expor a experiência pedagógica de uma professora (aluna do referido curso) na qual articulou entre seus alunos o (re)pensar do outro, da cultura africana e da afro-religiosidade, objetivando romper com uma noção da cultura africana, negra e afro-religiosa construídas em cima da pobreza, da inferioridade, do curioso, do exótico e da “demonização”, ampliando o debate para além das visões hegemônicas.

Nesse contexto, temos a escola produzindo e (re)produzindo outros lugares, um entre-lugar de possibilidades híbridas do mundo pós-colonial; As diferenças fronteiriças que potencializam a força de superação dos modelos de “normatividade”; Uma performatividade² do devir temporal da busca de entender o diferente, a sua multiplicidade identitária, como a multiplicidade religiosa dos sujeitos que estão nas fronteiras da educação escolar.

²Utilizo este termo não como conceito tão endereçado aos estudos *Queer*, baseado pelas construções teóricas de Judith Butler que analisa a questão de gênero e identidade como uma questão de performatividade. E sim apenas como um termo que se refere mesmo a uma *performance* estético-social enlevada pela afro-religiosidade nas fronteiras da educação escolar.

1. CULTURA E CULTURA NEGRA: DIÁSPORA, IDENTIDADE E PODER

1.1. CULTURA, MATRIZ AFRICANA E ESTUDOS CULTURAIS

[...] na origem, a ideia de “cultura” foi tipificada pelas seguintes características: o otimismo, ou seja, a crença de que o potencial de mudança na natureza humana é ilimitado; o universalismo, ou o pressuposto de que o ideal da natureza humana e o potencial para atender suas exigências são os mesmos para todas as nações, lugares e épocas; e finalmente o eurocentrismo, a convicção de que esse ideal foi descoberto na Europa e lá definido por legisladores em instituições políticas e sociais, e segundo modos e modelos da vida individual e comunal. Em essência, cultura foi identificada com a europeização, não importa o que isso pudesse significar. (BAUMAN, 2013, p. 34)

[...] a ampla condição pós-moderna reside na consciência de que os "limites" epistemológicos daquelas ideias etnocêntricas são também as fronteiras enunciativas de uma gama de outras vozes e histórias dissonantes, até dissidentes - mulheres, colonizados, grupos minoritários, os portadores de sexualidades policiadas. (BHABHA, 1998, p. 24).

Diferentes significados são produzidos por diferentes sistemas simbólicos, mas esses significados são contestados e cambiantes. (HALL; WOODWARD, 2000, p. 18).

O mundo das diferenças sexuais, de gênero, racial, geracional e religiosa atualmente é um movimento que tem se colocado na atualidade epistêmica e política. Tais movimentos estão em consonância com as discussões acerca da Cultura que vem sendo travadas na teoria social e pelos movimentos sociais em vários países e há muito tempo. A discussão sociológica do conceito de cultura perpassa por um repensar de várias outras categorias como classes, política, educação, religião, corpo e arte. Fala-se hoje de um mundo pós-moderno, pós-estruturalista que diverge, contrasta com uma concepção de mundo da modernidade e das mega-narrativas que objetivavam determinar e dar ênfase em um espírito formador ideal de sujeito, com marcas universais e únicas de ser/estar destes. Ou mesmo nas estruturas dominantes que “amarravam” os sujeitos da modernidade. O paradigma cultural vem oscilando como nos diz Williams “dentro das tradições alternativas e conflitantes que tem resultado desse leque de respostas (...) entre uma dimensão de referência significativamente global e outra, seguramente parcial” (WILLIAMS, 1992, p. 11).

Os significados de cultura como conceito que hierarquizava os sujeitos históricos são contestados pelos estudos culturais desde a década de 60. As pesquisas destes estudiosos da Cultura, de origem britânica, são importantes para divergir das distinções

entre uma noção cultural de elite e que estão abaixo dela, entre Grande Arte x Arte popular, Cultura x cultura.

A ideia de Cultura no pensamento ocidental através do teórico cultural marxista Terry Eagleton traça essa relação dialética entre o natural e o social do ser, e a transformação constante do indivíduo presente na trajetória humana. A cultura para a teoria cultural marxista é, portanto, o tráfego e uma recusa do determinismo biológico entre os seres humanos e a natureza. Realoca o homem como um ser autônomo e o liga à uma ontologia de autonomia do seu espírito. Coloca rigores e limites ao campo do natural (EAGLETON, 2011).

Historicizando a ideia de cultura, Eagleton baseado no expoente crítico literário dos estudos culturais britânicos, Raymond Williams, aponta a noção de cultura interligada a civilidade e civilização produzidos em quatro momentos históricos do pensamento moderno: o século XVIII - a partir da ideia de civilidade que lhe garante autonomia da natureza através do trabalho, do cultivo. Uma noção de trabalho imbricado ao controle da natureza através do trabalho rural que o torna um ser Cultural em vista das intervenções diante do mundo natural. Outra noção é a cultura como Civilização que leva ao progresso, característico do projeto iluminista. Em terceiro, a ideia de cultura que é mediada e civilizada a partir do desenvolvimento harmonioso das personalidades humanas através de instituições sociais e políticas como o Estado, pensado no contexto do século XIX. E por último, a noção de cultura ligada ao exótico, de romantização da cultura popular subjugada pelo neocolonialismo que insurgem no século XX e descritas nas suas especificidades pelos estudiosos cientistas sociais.

Essas noções de cultura como modelo de civilização e de romantismo são colocadas pelo autor como noções que estão em crise na história atual, pelo menos no campo teórico. As repercussões paradigmáticas em torno destas visões de cultura apontadas acima, portanto, são partícipes de um *locus* que está em movimento.

Nesses movimentos em torno da cultura e na cultura, Bauman considera o tempo atual como um momento de fluidez e o anúncio de um novo tempo, nos falando de uma modernidade que se liquefaz a todo instante. A perda de posição desse status de cultura a serviço do *status quo*, manutenção do equilíbrio do sistema, foi resultado de uma série de processos que constituíram a transformação da modernidade de sua fase “sólida” para a “líquida”. De cultura como “unívora”, leia-se única, para “onívora”, capaz de ser consumida pela sua pluralidade, uma pluralidade que encanta. Dissolver tudo que é sólido é o devir da condição humana atual.

A expressão modernidade líquida expressa a tal condição moderna chamado por outros autores como “pós-modernidade”, “modernidade tardia”, “segunda modernidade”. Que faz tudo se acelerar e intensificar a si própria, em consequência do que como ocorre com os líquidos, nenhuma das formas de vida social é capaz de manter seu aspecto por muito tempo. (2013, p. 16).

A ideia de cultura tinha uma missão proselitista, planejada e empreendida sob forma de educar as massas e refinar os costumes. Aproximar as massas daqueles que estão no topo. A cultura para o projeto iluminista era associada a um feixe de luz, o conceito presumia cultivar as almas numa hierarquia de: protetores e protegidos, supervisores e supervisionados, educadores e educados, sujeitos e objetos. Numa imagem especular de visão, de esclarecimento do povo, forjou-se o conceito de “missão do homem branco” e de “salvar o selvagem de seu estado de barbárie”. E logo esse conceito ganharia base teórica na forma da teoria cultural evolucionista, que promovia o mundo desenvolvido, ao status de perfeição inquestionável (BAUMAN, 2013, p. 12).

Vivemos, sentimos, nomeamos a Cultura, a sociedade e as nossas diferenças através do tempo. E o tempo das diferenças é um tempo de batalha, de guerras culturais, de imposição, exposição. O conceito de cultura é plural e guarda em si questões filosóficas e epistemológicas fundamentais para o entendimento do social. Cultura é política. Fundamentalmente terreno de disputa nessa nova condição. Longe de essencializar e cristalizar a cultura é que os processos epistemológicos e sociais são importantes na tentativa de percorrer quais as tramas que ela participa. A cultura é gesto criativo, produzido e essa produção nos remete aos enfrentamentos e possibilidades do novo, mas também de dominação do diferente.

Se a noção de cultura é algo histórico, material e dialético é também político, pois demarca as experiências sociais dos diversos grupos sociais e daquilo que resulta a sua dominação enquanto sujeitos. Tomemos como exemplo as significações de cultura que estiveram a serviço e demarcando os projetos de nação espalhados pelo Brasil e pelo mundo no contexto do século XIX. As assimetrias raciais impostas através deste projeto de nação foram capazes de forjar uma sociedade hierárquica e racista com significados profundos para África, Ásia e América. As nações que estiveram sob a égide da escravidão e posteriormente do neo-colonialismo como sistema produzem uma formação social moderna assentada na racialização dos sujeitos como demarcadores da diferença.

Stuart Hall em “A Identidade cultural na pós-modernidade” (1992) estabelece uma junção entre a discussão de Cultura do homem moderno e pós-moderno através das

concepções de identidade e concepção de sujeito estabelecido em três momentos históricos: a) sujeito do Iluminismo, b) sujeito sociológico e c) sujeito pós-moderno. Para o autor o movimento atual das identidades está neste terreno fluido, como Bauman (*id ibidem*) nos remete acima. Não que já estejamos vivendo um novo paradigma, mas as identidades não podem agora ser vistas como resultantes de uma realidade única e total. E é essa visão de totalidade que se coloca em cheque. A noção de descentramento do sujeito iluminista e único vem caracterizando o discurso do conhecimento científico atual. O primeiro movimento na área filosófica para se repensar a noção de sujeito foi através da tradição marxista, pois o homem não possui uma essência ideal tendo em vista que sua essência é estabelecida através de sua relação com o total que é social. O trabalho foi a categoria primordial para explicar a trama humana. Os textos de Marx foram retomados e direcionados para uma tradição estruturalista do social dizendo que

Os "homens (sic) fazem a história, mas apenas sob as condições que lhes são dadas". Seus novos intérpretes leram isso no sentido de que os indivíduos não poderiam de nenhuma forma ser os "autores" ou os agentes da história, uma vez que eles podiam agir apenas com base em condições históricas criadas por outros e sob as quais eles nasceram, utilizando os recursos materiais e de cultura que lhes foram fornecidos por gerações anteriores. Eles argumentavam que o marxismo, corretamente entendido, deslocara qualquer noção de agência individual. O estruturalista marxista Louis Althusser (1918-1989) (ver Penguin Dictionary of Sociology: verbete "Althusser") afirmou que, ao colocar as relações sociais (modos de produção, exploração da força de trabalho, os circuitos do capital) e não uma noção abstrata de homem no centro de seu sistema teórico, Marx deslocou duas proposições-chave da filosofia moderna: que há uma essência universal de homem; que essa essência é o atributo de 'cada indivíduo singular'. (HALL, 1992, p. 9).

Seguindo as marcações históricas de Hall, o pensamento científico do século XX é marcado por mais três etapas da noção de descentramento do sujeito: as análises psíquicas de Freud acerca do EU, o trabalho do linguista estrutural, Ferdinand de Saussure e o quarto descentramento principal da identidade e do sujeito ocorre no trabalho do filósofo e historiador francês Michel Foucault.

Nesse mesmo percurso analítico Hommi Bhabha em "O Local da Cultura" (1998) enuncia que o afastamento atual das noções clássicas de classe e gênero como categorias básicas e únicas nos remete a entender os processos que se articulam no campo das diferenças culturais.

Em “O Local da Cultura” Bhabha explora as fronteiras dos encontros e desencontros culturais, os entre-lugares, os processos de hibridização que constituem as culturas e, particularmente, aquelas de sociedades coloniais e pós-coloniais. A complexidade de sua obra deve-se à posição teórica que assume, distante da lógica binária, essencialista e pretensamente universal do pensamento moderno ocidental, valendo-se de refinados conceitos provenientes do pós-estruturalismo, da psicanálise, da semiótica e dos estudos literários, incluindo autores como Michel Foucault, Jacques Derrida e Jacques Lacan, com influência marcante da crítica pós-colonial de Frantz Fanon e Edward Said.

Enredado em assertivas teóricas das identidades, do poder, da história, do discurso nos processos contraditórios presentes nos “jogos da identidade” que se tecem, comprimem e renovam no confronto entre a sociabilidade ocidental e não-ocidental, Bhabha e Hall irão demonstrar que esse jogo é teórico e profundamente político.

Pensar novos processos que insurgem:

[...] processos que são produzidos na articulação de diferenças culturais. Esses "entre-lugares" fornecem o terreno para a elaboração de estratégias de subjetivação - singular ou coletiva - que dão início a novas signos de identidade e postos inovadores de colaboração e contestação, no ato de definir a própria ideia de sociedade. (BHABHA,1998, p.20).

Destes movimentos epistemológicos no campo da cultura coloquemos como exemplo o caso dos movimentos em torno do discurso, da linguagem entre os estruturalistas e do pós-estruturalistas que se tem encontrado neste campo epistêmico das ciências sociais porque também incidem nas significações presentes em torno da CULTURA-IDENTIDADE-PODER que estão elencados na tríade conceitual deste trabalho para se chegar as questões da identidade negra, afro-religiosidade e educação. O pós-estruturalismo mais como contextualização do que opção conceitual para entendermos como chegam determinados temas e sujeitos ao campo das ciências sociais.

Os estudos culturais têm sido além de ser um movimento que buscou travar uma luta contra as noções de cultura hierarquizadas, como vimos anteriormente, também se coloca na atualidade como um movimento do pensamento com profundos significados políticos (COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003), pelas temáticas e os grupos nas quais dialoga, trazendo para a teoria social o que na esfera cultural se dá: a luta pela

significação, na qual os grupos subordinados procuram fazer frente à imposição de seus símbolos culturais.

O pressuposto destas demarcações epistemológicas de conhecimento pós-coloniais elabora uma noção de sujeito em que a linguagem discursiva, por exemplo, é um dos elementos da linguagem do *corpus* cultural e (re)colocada na ciência humanas. Como nos diz Marluci Alves Paraíso “o sujeito é um efeito das linguagens, dos discursos, dos textos, das representações, das enunciações, dos modos de subjetivações, dos modos de endereçamentos, das relações de poder-saber”. (2014, p. 31).

Jaques Derrida em a “A escritura e a diferença” (2002) faz uma severa crítica às narrativas estruturalistas revelando que a linguagem não é algo fixo e amarrado a um único centro de origem. Traçando uma análise acerca da linguagem e as relações entre fala e escrita, demonstra que o jogo das palavras, sejam ditas ou escritas, são jogos da diferença, pertencem a cultura, aos sistemas simbólicos particulares que deslocam os lugares da fala e da escrita de forma múltipla. O debate científico e das ciências humanas atuais que questionam as enunciações baseadas em apenas um centro na formulação dos sujeitos, são emblemas de um debate e da crítica as mega-narrativas, a exemplo do estruturalismo. Para este filósofo:

Foi então o momento em que a linguagem invadiu o campo problemático universal; foi então o momento em que, na ausência de centro ou de origem, tudo se torna discurso-com a condição de nos entendermos sobre esta palavra- isto é, sistema no qual o significado central, originário e transcendental, nunca está absolutamente presente fora de um sistema de diferenças”. (DERRIDA, 2002, p.232)

Evoca autores do campo filosófico para dizer que este descentramento como lugar nos discursos são ligados à formulações radicais de autores como Nietzsche – o jogo das palavras e dos signos não são verdades imanentes; Freud - a presença da consciência, do sujeito, da identidade perfazem a psique da vida humana; Heidegger com a determinação do ser como presença. Porém alerta que estas produções são resultados de um tempo por isso não podem ser vistos como fundadores únicos de algo. São também produtos de uma época. Para o campo das ciências humanas no geral, o autor nos diz:

O que acontece agora com este esquema formal quando nós voltamos para aquilo que denominamos de ciências humanas? Uma delas talvez ocupe aqui um lugar privilegiado. É a etnologia. Podemos com efeito considerar que a etnologia só teve condições para nascer como ciência no momento em que a cultura europeia – e por consequência a história da metafísica e dos seus conceitos – foi deslocada, expulsa do seu lugar, deixando então de ser considerada como a cultura de referência. Este

momento não é apenas e principalmente um momento do discurso filosófico ou científico é também momento político, econômico, técnico e etc. Pode dizer-se com toda a segurança que não há nada de fortuito no fato de a crítica do etnocentrismo, condição da etnologia, ser sistemática e historicamente contemporânea da destruição da história da metafísica. Ambas pertencem a uma única e mesma época. Ora, a etnologia – como toda ciência – surge no elemento do discurso”. (2002, p. 234-235).

Esta estrutura deslocada da língua, da fala e da escrita contida nas produções de Derrida, em suma, nos levam a pensar sobre identidade e poder, porque as diversas enunciações do social, são “textos culturais”. O social como pensamos e como ele argumenta: social que é vetor de força. “Elas não convivem harmoniosamente, lado a lado, em um campo sem hierarquias, elas são disputadas” (SILVA, 2000, p. 81). Retomando Hall novamente “Uma estrutura deslocada é aquela cujo centro é deslocado, não sendo substituído por outro, mas por ‘uma pluralidade de centros de poder’”. (*id ibidem*, p. 4).

Esta pesquisa por dialogar com os estudos culturais esse aproximou do campo das significações, do simbólico religioso que perpassa nos processos formativos de professores. Onde as experiências simbólicas estarão imersas na experiência e cultura vivida (PAIXÃO; NUNES, 2015, p. 522). Nos desdobramentos das escrituras³ da diferença na escola a partir da afro-religiosidade, que será melhor detalhada adiante.

Nesta perspectiva a noção de entre-lugar nos leva para um olhar mais atento da fronteira. Fronteiras que apontam para processos que estão em movimento, que estão no campo fluido das noções da cultura, do sujeito, identidade e diferença. Que estão em outros locais ou centros de poder. O entre-lugar está na fronteira escolar como o entre-tempo da modernidade. Onde outras identidades são descritas, imaginadas, portanto são híbridas. Onde as culturas precisam se defrontar/confrontar para criar um novo lugar, não mais para seguir uma teleologia única da ida humana. Das ausências se faz as presenças. E do lugar e “não-lugar”, do tempo e “não-tempo” se faz a diferença.

O entre-lugar é um conceito que transita nos estudos culturais e no pós-estruturalismo. Para Bhabha metaforicamente o entre-lugar é descrito como o “poço” da escada que conecta as identidades, um espaço liminar da cultura, os interstícios frente as

³ A escrita aqui entendida como uma escrita mais ampla, uma escrita social que ultrapassa a ideia de palavra escrita em livros. Uma escritura, uma marca contida nos espaços e no tempo social. Presentes nos artefatos, nos processos e nos significados da experiência cultural.

ideias binárias de cultura e identidade tão caras na produção científica, política e econômica atual.

O entre-lugar é este termo que brota dos estudos culturais como interface da desconstrução, deslocamento e descentramento dos sujeitos. Que pode sugerir mudar de lugar, sair de um determinado centro, que vai em direção a novos lugares como real movimento existente na fronteira. A fronteira não pensada como linha imaginária dos limites dados ao espaço geográfico, somente como um muro a ser transpassado. Muito pelo contrário, uma fronteira de possibilidades, que são dinâmicas, que estão em movimento, que ligam caminhos capazes de estabelecer conexões, intersecções entre os sujeitos.

Blaj e Maluf (1990) ao falar da obra de Sérgio Buarque de Hollanda “Caminhos e Fronteiras” uma obra que traça o cotidiano dos chamados bandeirantes, os portugueses responsáveis em alargar as fronteiras da colônia no século XVIII, destaca da obra o movimento do contato entre índios e bandeirantes dentro dos sertões coloniais e que a interação entre cultura, meio ambiente e sociedade produz novos caminhos. Como sentido metafórico nesta pesquisa, os processos formativos e a escola são estes caminhos fronteiriços:

[...] o devir, que se opõe a linearidade e causalidade necessárias. É a ideia de que o vir-a-ser da história não é previsível mas é movimento surpresa: ideia do "aluvional" e do "movediço", pois a fronteira implica em tensão, antagonismo: ideia da "sangria" onde as forças tradicionais, novas e mais novas simultaneamente se entrecruzam, produzindo mecanismos de acomodação que transfiguram o velho e remodelam o novo. (BLAJ; MALUF,1990, p. 19)

A cultura de matriz africana e afro-religiosidade são o entre-lugar que estão na fronteira da escola. Seguramente não são expressões do lugar aceito tão facilmente. E pensar educação e afro-religiosidade perpassa como um entre-lugar da diferença, que tem processos sociais específicos, históricos dos lugares aceitos de onde deveriam os negros e os afro-religiosos ocupar e nos levam a (re)pensar, (re)criar sentidos, a multiplicidade das práticas, dos lugares da fala e das escrituras na educação a partir da diferença.

1.2. ESTUDOS CULTURAIS E CAMINHOS METODOLÓGICOS: FAZER PESQUISA NA POLÍTICA DA DIFERENÇA

O ato da pesquisa na área educacional frente a complexificação teórica de temas e problemas “surgidos” na escola atualmente, produz caminhos muito difusos nos

processos de investigação. Neste trabalho de pesquisa em que pese os significados que os professores da educação básica elaboram e reelaboram acerca da religiosidade afro-brasileira em um processo formativo na Lei 10.639/03, a interface entre o campo teórico e político norteou a escolha dos sujeitos, do campo e das perguntas para compor o processo em que se deu nossos “recortes” temporais e espaciais na escrita do texto desta dissertação.

As abordagens pós-críticas – multiculturalismo, pós-estruturalismo, estudos de gênero, pós-modernismo, pós-colonialismo, estudos culturais, estudos étnicos e raciais, pensamentos da diferença e estudos *queer* - na educação, tem como característica o alargamento e o encontro de outras fronteiras epistêmicas, experimento de outros pensamentos fora das fronteiras pedagógicas. “Apesar de diferenças significativas existentes entre estas correntes de pensamento, entre suas problemáticas e entre os/as autores/as que se filiam ou são filiadas a elas, são os efeitos combinados dessas correntes que chamamos de teorias, abordagens ou pesquisas pós-críticas”. (MEYER; PARAÍSO, 2014, p. 19).

Necessário dizer que esta pesquisa, por tratar das questões étnico-raciais na educação e pormenorizando a “questão religiosa” seguramente o viés antropológico-simbólico, das significações e da linguagem (escrita ou estético-social) estiveram influenciando nossas escolhas teóricas e metodológicas. E a política como vetora de significação - em seu sentido mais amplo de política-ajuda a entender os diferentes modos de articulação da cultura escolar e da cultura vivida pelos sujeitos dentro da escola, marcados por uma política que chamo política da diferença, introjetada com a Lei 10.639/03.

Sob esta conexão entre política e cultura estabelecemos um diálogo duplo com Geertz, da política como significado e da análise interpretativa como percurso. Preocupado em entender a cultura e a política através dos significados, GEERTZ (2008) em “A política do significado” retrata como Indonésios dão sentido não só à experiência política institucional, mas como essas experiências revelam as tramas de um pensamento e da experiência cotidiana, criados por eles, e vice-versa. “Ler” a vida social javanesa significa que quer:

[...] seja a lei ou a vida partidária, a ideia javanesa de poder ou a ideia de minangkabau da mudança, do conflito étnico ou do radicalismo rural, o esforço é o mesmo: tornar a vida política indonésia inteligível olhando-a, mesmo em sua forma mais errática, como a informada por um conjunto de concepções - ideias, hipóteses, obsessões julgamentos-derivadas de preocupações que a transcendem de longe, e dar realidade nessas concepções encarando-as como tendo existência não em algum

mundo diáfano de formas mentais, mas na imediação concreta da luta facciosa” (GEERTZ, 2008, p. 135).

O viés antropológico perfaz neste trabalho através de uma análise interpretativa, sugerida por Geertz (*id ibidem*) em sua obra a “A interpretação das Culturas” onde as questões transparecem em uma rede de significados, tendo sujeitos capazes de construí-las nas diversas esferas da vida humana, quer seja na política ou na vida religiosa. Não uma mera descrição fenomenológica da cultura e destas esferas, mas a cultura capaz de ser analisada dentro de um contexto, de um tempo histórico.

Falar de "perspectiva religiosa" é, por implicação, falar de uma perspectiva entre outras. Uma perspectiva é um modo de ver, no sentido mais amplo de "ver" como significando "discernir", "apreender", "compreender", "entender". É uma forma particular de olhar a vida, uma maneira particular de construir o mundo, como quando falamos de uma perspectiva histórica, uma perspectiva científica, uma perspectiva estética, uma perspectiva do senso comum ou até mesmo uma perspectiva bizarra corporificada em sonhos e alucinações (GEERTZ, 2008, p. 81)

Nesse sentido, o universo simbólico religioso da matriz africana por outro lado nos remete a outras tramas: tramas de poder em que a cultura negra e as relações étnico-raciais estão envoltas. No entanto, as pesquisas pós-críticas têm sido vistas por outros campos teóricos por vezes como pesquisas desprovidas de legitimidade por esse difuso e subjetivo caminho metodológico a percorrer, porém alguns pressupostos fazem parte deste fazer investigativo. Para Marluce Alves Paraíso (2014) a noção de desconstrução de Jaques Derrida pode ser considerado um percurso, apesar de não ser anunciado como um método pelo autor, é uma forma de problematizar os textos, as falas e as narrativas a serem analisadas e ajuda a entender as premissas das pesquisas pós-críticas. Essas premissas podem ser sintetizadas da seguinte maneira:

- 1- O nosso tempo vive mudanças significativas na educação. Mudaram os espaços, a política, os movimentos sociais e as desigualdades, as geografias, as distâncias, as identidades, as diferenças, as pedagogias e os modos de ensinar e aprender.
- 2- Educamos e pesquisamos em um tempo diferente.
- 3- Fabricamos e usamos metodologias diversas. Ampliamos as categorias sociais que priorizavam apenas classes sociais.
- 4- A verdade é uma invenção. O que existe são regimes de verdades. Que os discursos e os nossos discursos científicos são parte de uma luta para construir versões de verdades.

- 5- A realidade se constrói dentro de tramas discursivas.
- 6- O sujeito é um efeito das linguagens, dos textos, das representações. Ganha destaque as subjetividades e diferentes linguagens que os sujeitos são nomeados, tipificados, descritos.
- 7- Em diferentes instituições, na escola, nos currículos e nos mais diferentes artefatos estão presentes relações de poder de classe, de gênero, sexualidade, idade, raça, etnia.
- 8- Diferença é o que vem primeiro. Diferença não é diversidade.

Juntando parte destas premissas, esta pesquisa se desenvolveu como uma pesquisa de cunho qualitativa que recebeu a contribuição da observação participante etnográfica como estratégia para observar professores na educação básica durante a realização da disciplina “Cultura e Religiões afro-brasileiras”, durante processo formativo na Lei 10.639/03; e também dos agentes propulsores destes processos formativos na Lei em nosso estado, membros dos movimentos negros e afro-religiosos.

O contato e proximidade com professores da educação básica em processos formativos e com o GEAAM, desde a época da nossa atuação nas formações da SEDUC, conduziram a escolha do *locus* da pesquisa diante da problemática desta investigação - as tramas históricas das relações de poder sobre as marcas culturais africanas. Tentamos articular e incluir o interesse de pesquisa acadêmica com a nossa atuação docente em vários níveis. Essa auto-reflexão é importante destacar visto que o relacionamento entre o pesquisador e o que está sendo pesquisado faz parte dos processos etnográficos contemporâneos, deixando também os sentimentos, incômodos e prazeres da pesquisa serem percebidos como quesitos de uma etnografia atual.

Em julho de 2015 veio o convite do GEAAM/UFPA para participarmos como mediadoras da Disciplina “Cultura e Religiões Afro-brasileiras” no Campus da Universidade de Castanhal. A disciplina iria acontecer em três dias, um tempo plausível para decidirmos fazer desta experiência pedagógica o nosso espaço-tempo de pesquisa porque naquele momento estariam sendo debatidos a relação entre Cultura, Religiosidade de Matriz africana e Educação. Momentos que se tornariam importantes para o restante do percurso metodológico *a posteriore* desta pesquisa. Os debates em sala, os textos utilizados, as apresentações dos professores e a visita de campo (em meio a disciplina) a um terreiro de matriz africana na cidade foram os primeiros registros etnográficos desta pesquisa.

Os três momentos posteriores de registro etnográfico foram feitos em duas programações acadêmicas: um na UFPA e outro na UNAMA⁴ e o terceiro momento fora durante um dos encontros do Grupo de Pesquisa em Teorias, Epistemologias e Métodos na Educação (EPSTEM/PPGED/UFPA) onde uma professora da Educação básica, egressa da especialização na Lei 10.639/03, é convidada junto a seus alunos para apresentarem a experiência pedagógica com a Temática da afro-religiosidade, utilizando um Teatro de Sombras. Os dois primeiros momentos foram escolhidos porque as duas programações contavam com a presença de intelectuais negros, membros de movimentos negros/afro-religiosos e ao sabermos previamente que professores da especialização estariam entre os participantes do evento, aproveitamos a programação de junho de 2016 para realizarmos as entrevistas acerca da experiência da especialização. Duas professoras foram selecionadas por nós tendo como critério, a primeira professora, sua relação com o movimento negro, buscando fazer uma discussão das relações étnico-raciais na educação com sua luta política e a outra porque apresentou ao final da especialização uma monografia de uma ação pedagógica tratando a temática da afro-religiosidade. Das entrevistas, surgiu a ideia de convidar a professora de Castanhal para trazer seus alunos em uma reunião do Grupo de pesquisa, na qual esta investigação está vinculada. Nas três programações também foram realizados registros áudio-visuais (fotografias e gravações das palestras).

Portanto a coleta de dados em nossa etnografia contou com uma diversidade de técnicas, desde a observação participante quanto a entrevistas e registros áudio-visuais pensados como facilitador de apreensão das narrativas de nossos interlocutores que pudessem nos ajudar a analisar a afro-religiosidade e educação. Mas sempre tendo como fio condutor lugares e pessoas relacionadas com o nosso problema de pesquisa.

Quanto às entrevistas elas seguiram por dois meios: um em contato direto com os sujeitos (entrevista semi-estruturada) tanto quanto a utilização de algumas narrativas e entrevistas on-line, através de redes sociais, onde membros das nações afro-religiosas se articulam e debatem intensamente os temas relacionados a luta destas comunidades, inclusive com relação a educação. Sobre este percurso metodológico das entrevistas

⁴ Seminário Quilombolas do Pará: Terra, territórios e Educação, acontecido no ICED/UFPA/. Coordenado GEPERUAZ (02e 03 de Junho de 2016).

Debates Sócio-antropológicos acontecido no auditório da UNAMA e Coordenado pelo CURSO DE CIENCIAS SOCIAIS. (28 de novembro de 2016.)

online seguimos as pistas e reflexões de como utilizar estas falas do mundo virtual baseadas em FELIX (2014).

Sobre a etnografia, seguimos com as reflexões de Antonio Chizzotti (2014). De acordo com o autor, a etnografia possui algumas características quanto a sua natureza.

Caracteriza-se pela descrição ou reconstrução de mundos culturais (...) a fim de recriar as crenças, descrever práticas e artefatos, revelar comportamentos, interpretar significados e as ocorrências nas interações sociais entre os membros do grupo em estudo (...). O pesquisador introduz-se no grupo, ocupando um lugar usualmente inexistente(...) a fim de colher os significados contextualizados, captar a realidade complexa subsistente em particularidades [...] (CHIZZOTTI, 2014, p.71-72).

As linhas a seguir refletem os nossos percursos bibliográficos, os encontros acadêmicos, etnográficos da escuta, do olhar e os desafios de adentrar no processo histórico da cultura negra no Brasil e as tradições de matrizes africanas na afirmação de uma identidade invisibilizada. Como uma escrita imbuída de sentido político, pois nossas escolhas acadêmicas se situam num ato político também, convidamos os leitores a “navegar” em reflexões contidas nas disputas que circundam o currículo atual, na subjetividade de professores da educação básica com relação a cultura negra, afro-religiosidade e suas experiências na trama escolar.

2. IDENTIDADE NEGRA E IDENTIDADE AFRO-RELIGIOSA: UMA BREVE DISCUSSÃO

As questões da cultura negra/afro-brasileira fazem parte da discussão de cultura e raça. “O caráter retórico das práticas de racialização e dos jogos contextuais de raça no Brasil está assim pleno em injunção de poder, apesar e além de contextuais” (PINHO, 2007, p. 20). O Brasil foi um país que recebeu 40% dos africanos escravizados no contexto do comércio trans-atlântico entre África e América e a experiência da escravidão levou as elites coloniais e nacionais (no pós-abolição) a estarem sempre elaborando definições que pudessem demarcar o papel das diferenças de origem étnica e racial.

No pós-abolição, a reprodução das teorias raciais europeias no Brasil perfazem um arcabouço discursivo de hierarquização, dominação, controle das marcas culturais nativas e de matrizes africanas. E o “grande dilema” à época do final do século XIX era como nomear, distinguir, enxergar a grande população negra frente a ideias europeias e o

ideário societário de nação. O fortalecimento das cidades letradas e a ânsia de um projeto nacional foram fundamentais neste período histórico para que estas ideias ganhassem todo um novo sentido, e desta maneira se adequassem à realidade nacional.

Um paradoxo contido na sociedade brasileira deste período: o tema racial é um argumento de sucesso para explicar as diferenças sociais existentes no contexto pós-abolição. Mas é considerado ao mesmo tempo um sinônimo de atraso do projeto de nação. As teorias que balizavam as teorias raciais brasileiras dos “nossos homens de ciência” do século XIX e início do XX se dividiam no Darwinismo social- baseado em explicar as diferenças entre as raças e naturalizar as hierarquias existentes entre os seres humanos; O Evolucionismo social afirma que as raças humanas não permaneciam estagnadas mas em constante aperfeiçoamento (SCHWARCZ, 1993). A raça capaz de elevar o nível de consciência para um aperfeiçoamento “claro”, “progressivo” e “limpo” é a de origem europeia. Os demarcadores da diferença, portanto, incidiram sobre os corpos, a música, as religiões e os demais espaços de sociabilidades nativas e de matrizes africanas, posto ser o diferente designado de forma negativa, a partir deste discurso científico, totalmente imbricado com o projeto político de nação brasileira. A identidade negra/branca, africana/europeia na história da sociedade brasileira, tem uma especificidade capaz de mostrar os processos operados entre cultura – identidade – poder dos grupos étnicos brasileiros, em especial dos negros/afro-brasileiros. Kathryn Woodward nos esclarece:

A identidade é marcada pela diferença, mas parece que algumas diferenças - neste caso entre grupos étnicos - são vistas como mais importantes que outras, especialmente em lugares particulares e em momentos particulares. Em outras palavras, a afirmação das identidades nacionais é historicamente específica”. (2000, p. 11).

Estas tensões entre o “excluído” e o “incluído” nas relações de poder mostra que as identidades estão sendo construídas sempre em relação a algo externo, são nomeados fora dos sujeitos, que incorporam ou negam estas designações pois os processos que formam a posição dos sujeitos levam estes a nomear os diferentes a partir das relações simbólicas produzidas e reproduzidas entre o social e os sujeitos que compartilham esta realidade através da linguagem.

As sociedades coloniais e pós-coloniais são sociedades que operam estes simbolismos e as linguagens do jogo de cultura – identidade – poder que estão ditas e não-ditas do lugar que os sujeitos devem estar. Como Bhabha nos diz:

A diferença cultural é o processo de enunciação da cultura como “conhecível”, legítimo, adequado à construção de sistemas de identificação cultural. É um processo de significação através do qual

afirmações da cultura ou sobre a cultura diferenciam, discriminam e autorizam a produção de campos de força, referência, aplicabilidade e capacidade (BHABHA, 1998, p. 63).

A cultura negra ou de matriz africana no Brasil são narradas pelo pensamento social brasileiro de diversas maneiras trazendo à tona temporalidades de uma identidade negada, uma identidade “exótica” e atualmente uma identidade política capaz de trazer a “libertação” e criticidade diante dos processos de poder que ainda normatizam sua pele, suas características fenotípicas em geral, sua musicalidade, o movimento dos seus corpos, dos símbolos religiosos ligados ao candomblé nos diversos espaços públicos, da sua territorialidade como os quilombos.

O pensamento social brasileiro tem a questão racial/cultural como ponto fulcral. E estão marcadas, de forma geral, por três formas de encarar este problema. Afora o contexto do século XIX, do discurso racista contido no momento pós-abolição, já descritas anteriormente, os escritos de Gilberto Freyre em “Casa Grande e Senzala” e de Florestan Fernandes em “A Integração do Negro na sociedade de Classes” são obras de grande impacto que demarcam mais dois períodos sobre a construção da diferença no seio acadêmico e político brasileiro.

“Casa Grande e Senzala” é uma obra influenciada pelos estudos antropológicos norte-americanos que trata a questão nacional e racial com um discurso de integração das raças e de miscigenação na composição da identidade brasileira. A obra retrata que o patriarcado no Brasil foi um modelo de organização social no qual esteve em ligação estreita à economia, à experiência cultural e à organização familiar que se transformou no modelo de unidade colonizadora, resultando na proximidade e docilidade entre senhores e africanos escravizados no Brasil colonial. Uma obra que ressalta os aspectos psicológicos dessa união entre senhores e escravos. Uma relação que estivera mais influenciada pela relação familiar do que estatal, que vista de perto, consegue dar conta de explicar a miscigenação dos elementos culturais entre brancos, índios e negros. Nesta perspectiva, a questão racial passa longe das injunções dos processos de poder contidas nestas relações. Uma resposta ao dilema aos homens de ciência do século XIX, Gilberto Freyre vai defender que a miscigenação racial brasileira é seu principal fascínio e elemento positivo. Não existe conflito de raças no Brasil, ao contrário do que acontecia nos EUA na mesma época, porque a metáfora das relações entre a Casa Grande e a Senzala é o símbolo de como as diferenças foram “resolvidas” diante da violência da escravidão.

No entanto, Florestan Fernandes em “O Negro na Integração da Sociedade de Classes” irá tratar o processo de exclusão e isolamento social e cultural na qual passou o negro no período pré-capitalista, em decorrência da herança oriunda da escravidão. A impossibilidade efetiva de “ajustamento dos negros” à sociedade de classes no Brasil foi demonstrado com uma pesquisa baseada em fontes arquivísticas diversificadas da cidade de São Paulo, aporta no contexto do pós-abolição para comprovar as desigualdades impostas aos negros na implementação do trabalho livre. Para o autor a liberdade que os ex-cativos conseguiram foi incompleta e não passou do plano jurídico. Ao contrário da ideia de uma Democracia racial propalada por Freyre e incorporada ao discurso da nação brasileira, Florestan vai dizer que esta ideia não corresponde à realidade do país enquanto nação. A nação brasileira é marcada por desigualdades econômicas ligadas a questões raciais. Ser negro é sinônimo de ser pobre em nosso país.

O processo de análise das diferenças seja sob a ótica culturalista de Gilberto Freyre ou pela ótica do marxismo, por Florestan Fernandes na realidade demonstram que os aspectos relacionados às marcas culturais dos africanos, suas simbologias e de seus lugares sempre foram tema de preocupação acadêmica e política e sempre se reverberam como tema para se entender a sociedade brasileira.

As singularidades culturais de matriz africana possuem uma história de como foram operadas dentro dos discursos de poder científico e político, mas que também tornaram os negros/afro-brasileiros agentes do cenário da diferença diante da posição excludente e hierarquizada dos seus elementos culturais que se constituíram no mundo da diáspora.

Sobre a identidade negra/afro-brasileira, ela opera principalmente com as demarcações espaciais e simbólicas de negação em ser negro no Brasil dando existência a uma identidade de contestação atualmente baseada numa junção de identidade pessoal e política que negociam e contestam a maneira de estar dos seus símbolos, que dialogam com esses discursos construídos historicamente. Os processos contestadores iniciados nos movimentos pelos direitos civis da década de 60, são marcados pelas identidades plurais, leia-se de gênero-sexual, étnico-racial e tanto os movimentos sociais como os acadêmicos no Brasil passam a pensar a questão do negro, a existência do racismo frente a sua posição social e econômica advindo do processo histórico da escravização.

Sobremaneira a escravização, o comércio trans-atlântico de africanos de forma forçadas para as Américas ainda se constitui como uma referência emblemática das relações raciais e culturais no Brasil. No entanto, a Cultura negra/afro-brasileira

atualmente é retomada numa ligação mais complexa com o continente africano através da diáspora “como uma alternativa à metafísica da “raça”, da nação e de uma cultura territorial fechada, codificada no corpo, a diáspora é um conceito que ativamente perturba a mecânica cultural e histórica do pertencimento” (GILROY, 2001, p. 18). A obra de Paul Gilroy é um importante caminho para pensar o mundo Atlântico ou o que denomina o Atlântico Negro alargando as noções de fronteira, nação, identidade e identidade negra na cultura política do século XXI. Chama a atenção para o cuidado que estes movimentos políticos da diferença precisam ter diante dos nacionalismos que essencializam a noção de cultura e identidade de forma mecânica e superficial, que absolutizam o pertencimento étnico a exemplo das concepções fascistas e totalitárias e por outro lado à santificação da diferença como algo estático, ligado a uma origem única de um parentesco quer seja biológico ou cultural, baseada apenas numa única versão, ou que transpareça como verdade.

A noção de pertencimento através da ideia de diáspora pensada pelo autor deve fugir de noções essencialistas da cultura, de uma história cultural estática. Baseado numa ideia de “culturas viajantes” celebra a diáspora, ou seja, o momento da dispersão dos africanos através do comércio escravista moderno, como um instrumento valioso para entender o pertencimento como algo híbrido, histórico, relacional que possam ir além das fronteiras criadas pelos Estados-nação que tentaram apagar, agregar de forma desigualou excluir as marcas culturais de matriz africana na América.

