



**UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PERNAMBUCO - UNICAP
PRÓ-REITORIA ACADÊMICA - PRAC
COORDENAÇÃO DE PESQUISA
MESTRADO EM CIÊNCIAS DA RELIGIÃO**

CONSTANTINO JOSÉ BEZERRA DE MELO

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DAS RELIGIÕES AFRO-BRASILEIRAS:
O QUE PENSAM OS ESTUDANTES DAS ESCOLAS ESTADUAIS DE
REFERÊNCIA DA CIDADE DO RECIFE**

RECIFE, 2015



**UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PERNAMBUCO - UNICAP
PRÓ-REITORIA ACADÊMICA - PRAC
COORDENAÇÃO DE PESQUISA
MESTRADO EM CIÊNCIAS DA RELIGIÃO**

CONSTANTINO JOSÉ BEZERRA DE MELO

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DAS RELIGIÕES AFRO-BRASILEIRAS:
O QUE PENSAM OS ESTUDANTES DAS ESCOLAS ESTADUAIS DE
REFERÊNCIA DA CIDADE DO RECIFE**

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Ciências da Religião, pela Universidade Católica de Pernambuco, sob a orientação do Prof. Dr. Gilbraz de Souza Aragão e coorientação do Prof. Dr. Drance Elias da Silva.

RECIFE, 2015

CONSTANTINO JOSÉ BEZERRA DE MELO

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DAS RELIGIÕES AFRO-BRASILEIRAS:
O QUE PENSAM OS ESTUDANTES DAS ESCOLAS ESTADUAIS DE
REFERÊNCIA DA CIDADE DO RECIFE**

Dissertação de Mestrado _____, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre, no Mestrado em Ciências da Religião da Universidade Católica de Pernambuco, pela seguinte Banca Examinadora.

Recife, 25 de março de 2015.

Prof. Dr. Marinilson Barbosa da Silva - UFPB
1º Examinador

Prof. Dr. Luiz Alencar Libório - UNICAP
2º Examinador

Prof. Dr. Gilbraz de Souza Aragão – UNICAP
3º Examinador (Orientador)

Prof. Dr. Drance Elias da Silva – UNICAP
4º Examinador (Coorientador)

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

Nelson Mandela

AGRADECIMENTOS

Obrigado a Deus, a Olorum, aos orixás, aos inquices, aos santos e santas, aos mestres e mestras, aos caboclos e caboclas, às entidades espirituais e aos seres encantados.

A todos os meus familiares.

À CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) pela concessão da bolsa de estudos para realização deste mestrado.

A todos os gestores, estudantes e coordenadores pedagógicos das escolas que participaram da pesquisa.

Aos povos de terreiros, candomblecistas, juremeiros, umbandistas, que abriram as portas das suas casas sagradas para a minha compreensão da cosmovisão das religiões afro-brasileiras na cidade do Recife e Olinda.

Ao cacique Marcos e ao povo Xucuru pela oportunidade de conhecer a jurema indígena.

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

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

Ao Dr. Alzirton Freire pelo incentivo e disponibilidade na fase de inscrição da seleção do mestrado.

Ao professor Pedro Henrique de Melo e à professora Rosália Soares pelo estímulo na elaboração desta dissertação.

À gestora da Gerência Regional de Educação Recife-Norte Gilvani Pilé e à professora da Unidade de Desenvolvimento de Ensino Cicleide Lira pelo incentivo à pesquisa.

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

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

RESUMO

A presente dissertação está relacionada ao mestrado de ciências da religião, à linha de pesquisa: campo religioso brasileiro, cultura e sociedade. Ela tem como propósito analisar as Representações Sociais das religiões afro-brasileiras, apresentadas por estudantes de três Escolas de Referência da Rede Pública Estadual de Pernambuco, localizadas na região norte da cidade do Recife. As religiões afro-brasileiras foram geradas historicamente no processo de enfrentamento com o colonizador português e escravocrata, resultando num processo de reelaboração e ressignificação religiosa como saída para preservação das religiões minoritárias de negros e nativos. Para contextualizar historicamente as religiões afro-brasileiras, utilizamos como pesquisa bibliográfica, a produção de conhecimentos da história, da antropologia, da sociologia e da psicologia social, visando compreender como essas religiões foram concebidas no passado e ressignificadas no presente. Esta é uma pesquisa de campo, qualitativa e descritiva. Assim, a coleta de dados foi realizada através de entrevistas semiestruturadas, aplicadas aos dezoito entrevistados para analisar o que pensam os estudantes sobre as religiões afro-brasileiras, bem como aos três coordenadores pedagógicos das três escolas com o objetivo de analisar o cumprimento das ações recomendados pela Lei 10.639/2003 que trata da História e Cultura Afro-Brasileira, indicando um trabalho de desconstrução e combate ao preconceito étnico-racial e religioso. A análise dos dados coletados foi realizada através da análise de discurso. Como resultado, espera-se contribuir para a problematização da abordagem das religiões afro-brasileiras representadas pelos estudantes da escola pública estadual de Pernambuco, ampliando no Programa de Educação Integral de Pernambuco a valorização da educação na dimensão religiosa e espiritual, fortalecendo a concepção de educação crítica e emancipadora de estereótipos, preconceitos e discriminações religiosas, e, assim, possibilitar a construção de uma sociedade mais justa e democrática, onde a diversidade e o diálogo interreligioso possam ser respeitados.

Palavras-chave: Representações Sociais. Religiões afro-brasileiras. Escola de Referência em Ensino Médio.

ABSTRACT

This thesis is related to the master of religious studies, the research line: Brazilian religious field, culture and society. It aims to analyze the social representations of african-Brazilian religions, presented by students from three schools of the State Public Reference Network of Pernambuco, located in the northern region of the city of Recife. The african-Brazilian religions were historically generated in coping with the Portuguese colonizers and slave process, resulting in a process of reworking and reinterpretation as a religious outlet for preservation of minority religions of blacks and natives. To historically contextualize the african-Brazilian religions, used as bibliographical research, the production of knowledge of history, anthropology, sociology and social psychology, to understand how these religions were designed in the past and re-signified in this. This is a field research, qualitative and descriptive. Thus, data collection was conducted through semistructured interviews, applied to eighteen respondents to be analyzed what students think about the african-Brazilian religions as well as the three coordinators of the three schools in order to examine the performance of actions recommended by law 10.639/2003, which deals with the history and Afro-Brazilian Culture, indicating a work of deconstruction and combating ethnic and racial and religious prejudice. The data analysis was performed by analyzing discourse. As a result, it is expected to problematize the approach of african-Brazilian religions represented by students from state school in Pernambuco, expanding the program Integral Education of Pernambuco valuing education in religious and spiritual dimension, strengthening the concept of education critical and emancipatory stereotypes, prejudice and religious discrimination, and thereby enable building of a more just and democratic society, where diversity and interreligious dialogue can be respected.

Keywords: Social Representations. African-Brazilian Religions. School of Excellence in High School.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|---------------|----------------------------------------------------------------------|
| BCC | Base Curricular Comum do Estado de Pernambuco |
| CEB | Câmara da Educação Básica |
| CEE | Conselho Estadual de Educação |
| CF | Constituição Federal |
| CNE | Conselho Nacional de Educação |
| CP | Conselho Pleno |
| EREMs | Escolas de Referência em Ensino Médio de Pernambuco |
| GREs | Gerências Regionais de Educação |
| IBGE | Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística |
| LDB | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional |
| MDS | Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome |
| MEC | Ministério da Educação |
| ONU | Organização das Nações Unidas |
| OCM | Orientações Curriculares para o Ensino Médio |
| OTM | Orientações Teórico-Methodológicas do Ensino Médio |
| PE | Pernambuco |
| PCNs | Parâmetros Curriculares Nacionais |
| PEI | Programa de Educação Integral |
| PNAD | Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio |
| PPP | Projeto Político-Pedagógico |
| SECAD | Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade |
| SEDUC | Secretaria de Educação e Esportes |
| SEPPIR | Secretaria de Políticas de Promoção à Igualdade Racial |
| SIEPE | Sistema de Informações da Educação de Pernambuco |
| TRS | Teoria das Representações Sociais |
| UNESCO | Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura |

LISTA DE QUADROS

| | |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Quadro 1 – Elementos portadores de axé..... | 38 |
| Quadro 2 – Perfil dos coordenadores pedagógicos entrevistados das EREMs do Recife, em 2014..... | 76 |
| Quadro 3 – Perfil dos estudantes entrevistados das EREMs do Recife, em 2014..... | 77 |
| Quadro 4 – Mapa de associação de ideias 1: As religiões afro-brasileiras para os estudantes das EREMs do Recife, em 2014..... | 80 |
| Quadro 5 – Representações sociais das religiões afro-brasileiras apresentadas pelos estudantes das EREMs do Recife, em 2014..... | 82 |
| Quadro 6 – Árvore de associação de ideias 1: Religiões afro-brasileiras, entrevista com o estudante E.11 no Recife, em 2014..... | 87 |
| Quadro 7 – Árvore de associação de ideias 2: Religiões afro-brasileiras, entrevista com o estudante E.12 no Recife, em 2014..... | 92 |
| Quadro 8 - Mapa de associação de ideias 2: Exu e Pombagira para os estudantes das EREMs do Recife, em 2014..... | 97 |
| Quadro 9 – Representações sociais de Exu e Pombagira apresentadas pelos estudantes das EREMs do Recife, em 2014..... | 99 |
| Quadro 10 – Árvore de associação de ideias 3: Pombagira, entrevista com o estudante E.18 no Recife, em 2014..... | 100 |
| Quadro 11 – Árvore de associação de ideias 4: Exu e Pombagira entrevista com o estudante E.10 no Recife, em 2014..... | 102 |
| Quadro 12 – Árvore de associação de ideias 5: Exu e Pombagira, entrevista com o estudante E.2 no Recife, em 2014..... | 103 |

SUMÁRIO

| | |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| INTRODUÇÃO | 11 |
| 1 O CALEIDOSCÓPIO DAS RELIGIÕES AFRO-BRASILEIRAS | 14 |
| 1.1 As formas de lutas contra a escravidão | 17 |
| 1.2 O sincretismo religioso como estratégia de sobrevivência | 18 |
| <i>1.2.1 A Igreja Católica, o batismo e o sincretismo</i> | 20 |
| 1.3 Fases da história das religiões afro-brasileiras | 23 |
| 1.4 A diversidade das religiões afro-brasileiras no Recife | 25 |
| <i>1.4.1 A jurema no Recife</i> | 26 |
| <i>1.4.2 O Candomblé</i> | 29 |
| <i>1.4.2.1 Os Candomblés no Recife</i> | 30 |
| <i>1.4.2.2 O Candomblé nagô ou jeje-nagô</i> | 31 |
| <i>1.4.2.3 A iniciação e o axé: princípio de realização</i> | 34 |
| <i>1.4.2.4 Èsù: proto-matéria e princípio dinâmico do candomblé</i> | 39 |
| 1.5 A Umbanda | 41 |
| 2 A LEI FEDERAL 10.639/2003 E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA A RELEITURA DO ENSINO DA TEMÁTICA “HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA” | 44 |
| 2.1 As Escolas de Referência em Ensino Médio de Pernambuco - EREMs | 47 |
| 2.2 A Lei Federal 10.639/2003: história e cultura afro-brasileira | 51 |
| 2.3 O Parecer do Conselho Nacional de Educação CNE/ CP 3/2004: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. | 54 |
| 2.4 A Resolução n. 01/2004 do Conselho Nacional de Educação / Conselho Pleno | 55 |
| 2.5 Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Projeto Político Pedagógico | 57 |
| 2.6 A Instrução Normativa n. 01/2012 da Secretaria de Educação e Esportes do Estado de Pernambuco | 61 |
| 2.7 A implementação da Lei Federal 10.639/2003: encontros e desencontros no processo de ensino aprendizagem | 62 |
| 3 MÉTODO E ANÁLISE DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DAS RELIGIÕES AFRO-BRASILEIRAS | 68 |
| 3.1 Locus da Pesquisa | 68 |

| | |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| 3.2 Participantes | 68 |
| 3.3 Amostragem | 68 |
| 3.4 Instrumento e materiais para coleta de dados | 69 |
| 3.5 Delineamento da pesquisa..... | 70 |
| 3.6 Procedimentos gerais..... | 73 |
| 3.7 Procedimentos na análise dos dados | 73 |
| 3.8 Apresentação e análise dos dados | 76 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 104 |
| REFERÊNCIAS | 108 |
| APÊNDICE | 118 |
| APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (ESTUDANTES)..... | 118 |
| APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA OS ESTUDANTES DAS ESCOLAS DE REFERÊNCIA..... | 120 |
| APÊNDICE C - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA O COORDENADOR (A) PEDAGÓGICA DAS ESCOLAS DE REFERÊNCIA..... | 121 |
| APÊNDICE D - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (COORDENADOR) | 122 |
| ANEXOS | 123 |
| ANEXO 1 - RESUMO DAS ENTREVISTAS DOS COORDENADORES PEDAGÓGICOS (CP) | 123 |
| ANEXO 2 - RESUMO DAS ENTREVISTAS DOS ESTUDANTES (E) | 131 |

INTRODUÇÃO

O presente trabalho se refere às religiões afro-brasileiras, tema amplamente pesquisado pelas ciências humanas, principalmente pela antropologia e sociologia.

O tema da dissertação emergiu da dificuldade do nosso trabalho docente com a Lei 10.639/2003. Os estudantes apresentavam em sala de aula atitudes de recusa e preconceito, no estudo, pesquisa e debate do aspecto religioso da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” abordados nas aulas de sociologia e filosofia.

O objetivo desta pesquisa foi de analisar as representações sociais das religiões afro-brasileiras, apresentadas por estudantes de três Escolas de Referência da Rede Pública Estadual da região norte da cidade do Recife.

Elegemos o mestrado de ciências da religião para investigar esse fenômeno, uma vez que essa área do conhecimento possibilita o diálogo entre as diversas epistemologias e hermenêuticas envolvidas no campo dos estudos sobre o sagrado.

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

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

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

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

No primeiro capítulo desta dissertação, apresentamos a forma como os negros escravizados chegaram ao Brasil, as lutas contra a escravidão e o processo de sincretização como uma possibilidade de ressignificação dos valores religiosos trazidos da África. Caracterizamos também as várias religiões afro-brasileiras cultuadas no Recife, dividindo-as a partir de três matrizes: a jurema, o candomblé e a umbanda.

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

Analizamos o texto da Lei Federal 10.639/2003, o Parecer do Conselho Nacional de Educação – CNE, da Câmara Plena – CP de nº. 3/2004, a Resolução nº. 01/2004 do Conselho Nacional de Educação e as Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais elaboradas pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD do Ministério da Educação. No exame destes documentos, buscamos compreender como a Secretaria de Educação e Esportes do Estado de Pernambuco através da sua Instrução Normativa nº. 01/2012, estava orientando as escolas estaduais com alusão ao documento elaborado pelo MEC sobre as “Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais” na elaboração e adequação do Projeto Político Pedagógico das escolas.

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

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

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

Junto aos coordenadores pedagógicos, a ênfase das entrevistas foi dada para verificar se o Projeto Político Pedagógico de cada escola estava adequado a lei 10.639/2003, como também se o calendário e o currículo escolar atendiam para uma educação das relações étnico-raciais que contemplassem o diálogo e o respeito entre as diversas religiões que compõem o mosaico religioso brasileiro.

Esta é uma pesquisa de campo qualitativa, pois permite a utilização de múltiplas práticas de investigação científica, possibilitando uma análise mais profunda entre as articulações e construções das representações sociais (GROULX, 2008).

No processo analítico dos dados foi utilizada a metodologia proposta por Spink (1999), que elege a análise de discurso como uma técnica flexível e adequada para a análise das representações sociais.

Para possibilitar uma melhor clareza e interpretação dos dados coletados na pesquisa, adotamos como técnicas de visibilização, os mapas de associação de ideias (SPINK, 1999) e, quando necessário as árvores de associação (SPINK, 1999), para melhor compreender os sentidos construídos socialmente por cada estudante relatado nas suas práticas discursivas, como também na dialogia intrínseca que envolve o próprio processo de entrevista.

Este procedimento metodológico permitiu a verificação das crenças, semelhanças e particularidades presentes nas respostas dos estudantes a respeito de suas representações sociais sobre as religiões afro-brasileiras.

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

1 O CALEIDOSCÓPIO DAS RELIGIÕES AFRO-BRASILEIRAS

Apresentamos neste trabalho as múltiplas religiosidades que compõem o caleidoscópio das religiões afro-brasileiras, forjadas nas suas matrizes fundantes: a indígena, a europeia e a africana, que juntas formaram e continuam a produzir uma variedade de possibilidades religiosas, fenômeno ímpar na cultura e religião brasileira.

Bittencourt Filho (2003) chama atenção para o poder de dominação da Europa na formação da matriz religiosa brasileira, pois trouxe do além-mar um catolicismo idiossincrático ibérico e também fragmentos da magia europeia.

O catolicismo português tinha um caráter sentimental, pietista e devocional. Apresentava uma forte devoção às almas, aproximando-o do culto aos ancestrais africanos. Conservou também as credices arcaicas lusas e as práticas das bruxarias europeias tão perseguidas nas diversas visitações do Santo Ofício no Brasil (CINTRA, 1985).

Segundo Silva (2005, p. 23), na chegada dos portugueses ao Brasil, havia uma população de aproximadamente cinco milhões de indígenas, representados por diversos povos.

Os moradores nativos foram considerados criaturas semidemoníacas necessitadas de salvação. Logo, em resposta à resistência dos índios à conversão católica, a Igreja elaborou um plano de combate aos endemoniados, motivo que serviu de justificativa para o processo de escravização (BITTENCOURT FILHO, 2003).

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

Para substituir a mão-de-obra indígena, os portugueses trouxeram o povo africano já na condição de escravo¹ para as terras brasileiras nas primeiras décadas do século XVI.

Os negros capturados na África eram vendidos e embarcados nos porões imundos dos navios negreiros, cheios de ratos e doenças, submetidos durante sessenta dias de viagem a maldades e atrocidades, transformados em “animais” escravizados.

Muitos grupos tribais que desembarcavam nos portos brasileiros já tinham passado por

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

processos de sincretização², a “evangelização dos negros principiara na África um século ou dois antes do povoamento do Brasil, e alguns espíritos daomeanos ou de negros do Congo já tinham sido identificados com santos católicos” (BASTIDE, 1985, p. 361).

Segundo Valente (1976), o sincretismo intertribal foi iniciado na África, gestado durante a viagem nos navios negreiros e concretizado em terras brasileiras. Assim, com a reelaboração dos ritos religiosos dos povos jeje e nagô, nasceu o candomblé jeje-nagô.

Os negros que chegavam escravizados alimentavam os ciclos de exploração econômica nas terras brasileiras, que durou até fins do século XIX com a Proclamação da República (SILVA, 2005).

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

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

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

Não existe no Brasil, dados exatos sobre o número de escravos e sua procedência, uma vez que Ruy Barbosa, em 14 de dezembro de 1890, ordenou a destruição de todos os registros de escravos em posse do Ministério da Fazenda. Queimou-se nas fornalhas da Alfândega do

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

Rio de Janeiro uma parte da história do Brasil (CINTRA, 1985, p. 16).

A pesquisa histórica brasileira foi buscar no além-mar, em Portugal e em países africanos, mais documentos históricos que comprovassem o povoamento das terras brasileiras por uma multiplicidade de povos africanos.

Aportaram no Brasil os negros falantes de quimbundo e os ambundos de Angola, que se juntaram aos diversos grupos étnicos como os andongos, dembos, hungos, quissamas, songos, libolos e bângalas (SILVA, 2012).