Quero enfatizar que a diáspora desafia isto ao valorizar parentescos sub e supranacionais, e permitindo uma relação mais ambivalente com as nações e o nacionalismo (...) é anexado em relatos anti-essencialistas da formação de identidade como um processo histórico e político (...). Ao aderir a diáspora, a identidade pode ser, ao invés disso, levada à contingência, à indeterminação e ao conflito. (2001, p. 19).

A cultura e a identidade negra dessa concepção de identidade negra diaspórica, reserva outros lugares para as marcas culturais afro-brasileiras e dá novos sentidos para a música, a religiosidade, a culinária, a dança pertencente não mais a uma África mítica, estática, mas uma África viva, transformada agora como arma de uma luta política identitária. Reelabora as práticas de resistência política, de narrativas, às vezes invertendo as noções de explicação do mundo ocidentais e da relação do homem com a natureza, a

exemplo das narrativas, os chamados *Itans*⁵ contados nos terreiros sagrados de matrizes africanas.

Os terreiros de Candomblé, os Terreiros de Mina e os Centros de Umbanda são territórios sagrados de matriz africana que pertence ao arcabouço cultural afro-brasileiro reinventados no Brasil e ressignificados como elos como continente africano e de extrema importância no contexto dessa política identitária negra e da cultura afro-brasileira. Tomando estes territórios para entrelaçar nosso pensamento acerca da cultura – identidade – poder faremos um “retorno” histórico da entrada destes no Pará com o intuito de levar a pensar essa África reinventada, diaspórica, que emerge na política identitária negra no Brasil. Escolhemos a afro-religiosidade porque inegavelmente este universo simbólico está permeado de muitas subjetivações que mesclam o desconhecimento ou conhecimento atravessado por múltiplas interpretações, marcadas como práticas “selvagens”, irracionais e exóticas.

A história genealógica destes territórios em Belém estão bem descritas no texto “As duas africanidades estabelecidas no Pará” (LUCCA; CAMPELO, 2007) e nos enveredam na complexa trama do estabelecimento delas em nossa região. Porque falar de religiões de matriz africana não significa apenas falar de uma denominação, mas de várias denominações que no geral são divididas nestes três “tipos” acima, ao contrário de um senso comum que generaliza como tudo sendo “macumba”. Para as autoras falar de religiosidade de matriz africana significa que é adentrar numa história da diversidade do campo religioso brasileiro e da multiplicidade do campo afro-religioso paraense assim como das relações identitárias entre estes cultos e como construíram uma rede de relações sociais e políticas.

Sobre esse último aspecto, ressaltam a constituição e trocas de um elo político e simbólico na busca de intervenções para assegurar a proteção e liberdade em torno de suas práticas religiosas. Dividem a entrada desses cultos em dois importantes momentos: 1 - entrada do Tambor de Mina ou dos “Mineiros” que remonta em meados do século XIX, com a expansão da economia gomífera, ligando estes terreiros a pessoas advindas

⁵Palavra de origem Yorubá. Itan é um termo emiorubá para o conjunto de todos os mitos, canções, histórias e outros componentes culturais dos iorubas. No Brasil estas histórias denominadas de ITANS compõem o repertório dos terreiros afro-religiosos contados principalmente sobre a vida dos Orixás, entidades divinas do panteão religioso. Trazema origem, as relações, os interditos estabelecidos por cada Orixá neste panteão. Sendo reproduzido com intuito de informar aos seus praticantes as tramas que estas entidades estabelecem entre si, as suas principais características, rivalidades e quais as forças da natureza lhe representam e os interditos alimentícios (a “quizila” alimentar, aquilo que não se pode ingerir) que cada participante precisa cumprir, pois se relaciona a estas histórias sagradas.

do Estado do Maranhão. 2 - A chegada do Candomblé, entre as décadas de 50 a 70 do século XX. E numa trama que inclui disputas “surdas” por legitimidade e autenticidade baseado numa ligação com o continente africano, que as autoras irão traçar esta genealogia. Sobre a entrada mais especificamente do candomblé as mesmas dizem:

O Candomblé foi introduzido em Belém por intermédio de dois movimentos: o primeiro por iniciativa pessoal de alguns paraenses (já iniciados ou na Umbanda ou na Mina) que foram à Salvador “fazer o santo” e, o segundo, foi a importação de “pais e mães-de-santo” que vieram para região iniciar “filhos” e acabaram instalando-se na cidade, passando a fazer parte da memória africana na região (...) A história do Candomblé em Belém é, em parte, a história de vida desses sacerdotes. Esse grupo é formado por pessoas que possuem uma memória seletiva e qualitativa. A história do culto é contada com a preocupação em afirmar a legitimidade “candomblecista” dos seus dois modelos: ketu e angola, e de seus sacerdotes. Prosseguem incorporando um vasto relato sobre suas próprias vidas e emitindo opiniões sobre aqueles que consideram importantes. (...) A expansão do Candomblé é constatada então pela visibilidade de seus terreiros, pela formação de uma cúpula e pela inserção numa rede social onde são possíveis as trocas e as mediações dentro do campo religioso paraense. (p. 19-22).

O Ilê Axé IyáOmiOfaKare no Estado do Pará se constitui como um destes terreiros que travam as mediações sociais através da cultura como pauta de uma política identitária negra forjada nessas relações entre cultura – identidade – poder. O centro foi fundado no início da década de 80 na cidade de Belém atuando no cenário religioso e fundamentalmente no cenário político da cidade em consonância ao movimento negro belenense. Este Ilê possui uma associação denominada de AFAIA (Associação dos Filhos e Amigos do Ilê Axé IyáOmiOfakare) fundada em 1987 que articula os negros e os afro-religiosos não-negros da cidade através de projetos de caráter profissional e cultural inclusive com a criação de um bloco de Afoxé – o Italemi Sinavuru – ao estilo dos blocos de afoxé baianos. O bloco assim como seus demais projetos buscam trazer o tema da religiosidade afro-brasileira como corpus de um discurso na busca da afirmação da identidade e sociabilidade negras que estiveram invisibilizadas, historicamente pelo padrão europeu e cristão. As imagens a seguir retratam essa estética visual e simbólica dos Grupos de Afoxés, marcando o espaço da cidade de Belém. O afoxé Italemi é um grupo cultural que se insere pela cidade rememorando essa África diaspórica com suas roupas, letras musicais narrando a sacralidade das energias contidas na natureza e trazendo como emblema seus elementos sagrados, como os tambores.

Figura 1: Show do Grupo Ita Lemi Sinavuru no Espaço Cultural Apoena.



Fonte: Acervo do Grupo Ita Lemi Sinavuru (2016).

Figura 2: Capa do CD de 2016 do Grupo Ita Lemi Sinavuru.



Fonte: Acervo do Grupo Ita Lemi Sinavuru (2016).

Figura 3: Show do Grupo Ita Lemi Sinavuru no Espaço Cultural Apoena.



Fonte: Acervo do Grupo Ita Lemi Sinavuru (2016).

Figura 4: Logomarca do Grupo Ita Lemi Sinavuru.



Fonte: Acervo do Grupo Ita Lemi Sinavuru (2016).

Os grupos de afoxé no Brasil, mais especificamente localizados no norte e nordeste, estão na esteira deste debate, e se mostram como um espaço a partir do qual podemos analisar as tensões e conflitos em torno da problemática das diferenças religiosas, e o lugar das religiões de matrizes africanas no Brasil, haja vista que as

construções simbólicas imaginárias deste universo afro-religioso estão eivadas de discursos e concepções negativadas. Perfazendo no mundo da linguagem social, através das suas composições, remete ao campo discursivo de batalha e disputa entre os diversos grupos culturais que formaram o país.

Em Belém, a tradição dos blocos afros surgem com o pioneirismo de um outro bloco, o Axé Dudu, para brincar apenas no carnaval e ligado ao movimento social negro CEDENPA, também um movimento social negro pioneiro em nossa cidade. Mais tarde, no ano de 2003 começam a despontar blocos afros ligados aos diversos terreiros, a exemplo da criação do Afoxé Ita Lemi Sinavuru (que significa Pedra Forte de Felicidade) do terreiro Ilê Axé IyáOmiOfáKaré, cujo objetivo era brincar o carnaval cultivando na população uma “consciência” e uma sensibilização em torno da identidade negra e transformar a cultura afro-brasileira e o universo mítico afro-religioso, em referências positivas, configurando um espaço na luta pelo respeito e pela tolerância religiosa.

Outro projeto deste terreiro como referência nesse contexto de transposição acontecido no mundo da diáspora é o Projeto Ìyá Yónú – Mulheres propagadoras do Axé em parceria com outros terreiros para o empoderamento das mulheres de terreiro através de seus conhecimentos culinários como algo ancestral e capaz de render o pertencimento cultural de ancestralidade africana. Como resultado das rodas de conversa sobre o tema e a execução de oficinas com mulheres de vários terreiros, a Afaia publica uma cartilha de “Guias de receitas” com título em Yorubá “TuwaAjeun” que significa nossa comida. A cartilha é precedida de uma introdução que relaciona culinária, identidade e cidadania.

Talvez alguém pergunte qual a necessidade, qual a importância de ensinar a culinária brasileira, Afro-brasileira e regional para essas mulheres? Partindo do pressuposto que só através do conhecimento de suas essências, de suas raízes, de sua cultura é que o sujeito de direito passa a perceber a sua importância, a necessidade de interagir com o espaço, com as pessoas em seu entorno. É a consolidação de sua identidade como pessoa, como ente capaz de exercer de fato a sua função social no ambiente onde vive e labora. Quando se tem acesso as respostas que comumente aflige todas as pessoas como: Quem sou eu? De onde vim? Quais as minhas referências? Logo se localiza, refletindo na identificação que o reverencia, influenciando assim, na maioria das vezes, na quebra das amarras que o deixava estático frente às adversidades que surgem nos caminhos do cotidiano. (...) As culturas africanas e dos povos tradicionais são verdadeiros anteparos e a culinária é um destes, que resistem e permanecem vivas no cotidiano do povo brasileiro. Cada um com suas características próprias alicerçadas nas fontes dos saberes ancestrais. (AFAIA, 2010, p. 11).

Pensando essa África diaspórica, este território sagrado evidencia nos seus inúmeros projetos culturais-artísticos uma gama de elementos do universo da afro-

religiosidade de matriz africana e como isto é tratado para uma formação política identitária de seus participantes e aliados no cenário afro-religioso da cidade. Escolhemos falar do Ilê Axé IyáOmiOfáKarée sua associação a AFAIA dentro do universo de quase três mil terreiros cartografados e localizados na cidade de Belém visto que seria impossível para o tempo e objetivo deste trabalho tratar de todos, que pertencem a muitas “nações” espalhados por toda a área metropolitana da cidade de Belém. Além da proximidade com este terreiro já mencionada na introdução do texto.

Foi a professora Camila do Vale da UFRRJ que apresentou o projeto que identificou mais de 3 mil terreiros nas cidades de Belém, Ananindeua, Marituba, Benevides, Santa Bárbara e Santa Isabel. A pesquisa traz um levantamento detalhado dos espaços sagrados – templos, casas, terreiros, tendas, searas e outras denominações, além da localização dos locais de coleta de folhas nas matas e de compra das ervas, locais onde a realização de ritos religiosos são tensas com situações de conflitos e intolerância religiosa. (NOVA CARTOGRAFIA SOCIAL DA AMAZÔNIA, 2011, *on-line*).

A fala acima se perfaz com dados quantitativos sobre a memória dos lugares, dos espaços, dos limites/possibilidades e da importância destes centros religiosos na cidade de Belém para as “nações” religiosas e seus líderes. Abaixo um cartaz do lançamento da cartilha chamando a atenção desta rede complexa de ancestralidade africana, da diversidade de nações a que pertencem seus sacerdotes/líderes paraenses.

Figura 5: Folder de evento realizado pelo IPHAN.



Fonte: <<http://quilomboafriacelaranjituba.blogspot.com.br/2011/12/e-as-escolas-vaio-mesmo-usar-o-mapa-para.html>> Visualizado dia 25/03/2017)

Figura 6: Lançamento da Cartografia promovido pelo IPHAN.



Fonte: <http://quilomboafriacaelaranjituba.blogspot.com.br/2011/12/e-as-escolas-vaio-mesmo-usar-o-mapa-para.html>. Visualizado dia 25/03/2017).

O Ilê Axé IyáOmiOfáKaré, dentro deste universo múltiplo de nações afro-religiosas representa esse elo, entre suas práticas ritualísticas com o continente Africano, a relação de uma identidade negra a partir da luta contra o racismo.

Nem todo afro-religioso tem em seu repertório social a linguagem ou interseções com o debate do racismo e de sua relação com uma “suposta” identidade negra. Nem sempre ser afro-religioso é igual a ser negro ou ser negro é igual a ser afro-religioso, apesar de muito em nosso imaginário associar as questões religiosas do negro apenas a “macumba”. Sobre a relação entre afro-religiosidade e afro-descendência Ângelo Imbiriba, praticante da nação Angola da cidade diz:

É diferente, ser negro é uma coisa, ser afro-religioso é outra (...) isso não é suposição, é fato, quando a gente encontra um zelador de santo negro, as pessoas até estranham porque você vê trinta de cor branca, agora essa ascendência dessa pessoa, qual é? É negra, somos todos miscigenados (...) a gente quer botar bem claro uma coisa, a afro-religiosidade, a afro-descendência são coisas dispares, elas depois se unem. Mas elas a princípio, são coisas diferentes, você ser afro-religioso é uma coisa e ser afro-descendente é outra. (NOVA CARTOGRAFIA SOCIAL DA AMAZÔNIA, 2006, p. 5)

Os negros/afro-brasileiros da diáspora estão em muitos lugares, participando de várias denominações cristãs, por exemplo. Portanto, nem em todo terreiro se pensa a matriz cultural africana e a luta política como algo central. Também não quero me alongar em traçar a entrada dos africanos escravizados na região, já bem traçados por uma historiografia da escravidão negra na Amazônia contida em SALLES, 1988;

VIRGOLINO, 1990; AMARAL, 2008; BEZZERA NETO, 2001. Uma bibliografia importante no sentido de desmistificar inclusive um pensamento na região de que nossa “possível” ancestralidade e pertencimento regional estivesse apenas assentado nas populações nativas, os ditos índios.

A região amazônica foi durante muito tempo citada pelos pesquisadores sociais como uma região eminentemente indígena em sua base social. Porém, pesquisadores como Vicente Salles e Anaiza Virgolino na década de 60, alteraram esta visão com a publicações de pesquisas nas suas obras “O negro no Pará” e “A presença africana na Amazônia” respectivamente, inaugurando uma nova fase na pesquisa local primeiramente, logo expandindo-se em âmbito nacional e internacional, pois revelam a forte presença dos africanos escravizados na Região e sua inegável contribuição à economia colonial do Grão-Pará e Maranhão a partir do século XVIII, devido as dificuldades na utilização da mão-de-obra nativa com a abolição da escravidão indígena, frente a implantação da política pombalina na região (AMARAL, 2014).

Tais pesquisadores, ao demonstrarem as rotas, distribuição, origem étnica desses africanos através de dados documentais arquivísticos, trazem à tona um outro olhar sobre a história social regional, perfazendo um fluxo cultural do Continente Africano para a Amazônia. Dessas “entradas” africanas na região, motivadas por interesses econômicos da época, diversos foram os povos que se amalgamaram para construir a formação social regional.

No entanto, para além de enfatizar a utilização comercial de pessoas de origem africana em nossa região, conecto essa África ancestral a partir dos “negros em movimento”, ou seja, a partir do movimento negro, pois ele insere e revela outras possibilidades de estar e ser dos sujeitos no mundo pós-colonial, um “passado projetivo” da identidade (BHABHA, 1998) que inclui em seu discurso a valorização das práticas religiosas das diversas nações afro-religiosas, nações que representam cada região do continente africano que atravessa o existir da África entre nós brasileiros. A identidade negra e afro-religiosa está imersa nas narrativas histórico-científicas assim como no imaginário, nas subjetivações dos sujeitos brasileiros que ocupam os diversos cenários do mundo negro e não-negro. E Para além dos processos econômicos de escravização, realoco o terreiro como um micro-cosmo político que tem atuado no sentido de reelaborar os sentidos de outros cosmos: o religioso – político – educacional no Pará como possibilidade híbrida dos sujeitos e de suas identidades múltiplas.

Nessa busca de formulações identitárias no Brasil a Lei 10.639/03 (re)faz o caminho. Sigamos pelas pistas, “os cacos” deixadas pelos negros e negras para representar a interação deste micro-cosmo religioso e as subjetivações múltiplas dos sujeitos em torno da temática racial e religiosa. Pensar o lugar da afro-religiosidade em nossa sociedade e no campo da educação das relações étnico-raciais como movimento, como processo que se articula nas disputas de uma cultura eurocêntrica e que “brota” dos “cacos”, na força dialética dos processos culturais. Professora Zélia Amador de Deus, proeminente militante do movimento negro no Pará e nacional, por ocasião de uma palestra proferida no Seminário Quilombola do GEPERUAZ, em junho de 2016 utiliza esta metáfora dos “cacos” como matéria para tratar identidade e cultura negra. A metáfora é baseada na pesquisa de José Jorge de carvalho sobre música Yorubana e realocada na sua fala para exemplificar as reapropriações simbólicas do mundo negro e suas possibilidades diante da sociedade racista e excludente.

Ele compara a cultura negra ou afro aqui na diáspora brasileira a uns cacos, mas ele compara a cacos de cristais, que mesmo bem quebradinhos o cristal mantém a sua nervura, a vasilha se destrói, mas o cristal continua com a sua estrutura. Mesmo que seja um único pedaço(...) os negros se constroem e reconstroem diante destes cacos, (...) como se fossem um mosaico (CARVALHO, 2016, n. p.).

Figura 7: Evento do GEPERUAZ. Em pé professora Dra. Zélia Amador ao lado do Professor Dr. Salomão Hage (ICED/UFPA) e do antropólogo Alfredo Wagner (PPGA/UFAM) no Seminário Quilombolas do Pará: Terra, Territórios e Educação. 02 de junho de 2016.



Foto: Eduardo Rosas e Thamiris Dias.

No capítulo a seguir tratarei de como os movimentos sociais (negros e afro-religiosos), atuam no sentido de incluir seus símbolos culturais diante dos marcadores simbólicos eurocêntricos, no repertório político e educacional.

3. A LEI 10.639 E A AFRO-RELIGIOSIDADE: ESPAÇO PRIVILEGIADO DA ESCRITURA DA IDENTIDADE NEGRA NO BRASIL

Não existem leis no mundo que sejam capazes de erradicar as atitudes preconceituosas existentes na cabeça das pessoas, atitudes essas provenientes dos sistemas culturais de todas as sociedades humanas. No entanto, cremos que a educação é capaz de oferecer tanto aos jovens como os adultos a possibilidade de questionar e desconstruir os mitos de superioridade e inferioridade entre grupos humanos, introjetados pela cultura racista na qual foram socializados. Apesar da complexidade da luta contra o racismo, que conseqüentemente exige várias frentes de batalhas, não temos dúvida de que a transformação de nossas cabeças de professores é uma tarefa preliminar importante (MUNANGA, 2008, p. 13)

As relações entre África e Brasil tem sido mesclada com uma produção científica que tem (re)colocado o negro/afro-brasileiro a partir de uma perspectiva africana. Tem sempre sido representados entre subjetivações da negação-contestação-reformulação das imagens a que se referem seu povo e trazendo múltiplas significações da relação entre negros e não-negros em nosso país. A África reinventada no Brasil está em diversas imagens e experiências seja no corpus científico quer seja entre os próprios afro-brasileiros. A noção de política identitária dos negros/afro-brasileiros pode ser captada nas experiências coloniais de resistência dos africanos escravizados e representam inclusive mais do que organização coletiva, como as rebeliões em massa. Se olharmos para uma historiografia da escravidão negra no Brasil em sua fase mais atual, perceberemos que o ativismo político, as mediações políticas de resistência de africanos e seus descendentes frente ao sistema escravocrata, vão desde as fugas coletivas e individuais, os suicídios, o infanticídio, quebra dos instrumentos, o “corpo mole”, a formação de mocambos/quilombos, assim como as práticas culturais de economia, laços de parentesco ou mesmo religiosas nesta rede simbólica de convívio dos africanos escravizados e outros sujeitos alijados da sociedade colonial, como livres-pobres-brancos e mulheres (PROENÇA, 2007). São experiências que remetem a multiplicidade do

universo de constituição de um *ethos* político-identitário de matriz africana no cenário da organização política contestadora brasileira. As experiências singulares de resistir frente à escravidão e posteriormente das consequências dela, como a exclusão econômica, política e simbólica do pós-abolição nos remetem a formas específicas, fruto do tempo e lugar de cada sujeito histórico, das *travessias* que a etnicidade perfaz o ser brasileiro, a cultura e a educação. Tais experiências forjam o campo de um território híbrido. Mas não um território de hibridismo forjado em uma assimilação harmoniosa, tão incrustado em nosso imaginário coletivo. As práticas culturais da matriz africana em outros territórios, em outros lugares, em outras expressões são responsáveis por essa possibilidade dos sujeitos demarcados pela diferença. O porque nisto e não naquilo. O porque neste lugar e não naquele lugar. João José Reis historiador expoente deste enfoque dos africanos escravizados como sujeitos de transformações sociais e agenciadores de sua libertação nos revela o protagonismo desde os tempos coloniais dessa política identitária de matriz africana por lideranças religiosas:

Num campo de poder instituído entre o cotidiano e outro mundo se celebrava grande parte da política escrava. Por isso, um número muito grande de conspirações e revoltas escravas ocorreram exatamente nos períodos festivos, não só no Brasil, mas mundo afora. O presidente da Bahia explicou em 1831 que em sua província eram frequentes as sublevações de escravos, os quais principalmente no tempo do Natal fazem algumas desordens em razão de estarem mais folgados do serviço pelos dias santos. No contexto do folguedo escravo se verificavam experiências culturais bastante distantes de qualquer ideário “liberal”, por mais amplo, frouxo e abstrato que se considere o termo. Ali, identidade e solidariedade coletivas eram potencializadas através de rituais e arsenais simbólicos que reafirmavam os valores espirituais e étnicos do grupo. Ali se instaurava um clima extraordinário de liberdade e de reversão ritual do mundo que os escravos rebeldes procuraram perpetuar na vida cotidiana. As revoltas eram planejadas para os dias festivos, especialmente as noites festivas, não só porque seus líderes contavam com o relaxamento do controle senhorial, mas porque contavam com a disposição de escravos possuídos por um espírito de liberdade amiúde colhido no terreno do divino. Enfim, os escravos não costumavam romper com o universo senhorial sem a ajuda de seus deuses. Muitos dos líderes rebeldes africanos podem ter sido também sacerdotes de religiões africanas. (REIS, 2000, p.13)

A afro-religiosidade é uma das dimensões da diferença e das relações de poder que estão neste jogo político identitário. Falamos anteriormente que as imagens acerca das práticas religiosas de matriz africana estão permeadas de negatividade. Naturalizamos, estranhamos ou somos indiferentes aos corpos dos negros em sua cor, nas suas características fenotípicas, dos afro-religiosos em suas indumentárias, seus

simbolismos estéticos que carregam em seus corpos nos espaços públicos os quais estes sujeitos aparecem? Acho que nossas reações contam a forma como lidamos com a questão. Como as imagens transitam em nossas vidas, espaços, instituições, em nosso imaginário?

Baseadas nas narrativas de seus praticantes podemos perceber que estas histórias cotidianas do ser negro e afro-religioso denotam a marca da violência, da negação e da invisibilização lhes diferenciando dos demais. O relato de Tata Kinamboji, líder afro-religioso da nação Angola, do Terreiro da mãe Nangetu, durante a oficina que produziu a cartilha da nova cartografia social da Amazônia discorre acerca das instâncias subjetivas onde o preconceito e a violência se estruturam:

É difícil a gente localizar os conflitos no mapa da cidade, porque o preconceito não tem um lugar fixo de exercício, não tem um lugar fixo onde se exerce o preconceito; ele está em todo lugar. Mas existe no nosso caso, o problema com a vizinhança, existe o problema institucional, por exemplo: as leis ambientais estão sendo usadas para tolher as religiões afro-brasileiras; a própria questão de nós fazermos despacho na rua, vizinho denuncia como se despacho fosse lixo, quando não é, é objeto religioso, é ritual; existe a questão da mídia, também dentro de uma coisa que chamo de problemas de preconceito institucional, porque a mídia é instituição, as rádios e televisões são estatais, é concessão que só o presidente pode fazer e aí as igrejas eletrônicas se instalam em redes de comunicação, e essas redes institucionalizam preconceito à afro-religiosidade (NOVA CARTOGRAFIA SOCIAL DA AMAZÔNIA, p. 8, 2006).

Recentemente na cidade do Rio de Janeiro membros do candomblé foram atacados no meio da rua por membros de uma comunidade evangélica. Noticiado principalmente pelas redes sociais o caso ganhou repercussão nacional visto ser a vítima da pedrada na cabeça, apenas uma criança de 11 anos:

A garota foi agredida no último domingo (14) e, segundo a avó, que é mãe de santo, todos estavam vestidos de branco, porque tinham acabado de sair do culto. Eles caminhavam para casa, na Vila da Penha, quando dois homens começaram a insultar o grupo. Um deles jogou uma pedra, que bateu num poste e depois atingiu a menina. ‘O que chamou a atenção foi que eles começaram a levantar a Bíblia e a chamar todo mundo de ‘diabo’, ‘vai para o inferno’, ‘Jesus está voltando’, afirmou a avó da menina, Káthia Marinho. (GLOBO COMUNICAÇÃO E PARTICIPAÇÕES SA, 2015).

O movimento negro e afro-religioso diante de outras tantas experiências se deslocam para muitas frentes na constituição de um *ethos* político capaz de enfrentá-las. O movimento negro no Brasil desde o início do século XX vem tratando a questão educacional como um elemento essencial e indissociável da luta pela valorização da

identidade negra, para salvaguardar o contínuo cultural africano existente no Brasil e como espaço/território da luta contra o racismo (GOMES. 2012)

No campo educacional, a Lei 10. 639/03, que institui a obrigatoriedade do Ensino de História da África e Cultura Afro-brasileira na educação básica, tem sido propulsora de um debate intenso em torno da Educação das Relações Etnorraciais – ERER, nos discursos da diversidade, da tolerância e do respeito e não podemos deixar de mencionar de uma intensa produção no mercado editorial brasileiro. Isto por que imprime uma mudança de postura na forma de pensar e construir um fazer pedagógico que oriente a perspectiva das diferenças, rompendo com o modelo histórico de negação da população afrodescendente, que privilegiou um pensamento hegemônico de bases ocidentais na escolarização dos brasileiros, fomentando em vários setores que se (re)façam as escrituras, o pensar e as experiências da diferença, diante destas possibilidades simbólicas do repertório racial brasileiro.

Por ação de um Movimento Negro que atua persistentemente na história do Brasil desde os tempos coloniais, de diversas maneiras e diversas frentes a referida Lei 10.639/03 é um marco simbólico da política da diferença. Em termos gerais, ela alterou o Art. 26 – LDBEN (Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), 9.294/96 e tornou obrigatória a inclusão da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no âmbito do currículo da Educação Básica; inclui o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes a História do Brasil; institui as disciplinas que preferencialmente terão os seus conteúdos alterados com referências à História e Cultura Afro-Brasileira, porém terá que ser ministrado no âmbito de todo o currículo escolar, mas dá ênfase em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras. Também a Lei institui no calendário escolar o dia 20 de novembro como ‘Dia Nacional da Consciência Negra’. No seu texto de apresentação do Plano Nacional de Implementação da Lei, a SEPIR (Secretaria de Promoção da Igualdade Racial, atualmente extinta pelo atual governo golpista) considera a Lei “[...] um ponto de chegada das lutas antirracistas no Brasil e um ponto de partida para a renovação da qualidade social da educação brasileira”. (SEPIR, 2009, p. 9).

A mesma lei possui outros dois dispositivos legais que coadunam no sentido de transformá-la em algo plausível e concreto no âmbito das políticas públicas em todo o país: as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-raciais e o Plano

Nacional de Implementação com metas estabelecidas para atendimento das demandas entre os setores e instituições que promovem a educação no país.

Estes dois documentos são marcados por eixos, objetivos, atribuições no campo das instituições, mas podem ser lidos como documentos marcados textualmente por conceitos como do multiculturalismo, da diversidade, da tolerância, políticas de ação afirmativa, reconhecimento, valorização da identidade negra, sujeitos de direitos, luta antirracista, consciência política. Atravessados também por outras noções como as noções de diáspora, da cultura negra e de resistência. E a partir daí a afro-religiosidade é inserida como quesito importante para ressignificar a África no Brasil. No texto das Diretrizes apenas em um item está diretamente exposto a inserção do tema da religiosidade de matriz africana:

A História da África tratada em perspectiva positiva, não só de denúncia da miséria e discriminações que atingem o continente, nos tópicos pertinentes se fará articuladamente com a história dos afrodescendentes no Brasil e serão abordados temas relativos: ao papel dos anciãos e dos *griots* como guardiões da memória histórica; -a história da ancestralidade e religiosidade africana(...). (BRASIL, 2004, p. 19)

Ou seja, não está colocada como um ponto específico e separado no texto das Diretrizes ou da Lei que se deva ensinar as religiões de matrizes africanas nas escolas. Mas num movimento dos processos sócio-culturais a palavra escrita nestas normativas, onde as coisas não-ditas também tomam corpo, vão surgindo em meio aos movimentos da diferença em sua multiplicidade, enredada nas necessidades permanentes dessa (re)apropriação simbólica do cosmo mais controverso do mundo negro/afro-brasileiro, que nos leva a um entreolhar que estão nos textos das determinações legais a exemplo desta:

O ensino de história e Cultura afro-brasileira e africana se fará por diferentes meios, em atividades curriculares ou não, em que: - se explicitem, busquem compreender e interpretar, na perspectiva de quem o formule, diferentes formas de expressão e de organização de raciocínios e pensamentos de raiz da cultura africana;-promovam-se oportunidades de diálogo em que se conheçam, se ponham em comunicação diferentes sistemas simbólicos e estruturas conceituais, bem como se busquem formas de convivência respeitosa, além da construção do projeto de sociedade em que todos se sintam encorajados a expor, defender, sua especificidade étnico-racial e a buscar garantias para que todos o façam; -sejam incentivadas atividades em que pessoas – estudantes, professores, servidores, integrantes da comunidade externa aos estabelecimentos de ensino de diferentes culturas interatuem e se interpretem reciprocamente, respeitando os valores, visões de mundo, raciocínios e pensamentos de cada um (BRASIL, p. 17-18, 2004).

São estes princípios que se passa a exigir dos estabelecimentos de ensino e daqueles que vivenciam a escola e as instituições reguladoras como as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação. E talvez seja uma das grandes dificuldades neste processo de implementação visto que a temática é atravessada de maneira muito diversa e complexa pelos sujeitos da escola, dependendo da força institucional ou de outros interesses nesse jogo de poder em que as identidades são forjadas. Além das imagens subjetivadas do universo negro e afro-religioso de forma negativo, acima já apontado.

Quando algum professor ou gestor parte para uma sensibilização e comprometimento com o tema étnico-racial, parece ser muito mais individual, atravessado pela empatia, e dependendo da sua relação ou não com o movimento social e institucional. “Arrastar” o coletivo de sujeitos a se sensibilizar para trabalhar a cultura negra na escola tem sido um comprometimento e esforço atravessado pelos movimentos sociais no sentido de levar a persistência em se alcançar uma sociedade sem racismo e que vê na educação o espaço privilegiado para uma nova postura capaz de conviver com as diferenças. Nilma Lino Gomes pesquisadora renomada da área de educação, ligada a Universidade Federal de Minas Gerais, militante do movimento negro e última ministra da extinta SEPIR nos faz refletir acerca da relação entre cultura negra, política de identidade e educação:

E é com esse olhar que penso a relação entre cultura negra e educação. Parto da concordância de que negros e brancos são iguais do ponto de vista genético, porém discuto que, ao longo da experiência histórica, social e cultural, a diferença entre ambos foi construída, pela cultura, como uma forma de classificação do humano. No entanto, no contexto das relações de poder e dominação, essas diferenças foram transformadas em formas de hierarquizar indivíduos, grupos e povos (...) Por tudo isso, reitero que tratar, trabalhar, lidar, problematizar e discutir sobre educação e cultura negra no Brasil é assumir uma postura política. (GOMES, 2003, p.75-76)

As narrativas institucionais e dos sujeitos negros e afro-religiosos são entrecortados, proferidos em um jogo social, em processos histórico-sociais que se interagem nos acontecimentos da fala e da escrita destes sujeitos que carrega subjetivações e (re)produzem o cenário da “inclusão” e “exclusão”. As narrativas de afro-religiosos sempre estão envoltos pela denúncia, a violência simbólica, a que estão submetidos pelos demarcadores da diferença. Nesta convivência com o universo afro, conseguimos este relato do Pai Marcelo de Averekete, da Nação Mina, localizado no conjunto maguari, distrito de Icoaraci. Escrito através de uma rede social, no grupo do Fórum Permanente dos Afro-religiosos do Pará (FOPRAFO) em um momento em que a

área metropolitana de Belém assiste a vários assassinatos de “Pais de Santo” ou Babalorixás e em que são colocados nas estatísticas da Segurança Pública mais como latrocínio, homicídio comum relacionados a brigas de bar ou de “rixas” com vizinhos, do que homofobia ou mesmo crime de cunho religioso, visto que as subjetivações da diferença religiosa ou de gênero, que podem incentivar inclusive a morte do outro, não são vistas pelos agentes apuradores dos fatos em questão. O relato apela às políticas públicas educacionais como propulsoras de uma nova possibilidade, de uma nova postura diante de seu simbolismo religioso:

É de suma importância, que façamos políticas públicas e educacionais, e principalmente leis que nos protejam e que não tratem nossas práticas como algo primitivo, exóticos e carnavalesco. Devemos tratar as religiões de matriz africana como RELIGIÕES, que na verdade é o que somos. Religião essa criada e fundamentada por povos que há muitos e muitos anos atrás, muito antes do cristianismo já existiam, já tinham seus fundamentos, suas leis e todos os seus princípios; Não é porque não temos uma Bíblia, um Torá ou qualquer outro código escrito, que não somos importantes. Pois temos tradição oral, algo muito importante, patrimônio imaterial tombado, algo de valor inestimável, espero que diante de tanta indignação, as autoridades, à mídia e todas as pessoas possam em fim começar a dar o valor que merecemos, pois só queremos ter o direito de cultuar nossos orixás e encantados, nossos Deuses de forma respeitosa e só queremos estar em paz com nossa família de axé e todas as pessoas da comunidade, fazendo o bem. AXÉ MATINJALÔ AYÊ. (2016).

Assim o movimento afro-religioso opera na construção de um de um “novo lugar” que possa a se alcançar o respeito às suas práticas religiosas, proferindo narrativas de deslocamentos, descentramentos dos sujeitos que possam ser (re)pensadas. O relato acima perpassa por este movimento da fala, do espaço e do tempo para além das fronteiras de seu cosmo religioso e coloca as instituições de ensino como peça fundamental no jogo da diferença.

No ano de 2013 um Grupo de Trabalho Interministerial, composto pelo Ministério de Desenvolvimento Social e Combate à Fome, Ministério da Cultura, Ministério do Meio Ambiente, Ministério da Educação, Ministério da Saúde, Ministério do Planejamento, orçamento e Gestão, Secretaria de Direitos Humanos, Fundação Palmares. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária lançam um documento denominado Plano Nacional de Desenvolvimento Sustentável para Comunidades de Matrizes Africanas. Trabalho baseado no diálogo que resultou na identificação de demandas para subsidiar a construção deste Plano. Deu-se em dois momentos: o primeiro momento foi de análise de documentos resultantes dos diversos

diálogos entre representantes dos povos tradicionais de matriz africana e o Governo Federal, ao longo dos últimos 10 anos. O segundo momento foi mapear as ações que o governo já vinha executando nos diversos setores ministeriais e um deles está em destaque no item 7: “Diretrizes Curriculares para Educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana” (BRASIL, 2013, p.26). Isso significa que a educação tem papel relevante neste processo e corrobora com as interseções que o movimento fez, em um determinado momento histórico, em que os grupos de afro-religiosos também conquistaram algum espaço com as políticas oficiais de educação. Também no Plano Nacional de Desenvolvimento Sustentável para Comunidades de Matrizes Africanas existe duas páginas elencando como objetivo incorporar a história e a cultura dos povos e comunidades tradicionais de matriz africana, no currículo da educação básica e superior, conforme determinações da Lei 10.639/03; Elevar a escolarização dos povos e comunidades tradicionais de matriz africana, no contexto da implementação da Lei 10.639/03, que inclui no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. (BRASIL, 2013, p. 34).

Estabelece quais órgãos devam levar a cabo estas políticas e além de estabelecer metas físicas e financeiras que atinjam estas populações no sentido de elevar a escolaridade da população negra das comunidades de matriz africana, por meio da oferta de Educação de Jovens e Adultos, em regime de colaboração com os sistemas de ensino. Outras metas foram estabelecidas como: produzir e publicar o atlas das línguas africanas no Brasil; mapear atividades educativas presentes nos territórios tradicionais de matriz africana; fomentar a aquisição de obras de referência para utilização pelos (as) Professores (as) com enfoque sobre o universo das tradições culturais de matriz africana; orientar os sistemas de ensino para inclusão da capoeira nos currículos escolares.

Não é objetivo deste trabalho de investigação realizar uma avaliação destas políticas públicas educacionais. Deram-se certo ou se vão dar certo. Porque aquilo que se dá, mesmo longe dos “olhares” institucionais, ou mesmo não assimilando tudo que as normativas conduzem o professor, mesmo assim demonstram ideias, sensações, mudanças, perguntas e respostas das maneiras de percepção do mundo. É o cenário das constituições das teias de poder em que os símbolos culturais são colocados nesta disputa. Pretendo mostrar as possibilidades, a multiplicidade da fala e da escritura negra/afro-brasileira como experiência na educação. Os textos das normativas tem uma amplitude que atravessam também nossas vidas e performatizam a escola e os sujeitos, (re)colocando

nossos pensamentos, nossos corpos, nossas experiências culturais de “fora” do âmbito da escola. Aquilo que pode se chamar de uma “cultura vivida” em meio as contradições mas também das possibilidades que a diferença nos torna. “No território geopolítico escolar, encontramos a cultura como experiência vivida interagindo com os conteúdos formais do currículo escolar” (PAIXÃO; NUNES, 2015, p. 523). A cultura negra e seus simbolismos religiosos de matriz africana estão imbrincadas nas disputas e nas significações dos processos educacionais que estão colocadas na fronteira da educação, seja através de seus dispositivos legais ou como possibilidade estratégica de luta deste universo simbólico e sua capacidade de atravessar o terreno geopolítico escolar.

4. OS MOVIMENTOS NEGROS E AFRO-RELIGIOSOS CONTEMPORÂNEOS EM BELÉM

Parte-se da premissa de que o movimento negro, assim como outros movimentos sociais, ao agir social e politicamente, reconstrói identidades, traz indagações, ressignifica e politiza conceitos sobre si mesmo e sobre a realidade social. (GOMES, 2003, p. 735)

Para o movimento negro e afro-religioso os processos formativos nas universidades e nas escolas da educação básica tem sido espaços que precisam (re)pensar o seu papel como espaços de afirmação/negação de identidades. No Brasil existem inúmeros movimentos negros e afro-religiosos. Porém este trabalho não permite explorar esse quantitativo e a complexidade em que se articulam em cada estado e cidade. No Pará, mais especificamente em Belém o movimento negro contemporâneo organizado⁶ se divide, se organiza de diversas formas como por exemplo em associações, federações, fóruns, conselhos, partidos políticos e Núcleos de Estudos Afro-brasileiros (NEABS). Estes núcleos são espaços acadêmicos, instituídos em várias IFES no Brasil, tendo como participação principalmente os intelectuais e pesquisadores negros em conjunto com

⁶ Falamos anteriormente que a organização da política-identitária negra no Brasil se deu de várias formas, correspondendo a cada contexto histórico, levando em consideração a cada tempo e lugar. Nesta seção denominamos a organização político-identitária negra contemporânea os movimentos que surgem a partir da década de 80, característico do momento político brasileiro, como um tempo em que surgem no Brasil e na cidade de Belém diversos movimentos sociais pautando bandeiras mais específicas de se tratar questões como as raciais, de gênero, luta pela terra, feministas tendo como uma de suas características a busca da regulamentação como critério. A legalização aparece nestes movimentos considerada uma importante estratégia para participação do jogo político, que dentre outras questões permite ao acesso a financiamentos das políticas públicas e torna-se elemento importante do ponto de vista organizativo e de vivência destes grupos.

outros pesquisadores não-negros que tenham suas investigações relacionadas as questões das Africanidades Brasileiras.

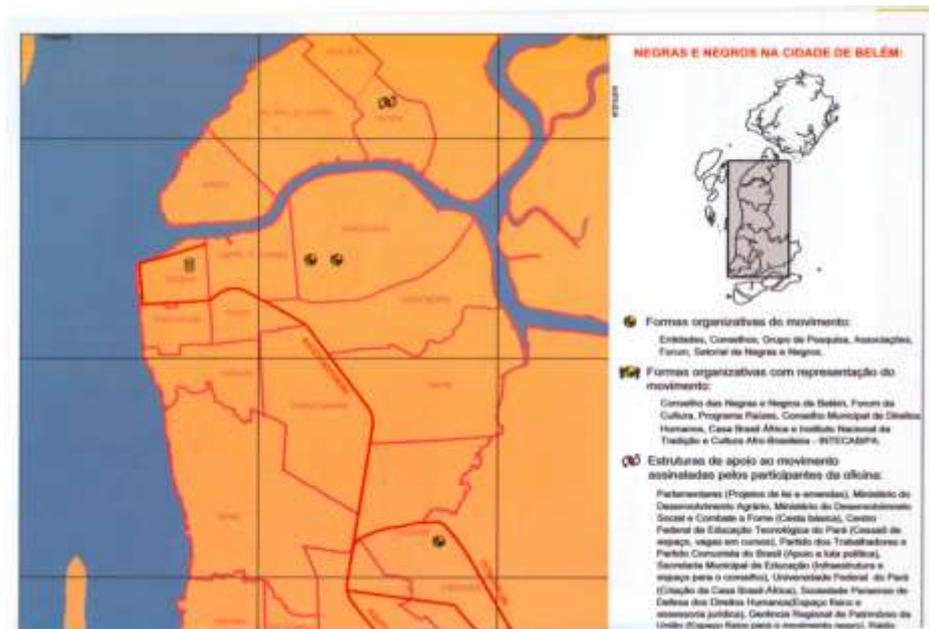
Em a “Nova cartografia social da Amazônia”, uma importante publicação que revela e nos permite a visualização, no espaço da cidade, dos movimentos sociais em Belém, além de mostrar a complexidade e atuação de vários segmentos sociais, confirma a presença de inúmeros movimentos negros, afro-religiosos, mulheres e etc no espaço da cidade. O projeto cartográfico inicialmente surgiu de uma pesquisa sobre mulheres quebradeiras de coco babaçu e quilombolas. Durante a apresentação do projeto os segmentos presentes pautaram uma cartografia dos movimentos sociais na área urbana. Assim surgiu a série “Movimentos sociais e conflitos nas cidades da Amazônia” trazendo a esta escrita da diferença o setorial de negras e negros da cidade de Belém para as oficinas que iriam construir a cartilha contendo a representação cartográfica do movimento negro na cidade. O setorial formado em 2001 por ocasião do Congresso da Cidade tinha por objetivo ser uma estratégia política do movimento negro do Estado do Pará em “socializar, compartilhar e fortalecer unidade de ações, atividades práticas, dos coletivos de negros e negras, seja na relação interna ou com demais movimentos e com os poderes públicos” (NOVA CARTOGRAFIA SOCIAL DA AMAZÔNIA, 2007, p. 2).

Figura 8: Capa do livro produzido sobre a nova cartografia social da Amazônia.



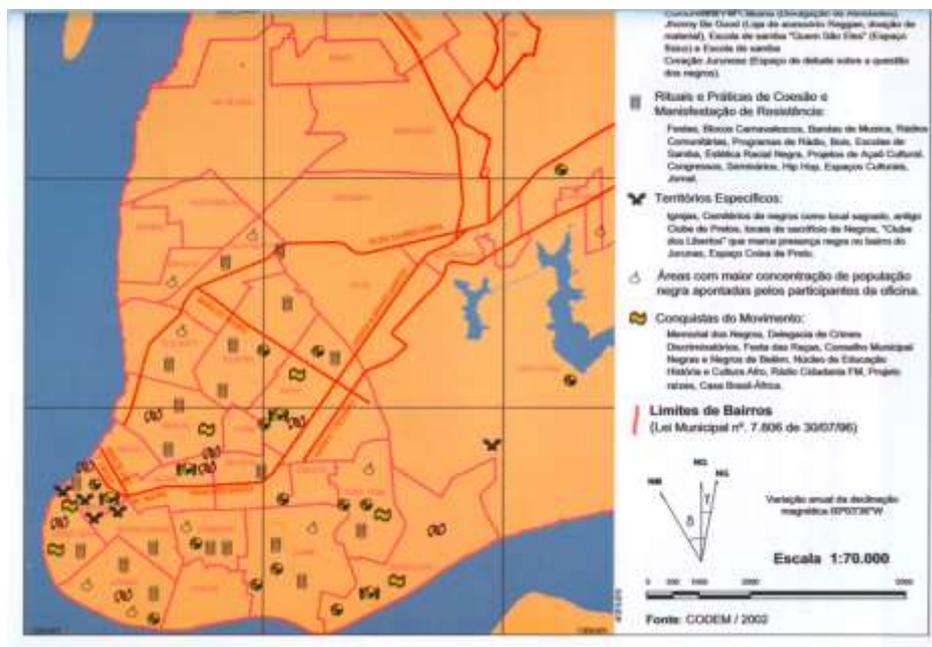
Fonte: Projeto Nova Cartografia Social da Amazônia. Série: Movimentos Sociais e Conflitos nas Cidades da Amazônia. Fascículo 4. Negras e Negros na Cidade de Belém.

Figura 9: Mapa da cartografia de negros e negras na cidade de Belém.



Fonte: Projeto Nova Cartografia Social da Amazônia. Série: Movimentos Sociais e Conflitos nas Cidades da Amazônia. Fascículo 4. Negras e Negros na Cidade de Belém. p. 6.

Figura 10: Mapa da cartografia de negros e negras na cidade de Belém.

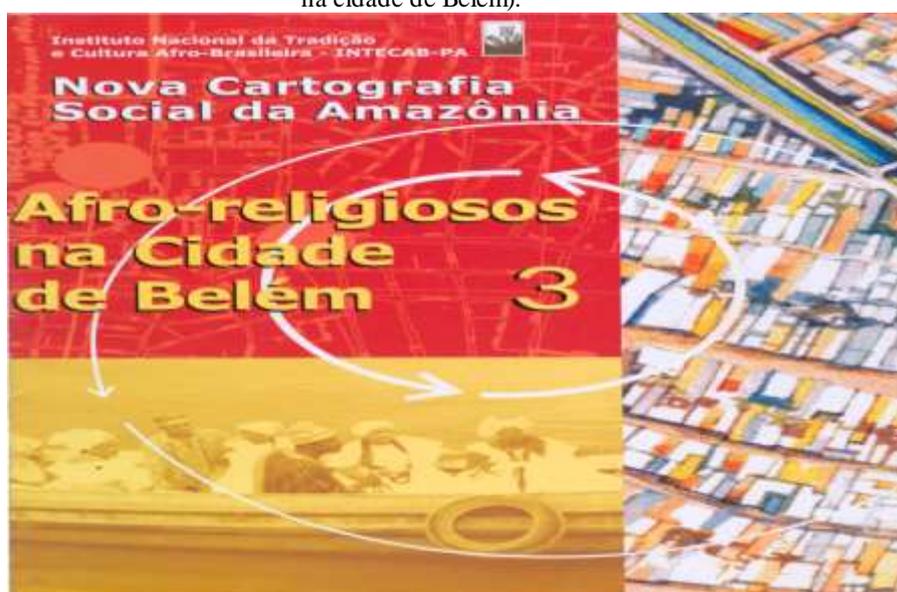


Fonte: Projeto Nova Cartografia Social da Amazônia. Série: Movimentos Sociais e Conflitos nas Cidades da Amazônia. Fascículo 4. Negras e Negros na Cidade de Belém. p. 7

Com esse espírito de organização política e representatividade no espaço da cidade o INTECAB (Instituto Nacional de Tradição e Cultura Afro-brasileira) reúne

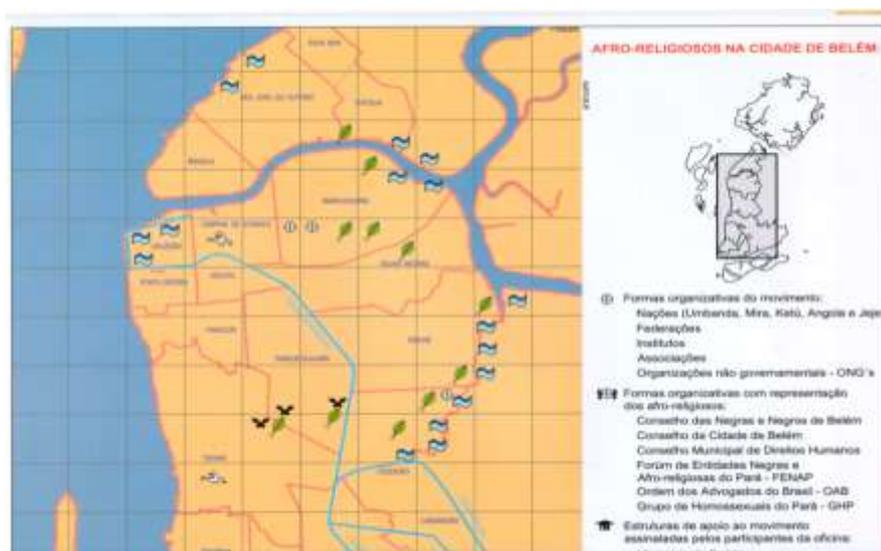
vários centros religiosos de matriz africana para demarcarem o espaço de existência e (re) existência em Belém. Abaixo um mapa cartográfico construído em oficinas no ano de 2007, através das narrativas de seus líderes e seguidores. Demarcando seus lugares na cidade.

Figura 11: Capa do livro produzido sobre a nova cartografia social da Amazônia (Afro-religiosos na cidade de Belém).



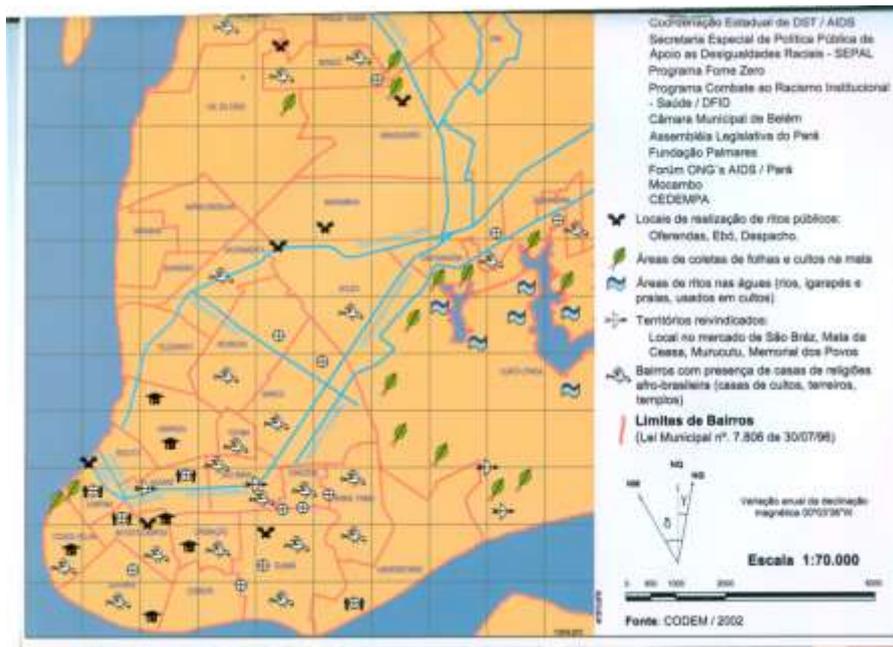
Fonte: Nova Cartografia Social da Amazônia. Série: Movimentos Sociais e Conflitos nas Cidades da Amazônia. Fascículo 3. Afro-religiosos na Cidade

Figura 12: Mapa cartográfico dos afro-religiosos na cidade de Belém.



Fonte: Nova Cartografia Social da Amazônia. Série: Movimentos Sociais e Conflitos nas Cidades da Amazônia. Fascículo 3. Afro-religiosos na Cidade de Belém. p. 6.

Figura 13: Mapa cartográfico dos afro-religiosos na cidade de Belém.



Fonte: Nova Cartografia Social da Amazônia. Série: Movimentos Sociais e Conflitos nas Cidades da Amazônia. Fascículo 3. Afro-religiosos na Cidade de Belém. p. 7

Retornando ao setorial de negras e negros, este setorial contava a época das oficinas na construção da Nova cartografia social da Amazônia, dos seguintes movimentos: Círculo Palmarino, AMOR FM Cabana, CEDENPA, Instituto Mocambo, UNEGRO E GEAAM. Na cartilha além do mapa cartográfico ele é entrecortado pelas falas dos seus representantes recolhidas durante as oficinas. Ela traz elementos e recortes de narrativas acerca do racismo, da luta contra a discriminação e da representação histórica do movimento e suas principais “bandeiras” de luta. A discussão da resistência negra amazônica a das identidades de gênero, racial e religiosa estão dentro destas principais “bandeiras”.

A primeira pauta elencada nesta cartilha é a “Implementação da Lei 10.639/03”. Percebemos que ela é colocada como destaque e vista, em nosso estado, como símbolo e marco no campo educacional e além de ser algo que necessitava tornar-se palpável na educação escolar.

Logo mais à frente à cartilha coloca duas situações consideradas importantes conquistas do movimento na área educacional: a implantação do Núcleo de História e Educação na Secretaria Municipal de Educação (SEMEC) e de uma Sessão específica em relações raciais na Secretaria de Estado e Educação (SEDUC). Destes dois importantes

núcleos destacamos a sessão da SEDUC e sua transformação em Coordenadoria no ano de 2006, a chamada COPIR.

A COPIR desde então foi pensada e estruturada para coordenar, planejar, conduzir, mediar e debater inúmeras formações continuadas para professores e técnicos pedagógicos de várias unidades de ensino da área metropolitana de Belém e outros municípios do Estado, no intuito de fomentar o cumprimento da Lei 10.639/03, com vistas a combater o racismo no ambiente escolar e todas as formas de discriminação.

A Coordenadoria de Educação para a Promoção da Igualdade Racial – COPIR - busca superar as práticas discriminatórias étnico-raciais no ambiente escolar, investindo na formação dos professores e professoras da educação básica e na elaboração de materiais didáticos que levem o/a educador/a a refletir sobre suas práticas pedagógicas na preparação do/a educando/a para o exercício pleno da cidadania, considerando a pluralidade étnico-racial brasileira e atendendo aos dispositivos previstos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBN, alterada pela **Lei 10.639/2003**, e pelo Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana. (COPIR, s. d., *on-line*)

A coordenadoria portanto é vista como uma conquista da luta contra o racismo na educação e tendo a sua frente inclusive membros do movimento negro, em particular o CEDENPA. A coordenadoria teve como coordenador de 2003 a 2014 o técnico concursado da Secretaria, Amilton Sá Barretto, membro do referido movimento e sacerdote afro-religioso, da Nação Ketu O Ilê Axé IyáOmiOfáKaré.

A coordenadoria trouxe para a realidade educacional paraense uma série de projetos de formação em vários formatos para os profissionais da educação, tanto na área metropolitana de Belém, quanto em diversos municípios do Estado do Pará e em especial para as comunidades quilombolas.

Dentre os projetos de formação continuada desta coordenadoria, no ano de 2007 acontece uma formação pioneira no Estado do Pará que foi a oferta em nível de especialização da I Turma em “Implementação da Lei 10.639/03” feito em parceria pela SEDUC/COPIR juntamente com o GEAAM. No curso fora ofertado para os professores da Rede estadual de ensino 60 vagas, em um processo seletivo disputado, já que contou com cerca de 400 profissionais da educação inscritos. Esta turma aconteceu em Belém no Campus da UFPA entre 2007 a 2008. Muitos desdobramentos estiveram envolvidos nesta experiência desde a fomentação de outras formações em nível de aperfeiçoamento dentro da SEDUC, à continuidade de processos formativos como a oferta demais duas turmas de especialização. Tendo como a última turma a recente III Turma de Especialização em

“Políticas para a Igualdade racial”, que trataremos mais adiante, e que se perfaz como *locus* deste trabalho. Devemos ressaltar que nas duas últimas turmas da especialização a COPIR esteve fora do processo de coordenação das turmas visto que a Secretaria Estadual de Educação não garantiu mais o financiamento da especialização dos seus docentes. Apenas garantiu divulgação do curso para seus professores, ligados a educação básica do estado. O financiamento das duas últimas turmas foi obtido através do Governo Federal, Edital UNIAFRO.

Portanto, o movimento negro organizado mais antigo no estado o CEDENPA, a COPIR e o primeiro Núcleo de Estudos Afro-brasileiros (NEAB) da região amazônica, o GEAAM, estiveram envolvidos nos processos formativos de profissionais da educação no sentido de orientar que a educação escolar paraense pudesse ter / ser este espaço pelas questões pautadas nas normativas e onde a identidade negra o multiculturalismo, a diversidade, a luta contra a intolerância religiosa, políticas de ação afirmativa, reconhecimento, valorização da identidade negra, sujeitos de direitos, luta antirracista, consciência política, pudessem estar nas fronteiras de uma *geopolítica* escolar , principalmente da luta contra o racismo. Estes conceitos citados são os conceitos alcunhados nos documentos elaborados por esses atores sociais.

Nesse sentido, a temática da afro-religiosidade é elencada por estes grupos organizados como ponto a ser explorado no campo da resistência e de (re) apropriação simbólica da matriz africana no campo educacional. A temática vai se estabelecendo nessa intrincada parceria entre movimentos negros organizados, intelectuais e afro-religiosos. Os afro-religiosos num primeiro momento a esteira do movimento negro que abre os espaços para que suas “vozes” reivindicatórias, suas estéticas e suas simbologias possam tornar possível o direito à diferença.

Emanuell de Santos Souza, BábáOmioran, sacerdote do Ilê ÀséOyaNassóOká é um dos articuladores dessa rede de movimentos de apoio a comunidades tradicionais de matrizes africanas, são eles: o “Atitude Afro” e o FOPAFRO (FORUM PERMANENTE DE AFRO RELIGIOSOS DO ESTADO DO PARÁ). Movimentos que atualmente vem atuando na apuração dos assassinatos de pessoas ligadas a essas tradições na área metropolitana de Belém, na organização da chamada Comenda “Mae Doca”⁷ e na

⁷ A comenda Mãe Doca é uma homenagem e celebração à memória de uma sacerdotisa de matriz africana, D. Rosa Viveiros conhecida entre os mais antigos como NochêNavanakoly. Maranhense da cidade de Codó, viveu na cidade de Belém no século XIX até a década de 60. Os relatos dão conta que após três anos da abolição, fundou um Terreiro de Tambor de Mina na Cidade. Foi presa várias vezes pelas suas atividades religiosas e é em sua homenagem que o dia 18 de março foi instituído como o dia da Umbanda e das

articulação de líderes, membros destes centros religiosos para a conquista de políticas públicas para seus praticantes. Sobre a afro-religiosidade e educação ele nos diz:

Pois é justamente a questão do racismo religioso bate justamente nesse quesito incluir as religiões de matriz africana em uma temática educacional a situação é que nós não somos apenas a uma religião nós somos comunidade tradicional de matriz africana portanto somos detentores de conhecimentos milenares repassados oralmente por nossos ancestrais escravizados e portanto temos a legitimidade de nos auto intitular quilombos urbanos, o tema precisa ser bem mais amplo e não apenas segregado a um quisto "a quem eu adoro, quem é meu Deus" temos muito mais a oferecer, usando nossos saberes ancestrais podemos ir inserindo a questão religiosa porque tudo que fazemos em nossas comunidades gira em torno do divino, desde a hora que acordamos até a hora que deitamos, sendo assim nesse sentido podemos reverter o quadro no qual enfrentamos tamanha dificuldade em ultrapassar que é o preconceito, lidar com pessoas que estão se tornando educadores é muito difícil por que na educação acabamos inserindo um pouco de nós mesmos então para conseguir orientar precisamos primeiro fazer com que conheçam a cultura em sua totalidade. Por que é fácil falar sobre índio por exemplo, por que não usamos a religiosidade daquele povo como tema principal o que usamos é a beleza daquela cultura, usamos o que eles têm de mais forte que inclusive não está nem um pouco longe da cultura africana uma vez o nosso sagrado também está ligado com a natureza e as energias que emanam do universo. (2017).

Essa complexa relação da cultura, universo religioso e acadêmico/escolar estão presentes em processos formativos, advindos pela Lei 10.639/03 que se perfazem nas formações destinadas a professores pelas Secretarias de educação em todo o Brasil em conjunto com as demandas dos movimentos sociais. As discussões das relações étnico-raciais em processos formativos no Brasil e no Pará são estratégias para que as tradições culturais dos negros possam compor o repertório dos movimentos curriculares, pedagógicos, simbólicos e psíquicos dos sujeitos que compõem o cenário institucional escolar.

Kabenguele Munanga destaca que a luta da superação do racismo na escola deverá estar em consonância com o enfrentamento dos discursos científicos homogeneizadores. A lógica de combate ao racismo para o autor deve ir além da razão científica que afirma

religiões afro-brasileiras na cidade. A comenda é uma espécie de homenagem concedida pela ALEPA (assembleia legislativa do estado do Pará) às pessoas que trabalham na divulgação, manutenção e preservação das manifestações religiosas de matrizes africanas no estado do Pará. Instituída pela ALEPA, pela deputada estadual do PT (Partido dos Trabalhadores) Bernadete TenCaten no ano de 2009. Já homenageou diversos líderes religiosos e pesquisadores dessa tradição sempre indicados por um partido e incluindo nessa indicação contemplar seus trabalhos perante a comunidade afro-religiosa e a representatividade das diversas Nações existentes em Belém.

que biologicamente somos todos iguais e dos discursos morais/religiosos de que somos iguais perante Deus. O autor nos ensina que outras razões são importantes nos processos informativos e formativos da educação das relações étnico-raciais:

Como educadores, devemos saber que apesar da lógica da razão ser importante nos processos formativos e informativos, ela não modifica por si o imaginário e as representações coletivas negativas que se tem do negro e do índio na nossa sociedade. Considerando que esse imaginário e essas representações, em parte situados no *inconsciente coletivo*, possuem uma dimensão afetiva e emocional, dimensão onde brotam e são cultivadas as crenças, os estereótipos e os valores que codificam as atitudes, é preciso descobrir e inventar técnicas e linguagens capazes de superar os limites da pura razão e de tocar o imaginário e nas representações. Enfim, capazes de deixar aflorar os preconceitos escondidos na estrutura profunda do psiquismo (*id ibidem*, 2008, p. 15).

Portanto, nas escolas a experiência cultural está pautada em encontros, desencontros e confrontos das diversas linguagens, como as corporais, como as afetivas, as simbólicas, que colocam as questões da identidade negra/africana para ser entendidas e estudadas uma vez que as marcas culturais africanas são significativas para muitos setores da vida brasileira, quer se relacione a linguagem, a vida familiar, a comunidade religiosa, a produção e transmissão do saber (THEODORO, 2008, p. 79).

O CEDENPA descrevendo a memória de sua fundação no estado fala dos seus símbolos de luta e articulações sempre em conjunto com seus símbolos religiosos de matriz africana. Numa narrativa capaz de juntar os “cacos” dessa identidade negra paraense.

Os contatos deram certo e lá se foi nosso representante participar das discussões sobre a construção do Memorial para Zumbi, na Serra da Barriga, idealizada por lideranças negras do sudeste. Isso foi em agosto de 80. Quando nosso representante voltou, continuamos a nos reunir no Centro Comunitário Caripunas (esquina da Dr. Moraes com a Caripunas). Esse é considerado o começo mesmo do CEDENPA. Então, sob o signo de Leão, trazendo nas entranhas as forças de Xangô, Orixá da Justiça, foi que começamos a construir o que passou a ser conhecido como ‘CEDENPA - Centro de Estudos e Defesa do Negro do Pará. Assim, em 10 de agosto de 1980 ocorreu a fundação, sendo que somente em 16 de agosto de 81, ocorreu a reunião que discutiu, aprovou a Carta de Princípios, Estatuto e foi eleita a primeira coordenação, mas como a ata só foi registrada em 27 de abril de 1982, data legal da fundação (CEDENPA, s. d., *On-line*).

Assim como o CEDENPA, O FOPRAFO (Fórum Permanente de Afro-religiosos no Pará) é um outro espaço de articulação da política identitária negra paraense. É um Fórum de discussões voltados a estas comunidades tradicionais de Matrizes Africanas.

Foi fundado recentemente 2014e é formado por comitês e grupos de trabalho com o intuito de manter os afro-religiosos na fronteira da luta política e tendo como uma de suas estratégias pautara educação na luta contra o racismo, através de um GT específico de educação, que tem na Lei 10.639/03 seu ponto de referência. Formado por entidades e comunidades de terreiro organizando ações de “engajamento que busquem a consolidação de um mundo sem impérios, sem racismo, sem intolerância”.

Figura 14: Folder de atividade da FOPAFRO.

FOPAFRO
A Luta é de todos nós

LANÇAMENTO OFICIAL NA SEDE DA OAB-PA
ENDEREÇO: Praça Barão do Rio Branco, 93. Campina - Belem-Pará
HORÁRIO: DAS 09 AS 11:30

CARREATA DA OAB ATÉ O ANFITEATRO DA PRAÇA DA REPUBLICA
ENCONTRO DE TAMBORES
APRESENTAÇÃO DO AFOXE ITA LEMI SINAVURU
DISTRIBUIÇÃO DA FEIJOADA DO QUILOMBO

DIA 23 DE MAIO DE 2014
AUDIÊNCIA PÚBLICA
"A INTOLERÂNCIA RELIGIOSA NO ESTADO DO PARÁ"
NA ALEPA - Assembléia Legislativa
ENDEREÇO: Rua do Aveiro, 130
Praça Dom Pedro II, Cidade Velha
HORÁRIO: DAS 09 AS 12:00

Contato: 99126499 / 81320179
81780350 / 82724032 / 88223937
www.facebook.com/fopafro

Fonte: Acervo FOPAFRO.

Figura 15: Folder de atividade da FOPAFRO.

O FOPAFRO não é um espaço de poder, que deve ser disputado pelos seus participantes, não tem um caráter deliberativo e ninguém estará autorizado a emitir opiniões próprias que achariam ser de todos ou de todos.

Comitês e grupos de trabalho serão criados de acordo com as necessidades das atividades que serão implementadas, com um tempo determinado para atuação dos mesmos.

As entidades e comunidades têm autonomia para realizar suas ações, e terão todo apoio do fórum, desde que estas tenham vínculos com as características, objetivos e princípios do fórum.

Convive com as contradições, os conflitos de opinião entre as entidades, comunidades de terreiro e entidades afins será a nossa grande cartada, visando e aprender com maturidade, de se relacionar com a pluralidade e a diversidade de ações e engajamentos que busquem a consolidação de um mundo sem impérios, sem racismo, sem intolerância.

O FOPAFRO não deixa de ser a continuidade do Fórum Permanente de Umbandistas e Afro Religiosos do Estado do Pará, fundado em 2006, que realizou um conjunto de ações no sentido de fortalecer as lutas dos afro-religiosos. Suas principais ações foram:

- Seminários sobre o significado da onça e da casa da linguagem;
- Seminário sobre ancestralidade e casa da linguagem;
- Organização do Dia das Umbandistas, comemorado na Câmara de Vereadores do Município de Belém 2006/2007;
- mediou organização local do 1º seminário

FOPAFRO

GT DE COMUNICAÇÃO

EDSON CATENDÉ
(91) 99126499 / 81320179
KATIA HADAD
88223937 / 82206238
EMANUEL LOCI -
81780350 (BELEM)
BRENDA CORREA
809290903
RUBEN ASOGBA
82724032 (OUTEIRO)
MARIA OROMJE
88223937 (OUTEIRO)
ALCYMAR MARTINS
(93) 91824256 (SANTAREM)
CARMEM LEDO
99411641 (SANTA BÁRBARA)
CHARLEY
88338606 (CASTANHAL)

Contato eletrônico: fopafro@gmail.com

FOPAFRO
A Luta é de todos nós

Forum Permanente dos Afro Religiosos do Estado do Pará

Fonte: Acervo FOPAFRO.

Figura 16: Lançamento do movimento FOPAFRO.



Fonte: Acervo FOPAFRO. Foto: Emanuell de Santos Souza.

Figura 17: Logomarca do FOPAFRO.



Fonte: Acervo FOPAFRO.

O Foprafo é a continuidade de outro fórum já existente desde 2006 o Fórum Permanente de Umbandistas e Afro-religiosos do Estado do Pará e que conseguiu realizar algumas ações como:

- A organização de seminários do orixá Exu (tendo em vista ser o mesmo a entidade/ orixá mais citado entre os neopentecostais como uma entidade relacionada ao “demônio”, portanto mais “mal visto” dentro deste universo afro);

- Seminário sobre ancestralidade;

- Organização da instituição do Dia dos Umbandistas através da Câmara municipal de Belém, organizando toda a programação.

- Audiência pública com uma sessão especial contra a intolerância religiosa na ALEPA no ano de 2014.

Outra dimensão destes movimentos na cidade foi a Caminhada pela “Liberdade Religiosa” organizada pelo movimento “Atitude Afro” nas comemorações dos 400 anos da cidade de Belém. Uma caminhada que não estava em consonância com as programações oficiais da Prefeitura. Mas que foi demarcado pelo confronto simbólico de neopentecostais com estes afro-religiosos durante o cortejo das lideranças e membros de comunidades de matrizes africanas pelo centro da cidade. Os mesmos foram cercados por uma corrente de senhores e senhoras que gritavam o nome de Jesus, fazendo gestos de expulsão daquelas pessoas. Estes sim, como convidados das programações oficiais da cidade.

Figura 18: Folder de mobilização do Atitude Afro.



Fonte: Acervo Atitude Afro.

Figura 19: Caminhada contra a intolerância religiosa.



Fonte: Acervo Atitude Afro. Foto: Emanuell de Santos Souza (2016).

Figura 20: Imagens da caminhada.



Fonte: Acervo Atitude Afro. Foto: Emanuell de Santos Souza (2016).

Nesse sentido que diversos fóruns de discussões e organizações são as fronteiras geopolíticas de encontros, trocas, confrontos e que trazem a Lei 10.639/03 como reafirmação de seus projetos identitários, como a luta contra o racismo e racismo

religioso. E colocam a os processos formativos e a escola na centralidade de suas bandeiras de luta.

No universo das IES, no palco de luta desferida contra o racismo brasileiro as discussões que subjazem a Lei.639/03 infelizmente ainda são pontuais. Programações que trazem os movimentos sociais e educadores a participarem de mais uma “fronteira” de reflexão das questões étnicas brasileiras são visto ainda como desafios a serem superados.

A existência de uma racionalidade do saber que coloca apenas o aumento da escolaridade como uma “tábua de salvação” não opera na luta contra o preconceito e precisa ser questionada (MUNANGA, 2008). Visto que o aumento da escolaridade não assegura totalmente que os sujeitos estarão livres dos preconceitos construídos no campo das culturas humanas. Fosse assim, nas universidades este problema estaria solucionado, e não é isso que se percebe nas IES de todo o Brasil, sendo também o palco dos confrontos racistas entre professores e alunos, ou do racismo institucional⁸ com a invisibilização e ausência das discussões étnico-raciais nos seus cursos.

Mais uma vez nos reportamos a fala da Professora Zélia Amador para caracterizar o cenário da invisibilização das questões étnico-raciais na educação, em particular na UFPA, a maior universidade pública da região norte. A mesma relata que desde 2003 o GEAAAM- grupo no qual a professora também faz parte- tem feito interpelações junto ao antigo Centro de Educação da instituição, hoje Instituto de Educação da Universidade para que este possa colocar em sua licenciatura uma disciplina que contemple tais discussões. A lei 10.639/03 obriga apenas a educação básica tratar sobre a História da África e dos Afro-brasileiros. Porém isso não signifique que as IES estejam fora das cobranças realizadas pelos movimentos negros e os NEABS, objetivando transformar a Universidade nestes espaços em que se fazem necessários realizara formação inicial de educadores, que precisam dar conta das relações identitárias e étnico-raciais brasileiras,

⁸ O conceito de Racismo Institucional foi definido pelos ativistas integrantes do grupo Panteras Negras, Stokely Carmichael e Charles Hamilton em 1967, para especificar como se manifesta o racismo nas estruturas de organização da sociedade e nas instituições. Para os autores, “trata-se da falha coletiva de uma organização em prover um serviço apropriado e profissional às pessoas por causa de sua cor, cultura ou origem étnica”. No Brasil, o Programa de Combate ao Racismo Institucional (PCRI) implementado no Brasil em 2005 “definiu o racismo institucional como “o fracasso das instituições e organizações em prover um serviço profissional e adequado às pessoas em virtude de sua cor, cultura, origem racial ou étnica. Ele se manifesta em normas, práticas e comportamentos discriminatórios adotados no cotidiano do trabalho, os quais são resultantes do preconceito racial, uma atitude que combina estereótipos racistas, falta de atenção e ignorância. Em qualquer caso, o racismo institucional sempre coloca pessoas de grupos raciais ou étnicos discriminados em situação de desvantagem no acesso a benefícios gerados pelo Estado e por demais instituições e organizações. IN: (<http://racismoinstitucional.geledes.org.br/entenda-o-que-e-ri/>) último acesso dia 14/04/2017.

fora do âmbito do exotismo e da ideia de pluralidade como Democracia racial. Muito contumaz a sua crítica, dizendo que até hoje a única resposta que obteve do Instituto é que “ainda se estão discutindo a questão”. Ela ainda fala que tais questões só estão presentes incipientemente porque os negros que chegam nestes espaços, insistem para que o debate aconteça nas universidades.

Então a gente tem dificuldade de discutir a questão racial na Universidade. Todas! Os espaços das universidades vão começar a abrir aqui ou ali pelo viés antropológico mas voltado para as questões exóticas que dizem respeito a nós. Pode ser a questão da religião, pode ser a questão do parentesco, algumas questões consideradas diferentes a nós. Então a Universidade vai começar a tratar a coisa quando por alguma razão este ou aquele negro chega a universidade (AMADOR DE DEUS, 2016).

Recentemente no auditório da UNAMA fora organizado pelos estudantes e Coordenadores do curso de Ciências Sociais uma programação denominada de Debates Sócio-antropológicos que trouxe como tema o dia Consciência Negra, comemorado dia 20 de novembro em todo o país. Teve sua programação pensada em debater as ciências sociais articulada com: a Educação da Relações Étnico-raciais e a Lei.10639/03 (1ª mesa); Movimentos sociais negros no Pará (2ª mesa); Violência e Intolerância: Crimes discriminatórios em Foco (3ª mesa).

O encontro levou para dentro da UNAMA (Universidade da Amazônia) estudantes, pesquisadores, representantes dos movimentos negros e afro-religiosos. Este encontro formou um dos cenários de encontro com nossos interlocutores desta pesquisa. Como citamos acima o encontro teve como abertura de seus debates as relações étnico-raciais e a Lei 10.639/03. Os organizadores convidaram duas professoras da rede básica e pesquisadoras da afro-religiosidade para relacionar este tema, a Lei e a escola. Suas experiências pedagógicas na aplicação da Lei após terem passado por processos de formação por meio da SEDUC.

Em seguida, a programação contou com a presença de vários representantes do movimento negro, quilombola assim como da presença de Babalorixás e Yalorixás das nações afro-religiosas belenenses. Até porque, seguindo a narrativa dos afro-religiosos na construção dessa articulação entre seu saber e o saber acadêmico/científico estes sujeitos demarcam que o lugar da “fala” precisa estar com estes sujeitos/agentes das comunidades a que pertencem. Transformando estes espaços institucionais para uma presença

afirmativa da diferença, trazendo narrativas de suas histórias, suas lutas e de seus simbolismos sagrados na busca de reafirmar suas identidades.

Figura 21: Segunda mesa do evento “Debates sócio-antropológicos”.



Fonte: Acervo pessoal. Foto: Eduardo Rosas e Thamiris Dias (2016).

Figura 22: Segunda mesa do evento “Debates sócio-antropológicos”.



Fonte: Acervo pessoal. Foto: Eduardo Rosas e Thamiris Dias (2016).

Figura 23: Mãe Vanda entoando hino da Umbanda na mesa de abertura do Debate da intolerância religiosa.



Fonte: Acervo pessoal. Foto: Eduardo Rosas e Thamiris Dias (2016).

Outro ponto alto da programação foi a exibição de um curta-metragem da produtora cultural aluna do Curso de Ciências sociais da Unama, Thainah Jorge. A produção audio-visual exibida tinha como narradores representantes afro-religiosos de Belém sobre o significado da natureza para seus ritos assim como explicações acerca de árvores sagradas contidas na flora paraense. Relacionando cada árvore a um ITAN de cada orixá, seus usos e sacralidade contidas nelas por representarem estes seres divinos. O documentário foi o resultado de um projeto existente e elaborado pela mesma para ser implementado pelo setor de educação do Museu Paraense emílio Goeldi, instituição de pesquisa local, com reconhecimento nacional e internacional. O projeto “Trilhas afro-amazônicas e seus símbolos” era uma trilha interpretativa com o conteúdo identitário de diversas nações/comunidades de terreiro e seus símbolos naturais presentes no Parque Zoobotânico e o mais importante: tinha como principal objetivo a aplicabilidade da Lei 10.639/03.

Figura 24: Lideranças religiosas do projeto Trilhas Afro-amazônicas.



Fonte: <http://www.museu-goeldi.br/porta/content/projeto-trilha-afro-amazonicos-e-seus-smbolos-abre-circuito-para-escolas>. (Visualizado em 25/03/2017).

Tainah relata que o projeto Trilhas afro-amazônicas passou por inúmeras dificuldades de ser implementado. A principal foi o que ela chama de racismo institucional. A mesma comenta, após a exibição do seu documentário no evento, que todos os outros projetos formulados por outros bolsistas como ela não passaram pela mesma quantidade de autorizações que este em especial teve. Ela diz em um relato muito emocionada diante da plateia que nunca estivera envolta em uma situação de racismo porque é branca e que somente neste episódio se deu conta que a abordagem do viés religioso de matriz africana (a mesma é afro-religiosa pertencente a Comunidade Ilê Axé IYabáOmi), estivera no protelamento da execução do projeto. Assim relata a situação de racismo institucional que passara na instituição

Na instituição foram criadas 8 trilhas antes de mim, todas com temáticas ambientais, como “trilha das ameaçadas”, “trilha das Palmeiras”, todas foram realizadas sem nenhuma dificuldade. Então nesse processo eu entendi o que era resistência. (...) A oitava aprovação eu consegui 2 semanas antes do lançar. (...) Foi fisicamente exaustivo este processo, eu ficava sofrida, eu adoeci fisicamente naquele momento(...) aí eu perguntava para a professora: o que tá acontecendo? Eu não estava entendendo. Porque eu nunca tinha passado por isso, porque eu tenho o privilégio de cor. (2016)

Portanto como vemos neste relato a trilha foi pensada como um caminho de possibilidade para implementação da Lei 10.639/03. Que certamente se ancora na diversidade religiosa como mediadora do conhecimento das tradições de matrizes africanas na Amazônia. Um relato que descortina inúmeras situações: a dificuldade de implementação da Lei que perpassa pelos imaginários, os conflitos, o racismo velado. Um racismo que não se revela diretamente pela cor da pele do sujeito, nem nas leis “escritas” às claras da instituição, mas que estão nas significações mais profundas e do lugar que o mundo desconhecido da África se cristalizou no inconsciente coletivo brasileiro, como Munanga afirmou acima.

Mas como numa fronteira, a possibilidade de (re)existir dos movimentos identitários marcam um tempo e um espaço. Um devir para a escola e para alunos da educação básica e aos frequentadores do Museu.

A lei 10.639/03 é uma ferramenta positiva para a história e ensino da cultura afro brasileira e africana quanto a pluralidade étnico raciais objetivando a produção e a divulgação real do protagonismo e história do povo negro valorizando a identidade de uma comunidade tradicional que existe ainda hoje com todos seus costumes crenças e cultos que vem da raiz africana ao lado das tradições indígenas, europeias e asiáticas consolidando a democracia deste país. (BÁBÁ EMANNOEL OMIORYAN, 2017).

O cotidiano formativo nos espaços públicos de educação, como a universidade e a escola, será o nosso campo de análise no próximo capítulo. As performances estéticas curriculares (a inserção e o planejamento da disciplina Cultura e Religiões de Matriz Africana), da experiência pedagógica (observação participante durante as aulas da especialização), a visita de campo e seus relatórios produzidos em torno da visita a um terreiro de Mina na cidade de Castanhal com professores da especialização como percurso metodológico para percorrer os significados das religiões afro-brasileiras entre professores da educação básica e seus alunos. A entrevista com duas professoras sobre suas experiências na escola e para além dela, após a especialização. Da possibilidade estético-social dos afros-simbolismos religiosos no debate da identidade negra/afro-brasileira em nosso país.

5 AFRO-RELIGIOSIDADE NA FRONTEIRA EDUCACIONAL: UM DEBATE ARTICULADO NAS POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS

As políticas de promoção da igualdade racial como ações afirmativas⁹ na educação são processos político-identitários que só podem ser compreendidos levando em consideração os atores, o que está em disputa, os discursos que estes atores proferem e os contextos sociais em que eles são formulados.

Para os intelectuais negros as políticas de ações afirmativas na educação têm sentido de serem pleiteadas porque existe uma necessidade imediata de intervir nas instituições para transpor as barreiras criadas pelas desigualdades raciais, desigualdades constatadas nos inúmeros dados estatísticos. Os índices demográficos e educacionais são peças que ancoram estas prerrogativas acerca das desigualdades brasileiras e da população negra em especial. Abaixo retiramos do último censo os índices sócio-educacionais que elencam a questão racial.