Dos portos de Angola, Congo e Moçambique, chegaram os congos, sossos, iacas, vilis, huambos, lubas, galangues, bailundos, luenas, macuas e tongas. No Maranhão atracaram os mandingas, banhuns, pepeis, felupes, balantas, nalus e bijagós. De Benim chegavam os fons, yorubás, mahis, ibos, ijós, efiques, hauçás, nupes, baribas e bornus.

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

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

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

A maioria das religiões africanas que chegou ao Brasil tinha em comum a crença num ser supremo, como por exemplo, Olodumaré dos yorubás, Mavu e Lissa dos jejes e Zambi dos bantos (SILVA, 2005).

O culto ao sagrado ocorreu de forma diferente entre esta multiplicidade de povos africanos, para os yorubás (nagôs) predominou o culto aos orixás³, para os daomeanos (jejes) os voduns⁴, para os bantos (congoleses e angolese) os inquices⁵, e para os fanti-achanti

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

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

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

(minas) os obossoms⁶ (VALENTE, 1976).

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

1.1 As formas de lutas contra a escravidão

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

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

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

O quilombo mais conhecido foi o de Palmares, localizado em Alagoas, formado no século XVII, contava com uma população de cinco a seis mil habitantes. Foi destruído e seu líder Zumbi assassinado.

Até a “libertação” dos escravos (1888) os quilombos nunca desapareceram, e os negros lutavam constantemente pela liberdade. Num dos confrontos no quilombo em Minas, o capitão Bartholomeu Bueno trouxe como troféu 3 mil pares de orelhas dos quilombolas (BASTIDE, 1985, p.134).

Outra estratégia encontrada pelos negros escravizados para resistir à escravidão, foi buscar a reunião em torno de uma religião, para sobreviver em terras brasileiras tão avessas ao

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

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

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

sofrimento africano (BASTIDE, 1985).

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

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

1.2 O sincretismo religioso como estratégia de sobrevivência

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

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

O sincretismo afro-brasileiro foi uma estratégia de sobrevivência e de adaptação, que os africanos trouxeram para o novo Mundo. No continente africano, nos contatos pacíficos ou hostis com povos vizinhos, era comum a prática de adotar divindades entre conquistados e conquistadores. Foi uma estratégia de sabedoria que pode ser entendida no primeiro significado da palavra apresentada no Dicionário Aurélio: reunião de vários estados da Ilha de Creta contra o adversário comum. Além disso, na própria África é sabido que diversos povos receberam muito cedo influências cristãs, mesmo antes do tráfico de escravos ter se tornado mais intenso (FERRETTI, 2006, p. 466).

Segundo Boff (1982, p. 150) o sincretismo apresenta-se como um fenômeno universal constituinte de toda expressão da religiosidade humana. O catolicismo é tão sincrético como qualquer outra religião, “o cristianismo puro não existe, nunca existiu nem pode existir”.

No caso do candomblé,

[...] uma religião entra em contato com o cristianismo e, ao invés de ser convertida, ela converte o cristianismo para dentro de sua identidade própria.

Elabora um sincretismo, utilizando elementos da religião cristã. Ela não passa a ser cristã porque sincretizou dados cristãos. Continua pagã e articula um sincretismo pagão com conotações cristãs. Parece que algumas pesquisas têm revelado este fenômeno com a religião yorubá (candomblé ou nagô) no Brasil. Ela acomodou, assimilou e transformou características cristãs conservando sua identidade yorubá. O cristianismo não converteu, foi convertido (BOFF, 1982, p. 163).

O processo sincrético desenvolvido no Brasil foi amplo e complexo, não pode ser reduzido em livros didáticos a simples tabelas de correlações ou justaposição entre santos católicos e orixás nagôs.

O que esteve constantemente em pauta com a sincretização na cena histórica brasileira, foi aluta pela preservação da identidade do povo negro escravizado. Os africanos além de utilizarem a mediação e a reelaboração religiosa com as culturas indígena e européia, também foram hábeis no diálogo com outras tradições africanas para sobreviverem.

Segundo Magnani (1986, p. 16), o grupo étnico dos negros bantos mantinha na África seu núcleo de força e coesão no culto aos antepassados, cada linhagem cultuava um determinado deus, e o poder religioso era transmitido às famílias através da linhagem masculina.

O tráfico de escravos africanos provocou uma destruição dos grupos de parentesco banto, pois desmembrou as diversas etnias através da venda separada de escravos, alterando também a proporção entre os escravos homens e mulheres, separando as famílias umas das outras, precavendo-se assim, de possíveis rebeliões. Dessa forma, não havia mais união em torno do parentesco banto, inviabilizando a reverência aos seus ancestrais.

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

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

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

1.2.1 A Igreja Católica, o batismo e o sincretismo

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

Em 1813, Dom João IV substituiu a marca de ferro no peito pela argola pendurada no pescoço (CINTRA, 1985). A coroa portuguesa determinava que todos os escravos desembarcados no Brasil, tinham o prazo de até cinco anos para serem batizados. Cabia a Igreja Católica o papel de salvar os pagãos, buscando no batismo com o uso dos nomes bíblicos a salvação dos “negros pecadores” (SILVA, 2005).

A Igreja Católica, “[...] lucrou com isso: a propriedade de Santa Cruz que pertencia aos jesuítas compreendia, em 1768, 1.205 escravos; o Convento do Desterro na Bahia tinha 400 servas para 74 freiras; e poder-se-iam multiplicar os exemplos” (BASTIDE, 1985, p. 77).

O padre Antonio Vieira defensor dos índios no Maranhão, afirmava que Deus permitia a escravidão dos negros para salvar suas almas. E o padre Manuel da Nóbrega argumentava que alugar mão-de-obra era muito caro, logo uma das saídas para afalta de trabalhadores era o comércio de escravos da África (CINTRA, 1985, p. 105).

O processo de catequização católico acontecia com o uso da força física e simbólica, os escravos apresentavam em forma de verniz uma conversão dissimulada para sobreviver. Este processo repressor alimentava um dique de ódio e revolta muito grande.

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

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

Um grupo de aproximadamente 600 negros de diversas etnias comandados pelos malês (nagôs), africanos islamizados¹⁰, foi conduzido à insurreição defendendo a implantação na Bahia de uma nação controlada por africanos, dirigida por muçulmanos, como dizia Reis

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

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

(2012) talvez desejando criar um califado ortodoxo ou um Estado pagão onde todos os religiosos africanos fossem tolerados.

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

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

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

Outro fato histórico que vem da Bahia nos leva a perceber como os africanos utilizavam o processo sincrético como instrumento de mediação e preservação de identidade.

Nos anos de 1970, era popular na cidade de Salvador, como parte do processo de iniciação das iaôs dos candomblés baianos, a participação obrigatória das iniciadas na missa da Igreja do Bonfim, só para depois participarem da cerimônia de coroação como ialorixá.

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

Na época colonial, principalmente nos séculos XVI e XVII, a igreja católica não permitia que os negros assistissem as missas dentro da nave. Os senhores de engenho reclamavam que eles sempre andavam sujos e fedidos.

Segundo o Padre Antônio Gomes (apud CINTRA, 1985, p. 100), as igrejas eram pequenas, assim, os senhores deixavam os escravos do lado de fora, “[...] chamando-lhes de cães, perros”.

As irmandades religiosas instituídas pela igreja católica para negros floresceram nos

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

séculos XVIII e XIX. Foram criadas numa tentativa de integrar os escravos africanos à religião católica. Houve também uma política de prevenção de rebeliões, separando os negros nas irmandades por etnia.

A Irmandade de Nossa Senhora do Rosário dos Homens Pretos foi uma confraria de culto católico criada para abrigar à religiosidade dos homens negros. Destacou-se no país pela construção de igrejas e capelas.

Novamente na História do Brasil, os negros escravizados utilizaram sabiamente do verniz da conversão, e transformaram as irmandades em instrumento de resistência e organização das suas tradições religiosas, de onde saíram os candomblés, maracatus e congados (CINTRA, 1985). Logo, “[...] o catolicismo negro foi um relicário precioso que a Igreja ofertou, não obstante ela própria, aos negros, para aí conservar, não como relíquias, mas como realidades vivas, certos valores mais altos de suas religiões nativas” (BASTIDE, 1985, p. 179).

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

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

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

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

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

linha cruzada, a umbandomblé, a jurema, o toré, a quimbanda, o omolocô, o catimbó, o encantado/pajelança, o nagô e a pena e maracá (BRASIL, 2011).

1.3 Fases da história das religiões afro-brasileiras

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

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

O candomblé iorubá ou jeje-nagô aportou em terras brasileiras proveniente de diversas cidades iorubanas. Este candomblé baiano espalhou-se pelo Brasil. Em Pernambuco foi influenciado pela nação egba, no Maranhão pela religião dos voduns daomeanos, e no Rio Grande do Sul, pela influência da nação oió-ijexá.

O Brasil também foi influenciado pelos candomblés de origem banta, principalmente no Rio de Janeiro, conhecidos como candomblés de angola e congo, e outros de origem fom, conhecidos como jeje-mahim e o jeje-daomeano.

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

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

No início o espiritismo era frequentado pela classe média, e começou a receber em seus templos uma população de pobres e negros que traziam suas crenças nas tradições africanas. Um grupo de médiuns espíritas que acreditava nas ideias europeias de evolucionismo e reencarnação, passou também a incorporar nas suas sessões entidades das religiões afro-brasileiras, as quais não foram aceitas pela comunidade, pois esses espíritos eram considerados “inferiores” na escala da “evolução” espiritual.

Desta forma, houve uma ruptura de grupos dentro da religião espírita. Um grupo que sofreu o processo de “empetrecimento”¹³ do espiritismo rompeu com o grupo de tendência de branquitude europeia, e formou novos grupos religiosos que aceitavam os antepassados ameríndios e africanos nos seus transe mediúnicos (ORTIZ, 1991).

Assim, no início de 1920, no Rio de Janeiro, foi criada a umbanda, espalhando-se por São Paulo e outros estados brasileiros, num processo único de “bricolagem europeia-africana-indígena” (PRANDI, 2006, p. 100).

Durante todo o processo de construção histórica das religiões afro-brasileiras, a perseguição e o preconceito social contra os religiosos foram evidentes nas humilhações, prisões, incêndios e mortes, principalmente contra o povo de candomblé.

Como estratégia de resistência, os candomblecistas criaram o cargo de ogã, aquele que protege o terreiro. Intelectuais e artistas¹⁴ adotaram as casas de santo para provê-las financeiramente e livrá-las das perseguições policiais e entraves burocráticos.

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

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

O processo de africanização dos terreiros se dá historicamente na efervescência do movimento de contestação estudantil dos anos 60 marcado pela contracultura e pela luta dos grupos de esquerda contra a ditadura militar brasileira.

Houve uma necessidade de se revisitar as raízes brasileiras. A africanização caracterizou-se pela recuperação do patrimônio cultural e ritual dos sacerdotes e sacerdotisas das religiões afro-brasileiras. Muitos religiosos viajaram para estudar e aprender novos segredos guardados no ventre da mãe África.

Africanizar significa também a intelectualização, o acesso a uma literatura

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

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

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

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

1.4 A diversidade das religiões afro-brasileiras no Recife

Conhecer implica em pesquisar, comparar e buscar diferenças e similitudes em cada fenômeno religioso.

Dentre as dezessete religiões afro-brasileiras registradas na pesquisa do MDS, buscamos dissertar na nossa pesquisa sobre aquelas religiões que predominam nas práticas religiosas do povo de terreiro recifense: a jurema, o candomblé, o nagô, o xangô e a umbanda.

É importante tecer um esclarecimento quanto à polêmica no Recife em torno da religião macumba.

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

Na pesquisa do MDS, a macumba não foi registrada na classificação atribuída pelas pessoas pesquisadas nas quatro capitais como religião afro-brasileira.

No Recife foram pesquisadas 1.261 comunidades tradicionais de terreiro, sendo registradas 896 casas como praticantes da religiosidade de origem indígena, ou seja, a jurema é praticada em mais de 70% dos terreiros recifenses.

Um total também de 70% dos membros de terreiros declarou-se praticante da religião dos orixás, sendo que 703 do candomblé, 181 do nagô, e 10 do xangô, perfazendo um total de 894 terreiros.

A umbanda foi registrada como prática religiosa afro-brasileira em 365 terreiros, representando 29% dos membros desta religião no Recife.

Estes dados apontam no Recife para uma “convivência de múltiplas manifestações religiosas no espaço de um mesmo terreiro” (BRASIL, 2011, p. 137). O processo sincrético e de dupla pertença é tão forte no Recife, que geralmente os filhos de santo são iniciados no candomblé e depois na jurema. No barracão de cada terreiro é estabelecida uma data de gira¹⁵ para a jurema, e outra data para a religião dos orixás.

1.4.1 A jurema no Recife

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

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

Motta (2006) descreve o “catimbó” ou “jurema” como uma religião de origem indígena, que predominou na região leste do Nordeste, entre Recife e Natal. Na sua passagem pela Paraíba, Bastide (2001) registrou a existência de aproximadamente 400 catimbós dispersos ao redor de João Pessoa.

Bastide (2001) em seus estudos pelo Nordeste, constatou a junção do catimbó e da jurema, os cachimbos dos catimbozeiros eram elaborados com a raiz da jurema.

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

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

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

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

Na metade do século XX, o catimbó foi influenciado nas suas práticas religiosas por representantes simbólicos ressignificados do Xangô, como os exus e as pombagiras (exus femininos).

A influência da religião católica foi identificada por Bastide nas práticas da jurema através da análise das narrativas míticas dos seus adeptos:

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

Na religião da jurema encontramos duas categorias de seres espirituais, os caboclos de origem indígena e os mestres, descendentes de escravos ou mestiços.

Segundo Brandão e Rios (2001) com a introdução dos sacrifícios de animais de pequeno porte provindos das tradições religiosas africanas, houve uma transformação no catimbó-jurema do Recife, onde as entidades espirituais passaram a receber como oferenda peixe ou carne bovina; crua, cozida ou assada na brasa.

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

Os mestres juremeiros quando vivos trabalhavam na lavoura, logo são considerados profundos conhecedores dos segredos das ervas. Toda casa de jurema tem seu mestre, chamado de padrinho, que inicia seus afilhados nessa religião.

O discípulo para tornar-se mestre juremeiro deve passar pelo processo de juremação com a implantação da semente ou ciência da jurema, “este ritual consiste em plantar no corpo do discípulo, por baixo de sua pele, uma semente da árvore sagrada” (BRANDÃO; RIOS, 2001, p. 172).

A juremação é um processo de iniciação que acontece em três momentos. Inicia-se com o mestre através de uma “intervenção espiritual” implantando a semente no corpo espiritual do discípulo, que depois surgirá localizada numa parte do seu corpo orgânico. Depois ocorre a beberagem da jurema sagrada, e por fim, o mestre do terreiro faz um corte na

pele do braço do iniciado e implanta a semente da planta jurema.

Outra cerimônia importante nesta religião é a iniciação da ciência do cachimbo, onde o discípulo recebe no braço o calor da fumaça do cachimbo, até que o calor queime o braço.

O tombamento é a etapa final de iniciação da jurema. É um rito onde as correntes espirituais do iniciado vão receber os alimentos e sacrifícios, comem o caboclo, o mestre, a mestra, o exu, a pombagira e o iniciante. O discípulo com a jurema implantada, após beber a jurema realiza sua primeira viagem correndo as cidades espirituais, enquanto o caboclo incorporado no seu corpo recebe os sacrifícios (BRANDÃO; RIOS, 2001).

Na volta do transe, o iniciado relata ao seu mestre o que experimentou durante a viagem, e entrega as oferendas aos outros encantados.

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

No dia seguinte, na festa, o iniciado vestido de caboclo, grita o nome do encantado e canta sua toada. Também poderá vestir todas as entidades a quem cumpriu com as oferendas.

O símbolo dos mestres masculinos é o cachimbo, que com a baforada e o poder da fumaça tanto pode curar como dificultar a vida de uma pessoa. Eles utilizam no seu ritual a cachaça, o fumo, a bebida feita da jurema, e nos terreiros que sofreram influência africana também recebem sacrifícios de galos, bodes e novilhos (BRANDÃO; RIOS, 2001).

As mestras dividem-se em grupos da esquerda e da direita, estas últimas representadas por Gertrudes e Lorinda, que em vida eram excelentes parteiras.

As mestras da esquerda são associadas a mulheres que viveram nas ruas e nos cabarés nordestinos. Paulina e Juvina de Maceió são inimigas de Ritinha do Recife. Encontram-se também como mestras recifenses Severina e Júlia Galega. Estas são habilidosas nos assuntos relacionados a namoro, a casamento, a amarração e a separação, conselheiras de homens e mulheres. Consomem cerveja, cidra e champanhe, recebem também peixe assado, e por influência africana, recebem oferendas de galinhas, cabras e novilhas (BRANDÃO; RIOS, 2001).

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

Uma das maiores influências ou controvérsias da religião africana na jurema é a

comunicação dos encantados denominados de exus e pombagiras, tidos como servos dos mestres são considerados espíritos rudes, logo podem se precipitar para o trabalho direcionado ao mal. Os candomblecistas celebram Èsù como orixá e não reconhecem sua comunicação como um espírito de jurema (AUGRAS, 2008).

Pontos e giras frequentemente são recitados e cantados na língua portuguesa, pedindo proteção aos santos católicos e aos orixás africanos, porém nessa matriz verifica-se nos ritos a predominância de diversos elementos de natureza indígena, como o uso da jurema, do cachimbo, das folhas e de movimentos de danças tribais.

1.4.2 O Candomblé

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

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

Segundo Prandi (2005, p. 21):

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

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

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

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

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

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

Na pesquisa do MDS na Região Metropolitana do Recife, dentre todas as tradições religiosas africanas pesquisadas, foram registradas 894 casas de culto aos orixás.

1.4.2.1 Os Candomblés no Recife

Valente (1976) observou pouca sobrevivência dos inqúices do culto banto ou candomblé de angola nos candomblés pernambucanos e quase nada restou de procedência das divindades angolenses e congolenses¹⁶.

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

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

Dessa forma, no terreiro de candomblé de caboclo coexistem de forma simultânea as duas modalidades de atendimento. Geralmente os filhos de santo são primeiro iniciados no candomblé, para depois de aproximadamente um ano trabalharem com os caboclos.

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

No Recife, conforme pesquisa do MDS, os filhos de santo são iniciados primeiro no candomblé, e depois de aproximadamente um ano são tombados na jurema.

1.4.2.2 O Candomblé nagô ou jeje-nagô

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

O candomblé de tradição jeje-nagô engloba os povos nagôs (queto, ijexá) e os jejes (jeje-fon e jeje-marrin), ambos de influências sudanesas.

No candomblé do Recife não predominou a devoção aos voduns¹⁷, muito menos o culto aos ancestrais¹⁸ do candomblé jeje (VALENTE, 1976, p. 29). Sobreviveram fragmentos do culto ao vodum Nana Burucu ressignificado como um orixá nagô, configurando assim em Pernambuco um novo panteão para o candomblé jeje-nagô¹⁹. O estado brasileiro que mais preservou o culto aos voduns foi o Maranhão (CINTRA, 1985; FERRETI, 2013; VALENTE, 1976).

Em Pernambuco, o candomblé ficou conhecido popularmente como xangô, devido ao grande número de terreiros que cultuavam este orixá. Um dos terreiros mais antigos de candomblé no Recife é o Sitio do Pai Adão ou Terreiro Obá Ogunté²⁰, ainda em pleno funcionamento e situado no bairro de Água Fria, que, segundo Campos (2005), foi fundado há aproximadamente 150 anos.