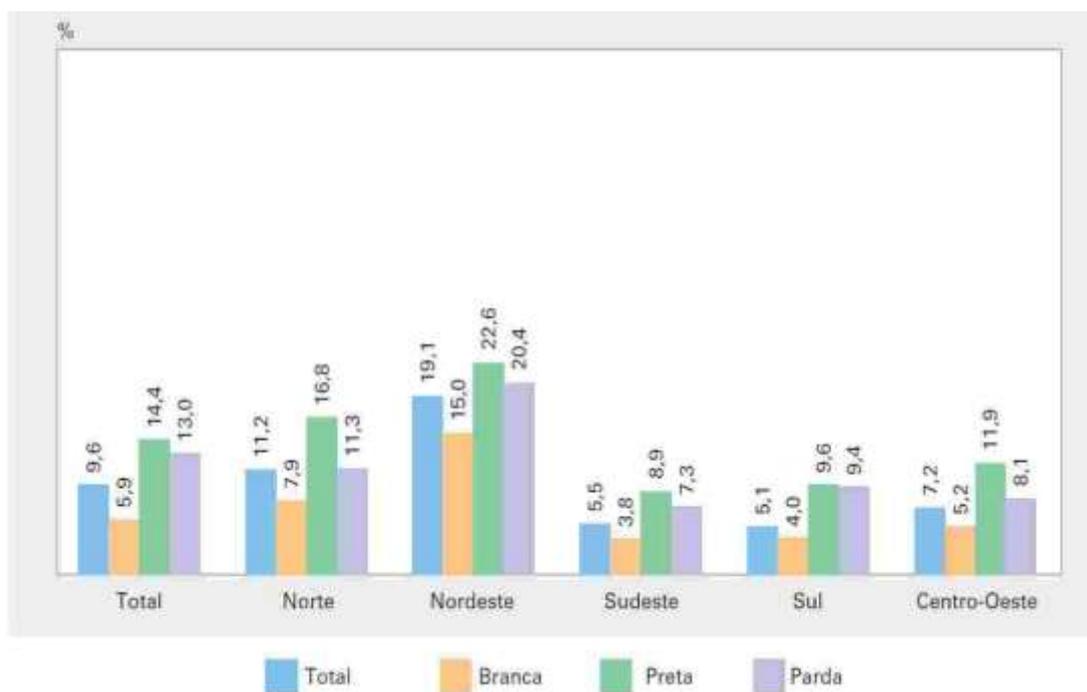
Figura 25: Categorias raciais nos Censos Demográficos – Brasil – 1872/2010.

1872	1890	1940	1950	1960	1980	1991	2000	2010	
População livre (define sua cor)									
Branca	Branca	Branca	Branca	Branca	Branca	Branca	Branca	Branca	
Preta	Preta	Preta	Preta	Preta	Preta	Preta	Preta	Preta	
Parda	Mestiça		Parda	Parda	Parda	Parda	Parda	Parda	
Cabocla	Cabocla								
		Amarela	Amarela	Amarela	Amarela	Amarela	Amarela	Amarela	
						Indígena	Indígena	Indígena	
População escrava		(outras respostas foram codificadas como de cor parda)						(se indígena: etnia e língua falada)	
Preta									
Parda									

Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2010, p. 4.

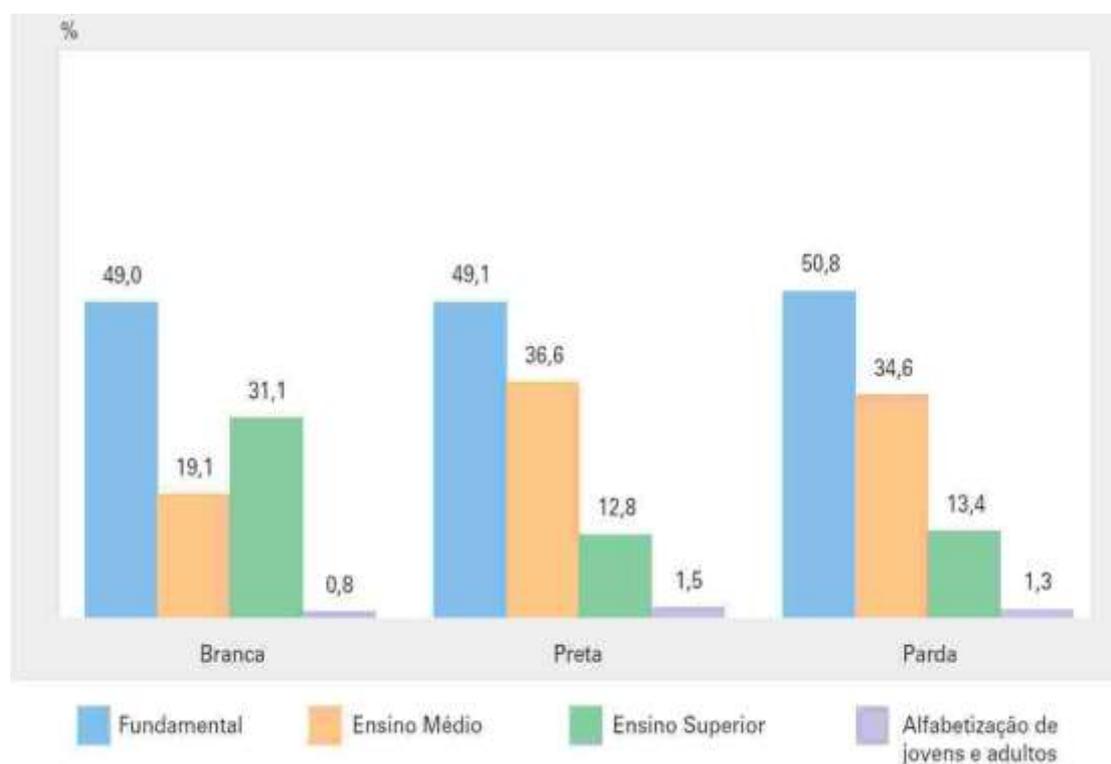
⁹ “Ações afirmativas são políticas públicas feitas pelo governo ou pela iniciativa privada com o objetivo de corrigir desigualdades raciais presentes na sociedade, acumuladas ao longo de anos. Uma ação afirmativa busca oferecer igualdade de oportunidades a todos. As ações afirmativas podem ser de três tipos: com o objetivo de reverter a representação negativa dos negros; para promover igualdade de oportunidades; e para combater o preconceito e o racismo”. IN: <http://www.seppir.gov.br/assuntos/o-que-sao-acoes-afirmativas> (último acesso 14/04/2017).

Figura 26: Taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade, por cor ou raça, segundo as Grandes Regiões – 2010.



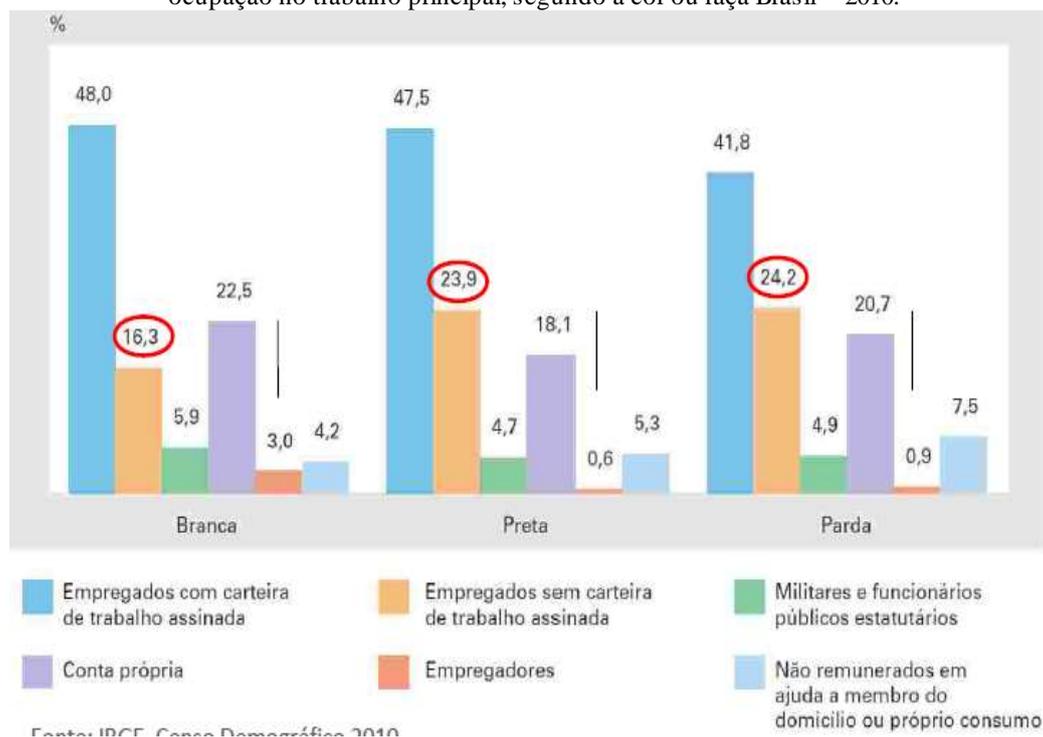
Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2010, p. 6.

Figura 27: Distribuição das pessoas de 15 anos a 24 anos de idade que frequentavam escola, por cor ou raça, segundo o nível de ensino frequentado – Brasil – 2010.



Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2010, p. 7.

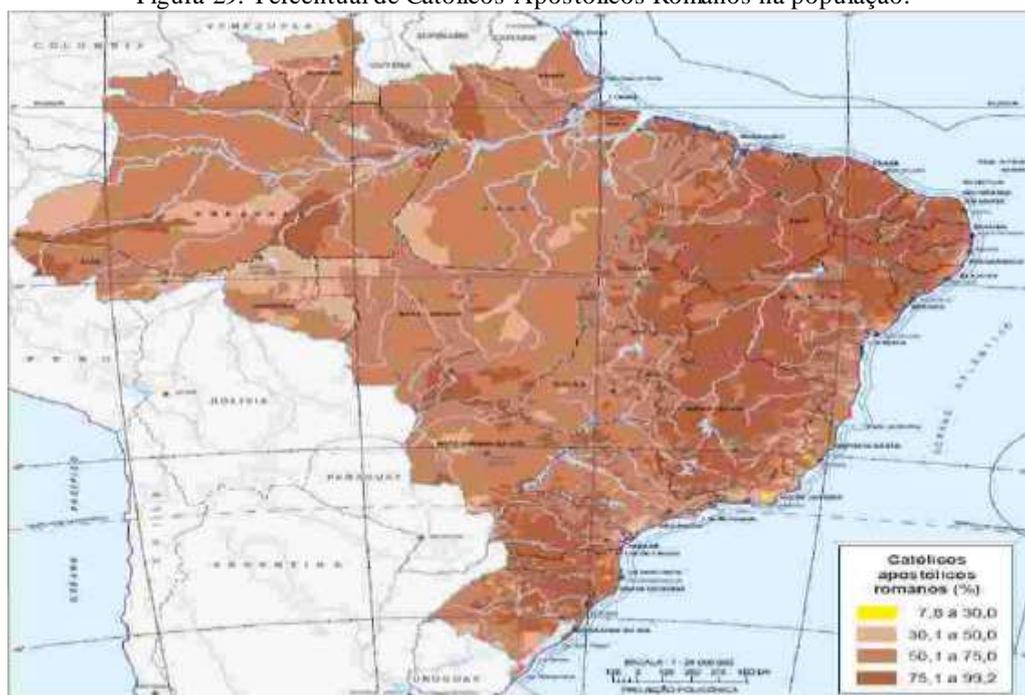
Figura 28: Pessoas de 10 ou mais anos de idade, ocupadas na semana de referência, por posição na ocupação no trabalho principal, segundo a cor ou raça Brasil – 2010.



Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2010, p. 9.

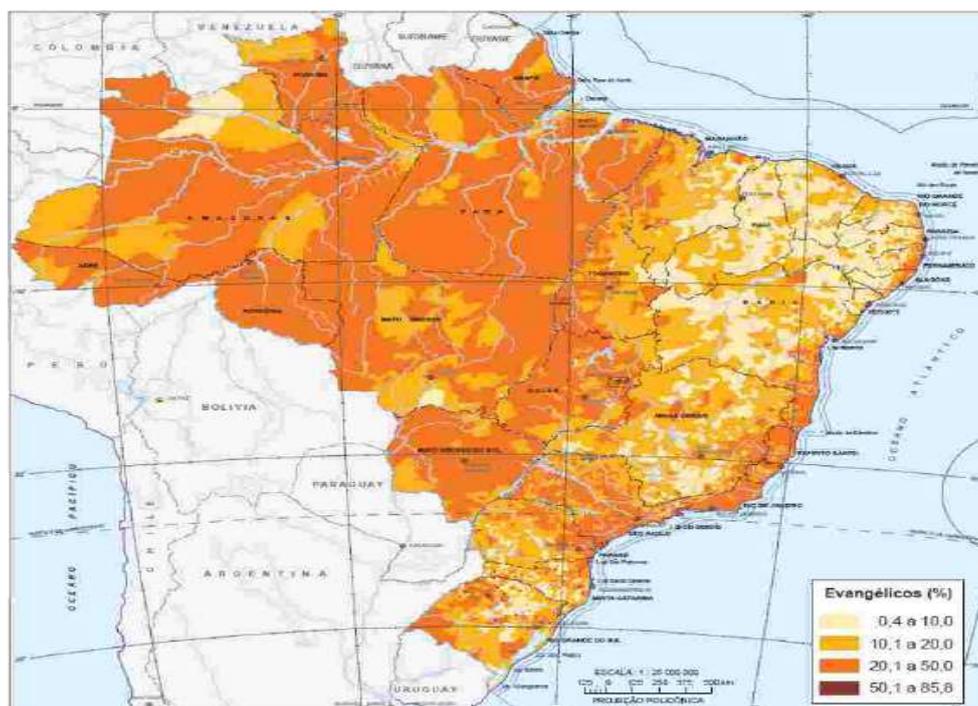
Como uma pesquisa que revela dados sobre a religiosidade afro-brasileira e suas relações com a educação, também selecionamos os últimos levantamentos de percentual de pessoas por orientação religiosa presentes em nosso país.

Figura 29: Percentual de Católicos Apostólicos Romanos na população.



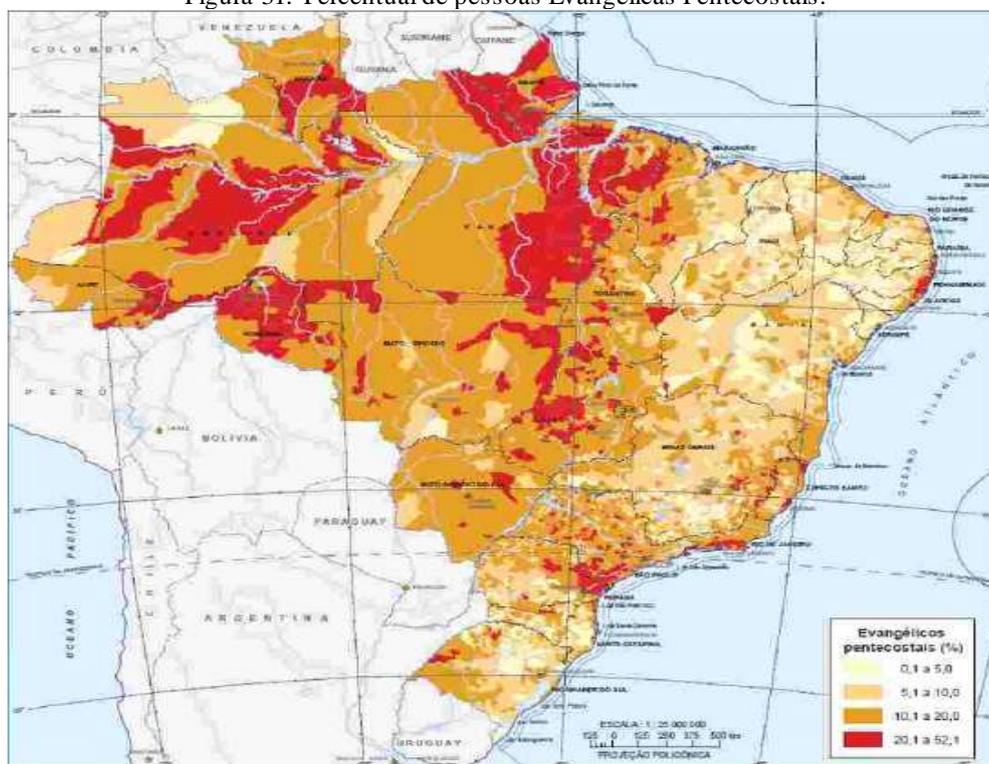
Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2010, p. 13.

Figura 30: Percentual de Evangélicos na população.



Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2010, p. 14.

Figura 31: Percentual de pessoas Evangélicas Pentecostais.



Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2010, p. 16.

Figura 32: Percentual de Espíritas na população.



Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2010, p. 17.

Figura 33: Percentual de pessoas Umbandistas e Candomblecistas na população.



Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2010, p. 18.

Sobre os índices de desigualdades sócio-econômicas, eles são destaque para a implementação de políticas de ações afirmativas. Até porque os mesmos são importantes dados que evidenciam como elas atravessam o âmbito educacional. Podemos dizer que a Lei 10.639/03 fora um importante instrumento de política de ação afirmativa trazendo inúmeras experiências nas escolas e nas universidades na implantação de diversas ações e programas, em especial no que se refere a formação de professores para refletirem sobre essas desigualdades nas relações étnico-raciais brasileiras. Trazendo à tona o debate das desigualdades raça e classe no Brasil e a problematização da invisibilização dos elementos culturais afro-brasileiros, como o caso da religiosidade. E sobre os índices

percentuais dos grupos por orientação religiosa, a predominância da matriz cristã está presente em todas as regiões.

Quanto a essa intervenção pública através de processos formativos baseados na Lei a mesma foi capaz de aumentar o número de produções e reflexões acadêmicas na área educacional, referentes ao tema, após sua implementação. O quadro abaixo relaciona que a Implementação da Lei 10.639/03 fomentou pesquisas acadêmicas (produção de dissertações) em todo o país, após a sua implementação.

Figura 34: Quadro retirado do livro Educação das relações raciais: balanços e desafios da Lei 10639/2003.

Quadro 5: Quantidade de trabalhos por ano de defesa

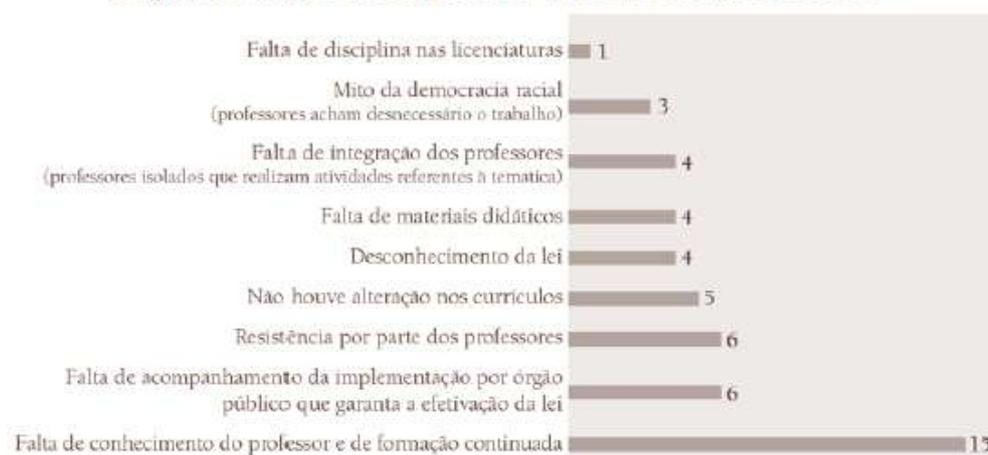
Ano	Quantidade
2003	-
2004	-
2005	-
2006	-
2007	03
2008	06
2009	10
2010	12
2011	13
2012	10
2013	12
2014	06
Total	72

Fonte: Educação das relações raciais: balanços e desafios da Lei 10639/2003, p. 38.

Silvério, Rodrigues e Domingues (2015), ao analisarem a Implementação da Lei em todo país, a Lei 10.639/03 ainda necessita de um longo e complexo caminho a trilhar nas escolas brasileiras de forma a contemplar todos os desejos em torno da igualdade racial. A pesquisa foi baseada em dois cenários: o primeiro no campo institucional e outro no campo acadêmico. No campo institucional foi aplicado um questionário para colher informações dentro das Secretarias verificando nas escolas as experiências e práticas pedagógicas aplicadas tendo como referência a Lei. O título da pesquisa era “Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10/639/03”. Depois os autores fazem o levantamento dentro da temática nas produções acadêmicas em dissertações e teses em todo o Brasil, na plataforma da SCIELO. Com relação a produção acadêmica chegou-se ao seguintes resultados dos desafios ainda a serem enfrentados quanto a implementação da Lei:

Figura 35: Gráfico retirado do livro Educação das relações raciais: balanços e desafios da Lei 10639/2003.

Gráfico 1: Distribuição dos principais desafios para a implementação da lei 10.639 em dissertações e teses



Fonte: Educação das relações raciais: balanços e desafios da Lei 10639/2003, p. 43.

A pesquisa foi publicada no ano de 2015, este levantamento é citado pelos autores como o único levantamento realizado até hoje sobre a implementação da Lei em todo Brasil. Os dados acima trazem importantes reflexões sobre a educação para promoção da igualdade racial em todo país. E esse quadro nos permite afirmar que os dados são de peculiar importância para entender o contexto das relações de poder que colocam em campo a exclusão e inclusão das políticas de igualdade racial nas escolas brasileiras, através do conhecimento da cultura africana e afro-brasileira. Em resumo, a partir das fontes analisadas (artigos, teses e dissertações e o livro Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico- raciais na escola na perspectiva da lei 10,639/03- que foi baseado na aplicação de questionários), o grande desafio apontado como barreira para a implementação efetiva da lei, é a falta de informação dos professores, incluindo a formação inicial, o desconhecimento da lei, a falta de formação continuada (o que relaciona-se também com os investimentos e intervenções das secretarias e diretorias de ensino municipais e estaduais), falta de materiais didáticos que tragam a representação e a valorização da cultura africana, afro-brasileira e indígena e o persistente mito da democracia racial presente no imaginário dos profissionais da educação ao acreditarem que o Brasil não é um país racista e essa temática não deve ser problematizada na escola. Retomamos novamente que a falta de informação é central para compreendermos o grau superficial com que a lei é aplicada nas escolas.

Os problemas da implementação da Lei 10.639/03 estão basicamente com relação ao não-conhecimento deste universo cultural e sua exclusão dos processos formativos de

educadores. Chamamos a atenção acerca de dois índices da pesquisa: a falta de informação e resistência em trabalhar a temática. Onde podemos analisar as subjetividades do pensamento/significações destes professores em duas situações que sugerem esta pesquisa: o não conhecimento ou a existência de imagens negativas que estão seguramente por detrás dessa resistência. Inferimos que a questão da religiosidade é um dos aspectos que estão nas imagens negativas deste universo cultural negro e colaboram para esta resistência.

Até porque os autores, à guisa de conclusão dos dados, vão citar as subjetividades contidas nas muitas imagens ligadas aos afro-brasileiros, como estas se colocam na “concretude” dos processos sociais escolares. Principalmente [...] aquelas imagens que foram construídas, as forças sociais em disputa, as ressignificações contemporâneas dos discursos que orientaram o regime de representação que posicionou africanos e negros, de forma individual ou grupal (SILVÉRIO; RODRIGUES; DOMINGUES, 2015, p. 45).

Nesta pesquisa outro dado interessante foi o levantamento dos temas recorrentes em torno da produção acadêmica e dentre elas a questão da religiosidade e a escola aparecem no escopo da pesquisa. Baseados em produções do campo acadêmico os autores realizaram um levantamento em torno de publicações de artigos, dissertações e teses entre os anos de 2003 (ano da publicação da Lei) a 2014. E chegou-se aos seguintes dados:

Figura 36: Quadro retirado do livro Educação das relações raciais: balanços e desafios da Lei 10639/2003.

Quadro 4: Temas principais presentes em dissertações e teses sobre a implementação da lei 10.639/2003

Temas Principais	Quantidade
Análises da implementação da lei nas escolas	19
Práticas pedagógicas na perspectiva da lei	04
A lei no ensino superior	06
A lei e as artes visuais	03
Materiais didáticos/pedagógicos na perspectiva da lei	14
Formação de professores na temática da lei	12
A lei enquanto ação afirmativa/políticas públicas	03
Discussão teórica dos conceitos relacionados à temática da lei (raça, racismo, discriminação, preconceito)	02
A lei nos currículos	04
Religiões afro nas escolas	05
Total	72

Fonte: Elaborado pelos autores.

Fonte: Educação das relações raciais: balanços e desafios da Lei 10639/2003, p. 37.

Portanto, a questão religiosa não aparece como um dado quantitativo expressivo e nem como entrave direto das questões relacionadas à Lei no segundo quadro (figura 35). E sim diluída nas questões imagéticas da população negra brasileira. E reafirmamos

que a resistência de professores como uma das maiores dificuldades para a implementação da Lei, apresentadas neste levantamento, certamente se inclui como uma das situações de afastamento do professor do trabalho pedagógico com o tema, devido a relação de medo e desconfiança com o universo religioso de matriz africana. Elas serão apontadas nas falas mais adiante, de professores ligados a especialização através das entrevistas e dos relatórios. E na experiência pedagógica de uma professora egressa da especialização.

Mas a problemática em torno da religiosidade de matriz africana na escola aparece em outros índices/pesquisas que se relacionam a educação e os direitos humanos, na Plataforma DHESCA¹⁰, dirigida pelo mesmo órgão que coordenou a pesquisa acima o “Ação Educativa”¹¹. A Relatoria nacional para o Direito Humano à Educação em suas missões realizadas em 2010 e 2011 constatou graves situações de violação aos direitos humanos decorrentes da intolerância religiosa nas escolas públicas brasileiras. Então o viés religioso da matriz africana “reaparece” diante de outros índices, em outro cenário, o cenário do conflito e nos índices de racismo ligado ao racismo religioso. É bem mais difícil de ser constatado, visto que o campo subjetivo ainda aparece como ponto menos importante que questões relacionadas aos do ponto de vista materiais, para o campo educacional. No trabalho de investigação da relatoria em diferentes estados brasileiros, a intolerância atinge professores e alunos adeptos da afro-religiosidade ou apenas pelo simples fato do contato com os temas relacionados a Lei. O relatório dá conta de que são inúmeras formas de manifestações da intolerância: violência física de alunos (apedrejamento, socos, empurrões), isolamento social, demissão e afastamento de profissionais da educação que são adeptos da afro-religiosidade ou daqueles que apenas abordaram o conteúdo da Lei. Chegando mesmo a proibição do uso de livros e ou de práticas escolares como a capoeira e utilização de danças afro-brasileiras. E conclui: “As

¹⁰ Plataforma Dhesca Brasil é uma articulação nacional, composta por 34 entidades, que trabalha para a efetivação dos direitos humanos previstos em diversos tratados e pactos internacionais – dos quais o Brasil é signatário. O trabalho da Dhesca Brasil tem como principais ações as Relatorias Nacionais de Direitos Humanos e do Monitoramento da implementação do Pidesc no Brasil, além da articulação na América Latina através da Plataforma Interamericana de Direitos Humanos, Democracia e Desenvolvimento (PIDHDD).

¹¹ A Ação Educativa é uma organização fundada em 1994, com a missão de promover os direitos educativos e da juventude, tendo em vista a justiça social, a democracia participativa e o desenvolvimento sustentável no Brasil. A Ação Educativa acredita que a participação da sociedade em processos locais, nacionais e globais é o caminho para a construção de um país mais justo. Por isso, alia a formação e a assessoria a grupos nos bairros, escolas e comunidades com a atuação em articulações amplas, a pesquisa e a produção de conhecimento com a intervenção nas políticas públicas. FONTE: CARTILHA DHESCA.

principais vítimas da intolerância religiosa nas escolas brasileiras são os adeptos e adeptas de religiões afro-brasileiras” (AÇÃO EDUCATIVA, s. d. *On-line*).

Como falamos anteriormente, o debate da religiosidade de matriz africana é colocado à tona na educação frente aos inúmeros conflitos advindos pela intolerância. Para Luiz Antônio Cunha a questão religiosa ressurge nos debates contemporâneos pelo viés político agora como afirmação e garantia da Laicidade do Estado. Para o autor a questão religiosa esteve durante muito tempo “abafada”, mas esse ressurgimento através de uma mudança de mentalidade só foram possíveis através dos movimentos sociais de massa realizando a muitos setores da vida social que se questione a intromissão religiosa em assuntos relacionados as sexualidades, a vida familiar, nas eleições e nas políticas públicas (CUNHA, 2013).

O autor também destaca que a questão religiosa nas escolas públicas brasileiras são o lugar da disputa entre as diversas crenças já que no Brasil as instituições escolares estiveram vinculadas fortemente e durante muito tempo pelo viés do catolicismo.

Para contribuir para a percepção do cenário de exclusão do debate das questões étnico-raciais como também do cenário das disputas em que as escolas passaram, em que pese nessas disputas a “questão religiosa”, a seguir trataremos de que forma as “correntes pedagógicas” nacionais constroem sua “linha do tempo histórica” e de como nesse cenário da disputa a escola vai sendo debatida a partir de concepções educacionais. Seguindo pistas da História da educação e de suas principais “correntes”, através da obra de Demerval Saviani, podemos refletir o quão recente tais questões se impõem no Brasil e na educação, e de como se dá a memória da educação, a partir da ótica de um de seus mais contundentes pensadores.

A educação brasileira passou por vários contextos históricos assim como seus constructos teóricos foram se conformando de acordo com as mudanças sociais e políticas. E o campo da religiosidade, por conseguinte o princípio da laicidade se configura como espaço de disputas. Destacamos como marco deste debate, na área da educação, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova no ano de 1932, que trataremos mais adiante dentro do panorama geral das teorias educacionais.

Partindo de uma breve explanação sobre as teorias educacionais, no intuito de contextualizar cada período da educação brasileira, podemos dizer que as mesmas podem ser apresentadas em três “vertentes macros”: teoria não-crítica, teoria crítica sub-dividida em crítico-reprodutivista e histórico-crítica. (SAVIANI, 1982, p. 8).

A teoria não-crítica se subdivide em três maneiras de pensar o fazer pedagógico: pedagogia tradicional, pedagogia nova e pedagogia tecnicista. Primeiramente, a Pedagogia tradicional vem desde a instalação da corte portuguesa no Brasil, através dos Jesuítas e outras ordens religiosas, se estendeu por um período de longa duração até todo o período republicano, realizando os ajustes necessários, quando da proclamação da República, como maneira de atender aos interesses de uma nova classe, a burguesia e ao processo de industrialização brasileira. Instituiu a ideia da educação como um dever moral e com objetivo de colocar a educação e a escola no papel central de tirar seus cidadãos da ignorância, tendo o professor como o ser “iluminado” que detém o conhecimento e precisa repassar os conteúdos apreendidos aos que ainda não alcançaram tal nível de esclarecimento.

Nesta pedagogia tradicional podemos dizer que a Pedagogia católica foi hegemônica, não só pelos anos que perdurou cronologicamente mas pelo tempo que perdurou e perdura na memória coletiva.

A pedagogia católica constitui a manifestação mais vigorosa da concepção pedagógica tradicional no Brasil. Defendendo o primado da família e da igreja sobre o Estado em matéria de educação, advoga o subsídio público às escolas católicas. Os católicos entendem que apenas a Igreja tem condições de educar em sentido próprio. Por isso denominam sua concepção de “pedagogia integral”, uma vez que alia ao âmbito natural o âmbito sobrenatural, integrando três planos ontológicos: o físico (ordem da natureza), o intelectual (ordem das ideias), ambos subordinados ao plano moral e religioso (ordem dos deveres). Mesmo quando se renova incorporando as inovações trazidas pelos avanços da teoria e da prática pedagógicas, a pedagogia católica jamais abre mão da doutrina subordinando todas as novas conquistas, inovações metodológicas e avanços sociais a uma ‘filosofia verdadeiramente católica’ da vida. (SAVIANI, 2005, p. 32).

Portanto, dentro desta concepção de educação, a questão religiosa está totalmente imbrincada com a igreja cristã/católica, pois a oferta do ensino vinha principalmente ligadas a religiosos que detinham o conhecimento intelectual, adquirido pela sua atuação exclusiva durante todo o período colonial e do império. Já no período republicano, a escola tradicional coexistia em instituições leigas e confessionais, atendendo as novas demandas acima colocadas, durante a proclamação da República.

No início do século XX surge a Escola Nova ou o escolanovismo como um movimento dentro da pedagogia não-crítica que realizou um contraponto com a pedagogia tradicional, principalmente acerca da centralidade do processo educacional, retirando do professor o papel de detentor do conhecimento. Considera os indivíduos

como seres diferentes e únicos, que possui uma especificidade cognitiva, que não deve ser negligenciada no processo de escolarização desse indivíduo.

Do ponto de vista pedagógico o eixo se deslocou do intelecto para as vivências; do lógico para o psicológico; dos conteúdos para os métodos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade; da direção do professor para a iniciativa do aluno; da quantidade para a qualidade; de uma pedagogia de inspiração filosófica centrada na ciência da lógica para uma pedagogia de inspiração experimental baseada na biologia e na psicologia (SAVIANI, 2005, p. 33).

Esse movimento do escolanovismo teve como marco a publicação do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, no ano de 1932. Trazendo questões emblemáticas para consolidar no Brasil um movimento de reconstrução nacional através da educação. Como parte integrante deste projeto, as principais questões para estes educadores eram: A educação como pública; a educação organizada em um sistema único; educação obrigatória, gratuita e laica.

Sobre a posição acerca da relação entre estado e igreja, no sistema educacional brasileiro, o manifesto nos diz:

A laicidade, gratuidade, obrigatoriedade e coeducação são outros tantos princípios em que assenta a escola unificada e que decorrem tanto da subordinação à finalidade biológica da educação de todos os fins particulares e parciais (de classes, grupos ou crenças), como do reconhecimento do direito biológico que cada ser humano tem à educação. A laicidade, que coloca o ambiente escolar acima de crenças e disputas religiosas, alheio a todo o dogmatismo sectário, subtrai o educando, respeitando-lhe a integridade da personalidade em formação, à pressão perturbadora da escola quando utilizada como instrumento de propaganda de seitas e doutrinas (REVISTA HISTEDBR, 2006, p. 193).

Ainda dentro da pedagogia não crítica temos o tecnicismo com o seu pragmatismo que focava o processo educacional na formação do cidadão para o mercado de trabalho, sem interferências subjetivas. “Do ponto de vista pedagógico conclui-se que para a pedagogia tradicional o central é aprender, para a pedagogia nova é aprender a aprender e para a pedagogia tecnicista é aprender a fazer” (*idem*, 1982, p. 11). Concluímos a inserção do debate étnico-racial não se fazia importante neste movimento, já que algo dado no campo da subjetividade não era interessante estar presente e sim os conteúdos específicos que formam um bom profissional para o mercado de trabalho.

Outro movimento não menos importante, no campo educacional é a chamada Pedagogia Libertadora que teve como um de seus principais expoentes Paulo Freire. Aqui

adentramos na “seara” da Pedagogia crítica, que surge no final da década de 1950 e início dos anos 60, e se impõe devido ao processo de mobilização popular em torno de reformas sociais no Brasil, agitando-se, em consequência, a questão da cultura e educação populares.

Em termos de educação popular os movimentos mais significativos são o Movimento de Educação de Base (MEB) e o Movimento Paulo Freire de Educação de Adultos(...). Ora, o MEB foi um movimento criado e dirigido pela hierarquia da Igreja Católica e o Movimento Paulo Freire, embora autônomo em relação à hierarquia da Igreja, se guiava predominantemente pela orientação católica, recrutando a maioria de seus quadros na parcela do movimento estudantil vinculada à Juventude Universitária Católica (...). É lícito, pois, afirmar que sob a égide da concepção humanista moderna de filosofia da educação acabou por surgir também uma espécie de “escola nova popular”, como um outro aspecto do processo mais amplo de renovação da pedagogia católica que manteve afinidades com a corrente denominada de ‘teologia da libertação’ (*ib idem*, 2005, p. 17).

Sob a égide de libertação dos oprimidos contando com o apoio de parte da igreja católica renovada e aproximada com o povo, Paulo Freire procurou fazer uma síntese de algumas correntes do pensamento filosófico de sua época, como o existencialismo cristão, a fenomenologia, a dialética hegeliana e o materialismo histórico. Conquistou um amplo público de pedagogos, cientistas sociais, teólogos e militantes políticos, quase sempre ligados a partidos de esquerda. Mais uma vez vemos a religião cristã/católica servindo como referência importante para as questões educacionais, mesmo sendo revestida de uma maneira mais plástica onde deve se respeitar outras orientações religiosas, ou melhor, respeitar e se valer da realidade social do educando, parte importante da concepção freireana de educação.

Ainda no bojo das concepções críticas podemos destacar outras duas posições: a crítico-reprodutivista e a histórico-crítica.

A crítico-reprodutivista analisa a escola como um espaço de reprodução das estruturas desiguais e dominantes presentes na sociedade. Surgida nos anseios das manifestações estudantis na França, pedindo reformas no sistema de ensino, acontecida em maio de 68, onde se pautava denúncias sociais e uma revolução através dos padrões culturais. Essa vertente coloca a escola como uma instituição capaz de reproduzir a dominação capitalista. E o professor como um elemento “amarrado” a este processo, por mais que queira se rebelar contra as estruturas de poder e a violência simbólica que as

instituições de ensino são capazes de criar, ele não consegue organizar práticas pedagógicas eficazes que levem à transformação social (SAVIANI, 2011).

A histórico-crítica surge devido a uma certa insatisfação com a incapacidade da crítico-reprodutivista se firmar como uma concepção que pudesse possibilitar a mudança, a “quebra” das estruturas dominantes e propor um novo “horizonte” de sociedade. Também uma saída da pedagogia tradicional escolanovista que predominava até então no Brasil. Surgida ao final da década de 70, como uma proposta de levar princípios marxistas como o materialismo histórico-dialético, a luta de classes na sua forma mais radical às teorias e práticas na educação, a pedagogia histórico-crítica está assentada numa visão crítico-dialética da realidade em que as questões de classe e do social interferem nas instituições escolares que também são capazes dialeticamente de transformar estas bases. Em sua obra *Pedagogia Histórico-crítica*, Dermeval Saviani o grande expoente e fundador desta concepção, nos revela:

Em relação à opção política assumida por nós, é bom lembrar que na pedagogia histórico-crítica a questão educacional é sempre referida ao problema do desenvolvimento social e das classes. A vinculação entre interesses populares e educação é explícita. Os defensores da proposta desejam a transformação da sociedade. Se este marco não está presente, não é da pedagogia histórico-crítica que se trata (*ibidem*, 2011, p. 72).

Portanto, a luta de classes e as condições objetivas desta luta no campo material estão acima das análises do campo simbólico/cultural pois é a realidade concreta e objetiva que se torna a via de análise e de tessitura do social.

Esse traçado das concepções pedagógicas e da própria história da educação no Brasil transparecem as tensões sociais, as:

[...] tensões teóricas e políticas trazidas pela afirmação cultural dos diversos grupos sociais no próprio campo da cultura e do conhecimento. Reconhecer a diversidade cultural como diversidade epistêmica repolitiza o campo da cultura e do conhecimento. Avançam para reconhecer a diversidade de concepções de mundo de epistemologias, de linguagens, de crenças, valores ou premissas culturais que os diversos coletivos produziram e produzem na diversidade de formas de existência coletiva. Essa presença, dos diversos na política, nas escolas, nas universidades, nos cursos de pedagogia desestrutura essa ideia de uma teoria única, didáticas, verdades, culturas únicas. Exige o reconhecimento da diversidade epistêmica do mundo (ARROYO, 2012, p. 114)

Portanto, para o movimento social negro e de afro-religiosos as questões socioeconômicas juntamente as questões simbólicas (SILVÉRIO; SILVA, 2003) estão

nesse jogo para enunciar novos princípios, ressignificar a história, deslocar e descentrar as mentalidades num jogo onde o:

[...] sujeito nunca é coetâneo à linguagem, devido à historicidade da condição enunciativa. Cada enunciado – seja para expressar o poder, seja para confrontá-lo – é sempre resultado da maneira como o outro interpreta o signo lançado pelo sujeito. Para quem se constrói no lugar de poder (seja o colonialista, o imperialista, o escravista, o latifundiário), de nada significa dizer que é poderoso previamente a um confronto de posições (CARVALHO, 2001, p. 125)

Nesse sentido o princípio da Laicidade é visto como princípio importante para o ensino e a implementação da Lei 10.639/03. Em uma conexão com a garantia de um sistema político democrático, validado com os Direitos Humanos, articular este princípio com a educação foi e ainda é um desafio a ser superado, como os índices retratados acima já evidenciam.

O princípio da laicidade na educação brasileira surgiu no Brasil no início do século passado e não foi um debate consensual e fácil de se estabelecer tendo em vista uma sociedade assentada fortemente às concepções cristãs/católicas que estiveram presentes nas estruturas de poder durante todo o período colonial nacional.