No Recife houve também processos de sincretização entre a umbanda e o candomblé, surgindo o que Motta (2006) classificou como o Xangô Umbandizado. Apesar de manter os

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

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

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

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

toques, as danças e a hierarquia do xangô, foi influenciado pelo espiritismo e pela umbanda, sofrendo alterações na tipologia dos seres espirituais, classificando-os em linhas e falanges.

O candomblé é uma religião monoteísta, e chega ao Brasil já reunindo elementos religiosos provenientes do sincretismo intertribal estabelecido na África (FERRETI, 2013; VALENTE, 1976).

Da influência nagô todas as casas recifenses cultuam Olódùmarè ou Olórun como o deus supremo do universo que criou os orixás para organizar o mundo (VERGER, 2002).

Em todo candomblé a abertura de caminhos e a resolução de conflitos humanos ficam sob a regência dos orixás²¹, que são ancestrais divinizados, mas orixá também é “uma força pura, àse imaterial que só se torna perceptível aos seres humanos incorporando-se em um deles” (VERGER, 2002, p. 19).

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

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

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

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

Nos terreiros do Recife Òrisàlà, Òrisànlá, Òsàlá ou Obàtálá é celebrado como o grande orixá-funfun associado à água e ao ar, que criou todas as criaturas do òrun, cujos duplos estão encarnados na terra. Já Odùduwà ou Odùà é um orixá que está associado à água, à terra e ao

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

princípio feminino. É a representação coletiva das mães ancestrais.

Para os nagôs, os eboragenitores²² femininos ou orixás genitores femininos da esquerda, constituem o grupo formado pelos duzentos Ìrúnmalè, liderados por Odùduwà. Este grupo é composto por todos os orixás de poder genitor feminino, dentre eles destacamos: Naná Burúkú, Òsun, Yémánjá e Oya eborafilha. O axé de trabalho destes orixás são a água e a terra; a água dos mares, dos rios, dos lagos, dos mananciais, seria o “sangue branco” que brota da terra (SANTOS, 2012).

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

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

No mês de dezembro, muitos terreiros do Recife se encontram na praia do Pina para homenagear Yémánjá, que é outra Iyami, a grande mãe e está associada à água do mar. Mãe mítica que abraça seus “filhos-peixes”, carrega na mão o seu abèbè, leque ritual, composto pelo símbolo da cabaça-ventre com o pássaro da procriação. Nos terreiros nagôs o seu assento acompanha o altar do seu filho Sàngó (SANTOS, 2012).

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

O orixá Oya é a única eborafilha, considerada filha de Oxum, está associada à água, à floresta, aos animais e aos espíritos que a povoam, carrega na mão o erukere, instrumento utilizado para afastar os espíritos dos mortos. É um orixá do vento, do ar, da tempestade e dos

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

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

relâmpagos, comanda os ancestrais masculinos, os eguns²⁴.

As sacerdotisas de Oya carregam as olóya, colar de conta vermelho-sangue, representando a circulação do sangue vermelho, e por esta razão seus paramentos são confeccionados em cobre, principalmente sua pequena espada (SANTOS, 2012).

No candomblé, o casal Oya e Xangô, simboliza o poder do sangue vermelho e do princípio feminino e masculino.

No grupo dos orixás-caçadores mais populares nos terreiros de Recife destacamos Ogun e Oxóssi.

Ogun em alguns relatos míticos é considerado filho de Yemanjá, em outros de Odùduwà, ambos tendo como paternidade Oxalá. Ele está ligado à força das árvores, é reverenciado com a planta espada de Ogum (*dracaemafragrans*). É uma prática comum nas casas populares no Recife, ter esta planta como símbolo de proteção espiritual para a família, independente da religião professada na residência (SANTOS, 2012).

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

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

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

1.4.2.3 A iniciação e o axé: princípio de realização

Uma das principais distinções entre o candomblé, a jurema e a umbanda, é o processo de iniciação e de aprendizagem na manipulação e feitura do axé.

Para o povo de terreiro, o axé é uma “força mágico-sagrada, a energia que flui entre

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

todos os seres, todos os componentes da natureza” (AUGRAS, 2008, p. 64).

No candomblé a iniciação é muito longa. Em qualquer parte do Brasil, a hierarquia sacerdotal do candomblé é constituída levando-se em conta o tempo de formação iniciática no terreiro, “o ancião detém o segredo da tradição” (PRANDI, 2005, p. 42).

Os membros iniciados nos segredos do candomblé são divididos em três categorias iniciáticas: o abiã, postulante do terreiro, os iaôs, com pouco tempo de trabalho, podendo ou não receber o santo, e os ebômis, membros mais experientes que já cumpriram as obrigações dos sete anos, e “viram no santo” (entram em transe).

O rito de passagem iniciático mais tradicional no candomblé é o deca, que estabelece a mudança da condição de iaô para ebômi. Dessa forma, é estabelecido um calendário litúrgico de obrigações sucessivas em três fases: no primeiro, no terceiro e no sétimo ano da iniciação.

Para dar sustentação à toda estrutura funcional e simbólica de uma casa de candomblé, encontramos os iniciados no cargo de ogã. Eles aprendem uma das duas funções de ogã, a primeira de ogã-axogum, iniciado no sacrifício dos animais, e a segunda de ogã-alebê, responsável pelo toque no chamado aos orixás.

Nas cerimônias públicas é fácil visualizar o cargo de equede, sua ocupante não “vira no santo” (entrar em transe), mas cuida dos orixás e seus objetos quando estes estão manifestados.

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

A função de Iabassê não é encontrada nem na jurema nem na umbanda, requer muita responsabilidade e atenção na preparação da oferenda ao orixá.

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

O candomblé no Brasil apresenta-se como uma religião de parentesco espiritual, de

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

comunidade. O cargo de iaquequerê é ocupado pelo pai ou mãe pequena que colabora intensamente com o babalorixá (pai de santo) ou ialorixá (mãe de santo) no comando de todo o terreiro.

A “lei do santo” no candomblé é um dos fundamentos mais importantes para o povo de terreiro. “Agô ebômi”, pede-se licença ao mais velho, à mãe ou pai de santo, aquele que detém o conhecimento e o axé dos orixás.

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

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

Na cosmovisão do candomblé jeje-nagô, o ser humano é feito com uma substância divina (Ipori) que o atrela a uma divindade específica, o Eledá, chamado de dono da cabeça (Olóri). A cabeça (ori) é a parte central do corpo que faz a sua ligação com uma divindade específica.

O ori é considerado um altar divino. Antes de se ofertar qualquer obrigação aos orixás, deve-se fazer uma oferenda à sua própria cabeça.

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

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

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

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

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

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

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

Segato (2005) também verificou nas suas pesquisas nos terreiros de xangô no Recife, que para os seus adeptos, a cabeça é compreendida como um espaço do santo (orixá). Porém ela constatou que para os iorubás, o dono da cabeça (responsável pelo destino e pela personalidade) e a divindade pessoal são entidades diferentes, já para o povo do xangô, eles são a mesma entidade.

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

No candomblé a oferenda é o núcleo central onde se produz o poder do axé, toda a movimentação de energia animal, vegetal e mineral é preparada para atender as demandas específicas de cada orixá, regentes da harmonização dos elementos da natureza.

A Iyálôrisà consulta através do oráculo de Ifá as oferendas-símbolos que serão utilizadas em cada cerimônia ritual. Distinguem-se os òsè que são oferendas semanais, dos

ebo odún, oferendas anuais, individuais e sociais destinadas a diversos orixás. O axé é “plantado” no terreiro, e para que ele se expanda e se fortifique, é necessário o cumprimento das obrigações e das oferendas para com os orixás da família de santo.

Segundo um calendário litúrgico, o objetivo das oferendas portadoras de axé é de

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

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

Quadro 1 - Elementos portadores de axé.

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

Fonte: Santos (2012).

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

Outro orixá que trabalha com o sangue branco é Obàlúaiyé, filho mítico de Nàná, que também transporta no seu axé os sangues vermelho e preto. Como senhor da terra, está relacionado com troncos e galhos. Ele utiliza o Sàsàrà, feixe de nervuras de palmeira, que representa os espíritos ancestrais, para varrer todas as enfermidades e males espirituais.

²⁶ Comunidade.

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

Durante o drama litúrgico veste o aso-iko, traje sagrado feito de ráfia africana, que consiste de uma saieta e um chapéu que cobre todo o rosto. Esta divindade guarda no seu interior o segredo da gênese, da vida e da morte.

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

1.4.2.4 Èsù: proto-matéria e princípio dinâmico do candomblé

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

Segundo Prandi (2005, p. 90) um dos efeitos negativos dos processos de sincretização no Brasil aconteceu com as imitações e degradações do orixá exu, que desafortunadamente foi sincretizado com o demônio cristão.

Por esta razão, para caracterizá-lo utilizamos a pesquisa detalhada de Santos (2012), uma vez que foi uma das figuras míticas abordadas na pesquisa de campo das representações sociais das religiões afro-brasileiras junto aos estudantes das Escolas de Referência em Ensino Médio do Recife - EREMs.

Èsù é o princípio dinâmico da comunicação, multiplicação e crescimento. Toda oferenda devotada aos orixás é entregue por Èsù. O Àdó-iràn, a cabaça, é o seu símbolo de poder. Ele promove a expansão de toda força vital. Também é representado pelo Òkòtò, espécie de caracol, que representa a expansão e crescimento de tudo o que existe no mundo (SANTOS, 2012).

Dentre as funções desempenhadas por Èsù, uma das mais importantes no terreiro, é o trabalho de carregar o ebo, a oferenda ritual. Por isso, Èsù é também chamado de Elérù, Senhor do erù, do carregamento ritual.

O ritual do Pàdé, que significa o ato de reunir, deve ser celebrado antes das cerimônias durante o calendário litúrgico, sempre acompanhado de um ebo-odun, carregamento com derramamento de sangue de um quadrúpede ou equivalente para Èsù. Através do pàdé, Èsù

transporta as substâncias-signos do axé masculino, do feminino e do elemento procriado até os orixás.

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

Cada orixá tem um Èsù, que na verdade é parte integrante dele, é o elemento de execução do orixá. Logo, no terreiro, cada orixá come junto com Èsù (SANTOS, 2012).

No mito da gênese do candomblé nagô, Èsù é fruto da união entre a água, elemento masculino e a terra, elemento feminino. “Èsù é filho de Òrúnmilà + Yébùrú, do branco e do vermelho” (SANTOS, 2012, p. 49).

Èsù é portador do tempo mítico. É passado, presente e futuro. Faz parte do processo de vida de cada ser humano, acompanha o desenvolvimento desde o nascimento até a morte.

Cada indivíduo está constituído, acompanhado por seu Èsù individual, elemento que permitiu seu nascimento, desenvolvimento ulterior e multiplicação; para que ele possa cumprir seu ciclo de existência harmoniosamente, deverá imprescindivelmente restituir, através de oferendas, “os alimentos”, o àse devorado real ou metaforicamente por seu princípio de vida individualizada. É como se um processo vital equilibrado, impulsionado e controlado por Èsù, fosse baseado na absorção e na restituição constantes de “matéria” (SANTOS, 2012, p. 182).

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

Èsù representa a boca coletiva, logo o Ifá necessita do axé de Èsù para comunicar-se com Orúnmilà, orixá-funfun (SANTOS, 2012).

Orúnmilà - também conhecido como Ifá - é o orixá da sabedoria e da adivinhação. É responsável pela interpretação do presente, passado e futuro, e pela organização da terra (SANTOS, 2012).

Por fim, como promotor da expansão e procriação, Èsù está associado à atividade sexual. “É o patrono da cópula, que gera filhos” (PRANDI, 2005, p. 75).

1.5 A Umbanda

Segundo Cintra (1985, p. 77) a palavra umbanda vem da língua quimbundo de Angola, e significa “a arte de curar”.

A umbanda é uma religião que surge com a consolidação da sociedade urbano-industrial no Brasil. Apresenta-se no cenário religioso por volta das décadas de 1920 e 1930²⁸, quando espíritas do Rio de Janeiro, São Paulo e Rio Grande do Sul, insatisfeitos com a sua religião, decidem criar uma nova, influenciados pela mistura de tradições católicas, ameríndias e afro-brasileiras.

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

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

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

É certo, como defende Prandi (2005), que a quimbanda²⁹ foi um espaço simbólico criado dentro da umbanda, para esta afirmar-se como religião do bem. Foi empurrado para

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

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

dentro deste território tudo o que representasse os fundamentos ancestrais dos povos africanos. Exu foi exilado neste novo território sagrado, “[...] exu foi também feito mulher, deu origem à Pombagira, o lado sexualizado do pecado” (PRANDI, 2005, p. 81).

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

Os umbandistas se organizaram em federações, que foram constituídas para fortalecer a sua organização socioreligiosa, oferecendo apoio jurídico contra as investidas policiais, organizando cursos e encontros, regulamentando práticas rituais e doutrinárias, na tentativa de dar unidade à nova religião (SILVA, 2005).

Em 1940 podia-se perceber uma ideologia umbandista concreta. Os umbandistas lutaram no período do Estado Novo na Era Vargas (1937-1945) contra uma forte repressão ideológica e policial em todo o país.

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

Em 1973, no seu terceiro congresso, a Umbanda apresenta-se como uma religião legítima e institucionalizada, veiculada em programas de rádio, jornais, com políticos umbandistas, com publicações próprias, e com muita força no trabalho de assistência social, com ambulatórios, creches e escolas. Restringiu aspectos das práticas litúrgicas africanas, retirou o sacrifício de animais, o uso das línguas africanas e as danças dramatizadas dos orixás (SILVA, 2005).

A umbanda também foi incorporando na sua formação elementos de outras práticas religiosas, como as dos ciganos e dos esotéricos, incluindo elementos da cultura egípcia e hindu.

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

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

ciganas), a Linha das Almas, etc (SILVA, 2005, p. 121).

A Umbanda no Recife foi nomeada por Motta (2006) de Umbanda Branca, pois essa religião sofreu uma forte ressustancialização com a influência do espiritismo, que caracteriza-se pela fé na evolução dos mundos, dos espíritos e na reencarnação.

Nos ritos doutrinários há uma valorização do logos, da racionalização, em detrimento do caráter sacrificial do xangô. Assimilou a técnica de doutrinação do espiritismo, onde os seus membros passaram a dialogar com os mortos nas resoluções de conflitos entre eles e os consulentes.

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

Na umbanda recifense podemos observar também uma influência do candomblé de Angola, não relacionado à devoção aos inquices, mas ao culto dos antepassados bantos, que na impossibilidade de cultuarem suas linhagens familiares, passaram a devoção aos indígenas e negros escravizados no Brasil.

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

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

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

A pesquisa no campo religioso é inesgotável e desperta interesse em diversos intelectuais, religiosos e pesquisadores.

A escola pública no Brasil é um espaço na sociedade que pode trabalhar essencialmente com a produção de conhecimentos e a formação para cidadania, um lugar onde se compartilha sonhos e projetos com prazer, ética e compromisso.

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

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

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

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

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

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

econômico, institucional de produção da verdade” (FOUCAULT, 1993, p. 14).

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

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

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

Como as religiões afro-brasileiras são tratadas neste currículo invisível é algo que nos parece importante compreender. Será que a escola está a serviço da reprodução de uma ideologia de branquitude que através da produção discursiva de determinados regimes de verdades desqualificam a história e a cultura negra e afro-descendente? Ou será que está atenta à desconstrução e reconstrução de processos históricos seculares de preconceito, discriminação e racismo contra o povo afro-brasileiro, e principalmente o “povo de terreiro”?

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

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

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

Segundo Lopes (2008) a escola pode combater qualquer forma de racismo, de

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

Gomes (2005) corroborando com a proposição de Lopes (2008), sinaliza para a importância do papel do professor na desconstrução do mito da democracia racial ratificada na escola, e da implementação de ações afirmativas voltadas para a educação das relações étnico-raciais.

Desta forma,

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Em 2014, o Estado de Pernambuco recebeu a matrícula de 670 mil estudantes nas suas 1.058 escolas. Destas, 26 são unidades técnicas e 300 são escolas de referência em ensino médio, de horário integral e semi-integral, com 170 mil estudantes matriculados

(PERNAMBUCO, 2014).

Este novo programa de educação da rede pública estadual de ensino está sendo implantado e desenvolvido nas Escolas de Referência em Ensino Médio - EREMs, em jornada de regime integral ou semi-integral.

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

O PEI tem por finalidade a consolidação do modelo de gestão para resultados, primando pelo desenvolvimento de instrumentos administrativos de planejamento, acompanhamento e avaliação. Para tanto, pode estabelecer parcerias com instituições públicas e privadas de ensino e pesquisa que possibilitem a expansão e melhoria desse programa no âmbito estadual.

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

A educação integral foi concebida pelo professor Antônio Carlos Gomes da Costa como uma nova forma de organizar e planejar conteúdos, métodos e gestão do processo educativo para o educando. É baseada na ideia de uma educação interdimensional, com “[...] ações sistemáticas voltadas para as quatro dimensões do ser humano: racionalidade, afetividade, corporeidade e **espiritualidade**” (PERNAMBUCO, 2010, p. 12, grifo nosso).

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

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

A “Proposta Curricular para o Ensino Médio Integral” foi construída através da

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

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

O PEI fez chegar às escolas integrais sua nova proposta curricular para o ensino médio, que na verdade passa a ser adotada como

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

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

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

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

O **terceiro eixo**³¹ valoriza a **cultura da trabalhabilidade**. Prepara o estudante para inserção no mundo do trabalho, “[...] desenvolvendo habilidades básicas e habilidades de gestão (autogestão, cogestão e heterogestão), e atitudes básicas diante da vida produtiva como, por exemplo, o empreendedorismo” (PERNAMBUCO, 2010, p. 14).

O **quarto eixo** é a **avaliação interdimensional** realizada bimestralmente nas escolas

³¹ Este eixo é trabalhado com profundidade nas escolas técnicas integrais.

integrais, baseada no Relatório Jacques Delors³² que propõe a valorização dos quatro pilares da educação: aprender a ser; aprender a conviver; aprender a fazer; e aprender a conhecer.

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

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

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

Assim, o programa de educação integral defende que:

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

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

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

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

³² Foi um documento organizado por Jacques Delors para a UNESCO, para Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, intitulado “Educação, um tesouro a descobrir” de 1996. Os quatro pilares estão descritos no capítulo 4 do documento.

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

Em 2001, o Estado brasileiro, participou na cidade de Durban - África do Sul, da “III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e as Formas Correlatas de Intolerância”.

O Estado brasileiro reconheceu que havia discriminação racial no país, quando emitiu a seguinte declaração oficial: “[...] o racismo e as práticas discriminatórias disseminadas no cotidiano brasileiro não representam simplesmente uma herança do passado. O racismo vem sendo recriado e realimentado ao longo de toda a nossa história” (PERNAMBUCO, 2013, p. 04).

Assumir-se racista foi o primeiro passo dado pelo Brasil para intervir efetivamente no problema da discriminação racial. Assim, como signatário da Declaração de Durban³³, o país comprometeu-se com a implementação de um plano de ação nacional de combate ao racismo.

O Estado brasileiro percebeu a necessidade de elaborar uma legislação específica para o enfrentamento do racismo e formas correlatas na política educacional. Neste contexto é sancionada a Lei federal n. 10.639 de 09 de janeiro de 2003, pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva, que altera a Lei Federal n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, acrescentando dois novos artigos ao texto da lei.

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

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

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

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

Com a mudança no texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, a Lei 10.639/2003 torna obrigatório o ensino da “História e Cultura Afro-Brasileira” em todas as redes de ensino do Brasil. Define também o que ensinar, estabelecendo como conteúdo programático específico a história da África e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a

³³ O documento foi elaborado no período de 31 de agosto a 08 de setembro de 2001, em Durban, na África do Sul. Ficou conhecido como a “Declaração e Programa de Ação adotados na III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata”.

cultura negra brasileira, o que incluiu as religiões afro-brasileiras, e a importância do povo negro para a formação histórica, social, econômica e política para o nosso país. É indispensável registrar que no parágrafo 2 do artigo 26-A, estabelece que o conteúdo programático deve ser objeto de ensino de todas as disciplinas, em especial das disciplinas de educação artística, literatura e história brasileira.

As escolas também passaram a incluir no seu calendário escolar o “Dia da Consciência Negra”, conforme artigo 79-B da lei.

A sociedade civil organizada através dos movimentos sociais continuou a acatar as lutas demandadas pelas minorias sociais no Brasil, no caso a luta dos povos indígenas. Dessa forma, é sancionada a Lei Federal nº 11.645 de 10 de março de 2008, pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva, que altera a Lei Federal n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, alterando o artigo 26-A e seus respectivos parágrafos, que passaram a apresentar a seguinte redação:

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

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

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

A Lei 11.645/2008 estabelece a obrigatoriedade do estudo da “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio público e privado em todo país. A aprovação dessa nova Lei Federal mostra a capacidade de mobilização e a força dos movimentos sociais e dos povos indígenas.

A modificação promovida pela Lei 11.645/2008 não invalida nem revoga a Lei 10.639/2003, acrescenta uma abordagem mais ampla, incluindo a história e a cultura dos povos indígenas do Brasil, permanecendo as prerrogativas da legislação anterior.

Faz-se necessário ressaltar, que a educação indígena já possuía legislação e regulamentação específica desde 1993, conforme descrição no documento “Diretrizes para a

Política Nacional de Educação Escolar Indígena” e resoluções governamentais específicas³⁴ para a organização das escolas indígenas, porém faltava o resgate e a valorização da temática indígena dentro de uma perspectiva da luta antirracista na formação do estudante brasileiro, agora contemplada com a Lei 11.645/2008.

Apesar das mudanças legais tão importantes para a valorização da história e cultura dos povos indígenas, não nos dedicaremos à maior investigação deste tema no nosso trabalho, uma vez que não constitui o foco da nossa pesquisa.

Depois de uma luta histórica do movimento negro³⁵ e de membros da comunidade acadêmica para aprovação da Lei 10.639/2003, o Conselho Nacional de Educação - CNE prevendo que poderia haver diversas interpretações para implementação da nova legislação educacional nos estados brasileiros, decide, então, elaborar um documento estabelecendo normas legais para que os sistemas de ensino acatassem e cumprissem as devidas orientações. Então foi criado o “Parecer do Conselho Nacional de Educação CNE/CP 3/2004”.

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

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

³⁴ Decreto 24.628 de 12.08.2002, que trata da estadualização das escolas Indígenas em PE e a Resolução de n. 05 de 22.06.2012, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica.

³⁵ Segundo Silva Júnior (2003), um dos exemplos da luta permanente do Movimento Negro brasileiro foi a organização em Brasília, no dia 20 de novembro de 1995, da “Marcha Zumbi dos Palmares, Contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida”, reunindo aproximadamente trinta mil pessoas, onde foi entregue um documento ao Presidente da República reivindicando a promoção da igualdade de oportunidade para todos e o respeito à diferença. Firmou-se neste momento histórico a escolha de uma “Proposta de Políticas de promoção da Igualdade” para a luta do movimento negro.

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

O primeiro documento elaborado sobre a Lei 10.639/2003 foi um parecer do Conselho Nacional de Educação – CNE, Câmara Plena – CP, de nº 003 aprovado em 10 de março de 2004, que teve como relatora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva.

Este instrumento legal trata da regulamentação da Lei 10.639/2003, orientando a sua implementação nas escolas brasileiras através da aprovação das “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”.

O Parecer CNE/CP 3/2004, aponta para o trabalho de desconstrução das representações sociais negativas contra a história e cultura africana e afro-brasileira, incluindo as religiões afro-brasileiras que povoam o imaginário do povo brasileiro.

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

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

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

Afirma Lima (2011, p. 79) que a negação da historicidade africana e afro-brasileira,

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

Desta forma, a escola deve analisar através do complexo mosaico religioso brasileiro,

as diversas recriações cosmológicas realizadas durante todos estes séculos pelas religiões afro-brasileiras. O espaço escolar pode (re) descobrir e (re) mediar a compreensão das diversas concepções do sagrado afro-brasileiro com relação a

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

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

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

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

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

O documento chama a responsabilidade principalmente dos gestores escolares, que devem estar atentos para qualquer forma de constrangimento no ensino da temática história e cultura afro-brasileira e africana, principalmente no tocante à questão das religiões. Dentro de uma unidade escolar deverá ser combatida qualquer forma de preconceito, discriminação e racismo.

Em pesquisa realizada por Caputo (2012) sobre a relação entre a escola e as crianças candomblecistas verificaram-se em escolas do Rio de Janeiro, atitudes preconceituosas de vários profissionais responsáveis pela gestão e pelo ensino sobre as religiões afro-brasileiras, especificamente o candomblé.

À tarde, em um dado momento, a subdiretora me pediu: ‘Não coloca aquilo que disse sobre o candomblé, não. É racismo, não é? Então não coloca’. Ela

se referia ao fato de ter mencionado que os candomblecistas frequentam terreiro por ser ‘terapia barata’ (CAPUTO, 2012, p. 219).

Percebe-se neste relato, que a gestora desconhecia ou descumpria o Estatuto da Igualdade Racial³⁶, que coíbe “[...] a utilização dos meios de comunicação social para a difusão de proposições, imagens ou abordagens que exponham pessoa ou grupo ao ódio ou ao desprezo por motivos fundados na religiosidade de matrizes africanas” (BRASIL, 2013, p. 23).

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

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

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

Ratificando o Parecer CNE/CP 003/2004, a Resolução de nº 01 estabelece que os sistemas de ensino e entidades mantenedoras, proverão as escolas, os professores e os estudantes de material bibliográfico e didático específico para a temática envolvendo a história e a cultura afro-brasileiras.

Determina também, que as coordenações pedagógicas promovam cursos de aprofundamento junto aos professores, visando ao desenvolvimento de projetos e programas para cada componente curricular na instituição educacional, e em especial conforme indica a legislação para as disciplinas: educação artística, literatura e história do Brasil.

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

³⁶ Lei n. 12.288, de 20 de julho de 2010, institui o Estatuto da Igualdade Racial.

educacional.

Por fim, todos os sistemas de ensino deverão promover a divulgação do Parecer CNE/CP 003/2004 e da Resolução 001/2004, através de atividades de interlocução periódica entre as redes das escolas públicas e privadas, expondo os acertos e as dificuldades nas relações de ensino e aprendizagem da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e da Educação das Relações Étnico-Raciais.”

Como organizar uma rede de intercâmbio de conhecimentos e experiências exitosas entre as escolas públicas e privadas? Como estabelecer parcerias entre as universidades, os centros de pesquisa e as secretarias de educação para formação dos professores que estão na linha de frente do trabalho com as relações étnico-raciais e a Lei 10.639/2003?

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

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

O Ministério da Educação através da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD organizou entre dezembro de 2004 a julho de 2005, a elaboração do livro “Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais”.

O documento foi construído por 150 estudiosos e professores de quatro capitais brasileiras: Salvador, Belo Horizonte, Florianópolis e Brasília. Os profissionais foram divididos em grupos de trabalhos – GTS, onde discutiram a inserção nas redes de ensino do Brasil das “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana”.

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

O Plano de Ação teve como base os seguintes princípios:

- a) Valorização e socialização da cultura negro-africana;
- b) Formação de professores voltada para o combate ao racismo, a homofobia, e preconceito e discriminação racial e de gênero;
- c) Construção de material didático-pedagógico específico para o trabalho com a

diversidade étnico-racial;

- d) Educação inclusiva, valorização de saberes e identidades afro-brasileiras nas comemorações e datas festivas do calendário escolar.

A compilação de todos os textos produzidos nos GTS foi reunida no livro “Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais”. O livro contém capítulos específicos para abordagem da temática das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, com sugestões e atividades para cada modalidade de ensino: a educação infantil, o ensino fundamental, o ensino médio, a educação de jovens e adultos, os cursos de licenciaturas e a educação quilombola.

Como nossa pesquisa concentra-se no campo da modalidade do ensino médio, iremos discorrer sobre as ações e orientações propostas pela SECAD neste novo instrumento legal.

A primeira orientação expressa no documento, diz respeito à necessidade de discussão e reestruturação do PPP da escola.

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

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

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

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

O PPP deve contemplar os seguintes princípios defendidos na Resolução CNE/CP 01/2004 e o Parecer 003/2004:

- a) O trabalho com a formação da consciência reflexiva, política e histórica, uma vez que a sociedade brasileira é formada por uma diversidade étnico-racial e por uma

- multiplicidade de histórias, culturas e religiões;
- b) A desconstrução de estereótipos, preconceitos e processos de discriminações contra negros e indígenas, através de uma educação antirracista;
 - c) A implementação de ações efetivas na comunidade escolar de combate ao racismo.

Cada escola pensará a melhor forma de organizar o seu currículo para que ocorram as mudanças necessárias com a inserção das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos campos das três áreas: ciências da natureza, matemática e suas tecnologias; linguagens, códigos e suas tecnologias; e ciências humanas e suas tecnologias.

O conjunto desses conhecimentos deve ser tratado a partir de princípios pedagógicos e educativos estruturadores: identidade, diversidade, autonomia, interdisciplinaridade e contextualização.

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

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

O preconceito na escola contra as religiões afro-brasileiras ainda é muito forte e visível, basta analisarmos o seguinte relato de uma professora carioca numa entrevista concedida à Caputo (2012, p. 204):

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

O preconceito contra as religiões afro-brasileiras não pode ser naturalizado no espaço escolar. É necessário o estranhamento, a desnaturalização e a desconstrução de toda e

qualquer forma de conhecimento distorcido e ideologizado, que “beneficia” uma religião em detrimento de outras minoritárias.

Caputo (2012) ainda cita o caso de Jailson dos Santos, estudante de 12 anos, de uma escola pública do Rio de Janeiro, que sofria um processo de invisibilidade religiosa, pois tinha medo de revelar que era do candomblé.

‘Sou Amûisan³⁷, mas na escola eu não digo que sou’. Oito anos depois, ao entrevistar novamente Jailson, ele me diz que nunca se sentiu discriminado na escola, ‘a não ser aquele preconceito normal’. ‘Como assim, preconceito normal?’, pergunto. ‘De me chamarem de macumbeiro e de acharem que macumbeiro sempre está pronto para fazer o mal para alguém’. Para Jailson, “antigamente” o preconceito era maior. Pergunto como é que ele verificava isso e ele responde: ‘Não falo que sou do candomblé. Se ninguém souber, ninguém discrimina’. Na escola, durante toda a infância e adolescência, quando perguntavam a Jailson qual a sua religião, ele não tinha dúvidas em responder da mesma forma que sua irmã Joyce: ‘Sou católico’. A estratégia adotada pelos dois irmãos é o silêncio (CAPUTO, 2012, p. 201).

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

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

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

³⁷ Na religião afro-brasileira dos Eguns, o amûisan é o iniciado encarregado de acompanhar os Eguns (os espíritos) em transe evitando o seu contato com os vivos.

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

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

A consulta desse documento foi importante para compreender, em nossa pesquisa, como estão normatizados a introdução e o ensino da temática história e cultura afro-brasileiras na rede pública de ensino estadual.

Na análise dessa instrução normativa constatamos que a mesma cumpre a Lei 9.394/1996, quando indica que o ensino religioso deve atender apenas ao ensino fundamental, ficando uma lacuna que não é preenchida durante os três anos do ensino médio.

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

Obrigatoriamente, a única possibilidade de discutir a temática religiosa no ensino médio é através das leis 10.639/2003 e 11.645/2008, mas ambas limitadas às religiões afro-brasileiras e indígenas.

A instrução normativa nº 01/2012 acompanha as medidas da Lei 10.639/2003, quando estabelece que no calendário escolar, o dia 20 de novembro, seja comemorado como o “Dia Nacional da Consciência Negra”.

A instrução normativa nº 01/2012 corrobora e segue a mesma determinação da Lei 10.639/2003, estabelecendo como conteúdo programático, o estudo da luta dos negros no Brasil, a cultura negra e a formação do negro na sociedade brasileira, resgatando e valorizando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política da história do nosso país.

No artigo 17, a instrução normativa estabelece o ensino da História do Brasil, valorizando as contribuições de diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente as matrizes indígena, africana e europeia.

No parágrafo único determina o trabalho obrigatório com a história e as culturas indígenas e afro-brasileiras em todo o currículo escolar, em especial, no ensino da Arte, Literatura e História do Brasil, como também a História da África, assegurando o conhecimento e a valorização desses povos para a formação do nosso país.

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

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

As EREMs funcionam em período integral das 7:30 às 17:00, com intervalo de almoço de 1:20 minutos. Trabalhamos como professor numa dessas escolas de fevereiro de 2011 a março de 2013, quando saímos do PEI para cursar o mestrado em Ciências da Religião, na Universidade Católica de Pernambuco.

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

No exercício de docência tanto na Escola Regular como na Escola de Referência, percebemos que os estudantes eram mobilizados por ideias religiosas, pois em todo momento surgiam embates como por exemplo: se dançar era pecado, se assistir televisão era proibido por Deus ou pelo pastor. Segundo Cruz (2004) e Jung (1995), o ser humano é atravessado pelo componente religioso, propenso a compartilhar significados e significantes simbólicos, através da concepção de Deus, deuses e experiências místicas.

Apesar de toda valorização do racionalismo e da ciência na escola, emerge no cotidiano dos estudantes práticas discursivas religiosas expressas nas representações e relações sociais.

No exercício da nossa prática docente na Escola de Referência, durante as aulas de sociologia e filosofia, percebemos que um número expressivo de estudantes, religiosos ou

não, eram resistentes à participação de uma aula dialogada envolvendo a temática das religiões afro-brasileiras, conforme cumpríamos a lei 10.639/2003.

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

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

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

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

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

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

Numa aula durante a apresentação de slides de *power point* sobre o candomblé, um

estudante nos fez a seguinte intervenção: “isto é coisa de gatinha, coisa de macumbeiro, de preto favelado”. Assim, demonstrou o quanto de desinformação e desrespeito sua fala estava carregada, o quanto na sua comunidade as relações sociais eram tensas, principalmente na inferência da ideia de “classe baixa” e racismo.

As pessoas não herdam, geneticamente, ideias de racismo, sentimentos de preconceito e modos de exercitar a discriminação, antes os desenvolvem com seus pares, na família, no trabalho, no grupo religioso, na escola. Da mesma forma, podem aprender a ser ou tornarem-se preconceituosos e discriminadores em relação a povos e nações (LOPES, 2008, p. 184).

A implementação da Lei 10.639/2003 e o combate à discriminação religiosa contra as religiões afro-brasileiras passam a ser responsabilidades da escola.

Segundo Soares (2010), o papel da escola é de garantir um diálogo permanente e interreligioso sobre as diversas concepções de religião, não cabendo nenhum tipo de proselitismo. É indispensável uma abordagem no ensino religioso escolar que contemple as diversas tradições que compõem o mosaico religioso brasileiro, uma vez que a

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

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

Na escola de referência outro fato nos chamou a atenção. Observamos que uma boa parte dos estudantes não participava das aulas de educação física se houvesse a prática da capoeira, do maracatu, do afoxé, ou de qualquer outra atividade que envolvesse sonoridade afro-brasileira, muitas vezes alegando para a professora ser “coisa de gente baixa”, de “xangozeiro” ou de “macumba”.

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

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

É importante ressaltar que o Estatuto da Igualdade Racial (2013) reconhece a capoeira como desporto de criação nacional, considerando-a em todas as suas modalidades, seja como esporte, luta, dança ou música, sendo o seu ensino e exercício livre em todo território nacional.

A capoeira é considerada como bem de natureza imaterial, fazendo parte da formação da identidade cultural brasileira conforme artigo 216 da Constituição Federal (BRASIL, 2013, p. 19).

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

Urge na educação escolar brasileira a necessidade de uma abordagem ampla e diversificada das múltiplas matrizes culturais e religiosas que formam a base da identidade brasileira.

Os educandos podem ser sensibilizados para o encontro dialógico com a diversidade brasileira, educados na perspectiva de desengatilhar qualquer forma de preconceito e discriminação que tanto alimenta as atitudes racistas contra grupos sociais minoritários, dentre eles os grupos das religiões afro-brasileiras.

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

Adotamos para a nossa pesquisa o conceito de racismo segundo a concepção do Programa Nacional de Direitos Humanos (apud SANT'ANA, 2008, p. 56), que define racismo como “[...] uma ideologia que postula a existência de hierarquia, entre os grupos humanos”.

Corroborando com esta ideia, Joel Rufino, defende que:

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

Silva (2008) observou na sua pesquisa que em alguns livros didáticos, a cor negra

estava associada a personagens maus, como também o negro estava relacionado com a sujeira, à feiúra e à jocosidade, sinais claros de racismo.

Talvez seja o processo de diabolização das religiões afro-brasileiras, o problema mais grave a ser enfrentado dentro das escolas públicas. O orixá Exu e a entidade Pombagira são quase sempre associados ao mal, à marginalidade e à morte.

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

O preconceito apresenta-se como uma opinião preestabelecida, forjado na sociedade, marcado pela mentalidade de uma época. Quase sempre, alimenta processos de discriminação social, que compreende

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

Conseqüentemente, as crianças submetidas aos processos educacionais com um tipo de material didático ofensivo à história e à cultura afro-brasileiras, internalizarão uma representação social distorcida e depreciativa da identidade negra, afastando-se de qualquer processo de identificação étnico-racial com a cultura e religião afro-brasileira. Assim, as crianças principalmente negras e de terreiro, podem sofrer com baixa autoestima, com tendência a não gostar de si mesmas e dos outros que se lhes pareçam.

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

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

O Estatuto da Igualdade Racial (2013) no capítulo II do direito à educação, à cultura, ao esporte e ao lazer, estabelece como obrigatória a oferta para a população negra do direito de participar “[...] de atividades educacionais, culturais, esportivas e de lazer adequadas a seus

interesses, e condições, de modo a contribuir para o patrimônio cultural de sua comunidade e da sociedade brasileira” (BRASIL, 2013, p.14).

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

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

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

3 MÉTODO E ANÁLISE DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DAS RELIGIÕES AFRO-BRASILEIRAS

3.1 Locus da Pesquisa

A administração da rede de ensino pública de Pernambuco é realizada pelas 17 gerências regionais de educação - GREs, espalhadas por todo o estado.

A pesquisa foi realizada em três Escolas de Referência em Ensino Médio – EREMs da rede pública estadual de ensino, localizadas na região norte da cidade do Recife, administrada pela Gerência Regional de Educação Recife Norte – GRE RECIFE NORTE, que coordena um núcleo escolar composto por 79 escolas, das quais 25 são EREMs³⁸, sendo que 14 funcionam em horário integral e 11 em horário semi-integral. As três escolas EREM.1, EREM.2 e EREM.3, foram escolhidas como campo de pesquisa, por estarem localizadas próximas dos grupos de religiões afro-brasileiras mais antigos³⁹ e tradicionais do Recife.

3.2 Participantes

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

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

3.3 Amostragem

A escolha da amostra da população para o *corpus* empírico da pesquisa foi elaborada

³⁸ Dados fornecidos pela Unidade de Gestão de Rede da Gerência Regional de Educação Recife Norte da Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco em 08.12.2014.