A ideia de laicidade trazida para este texto pode assim ser definida:

A laicidade significa simplesmente que há separação entre o Estado e a Igreja, isto é, num Estado laico o Estado é completamente neutro em matéria de religião e as igrejas não detêm qualquer poder político. A laicidade garante simultaneamente a liberdade de todos e a liberdade de cada um ao distinguir o domínio público, o domínio onde se exerce o poder do Estado e onde se cumpre a cidadania, e o domínio privado, onde se exercem as liberdades individuais (de pensamento, de consciência, de convicção, de religião e de associação) e onde coexistem as diferenças (biológicas, sociais, culturais). Pertencendo a todos, o espaço público é indivisível: nenhum cidadão ou grupo de cidadãos deve impor as suas convicções aos outros (ASSOCIAÇÃO REPÚBLICA E LAICIDA, s. d., *On-line*).

E trilhando o caminho de uma cultura fronteiriça na escola, que inclui perceber os sistemas de representação hegemônica da cultura negra e as (re)significações produzidas nos confrontos e encontros entre o domínio público e suas vivências, que este trabalho busca conectar as significações de professores sobre religiões afro-brasileiras para tentar perceber, nas fronteiras da escola, quais significados se tinha sobre a afro-religiosidade e como suas práticas pedagógicas foram atravessadas após a passagem pela formação dentro da Lei 10.639/03. Os desdobramentos de uma cultura vivida a partir da Lei. Retomo aqui o conceito de Cultura Viva, como uma variante do debate em torno do conceito de cultura que evidencia a cotidianidade,

[...]na particularidade de um grupo humano, de que forma exercitam a existência, encaram os obstáculos e apresentam soluções a uma multiplicidade de problemas à luz da experiência acumulada na convivência com a casa, a rua, a igreja, a vizinhança, a fábrica, o sindicato, a associação do bairro e etc. (PAIXÃO; NUNES, p. 522, 2014)

A cultura vivida como possibilidade desse descentramento tão propalado nas ciências sociais atuais. Visto que

[...] em relação à formação de professores, as diretrizes orientam no sentido de se desfazer a mentalidade racista e discriminadora secular; para a necessidade de superar o etnocentrismo europeu; para a desalienação dos processos pedagógicos; para a construção de projetos pedagógicos e pedagogias que desvendem os mecanismos racistas e discriminatórios com o objetivo de reeducar as relações étnico-raciais (SILVÉRIO; RODRIGUES; DOMINGUES, 2015, p. 47)

Retornamos ao que se refere ao campo dos processos formativos de professores na Lei, porque esses processos são considerados um ponto fulcral, essencial em que pese o maior de todos os desejos que os movimentos sociais negros têm: a mudança das mentes construídas secularmente nas estruturas do eurocentrismo acadêmico, do domínio da matriz judaico-cristã e do racismo. E para isso uma das frentes dessa “batalha” é a inserção das formações inicial e continuada entre os profissionais da educação, baseadas na Lei e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais, normativas vistas anteriormente no terceiro capítulo como referências nas normativas curriculares nacionais, no que diz respeito as relações étnico-raciais na educação.

5.1. “CRUZANDO A LINHA”: SIGNIFICADOS DA AFRO-RELIGIOSIDADE NA ESPECIALIZAÇÃO EM SABERES AFRICANOS E AFRO-BRASILEIROS NA AMAZÔNIA (2015-2016)

A universidade enquanto espaço intelectual, científico, educativo e político não poderá continuar sustentando-se por muito tempo, enquanto tal, se se mantiver (...) distante, desinteressada das questões que dizem respeito aos direitos humanos, ao diálogo entre culturas, aos direitos dos povos (SILVA, 2003, p. 45)

O GEAAM, grupo de estudos afro-amazônicos configura-se em um NEAB (Núcleo de Estudos Afro-brasileiros) que atua na UFPA e fundado no dia 16 de novembro do ano de 2002. O GEAAM foi criado como um espaço de diálogo e de troca entre a sociedade, a academia e o movimento social negro. Surge como um grupo de pesquisa que tem por objetivos atuar na assessoria e formação de professores, fomentar ações educativas relacionadas a educação étnico-racial, na implementação da Lei 10.639/03.

Outrossim atuar na defesa e divulgação das culturas negras, contra o racismo institucional e contra a intolerância religiosa às religiões de matrizes africanas. É aberto a todos da comunidade acadêmica, professores, técnico-administrativos, estudantes da UFPA e de outras IES, entidades do movimento negro, afro-religiosos e por fim, professores da rede estadual/municipal de ensino e simpatizantes.

O NEAB tem extensa atuação desde sua criação. No folder colhido por nós, em uma de nossas pesquisas de campo realizada no local, inúmeras ações já foram concretizadas pelo grupo desde discussões acadêmicas (Seminários, projetos de extensão, especialização), mostras artísticas de artistas de terreiro (Projeto Nós de Aruanda) a participação política de Comissões ligadas ao Ministério da Educação, a criação do projeto de Cotas e a criação da assessoria de diversidade na UFPA e organização das conferências de educação locais e nacionais.

Dentre os projetos executados pelo grupo, a pós-graduação *latu senso* “Especialização em Saberes Africanos e Afro-brasileiros na Amazônia Implementação da lei 10.639/03” aconteceu no Pará em três períodos diferentes:

- 2007 à 2008 – Ainda com o nome “Implementação da Lei 10.639/03” – Financiamento da SEDUC/PA, na área metropolitana de Belém.
- 2011 à 2013 – Financiamento pelo edital UNIAFRO-SECADI-MEC, área metropolitana de Belém.
- 2014 à 2016 – Financiamento pelo edital UNIAFRO-SECADI-MEC e implementada em outras cidades do Pará, além de Belém. Foram escolhidos os municípios de Marabá e Castanhal.

O curso teve como objetivo formar profissionais para que pudessem conhecer e valorizar a importância da África, dos africanos e das culturas afro-brasileiras e sua historicidade na sociedade brasileira e obter aprofundamento teórico-metodológico no que diz respeito a Educação das Relações étnico-raciais para atender aos propósitos de implementação da Lei 10.639/2003. Capacitou nessas três turmas em torno de 200 profissionais da educação e mais integrantes dos movimentos negros e de afro-religiosos. Estes contavam com uma cota a cada curso. Os mesmos foram capacitados sobre conhecimentos das culturas afro-brasileiras e sua historicidade no Pará e no Brasil. E foram estimulados a realizar construção de material didático pedagógico fundamentados nos saberes afro-brasileiros necessário à ação docente. Outrossim também foram pensados como objetivos do curso propiciar o acesso às pesquisas e conhecimentos atualizados nos estudos afro-brasileiros produzidos em diversas áreas de conhecimento e

prepará-los para a elaboração dos planos pedagógicos escolares, priorizando a produção do conhecimento sobre as culturas afro-brasileiras existentes na Amazônia.

Ao que se refere a última turma de especialização, elas ocorreram concomitantemente em Belém, Marabá e Castanhal com turma de 50 integrantes em média e o público alvo foi preferencialmente os professores que atuam na rede básica de ensino do Estado do Pará.

Quanto ao desenho curricular do curso ele foi dividido da seguinte forma:

EIXO 1: O Continente Africano, o Tráfico Transatlântico, o Racismo no Pensamento Social Brasileiro e os Processos de Resistência dos Africanos na Diáspora particularmente no Brasil. Carga horária: 120 horas.

1. Disciplina: Introdução à Sociologia e Antropologia Africana.
2. Disciplina: O Negro no Pensamento Social Brasileiro.
3. Disciplina: Cidadania e Direitos Humanos
4. Disciplina: Movimentos Sociais Negros

EIXO 2: Populações Negras na Amazônia, Culturas, Religiosidade e Dimensões Estéticas. Carga horária: 120 horas.

1. Disciplina: Comunidades Negras Rurais e Quilombos Atuais na Amazônia.
2. Disciplina: Culturas e Religiões Afro-brasileiras
3. Disciplina: Poéticas Afro-brasileiras
4. Disciplina: Projetos de Pesquisa e Monografia

EIXO 3: Seminários de Orientação e oficinas temáticas Referentes a Aplicação da Lei 10.639/03: escola e educação anti-racista. Carga horária: 120 horas.
ORIENTAÇÃO DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO E ATIVIDADES¹².

As três edições da especialização tiveram como resultado ao final a produção de monografias, artigos e principalmente materiais didático-pedagógicos com o objetivo de

¹² Todas essas informações/descrições detalhadas do curso como o Histórico, objetivos e desenho curricular da Especialização foram retiradas dos projetos redigidos e encaminhados às instituições financiadoras deste Plano de Formação. Foram colhidas como fontes e analisadas as três propostas, as três versões da formação, gentilmente cedidas pela coordenadora do curso da primeira turma e atualmente coordenadora do GEAM Prof^a Marilu Marcia Campelo.

serem utilizados como recursos em sala de aula, em vários níveis de ensino. Materiais áudio-visuais, cartilhas, jogos, além da produção de livros didáticos. Todos guardados no espaço do GEAAM e alguns trabalhos selecionados para publicação em um livro lançado no ano de 2014 pelo grupo. As produções dos trabalhos finais podem ser consultadas em anexo (ANEXO A).

A nossa participação nesta especialização foi na condição de mediadora de duas disciplinas: “O Negro no pensamento Social Brasileiro” e “Cultura e Religiões afro-brasileiras”. No entanto aqui nos deteremos em narrar e analisar as situações acontecidas no processo formativo da segunda disciplina no cumprimento dos objetivos desta pesquisa, citados anteriormente. E aqui iniciamos o processo de “entrada” no “campo”. O *lócus* e o encontro com os sujeitos que por ora nos ajudaram a refletir sobre este cenário educacional, o cotidiano da fronteira escolar que colocam as subjetividades religiosas no entre-lugar, o entre-tempo ou o terceiro espaço que atravessam as suas experiências. A ideia de terceiro espaço entendidas pelo autor José Jorge de Carvalho (2001) estão baseadas em Hommi Bhabha como enunciação da linguagem que para nós está presente nas diversas escrituras do professores ao longo da disciplina: nas narrativas orais em sala, nas narrativas escritas (relatórios), na movimentação de seus corpos durante a visita a um Centro religioso de matriz africana em Castanhal, nas entrevistas.

A formação e suas experiências pedagógicas no curso e na escola como:

Terceiro espaço é então uma abertura gerada entre o sistema de representação, entre a inércia codificante da linguagem e o seu potencial de renovação, que é ativado numa situação conjuntural. A cada vez que um enunciado de dominação (o que sinteticamente podemos chamar de pretensão hegemônica) é ativado, solicitado por uma instância imprevista – um estado de emergência, ou de exceção, como diria Walter Benjamin – deverá existir necessariamente uma negociação de significado” (CARVALHO, 2001, p. 125)

A disciplina “Cultura e Religiões afro-brasileiras” inserida na especialização fora planejada com objetivo de trazer uma reflexão e conhecimento dos simbolismos e as características das culturas africanas trazidas para o Brasil e as re-criações em solo brasileiro como a música, instrumentos musicais, dança, língua e a literatura, técnicas. Os simbolismos religiosos que marcam a sociedade brasileira e as matrizes da religiosidade africana no Brasil e o sincretismo. Do conteúdo abordado, a execução da disciplina fora articulada para debater primeiramente sobre Cultura e o viés antropológico deste conceito para se chegar a questão da religiosidade como prática cultural humana o articulando, ao

final, com a religiosidade de matriz africana no espaço escolar. Com carga horária de 30h ela se dividiu da seguinte forma:

- 1- Cultura e culturas afro-brasileiras; Características das culturas afro-brasileiras: valores civilizatórios afro-brasileiros.
- 2- Religião e magia, catolicismo negro.
- 3- Religiões de matriz africana, sincretismo e africanização, espaço escolar.

Ao indagarmos a Coordenadora do GEAAM atualmente, Professora Marilu Marcia Campelo com o intuito de buscar apreender como se institui uma disciplina que tem como tema a afro-religiosidade como conteúdo em um processo formativo, ela nos diz:

Bom, são muitas razões, mas as principais são: a) recebemos durante muito tempo reclamações sobre a intolerância religiosa nas escolas por parte de professores e gestores. E assim, ouvimos relatos de professores que mudaram seu olhar depois da disciplina. Muitos inclusive chegavam, e ainda fazem isso, relacionar a Lei 10.639 com a prática, o culto dos afro-religiosos. É necessário muito esclarecimento nesse ponto. B) a outra questão, relaciona-se com o ensino religioso e a insistência de alguns professores em transformar essa matéria em campo de conflito e proselitismo ignorando todos os apelos e discussões pela diversidade religiosa e cultural do país (CAMPELO, 2017).

Para a coordenadora do GEAAM e ex-coordenadora da primeira turma da especialização no estado do Pará, quando nenhuma instituição ainda executava qualquer formação nesse sentido em nosso estado, além de organizadora dos Conteúdos discutidos na referida disciplina dentro da formação na Lei 10.639, a disciplina não é uma aula de religião de matriz africana apenas. Para esta formação tratar o assunto é falar de uma África diaspórica, é refletir sobre cultura e cultura negra na educação. Uma educação com vistas a redirecionar as práticas pedagógicas docentes mas acima de tudo despertar uma sensibilização para outras culturas, outros mundos, “cruzar fronteiras” e despertar para o racismo religioso que envolve o inconsciente coletivo de significações do mundo afro-religioso na escola.

Eu não tenho dificuldade em lidar com o tema porque trato em primeiro de lugar de conceitos de cultura e religião e depois passo pela importância da história da África (é sempre ideal que esta disciplina venha antes) e mostro como a diáspora abriu o campo. Ou seja, falar de religiões afro-brasileiras não é falar só de terreiros! Certo? Eu penso, que eu intimido muito as pessoas então, mesmo que o aluno não queira ouvir (o que está errado, pois ele ou ela está em uma especialização sobre culturas africanas e negras), ele acabe me ouvindo. Ironia. Mas é

possível perceber o desconforto de algumas pessoas e o alívio no final quando eu não os coloco no terreiro. Se a pessoa conseguir compreender a religião em uma perspectiva da cultura, já ganhei o dia. Não fui a única a ministrar essa disciplina, mas sei que outros professores tiveram enfrentamentos e resistências. Mas o meu argumento é o mesmo: você – aluno, aluna - veio aqui para aprender sobre mundo afro, então você tem que ouvir tudo e saber respeitar. Cara você aqui vai ouvir sobre filosofia e modo de vida africanos e reinventados na diáspora. Essa disciplina acaba por fazer uma grande diferença junto a estes alunos. E torno a repetir, alguns alunos (professores) mudaram seu olhar depois desta disciplina, depois do curso como um todo (CAMPELO, 2017).

Em torno das significações de África, entre as inserções do movimento negro no processo formativo na Lei 10.639/03 que a experiência de professores vão sendo atravessadas, refletidas. Mesmo para aqueles que não conseguem implementar o debate em seu cotidiano escolar, ainda sim estes podem ser vistos como os sujeitos da disputa curricular, onde as ausências, invisibilizações e recriações do tema podem facilmente nos mostrar os desdobramentos das experiências educativas em relações étnico-raciais na escola.

Como nos diz Geertz sobre a experiência e os significados:

[...] como eles não pensam em algum local especial e sim no mesmo local — o mundo social — em que fazem tudo o mais, a natureza da integração cultural, da mudança cultural e do conflito cultural deve ser procurada aí: nas experiências dos indivíduos e grupos de indivíduos, à medida que, sob a direção dos símbolos, eles percebem, sentem, raciocinam, julgam e agem. Dizer isso, porém, não é render-se ao psicologismo que, ao lado do logicismo, é o outro grande sabotador da análise cultural. A experiência humana — a vivência real através dos acontecimentos — não é mera sensação: partindo da percepção mais imediata até o julgamento mais mediado, ela é uma sensação significativa — uma sensação interpretada, uma sensação apreendida. (GEERTZ, 2008, p. 179)

Nesse sentido que os professores, ao serem confrontados com os conhecimentos organizados pela formação na Lei 10.639/03, demonstraram através de suas narrativas orais e escritas ao longo da disciplina “Cultura e Religiões Afro-brasileiras” quais pensamentos estiveram presentes em sua memória acerca da religiosidade de matriz africana e como essa “passagem” por este momento de formação os tocou.

Vale ressaltar que outros espaços e instituições em nosso estado também executaram projetos de formação em educação das relações étnico-raciais. Porém nos deteremos na organizada e executada pelo GEAAM¹³.

Os professores participantes da turma de especialização do Campus Castanhal foram selecionados tendo como critério ser professor ligado a Rede básica de educação pública. Em sua maioria foram selecionados os da rede pública moradores do município de Castanhal, mas estiveram presentes no curso professores da rede pública municipal e estadual de ensino, e contou com professores também de outros municípios como: Tucuruí, Belém e de Comunidades quilombolas de municípios próximos a Castanhal. No entanto, também se fazia presente na turma uma pessoa que não atuava na educação diretamente, uma profissional liberal, arquiteta, mas membro de uma organização negra paraense.

No primeiro dia da disciplina indagamos os professores a refletirem o “porque” da temática Religiões afro-brasileiras se situar naquele contexto. Lançamos a seguinte questão: “Como pensar Cultura, Religião e Educação”. Fora solicitado que os mesmos pudessem expressar oralmente se conseguiam ver a relação entre esses três itens. Apenas três se manifestaram. E suas ideias se dividiram da seguinte forma:

- Professor 1: A escola deveria se voltar mais para as questões religiosas, voltada para Deus, como forma de proteção diante da violência e para enfrentamento dos problemas com os alunos que já vem com a “carga da desagregação familiar”.

- Professor 2: Pensar a religiosidade como algo cultural e levar a história da África para dentro de sala como exemplo dessa diversidade cultural humana.

- Professor 3: Pensar a religiosidade dentro dos Direitos Humanos, dando um caráter político ao debate, uma forma de lutar contra a intolerância religiosa.

Notório que após estas intervenções a sala de aula composta de 47 alunos a turma se posicionou no complemento das duas últimas ideias. E outros não se posicionaram quanto a questão apresentada e nenhuma intervenção dissonante da questão levantada pelo Professor 1. Desse primeiro momento, podemos dizer que a turma de alguma maneira já havia sido “tocada” por discussões das disciplinas anteriores baseadas em reflexões histórico-sociais das africanidades brasileiras. Também importante destacar os diferentes “olhares” e significados que denotam a questão religiosa brasileira. O

¹³ Sobre as outras instituições como IFPA e UEPA, ver SOUZA E FERNANDES. “**A Formação de Professores e a Lei 10.639/03: Perspectivas e Desafios**”. Belém, UFPA/GEAAM, 2014, pág. 127 a 146.

posicionamento do professor número 1 demonstra a permanência de uma ideia religiosa como instrumento “mágico” no espaço educacional diante das adversidades. Pode ser interpretada também como uma evocação da matriz cristã hegemônica. Passando, por conseguinte a duas outras visões que evocam a antropologia e a política como mediadores do debate na escola.

Em seguida passamos a falar da Ementa da disciplina, os objetivos pensados para aqueles três dias e a organização das atividades avaliativas. Posteriormente entramos para o debate do conceito de cultura nas ciências sociais/antropologia. Ao longo dos outros dias a turma foi realizando a leitura dos textos bibliográficos selecionados, alternando debates e apresentações de seminários dos mesmos. Foi proposto para o terceiro e último dia, pela parte da manhã que a turma se encontrasse fora do Campus, para realização de uma pesquisa de campo no Terreiro de Mina Nanã Buruque da Yalorixá (mãe de santo) Ana Rita de Nanã. Proposta pela coordenação local em consenso com alunos e a mediadora.

Figura 37: Professores e alunos da especialização em Saberes Africanos e Afro-brasileiros, turma de 2015 e 2016 (UFPA – Campus Castanhal).



Fonte: Acervo Pessoal. Foto: Ediana Santos (2016).

Figura 38: Professores e alunos da especialização em Saberes Africanos e Afro-brasileiros, turma de 2015 e 2016 (UFPA – Campus Castanhal).



Fonte: Acervo Pessoal. Foto: Ediana Santos (2016).

Nos deteremos nesta visita porque esse momento foi cercado por muitas expectativas. E desse momento também - assim como eles estavam ali sendo orientados a fazer uma pesquisa de campo (anotações escritas e registros áudio-visuais) - fazíamos o nosso campo, estávamos concomitantemente a fazer nossas observações diante de um território sagrado de matriz africana e seus significados para professores confrontados com um território desconhecido. Fora negociado com eles que esses registros depois iriam tornar-se um relatório a ser entregue com parte de uma atividade avaliativa.

O terreiro de Mina Nanã Buruquê visitado pela turma fica situado na Trav. Quintino Bocaiuva, residência nº 80, na cidade de Castanhal, Nordeste do Estado do Pará, Amazônia-Brasil. Um detalhe significativo é que a localização geográfica do terreiro de mãe Ana Rita de Nanã está em uma área no centro da cidade de Castanhal o que geralmente por meio de fatores históricos-sociais os terreiros sendo de Umbanda, Candomblé ou de Minas e manterem em localizações de zonas periféricas ou mesmo em áreas mais isoladas.

A Senhora Ana Rita é a Yalorixá responsável pelo terreiro, também conhecida como Mãe Rita. A mesma colaborou prontamente com este trabalho, recebendo e fornecendo todas as informações solicitadas mediante suas experiências pessoais e conhecimento epistemológico da tradição Mina. Sua genealogia remonta à Casa de Nagô, situada na Rua Cândido Ribeiro, terreiro pioneiro da Mina no Amapá, juntamente com a

Casa das Minas, situada na Rua de São Pantaleão, ambas no Centro da capital Amapaense, mas já sem “toques” nos dias atuais.

Figura 39: Imagem da entrada do Terreiro de Mãe Rita.



Fonte: Acervo pessoal. Foto: Eraldo Vieira Junior (2016).

Ao sermos recebidos pela Mãe Rita e sermos gentilmente acomodados em seu centro religioso, os professores olhavam atentamente a cada detalhe, das disposições imobiliárias do espaço, dos inúmeros símbolos espalhados em quadros nas paredes, no altar montado ao centro e nas representações dos santos/entidades espirituais em forma de gesso dos mais variados tamanhos. A coordenação da especialização e a mediadora fizeram uma fala de abertura sobre os propósitos pedagógicos daquele momento. E nos foi autorizado pela mãe Rita as gravações e registros fotográficos do espaço e de suas narrativas.

Ao lado da casa, um corredor estreito repleto de flores na parede da casa e no muro dá acesso ao Terreiro, uma sala ampla anexada atrás da casa de Mãe Rita. Este rol de entrada (corredor) é bastante alegre e acolhedor, ao passarmos por ele, percebemos um ambiente diferente, repleto de mística e simbologia (2015).

Indagações promovidas pelos professores/estudantes surgiram principalmente como dúvidas no âmbito da relação entre a religião cristã (matriz Europeia) e a religião Mina e Umbanda (de matriz Africana), pois um discente percebeu que no espaço de visita

coexistia uma imagem do Papa, João Paulo II, de Buda assim como tinha fotografias dos orixás da religião africana.

Mãe Rita respondeu dizendo que, “Não há nada de mais, pois eu acredito que as religiões tem o papel de promover as ligações entre as pessoas, busca a paz, Deus é um só”. E transcorreu sobre o papel da religião de levar para as pessoas uma palavra amiga, conselhos que contribua positivamente para alma e corpo, tendo a sapiência de que o papel das religiões não é agredir; vilipendiar as outras formas de pensamento e de cultos-ritos religiosos.

Outra questão levantada pelos professores foi em relação ao preconceito e discriminação. Se ela fora vítima de alguma dessas situações. A mãe Rita responde que:

O preconceito existia no início, mas com a passar do tempo as pessoas ao redor do meu espaço religioso perceberam que eu sou responsável; exigente, com o passar do tempo, eles até se acostumaram com os ritos e as musicalidades e estranham quando não ocorre (2015).

Depois das inúmeras outras perguntas respondidas, mãe Rita convoca os presentes a participarem de uma roda para encerrar a conversa. Ela seleciona quatro instrumentos percussivos e a mediadora, ela e mais dois alunos, pertencentes a uma comunidade Quilombola se ofereceram a tocá-los. Ela cantou uma música do repertório da MPB, composição de Carlinhos Brow, gravada e mais conhecida na voz da cantora baiana Ivete Sangalo: Muito Obrigado, Axé. Todos se envolveram na roda, na musicalidade que emanou naquele momento e participaram da mesma, cantando e movimentando seus corpos de forma tranquila e participativa. Ela escolheu uma música, portanto, para agradecer e se despedir de todos diante da visita do grupo em seu território sagrado.

Depois o grupo foi liberado e eles permaneceram ainda no local para fazer outras anotações. Pela parte da tarde retornamos para sala e ouvimos algumas impressões iniciais acerca da visita. Na maioria das falas percebemos que no imaginário de alguns estudantes que estavam no *lócus* da pesquisa que antes tinham alguns estereótipos negativos como espaço de espíritos impuros, locais com pouca luminosidades (escuros), e entre outros. E que após a visita no terreiro da Mãe Rita, onde os mesmos resumem que “as falsas impressões se dissolveram, uma vez que não tinham fundamentos”.

Figura 40: Vista completa do altar do terreiro.



Fonte: Acervo pessoal. Foto: Bruna de Gama Freitas (2016).

Figura 41: Encerramento da visita. Música: Muito obrigado, axé! Em destaque “Mãe” Rita.



Fonte: Acervo pessoal. Foto: Jaqueline Santiago Coelho (2016).

Figura 42: Encerramento da visita. Música: Muito obrigado, axé! Em destaque Professor Vitor, quilombola tocando tambor.



Fonte: Acervo pessoal. Foto: Jaqueline Santiago Coelho (2016).

Figura 43: Altar (vista aproximada) de santos católicos.



Fonte: Acervo Pessoal. Foto: José Maria Guerreiro (2016).

Ao final da disciplina os mesmos ficaram de enviar seus relatórios posteriormente, em um prazo máximo de trinta dias. Ao todo foram enviados 42 relatórios. Destes, selecionamos 17 porque nestes encontramos mais do que uma mera descrição do lugar. Nestes, além das descrições etnográficas, estão expressos os significados, as impressões que a visita ocasionou a eles. A própria seleção do que descrever já era muito interessante

demonstrando a surpresa, o desconhecimento, as dúvidas. São 17 relatórios em que os significados (percepções) e os simbolismos são narrados e apontados.

Encontramos nestes registros muitas impressões. Retiramos destas narrativas os trechos em que professores discorrem sobre a forma como interpretaram a visita ao lugar, o que lhes chamou a atenção, os significados para suas vidas como docentes, a chegada e o que pensavam a respeito deste território sagrado de matriz africana. Criamos um quadro demonstrativo dessas “falas” que foram expressas de forma escrita, que por ora apresentamos como “recortes” da memória do universo afro-religioso entre professores da educação básica. Neste quadro fomos destacando primeiramente como pensavam/imaginavam: O ANTES do lugar, e ao lado colocamos o DEPOIS, o pós-visita¹⁴. Essa demarcação foi produzida assim porque a maioria dividiu as falas em sala de aula desta forma e assim reproduziram em grande parte no próprio relatório, ao terminá-los com considerações finais contendo uma breve análise em cima de suas etnografias.

Nestes relatos etnográficos de professores percebemos que a matriz africana está invisibilizada, portanto, desconhecida. As narrativas se desdobram em surpresas, “choques”, sensibilização diante de um mundo que lhes confere o ar de tabu a ser quebrado. Segundo o “professor 1, ele se coloca diante do desconhecido mundo afro-religioso dizendo que “nunca tinha ido a um local que professasse a fé de religiões de matriz africana” (2015).

Na sequência, outro professor, “professor 2”, fala da dificuldade de aceitar a experiência da visita ao Terreiro de Mãe Rita, a qual foi convidado a participar, além de revelar que teve professoras da turma de especialização que não apareceram a visita de campo porque consideraram a visita como uma experiência temível:

A princípio a proposta de sairmos de sala de aula para ir a um terreiro foi um tanto temível, não só para mim, mas também para algumas amigas que se recusaram e não foram a visita, pois a visão preconceituosa desse local ainda sim se faz presente na sociedade, sociedade que se diz respeitar as religiões e crenças alheia, porém sabemos que a realidade é bem diferente (PROFESSOR 2, 2015).

E sobre esta vivência ele retrata que “ao deparar-me com local visitado, a princípio confesso que causou-me um certo desconforto” (PROFESSOR 1, 2015).

¹⁴O quadro completo perfaz uma seleção da fala de 17 professores e estão no apêndice deste trabalho de pesquisa.

Para o “professor 16” a experiência é vista por ele relacionando a forma como o mundo, as outras pessoas pensam sobre a afro-religiosidade. “Também para mim, como para tantos outros, esta experiência seria *a priori* um tabu, pela pouca semelhança ritualística com minhas crenças e costumes”.

Seguindo as descrições, sensações, emoções destes relatos etnográficos, percebemos a série de imaginários sociais negativos sobre este mundo. Selecionamos a falado “professor 4” que reitera o lugar da afro-religiosidade como feitiço, bruxaria e práticas do mal. A matriz africana se desenha entre ideias como esta: “Uma vez que crescemos com a ideia de que o terreiro de Umbanda ou de Candomblé é um lugar onde é feito bruxaria, feitiçaria”.

Além desta imagem negativa, as impressões de curiosidade se revelam nas seguintes descrições:

Uma das coisas que mais chama atenção ao chegar ao terreiro é o contraste entre imagens religiosas de matriz africana e santos da Igreja Católica. Uma prova viva de que o sincretismo ainda reside no meio religioso (...). A decoração do terreiro é algo que impressiona tudo cuidado com muito carinho por Mãe Rita, cheio de flores, cores e com cheiros diversos. As imagens dos orixás se misturavam as imagens das divindades caboclas da Amazônia. (PROFESSOR 15, 2017).

No entanto, a experiência da especialização, significa que estes sujeitos tiveram que “deslocar-se” de seus padrões mentais/sociais para ao menos tentar fazer um esforço de compreensão de um espaço/lugar que apenas povoavam seu universo imaginário. Imaginações que representam socialmente o lugar de invisibilização e da existência de um olhar negativo do universo simbólico e religioso afro-brasileiro. Também produzidos por uma formação docente centrada numa pedagogia de “desenraizamento e desterritorialização” de inúmeras identidades e coletivos, como Miguel Arroyo define em sua obra “Outros sujeitos, outras pedagogias” (2014).

Para o “professor 16” o “desenraizamento” segue a partir daí com a ideia de que o respeito, a diferença e a religiosidade retomam com novas significações em sua história de vida e de fé.

Ficou um importante aprendizado a partir da visita: Vale a pena respeitar o diferente, que por sua vez, não precisa significar o ‘oposto’ (...). Tendo em vista estes aspectos, vale estruturarmos nossas mentes e abrir um espaço, mesmo que pequeno de início, para não somente tolerar, mas para aprendermos a amar outro a partir das possíveis diferenças, afinal, essa é a verdadeira essência da fé. (PROFESSOR 16, 2017).

Portanto, ali tocados por uma espécie de processo de “descentramento/deslocamento” decorrentes da especialização, são levados a outros lugares, outras vivências e saberes, saberes criados por “outros” sujeitos que estão “fora” da fronteira escolar, forjados em histórias de lutas, disputas e poder.

Do descentramento em que estes sujeitos estiveram dispostos mover-se nestas fronteiras, segue inúmeras palavras que designam essa sensação de cruzar o “*front*” da educação escolar a partir de um novo paradigma das relações étnico-raciais, a partir da afro-religiosidade.

Podemos concluir dizendo que nessa disciplina quebramos vários paradigmas, por muitas vezes não termos o conhecimento ou até mesmo por não quisermos buscar novos conhecimentos devido preconceito. Esses novos conhecimentos foram adquiridos durante as aulas, no entanto, a visita no terreiro da Mãe Rita foi de extrema importância no esclarecimento nas dúvidas que tínhamos sobre essas religiões, e assim quebrando todos os preconceitos. (PROFESSOR 12, 2017).

E quanto a discussão da cultura afro-brasileira na escola “A pesquisa me proporcionou um leque de conhecimento, a qual poderei compartilhar com outros sujeitos e alunos/as com a finalidade de contribuir para a valorização e reconhecimento da cultura afro-brasileira” (PROFESSOR 13, 2017).

Para a professora Audineia Rodrigues, professora de artes egressa da turma de especialização de Castanhal, uma das principais interlocutoras de nossa pesquisa, ao ser indagada sobre sua experiência com as questões da Cultura Negra/afro-brasileira na escola narra a série dificuldades que teve para implementar o debate em seu cotidiano escolar que vai desde a falta de apoio pedagógico quanto a desconfiança de seus colegas professores com o tema. Ela relata que ao iniciar o processo de reflexão das questões étnico-raciais na escola, ela afirma categoricamente que a questão da religiosidade de matriz africana fica totalmente esquecida no espaço escolar. “Ninguém toca no assunto. É como se fosse algo proibido. É como se pertencesse a zona proibida, que você não pode *cruzar a linha*, porque se você *cruzar a linha* vai ter problemas”. O permitido é falar da música, da dança afro-brasileira. E o problema ao ter que cruzar a linha do proibido (a afro-religiosidade), é ter que “responder” as pressões da comunidade escolar, como os pais, os sujeitos que trazem inúmeros questionamentos e dúvidas da participação de seus filhos em projetos de cunho étnico-racial porque logo são levados a pensar/relacionar com a “temida” religiosidade afro-brasileira.

Assim ela introduz na sua fala o tema da religiosidade antes mesmo de ser indagada especificamente sobre ela. Como uma professora evangélica, ela desafia-se a tratar a questão em seu local de trabalho e na sua subjetividade religiosa. Ela é “levada” a refletir, rever a história familiar, levada a reescrever sua atuação pedagógica.

Eu não conhecia nada, por ser evangélica eu não conhecia nada. Mas eu nunca tive aquela postura de me negar ao conhecimento, de demonizar, de não tocar no assunto, de não falar. Até porque, eu não conheci e não sei, mas na minha família tem histórico de que uma das minhas avós, embora fosse branca, loira, do olho azul, era de religião de matriz africana, mas ela foi isolada por um lado da família, por ela ter altares de santo em casa, por ela acender vela pra santo, por ela botar oferenda pra santo, então eu sempre cresci com essas histórias, mas eu nunca tive nada assim, não sabia nada.(...)Quando (...) começou a ministrar o curso, (...) utilizava-se destes termos e eu via que não eram comuns, eu não conseguia me apropriar ainda e eu resolvi me apropriar disso, como me apropriar disso. A melhor forma para mim foi com os meus alunos, incluir, escrever um projeto para incluir (RODRIGUES, 2016).

Outra professora entrevistada por nós, Ediana dos Santos, membro de movimento social negro e educadora popular, narra a experiência da formação na Lei a partir de seu interesse como uma militante e quais significados que a formação lhe possibilitou frente sua atuação em comunidades quilombolas e outras escolas do campo.

Eu acredito que foi para a minha autoafirmação mesmo. Eu poder me entender, entender a minha religiosidade, que tu não tens que estar ligada à uma religião para que tu possas afirmar a tua religiosidade. Tu estás fazendo uma defumação na tua casa, tu estás fazendo um banho na tua casa e tu não estás invocando o demônio. Tu estás invocando forças do bem. Do teu vizinho se autodenominar evangélico, e ele não estar salvo, mais do que tu, ele não estará lá primeiro do que você. Outra situação que eu vi com a formação, foi por exemplo, das palestras que a gente vai dar, de eu poder dizer para a pessoa de maneira sucinta e de maneira técnica, que não é por aí, que nós não trabalhamos com o demônio, que ser negro não é ser feio, que o teu cabelo não é ruim. Que tu tens que te aceita, te auto afirmar, porque tu és uma pessoa bonita, tu tens as tuas particularidades. Os teus olhos não são azuis, são pretos, são castanhos, mas é tão bonito quanto. Não existe eu dizer, “fulana é..., mas...”. Não existe esse, “mas”. Eu sou professora, “mas” sou preta. Eu sou professora “e” preta. Eu sou Kardecista “e” sou preta. Sou gente, me afirmo, digo para que eu vim, porém eu tenho que respeitar o outro, independente dele ter essa sapiência, independente dele ter essa autoafirmação, porque eu tive, ele não. Então eu tenho que orientá-lo, sensibilizá-lo, no sentido de que o outro é tão quanto ele e respeitá-lo. A base de tudo é o respeito (SANTOS, 2016).

Quer seja em busca de auto-afirmação identitária, quer seja como auto-afirmação pedagógica, os processos formativos na Lei 10.639/03 resultam em experiências

significativas para aqueles que participam dessa trama. Que podemos interpretar como esse “cruzar” de fronteiras. Do lugar desconhecido, “cruzando a linha” do “proibido”, do invisível para outro território de fronteira.

Como falamos anteriormente, este processo formativo na Lei possibilitou ao final de todo o curso que professores de diversas regiões do estado pudessem escolher os temas presentes na formação para a elaboração de materiais pedagógicos ou de reflexões monográficas, que podem ser melhor detalhados no quadro de apresentações e defesas em anexo. Em todas as turmas existem produções com o tema da Afro-religiosidade. São inúmeras produções, que se utilizam de linguagens diferentes com o propósito pedagógico de ser utilizado em sala de aula. Todos os trabalhos estão guardadas na sala do GEAAM e que em parte já foram publicadas pelo grupo e à disposição do público para consultas.

Na turma de Castanhal, dentre as 20 defesas finais, dois trabalhos foram voltados para a temática da Afro-religiosidade. Um em forma de artigo, baseado na visita ao Território Sagrado de Mãe Rita e outro uma monografia analisando a experiência de uma ação pedagógica com o tema da Afro-religiosidade em uma escola pública da educação básica de Castanhal. Este último trabalho, que teve o acompanhamento mais próximo devido ao interesse de nossa pesquisa, serviu de inspiração para a seção seguinte deste capítulo, que denota os desdobramentos executados por alunos de uma escola, a existência de uma performance estético-social advinda do uso pedagógico do universo simbólico de matriz africana, organizados pela professora egressa da especialização.

5.2. POR ENTRE LUZES E SOMBRAS: “PERFORMANCE ESTÉTICO-SOCIAL” DA AFRO-RELIGIOSIDADE NAS FRONTEIRAS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR

Em abril de 2016, durante um dos encontros de estudos do Grupo de Pesquisa em Epistemologias, Teorias e Métodos em Educação, o EPSTEM, o grupo contou em sua reunião, de uma participação inusitada: junto ao debate de uma obra acadêmica sobre o “O Local da Cultura” de Hommi Bhabha, os membros aceitaram e articularam a apresentação de uma performance produzida por uma professora de artes egressa da especialização em Saberes Africanos e Afro-brasileiros da UFPA de Castanhal, a professora Audineia Rodrigues. A apresentação foi pensada no sentido de articular o lugar da cultura negra nos estudos pós-coloniais e o lugar da educação diante destas reflexões.

A apresentação intitulada “A origem do mundo segundo os Orixás” fora o resultado de sua intervenção pedagógica, do projeto “Religião de Matriz Africana: Conhecer, respeitar e conviver” com alunos do 1º ano do Ensino Médio da Escola estadual de Ensino Fundamental e Médio 28 de novembro, situada no município de Castanhal. Ela relata em sua monografia (RODRIGUES, 2016), que fora a única da escola que escolheu o desafio de tratar a afro-religiosidade durante a execução de atividades alusivas ao Dia da Consciência Negra na instituição. Portanto, a apresentação sai de seu *locus* inicial e se reproduz em outro espaço, o espaço da Universidade. Agora não mais com as subjetivações da comunidade escolar, mas contando com as subjetivações de um espaço de reflexão e produção acadêmica. Mas que tinha sido pensada, produzida na fronteira da escola e da educação básica. O terceiro momento da etnografia feita por nós.

Figura 44: Apresentação do teatro de sombras (UFPA).



Fonte: Acervo pessoal. Foto: Michel Vilhena (2016).

Figura 45: Apresentação do teatro de sombras (UFPA).



Fonte: Acervo pessoal. Foto: Michel Vilhena (2016).

Mas porque um Teatro de sombras? Porque o corpo escondido por detrás de um tecido? Porque entre luzes e sombras? A forma de apresentação performática dos alunos foi escolhida pela professora porque os mesmos já haviam demonstrado a ela, durante o percurso do projeto em sala de aula, que não queriam se expor, argumentando que teriam vergonha de se apresentar de outra forma e ficar marcados como os “macumbeiros” da escola.

Para Zélia Amador de Deus em sua tese “Os Herdeiros de Ananse: movimento negro, ações afirmativas, cotas para negros na Universidade” (2008) ao retratar aspectos da resistência negra individual nas Américas, ela destaca o corpo negro como um texto que pode ser interpretado e lido, como texto para entender o papel importante que ele tem na construção de identidades, principalmente quando esse corpo é colocado em condições de subalternidade. No entanto, apesar da apresentação performática em questão não ser de alunos negros “auto-declarados”, de negros pertencentes ao movimento social, mas estes corpos se colocam de forma “escondida” porque ali estão para representar algo que vem desse universo subalternizado negro, a história mítica pertencente ao repertório religioso afro-brasileiro. Para nós, estes corpos “escondidos” falam textos sociais da identidade, das relações étnico-raciais, escrituras sociais híbridas, diaspóricas e representadas através de uma simples performance

[...] o corpo não está apenas lançado no espaço contextual, ele interage, interferindo e sendo interferido pelo contexto. É dessa forma que ele se constitui enquanto corpo. Desse ponto de vista, o corpo é social e individual. Uma espécie de composto que vive em equilíbrio dinâmico entre estas duas forças. E, é exatamente pelo corpo ser individual e social, ele é capaz de expressar, metaforicamente, princípios estruturais da vida coletiva (2008, p. 130).