³⁹ Segundo levantamento histórico efetuado por Ribeiro (1978) em 1934, a maior parte dos grupos das religiões afro-brasileiras se localizavam na região norte da cidade do Recife, nos bairros do Arruda, de Água Fria, do Fundão, de Campo Grande, Encruzilhada, a exceção de terreiros que abriram suas portas nos bairros de Tejipió e do Pina. Atualmente, na zona norte da cidade do Recife, dezenas de terreiros continuam com a tradição religiosa herdada dos grupos religiosos afro-brasileiros dos anos de 1930. O terreiro de candomblé Obá Ogunté, conhecido como o Sítio de Pai Adão, é um dos mais antigos de Pernambuco, com aproximadamente cento e cinquenta anos (CAMPOS, 2005).

baseada no método de amostragem de microunidades sociológicas⁴⁰ proposta por Pires (2008).

Optamos pela amostra da população por homogeneização na escolha dos dezoito estudantes. Todos cursando o Ensino Médio e frequentando o mesmo modelo de Escola de Referência Estadual⁴¹, com a faixa etária entre 14 e 17 anos. Foram selecionados em cada uma das três escolas seis estudantes para a pesquisa. Sendo dois de cada série do ensino médio: 1º ano, 2º ano e 3º ano. Um estudante do sexo feminino e outro do sexo masculino, para levar em consideração a relação de equidade com a questão de gênero.

O critério adotado para escolha dos estudantes entrevistados foi baseado na maior média escolar acumulada em todas as disciplinas no último bimestre escolar. Tendo em vista, que os estudantes com maior êxito nas atividades avaliativas, revelam uma maior atenção e interesse na aprendizagem dos conteúdos abordados em sala de aula, assim, facilitando a nossa coleta de dados.

O coordenador pedagógico de cada EREM entregou a relação com o nome dos 06 (seis) estudantes por escola após a consulta ao Sistema de Informações da Educação de Pernambuco – SIEPE⁴².

3.4 Instrumento e materiais para coleta de dados

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

As entrevistas semiestruturadas possibilitaram a investigação da teia de significados simbólicos na trama social, uma vez que as representações sociais desenvolvem-se como

⁴⁰ Segundo Pires (2008, p. 194), a amostragem por microunidades sociais é indicada para pesquisas qualitativas que investigam as representações sociais, uma vez que o indivíduo é portador de um subsistema de valores, “[...] necessita-se dele para obter algumas informações sobre o objeto. Trata-se, assim, de conhecer seu ponto de vista sobre o desenvolvimento dos fatos ou o funcionamento de uma instituição ou de apreendê-lo através de sua própria experiência, de dar conta de seus sentimentos e percepções sobre uma experiência vivida, de ter acesso aos valores de um grupo ou de uma época que ele conhece a título de informante-chave, etc”.

⁴¹ Este projeto de pesquisa foi qualificado em 2013 quando as três EREMs funcionavam em horário integral, porém no início do ano letivo de 2014 a EREM.3 passou a ter horário semi-integral. Os estudantes frequentam a escola no período da manhã das 7:30 às 12:00 horas, e no horário da tarde somente de segunda a quarta-feira, das 13:00 às 17:30 horas.

⁴² Este sistema informatizado disponibiliza dados administrativos e escolares on-line de todos os estudantes das escolas do Estado, sendo acessado pelos coordenadores pedagógicos com senhas funcionais.

estrutura estruturada que foi construída historicamente, e simultaneamente como estrutura estruturante, que dá sustentação à formação subjetiva dos indivíduos, mas que está aberta a mudanças constantes tensionadas pelas forças de mobilização social.

Para Poupart (2008) quando se opta por entrevistas como instrumento de coleta de dados, se leva em conta, além da questão epistemológica, um aspecto ético e político. Este instrumento permitiu o aprofundamento das condições vivenciadas no cotidiano dos entrevistados, facilitando a captação de dados como práticas preconceituosas ou excludentes na sociedade, principalmente sobre grupos estigmatizados.

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

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

3.5 Delineamento da pesquisa

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

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

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

A Representação social apresenta-se como uma epistemologia construtivista que,

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

Assim, entendemos a ciência como um processo contínuo de construção e investigação do conhecimento.

Durkheim, um dos representantes da sociologia moderna, introduziu o conceito de representação coletiva nas ciências sociais para caracterizar o pensamento social. Ele defendia que os indivíduos eram modelados por uma força geral, exterior e coercitiva da sociedade.

Moscovici (2010) estudou o conceito de representação coletiva de Durkheim, contrapondo-se a sua visão estática e funcionalista da sociedade, como pode ser constatado na citação abaixo:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Os nomes, pois, que inventamos e criamos para dar forma abstrata a substâncias ou fenômenos complexos, tornam-se a substância ou o fenômeno e é isso que nós nunca paramos de fazer. Toda verdade autoevidente, toda taxionomia, toda referência dentro do mundo, representam um conjunto cristalizado de significâncias e tacitamente aceitam nomes; seu silêncio é

precisamente o que garante sua importante função representativa: expressar primeiro a imagem e depois o conceito, como realidade (MOSCOVICI, 2010, p. 77).

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

3.6 Procedimentos gerais

Entramos em contato com os coordenadores pedagógicos das EREMs para apresentar os objetivos da pesquisa e obter a adesão e permissão para usar a escola como campo de investigação.

Com a autorização das escolas, dos coordenadores, dos estudantes e dos pais ou responsáveis, elaboramos um calendário de entrevistas com todos os participantes. Todas as entrevistas dos estudantes foram realizadas nas bibliotecas das escolas, no horário de almoço, no período de 29.04.14 à 08.05.14. Foi utilizado um gravador digital, um roteiro de entrevista e obtida a assinatura no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice A).

A autorização dos pais ou responsáveis pelos estudantes para participação na pesquisa foi obtida por chamada telefônica⁴³ do coordenador escolar, e em seguida através da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

No total foram gravadas 2 horas, 1 minuto e 28 segundos de entrevistas com os estudantes, e 24 minutos e vinte segundos com os coordenadores pedagógicos.

Esta pesquisa foi realizada para fins acadêmicos, por envolver instituição e funcionários públicos, como também estudantes menores de idade, consideramos mais prudente preservar o anonimato dos participantes envolvidos, conforme acordado no momento da entrevista.

3.7 Procedimentos na análise dos dados

Na dimensão analítica das representações sociais coletadas, utilizamos como método a

⁴³ Na EREM qualquer atividade extraordinária envolvendo os estudantes tem que ser comunicada imediatamente aos pais, e solicitada em seguida assinatura em ficha como protocolo, para ser arquivado no dossiê dos estudantes na secretaria da escola.

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

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

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

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

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

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

Os mapas foram construídos a partir de duas categorias temáticas, elencadas por

apresentarem-se como elementos estruturadores da nossa pesquisa. A primeira categoria: “As Religiões Afro-brasileiras”, que representa o núcleo temático das representações sociais investigadas junto aos estudantes. E a segunda categoria: “Exu e Pombagira”, uma vez que se apresentam como duas figuras míticas centrais que dão sustentação à narrativa religiosa e à liturgia nos cultos da jurema, do candomblé e da umbanda na cidade do Recife.

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

[...] a sequência das falas (evitando, dessa forma descontextualizar os conteúdos) e identificar os processos de interanimação dialógica⁴⁴ a partir da esquematização visual da entrevista como um todo (ou de trechos selecionados da entrevista).

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

Essas árvores de associações são instrumentos metodológicos apresentados em forma de quadros, originam-se com a pergunta do entrevistador e vão seguindo o fluxo do discurso do entrevistado. Utiliza-se uma linha simples para pontuar o discurso dos estudantes, e linhas duplas para marcar as intervenções realizadas pelo entrevistador.

Mapeando as categorias dos temas emergentes do discurso, confrontando com os temas elencados baseados nos objetivos expressos na entrevista, encontrou-se o objeto das representações sociais.

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

⁴⁴ Segundo Spink (2000, p. 19), “Na abordagem linguística de Mikhail Bakhtim (1994), a interação refere-se ao fenômeno da interanimação dialógica, que é caracterizada pelo endereçamento dos enunciados às vozes de falantes e ouvintes. As vozes, porém, podem estar espacial ou temporalmente distantes. Dessa forma, até o pensamento é dialógico: nele habitam falantes e ouvintes que se interanimam mutuamente”.

3.8 Apresentação e análise dos dados

Apresentamos inicialmente um quadro com o perfil dos 03 (três) coordenadores pedagógicos, e na sequência outro quadro com os 18 (dezoito) estudantes entrevistados.

Como forma de preservar a identidade dos coordenadores, dos estudantes e das escolas, optamos por nomeá-los nos relatos da pesquisa da seguinte forma: coordenador 1, coordenadora 2, coordenadora 3, e estudante 1 – E.1, estudante 2 – E.2 e assim sucessivamente. As três Escolas de Referência em Ensino Médio do Programa de Educação Integral de Pernambuco - PEI, foram descritas como EREM.1, EREM.2 e EREM.3.

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

| Escolas | Gênero | Idade | Religião | Tempo na função | Função na Escola |
|---------|----------------|---------|----------|-----------------|------------------------------------------------------------------------------------|
| EREM 1 | Coordenador 1 | 55 anos | Católica | 5 anos | Educador de apoio cedido ao PEI, está na função <i>pro tempore</i> ⁴⁵ . |
| EREM 2 | Coordenadora 2 | 41 anos | Católica | 6 anos | Neste grupo única pedagoga do PEI. |
| EREM 3 | Coordenadora 3 | 42 anos | Católica | 5 meses | Professora exercendo dupla função, educadora de apoio <i>pro tempore</i> . |

Fonte: Informações coletadas nos dados da pesquisa.

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

Nas entrevistas com os coordenadores pedagógicos buscamos investigar a relação entre o PPP das escolas e a Lei 10.639/2003, como também sua prática efetiva no currículo escolar. Então, perguntamos aos coordenadores pedagógicos: Quais projetos estão previstos no calendário escolar de combate ao preconceito contra a religião afro-brasileira, envolvendo todo o currículo escolar, em especial as áreas de Educação Artística, Literatura e História Brasileira, conforme a Lei 10.639/2003 e CNE/CP 3/2004?

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

⁴⁵ *Pro tempore* – expressão latina, que significa por enquanto ou temporariamente. Atualmente não há mais concurso interno para esta função no Programa de Educação Integral.

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

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

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

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

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

Passaremos a analisar o quadro abaixo com o perfil dos estudantes que participaram desta pesquisa.

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

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

(Cont.)

| Estudantes | Escolas | Série | Gênero | Cor | Idade | Religião |
|-------------------|----------------|--------------|---------------|------------|--------------|-----------------|
| E.16 | EREM.3 | 2 ano | Masculino | Indefinida | 14 anos | Sem religião |
| E.17 | EREM.3 | 1 ano | Feminino | Indefinida | 16 anos | Ateia |
| E.18 | EREM.3 | 1 ano | Masculino | Branca | 15 anos | Sem religião |

Fonte: Informações coletadas nos dados da pesquisa.

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

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

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

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

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

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

Na resposta à questão sobre a sua identidade cultural, o estudante E.16 nos respondeu:

“A cor, uma pessoa, posso dizer, nem morena, nem escura. ((Risos)) Já pensei nisso, pensei que tipo de cor sou eu? Tava em casa pensando, nem me considero branco, nem me considero preto. Ai, fica no meio desta dúvida”.

A outra estudante E.17 no seu relato acreditava que a questão de cor, do racismo na sociedade brasileira já estava ultrapassada, “resolvida”, quando nos informou:

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

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

Para Munanga (2003, p. 38), o discurso da “[...] falsa mestiçagem cultural e da miscigenação”, está a serviço de um processo histórico de invisibilidade cultural das minorias étnicas, posto em andamento através de uma ideologia de branqueamento e homogeneização racial e social. Dessa forma, impede-se que as pessoas possam perceber e visualizar milhares de identidades tecidas em diversas realidades sociais brasileiras, principalmente aquelas elaboradas nos terrenos de exclusão social vividas por negros, índios, mulheres, deficientes e homossexuais, dentre outras minorias.

Cabe à escola construir um trabalho educativo voltado à problematização e análise crítica da identidade nacional, desmistificando a ideia de democracia racial e igualdade racial defendida pela ideologia capitalista (MUNANGA, 2003; FREIRE, 2005b).

Na sequência desta análise apresentaremos dois mapas de associação de ideias (SPINK, 1999), elaborados a partir da transcrição das entrevistas (Anexo 1) dos estudantes.

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

Na primeira coluna do mapa de associação, foram transcritas as respostas das primeiras associações realizadas pelos estudantes sobre a pergunta: “O que vem à sua cabeça quando te pergunto sobre religião africana no Brasil ou religião afro-brasileira?”

Na segunda coluna, registramos os argumentos e esclarecimentos sobre como os estudantes explicam as suas concepções.

Na terceira coluna, denominada de qualificadores, foram anotadas as falas que indicaram a tonalidade afetiva das emoções, sentimentos ou valores dos estudantes sobre como os membros das religiões afro-brasileiras são tratados pela sociedade brasileira.

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

| As Religiões Afro-Brasileiras | Explicações das Associações | Qualificadores |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| E.1 [...] como que fosse uma mistura, uma nova religião, uma nova identidade... | A religião africana no Brasil na verdade ela se deu como uma forma de se defender inclusive, da opressão do poder em que estava inserido o Brasil, principalmente na no século XV, no século XVI. | Eu acho que ainda existe muito preconceito, até porque as pessoas desconhecem um pouco das religiões. |
| E.2 Na minha cabeça vem só as concepções do que seria assim talvez macumba, umbanda, candomblé. | E assim, as diferenças entre elas é meio até complicado dizer. Porque agente não tem este aprofundamento na escola. | Eu acho, que as pessoas afro (+) é (+) afrodescendentes, das religiões afrodescendentes, e as pessoas que praticam estas religiões não são respeitadas hoje em dia na escola, na vida, na sociedade... |
| E.3 Eu acho que é “a religião de lá da África... | ... assim, como tivesse sofrido algumas modificações, adaptações, pra sei lá, pra Brasil. | ... não é obrigado você GOSTAR, mas que você tem que respeitar, tem. |
| E.4 Acho que uma religião comum ((falando mais baixo)), normal. | Por que teria distinção de alguma coisa. | Acredito que ainda tenha alguma (+) algum certo algum certo preconceito. |
| E.5 [...] o pessoal vestido de branco, com com os instrumentos com instrumentos (+) vídeos da África. | [...] imagem que todo mundo coloca [...] | EU RESPEITO. É o que eles acreditam, eu acho que todo mundo deve SER RESPEITADO. |
| E.6 CANDOMBLÉ, A MACUMBA, é isso. | [...] ambas são religiões, são escolhas como faz todo mundo, todo mundo tem que respeitar a opinião de cada um. | Só o povo encara isso como um ponto mais negativo. Os caras falam que MACUMBA é só pra fazer mal aos outros. |
| E.7 O CANDOMBLÉ, A MACUMBA. | [...] as religiões que mais falam da religião africana, são justamente estas que agente mais ouve falar no nosso dia-a-dia. | (2.0) Eu tenho uma visão positiva, (+) mas me perguntar pra ser eu não vou. |
| E.8 Me vem na mente CANDOMBLÉS, movimentos carnavalescos de cultura africana, e muita questão do movimento da capoeira [...] | [...] eu não tenho experiência com isso e não sei diferenciar não. | [...] a questão das religiões afro são pouco (+) é (+) são tidas com muito preconceito pela sociedade, e principalmente dos que são brancos e dos que tem outras religiões, porque geralmente eles associam estas religiões com a IGNORÂNCIA. |
| E.9 [...] aquela parte que o povo fala: macumba, essas coisas, essas religiões todas. | [...] é a religião que eles seguem, que as vezes/ (+) é assim/ (+) elas são/ (+) O povo logo vê por parte da MACUMBA [...] | Porque assim, eu não me identifico com esta cultura, entendessee, mas eu respeito essa cultura. |

(Cont.)

| As Religiões Afro-Brasileiras | Explicações das Associações | Qualificadores |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| E.10 [...] aqueles cultos mesmo de CANDOMBLÉ, é (+) um terreiro, onde tem um pai de santo, onde tem as pessoas que participam de lá, tem as danças, e etc... | Macumba é um instrumento, sei que é um instrumento musical. Diferenciar assim, CANDOMBLÉ de UMBANDAS de XANGÔ eu não sei como diferenciar. | Eu acho que é um dos maiores problemas que os praticantes sofrem é o PRECONCEITO. Porque vivemos num país onde a maioria é cristão ou católico. |
| E.11 A umbanda eu não conheço. Mas a macumba, eu sei que eles fazem, em questão de passar isso pra outras pessoas, em questão de MAL OU RUIM, eles fazem conforme eles querem. O candomblé ou xangô é são danças, eles fazem bastante danças, faz SACRIFÍCIOS pra pessoas. | Porque lá eu acho que bastante pessoas seguem isso, as religiões da afro-brasileiras, então é isso. | [...] as pessoas ainda não aceitam, são bastante PRECONCEITUOSAS, elas não aceitam isso. São/ porque na verdade elas não aceitam O DIFERENTE, se aquilo dali não É NORMAL, não é como elas são, então, é alvo de críticas. |
| E.12 [...] eles tem/ possui MÁ FAMA, porque muita gente falam que eles fazem coisas MALIGNAS. | Que fazem pacto com O DEMÔNIO, chamam o DEMÔNIO para DENTRO DE SI, ficam fazendo danças provocativas pras pessoas. Dizem que eles fazem MACUMBA [...] | [...] eu não gosto muito por causa desta má fama que eles tem. |
| E.13 São as religiões (2.0) acredito que (2.0) candomblé, (5.0) umbanda. | Tipo religiões que tenham vindo de lá, e que terminou firmando aqui, e que o Brasil também acaba usando. | Eu acredito que os mais agredidos são os que freqüentam as religiões afro afro-brasileiras, africanas e tal. Porque eu acho que é visto como uma coisa RUIM. |
| E.14 [...] como qualquer outra religião qualquer né ((risos)), | [...] daí a professora foi perguntou agente: vocês sabem realmente a origem da deste nome Macumbeiro? Macumbeiro era uma pessoa que tocava um instrumento que daí que dava a esse nome macumbeiro né. | Mas ainda há preconceito sim. Tanto é que usam o termo macumbeiro como uma forma de brincadeira ou até xingamento muitas vezes. |
| E.15 Não sei se é diferente e, essas coisas mesmo. | Vem essas mesmas, macumba, umbanda, que eu não sabia que era diferente. | Essas pessoas são discriminadas, por isso muitas vezes elas nem dizem qual são a sua religião. |
| E.16 Uma religião como qualquer outra. | É (+) como por exemplo, temos o catolicismo tem seu ponto de vista, o evangélico tem seu ponto de vista. | Respeito normalmente/ pessoas normais, que creem no seu Deus, e como uma religião normal. |
| E.17 Candomblé. | Que foi discutida a tempos, mas a escola pública NÃO aborda esse assunto. | [...] essa parte de religião, e não essa parte é de negro, e não essa parte é de homossexuais. É toda toda minoria (+) eu acho que é (+) em termos de (+) PROPORÇÃO, eles são discriminados da mesma forma. |
| E.18 Isso ai [...] | Eu, eu até hoje eu não sei diferenciar uma da outra [...] | É. É o problema ai, que sempre o pessoal, sempre fala pelo lado negativo. |

Fonte: Informações coletadas nos dados da pesquisa.

Dentro da proposta metodológica apresentada por Spink (1999; 2011) para a análise do discurso das representações sociais, executamos o processo de audição das entrevistas com a leitura simultânea da transcrição realizada. Desta forma, conseguimos elaborar este mapa de associação de ideias. Identificando as categorias dos temas emergentes, elaboramos o quadro

a seguir das representações sociais sobre as religiões afro-brasileiras com as suas respectivas frequências de respostas apresentadas pelos estudantes das EREMs.