O corpo nos leva a pensar a teatralização ali presente como uma cultura vivida, no contexto da implementação da Lei 10.639/03. Um dos vários desdobramentos criados e recriados por professores da educação básica que performatizam a escola. Performatizam através de inúmeras possibilidades de criação, a serem confrontados com uma cultura africana/negra diaspórica em uma formação. A utilização de várias linguagens, a linguagem corporal, musical, escrita, falada (narrada), visual que pode ser apreciado, sentido ou mesmo movimentado sentimentos de negação ou reconhecimento ao serem envolvidos nestas experiências. Essas diversas linguagens são os textos sociais, as representações de seu cotidiano pedagógico alterado, transformado.

A produção dos trabalhos finais da especialização, que se reverberam dentro da escola, tanto quanto essa apresentação são fenômenos sociais que nos remete a pensá-los como eventos performáticos cotidianos, performances estético-sociais na educação.

Performance é um termo capaz de expressar princípios da vida social. Como a vida artística, ritual, esportiva ou cotidiana (*idem*, 2008, p. 131). A performance na cultura e no corpo negro é apolítica da diáspora que sempre envolveu a dança, a música e a religiosidade com as marcas de africanidades.

Para o estudioso das performances brasileiras Zeca Ligério (2011) ao falar de práticas performativas afro-brasileiras inicia sua reflexão efetuando primeiramente uma crítica ao termo utilizado por estudiosos que conceituam uma chamada “Matriz Africana” para designar as diversas expressões culturais vindas da África, contida nas performances afro-brasileiras. Para ele, essa conceituação não contempla a dinâmica diaspórica africana e “a complexidade dos processos inter-étnicos e transitórios verificados nas performances culturais” (*idem*, 2011, p. 107). Segue seu argumento diferenciando a ideia de “Matriz” e “Motriz”, este último defendido por ele. Considera matriz um termo dúbio, complexo que se refere a útero, lugar de gestação, de origem, mas uma origem estática. Para ele este termo não ajuda a entender o campo cultural como algo dinâmico. Já Motriz é aquilo que faz mover, tem classificação de força, que produz movimento. E nessa perspectiva faz uma análise da presença marcante, nas artes brasileiras, de uma “motriz” africana, que dá movimento ao cenário cultural brasileiro, apresentados na tríade danças-cantos-batuques, que são a tríade de forte conteúdo filosófico e religioso vindos do continente africano.

Evidente que não é nosso objetivo fazer uma análise das artes brasileiras, e nem criar uma polêmica com o movimento negro e afro-religioso que se apropriam deste conceito de “Matriz” para debater suas questões identitárias. Mas ver como alguns conceitos são polissêmicos e dinâmicos. E o que nos interessa é a ideia de performance pois nos remete a um “espetáculo” sensorial que se desenrola no cotidiano escolar, enlevado por essas experiências pedagógico-culturais.

Como essa tríade dança-canto-batuque é transportada a um novo contexto social. Que essa ideia de movimento contido em “motriz” permite perceber as tramas escolares e seus contatos com a cultura afro-brasileira. Que a “matriz” acaba servindo de “motriz” nessa dinâmica escolar. Que essa dinâmica motriz cultural é tamanha que superam a própria origem onde foram criadas, dando novos sentidos e significações ao que foi criado. Cantos-danças-batuques que chegaram nas Américas, a priori, para serem

reproduzidos em contextos ritualísticos religiosos, se espriam por muitos movimentos até ao terreno da educação escolar no século XXI, como fonte de identidade.

O que dizer sobre adolescentes que naquele momento- ao narrarem para a comunidade escolar, em um primeiro momento, e depois fazendo parte de um outro momento frente a uma comunidade acadêmica, aberta a um diálogo com a educação básica- trazem suas experiências, suas significações do mundo negro e afro-religioso revelando para esta pesquisa uma outra maneira de “ler” um texto social, fazendo-nos descobrir novas escrituras, novas linguagens, que estão nos desdobramentos da diferença na educação.

A memória viaja entre a lembrança viva recuperada e corporificada pela performance em que a fala se completa não apenas no corpo do *performer*, mas, principalmente, tem seus tentáculos expandidos por nossa memória enquanto espectadores, por meio de nossos sentidos: principalmente o ouvir e o observar a *mimeses* da contadora. Somos criadores copartícipes de sua história vivida e recriada com a nossa colaboração. Antigos símbolos incorporados pela performance formam um formidável tecido a ser vivenciado pelos espectadores, de acordo com sua imaginação e sua capacidade de interpretar o que seus sentidos podem captar (LIGIÉRO, 2011, p. 104)

O tecido que ao mesmo tempo “encobre”, ele descortina para professores e alunos possibilidades híbridas de um mundo pós-colonial, um mundo tecido em relações de poder, dominações e posições de luta, de linguagens que se confrontam e se reescrevem em situações conjunturais.

O percurso pedagógico do projeto da professora Audineia¹⁵ são descritos em três momentos: 1- Aplicação de um questionário de sondagem entre eles. 2- A utilização de leituras de fábulas africanas com objetivo “moral” de trabalhar o respeito entre si. 3- Apresentação de seminário em cima de pesquisa sobre “Religiões de Matriz Africana”.

Diante do primeiro momento, ela seleciona as falas de desconhecimento dos alunos diante de sua indagação sobre seus conhecimentos acerca do continente africano.

- 1-O que você conhece sobre a Cultura Africana?
- Não conheço nada!
- Nada!
- Conheço pouca coisa!
- 2-Que ideias você tem sobre as africanidades do Brasil?
- Nenhuma!
- Não sei!
- Que eles estão vindo para o Brasil para fugir da fome e da miséria!

¹⁵ A descrição que fazemos foi baseada no quarto capítulo da Monografia da professora Audineia, citada anteriormente. Monografia que é um relato de experiência do seu projeto de intervenção e apresentada / defendida pela mesma ao final da especialização da turma de Castanhal. Apresenta-se como fonte desta pesquisa.

3-De onde vêm as opiniões e informações que você tem sobre os africanos? Você identifica suas fontes?

- Televisão! (Todos foram unânimes nessa resposta)

4-Você tem descendência africana? Já conviveu com africanos? Como isso influenciou sua vida?

- Não, não e não!

- Não influenciou em nada, pois minha descendência deixei para trás!

- Não sou africano! Nunca convivi com pessoas africanas! Nunca convivi com isso e isso nunca influenciou na minha vida!

Essas respostas foram muito surpreendentes para mim. Pois achava que esses alunos, pelo tempo que convivem na escola, já deveriam ter, se não um conhecimento básico da Cultura e do Continente, pelo menos, que já fossem capazes de identificar seu pertencimento étnico. (RODRIGUES, 2016, p. 20).

Depois desses três momentos fora solicitado que eles pudessem apresentar na Culminância, que ocorreria no dia da Consciência negra na instituição no ano de 2015, em forma de grupos subdivididos nos seguintes temas: Arte, Personalidade Negra, Fábulas, Roupas e Acessórios e a Religiosidade, além da confecção de bonecas Abayomi¹⁶, bonecas que seriam distribuídas como lembrança de cada visitante durante a visita ao stand da turma.

A professora diante do sorteio dos temas se viu surpresa quando a equipe que recebera o tema de Religiosidade externou a vontade de trocar com outra equipe. Ela reconsidera sua intervenção, dialoga novamente com seus alunos para saber o porquê da troca. Eles respondem:

- Ah professora! Eles são estranhos, se vestem com aquelas roupas diferentes!

- Parece que eles não são desse mundo!

- Será que eles deixam a gente entrar lá? (RODRIGUES, 2016, p.)

Assim os alunos foram convidados a fazerem uma visita coletiva ao mesmo centro religioso onde os professores da especialização haviam visitado. Depois da visita ela aplica novamente um questionário para saber quais aprendizados eles conseguem alcançar diante da conversa com mãe Rita.

Assim perguntamos o seguinte:

1 - O que eu sabia sobre a África?

- Eu sabia pouca coisa!

¹⁶ As bonecas Abayomi são utilizados como símbolos de negritude e resistência da cultura africana. As mães africanas escravizadas vindas nos navios negreiros, produziam essas bonecas para seus filhos, a partir de retalho de suas saias e eram confeccionadas com nós e tranças. Serviam como amuleto de proteção. As bonecas não possuíam demarcação de olho, nariz e boca no intuito de desfavorecer o reconhecimento das múltiplas etnias que eram misturadas nos navios.

- Eu sabia que lá só existia coisas ruins como fome, pobreza e doenças, pois é o que vemos na tv!
- Eu sabia que lá moravam pessoas de pele escura e que antes eram escravizados pelos brancos e que lá tem muita fome, miséria e tristeza!

2 - O que eu pensava sobre a África?

- Eu pensava que a África fosse um País e não um Continente. Pensava que era um lugar pobre e sem cultura!
- Eu pensava que “echú” se referia a Satanás e que existia Macumba no sentido de rituais de Magia Negra!
- Eu pensava que o Continente todo era pobre e não é verdade!

3 - O que mudou?

- Mudou muita coisa, o meu pensar negativo sobre a África, a minha discriminação por achar a África uma miséria e principalmente o meu respeito pela cultura de lá!
- Aprendi que Macumba é um tipo de tambor e que devemos respeitar todas as culturas, todas as etnias e todas as religiões. Percebi que minha visão da cultura deles era totalmente distorcida e errônea!
- Mudou o meu pensamento completamente sobre a África, mudou o meu olhar por eles, entendi que não se pode falar de algo sem ter conhecimento, as aparências podem nos enganar muitas vezes!
(*ibidem*, 2016)

O grupo que apresentou o Teatro de Sombras percorreu todos esses processos de subjetivações, significações e (re)significações até conseguirem se conformar nessa linguagem teatral, de forma “escondida” para se apresentarem na escola. Mesmo tendo sido incentivados e apoiados pela referida professora, ainda assim não se sentiram seguros diante da comunidade, professores, seus pais e etc. No entanto, como descrito acima, no último questionário da professora, os alunos também estiveram envolvidos em processos formativos que os levaram “cruzar a linha” do proibido, misterioso, temido para se fazerem sujeitos do entre-lugar, de um novo espaço, a possibilidade de um novo pensar produzidos pela Implementação da Lei 10.639/03.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O tema da afro-religiosidade é um tema que alerta a sociedade sobre terreno complexo em que os grupos culturais estão imersos nas relações de poder. Sobretudo porque a história em que o universo cultural negro foi sendo tecido nas relações desiguais desde a diáspora africana e que tem se espalhado em tantas relações como o nosso pensamento e a área educacional.

Como nos diz Boaventura dos Santos Silva:

[...] o pensamento moderno é um pensamento abissal, o qual consiste em um sistema de distinções visíveis e invisíveis. As visíveis fundamentam as invisíveis. Estas últimas são estabelecidas entre nós por meio de linhas abissais radicais capazes de dividir a realidade social em dois universos distintos: o ‘deste lado da linha’ e do ‘outro lado da linha’. ‘Deste lado da linha’ está o dito mundo ocidental, o espaço da racionalidade, do conhecimento, das leis, crenças. ‘Do outro lado da linha’ está o eixo não ocidental do mundo, o lugar da irracionalidade, da ignorância, dos sem-lei, do misticismo. Essa divisão recai sobre as culturas, os conhecimentos, os mitos, as crenças, os rituais e as práticas religiosas produzidas em cada um dos lados da linha. O pensamento abissal tem como característica fundamental impedir a co-presença dos dois lados da linha. Nesse processo, em nome da exaltação da matriz religiosa hegemônica ‘deste lado da linha’ a saber, o eixo judaico-cristão, são sacrificadas as outras matrizes, que se encontram ‘do outro lado da linha’, sendo relegadas ao ocultismo, selvageria, feitiçaria. (...) Culturas, etnias, saberes, crenças e povos produzidos intencionalmente como ausências e, portanto, invisibilizadas. (2010, p. 8)

A afro-religiosidade precisa também ser melhor analisada como um dos aspectos de entrave no processo da Implementação da Lei 10.639/03 e da educação das relações étnico-raciais. Como apontado na pesquisa de Silvério, Rodrigues e Domingues (2015) ser a resistência dos professores como índice em destaque, ela deveriam ser melhor aprofundada. Nesse sentido, inferimos que esta resistência pode estar relacionadas com o tema da afro-religiosidade.

Normalmente o tema aparece na educação e também em outras áreas, como um tema antropológico ou político seja como aspecto das suas representações contido nos materiais didáticos, ou como aspecto da intolerância religiosa, da diáspora africana e da resistência simbólica.¹⁷ Porém, a afro-religiosidade é recorrente em outras áreas das

¹⁷O termo intolerância já é questionado pelo movimento social afro-religioso. Porque os grupos chegam a conclusão de que não querem ser “tolerados” e sim respeitados, baseados em conhecimento do seu universo cultural. Quem tolera não se propõe a conhecer. Apenas um momento de tolerar e não obter qualquer empatia pelo “diferente”. Essa mudança na utilização de termos para designar os problemas da exclusão ou de se auto definirem são muito presentes nos movimentos sociais da diferença (étnico-racial, gênero e etc.). A intolerância é por nós utilizada não no sentido de reforçá-la mas como o tema da afro-religiosidade ainda

ciências sociais, como a Antropologia, que inicialmente vai sendo colocada como algo exótico mas que depois vai se transformando em narrativas da diferença cultural e daí sendo apropriada pela filosofia, história, arte.

Ao mesmo tempo como tema pouco aprofundado na educação mas sempre presente, “margeando” a educação anti-racista vai ali sendo colocado pelo movimento da diferença, dos movimentos sociais negros e afro-religiosos e nas políticas de ação afirmativas. A afro-religiosidade é um dos movimentos que asseguram o repertório singular da cultura negra. Que vai se deslocando e se desdobra em experiências da cultura. Talvez aqui esteja “um diferencial” da pesquisa: perceber mais detalhadamente as significações da afro-religiosidade dentro do universo cultural negro, entre professores da educação básica- e não apenas nos materiais didáticos, no texto escrito estas representações. Mas discuti-las entre o sistema de significações contidos na escola a respeito desse mundo religioso. Pensa-las dentro de um processo formativo e no cotidiano escolar de professores e alunos e de como as significações dessa afro-religiosidade se dá. Buscamos na cultura vivida (o cotidiano) dos sujeitos escolares, aquilo que pensam e agem diante de situações em que “as culturas” são confrontadas.

Quando dizemos que a as relações étnico-raciais precisam ser “educadas” estamos trazendo à tona que estas relações são desiguais, que existem situações de conflitos, de desencontros culturais que vem sendo escritos e representados na educação dentro das diversas linguagens que ela opera. Trazer a experiência do tema da afro-religiosidade na educação como tema de interseção entre os sujeitos pós-coloniais, das disputas e de uma cultura vivida na fronteira das instituições acadêmicas e escolares é pensar como a cultura negra e seus simbolismos são importantes para o entendimento da experiência e dos significados da diferença religiosa, dando destaque a uma reflexão educacional baseada em novos princípios.

Os sujeitos da fronteira escolar, alunos e professores, estão cada vez mais envolvidos em novas situações de encontros culturais religiosos fora e dentro da escola. A expansão dos neopentecostais, por exemplo, é um fenômeno que deve ser considerado para a educação. Com ela muita coisa está sendo vivida, falada, pensada, confrontada, reestruturada com relação aos sujeitos, posto a posição hegemônica em que essa frente está. Frente aos espaços institucionais e não-institucionalizados que eles ocupam, além de tentarem intervir nas formulações das políticas públicas educacionais da diferenças

aparece vinculada ao contexto de exclusão social e simbólica, é esta nomeação que predomina entre órgãos e grupos dos direitos humanos.

(étnico-raciais e de gênero). Porque formulam sensações de confronto com o universo afro-religioso ou mesmo com a cultura negra, tendo em vista que as duas coisas se confundem nas cabeças destes sujeitos. Cultura e religiosidade sempre narradas como algo ruim. Além de todos os outros sujeitos que vem disputando a educação para as leis do mercado.

Enquanto produzimos esta pesquisa, no prazo determinado pelo Programa de Pós-graduação, ela se situa paralelamente vivendo ao mesmo tempo diante de inúmeras mudanças conjunturais políticas a nível nacional em nosso país. Mudanças na gestão do Governo Federal, causando uma nova configuração das forças e grupos sociais políticos que estiveram à frente das políticas públicas desde o ano de 2003, ano da Implementação da Lei 10.639. Tratamos de chamar a atenção desta situação –apesar de sabermos que nossa pesquisa não se situa na área de políticas públicas – porque as relações de poder que envolvem a política institucional do país, já apontam que as questões levantadas nesta pesquisa sobre a Implementação da Lei 10.639/03 e seus desdobramentos terão novos desafios e deverão ter novas interpretações daqui para frente. O movimento de “encontro” e “descentramento” que tentamos demonstrar nas fronteiras educacionais, que vinha sendo feito já com muitas dificuldades, como chegamos a demonstrar na pesquisa realizada por Silvério, Rodrigues e Domingues, hoje encara um novo cenário: o afastamento total dos debates étnico-raciais por esse “novo comando” que já se configurou na própria extinção da SEPPIR ano passado, e este ano a retirada da obrigatoriedade da Lei 10.639/03, o que desautoriza o poder público de qualquer financiamento ou interesse de proporcionar processos formativos com esta perspectiva. Além das reformas que estão tramitando com relação ao Ensino Médio que são elementos para se pensar o tema da Cultura Africana e Afro-brasileira na educação atualmente. Pelas novas reformas saber basicamente ler e escrever a língua materna, realizar cálculos básicos matemáticos é o suficiente para adentrar no mercado de trabalho, este sim o grande “regulador” dos interesses atuais.

Portanto como o movimento social negro e afro-religioso se coloca diante deste novo cenário? Quais estratégias de combate ao racismo na educação se farão presentes? Será que os órgãos, seções, coordenadorias alcançadas pelas articulações do movimento social negro ainda se sustentarão sem o recurso financeiro e sem o apoio que este novo modelo gera na gestão educacional? Como continuar a luta anti-racista na educação? Apenas como iniciativas pontuais como era antigamente? Qual o papel da universidade

nos processos formativos em educação das relações étnico-raciais? Quais os entre-lugares que serão construídos na fronteira escolar?

As possibilidades de sujeitos pós-coloniais na educação que certamente são processos sociais da cultura, também tecidos nas políticas de ação afirmativas, terão daqui para frente um novo cenário diante desse quadro.

A especialização em Saberes Africanos e Afro-brasileiros da UFPA (turma 2015-2016) buscou dar um novo sentido para a educação das relações étnico-raciais, propondo reestruturar o pensamento de professores da educação básica que os levou a reescrever suas experiências pedagógicas. Todos os momentos de reflexões sobre cultura na atualidade, a estratégia pedagógica de visita a um território sagrado de matriz africana, as narrativas orais e escritas dos professores, a experiência do Teatro de Sombras que selecionamos para compor nosso cenário da pesquisa, nos remete pensar para além das dificuldades e entraves. Uma experiência que não pode ser considerada “padrão”, como fórmula ou receita. Mas uma das escrituras sociais da diferença. Uma diferença estruturada com o olhar afirmativo, com a presença dos movimentos sociais negros e afro-religiosos. E que chegam, “tocam” professores e alunos da educação básica.

Os processos formativos se fazem presentes como uma possibilidade inventiva, criativa diante de uma cultura diaspórica. A tríade canto-dança-batuque de Ligiéro (2011) para as artes brasileiras, podem no ajudar a pensar uma tríade performática da estética social da diferença na escola. Pensamento-linguagem-corpo são motivados a serem movimentados nesse confronto.

Diante das incursões que fizemos para refletir as relações de poder que estão imersas a cultura africana e afro-brasileira concluímos que muitas significações contida nas falas de professores da educação básica, sobre a afro-religiosidade, são pensamentos que não estão “descolados” das significações criadas pelo pensamento social brasileiro, pelo pensamento teórico educacional e por uma construção imagética negativa do universo simbólico da cultura negra reproduzidas em muitos lugares e instituições em nosso país.

A afro-religiosidade na educação das relações étnico-raciais é um tema capaz de refletir em mais uma fronteira, fronteira entendida como o lugar e entre-lugar onde se materializa o pensamento dos sujeitos pós-coloniais. Que compõe uma história da “cultura do poder” existente entre cultura e identidade. As marcas culturais negras, dentre elas, a afro-religiosidade são elementos importantes para a construção de um novo lugar na educação, de um novo pensamento e uma nova rede de significados para estes sujeitos.

Os processos formativos são importantes na construção desse descentramento e deslocamento do lugar de invisibilidade e subalternização em que grupos sociais são colocados, em que pese a cultura negra e afro-religiosidade. Os processos formativos levados pela Lei 10.639/03 colocados como obrigatória para diversas instituições de ensino (na educação básica) foram articuladas no seio dos movimentos sociais, que fizeram a sala de aula se reinventar numa performance estético-social. As políticas de ações afirmativas na educação, não foram capazes de alcançar todos os sujeitos sociais, mas os que conseguiu alcançar, foram capazes de realizar uma mudança no pensamento racial brasileiro do “sujeito de fronteira”, que acontece a partir de uma reflexão e desse encontro e conexões estabelecidas com a religiosidade de matriz africana.

REFERÊNCIAS

AÇÃO EDUCATIVA. **Relações raciais: intolerância religiosa.** *Online.* Disponível em: <<http://www.acaoeducativa.org.br/relacoesraciais/intolerancia-religiosa>> Acesso em: 18 de abril de 2017.

AFAIA. Cartilha do Projeto YáOnù- **Mulheres propagadoras do axé.** Belém: MINC/Petrobrás, 2010.

AMADOR DE DEUS, Zélia. **Os herdeiros de Ananse: Movimento negro, ações afirmativas, cotas para negros na universidade.** (Tese de Doutorado). Belém: UFPA/IFCH, 2008.

AMARAL, Assunção Pureza. **Da Senzala ao Quilombo: práticas educativas e uso de recursos naturais entre os quilombolas do médio Amazonas Pará.** (Tese de Doutorado). Belém: UFPA/NAEA, 2008.

_____, Assunção Pureza. **Caminhos negros e afrodescendência na Amazônia.entre os rios e a floresta da Amazônia. Perspectivas, memórias e narrativas de negros em movimento.** Belém: UFPA/GEAAM, 2014, p.81-106.

ARROYO, Miguel G. **Outros sujeitos, outras pedagogias.** 2.ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

ASSOCIAÇÃO REPÚBLICA E LAICIDA. **Documentação: textos críticos, temáticos e de reflexão.** Disponível em: <<http://www.laicidade.org/documentacao/textos-criticos-tematicos-e-de-reflexao>>

BARROS, José Flávio Pessoa. **A fogueira de xangô, o orixá do fogo: uma introdução à música sacra afro-brasileira.** Rio de Janeiro:Pallas, 2005.

BAUMAN, Zygmunt. **O mal-estar da pós-modernidade.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar,1998.

_____. **A cultura no mundo líquido moderno.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2013.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura.** Belo Horizonte: UFMG, 1998.

BLAJ, Ilana; MALUF, Marina. **Caminhos e fronteiras: O movimento na obra de Sérgio Buarque de Holanda.***Revista História.* São Paulo, n.122, p. 17-46, jan/jun.,1990.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana.** Brasília: CNE, 2004.

BRASIL. Ministério da Cultura / Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais.** Brasília: SECAD, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação / Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade e Inclusão. **Plano nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana.** Brasília: SECADI, 2013.

BRASIL, **Plano Nacional de Desenvolvimento Sustentável das Comunidades Tradicionais de Matrizes Africanas.** Presidência da República, Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, Secretaria de Políticas para Comunidades Tradicionais. Brasília:SEPPPIR, 2013.

CAMPELO, Marilu Marcia; LUCA, TaissaTavernard. **As duas africanidades estabelecidas no Pará.** Revista Aulas, n. 4, abril-jul., 2007.

_____, Marilu Marcia. “Agô Ilê, Babá, AgoYá”: Candomblé e Afoxé, afirmando identidades, afirmando negritude, um estudo de caso Belém –PA. **Entre os rios e a floresta da Amazônia. Perspectivas, memórias e narrativas de negros em movimento.** Belém, UFPA/GEAAM, 2014, p. 273-282.

CARVALHO, José Jorge. **O olhar etnográfico e a voz subalterna.** Porto Alegre, Horizontes Antropológicos, ano 4, n. 8, p. 182 - 198, julho de 2001.

CENTRO DE ESTUDOS E DEFESA DO NEGRO NO PARÁ. **Histórico.** Disponível em: <http://cedenpa.org.br/Historico>>. Acesso em: 25 de março de 2017.

CHIZZOTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências sociais e humanas.** Rio de Janeiro, Vozes, 2014.

COPIR. **Quem somos e o que fazemos.** *Online.* Disponível em: <<http://copirseduc.blogspot.com.br/p/quem-somos-e-o-que-fazemos.html>>. Acesso em: 25 de mar 2017.

COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Hessel; SOMMER, Luis Henrique. **Estudos culturais, educação e pedagogia.** Revista Brasileira de Educação. Maio/Jun/Jul/Ago 2003, Nº 23.

CUNHA, Luiz Antônio. **Educação e Religiões: A descolonização religiosa da Escola Pública.** Belo Horizonte, Mazza Edições, 2013.

DERRIDA, Jacques. **A escrita e a diferença.** 3.ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 2002.

EAGLETON, Terry. **A ideia de cultura.** 2.ed. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes.** Vol. I Dominus Editora/ Editora de Universidade de São Paulo: São Paulo, 1965.

FREYRE, Gilberto. **Sobrados e mucambos: decadência do patriarcado rural e desenvolvimento urbano.** 5. ed. J. Olympio: Rio de Janeiro/Brasília, 1977.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas.** Rio de Janeiro, LTC, 2008.

GOMES, Nilma Lino. **Cultura negra e educação**. *Revista Brasileira de educação*, n. 23, Maio-Ago. 2003.

_____. **Movimento negro e educação**: ressignificando e politizando a raça. Campinas, v. 33, n. 120, p. 727-744, jul.-set. 2012. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>.

GILROY, Paul. **O Atlântico negro**: modernidade e dupla consciência. Rio de Janeiro: Universidade Candido Mendes/ Centro de Estudos Afro-Asiáticos, 2001.

GLOBO COMUNICAÇÃO E PARTICIPAÇÕES AS. **Menina vítima de intolerância religiosa diz que vai ser difícil esquecer pedrada**. Rio de Janeiro: G1, 2015. Disponível em: <<http://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/2015/06/menina-vitima-de-intolerancia-religiosa-diz-que-vai-ser-dificil-esquecer-pedrada.html>>.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 1992.

HANCHARD, Michael George. **Orfeu e o poder**: o movimento negro no Rio de Janeiro e São Paulo (1945-1988). Rio de Janeiro: UERJ, 2001.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo demográfico 2010, Características Gerais da População, Religião e Pessoas com Deficiência**. Rio de Janeiro, 2012.

LIGIÉRO, Zeca. **Corpo a Corpo- estudos das performances brasileiras**. Rio de Janeiro, Garamond, 2011.

MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucey Alves (org.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2. ed. 2014.

MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília, MEC/SECAD, 2 ed., 2008.

NOVA CARTOGRAFIA SOCIAL DA AMAZÔNIA. Série Movimentos sociais na Amazônia. **Os afro-religiosos na Cidade de Belém**. Realização: INTECAB FORD/UFPA/INTECAB: Belém, fascículo 4, 2006. Disponível em: <http://novacartografiasocial.com/pre-lancamento-do-mapa-da-cartografia-social-dos-afro-religiosos-de-belem/>> Acesso em: 26 de set. 2016.

NOVA CARTOGRAFIA SOCIAL DA AMAZÔNIA. Série Movimentos sociais na Amazônia. **Negras e negros na cidade de Belém**. Realização Setorial de Negros e Negras na cidade de Belém. Belém, fascículo 3, 2007. Disponível em: <http://novacartografiasocial.com/pre-lancamento-do-mapa-da-cartografia-social-dos-afro-religiosos-de-belem/>> Acesso em: 26 de set. 2016.

OLIVA, Anderson Ribeiro. **A invenção da África no Brasil**: os africanos diante dos imaginários e discursos brasileiros dos séculos XIX e XX. *Revista África e Africanidades* - Ano I - n. 4 – fev. 2009.

ORO, Ari Pedro; BEM, Daniel F. de. **A discriminação contra as religiões afro-brasileiras: ontem e hoje.***Ciênc. let.*, Porto Alegre, n. 44, p. 301-318, jul./dez. 2008.

PAIXÃO, Carlos; NUNES, Cely. **No território do ensino fundamental: demarcações na cultura curricular como experiência vivida de professores.***Revista e-curriculum*, São Paulo, v.13, n. 3, p. 519-533.

PETERS, Michael. **Pós-estruturalismo e filosofia da diferença.** Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PROENÇA, Wander de Lara. **Escravidão no Brasil: debates historiográficos contemporâneos.** São Paulo UNESP/Assis. Anais eletrônicos da XXIV Semana de História: "Pensando o Brasil no Centenário de Caio Prado Júnior".2007.

REIS, João José. Nos achamos em campo a tratar da liberdade: a resistência escrava no Brasil oitocentista. IN: MOTA, Carlos Guilherme (org.). **Viagem Incompleta. A experiência brasileira (1500-2000). Formação: Histórias.**São Paulo: Senac, v. 1, 2000.

RODRIGUES, Audineia. **Religiosidade de matriz africana: conhecer, respeitar, conviver. (Des) construindo (pre) conceitos - (relato de experiência).** Castanhal: UFPA/Mimeo, 2016.

SAID, Edward W. **Orientalismo: o Oriente como invenção do Ocidente.** São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

SALLES, Vicente. **O negro na formação da sociedade paraense.** 2. ed. Belém: Paka-Tatu, 2015.

_____. **O Negro no Pará: Sob o regime da escravidão.** 3. ed. revista ampliada. Belém: IAP/Programa Raízes, 2005.

SANTOS, Erisvaldo Pereira dos. **Formaçãode professores e religiões de matrizes africanas: um diálogo necessário.** Belo Horizonte: Nandyala, 2010.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** Campinas: Autores Associados, 2011.

_____, Demerval.**As teorias da Educação e o problema da marginalidade na América Latina.** Cadernos de Pesquisa. São Paulo, agosto, 1982, pág.8-18.

_____, Demerval. **As concepções pedagógicas na História da Educação Brasileira.** *Revista HISTEDBR.* Campinas. Acesso em: 25 de agosto de 2005.

SCHWARCZ, Lília Moritz. **O espetáculo das raças-cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870-1930.** São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SILVA, Tomaz Tadeu (org.). **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. 11. ed., Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

SILVA, Tomaz Tadeu (org.); HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

SILVÉRIO, Valter Roberto; SILVA, Petronilha (org.). **Educação e ações afirmativas**: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica. Brasília: INEP, 2003.

SILVÉRIO, Valter Roberto; RODRIGUES, Tatiane Cosentino; DOMINGUES, Ana Carolina. Diretrizes Curriculares e Plano Nacional de Implementação da lei nº 10.639/2003 balanço de implementação, desafios e perspectivas. IN: **Educação das relações raciais balanços e desafios da implementação da lei 10639/2003**. São Paulo: Ação Educativa, 2015, p. 16-51.

SOUZA, Afonso Gouldings; FERNANDES, Graça M. A Formação de Professores e a Lei 10.639/03: Perspectivas e Desafios. **Entre os rios e a floresta da Amazônia. Perspectivas, memórias e narrativas de negros em movimento**. Belém, UFPA/GEAAM, 2014, p. 127-146.

SOUZA, Marcos Aurélio dos Santos. **O entre-lugar e os estudos culturais**. *Revista Travessias*, n. 1, Cascavel, Paraná: UNIOESTE, 2007. Acesso em: 12 de nov. 2016.

THEODORO, Helena. Buscando Caminhos nas Tradições. IN: MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília, MEC/SECAD, 2 ed., 2008.

VIRGOLINO, Anaíza; FIGUEIREDO, Arthur Napoleão. **A presença africana na Amazônia colonial**: uma notícia histórica (documentos históricos). Belém: Arquivo Público do Pará, 1990.

WILLIAMS, Raymond. **Cultura**. São Paulo, São Paulo: Paz e Terra, 2011.

APÊNDICE

Quadro: significados da afro-religiosidade entre professores da educação básica da turma de Especialização Políticas de Igualdade Racial da Escola (III Curso Saberes Africanos e Afro-brasileiros na Amazônia – Implementação da lei 10.639/03)

VISITA AO TERREIRO DE MINA NANÃ BURUQUE (CASTANHAL-PARÁ)	ANTES DE CURSAR A ESPECIALIZAÇÃO	DEPOIS
PROF 1	“Eu particularmente nunca tinha ido a um local que professasse a fé de regiões de matriz Africana, como a Umbanda”.	“Essa aula foi especial pra que tanto eu como os demais colegas, pudéssemos desmitificar muitas ideias que são repassadas para nós sobre essa religião, o que muitas vezes gera o pré-conceito, levando a intolerância religiosa”
PROF 2	“A princípio a proposta de sairmos de sala de aula para ir a um terreiro foi um tanto temível, não só para mim, mas também para algumas amigas que se recusaram e não foram a visita, pois a visão preconceituosa desse local ainda sim se faz presente na sociedade, sociedade que se diz respeitar as religiões e crenças alheia, porém sabemos que a realidade é bem diferente”	“Sobre a vivencia: ao deparar-me com local visitado, a princípio confesso que causou-me um certo desconforto, só que em seguida a recepção da mãe Rita nos deixou muito a vontade, até mesmo por ser uma senhora de jeito e olhar carismático, um espaço cheio de pluralidade e bem diversificado com seus quadros de santos representativos para o catolicismo e seus cabocos e orixás característicos da umbanda. A visita ao terreiro de Mãe Rita, veio me fortalecer enquanto pessoa, pois sempre descriminei as práticas umbandistas, até mesmo sem ao menos conhecer seu papel na sociedade”
PROF 3		Concluo esse trabalho sabendo da grande

		<p>importância e do grande aprendizado que tive e acredito que todos que participaram também, pois essa pesquisa trouxe uma reflexão para o nosso dia a dia principalmente nas nossas condutas como docentes, sobretudo nas turmas dos anos iniciais. Direciono-me, ao Ensino da Disciplina Religião, a qual falhamos muita das vezes ao tentar ensinar somente Religiões Cristãs. A Mãe Rita apresentou muito respeito, apresentou que sabe diferenciar seu dom com a prática de Fé das outras pessoas. Isso deve estar consolidado nas nossas vidas, principalmente nas nossas condutas de sala e aula</p>
<p>PROF 4</p>	<p>“Uma vez que crescemos com a ideia de que o terreiro de Umbanda ou de Candomblé é um lugar onde é feito bruxaria, feitiçaria”.</p>	<p>“Essa aula de campo no templo da umbanda serviu como um novo aprendizado, não somente para mim, mas acredito que para todos que vieram participar como ouvinte ou como curioso de um saber religioso, que mesmo estudando no curso de saberes africanos e afro-brasileiro ainda é pouco desconhecido, ou visto como estereótipos de preconceitos por muitos que não frequentam uma casa de santo”.</p> <p>“e quando nos deparamos com esse templo, percebemos que não é assim, pois a Mãe Rita, sacerdotisa desse templo nos propôs diversas formas de desconstruir essa ideia pejorativa, ela definiu o</p>

		Terreiro da Umbanda como um local de paz, amor, saúde e alegria para quem busca frequentar esse lugar”
PROF 5	<p>“Ao chegar no local tive uma grande surpresa com sua localização, o mesmo se situava praticamente no centro da cidade , local meio inusitado para uma religião tão discriminada , pois tendo em vista que muitos terreiros situam-se em locais mais afastados, ao adentrar no local observei inúmeras imagens pertencentes ao catolicismo, logo constatei a influência do sincretismo religioso ali”</p>	<p>“Esta visita me proporcionou uma visão mais límpida em relação as religiões de matriz africana, pude entender como é ser uma mãe de santo nos dias de hoje, conhecer a vivencia e práticas de sua religião, religião esta que é vista pelas demais de forma preconceituosa”.</p>
PROF 6	<p>“Observamos durante a visita que santos, entidades, orixás, guias, todos convivem em harmonia na decoração do lugar, enfatizando a fusão do catolicismo e umbandismo. Foi maravilhoso ser recebido e conhecer de perto como se desenvolve o cotidiano de um espaço místico e sagrado, bem no centro da cidade de Castanhal, fato este que muitos desconheciam até aquele dia, inclusive eu”.</p> <p>“A visita foi bastante significativa tendo em vista que há muito mistério e imaginário negativo envolvendo religiões de matrizes africanas”.</p>	<p>“Serviu para olhar com outros olhos e ouvir de quem de fato sabe contar porque vivencia”</p>
PROF 7		Percebi o quanto o diálogo da fé religiosa da Mãe Rita com outras religiões é

		saudável, pois, vemos representações de religiões ameríndias, do cristianismo católico (retrato do Papa Francisco, na parede) e de vários santos católicos, observei também a estátua de Buda, agregando a diversidade religiosa de seu templo. Mãe Rita, já nós tínhamos contado que era adepta do espiritismo (Kardecista). Esse encontro dos elementos religiosos do: Espiritismo; do Evangélico; do Catolicismo; da religião Ameríndia; do Budismo e da Umbanda enriquece o templo de Mãe Rita, e foi o fato que mais atenção me chamou. Que leva a nós, professores, a pensar criticamente sobre o exercício do nosso ofício”
PROF 8	“A minha primeira impressão que tive do ambiente foi que Mãe Rita demonstrou ser uma pessoa amistosa, e deixou transparecer que estava feliz com a visita, ela afirmou que a educação e professores com conhecimento e respeito pela religião de matriz africana é importantíssimo para combater o racismo e o preconceito”.	“No fim da aula de campo, refletir sobre a experiência adquirida nesse encontro com a fé de matriz africana e, o desafio necessário de professores se perfeição e jogar luz nos desconhecidos para superar preconceitos e racismos de uma sociedade que traz um legado de uma escola excludente”
PROF 9		“A visita foi de grande importância para conhecermos um pouco mais sobre religiões afro-brasileiras e desmistificar alguns conceitos e ideologias que tínhamos construídos em nosso imaginário através de informações vazias e

		<p>errôneas que nada tem haver com a realidade que envolve as religiões de matriz africana”.</p> <p>“Conhecer as práticas, os rituais, o funcionamento e as manifestações do Terreiro de Mina é viajar para uma África que sempre esteve presente no dia a dia dos brasileiros é permitir desenvolver em nós a sensibilidade em respeitar a ideologia do outro, agregando o conhecimento que perpassa o desejo de acreditar apenas no que foi ensinado no ambiente familiar ou escolar. Crer nas forças espirituais que emanam do universo e que regem todas as coisas do mundo e encontrar a felicidade naquilo que sonhamos para um mundo mais justo e igual para todos”.</p>
PROF 10		<p>“Vale ressaltar que todas essas informações vieram somar ao conhecimento dos estudantes nesta temática e esta visita foi importante porque foi além dos muros da universidade, pois contribuiu para conhecer alguns aspectos da cultura afro-brasileira no que diz respeito a religiosidade, aos símbolos, ao sincretismo, aos ritos e como funciona a “Casa de Mãe Rita”. O importante nessa visita técnica é que o preconceito possa ser desconstruído”.</p>
PROF 11		<p>“O que fica dessa visita além dos ensinamentos de Mãe</p>

		Rita é perceber o quão plural é nossa cultura religiosa, onde diversos elementos se misturam e muitas vezes por preconceito ou ignorância insistimos em afirmar que uma religião é superior a outra. Sendo assim, o papel de nós professores é o desconstruir esses conceitos de que as religiões de matrizes africanas são coisas do "mal" e buscar através de atividades ou projetos na escola ‘ressignificar’ as mesmas”.
PROF 12		“Podemos concluir dizendo que nessa disciplina quebramos vários paradigmas, por muitas vezes não termos o conhecimento ou até mesmo por não quereremos buscar novos conhecimentos devido preconceito. Esses novos conhecimentos foram adquiridos durante as aulas, no entanto, a visita no terreiro da Mãe Rita foi de extrema importância no esclarecimento nas dúvidas que tínhamos sobre essas religiões, e assim quebrando todos os preconceitos”.
PROF 13	“Confesso a priori que chegar ao templo e ver o altar com todas aquelas estatuas e quadros foi um choque, mas acredito que seja normal, para quem nunca esteve em um templo assim antes. Contudo, no decorrer da conversa com Mãe Rita, que por sinal é uma pessoa muito doce e simpática, me senti bem mais à vontade, tranquila e	“A pesquisa me proporcionou um leque de conhecimento, a qual poderei compartilhar com outros sujeitos e alunos/as com a finalidade de contribuir para a valorização e reconhecimento da cultura afro- brasileira”.
		“Agradeço imensamente pela oportunidade de conhecer e aprender com a

	<p>pude assim, apreciar com mais calma a conversa e o conhecimento riquíssimo que Mãe Rita proporcionava a turma”.</p> <p>“Fiquei muito feliz em fazer parte desse trabalho e mais feliz ainda por quebrar uma visão totalmente deturpada e limitada, a qual isso se dava pela minha ignorância em relação a religião Umbanda”.</p>	<p>religião, pois é preciso conhecer e compreender o outro e assim respeitar o diferente. E isso é fundamental para mim”.</p>
<p>PROF 14</p>		<p>“Diante de tantos conhecimentos aprendidos nessa pesquisa podemos concluir que encontramos nessa casa um verdadeiro sincretismo compondo uma grande diversidade cultural, propondo um aprendizado diversificado junto a essa médium que em nenhum momento dificultou a nossa entrada em sua casa”.</p> <p>“O que tenho a dizer diante dessa pesquisa o que antes eu não aceitava dessa religião hoje a vejo com outra visão sem preconceito, procurando contribuir mais referente o assunto na educação escolar. Essa pesquisa para mim foi muito adequada, pois até então não tinha ideia dessa visão interna da situação vivida naquele espaço. Foi uma ação resultante de uma busca de compreensão melhor do conteúdo estudado no texto direcionado pela professora”.</p>
	<p>“Uma das coisas que mais chama atenção ao chegar ao</p>	<p>“Creio que esta visita foi fundamental para nossa</p>

<p>PROF 15</p>	<p>terreiro é o contraste entre imagens religiosas de matriz africana e santos da Igreja Católica. Uma prova viva de que o sincretismo ainda reside no meio religioso”.</p> <p>“A decoração do terreiro é algo que impressiona tudo cuidado com muito carinho por Mãe Rita, cheio de flores, cores e com cheiros diversos. As imagens dos orixás se misturavam as imagens das divindades caboclas da Amazônia”</p>	<p>formação, pois é algo que mais causa dúvidas em relação a Cultura Africana. Todos os discentes se mostraram bem satisfeitos com a oportunidade de conhecer de perto um Terreiro de Umbanda. Alguns já são praticantes desta religião, mas a grande maioria é pertencente a religião Cristã, no entanto foi enriquecedor para todos”.</p> <p>“Todas as pessoas que se colocam de forma preconceituosa diante das religiões de Matriz Africana deveriam fazer uma visita ou pelo menos pesquisar sobre estas, para evitar tanta intolerância religiosa em nosso país”</p>
<p>PROF 16</p>	<p>“Visto que, para mim, como para tantos outros, esta experiência seria a priori um tabu, pela pouca semelhança ritualística com minhas crenças e costumes”.</p>	<p>. “Ficou um importante aprendizado a partir da visita: Vale a pena respeitar o diferente, que por sua vez, não precisa significar o “oposto”.</p> <p>Nessa linha de pensamento, entra a polêmica do sincretismo religioso, temido e evitado tema de discussão por parte de representantes de muitas igrejas, templos e outras representações religiosas. Tendo em vista estes aspectos, vale estruturarmos nossas mentes e abrir um espaço, mesmo que pequeno de início, para não somente tolerar, mas para aprendermos a amar outro a partir das possíveis diferenças, afinal, essa é a verdadeira essência da fé”.</p>
	<p>“É necessário a desconstrução de uma cultura histórica de preconceitos, em que dizem</p>	<p>“No entanto quando a conhece e escuta o pronunciamento de Mãe Rita constata que é uma Religião</p>

PROF 17	que a religião umbanda se caracteriza por fazer o mal”.	assim como as outras com suas particularidades, mas que tem como princípio pregar o amor e caridade, ajudando o próximo”.
		“Percebeu-se a seriedade que mãe Rita tem com a Religião que segue, com os trabalhos que executa, tendo respeito e sigilo no que é feito para os que à segue, as vestimentas de cada imagem, o Terreiro com uma simbolização e uma organização extraordinária, demonstrando o compromisso com a Religião e com o amor que a mesma tem para com a Religião. A ajuda para com o próximo isso ficou bem claro nas suas falas”.

ANEXO A

**ANEXO A – LISTA DE TRABALHOS DEFENDIDOS ENTRE OS ANOS DE
2015 A 2016**



*UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
GRUPO DE ESTUDOS AFRO-AMAZÔNICO*

*CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE CASTANHAL
GRUPO DE ESTUDOS SOCIEDADE CULTURA E EDUCAÇÃO – GESCED
PROGRAMA UNIVERSIDADE NO QUILOMBO*

*TURMA DE ESPECIALIZAÇÃO POLITICAS DE IGUALDADE RACIAL DA ESCOLA
(III CURSO SABERES AFRICANOS E AFRO-BRASILEIROS NA AMAZONIA-
IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/03)*

Lista de orientações Castanhal-Turma 1

Aluno - E-mail	Orientador	Título do trabalho
<ul style="list-style-type: none"> HELENA GUEDES (helenaguedes@hotmail.com) 	PROF. DR. ASSUNÇÃO JOSÉ PUREZA AMARAL	ÁFRICA ESTÁ EM NÓS: NARRATIVAS ORAIS QUILOMBOLAS (artigo).
<ul style="list-style-type: none"> RUBENS OLIVEIRA MARCELO FURTADO CLÁUDIO SOUSA; FERREIRA 	PROF. ESP. JORGE LEÔNIDAS MARTINS GONÇALVES	A VIVÊNCIA DA CAPOEIRA NA ESCOLA SÃO JUDAS TADEU (projeto de intervenção)
<ul style="list-style-type: none"> MANOEL RIBEIRO DE CASTRO DANILMA PAIVA DE SOUZA 	PROF. DR. ELÓI BIQUER S. R. GOMES	IMIGRAÇÃO AFRICANA
<ul style="list-style-type: none"> CLAUDIANE DAMASCENO TRAVASSOS. 	PROF. DR. ASSUNÇÃO JOSÉ PUREZA AMARAL	DIALOGANDO O RACISMO NA ESCOLA: UMA ANÁLISE NO 6ºG NA EMEF. SÃO JOÃO BOSCO EM CASTANHAL/PA (artigo)
<ul style="list-style-type: none"> EDNALDO DOS SANTOS SOUSA. 	PROF. ESP. JORGE LEÔNIDAS MARTINS GONÇALVES	EDUCAÇÃO E CULTURA AFRO-DESCENDENTE: UMA ANÁLISE DA APLICABILIDADE DA LEI 10639/2003 NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DO MUNICÍPIO DE TUCURUL
<ul style="list-style-type: none"> AMANDA DA SILVA ROCHA; ANTONIA ALINE REIS SANTOS; JACKSON DE ALMEIDA DE SOUZA. 	PROF. DR. ASSUNÇÃO JOSÉ PUREZA AMARAL	“VEM BRINCAR! O RESGATE DAS MEMÓRIAS SOBRE BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS DO QUILOMBO DE ITABOCA”

<p>KELLY MERE MIRANDA NUNES</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>kellymere@gmail.com</u> 		
<ul style="list-style-type: none"> • ANA PAULA OLIVEIRA BRITO; • HELUMA FERNANDA DOS SANTOS VIANA; • INARA DA SILVA SAMPAIO; • JOSÉ WILDON OLIVEIRA DA SILVA; 	<p>PROF. DR. ASSUNÇÃO JOSÉ PUREZA AMARAL</p>	<p>CULTURA ARTESANAL QUILOMBOLA: HISTÓRIA E FONTE DE RECURSO ECONÔMICO</p>
<ul style="list-style-type: none"> • ROZEMBERG RIBEIRO DE ALMEIDA; <p>(rozembergr@hotmail.com)</p>	<p>PROF. DR. ASSUNÇÃO JOSÉ PUREZA AMARAL</p>	<p>JACAREQUARA: ESCRAVIDÃO, RESISTÊNCIA E A FORMAÇÃO DE QUILOMBOS NA AMAZÔNIA</p>
<ul style="list-style-type: none"> • AGDA REIS • ANNA FLAVIA DE SOUZA PENHA • CLESIO LEVI RUIVO FERREIRA • JEANETE BARATA • MARIA RAIMUNDA AMARAL DE LIMA 	<p>PROF. DR. ASSUNÇÃO JOSÉ PUREZA AMARAL</p>	<p>O CURRÍCULO ESCOLAR E A PRÁTICA DOCENTE NA IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/2003, PARA O ENFRENTAMENTO DO RACISMO E DO PRECONCEITO NO AMBIENTE ESCOLAR</p>
<ul style="list-style-type: none"> • ANDRÉ FERREIRA • LUIZ CLAUDIO SILVA DE CASTILHO JUNIOR 	<p>PROF. DR. ASSUNÇÃO JOSÉ PUREZA AMARAL MARAL</p>	<p>O PROCESSO ORGANIZATIVO DA COMUNIDADE QUILOMBOLA DE MACAPAZINHO.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • EDENILSON JORGE FALCUNIER MARTINS; • JAIR MORAES 	<p>PROF^a. JOANA CARMEM</p>	<p>ESCOLA E RACISMO: ASPECTO DA QUESTÃO DO NEGRO NA EMEF SÃO JOÃO BOSCO- CASTANHAL /PA</p>
<ul style="list-style-type: none"> • RISEUDA MARIA DA CONCEIÇÃO COSTA 	<p>PROF^o. ESP. JORGE LEÔNIDAS</p>	<p>DESENHO INFANTIL NO QUILOMBO: UMA ANÁLISE DA ARTE GRÁFICA DA CRIANÇA NEGRA NO QUILOMBO DE SÃO PEDRO-PA</p>
<ul style="list-style-type: none"> • ANANIAS LIMA RODRIGUES • FERNANDO FEITOSA RODRIGUES 	<p>PROF. DR. ASSUNÇÃO JOSÉ PUREZA AMARAL OK</p>	<p>FORMAÇÃO HISTÓRICA DA COMUNIDADE SÃO PEDRO NO MUNICÍPIO DE CASTANHAL, NORDESTE DO ESTADO DO PARÁ</p>
<p>ANA CÉLIA BARBOSA GUEDES LUCIANA BATISTA DA CONCEIÇÃO</p>	<p>MÔNICA CONRADO</p>	<p>MULHERES QUILOMBOLAS: HISTÓRIA, MEMÓRIA E IDENTIDADE</p>

DORILENY DO SOCORRO SALDANHA ANDRADE HELLEN GLUCIA MARIGLIANE	PROF. ESP. JORGE LEÔNIDAS	UMA ANÁLISE PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES NAS AÇÕES DE IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10639 EMA CHECHE NO MUNICÍPIO DE CASTANHAL-PA
ANNA PAULA DA SILVA REIS RENATA FERREIRA DE OLIVEIRA	PROF. ESP. JORGE LEÔNIDAS	A LITERATURA INFANTO- JUVENIL COMO PROMOÇÃO DA IGUALDADE RACIAL
REINALDO RODRIGUES CANELAS reivigab@yahoo.com.br	PROF. DR. ELÓI BIQUER S. R. GOMES	TEMA: Relações Étnicorraciais na escola: para uma convivência social com mais respeito (projeto de intervenção na Escola Municipal Suely Falcão de Marituba)
JOSÉ RIBAMAR RODRIGUES LUIZ OTÁVIO MELO MARIGLIANI	STEFFANE TRINDADE	A UMBANDA COMO RELIGIÃO DE MATRIZ AFRICANA NO CONTEXTO DA SALA DE AULA: SUA APLICAÇÃO A LUZ DA CONSTITUIÇÃO FEDERAL E LEIS 9.394/96 (LDB)
DAYRES SANTOS SANTA ROSA DORALICE FERREIRA DA SILVA	JORGE LEÔNIDAS	ÊXODUS AFRICA – BRASIL: IMIGRANTES AFRICANOS NO MUNICÍPIO DE CASTANHAL – PARÁ- BR
JULIO FERREIRA NETO	ELÓI BIQUER SILVA ROSA GOMES	A LEI 10.639/2003 E O GÊNERO DISCURSIVO POEMA COMO PROPOSTA DE INTERVENÇÃO NO ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA MATERNA
RISELDA MARIA DA CONCEIÇÃO COSTA	ELÓI BIQUER SILVA ROSA GOMES	AÇÕES AFIRMATIVAS ÉTNICO RACIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE CASTANHAL- PARÁ
RODRIGO BRUNO DE SOUSA	STEFFANE TRINDADE	DESCOLONIZAR – PARA A DIVERSIDADE ÉTNICO CULTURAL
ROSILETE OLIVEIRA TEIXEIRA MARINA DE JESUS JAQUES RAMOS VANDA DO SOCORRO LOPES ROCHA	STEFFANE TRINDADE	IDENTIFICAR AS ALTERNATIVAS DE CURA ATRAVÉS DO CURANDEIRISMO NA COMUNIDADE NOSSA SENHORA DAS GRAÇAS- MUNICÍPIO DE SÃO MIGUEL DO GUAMÁ – PA

EDNALDO DOS SANTOS SOUSA	STEFFANE TRINDADE	EDUCAÇÃO E CULTURA AFRO-DESCENDENTES: UMA ANÁLISE DA APLICABILIDADE DA LEI 10639/2003 NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DO MUNICÍPIO DE TUCURUI-PA
Luiz Claudio Silva de Castilho Junior (A apresentar)	PROF. DR. ASSUNÇÃO JOSÉ PUREZA AMARAL	O PROCESSO ORGANIZATIVO DA COMUNIDADE QUILOMBOLA DE MACAPAZINHO-PA
MARIA DAS GRAÇAS FARIAS BATISTA	PROF. DR. ASSUNÇÃO JOSÉ PUREZA AMARAL	QUILOMBO ÁFRICA E O USO SUSTENTÁVEL DA NATUREZA

Atualizado em 16.11.15 às 24:00-Assunção Amaral-Coord. GESCED-Univ.

Quilombo.

Entrega do trabalho final dia 10.12 - Defesa: 18.12.2015



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
GRUPO DE ESTUDOS AFRO-AMAZÔNICO

TURMA DE ESPECIALIZAÇÃO POLÍTICAS DE IGUALDADE RACIAL DA ESCOLA
(III CURSO SABERES AFRICANOS E AFRO-BRASILEIROS NA AMAZÔNIA -
IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/03)

TURMA C

TRABALHO	ALUNOS (AS)	ORIENTADOR	CONCEITO
NARRATIVAS ORAIS AFRICANAS E AFRO-BRASILEIRAS NA AMAZÔNIA: OS ORIXÁS	REGINALDO SANTIAGO BARBOSA	PROF. DR. AGENOR SARRAF PACHECO	
NARRATIVAS, TRADIÇÕES ORAIS E SUAS MANIFESTAÇÕES NOS TERRITÓRIOS QUILOMBOLAS ÁFRICA E LARANJITUBA, MOJUPA: A NARRATIVA DO EMU – A BEBIDA SAGRADA	MAYRE DIONE MENDES DA SILVA MASCARENHAS SIDNEY DA SILVA OLIVEIRA	PROF. DR. AGENOR SARRAF PACHECO	
APLICATIVO PARA USO DE COMPUTADORES SOBRE A LEI 10.639/03	ALEX DE ASIS ASSUNÇÃO MACHADO ÍTALO SOUSA GOMES COSTA RENATA BATISTA DUARTE SERRA WANESSA CORRÊA ESPINDOLA CARNEIRO	JOANA CARMEM	
A ESCRAVIDÃO AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA: CONTADAS ATRAVÉS DOS SAMBAS ENREDOS	DAGOBERTO GOMES DA SILVA ELLEM APARECIDA SILVA DA SILVA	STTEFANE TRINDADE	
ARUANDA E RESISTÊNCIA: DESAFIOS DA EDUCAÇÃO EM ARTE AFROCENTRADA	ISABELA DE FÁTIMA DO LAGO VIEIRA	ARTHUR LEANDRO	
AFINAL, O QUE É O MITO DA DEMOCRACIA RACIAL	ALAIN PATRICK MACEDO DE CARVALHO ELAINE MACIEL DOS SANTOS FONSECA	JOANA CARMEM	
A AFROMETODOLOGIA NA ENA TEATRAL NAS	SÔNIA MARIA REZENDE SANTOS	STTEFANE DA COSTA TRINDADE	

ESCOLAS DE ENSINO FUNDAMENTAL E MEDIO DE BELÉM			
SABERES AFRO-BRASILEIROS NA ESCOLA: CONHECER PARA VALORIZAR	ANDRÉA SANTOS DE ARAÚJO JACIRENE DE NAZARÉ MIRANDA MARTINS, MÁRCIA FERREIRA COSTA MARIA RAIMUNDA DIAS VIEIRA	JOANA CARMEM	
TRAJETÓRIA DAS MULHERES QUILOMBOLAS DE BACABAL	AURINO DA CONCEIÇÃO MARIA ELIANA ALCÂNTARA MARIA JOSÉ ALCÂNTARA CARNEIRO MARIA RAIMUNDA CORREA CARNEIRO	ZÉLIA AMADOR DE DEUS	EXC
CAIXA DE JOGOS EDUCATIVOS: CONHECENDO A AFRICA DE FORMA LÚDICA E DIVERTIDA	GIZELLE SOARES DE FREITAS PAULYANE DO NACIMENTO RAMAOS SUZANA PACHECO COELHO TAIS RIBEIRO RANERI	STTREFANE DA COSTA TRINDADE	
PASSEANDO PELA CULTURA AFRO-BRASILEIRA: UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA O 6º AO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL	CARLOS FERNANDO KELLY LISBOA PAIVA JOÃO CLAUDIO CARDOSO GUIMARÃES	STTREFANE DA COSTA TRINDADE	
EDUCAÇÃO E CULTURA: FATORES QUE INFLUENCIAM NO FRACASSO DA LEITURA E ESCRITURA DOS ALUNOS NEGROS NA ESCOLA CICLADA	MARILENE DE SOUZA PAIVA SANDRA HELENA DE OLIVEIRA PEREIRA	MARILU MARCIA CAMPELO	
FORÇA ANCESTRAL: AFRO-RELIGIOSIDADE E PRÁTICAS EDUCACIONAIS	DANIELE SOUZA BRITO JANE PATRICIA GAMA DO ESPIRITO SANTO MICHELLE PAMMELA DA SILVA ANDRADE WALDECIR ARIOSVALDO REPOUSO DE ANDRADE	AMILTON GONÇALVES SÁ BARRETO	
CARTILHA DE COMBATE AO RACISMO NA ESCOLA	HELIENE CRISTINA DA SILVA ALVES	ARTHUR LEANDRO	
JUVENTUDES E NEGRITUDE (VIDEO)	ANA SILVA FERREIRA MARTIS DIEGO SOUZA TEÓFILO	ZÉLIA AMADOR DE DEUS	EXC

CAPOEIRA, INSTRUMENTO DE RESISTÊNCIA E VALORIZAÇÃO DA ANCESTRALIDADE NEGRA	DELNICE RABELO JAMILE ANDRADE	JOANA CARMEM	
QUILOMBO POVOS DO APROAGA CULTURA E RELIGIOSIDADE NA COMUNIDADE TAPERINHA	JANETE ABDORAL SIMONE MACI EL DIAS	MARILU MARCIA CAMPELO	
DESVENDANDO OS CAMINHOS DA ESTAMPARIA AFRICANA	ARIEL WANZELER GLAUCE SANTOS KARLA AIRES NELMA FREITAS	MARILU MARCIA CAMPELO 1º MANHÃ	
DESENVOLVIMENTO DE CONTEÚDO, CRIAÇÃO E FORMATAÇÃO	IVY LOIRE BLANCO VINICIUS DARLAN SILVA DE ANDRADE	JOANA CARMEM	
LITERATURA AFRO-HISPANICA E PERTENCIMENTO ETNICO-RACIAL: PROPOSTA DE INTERVENÇÃO EM AULAS DE LÍNGUA ESPANHOLA	TACIANI DO SOCORRO DA SILVA LIMA	MARILU MARCIA CAMPELO	
VALORES AFRO-BRASILEIROS NA EDUCAÇÃO: UMA ANÁLISE NA ESCOLA MUNICIPAL MARIA DO CARMO ARAÚJO DOS SANTOS EM VILA DE BEJA NO MUNICÍPIO DE ABAITETUBA	DIEGO SILVA PIMENTEL	MARILU MARCIA CAMPELO	
PANEIRO PEDAGÓGICO: MULHERES QUILOMBOLAS DO POACÊ DO MUNICÍPIO DE MOJU/PA SABERES, TRADIÇÕES E MEMÓRIAS (TERMINAR)	CAMILA GONÇALVES CARDOSO MÁRCIA DE NAZARÉ CHAGAS MACIEL PATRÍCIA DE BRITO TAVARES SANDRA SOLANGE SANTAROSA DOS SANTOS	JOANA CARMEM	
ATURÁ PEDAGÓGICO: APRENDENDO E ENSINANDO COM OS QUILOMBOLAS AO MOJU/PA (CASTANHAL)	VITOR MORARES DE OLIVEIRA (CASTANHAL)	JOANA CARMEM	
CARIMBANDO OS SÍMBOLOS AFRICANOS E AFRO-BRASILEIROS NA AULA DE ARTES: CARTILHA EDUCATIVA PARA IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/03	SAMANTHA RAISSA CUNHA DA SILVA	ARTHUR LEANDRO	

--	--	--	--

ORIENTAÇÕES FINAIS

- Defesas dos trabalhos de conclusão:
- Apresentação em grupo: de 10 a 15 minutos
- Apresentação individual: de 5 a 10 minutos
- Não será possível ao aluno depositar ou defender nas datas de outros polos por questões de número de matrícula.



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
GRUPO DE ESTUDOS AFRO-AMAZÔNICO**

**CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE CASTANHAL
GRUPO DE ESTUDOS SOCIEDADE CULTURA E EDUCAÇÃO – GESCED
PROGRAMA UNIVERSIDADE NO QUILOMBO**

**TURMA DE ESPECIALIZAÇÃO POLÍTICAS DE IGUALDADE RACIAL DA ESCOLA
(III CURSO SABERES AFRICANOS E AFRO-BRASILEIROS NA AMAZÔNIA -
IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/03)**

TRABALHO	ALUNOS (AS)	ORIENTADOR	ORDEM DE APRESENTAÇÃO
CARTILHA DE CONTOS AFRICANOS	DAYSE APARECIDA GAMA ARAÚJO; JÉSSICA EMANUELLE SILVA DUARTE; EDERLY DA SILVA RODRIGUES; MÁIRA MATOS SILVA; SUZELI SILVA DA SILVA	PROF. ^a ILKA JOSEANE PINHEIRO OLIVEIRA	1ª MANHÃ
SABERES AFRICANOS E AFRO-BRASILEIROS: UMA ANÁLISE A PARTIR DOS RELATOS DE UMA YALORIXÁ NO TERREIRO DE MINA NANÃ BURUQUÊ, LOCALIZADA NA CIDADE DE CASTANHAL/PA.	CARLOS HENRIQUE COSTA DA SILVA	PROF. ^a ILKA JOSEANE PINHEIRO OLIVEIRA	2ª MANHÃ
SISTEMATIZAÇÃO DOS SABERES TRADICIONAIS NAS ESCOLAS QUILOMBOLAS RURAIS SOB A PERSPECTIVA DO LETRAMENTO	EDIANA DOS SANTOS MAIA; EURÍDICE DA SILVA SANTOS; WANDERLAN MONTÃO DA SILVA	PROF. ^a ILKA JOSEANE PINHEIRO OLIVEIRA	3ª MANHÃ
RELIGIOSIDADE DE MATRIZ AFRICANA: CONHECER, RESPEITAR, CONVIVER, (DES) CONSTRUINDO (PRE) CONCEITOS.	AUDINEIA RODRIGUES DE OLIVEIRA	PROF. ^a ILKA JOSEANE PINHEIRO OLIVEIRA	4ª MANHÃ
DOCUMENTÁRIO: “A PRÁTICA DA CAPOEIRA COMO COMBATE AO RACISMO E A CONSTRUÇÃO DE INSTRUMENTOS MUSICAIS DE ORIGEM AFRICANA EM CASTANHAL-PA: OS DESAFIOS PARA A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/03”	LUIS FERNANDO PALHETA	PROF. ESP. JORGE LEÔNIDAS MARTINS GONÇALVES	5ª MANHÃ
RESISTÊNCIA CULTURAL NEGRA ATRAVÉS DA ESTÉTICA DO CABELO FEMININO	ANTONIA LEYLANE FERREIRA LIMA; BRUNA LETIELLE GAMA DE FREITAS; CARLA CRISTINA DE LIMA ESILVA; HELLEM GRAYEBE SOUSA MARIGLIANI DO NASCIMENTO;	PROF. MS. JORGE LEÔNIDAS MARTINS GONÇALVES	6ª MANHÃ

	LARISSA LOPES SERRA, MICHELLE COSTA RODRIGUES		
DANÇA AFRO-BRASILEIRA: MANIFESTAÇÃO CULTURAL NA COMUNIDADE REMANESCENTE QUILOMBOLA DE ITABOCA	GLÓRIA MARIA SOUZA RAMOS; MARIA DOS REIS SANTOS DE SOUZA; MARIA LEILA CONCEIÇÃO DE OLIVEIRA; NEILA SANTOS SANTA ROSA	PROF. MS. JORGE LEÔNIDAS MARTINS GONÇALVES	7ª MANHÃ
HISTÓRIAS DE ENCANTADOS: A COBRA MARIQUINHA	JOSÉ RODRIGO PONTES DOS SANTOS; GABRIELA FREITAS DA PAIXÃO PEDIR DOCUMENTOS	PROF. MS. JORGE LEÔNIDAS MARTINS GONÇALVES	8ª MANHÃ
QUILOMBO E INFÂNCIA: UMA ANÁLISE DAS EXPRESSÕES E VIVÊNCIAS DA CRIANÇA NEGRA ATRAVÉS DO DESENHO INFANTIL NO QUILOMBO DE SÃO PEDRO NO MUNICÍPIO DE CASTANHAL-PA	ALDILENE FERREIRA SIMÕES BRITO; MÁRCIA CLEIDE MORAES PADUANO TURMA 1 VERIFICAR	PROF. MS. JORGE LEÔNIDAS MARTINS GONÇALVES	9ª MANHÃ
A MUSICA AFRO-BRASILEIRA NA ESCOLA: QUEBRANDO PRECONCEITOS E DISCRIMINAÇÃO	ALCILÉIA GOULART ALVES ENILDO LIMA MONTEIRO; RAIMUNDO SILVA DA LUZ JUNIOR; SIANE KARLA DOS SANTOS SILVA	PROFª. MS. JOANA CARMEN DO NASCIMENTO MACHADO	10ª MANHÃ
KIT LELÊ: ENSAIO DE ESTRATÉGIAS PARA TRABALHAR QUESTÕES ÉTNICO- RACIAIS COM ALUNOS SURDOS	ROSEANE TEIXEIRA DE SOUZA; NAYARA SILVA DO CARMO	PROF. DR. ASSUNÇÃO JOSÉ PUREZA AMARAL	11ª TARDE
A ESCRAVIDÃO NEGRA NA AMAZÔNIA: MOTIVAÇÕES QUE LEVARAM À DIÁSPORA DE POPULAÇÕES AFRICANAS PARA AMAZÔNIA NOS SÉCULOS XVII E XVIII – UMA ABORDAGEM HISTÓRICA E HISTORIOGRÁFICA	DANIEL RODRIGUES PALHETA	PROF. DR. ASSUNÇÃO JOSÉ PUREZA AMARAL	12ª TARDE
JACAREQUARA: ESCRAVIDÃO, RESISTÊNCIA E FORMAÇÃO DE QUILOMBOS NA AMAZÔNIA	ROZEMBERG RIBEIRO DE ALMEIDA TURMA 1	PROF. DR. ASSUNÇÃO JOSÉ PUREZA AMARAL	13ª TARDE
REMANESCENTES QUILOMBOLAS NOSSA SENHORA DO LIVRAMENTO: MEMÓRIAS DE DESCENDENTES DE AFRICANOS NA AMAZÔNIA PARAENSE	ELIANA DE LIMA BARBOSA; ERALDO TRINDADE VIEIRA JÚNIOR; MARIA CRISTINA MONTEIRO DA SILVA; NUBIANE AMARAL FERREIRA; SULLYVAN NASCIMENTO SEGUINS	PROF. DR. ASSUNÇÃO JOSÉ PUREZA AMARAL	14ª TARDE
QUILOMBO NA AMAZÔNIA NEGRO RESISTENTE NAS TERRAS PARAENSE	ERICA SOUZA DE CASTRO; MARILENE TEIXEIRA DE ALBUQUERQUE;	PROF. DR. ASSUNÇÃO JOSÉ PUREZA AMARAL	15ª TARDE

	NEYSE ARLENE ALEIXO DA SILVA; OLIVIA DO NASCIMENTO BARROS		
QUILOMBOS NARRATIVOS: EDUCAÇÃO QUILOMBOLA E JOGOS DE RPG ENQUANTO PROJETO DE INTERVENÇÃO PARA APLICAÇÃO DA LEI 10.639/2003	GILSON ROCHA DE OLIVEIRA; GILVANDRA TARCILA MOREIRA LAMEIRA; NÍVIA NICÁCIO SALVIANO	PROF. DR. ASSUNÇÃO JOSÉ PUREZA AMARAL	16ª TARDE
O PROCESSO ORGANIZATIVO DA COMUNIDADE QUILOMBOLA DE MACAPAZINHO-PA	LUIZ CLAUDIO SILVA DE CASTILHO JUNIOR; ANDRÉ FERREIRA TURMA 1	PROF. DR. ASSUNÇÃO JOSÉ PUREZA AMARAL	11ª TARDE
QUILOMBOS NAS AMÉRICAS: OS PALENQUES EM CUBA NA COLÔMBIA	DIONE MARIA LIMA MONTEIRO; JOSE MARIA PORTO GUERREIRO; MICHELLE CHRISTINA NERI CORREA (SEM MATRICULA)	PROF. DR. ASSUNÇÃO JOSÉ PUREZA AMARAL	17ª TARDE
ASPECTOS DA TRAJETÓRIA DO MOVIMENTO NEGRO NO BRASIL E NO PARÁ PARA O ENSINO MÉDIO DA ESCOLA INÁCIO KOURY/ CASTANHAL-PA- PROPOSTA DE INTERVENÇÃO DIDÁTICA DE ENSINO DE HISTÓRIA.	JAIR CÉLIO MAX DA SILVA; JAQUELINE CLEOPATA S. COELHO; MARIA DO S OCORRO DOS S. MARTINS; TEREZA DO SOCORRO P. SOUZA	PROF. DR. ASSUNÇÃO JOSÉ PUREZA AMARAL	18ª TARDE
CARTILHA : UM JEITO DE CONHECER A TRAJETÓRIA AFRICANA NO BRASIL	PATRICIA DE LIMA BARROSO; SHIRLENE COSTA SILVA TURMA 1	PROF. DR. AGENOR SARRAF	19ª TARDE

4ª atualização, em 18.03.2016 as 11:23

- Socialização e defesas dos trabalhos de conclusão:
- Apresentação em grupo: de 10 a 15 minutos
- Apresentação individual: de 5 a 10 minutos
- Não será possível ao aluno depositar ou defender nas datas de outros polos por questões de número de matrícula.
- A ordem e apresentação poderá ser alterada se solicitado pelo orientador.
- Solicito a participação de todos os alunos-professores até o final dos trabalhos.

Pela Coordenação do curso
Prof. Dr. Assunção Amaral



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ

**CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
GRUPO DE ESTUDOS AFRO-AMAZONICOS
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO SABERES AFRICANOS E AFRO-BRASILEIROS NA AMAZONIA-IMPLEMENTAÇÃO DA LEI
10.639/03**

Lista de entrega de trabalhos turmas A e B

Orientador	Nome do aluno	Título do trabalho	Nota do orientador
ASSUNÇÃO JOSÉ AMARAL PUREZA	ADELE TEIXEIRA DOS SANTOS	COMUNIDADES QUILOMBOLAS ÁFRICA E LARANJITUBA	EXC
ASSUNÇÃO JOSÉ AMARAL PUREZA	CARLOS ALBERTO DE SOUZA MASCARENHAS	QUILOMBO: ESPAÇO DE LIBERDADE E LUTA PELO TERRITÓRIO COM BASE NA ANCESTRALIDADE	EXC
ASSUNÇÃO JOSÉ AMARAL PUREZA	MARIA FRANCISCA GOMES PINTO LOBATO MARIA LÚCIA PINTO VIANA	RELIGIOSIDADE DO NEGRO ONTEM E HOJE NO BAIRRO DO ARRAIAL NO MUNICÍPIO DE MOCAJUBA-PA	EXC

ASSUNÇÃO JOSÉ AMARAL PUREZA	MICHAEL AZEVEDO VAZ	IDENTIDADE E TERRITORIALIDADE NA AMAZÔNIA: EXPERIÊNCIAS EDUCACIONAIS NAS COMUNIDADES REMANESCENTES DE QUILOMBOS GUAJARÁ-MIRI E ITOCOÃ-MIRI NO MUNICÍPIO DE ACARÁ	EXC
ASSUNÇÃO JOSÉ AMARAL PUREZA	LEILA CORREA MARTINS ODINEIA DOS SANTOS BARBOSA (IN MEMORIAM)	VALORIZAÇÃO DA CULTURA NEGRA NO PROCESSO DA AUTOAFIRMAÇÃO DA IDENTIDADE NA COMUNIDADE QUILOMBOLA NOSSA SENHORA DAS GRAÇAS-CIDADE DE MOJU	
ASSUNÇÃO JOSÉ AMARAL PUREZA	MARCIA ELAINY ABREU DA TRINDADE MARIA EDIMAR DE OLIVEIRA MARIA SÍLVIA LIMA MARTINS	HISTÓRIAS VIVAS DO QUILOMBO MENINO JESUS DE PETIMANDEUA NO NORDESTE PARAENSE	
MARILU CAMPELO	LINVALDO PRESTES GASPAR DA SILVA	TRADIÇÃO E ORALIDADE DAS COMUNIDADES RURAIS DE VIZEU PARÁ	B
MARILU CAMPELO	MARIA DO SOCORRO VERAS DA SILVA FERREIRA SEBASTIANA LUCINALDA PEREIRA RODRIGUES	PROPOSTA DE INTERVENÇÃO CURRICULAR PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA NO MUNICÍPIO DE SÃO MIGUEL DO GUAMÁ	EXC
ZÉLIA AMADOR DE DEUS	DULCELENE DE OLIVEIRA LIMA	CARTILHA PARA PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA: A LEI 10.639/03 QUE ALTEROU A LDB E INSTITUIU A	EXC

	FRANCISCO BEZERRA DA SILVA NETO NOELE DOS SANTOS PAIVA ROSINEIDE FRANCISCA LIMA JORGE	OBRIGATORIEDADE DO ENSINO DE CULTURA E HISTÓRIA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANAS.	
AGENOR SARRAF	GUILHERME PIEDADE TAMIRES MARTINS SENA	LUDICIDADE AFRICANA INTERCULTURAL: DIÁLOGOS ENTRE GEOGRAFIA E EDUCAÇÃO FÍSICA	EXC
AGENOR SARRAF	SIMONE DE SOUSA OLIVEIRA VÂNIA MARIA FERREIRA DA SILVA	TEMPO E ESPAÇO NAS SOCIEDADES AFRICANAS TRADICIONAIS	B
AGENOR SARRAF	DENISE SENA DA SILVA MARIA CLAUDENE DA SILVA CRUZ NAZARÉ DO SOCORRO SANTANA VALENTE	EDUCAÇÃO INFANTIL NA PERSPECTIVA DA IGUALDADE RACIAL A PARTIR DA CONSTRUÇÃO DAS ABAYOMI	EXC
AGENOR SARRAF	ELIANETE DE SOUSA GUIMARÃES MARGARETE CLÉIA DOS SANTOS LEAL	TERRITÓRIO & IDENTIDADE EM QUILOMBO MARAJOARA: MEMÓRIAS E LUTAS NA COMUNIDADE DE ROSÁRIO EM SALVATERRA-PA	EXC
AGENOR SARRAF	ELIZABETH CONDE DE MORAES CÁSSIA DO SOCORRO REIS DA SILVA	A IDENTIDADE AFRICANA NA COMUNIDADE QUILOMBOLA DA AMÉRICA	
STTEFANE DA COSTA TRINDADE	JOELSON MARTINS PAIXÃO MARIA ELISA SALAZAR MORAIS	"POR FALAR EM EDUCAÇÃO ÉTNICO RACIAIS: CARTILHA DE SEQUÊNCIAS DIDÁTICA"	EXC

STEFFANE DA COSTA TRINDADE	ANDRÉA MARIA LIMA DE OLIVEIRA MARIA LIDIANA CARVALHO MELVILLE VALDIRENE MARIA ALVES DOS SANTOS	A ABORDAGEM DA RELIGIOSIDADE AFRO BRASILEIRA NO ÂMBITO DAS ESCOLAS LUZIENSES	B
STEFFANE DA COSTA TRINDADE	SIMONE RODRIGUES DA COSTA	OUTRA HISTÓRIA	EXC
STEFFANE DA COSTA TRINDADE	ELISA SOFIA ANGELIM DA SILVA DOS SANTOS GÉZIKA DOS ANJOS FERREIRA	KIT PEDAGÓGICO ANCESTRALIDADE LÚDICA	EXC
JOSÉ LUIZ DE MORAES FRANCO	GILBERTO NASCIMENTO DE ARAÚJO MARCUS VINICIUS LEÃO AZEVEDO DE SENA	IDÉIA DE RELIGIÃO AFRO-BRASILEIRA ENTRE A COMUNIDADE ESCOLAR ABEL MARTINS	EXC
JOSÉ LUIZ DE MORAES FRANCO	ANA ALICE DOS SANTOS SILVA CLAUDINA SENA DOS SANTOS SILMA ARLETE PINHEIRO DA COSTA ZENAIDE LIMA DA SILVA	FESTIVIDADE DE SÃO BENEDITO: A HERANÇA CULTURAL AFRODESCENDENTE NA COMUNIDADE DE BACURI, EM ABAETETUBA	EXC
JOANA CARMEM DO NASCIMENTO MACHADO	WILLIAM FONSECA FREIRE	RETRATOS FRAGMENTADOS: ONDE ENTÃO OS QUILOMBOS E QUILOMBOLAS NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA?	EXC
JOANA CARMEM DO NASCIMENTO MACHADO	MERE DO SOCORRO DOS SANTOS	ESCOLA QUE COMEÇOU NA SALA DA MINHA CASA: MEMÓRIA E NARRATIVAS SOBRE EDUCAÇÃO NA COMUNIDADE	EXC

	FREDSON ROBERTO SILVA TEIXEIRA GLEICE LEAL PENA	QUILOMBOLA DE PAU FURADO MUNICÍPIO DE SALVA TERRA/PA	
JOANA CARMEM DO NASCIMENTO MACHADO HILTON PEREIRA DA SILVA	MÔNICA SILVA ARAUJO RAIMUNDA DO SOCORRO F. DE ARAUJO.	BOX DIDÁTICO PEDAGÓGICO SOBRE EVOLUÇÃO HUMANA (MATERIAL DIDÁTICO)	EXC
JOANA CARMEM DO NASCIMENTO MACHADO	DIEGO PEDRO AIRES DA COSTA	QUILOMBO: LUTA E RESISTÊNCIA DOS NEGROS/AS NA FORMAÇÃO SOCIAL DO BRASIL	EXC
JOANA CARMEM DO NASCIMENTO MACHADO	ANTONIO CARLOS LOBATO GREGÓRIO CAMPOS MARGALHO MILINE SOCORRO REIS DA SILVA	QUILOMBO DE MACAPAZINHO: MEMÓRIA, TRADIÇÃO E RESISTÊNCIA	B
ELÓI BIQUER SILVA ROSA GOMES	FABÍOLA KARLA VALENTE DA SILVA GIOVANA DOS ANJOS FERREIRA CARLA DE ARAÚJO REIS E SOUZA MÁRCIA HELENA ALVES DO CARMO	ANÁLISE DA POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI Nº 10.639/03 NAS ESCOLAS DO ESTADO DO PARÁ	
ELÓI BIQUER SILVA ROSA GOMES	LAURINAUDIA BARROS MARTINS	EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA E AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS:	

		PERSPECTIVAS DE AÇÕES ESPECIALIZADAS NO AMBIENTE ESCOLAR.	
MARIA JOSÉ MARTINS	ANA PAULA BELÉM CARDOSO JAIRO BARRETO BITENCOURT RENATA RIBAS HENRIQUES SÉRGIO ANTÔNIO MONTEIRO RODRIGUES	OLHAR REFLEXIVO SOBRE OS PAPEIS VIVENCIADOS POR NEGROS NAS TELENOVELAS BRASILEIRAS	EXC
RAIMUNDO JORGE	ANGELO IMBIRIBA	MAPEAMENTO SOCIO ECONOMICO DAS MICROS E PEQUENAS EMPRESAS NA ÁREA DE PROTEÇÃO AMBIENTAL DO CURIAÚ-AP	B
MARILU MARCIA CAMPELO	DIONÉIA TRINDADE MARTINS DILENE TRINDADE MARTINS	A FORMAÇÃO DA COMUNIDADE QUILOMBOLA NOSSA SENHORA DAS GRAÇAS	REG
MARILU MARCIA CAMPELO	LUCIVANDO CLODOALDO DE ALMEIDA SANTOS	REPRESENTAÇÕES SEBASTIANAS DE UMBANDISTAS NA PEDRA DO REI SABÁ NO MUNICIPIO DE SÃO JOÃO DE PIRABAS-PA	REG
ARTHUR LEANDRO	FRANCISCO DE ASSIS RODRIGUES SANTOS IRANIL FÁBIUS DA ROCHA GALVÃO	MÍDIAS SOCIAIS E PRECONCEITO RACIAL	REG
ARTHUR LEANDRO	NELSON DA SILVA BRANDÃO RAQUEL GONÇALVES MONTEIRO	BOAS PRÁTICAS PARA SE TRABALHAR NA LEI 10.639/03 NO CURRÍCULO ESCOLAR NAS SÉRIES INICIAIS: UMA PROPOSTA PARA IMPLEMENTAR UM PLANO DE AÇÃO NA ESCOLA	REG

		MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL DONA ZILAS	

MANHÃ:

- 1º JOSÉ LUIS: 2 TRABALHOS**
- 2º STEFFANE: 4 TRABALHOS**
- 3º MARIA JOSÉ: 1 TRABALHO**
- 4º ZÉLIA: 1 TRABALHO**
- 5º MARILU: 2 TRABALHOS**

TARDE:

- 1º SARRAF: 5 TRABALHOS**
- 2º ARTUR LEANDRO: 1 TRABALHO**
- RAIMUNDO JORGE: 1 TRABALHO**
- 3º JOANA: 2 TRABALHOS**
- 4º ELÓI: 2 TRABALHOS**
- 5º AMARAL: 4 TRABALHOS** TEMPO DE APRESENTAÇÃO 10 À 15 MINPOR TRABALHO.