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

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

Fonte: Informações coletadas nos dados da pesquisa.

Analisando o quadro das representações sociais, constatamos que o candomblé e a macumba foram as palavras mais utilizadas para representar as religiões afro-brasileiras segundo os entrevistados. Porém, quando indagados sobre as diferentes religiões que compõem o universo afro-brasileiro, os estudantes não souberam caracterizar cada matriz religiosa.

Vejamos a representação social de religião afro-brasileira apresentada pelo estudante E.8:

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

O estudante E.8, no seu discurso nomeia as religiões afro-brasileiras de “candomblé”, porém também efetua sua classificação como “movimentos carnavalescos de cultura africana”, e na sequência da sua resposta descreve-a como algo do “movimento da capoeira”. Desta forma, o estudante demonstra na sua entrevista, uma grande dificuldade de compreender de fato o que são as religiões afro-brasileiras. Na verdade, quando utiliza a palavra candomblé, ele não tem clareza do real significado dessa religião e quais distinções poderia estabelecer entre ela e as outras.

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

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

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

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

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

Prandi (2007) e Guareschi (2011) revelam que há no Brasil um enfrentamento muito grande por parte das igrejas pentecostais e neopentecostais⁴⁶ contra o povo de terreiro.

Vejamos abaixo alguns discursos que refletem essa realidade. Indagamos aos estudantes sobre a possibilidade de namorar, noivar, casar ou viver um grande amor com uma pessoa de terreiro, e eles nos responderam da seguinte forma:

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

Acho que também que tem um pouco de carga de preconceito trazido dos PAIS, ou dos familiares, dos vizinhos, em questão a isso, mas olhando como cidadão sem preconceito, eu não (+) acredito que isto aconteceria por não ter proximidade com pessoas assim, por não ter experiências assim. Por ser uma

⁴⁶ Guareschi (2011, p. 164) faz a classificação do pentecostalismo em dois grupos. Os “pentecostais antigos”, como a Assembleia de Deus que chegou ao Brasil em 1911, e os “pentecostais novos” ou “neopentecostais”, originados nas últimas décadas no Brasil de vários tipos de igrejas tradicionais, como por exemplo a Igreja Universal do Reino de Deus, fundada em 1977.

questão nova poderia até conhecer alguém, me relacionar, tornar um amigo, alguma coisa, mas como como um cristão, como um cidadão que é (+) vive um pouco afastado desta parte do Brasil, eu acho que ficaria MUITAS DIFERENÇAS, pra poder ocorrer um relacionamento sério (Entrevistado E.8, Assembleia de Deus).

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

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

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

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

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

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

Perguntamos a cada coordenador pedagógico se o Projeto Político Pedagógico – PPP

da escola foi construído conforme os indicativos de inclusão da Lei 10.639/2003 e do parecer CNE/CP 3/2004?

Para a nossa surpresa não havia, de fato, em nenhuma das escolas pesquisadas o PPP, os coordenadores nos responderam que estes ainda estavam em processo de construção.

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

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

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

- Já havia um projeto ou vocês estão fazendo outro?

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

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

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

Percebemos no tom baixo das respostas desta última entrevistada um certo temor, um receio de revelar que ainda não existia de fato o documento do PPP na escola.

Com essas respostas conseguimos perceber que a “carta de intenção educativa”, o projeto político das escolas ainda estava para nascer, e que a nossa pesquisa talvez servisse como um alerta, uma primeira orientação para a necessidade da inclusão da Lei 10.639/2003 e dos seus documentos regulatórios na elaboração do PPP da escola.

Quando a escola não tem o PPP escrito de forma clara e sistemática, planejado democraticamente e coletivamente, os autores e agentes da comunidade escolar estarão desmobilizados nas ações educativas voltadas para uma educação das relações étnico-raciais. Se não houver um planejamento global dessas ações educativas, elas serão executadas de forma desarticulada, sendo ineficazes para contribuição da formação de uma consciência crítica na análise da compreensão da temática das religiões afro-brasileiras.

Corroborando com esta afirmativa, verificamos que os estudantes entrevistados atribuíram à escola, a falta de planejamento e problematização da temática, resultando em lacunas na aprendizagem sobre as religiões afro-brasileiras.

O estudante E.2 afirmou que as religiões afro-brasileiras não são abordadas em sala de aula, “[...] por nenhum professor, RARAMENTE eles tocam em algum assunto que tenha

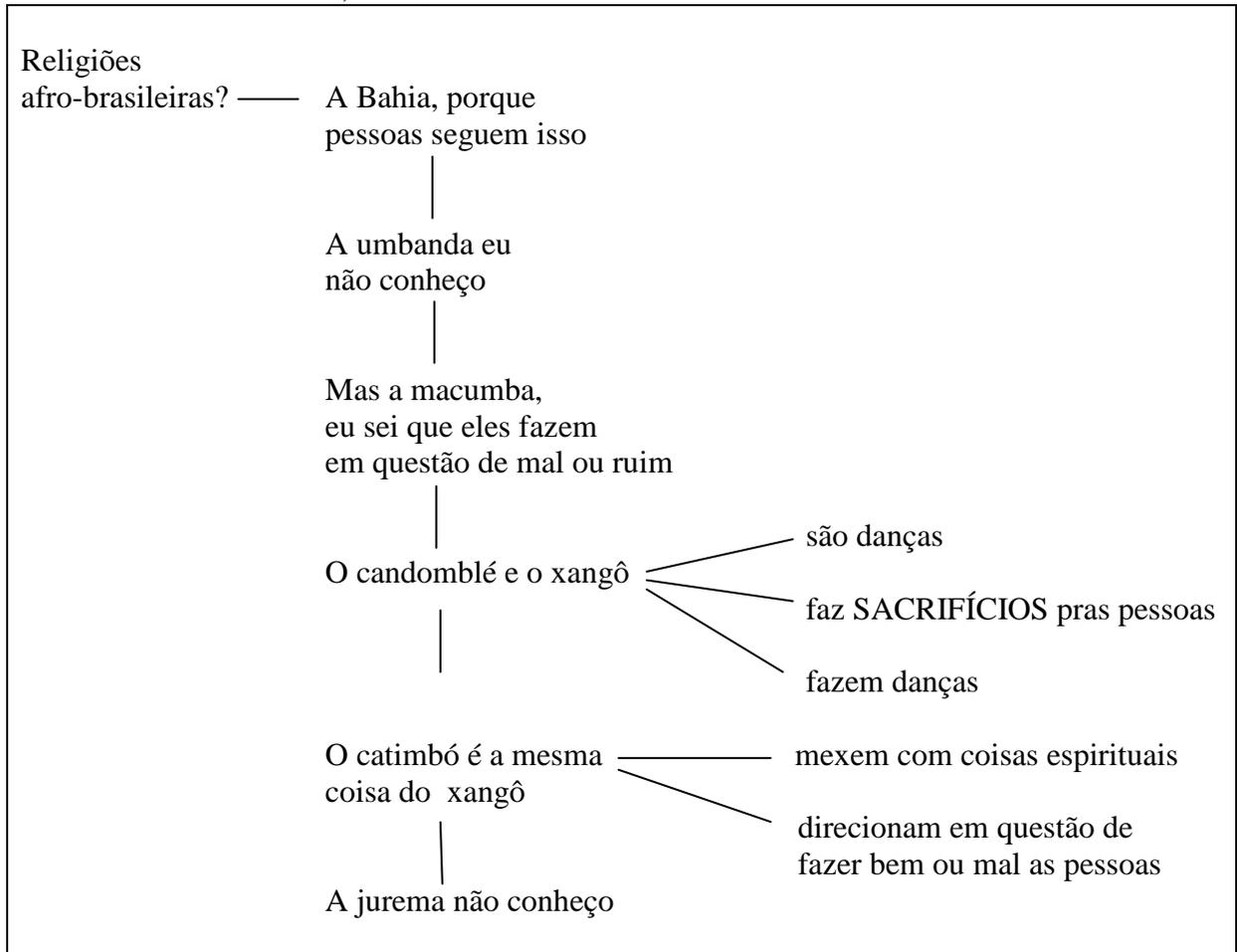
assim a ver com religião”. E nos faz o seguinte relato sobre como os adeptos dessas religiões são tratados na escola e na sociedade:

Então, uma questão assim bem (2.0) como eu possa classificar, uma questão bem mais complexa de se dizer. Porque assim, a questão PRECONCEITUOSA no nosso país, dentro das escolas principalmente, no trabalho que eu sei que ainda existe, É MUITO GRANDE. Por exemplo, as pessoas não sabem mais conviver com a outra, sem que tenham um tipo de preconceito. E elas hoje em dia, ao meu ver, elas tão diferen/ elas tão querendo botar um nome diferente de preconceito QUE É BRINCADEIRA. E isso ta confundindo muito. O que é brincadeira e o que é preconceito. PORQUE BRINCADEIRA É UMA COISA QUE É AGRADÁVEL. PRECONCEITO É UMA COISA QUE MACHUCA, É UMA COISA QUE É FEITA JÁ NO INTUITO DE FAZER QUE VOCÊ SEJA OPRIMIDO NA SOCIEDADE. Eu acho, que as pessoas afro (+) é (+) afrodescendentes, das religiões afrodescendentes, e as pessoas que praticam estas religiões não são respeitadas hoje em dia na escola, na vida, na sociedade no geral, EU ACHO QUE AS PESSOAS NÃO SÃO RESPEITADAS COMO DEVERIAM SER, como é lei em nosso país.

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

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

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



Fonte: Informações coletadas nos dados da pesquisa.

Essa estudante no início da entrevista, quando indagada sobre a sua cor e sua identidade cultural, nos disse: “É a cor (+) eu acho que eu sou indígena. (4.0) A minha identidade cultural eu não tenho. Mas a de maior influência é afro-brasileira.”

Apesar de nomear-se indígena no seu discurso e ressaltar a influência da cultura afro-brasileira na sua identidade, ela desconhece a jurema (religião de matriz indígena), e caracteriza o candomblé e o xangô como danças (processo de folclorização), e o mais grave, como uma religião que faz “sacrifícios pras pessoas”.

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

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

É necessário esclarecer que o sacrifício de animais é um dos fundamentos do

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

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

A suposta equidade de culto proposta no discurso da estudante E.11 entre o catimbó e xangô, demonstra o seu desconhecimento e a incapacidade de estabelecer a diferenciação entre as práticas religiosas indígenas do catimbó ou jurema (ASSUNÇÃO, 2010) e as práticas da religião dos orixás (VERGER, 2002) ou xangô.

Entretanto, a macumba foi a religião afro-brasileira mais expressa de forma distorcida e estigmatizada por essa estudante, objetivando-a de forma extremamente negativa, como uma religião de prática para o mal.

Durante as entrevistas vários estudantes “sorriam” quando indagados sobre as religiões afro-brasileiras. É importante lembrar, que nos bairros da zona norte da cidade do Recife, onde estes estudantes residem, toca-se todo tipo de música nas rádios, inclusive bregas, funk e gêneros semelhantes.

Vejamos alguns hits populares não só executados na rádio, mas também na televisão brasileira que promovem a desvalorização da religião macumba.

Do funk da MC Vanessinha ao forró do grupo Mandumbó, passando pelo sertanejo Raphael Lucas e Kako Vidal, e por outras musicalidades como o conjunto Gangrena Gasosa e Costa e Mosconi, encontramos uma campanha de devastação dessa religião. Todos esses artistas gravaram e divulgam na mídia e em seus shows pelo Brasil, letras que têm o mesmo título “Chuta que é Macumba”, porém os compositores fizeram uma versão mais depreciativa que a outra.

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

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

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

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

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

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

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

O povo pensa logo que, vê assim uma pessoa e diz: AH É MACUMBEIRO! E não sei o que, sabe! Principalmente nas escolas, né. Nas escolas onde são assim, adolescentes, jovens, aí fica está rixa entre essas pessoas.
- Aqui na escola você viu algum comentário, de algum estudante que é do candomblé e o pessoal discrimina aqui?
Já, já sim.

Silva (2005) esclarece que a macumba tornou-se uma religião bastante popular no Rio de Janeiro. Herdou práticas religiosas da cabula⁴⁷, dos ritos jeje-nagô e também da religião espírita, agrega nos seus cultos os orixás, inquices, caboclos e santos católicos, agrupados em falanges ou linhas. Ele defende a hipótese que devido à abrangência de seus cultos conhecidos como macumba, popularizou-se inadequadamente no Brasil para designar todas as religiões afro-brasileiras.

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

⁴⁷ A cabula era uma religião praticada por negros, na região do Espírito Santo, em fins do século XIX. Suas práticas religiosas tiveram muita influência dos bantos (SILVA, 2005, p. 85).

esta distorção conceitual da macumba?

Encontramos o mesmo relato recorrente na EREM.1, vejamos o que nos disse a estudante E.2:

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

- Sobre a religião macumba o professor não aborda?

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

Na análise dos discursos das representações sociais dos estudantes E.10 e E.2 de EREMs diferentes sobre a macumba, verificamos que os agentes sociais que promovem a deslegitimação religiosa nestas escolas são os próprios professores.

Segundo Jodelet (2004) os estereótipos⁴⁸ de deslegitimação promovem a exclusão de um grupo social no campo das normas e valores aceitáveis. Assim, a macumba passa a sofrer um processo de ideologização, sendo tratada com expressões de desprezo e de medo, aprovando-se inclusive as violências infligidas contra ela.

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

Logo, o estudante que identificar-se com a macumba ou qualquer outra religião afro-brasileira, poderá sofrer um processo de afastamento ou marginalização na escola por não pertencer a um determinado grupo de religião dominante na sociedade.

Com essa prática pedagógica de coisificação da macumba⁴⁹, os professores citados na

⁴⁸ “Os estereótipos são esquemas que concernem especificamente os atributos pessoais que caracterizam os membros de um determinado grupo ou categoria social dada” (JODELET, 2004, p. 59).

⁴⁹ Conforme pesquisa do MDS (BRASIL, 2011) na região metropolitana da cidade do Recife, nenhum terreiro declarou-se praticante de macumba. O uso feito desta palavra por professores e estudantes não corresponde ao seu significado de religião afro-brasileira que surgiu no Rio de Janeiro (SILVA, 2005). A forma como o vocábulo é usado nas entrevistas comprova o desconhecimento da formação histórica e cultural das religiões afro-brasileiras e afro-recifenses, e ainda aparece como um processo de coisificação ou depreciação de qualquer forma de religião afro-brasileira.

entrevista reforçam uma concepção unilateral e totalizadora cristã da religião, desconsiderando a diversidade religiosa brasileira.

Indispensável seria que esses profissionais conhecessem a orientação proferida por Greschat (2005, p. 165) que nos diz: “Na árvore do não-conhecimento, palavras crescem em grande número, mas são vazias. Pode-se falar com propriedade apenas a respeito do que se conhece. Logo, quem quer falar sobre religião, mas conhece somente a cristã, não tem opção”.

Assim, concordamos com a assertiva de Greschat (2005, p. 25) quando defende que a religião deve ser compreendida como um fenômeno de estudo e nas suas múltiplas possibilidades de manifestação. E que a ciência da religião possibilita a análise do fenômeno religioso na sua totalidade, relacionando os seus diversos aspectos: a sua comunidade, os sistemas de atos e ritos, o conjunto de doutrinas e a experiência religiosa.

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

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

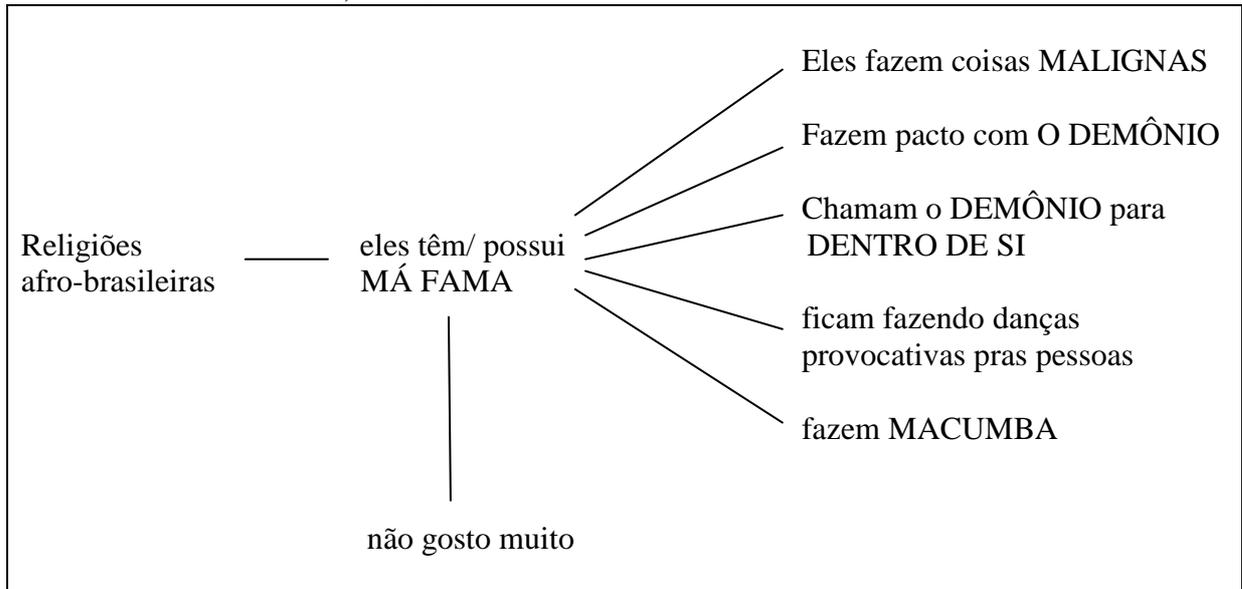
Na minha cabeça vem só as concepções do que seria assim talvez macumba, umbanda, candomblé. E assim, as diferenças entre elas é meio até complicado dizer. Porque agente não tem este aprofundamento na escola.

Outra representação social que emergiu do discurso dos estudantes foi o processo ideológico de demonização das religiões afro-brasileiras. As “imagens-conceito”⁵⁰ são construções sócio-históricas, “todos os nossos discursos, nossas crenças, nossas representações provêm de muitos outros discursos e muitas outras representações elaboradas antes de nós e derivadas delas” (VIGNAUX, 2010, p. 242).

Transformamos as práticas discursivas produzidas pelo estudante E.12 da sua entrevista, numa árvore de associação de ideias (SPINK, 1999), para visualizarmos com maior clareza o processo de ancoragem da representação social das religiões afro-brasileiras no seu universo consensual.

⁵⁰ “É uma questão de palavras, mas também de imagens mentais, crenças, ou ‘pré-concepções’ (VIGNAUX, 2010, p. 242).

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



Fonte: Informações coletadas nos dados da pesquisa.

Com a análise da estrutura do discurso dessa árvore de associação de ideias, fica claro que a construção dessa representação social sobre as religiões afro-brasileiras, revela uma estrutura temática impregnada de efeitos léxicos e sintáticos⁵¹ extremamente negativos, basta observarmos a quantidade de adjetivos e o acento e/ou ênfase oral dada às suas expressões (des) qualificadoras no seu discurso: “MÁ FAMA, MALIGNAS, O DEMÔNIO, MACUMBA”.

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

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

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

⁵¹ Os efeitos léxicos e sintáticos empregados na linguagem buscam moldar as palavras dentro de uma proposição discursiva.

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

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

- Qual foi à disciplina?

De história, com X.

- Então só foi uma abordagem da dimensão religiosa evangélica?

Foi.