ANEXO B

ANEXO B – Transcrições das entrevistas**Transcrição da Entrevista com a professora Audinéia Rodrigues de Oliveira,
realizada em 02 de junho de 2016.**

Odinéia: O meu nome é Audinéia Rodrigues de Oliveira.

Ilka: Qual a tua profissão?

Odinéia: Professora de Ensino Fundamental maior e Ensino Médio.

Ilka: Qual a tua formação?

Odinéia: Sou formada em Educação Artística com habilitações em Artes Plásticas e Música. Possuo pós-graduação em Educação Interdisciplinar e Saberes Africanos.

Ilka: E qual a tua religião?

Odinéia: Eu sou cristã. A maioria do povo confunde cristianismo com evangélico e normalmente dizem que eu sou evangélica. Mas eu sou cristã. Eu só sigo a Jesus Cristo.

Ilka: E qual a tua congregação?

Odinéia: A Igreja de Jesus Cristo dos (...) Últimos Dias.

Ilka: Qual o teu local de trabalho?

Odinéia: Atualmente eu trabalho em Castanhal em três escolas. Duas estaduais e uma municipal. A estadual é a “28 de janeiro”, no centro e também o “Nilza Nascimento”, localizado em uma comunidade bem carente em um bairro de risco, no Cariri. E no “São João Bosco”, também é nesse bairro carente, numa comunidade de risco, mas o diferencial é que essa é uma escola polo de todas as agrovilas de Castanhal. Então, todo mundo que vem estudar na cidade, estuda nessa escola.

Ilka: E as séries que tu atua?

Odinéia: Do sexto ano ao primeiro ano do ensino médio.

Ilka: O que tu podes falar um pouquinho, o que tu sabes sobre a lei 10.639?

Odinéia: Na verdade a minha formação na lei 10.639, vem de 2005, bem antes da formação que fiz e anterior a pós-graduação. No ano de 2005 eu era funcionária do SESC, e lá o que é utopia para a maioria das pessoas, no SESC já é realidade. Eles realmente têm uma educação de ponta. E ele (o SESC) sempre primou por estar à frente, seguindo as leis da educação. Então, a lei saiu em 2003, quando foi em 2004, nós já fizemos uma breve formação, mas em 2005 eu comecei a trabalhar de verdade a lei, porque eu fiz uma feira de cultura africana, na verdade uma “Feira de Música Africana”, na escola com as crianças, só que eu trabalhava com o fundamental menor. E a partir de 2005 então, eu

comecei a ter estudos sobre a lei, mas nada formal, nada de academia e sim as minhas leituras, as formações que o SESC oferecia que também não eram formalizadas, daí despertou o meu interesse pela lei 10.639. Daí veio a minha formação. Quando foi em 2013, eu tive a primeira formação em si, exclusivamente sobre a lei (...), com a formação “A Cor da Cultura”, eu tive especificamente a formação da lei 10.639, eu tive contato com o que é a lei na prática. Até então eu tinha muitas teorias, mas na formação da “A Cor da Cultura”, eu tive contato na prática, o que é realmente a cultura africana, o que é ser africano, o que é ser negro, como é ser negro na escola. Essas questões ficaram no meu imaginário. Aí, eu comecei a tentar trabalhar na escola quando eu saí da formação “A Cor da Cultura” e eu não conseguia trabalhar na escola, porque a direção da escola não me apoiava e a maioria dos meus colegas professores também não me apoiavam. No primeiro ano eu fiz uma amostra sozinha. Trabalhei com todas as salas, a amostra aconteceu, mas eu fiz exclusivamente sozinha, ninguém me apoiou. No segundo ano veio uma coordenadora que era branca, loira, mas ela entendia que era preciso, ela me apoiou. Mas por ela ter me apoiado, foi convidada a sair da escola. Ela foi transferida para outra escola.

Ilka: Em que ano foi isso, mesmo?

Odinéia: Foi em 2013.

Ilka: Ela foi convidada a se retirar, porque ela te apoiou...

Odinéia: ...porque ela me apoiava e a direção não apoiava e aí eles começaram a brigar e ela saiu da escola.

Ilka: E esse conflito justamente em torno do projeto que tu querias...

Odinéia: ... do projeto de africanidade. Quando foi no fim em 2013, ela saiu e surgiu a vaga. Aí veio uma coordenadora negra, e depois que eu comecei a conversar, ela se vê negra, ela é assumidamente negra, então ela apoiou. E mesmo ela apoiando nós não conseguimos fazer muita coisa em 2014. Foram só datas comemorativas. Mas surgiu uma necessidade financeira na escola. A escola ficou com um rombo muito grande e eles não conseguiam sanar esse rombo com as festividades normais da escola. E aí eu sugeri, por que que a gente não pode fazer um festival de cultura Afro? A gente vai ganhar muito dinheiro. Pela necessidade financeira, eles me apoiaram. E a gente ganhou muito dinheiro nesse festival.

E foi como e quando eu consegui trabalhar, e com o apoio da coordenadora, eu não trabalhei mais sozinha, ela me estabeleceu um prazo para que todo mundo pudesse

trabalhar, todos os professores. Então eles se sentiram obrigados a trabalhar. Muitos gostaram e apoiaram realmente, mas muitos até hoje não. Eles têm um bloqueio com isso. Eu não sou católica, nunca fui católica, mas quando eu estava em Belém, quando eu morei em outros lugares o que aprendi no catolicismo é que as pessoas não têm muito compromisso com essa religião. E em Castanhal, eu aprendi uma coisa diferente. Quem se auto declara católico, realmente é praticante da sua fé. E eu acho que isso é um problema para eles, por que da mesma forma que tem evangélicos fanáticos, tem católico fanáticos. E lá eu encontrei bastante, daqueles que vão a igreja todo santo dia e que trazem a igreja para a escola, tanto que na escola que eu trabalho tem um altar com a santa e todo mundo tem que reverenciar a santa.

Ilka: E o que tu conheces sobre as religiões Afro-brasileiras?

Odinéia: Eu não conhecia nada, por ser evangélica eu não conhecia nada. Mas eu nunca tive aquela postura de me negar ao conhecimento, de demonizar, de não tocar no assunto, de não falar. Até porque, eu não conheci e não sei, mas na minha família tem histórico de que uma das minhas avós, embora fosse branca, loira, do olho azul, era de religião de matriz africana, mas ela foi isolada por um lado da família, por ela ter altares de santo em casa, por ela aceder vela pra santo, por ela botar oferenda pra santo, então eu sempre cresci com essas histórias, mas eu nunca tive nada assim, não sabia nada. Quando eu fui fazer a pós-graduação, à partir da disciplina que você (Professora Ilka Oliveira) ministrou pra gente, que você começou a falar muitos termos da disciplina, de religiosidade, o santo, que Exu faz isso etc. Eu fiquei pensando, “Mas eu não sei o que é isso. Não sei nada disso”. E eu fui pesquisar e pesquisando eu descobri um universo novo.

Ilka: Na formação da “A Cor da Cultura”, que foi no ano de?

Odinéia: Foi no ano de 2013, mas a formação da “A Cor da Cultura”, foram três dias. E eu fiquei com muitas dúvidas na minha cabeça. Fiquei meio paranoica. Eu comecei a pesquisar as coisas e eu fui aprendendo várias coisas, eu fui aprendendo o que é um Orixá, o que é um ser encantado, o que você precisa ser para se auto declarar da religiosidade de matriz africana.

Quando você começou a ministrar o curso, você se utilizava destes termos e eu via que não eram comuns, eu não conseguia me apropriar ainda e eu resolvi me apropriar disso, como me apropriar disso. A melhor forma para mim foi com os meus alunos, incluir, escrever um projeto para incluir.

Ilka: E aí por isso que eu estou te perguntando. Eu te perguntei o que tu conhecias e disseste que não conhecia muito ou o que tu tinhas ouvido falar na família era negativo, que era em relação a tua avó e era uma relação negativa.

Odinéia: Mas eu sinceramente não sabia nada. Era só do que eu ouvia falar.

Ilka: Mas e agora? O que tu achas das religiões de matriz africana?

Odinéia: Eu sei, aprendi que é uma religião como a minha. Só tem aspectos diferentes nos rituais, mas é uma religião como a minha, por isso merece todo o respeito. Na minha imaginação sobre o que eu ouvia era que eram coisas estranhas, porque de tudo o que eu ouvi falar, que as pessoas comentavam na sala dos professores, “Credo, tu és macumbeira? Credo, tu fazes isso? Credo, tu fazes aquilo?” Eu pessoalmente eu vi que não é isso. E foi isso que eu tentei trabalhar com os meus alunos, porque quando eu conheci, pesquisei, estudei, e comecei a entender o que era, os poucos receios que eu tinha se acabaram.

Ilka: E tu achas que é importante trabalhar as religiões afro-brasileiras na escola?

Odinéia: Muito, muito, muito, inclusive domingo na minha igreja nós estávamos falando do aspecto histórico da bíblia e lá tocou-se sobre a religiosidade e, eu tenho um outro colega que é professor de história, e a gente estava falando que o Estado é laico, que é uma tristeza isso nas escolas, porque isso não acontece. Te impõem o catolicismo e acabou-se. Quando muito se faz um culto ecumênico, que o pastor vai lá e dá uma bênção na escola e acabou-se. E as religiões de matriz africana fica totalmente esquecida. Ninguém toca no assunto. É como se fosse algo proibido. É como se pertencesse a zona proibida que você não pode cruzar a linha, porque se você cruzar a linha vai ter problemas. Por conta de que, a direção de chama gentilmente na sala e diz “olha, se os pais vierem aqui tu vais ter que resolver sozinha. A gente não vai apoiar. Se vierem te cobrar isso aqui dentro, você vai responder. Você vai parar na ouvidoria, entendeu?” É assim que eles fazem com a gente. E eu ousei ir para a linha diferente, por que eu achei, eu acreditei, embora não seja a minha religião, eu percebi que é um modo de viver muito bom, que não como as pessoas dizem que quem é macumbeiro é isso, é aquilo, nem é macumbeiro, não existe esse termo. (Macumbeiro) é um instrumento musical. É marginalizado. O termo correto é esse. Todas as informações que eu ouvia e que eu não procurei pesquisar, que eu não ouvi de uma formação decente, na academia são termos marginais. Marginal de tu ficares à margem mesmo dali, como se tu fosses um ser diferente, que não pudesses te aproximar das outras pessoas, porque as outras pessoas têm religiões boas e a sua não é boa.

Ilka: O PPP das escolas que tu trabalhas, tem temáticas ligadas à lei 10.639? A lei é contemplada dentro do PPP?

Odinéia: Esse ano (2016) que eu trabalhei, sim, mas de forma transversal ainda. E nos outros anos nunca. Nem citação. Nada. Esse ano entrou porque eu fui uma das elaboradoras, mas ainda explicitamente a gente não pôde dizer, “olha, tem que cuidar...não”. Eu até dei uma formação.

Ilka: E a partir dessa tua formação, dessa tua intervenção nesse PPP, ela contemplou a questão das religiões Afro-brasileiras dentro do PPP?

Odinéia: Não dentro do PPP, como eu falei só a cultura Afro brasileira de forma transversal. E quando a gente fez o “Festival de Cultura Afro”, eu fui a única disposta a trabalhar com a religiosidade ninguém mais fez, todo mundo trabalhou a culinária, a cultura, os cantores, os atores, os músicos e só eu trabalhei a religião. Ninguém quis ficar comigo. Eu trabalhei sozinha. Os professores foram divididos em duplas ou trios para tomar conta de cada temática e com a minha temática, ninguém quis, eu fui sozinha.

Ilka: Na realidade o () nem aparece lá.

Odinéia: Ele aparece lá. Ele está diluído de forma transversal.

Ilka: Então o conteúdo programático da tua disciplina, contempla essas temáticas da lei 10.639?

Odinéia: Contempla. Da lei 10.639 eu tenho um bimestre todinho, que o meu conteúdo é voltado para as africanidades, por exemplo agora nesse segundo bimestre de junho, eu já estou trabalhando a arte africana e eu já envolvi a religiosidade africana, que é uma coisa que eles ficam curiosos, “como é que a senhora começa a trabalhar arte africana e de repente a senhora já está falando de religião?”. Porque é o meio que eu tenho de entrar no assunto, como eu não sou a professora de educação religiosa, os próprios alunos têm esse bloqueio, por exemplo, você vai corrigir a provas de arte, se você corrigiu o português, eles reclamam com você, porque você não é a professora de português. Mas aí eu digo para eles que eu não falo grego, eu falo português então eu preciso corrigir o português também.

Ilka: Tu conheces a COPIR, a Coordenadoria de Promoção à Igualdade Racial da SEDUC?

Odinéia: Não. Nunca fui lá. Nunca recebi nenhum material correlacionado à COPIR, à não ser o que eu ouvi falar durante a formação. A COPIR nunca foi dar uma formação em Castanhal, nunca foi na oitava URE, nunca houve nada. Por que eu sei disso? Porque como é uma temática que me interessa, eu vivo pesquisando as coisas.

Ilka: Mas tu trabalhas na SEDUC e na SEMEC, não é? E na SEMEC tem um setor específico da educação das relações étnico raciais?

Odinéia: Tem. Se eu não me engano o NEREC é o responsável. E a partir da “A Cor da Cultura”, eles não fizeram formações, mas foi pedido que cada um desenvolvesse uma temática. E aí se criou um projeto que é o “Pé na África”, na escola do município, mas que com uma das minhas brigas eu quase nem participo, porque o “Pé na África” tem todas as culminâncias (...), então não virou um projeto, virou mais uma data comemorativa. Quando eu participo de alguma das atividades do “Pé na África”, é porque eu já venho desenvolvendo em sala com os meninos já há algum tempo, pois até onde eu entendi a lei, ela é o conteúdo programático, a lei não é uma data comemorativa. Então, eu não posso fazer uma culminância de algo que trabalhei um dia e já vou fazer uma culminância. Para mim não existe isso.

Ilka: Então a partir dessas coordenadorias, tu achas que a SEDUC e a SEMEC atuam no sentido de formar esses professores, na aplicação da lei 10.639?

Odinéia: Não atuam.

Ilka: Por que?

Odinéia: Porque eu já fui até para algumas formações (...). Acho que o Denílson fez uma vez lá em Castanhal, além de poucas pessoas, porque as pessoas não se sentiram obrigadas a ir, uma vez que a lei especifica a história, a arte e a literatura, os outros professores entendem que (...). A lei diz que é “preferencialmente” nessas disciplinas, as outras disciplinas não se sentem obrigadas a isso. Então quando ele fez essa formação, foram poucas pessoas e na formação mesmo, para professor em que ele quer te qualificar para que tu possas trabalhar os conteúdos dentro de sala, ela não pode dizer só que é a lei, porque eu posso pegar a lei, ler e vou entender o que é a lei. Eu entendo que para tu qualificares um professor, tu tens que fornecer meios para ele, conteúdos, sugestões de atividades, de pesquisas, editar blog, editar livros, editar bibliografia, isso para mim é uma formação. Por isso que eu chamo da formação da “A Cor da Cultura”, o que nós fizemos lá? Nós aprendemos o que era a lei, nós aprendemos que tem um kit que te dá várias possibilidades de trabalhar essa lei, te deixa livre para programar uma coisa, fazer o planejamento e também tu praticaste, tu viveste. Por três dias, a gente cantou música, a gente fez indumentária, a gente bordou, a gente se vestiu, a gente conversou, a gente falou, a gente comeu, viveu. Então, tu foste qualificado. E é diferente de chegar alguém aqui e falar, “olha, a lei 10.639 fala isso, isso, isso”, e depois ir embora para casa.

Ilka: Bom, tu fizeste a especialização de políticas da igualdade racial na escola, que foi o terceiro curso de saberes africanos e afro brasileiros na Amazônia, que é específico na lei 10.639. Eu queria que tu pudesses falar para a gente, qual a importância de tu ter sido aluna nessa especialização?

Odinéia: Foi quando eu consegui realmente entender da onde vinha a lei, o porquê da lei, o que originou a lei, quais foram os movimentos que se organizaram para que essa lei existisse. Foi onde eu aprendi de forma acadêmica, sobre o racismo velado que existe no Brasil. Vou usar uma fala de um dos meus alunos, “sempre vai existir África sem o Brasil, mas o Brasil não poderia existir se a África”. Eu não sabia disso. Eu sempre fui aluna de escola pública e lá você só tem uma visão da África, que é a visão do livro didático que você é escravo. Ninguém quer ser escravo. Era isso que eu sabia. E na formação, a gente aprendeu que não foi assim, tem uma lacuna nessa história, bem grande que ainda não nos foi contada. E a lacuna vai aparecer na formação. Na formação da especialização, as lacunas tentam ser supridas. A gente consegue entender os vários aspectos do continente africano, qual a relação da África realmente com o Brasil, o que aconteceu com o povo que aqui ficou, o que aconteceu com o povo que resolveu ir embora daqui. O que foi a diáspora africana, o que foi o êxodo africano, todas essas coisas. O que é a secularidade de civilização africana, eu não sabia. Embora seja a minha área seja ligada a cultura, eu não sabia da cultura deles. Por que a gente não encontra isso aqui. Embora você pesquise em livros e sites aqueles compêndios de história da África são piores do que a bíblia, gigantescos e para tu ler uma coisa rebuscada. É muito recente que ele foi disponibilizado na internet. Tem um ano eu acho. E a gente não sabe, a gente não encontra material didático adequado, para que a gente possa aprender, a gente não encontra. Eu sempre encontrei pouquíssimas coisas sobre a história da África, da cultura africana, mas com a visão deles, não com a minha visão eurocêntrica. Porque a visão que eu aprendi a minha vida toda foi eurocêntrica. Não foi com a visão deles, como na primeira matéria do professor Elói, eu nunca me esqueci, porque ele disse que nós iríamos aprender a história da África na visão de um africano, nós iríamos aprender a história da África na visão de um brasileiro, de um europeu, de um inglês, de um português, de um francês.

Ilka: A tua ideia de religião afro-brasileira mudou a partir da especialização?

Odinéia: Completamente. Mudou tudo. Eu sou uma defensora. É por isso que eu sou confundida, me chamam agora e evangélica/macumbeira, porque eu defendo, porque como eu não quero ser discriminada na minha religião, então eu não posso permitir que alguém discrimine a religião de outrem, de terceiros. Eu sou defensora mesmo. Antes eu

não discriminava, mas eu também não defendia, eu também me calava. Quando eu via determinadas situações eu ficava calada. Como eu não conhecia, eu ficava calada. Não eu não fico mais. Hoje eu falo, “não é assim, você não conhece. Então você tem que aprender para poder falar, pois o que você está falando é pejorativo e a gente não faz isso com ninguém”.

Ilka: Então, na especialização foi criado um módulo específico para isso. O que tu achaste em relação a este módulo, a forma como foi discutido, porque o módulo era “Cultura e Religiosidade de Matriz Africana”. Tu achas que a disciplina foi capaz, inclusive, de te ajudar a pensar diferente ou não. Teve limites essa disciplina. O que ficou ainda de lacuna?

Odinéia: A disciplina me capacitou no sentido bibliográfico. Ela me abriu portas que eu ainda não tinha conhecido. Eu ainda não tinha achado. Que, como eu acabei de citar anteriormente, é difícil a gente achar material, mas a disciplina me abriu essas portas. Bibliograficamente eu achei que foi muito boa. Mas a lacuna para mim foi a parte prática. Nós tivemos uma visita no centro, que ao mesmo tempo que ele era espírita, era também de tambor de mina, a gente teve um contato com a Ialorixá, conversamos, pudemos ver ao vivo como era, mas foi pouco, porque ficaram muitas perguntas, a curiosidade e muitas dúvidas. Então eu acho que a lacuna é essa.

Ilka: Tu achas que era problema na metodologia ou tu achas que isso era problema na carga horária?

Odinéia: Carga horária. Eu acho que nós deveríamos ter uma carga horária maior. A metodologia foi adequada, mas a carga horária não foi adequada. Por exemplo, a gente teve uma visita, fomos uma vez ao campo. E em uma primeira impressão você não consegue colher muitas coisas. Você precisa ter um insight muito grande para colher tudo em uma única visita. Nós tivemos uma carga horária mínima para a disciplina, por exemplo, nós tivemos uma carga horária máxima para a história da África, acho que por duas semanas, e quando fomos estudar a religiosidade e a cultura, nós vimos em uma semana. Então foi até meio dolorido para a gente, porque pelo o que eu vi, a grande maioria do povo esperou muito pela disciplina, foi a única disciplina que nos deu contato com esse outro lado, a outra (disciplina) não tinha dado esse outro lado para a gente, embora se referisse a temática, mas ficou sempre no campo da bibliografia, nada no campo do in loco, de ver como é e quando a gente chegou lá vimos isso e aquilo e ficamos com gosto de quero mais, porque já tinha acabado o tempo.

Ilka: Em relação a repercussão, tu achas que a ida ao terreiro, dentro desta disciplina, o que tu conseguiste perceber em relação aos teus colegas, isso causou um impacto na turma?

Odinéia: Um impacto muito grande, porque acho que noventa por cento deles, inclusive eu se já não tivesse trabalhando a temática e se já não tivesse ido lá e já não conhecesse, nunca teria contato. Porque eu nunca entrei em um terreiro e noventa por cento da nossa classe nunca tinha entrado em um terreiro, nunca tinha nem falado com uma Ialorixá, uma mãe de santo ou um pai de santo. Foi notório no contato, nas perguntas que faziam para ela, no jeito como as pessoas se relacionavam, no jeito que as pessoas demonstravam medo de estar lá, no jeito como as pessoas demonstravam surpresa por estar lá, surpresa por ela não ser negra, por ela ser branca e pelo terreiro dela ser no centro da cidade, não ser em um bairro de periferia, por não ser no fundo do quintal, por ela assumir publicamente, porque tem uma placa na porta dela que indica o que é, então muito desses comentário eu ouvi, posteriormente a visita. Eu também ouvi comentários como “poxa, eu queria saber mais o que era o Orixá tal, o Orixá fulano e eu não sou. Ela não falou. Não teve tempo”.

**Transcrição da Entrevista com a professora Ediana da Silva Santos, realizada em
02 de junho de 2016.**

Ediana: O meu nome é Ediana da Silva Santos.

Ilka: Qual a tua profissão?

Ediana: Professora.

Ilka: Qual a tua formação?

Ediana: Pedagogia.

Ilka: Tu possuis pós-graduação?

Ediana: Sim.

Ilka: Qual tua religião?

Ediana: Eu tenho mais como uma filosofia de vida que é o espiritismo, kardecista.

Ilka: Qual o teu local de trabalho?

Ediana: De abril para cá eu não estou trabalhando, mas quando eu trabalhava era em Barcarena, na comunidade de Tauaporanga, na escola Maria das Graças.

Ilka: E qual a disciplina que tu atuas? Tu atuas com as criancinhas, não é?

Ediana: É, na verdade é multiseriado. Eu pego do primeiro ano ao quarto ano, do quinto ano em diante fica com uma outra colega minha.

Ilka: Eu queria que tu começasses falei o que tu sabes sobre a lei 10.639.

Ediana: Eu fui ver a lei realmente, aprender na especialização. Até então nós não tínhamos nada. A SEMED não nos dava esse suporte lá. Nós tínhamos que ter contato direto com a coordenação do campo, por nós sermos do campo. Aí criaram uma coordenação, que não passou disso, ela não divulgou nada. Eu fui entender através da especialização, a importância que tem, de tu divulgares a religiosidade, mostrar a cultura africana para o outro se entender, as crianças se entenderem, se auto afirmarem e a questão da auto afirmação trazer o desempenho dessa criança e ela levar esse desempenho para dentro de casa. A lei me dava essa possibilidade. Só que nós não tivemos formação para isso, como levar, como trabalhar.

Ilka: Tu chegaste a aplicar a lei 10.639 na tua disciplina, antes da tua formação?

Ediana: Não, nós não trabalhamos. Em Barcarena nós não tivemos formação.

Ilka: E depois da especialização tu já tiveste uma oportunidade de aplicar (a lei 10.639) na tua disciplina?

Ediana: Depois da especialização, nós começamos a trabalhar a questão de palestras e é onde a gente aplica. Em palestras, a questão da aceitação, a questão da importância da religiosidade, a questão de gênero.

Ilka: Mas não na sala de aula, não é?

Ediana: Na sala de aula. Nós trabalhamos na escola (...), nós trabalhamos na escola Arthur Pinheiro Porto.

Ilka: Mas lá na tua comunidade?

Ediana: Já aqui em Belém. Na comunidade não.

Ilka: A partir da especialização, tu começaste a fazer formação, dentro das escolas para outros professores e para outros alunos, não é isso?

Ediana: Eu fui convidada pelo Raimundo Magno a adentrar na equipe dele, para fazer essas formações, para ministrar essas palestras aqui na cidade de Belém, em algumas escolas.

Ilka: Então na tua disciplina, tu como professora ainda não aplicaste a lei 10.639, o que dispõe a lei?

Ediana: Não. Não trabalhei.

Ilka: O que você conhece sobre as religiões afro brasileiras?

Ediana: Bom, diferente da minha amiga, eu nasci em meio a essa religião, à todas as religiões eu acredito, porque a minha mãe há um tempo se afastou, quando era católica ela se afastou. E ela frequentava a muito a “Tenda Mirim”, kardecista. O meu irmão é da Umbanda, há uns 15 anos ele foi batizado na Bahia e voltou. Hoje, ele está com 58 anos. Eu ainda criança via o Congar dele, as reuniões, ele se (...), a questão do preto velho, a questão do marinheiro, então eu cresci vendo esse lado. Vendo, vivendo e sentindo a dor por eu estar inserida nesse meio. Com o tempo a minha mãe voltou a igreja católica e ficou uma transição dentro da minha casa, porque o meu irmão sempre muito forte dentro de casa, o meu irmão é uma presença muito forte, por ele ser um dos mais velhos, por ele ser arrimo de família e a minha mãe. Aí o padre e a freira que moravam bem ao lado de casa interviam completamente na nossa família, então nós fomos batizados, fomos fazer crisma, catequese, tudo o que tinha que fazer, casamos na igreja católica, só que nessa situação o meu irmão não podia, o padre foi bem claro, disse que não podia ir para a igreja, o meu irmão não podia participar das nossas reuniões e se ele não podia, ele dizia que nós também não podíamos. Até hoje ele tem um certo efeito na nossa criação.

Eu conhecia o ritual da oferenda, as danças, as roupas.

Ilka: O que tu conhecias através da Umbanda, do teu irmão.

Ediana: Através da Umbanda. As pessoas que vinham até o meu irmão, que quando chegava na porta da minha casa para fora, já não era mais. Já não conheciam mais o meu irmão, não nos conheciam mais. Essa questão só era ali dentro de onde ele trabalhava. É aquela questão que as pessoas entravam e ficavam surpresas, as pessoas entravam duas, três vezes, cinco vezes, vinte vezes à frente do Congar, se benziam, faziam o que tinham que fazer, mas quando saíam de lá, elas se achavam surpresas quando voltavam, porque tinha uma outra pessoa, aí ela (dizia) “olha, é a primeira vez que eu venho”. Ela não queria dizer que estava indo pela vigésima vez, vigésima terceira vez. Então era sempre uma surpresa falsa. Elas não saíam de lá. Não existe essa pessoa que não conhece. Existe a pessoa que não quer mostrar conhecimento e a devoção que ela tem. Eu vejo por este lado.

Ilka: O PPP da escola que tu estavas ligada contempla as temáticas ligadas a lei 10.639?

Ediana: O nosso PPP, da educação do campo é diferente. Nós somos chamados para as reuniões e é construído um PPP de fachada. E se é de fachada voltado para a educação do campo, a lei 10.639 fica de fora com certeza. Nós só ouvimos dizer que desde 2003 existe a lei 10.639, que vai tratar das questões nos temas transversais da África e o Brasil. A cultura e religiosidade. E mais nada. Então ficou só ali no papel. Nenhuma escola do campo trabalha.

Ilka: E se não tem isso, o PPP da tua escola contempla as religiões afro brasileiras?

Ediana: Não. Não contempla.

Ilka: O Conteúdo programático da tua disciplina, da tua atuação como professora ela contempla as temáticas ligadas a lei 10.639?

Ediana: Olha, nós recebemos umas cartilhas que vinham voltadas para a educação no campo e falava da religiosidade, mas da parte folclórica. Fala da religiosidade africana na parte folclórica, na parte cultural, não na parte religiosa, não que se contemple a religiosidade, se contempla a questão do folclore. Eu que entendo e sou do meio, eu trabalhei e trabalho com religiosidade. Nós fizemos uma cartilha na comunidade com as plantas medicinais e para que cada planta servia, tanto na questão medicinal, quanto na questão religiosa. Foi a única coisa que nós pudemos trabalhar, mas a coordenação do campo vetou. Por exemplo, nós dizíamos, o “Pajé” usa esse chá para essa dor. Nós podíamos usa como uma questão de sabedoria popular, não como uma questão de pajelança, foi proibido.

Ilka: Quem proibiu?

Ediana: A coordenação do campo.

Ilka: Mas isso chegou a ser questionado em algum momento, de ser trabalhado de outra forma?

Ediana: Houveram reclamações de mães. A coordenação do campo chegou comigo e falou que eu não poderia dizer que um “Pajé” usava essa folha para esse chá, eu poderia trabalhar dentro dos saberes populares.

Ilka: Tu conheces a Coordenadoria de Promoção da Igualdade Racial, da SEDUC, a COPIR?

Ediana: Não.

Ilka: Não chegaste a conhecer nenhum trabalho da COPIR, nenhuma formação. E tu falaste que no teu município não tem uma coordenação específica, ela está ligada a coordenação de educação do campo. A partir disso, tu achas que a SEDUC e SEMED (Barcarena) atuam no sentido de formar os professores para a aplicação da lei 10.639?

Ediana: Bom, eu fui formada. Eu tive essa formação. Mas poucos professores têm. A não ser que os professores vão buscar (a formação), a SEMED não dá. Não lá por Barcarena.

Ilka: Tu és concursada de Barcarena?

Ediana: Não. Fui contratada. E fui afastada por causa destas questões mesmo. De eu discordar de coisa que, eu acreditava que não iam fazer bem para a comunidade.

Ilka: Tu não és efetiva então. Bom, e tu chegas na especialização como? Vieste como professora da educação básica? Ou tu vieste pelo movimento social.

Ediana: Eu vim pelo movimento social.

Ilka: Qual o movimento que tu foste indicada?

Ediana: Filhos do Quilombo, de Mojú.

Ilka: E qual foi a importância, na tua vida como professora, na tua vida pessoal ter sido aluna dessa especialização, dos “Saberes africanos e afro brasileiros na Amazônia”, que visava a implementação da lei 10.639?

Ediana: Eu acredito que foi para a minha autoafirmação mesmo. Eu poder me entender, entender a minha religiosidade, que tu não tens que estar ligada à uma religião para que tu possas afirmar a tua religiosidade. Tu estás fazendo uma defumação na tua casa, tu estás fazendo um banho na tua casa e tu não estás invocando o demônio. Tu estás invocando forças do bem. Do teu vizinho se autodenominar evangélico, e ele não estar salvo, mais do tu, ele não estará lá primeiro do que você. Outra situação que eu vi com a formação, foi por exemplo, das palestras que a gente vai dar, de eu poder dizer para a pessoa de maneira sucinta e de maneira técnica, que não é por aí, que nós não trabalhamos

com o demônio, que ser negro não é ser feio, que o teu cabelo não é ruim. Que tu tens que te aceita, te auto afirmar, porque tu és uma pessoa bonita, tu tens as tuas particularidades. Os teus olhos não são azuis, são pretos, são castanhos, mas é tão bonito quanto. Não existe eu dizer, “fulana é, mas”. Não existe esse, “mas”. Eu sou professora, “mas” sou preta. Eu sou professora “e” preta. Eu sou Kardecista “e” sou preta. Sou gente, me afirmo, digo para que eu vim, porém eu tenho que respeitar o outro, independente dele ter essa sapiência, independente dele ter essa autoafirmação, porque eu tive, ele não. Então eu tenho que orientá-lo, sensibilizá-lo, no sentido de que o outro é tão quanto ele e respeitá-lo. A base de tudo é o respeito.

Ilka: Tu disseste que já conhecias, pela tua família, o contato com o teu irmão mais velho, mas a tua ideia sobre as religiões afro brasileiras mudou à partir dessa formação, à partir dessa especialização?

Ediana: Muito.

Ilka: O que mudou para ti? De que forma mudou?

Ediana: Então, depois do meu irmão, eu namorei muito tempo com um rapaz e na casa dele também tinha um terreiro e tinha os Orixás, faziam as oferendas. E o que é que muda? Se me perguntassem: “Para onde tu estavas?” Para uns eu dizia eu estava ali no terreiro, para outros eu dizia: “Eu fui bem ali e voltei”. Por que eu não tinha argumento para dizer para aquela outra pessoa que eu estava em uma festa religiosa de matriz africana. Mudou também para mim o saber fazer a separação da Umbanda, do Tambor de Mina, do Candomblé. Eu conheci pessoas, no Tambor de Mina geralmente, que não aceitam, não reconhecem Jesus Cristo, como um salvador. E eu achava que essas pessoas eram do demônio. Se tu não reconheces Jesus, para mim tu eras nada. Então eu entendi que ele não reconhece, por que na verdade ele tem o seguimento religioso dele. Ele tem o conhecimento dele. E digamos que ele tem Jesus com outro nome para reverenciar. O candomblé aceita Jesus Cristo como um ser superior, mas faz as suas oferendas, as suas danças, no por exemplo, no Kardecismo a gente não pode mesmo, tu tens que dar o passe de uma maneira mais contida. O irmão tem que entender que esse corpo é teu. Nada de tu gritar, nada de tu levantar e eu não sabia o porquê que eu não podia fazer isso. Eu entendi a separação do Espiritismo e da Umbanda. Eu só sabia que era proibida de ir na Umbanda, eu sou literalmente proibida de ir na Umbanda

Ilka: E tu achas que essa separação existe por quê? Pelo o que tu entendeste.

Ediana: Eu entendi que a separação se deu porque, os espíritos dos irmãos kardecistas são mais contidos. Por exemplo, a gente vai dar um passe e tu tens que fazer esse passe

com as mãos e aquela coisa bem calma para tu acalmares o outro que está na tua frente. No Candomblé ou mesmo na Umbanda, tu vais dar um passe tu te incorporas literalmente, tu bailas, tu fazes a oferenda de uma forma mais visível, não que não faça no Kardecismo. E as casas espíritas Kardecistas não permitem isso. Tu não podes de maneira alguma bailar. Eu frequento a “Casa do Caminho”, na Fernando Guilhon, então tu és orientada todo o tempo. Tu tens que comandar o teu corpo.

Ilka: Tu podes sentir a presença, tu podes ouvir, tu vais falar com o espírito, tu vais escrever, mas de forma contida.

Ediana: Cada um tem as suas particularidades. Eu por exemplo, ouço (não muito nitidamente), mas eu vejo e o meu corpo é conduzido, a minha mão é conduzida aonde a pessoa está sentindo algo. E eu nunca fui para o Candomblé, nunca adentrei esse caminho, segui o conselho mesmo da coordenação da casa que eu frequento. Já no Candomblé mesmo, eu já fui para ver, acompanhar uns amigos meus. O meu irmão incorpora mesmo. Ele baila e dança, ele fala contigo de maneira bem rígida e a pessoa simplesmente não tem esse domínio completamente do corpo. Não sei. Mas lá no espiritismo a gente tem, completamente.

Odinéia: (...) tem pessoas que são somente da religião, elas só estão lá para armar, ajeitar, fazer isso, fazer aquilo, não pode incorporar, não pode ver, não pode sentir.

Ediana: São os trabalhadores da casa. Em todas as religiões tu tens os trabalhadores da casa. As pessoas não incorporam, mas estão lá. A casa precisa da questão de organizar e nós não. Se eu estou aqui e eu sinto que o rapaz tem alguma coisa, aquilo já vem para mim e já me sinto no direito de ir lá e fazer esse trabalho.

ANEXO C

ANEXO C - Ementa da Disciplina “Cultura e Religiões Afro-brasileiras” da
Especialização em Saberes Africanos e Afro-brasileiros



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS e GRUPO DE ESTUDOS AFRO-
AMAZONICO
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO
2016

DISCIPLINA: Cultura e Religiões Afro-brasileiras

DOCENTE: Marilu Marcia campelo & Ilka Joseane Pinheiro Oliveira

Ementa:

Discussão sobre os simbolismos e as características das culturas africanas trazidas para o Brasil e as re-criações em solo brasileiro: música, instrumentos musicais, dança, língua e a literatura, técnicas. Discussão sobre os simbolismos religiosos que marcam a sociedade brasileira e as matrizes da religiosidade africana no Brasil e o sincretismo.

Conteúdo Programático:

1º Dia - Cultura e culturas afro-brasileiras; Características das culturas afro-brasileiras: valores civilizatórios afro-brasileiros

Leituras:

TEXTO 1: GOMES, Nilma Lino. Cultura negra e educação. *Revista Brasileira de Educação*. N. 23. Maio-agosto de 2003. www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a05.pdf

TEXTO 2: SANSONE, Livio. Os objetos da identidade negra: consumo, mercantilização, globalização e a criação de culturas negras no Brasil. *Mana*. Vol.06, nº 01, Rio de Janeiro, abr de 2000. www.scielo.br/scielo.php?pid=s0104-93132000000100004&script..

TEXTO 3: GONÇALVES, Maria Alice Rezende. “A cultura afro-brasileira e a escola”. GONÇALVES, Maria Alice Rezende (org.) *Educação cultura, cultura e literatura afro-brasileira*. Rio de Janeiro: Sempre Negro – Coletivo de Professores Negros da UERJ, 2007.

2º Dia - Religião e magia, catolicismo negro

Leituras:

TEXTO 4: MELLO E SOUZA, Marina. Catolicismo negro no Brasil: santos e minkisi, uma reflexão sobre a miscigenação cultural. *Revista Afro-Ásia*, n. 28, 2002, p. 127-129. www.afroasia.ufba.br/pdf/afroasia_n28_p125.pdf

TEXTO 5: CEZERILLO, Antonia Aparecida. Irmandades negras: estratégia de resistência e solidariedade. Mídia e etnia, educação e comunicação. *Mídia Etnia – Educação e Comunicação Ltda*. São Paulo. midiaetnia.com.br/wp-content/uploads/.../Irmandades-Negras-Antonia.pdf..

3º Dia - Religiões de matriz africana, sincretismo e africanização, espaço escolar.**Leituras:**

TEXTO 6: ORO, Ari Pedro. A discriminação contra as religiões afro-brasileiras: ontem e hoje. *Ciência & Letra*. Porto Alegre, n. 44, jul/dez 2008.
cafehistoria.ning.com/forum/attachment/download?id.

TEXTO 7: PRANDI, Reginaldo. Referencias sociais das religiões afro-brasileiras: sincretismo, branqueamento, africanização. *Horizontes Antropológicos*. Porto Alegre, ano 4, nº8, junho de 1998.

TEXTO 8: FERRETTI, Sergio Figueiredo. Sincretismo e religião na Festa do Divino. *Encontro Internacional sobre o Divino*. São Luís.
www.gpmina.ufma.br/.../Sincretismo%20a%20Festa%20do%20Divino.p.

TEXTO 9: LEPINE, Claude. Nossos antepassados eram deuses.
www.antropologia.com.br/arti/colab/a6-clepine.pdf

TEXTO 10: VERGOLINO-HENRY, Anaíza. “Religiões africanas no Pará: uma tentativa de reconstrução histórica”. *Amazônia IPAR*, ano 2(2), jul. 2000.

TEXTO 11: CAMPELO, Marilu & LUCA, T. As duas africanidades estabelecidas no Pará. *Revista Aulas*, n.º 4, julho de 2007.
www.unicamp.br/~aulas/Conjunto%20II/4_13.pdf

TEXTO 12: RIBEIRO, Ana Paula; CARDOSO, Cristiano; GONÇALVES, Maria Alice Rezende. Tempo de brincar e aprender: estado laico, religiões de matriz africana e intolerância religiosa no espaço escolar. GONÇALVES, Maria Alice Rezende; RIBEIRO, Ana Paula (orgs.). *Diversidade e sistema de ensino brasileiro*. Rio de Janeiro: Outras Letras, 2014.