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

Porém, ainda se encontram dificuldades, muitas ligadas à formação, à concepção excludente e discriminatória disseminada na cultura escolar e fora dela. Isso exige dos educadores ações permanentes contra todas as formas de racismo e discriminação. A temática histórica e cultura afro-brasileira e indígena no currículo da educação básica não constitui mero preceito legal, mas um posicionamento crítico, frente ao papel da História na luta pela superação de concepções racistas, em prol de uma educação inclusiva, republicana, libertadora, e plural (PERNAMBUCO, 2013b, p. 40).

Dessa forma, o professor X. jamais poderia elaborar e executar um projeto voltado apenas para uma religião, e como critério de seleção não poderia ter utilizado a exclusão de todos os estudantes que não fossem protestantes.

Corroborando com a Constituição Federal e com a LDB, Junqueira e Ribeiro (2013) defendem a superação de qualquer forma de ensino religioso proselitista no espaço escolar, uma vez que o Estado brasileiro é laico, e não pode favorecer nenhum credo religioso.

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

Estado laico não significa Estado ateu ou intolerante à liberdade religiosa, mas a laicidade do Estado permite que cada pessoa decida se quer ou não seguir alguma crença religiosa. Isso significa que o Estado brasileiro tem o dever de tratar com igualdade as diferentes religiões e crenças e não deve se

manifestar por meio de seus órgãos e estabelecer preferências ou privilégios em favor de alguma religião em particular, conforme disposto no Artigo 19 da Constituição Federal. Mas tem o dever de garantir que todas as religiões possam conviver em igualdade, que as escolhas individuais sejam respeitadas, que ninguém seja perseguido ou discriminado por sua crença e que o espaço público seja assegurado como espaço de todos e todas. Uma Constituição laica é justamente a que reconhece o direito de religiosos e não religiosos, de ateus, agnósticos e de entidades filosóficas humanísticas (BRASIL, 2013, p. 3).

É inadmissível em pleno século XXI, numa realidade escolar brasileira composta por uma ampla diversidade religiosa, encontrarmos professores incautos arrebanhando estudantes para o culto religioso doutrinal dentro de uma escola pública, que legalmente segundo a Constituição Federal e a LDB 9.394/2006 deve ser laica.

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

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

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

Os discursos desses estudantes revelam que na prática as três EREMs não possuem de fato um PPP organizado e articulado, com o desenvolvimento de ações que favoreçam o cumprimento da Lei Federal 10.639/2003, que estabelece o trabalho pedagógico de ensino, pesquisa e debate sobre a temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, inclusive na dimensão religiosa, extensivo ao trabalho em todas as disciplinas do currículo escolar.

Onde está a educação inovadora e a comunidade de sentido ofertada como compromisso aos estudantes para os três anos de ensino médio da EREM conforme o guia do educando?

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

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

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

- Você acredita que poderia trazer uma nova perspectiva de diálogo para os alunos se essa dimensão fosse trabalhada?

Acredito que sim. Eu creio que (+) assim, não erradicaria de vez o preconceito, mas haveria sim uma diminuição. E muitas vezes, as pessoas deixam de dizer que TAL RELIGIÃO, que essa religião, é porque elas não conhecem. E porque A AGRESSÃO que elas sofrem, só em ouvir o que as pessoas falam, as fazem recuar. Ou seja, muitas pessoas, isso eu quero dizer, que muitas pessoas deixam de ser, seguir estas religiões macumba, umbanda, candomblé, porque NÃO CONHECEM e, porque simplesmente só ouvem falar de coisas que às vezes podem até nem ser. Mas que a falta de conhecimento e o PRECONCEITO têm feito que estas pessoas, DEIXEM de lado. E o preconceito tem feito isto, tem arrastado pessoas pra este mar de preconceito. Como o nome já diz é um PRÉ-CONCEITO, ou seja, você não conhece. Você tá agindo sem conhecer. Certo. Por isso, eu acho que realmente o DIÁLOGO, eu acho que uma aula expositiva, um momento de aula dentro da escola integral, uma vez que agente passa o dia todo estudando, pra explicar este assunto, pra debater, seria muito importante porque o aluno, ele poderia agora ter uma noção, do que aquilo é, do que aquilo representa, e que ele possa ter a ideia dele, e não a ideia que alguém tenha colocado na cabeça dele (Entrevistado E.2).

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

Para compreender como os professores das EREMs estavam trabalhando com a Lei 10.639/2003 em sala de aula, levantamos a seguinte questão junto aos coordenadores

pedagógicos: “Os indicativos pedagógicos do Parecer CNE/CP 3/2004 estão sendo trabalhados pelos diversos professores de todos os níveis de ensino, responsáveis pelas disciplinas e atividades educacionais da escola, valorizando “a história da ancestralidade e da religiosidade africana?”

O coordenador 1 nos informou:

“- Não. Você vê de forma bem parcial na disciplina de história com a professora L., mas assim só pinceladas mesmo.”

Os outros coordenadores relataram que o parecer é trabalhado de forma até transversal e por disciplinas como: história, sociologia, filosofia, biologia, educação física, língua portuguesa, direitos humanos, mas com outro enfoque, sem tocar na temática da ancestralidade e religiosidade africana. Basta analisarmos o relato da coordenadora 3:

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

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

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

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

Compreendemos que a falta de um trabalho educativo sistematizado e efetivo junto

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

Analisaremos agora, o mapa de associação de idéias, referente às representações sociais apresentadas pelos entrevistados sobre a segunda categoria temática, as figuras míticas de Exu e Pombagira nas religiões afro-brasileiras.

Na primeira coluna do mapa, foram transcritas as primeiras associações dos estudantes sobre Exu e Pombagira.

Na segunda coluna, registramos os argumentos e esclarecimentos sobre suas associações.

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

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

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

(Cont.)

| Exu e Pombagira | Explicações das Associações | Qualificadores |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| E.7 [...] é como se fossem um Deus. | Eles idolatram muito e tudo que pode acontecer tem haver vai ser porque aquele Deus quer. | Acho que mais negativa, porque eles idolatram muito, assim às vezes é só UMA IMAGEM mas eles tão ali IDOLATRANDO, se PROSTRANDO, tudo. |
| E.8 [...] essas entidades estão sempre envolvidas com algo ruim que acontecem na vida das pessoas [...] | [...] a religião tem o dever de trazer algo de bom pra sociedade, pro ser humano e não AFETAR OUTRO, ou fazer alguma vingança [...] | Eu não vejo com bons olhos ((riso tímido)), eu não posso mentir né. |
| E.9 [...] uma coi (+), em uma identidade. | Tem muita gente que gosta destas coisas, mas tem aquelas pessoas que CRITICAM, eu acho que vai mais pela causa da polêmica. | [...] cada um se identifica com sua religião tem/ eles acreditam naquela religião e tem o seu poder, né. |
| E.10 [...] as pessoas não conhecem a religião, e já vem assim exu, POMBAGIRA é o capeta, Exu é o DEMÔNIO, já vêem como coisas ruins [...] | [...] como se fosse (+) alguma coisa é muito mal aquilo ali, por favor mantenha afastado de mim, porque eu sou cristão, eu sou ateu, sei lá, independente do que for. | Então agente não deve tá saindo criticando, mas ainda a todo/ muitas pessoas no Brasil, vê pombagira e exu como DEMÔNIO, capeta, essas coisas ruins assim. |
| E.11 [...] dá lugar a essas coisas pra FAZER MAL A OUTRAS PESSOAS, pra falar coisas a outras pessoas [...] | Se você sai de si, e não adora, não faz cultos direcionados aquilo, então isso não é uma religião. | Desde o momento que você deixa de focar na sua religião, pra fazer mal a outras pessoas, ou SAIR DE SI pra dar lugar a outra coisa, não é mais você, então não é mais uma religião. |
| E.12 [...] eles são como se fosse um DEUS maior [...] | [...] como se fosse um (+) um santo, alguma (+) uma entidade superior a todos os outros. | Mais negativa sobre eles dois. |
| E.13 Como uma força MALIGNA. | [...] EU NÃO ACREDITO, e (+) pra mim também é uma coisa tipo maligna ((risos)), e eu não quero isso pra mim. | Tipo eu mesmo, eu respeito e tal, mas eu prefiro não conviver com uma pessoa assim, que frequenta estes lugares. |
| E.14 [...] acreditam numa coisa ou em outra, não sei, se é igual, se não é. | Então, eu sei que é a crença [...] | Acho que mais numa forma de até brincadeira. Porque fala baixou a pomba-gira, essas coisas assim, né. |
| E.15 [...] são tipo DEUSES criados pelas religiões [...] | [...] acho que são um tipo de santo que é adorado por eles. | Negativa, negativa, seguramente negativa. |
| E.16 Um Deus como qualquer outro. | Tipo, cada um crê no Deus que quer. | Tipo, se eu creio por exemplo nesta caneta, esta caneta é um Deus, eu tenho que respeitar, pondo fé naquilo vai ser pra sempre. |
| E.17 Mas a pombagira já foi tida inclusive como (+) é (2.0) como (+) vício de linguagem. O Exu é, eu não compreendo. | Assim, ninguém sabe o que significa. Mas quando você vai falar de alguém, você diz ah é uma pombagira, só por uma questão de (+) enfim de falar. | É, por mim (+) é pelo que eu vejo de todo é (+) todos os grupos que eu me relacione que eu me relacione e tudo mais, é uma forma neutra, entendeu. |
| E.18 É macumba. | É sempre pelo lado NEGATIVO. Diz que POMBAGIRA é macumba pra você, que você vai MORRER, você tá o DIABO tá perto de você. | Até agora eu nunca vi uma pessoa chegar assim pra mim e falar pelo lado positivo. |

Fonte: Informações coletadas nos dados da pesquisa.

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

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

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

Fonte: Informações coletadas nos dados da pesquisa.

Porém, antes de analisar as representações sociais dos estudantes, vejamos o que diz Guareschi (2011) sobre como os pentecostais e neopentecostais concebem e manipulam ideologicamente as figuras míticas de Exu e Pombagira, para depois verificar como os estudantes ancoraram este núcleo temático no seu universo consensual.

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

Na análise do mapa de associação de ideias e do quadro das representações sociais

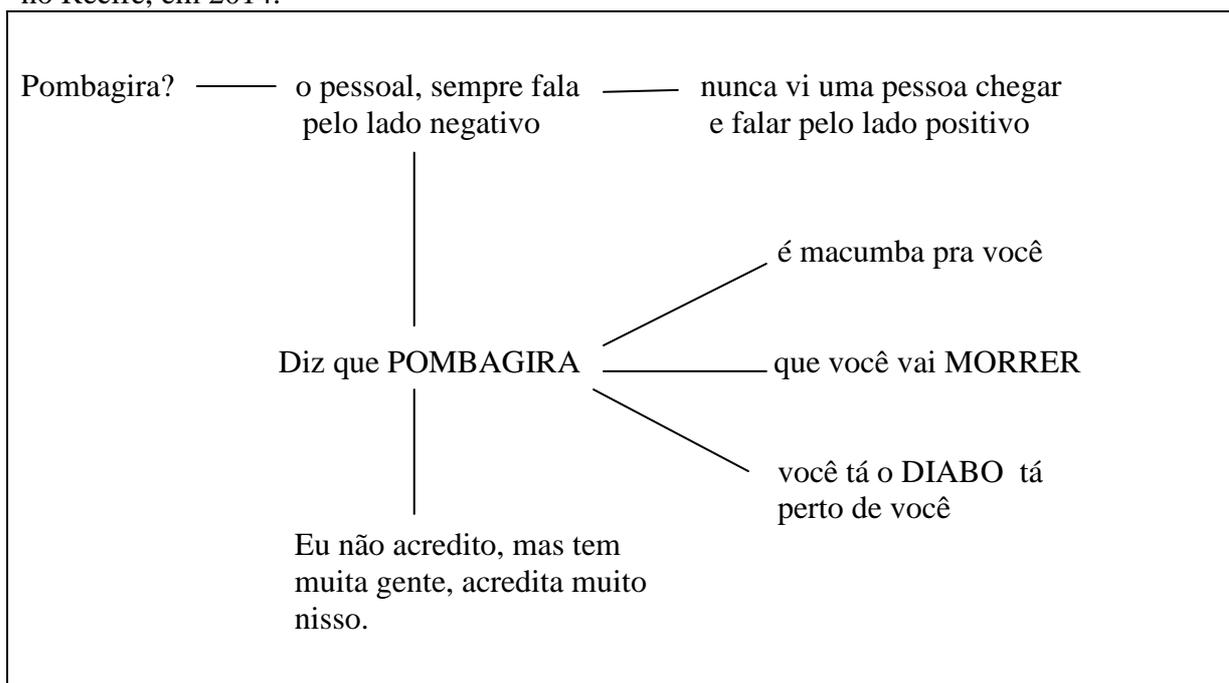
verificamos que as figuras míticas do orixá Exu do candomblé, e da entidade pombagira da jurema e da umbanda, foram representadas pelos estudantes dos EREMs de forma bastante depreciativa. Nenhum dos estudantes entrevistados conseguiu caracterizar estes seres sagrados segundo os preceitos religiosos afro-brasileiros.

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

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

O processo de desqualificação de Exu e pombagira realizado pelos estudantes durante as entrevistas foi contundente. Os seus núcleos temáticos foram associados às ideias de força maligna, coisas ruins, entidades ruins, capeta, demônio, macumba (sentido pejorativo) e até vício de linguagem. Vejamos este fato analisando a árvore de associação de ideias do estudante E.18.

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



Fonte: Informações coletadas nos dados da pesquisa.

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

Corroborando com os dados coletados nas entrevistas desta pesquisa, Ortiz (1991) aponta que o processo de desqualificação do orixá Exu, foi fortalecido no processo de formação da umbanda, onde seus fundadores visavam branquear os antigos valores afro-brasileiros para tornarem-se aceitos como uma nova religião nacional. Assim, Exu foi ideologizado como um serviçal inferior dos orixás e ainda desdobrado como seu próprio princípio feminino, dando origem à Pombagira, representante da sexualidade desenfreada.

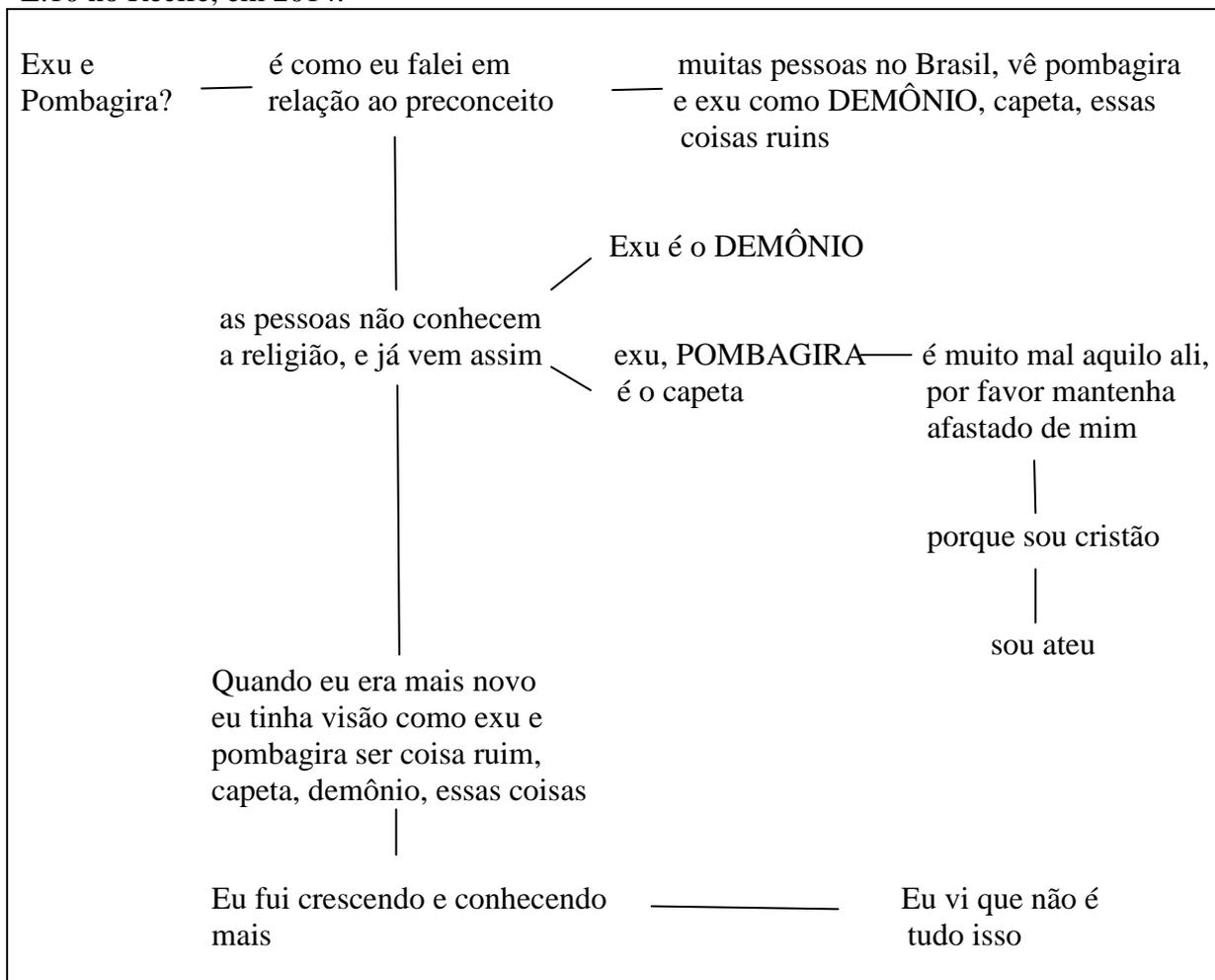
Acreditamos que o maior obstáculo para os professores e estudantes compreenderem Exu como um orixá do candomblé, vem do processo de demonização construído sobre sua imagem pelas religiões cristãs no Brasil (PRANDI, 2005; ORTIZ, 1991; GUARESCHI, 2011).

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

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

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

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



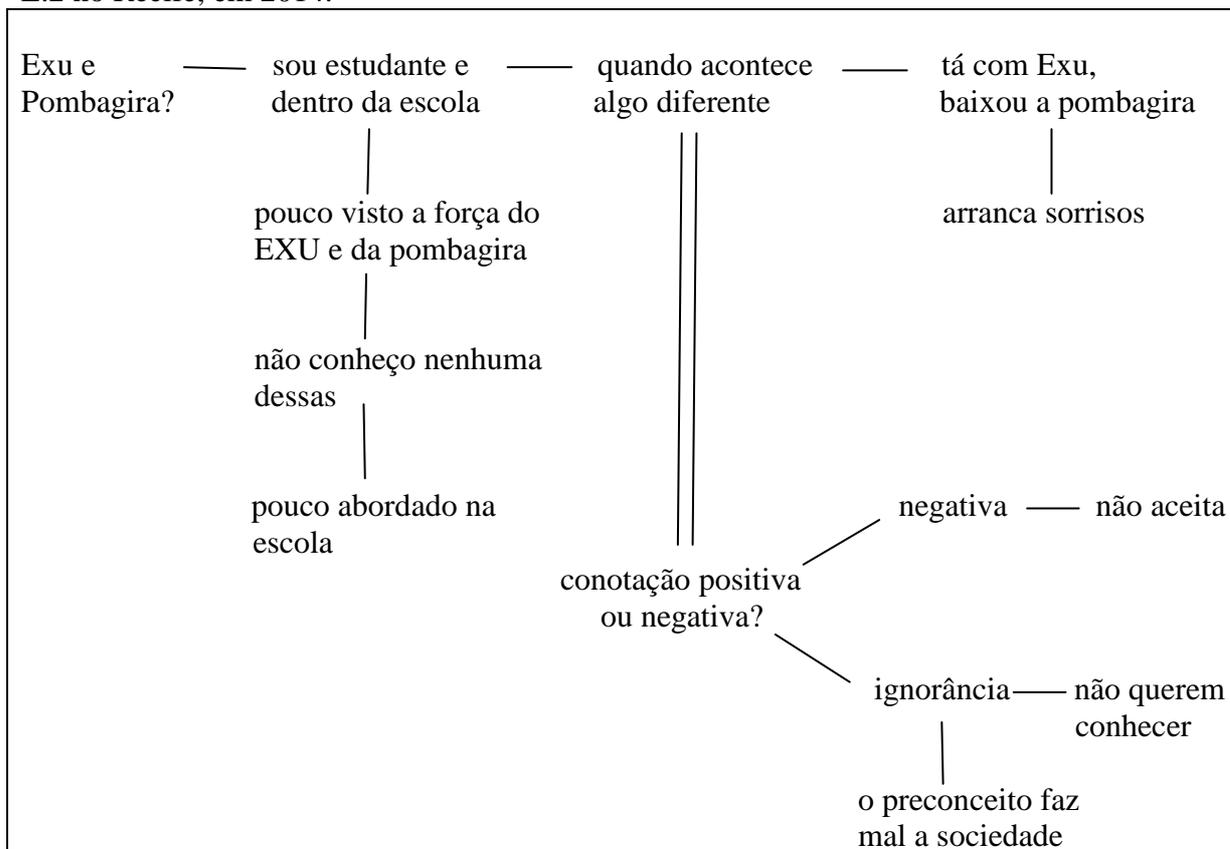
Fonte: Informações coletadas nos dados da pesquisa

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

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

Vejamos o que nos diz a estudante E.2 através da ilustração da árvore de associação sobre Exu e Pombagira elaborada a partir de sua entrevista.

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



Fonte: Informações coletadas nos dados da pesquisa

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

Acreditamos que as ciências da religião com sua ampla base teórica e dialógica entre as ciências, poderiam contribuir para o estudo, a pesquisa e o debate sobre a diversidade religiosa brasileira nas EREMs. Nada impede que metodologias como a da epistemologia das controvérsias proposta por Dascal (1994), sejam utilizadas para a desconstrução do processo de desqualificação das religiões afro-brasileiras e da demonização do orixá Exu e da entidade Pombagira.

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

CONSIDERAÇÕES FINAIS

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

Esclarecemos no início deste trabalho como foi formado o caleidoscópio das religiões afro-brasileiras. Na pesquisa realizada pelo Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, em 2012, com os povos de terreiro, ficou registrada, no Recife, a predominância das práticas religiosas da jurema, do candomblé e da umbanda entre os adeptos entrevistados. No entanto, foi registrado entre os entrevistados um duplo pertencimento religioso, muitos sacerdotes foram iniciados no candomblé através da “feitura do santo”, e simultaneamente no processo de “tombamento da jurema”. Dessa forma, estes dados corroboram com o conceito defendido por Bittencourt Filho (2003), que no Brasil há uma religiosidade matricial que compõe o mosaico das religiões brasileiras, fundada na habilidade do brasileiro em dialogar e conviver com pólos que teoricamente são considerados opostos. Assim, conforme as ideias de Ferretti (2013) e Boff (1982), o povo brasileiro e conseqüentemente o povo de terreiro criam e reelaboram aspectos religiosos que para muitos teóricos apresentam-se como contraditórios e teoricamente irreconciliáveis.

Logo, utilizamos o conceito de sincretismo defendido por Ferretti e Boff como um princípio universal religioso e dentro da perspectiva da resistência cultural e religiosa, demonstrando como a representação dos orixás, inquices, voduns, santos, eguns, espíritos, entidades e encantados, dialogaram, unem-se e em outros momentos separam-se conforme regiões e tempos históricos, numa tentativa permanente de reconstrução de uma África mítica, como resultado de um processo de preservação da cultura e da religião herdada do continente africano.

As Escolas Estaduais de Referência em Ensino Médio – EREMs pesquisadas na região norte da cidade do Recife são consideradas agentes por excelência de escolarização e democratização do acesso ao conhecimento, resultado de um Programa de Educação Integral para a construção de um Novo Ensino Médio na rede pública estadual em Pernambuco. Porém, constatamos através dos dados coletados junto aos coordenadores pedagógicos e aos estudantes, que as EREMs precisam repensar e reelaborar o Projeto Político Pedagógico, adequando cada projeto conforme a Lei 10.639/2003 e seus documentos regulatórios, como o

Parecer CNE/CP 3/2004 e a Resolução n. 01/2004, que apesar de promulgados há mais de dez anos em nosso país, não estão conseguindo alcançar os seus objetivos propostos, dentre eles, a promoção, a produção e a divulgação de conhecimentos no espaço escolar que valorizem posturas e atitudes que contemplem uma educação voltada para o respeito à pluralidade étnico-racial e religiosa no Brasil.

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

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

Segundo Moscovici (2010) e Spink (1999; 2011) as representações sociais não são estanques, irreversíveis ou que tenham tendência à cristalização na sociedade, pelo contrário, estão sujeitas as tensões e enfrentamentos das práticas sociais diárias, logo sujeitas a mudanças.

Qual finalmente seria o papel das EREMs do Recife no combate às formas de preconceito contra as religiões afro-brasileiras indicadas pela Lei Federal 10.639/2003 e também pela Lei Federal 12.288/2010 do Estatuto da Igualdade Racial?

Um fato que chamou atenção nesta pesquisa foi a verificação da descontinuidade da oferta do Componente Curricular do Ensino Religioso no Ensino Médio das Escolas Públicas Estaduais. Segundo a instrução normativa da Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco n. 01/2012, o ensino religioso é de oferta obrigatória e matrícula facultativa no ensino fundamental.

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

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

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

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

Qual seria a contribuição que as EREMs poderiam mediar para a desconstrução de regimes de verdades produzidos socialmente que destratam e desconsideram as religiões afro-brasileiras?

Antes de qualquer proposta, poder-se-ia voltar o olhar para Lei Federal 10.639/2003 e os seus documentos regulatórios que foram elaborados para facilitar o trabalho dos gestores, professores e profissionais envolvidos nesta temática.

Como uma dentre muitas outras possibilidades de abordagem metodológica, poder-se-ia estabelecer uma tensão dialógica nas disciplinas do currículo escolar, entre os regimes de verdades produzidos sobre as concepções de Exu demônio e Exu orixá, estabelecendo como objeto de análise e reflexão a própria proposta de educação integral das EREMs de Pernambuco.

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

Poderemos pensar e utilizar a metáfora de Exu, como um agente que mobiliza a força de **dinamização** dos processos pedagógicos, que abre os canais de facilitação da

comunicação entre os educandos, os professores, a gestão e a comunidade escolar, apresentando-se como um agente da **multiplicação** de projetos educativos, que diretamente contribuirão para o **crescimento** dos estudantes na proposta de educação interdimensional. Pois, para Santos (2012), as características mais fortes do orixá Exu são: o princípio dinamizador de tudo que existe, o elemento fundante de todo processo comunicativo, e o agente de poder na multiplicação e no crescimento de tudo que existe.

Por fim, com esta pesquisa pretendemos trazer, a partir das representações sociais dos estudantes, uma discussão sobre o que pensam os estudantes das EREMs do Recife sobre as religiões afro-brasileiras, e dessa forma contribuir com a escola pública estadual do Recife na problematização e efetivação de uma cultura de diálogo e respeito interreligioso na sociedade brasileira.

REFERÊNCIAS

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

BENEVIDES, A. S. Professor religioso ou professor de ensino religioso – perspectivas para a formação docente. In.: ANDRADE, F. A.; SANTOS, J. M. C. T. (Orgs.). **Formação de professores e pesquisas em educação: teorias, metodologias, práticas e experiências docentes**. Fortaleza: Edições UFC, 2011, p. 32-53.

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

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

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

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

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

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

_____. **Lei nº 11.645**, de 10 de março de 2008. Dispõe da inclusão no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/-ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm>. Acesso em: 30 set. 2014.

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

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

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

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

_____. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Alimento**: direito

sagrado – pesquisa socioeconômica e cultural de povos e comunidade tradicionais de terreiros. Brasília, DF: MDS, Secretaria de Avaliação e Gestão da Informação, 2011.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

GOMES, N. L. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. *In.*: _____. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Educação antirracista: caminhos abertos pela lei federal n. 10.639/03**. Brasília: Ministério da Educação, 2005, p. 39-61.

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

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

GUARESCHI, P. A. Dimensões práticas da teoria das representações sociais. *In.*: _____; JOVCHELOVITCH, S. (Orgs.). **Textos em representações sociais**. 12 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011, p.151-181.

_____; JOVCHELOVITCH, S. (Orgs.). **Textos em representações sociais**. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

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

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

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

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

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

KRONBAUER, S. C. G. Formação docente: ensino religioso e os desafios da escola básica. *In.*: _____; SOARES, A. M. L. **Educação e religião: múltiplos olhares sobre o ensino religioso**. São Paulo: Paulinas, 2013, p. 159-166.

LIMA, M. Enfrentando os desafios: a história da África e dos africanos no Brasil na nossa sala de aula. *In.*: SERGIPE. (Estado). Núcleo de Educação da Diversidade e Cidadania – NEDIC. **As relações étnico-raciais: história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica de Sergipe**. Secretaria de Estado da Educação de Sergipe, DED, NEDIC, Aracaju: SE, 2011, p. 77-86.

LODY, R. **Santo também come**. Rio de Janeiro: Pallas, 1998.

_____. **Candomblé: religião e resistência cultural.** São Paulo: Ática, 1987.

LOPES, J. **Chuta que é macumba.** Intérprete: Costa e Mosconi. Disponível em: <<http://www.vagalume.com.br/costa-e-mosconi/chuta-que-e-macumba.html>>. Acesso em: 04 dez. 2014.

LOPES, V. N. Racismo, preconceito e discriminação: procedimentos didático-pedagógicos e a conquista de novos comportamentos. *In.*: MUNANGA, K. (Org.). **Superando o racismo na escola.** 2. ed. Brasília, 2008. p. 181-200.

LUCAS, R. D.; VIDAL, K. **Chuta que é macumba.** Disponível em: <<http://www.letrasdemusicas.com.br/raphael-di-lucas-kako-vidal-chuta-que-e-macumba>>. Acesso em: 04 dez. 2014.

MAGNANI, J. G. C. **Umbanda.** São Paulo: Ática, 1986.

MARCUSCHI, L. A. **Análise da conversação.** 5. ed. São Paulo: Ática, 2001.

MATTOS, W. R. Valores civilizatórios afro-brasileiros na elaboração de currículos escolares – ensaiando pressupostos. *In.*: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Diversidade na educação: reflexões e experiências.** Brasília, 2003, p. 27-34.

MENDES, D. **Chuta que é macumba.** Intérprete: Forró Mandumbó. Disponível em: <<http://www.cifraclub.com.br/forro-mandumbo/chuta-que-e-macumba/>>. Acesso em: 04 dez. 2014.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital.** 2. ed. São Paulo: Boi Tempo, 2010.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais: investigações em psicologia social.** 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

MOTTA, R. Religiões afro-recifenses: ensaio de classificação. *In.*: CAROSO, C; BACELAR, J. (Orgs.). **Faces da tradição afro-brasileira: religiosidade, sincretismo, antissincretismo, reafricanização, práticas terapêuticas.** 2. ed. Rio de Janeiro: Pallas; Salvador, BA: CEAO, 2006. p. 17-35.

_____. **Cidade e devoção.** Recife: Edições Pirata, 1980.

MOURA, G. O direito à diferença. *In.*: MUNANGA, K. (Org.). **Superando o racismo na escola**. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2008, p. 65-78.

MUNANGA, K. (Org.). **Superando o racismo na escola**. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2008.

_____. Algumas considerações sobre a diversidade e a identidade negra no Brasil. *In.*: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Diversidade na educação: reflexões e experiências**. Brasília, 2003, p. 35-49.

ORTIZ, R. **A morte branca do feiticeiro negro: umbanda e sociedade brasileira**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1991.

PERNAMBUCO. **Lei Complementar nº. 125**, de 10 de julho de 2008. Cria o programa de educação integral, e dá outras providências. Assembléia Legislativa do Estado de Pernambuco. Disponível em: <<http://www.legis.alepe.pe.gov.br/arquivotexto.aspx?tiponorma=2&numero=125&complemento=0&ano=2008&tipo=textooriginal>> Acesso em: 15 mar. 2014.

_____. Ministério Público de Pernambuco. Dez anos da Lei 10.639. **Jornal do GT Racismo do MPPE**, Recife: PE, n. 26, maio/junho, 2013.

_____. Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco. **Inauguração marca volta às aulas na rede estadual**. Disponível em: <<http://www.educacao.pe.gov.br/portal/?pag=1&cat=37&art=1727>>. Acesso em: 14 mar. 2014.

_____. Instrução Normativa n. 01, de 28 de fevereiro de 2012. **Diário Oficial do Estado de Pernambuco – Poder Executivo**, Recife, PE, 28 fev. 2012.

_____. **Parâmetros para a educação básica do Estado de Pernambuco**. Recife: CAEd, 2013a.

_____. **Parâmetros curriculares de história ensino fundamental e médio**. Recife: CAEd, 2013b.

_____. **Proposta curricular para o ensino médio integral: ciências humanas e suas tecnologias**. v. 3, Recife: PE, 2010.

PIRES, A. P. Amostragem e Pesquisa qualitativa: ensaio teórico e metodológico. *In.*: POUPART, J. (Org.). **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p.154-211.

PIZA, E; ROSEMBERG, F. Cor nos sentidos brasileiros. *In.*: CARONE, I.; BENTO, M. A. S. (Orgs.). **Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2007, p. 91-121.

POUPART, J. (Org.). A entrevista de tipo qualitativo: considerações epistemológicas, teóricas e metodológicas. *In.*: _____. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 215-253.

PRANDI, R. As religiões afro-brasileiras nas ciências sociais: uma conferência, uma bibliografia. **Revista Brasileira de Informação Bibliográfica em Ciências Sociais**. BIB-ANPOCS, São Paulo, n. 63, 2007, p. 7-30.

_____. Referências sociais das religiões afro-brasileiras: sincretismo, branqueamento, africanização. *In.*: CAROSO, C.; BACELAR, J. (Orgs.). **Faces da tradição afro-brasileira: religiosidade, sincretismo, antissincretismo, reafricanização, práticas terapêuticas**. 2. ed. Rio de Janeiro: Pallas; Salvador, BA: CEAO, 2006, p. 93-111.

_____. **Segredos guardados: orixás na alma brasileira**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

RAMOS, A. O sincretismo religioso. *In.*: _____. **O negro brasileiro: etnografia religiosa e psicanálise**. Recife: Editora Massangana, 1988, p. 105-127.

REIS, J. J. O sonho da Bahia muçulmana. **Revista de História da Biblioteca Nacional**, Rio de Janeiro, ano 7, n. 78, p. 30-35, mar. 2012.

RIBEIRO, R. **Cultos afro-brasileiros do Recife: um estudo de ajustamento social**. 2. ed. Recife: Editora Instituto Joaquim Nabuco de Pesquisas Sociais, 1978.

RIGAL, L. A escola crítico-democrática: uma matéria pendente no limiar do século XXI. *In.*: **A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008. p.171-194.

SACRISTÁN, J. G. A educação que temos, e a educação que queremos. *In.*: IMBERNÓN, F. (Org.). **A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato**. São Paulo: Artmed, 2008, p. 37-63.

SANT'ANA, A. O. História e conceitos básicos sobre o racismo e seus derivados. *In.*: MUNANGA, K. (Org.). **Superando o racismo na escola**. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2008. p. 35-63.

SANTOS, J. E. **Os nãgô e a morte**: pàde, àsèsè e o culto égun na Bahia. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

SEGATO, R. L. **Santos e daimones**: o politeísmo afro-brasileiro e a tradição arquetipal. 2. ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2005.

SERGIPE. (Estado). Núcleo de Educação da Diversidade e Cidadania – NEDIC. **As relações étnico-raciais**: história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica de Sergipe. Aracaju: Secretaria de Estado da Educação de Sergipe; DED; NEDIC, 2011.

SHAPANAN, F. Entre caboclos e encantados: mudanças recentes em cultos de caboclos na perspectiva de um chefe de terreiro. *In.*: **Encantaria brasileira**: o livro dos mestres, caboclos e encantados. Rio de Janeiro: Pallas, 2001, p. 318-330.

SILVA JÚNIOR, H. Direito e legislação educacional para a diversidade étnica – breve histórico. *In.*: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Diversidade na educação**: reflexões e experiências. Brasília, 2003, p. 13-25.

SILVA, A. C. A desconstrução da discriminação no livro didático. *In.*: MUNANGA, K. (Org.). **Superando o racismo na escola**. 2. ed., Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2008. p. 17-33.

SILVA, A. C. Um Brasil, muitas Áfricas. **Revista de História da Biblioteca Nacional**, Rio de Janeiro, ano 7, n. 78, p. 17-21, mar. 2012.

SILVA, V. G. **Candomblé e umbanda**: caminhos da devoção brasileira. 4. ed. São Paulo: Selo Negro, 2005.

SOARES, A. M. L. Literatura, religião e educação: considerações a partir da ciência da religião. *In.*: KRONBAUER, S. C. G; SOARES, A. M. L. **Educação e religião**: múltiplos olhares sobre o ensino religioso. São Paulo: Paulinas, 2013, p. 65-79.

_____. **Religião & educação**: da ciência da religião ao ensino religioso. São Paulo: Paulinas, 2010.

SOUSA JUNIOR, V. C. **Ara mi, meu corpo: alimentação e outros temas afro-brasileiros.** Salvador: EDUNEB, 2014.

SPINK, M. J. P. (Org.). **Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas.** São Paulo: Cortez, 1999.

_____. A ética na pesquisa social: da perspectiva prescritiva à interanimação dialógica. **Revista Psico**, Porto Alegre, n. 1, v.31, p. 7-22, jan./jul. 2000.

_____. Desvendando as teorias implícitas: uma metodologia de análise das representações sociais. *In.*: GUARESCHI, P. A.; JOVCHELOVITCH, S. (Orgs.). **Textos em representações sociais.** 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011, p. 95-118.

THEODORO, H. Buscando caminhos nas tradições. *In.*: MUNANGA, K. (org.). **Superando o racismo na escola.** 2. ed. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2008. p. 79-93.

VALENTE, W. **Sincretismo religioso afro-brasileiro.** São Paulo: Nacional, 1976 (Col. Brasileira, v. 280).

VANESSINHA, M. C. **Chuta que é macumba.** Intérpretes: Vanessinha MC e Milena Ohio. Disponível em: <<http://www.musicashow.net/chuta-que-e-macumba-vanessinha-mc-e-milena-ohaio>>. Acesso em: 04 dez. 2014.

VERGER, P. **Orixás.** Deuses iorubanos na África e no novo mundo. 6. ed. Salvador: Corrupio, 2002.

VIGNAUX, G. O conceito de themata. *In.*: MOSCOVICI, S. **Representações sociais: investigações em psicologia social.** 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010, p. 215-250.

WAGNER, W. Descrição, explicação e método na pesquisa das representações sociais. *In.*: GUARESCHI, P. A.; JOVCHELOVITCH, S. (Orgs.). **Textos em representações sociais.** 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011, p. 119-149.

APÊNDICE

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (ESTUDANTES)

PROJETO DE PESQUISA: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DAS RELIGIÕES AFRO-BRASILEIRAS: O QUE PENSAM OS ESTUDANTES DAS ESCOLAS ESTADUAIS DE REFERÊNCIA DA CIDADE DO RECIFE.

O seu filho ou (O menor do qual você é responsável), está sendo convidado (a) a participar do projeto de pesquisa acima citado. O documento abaixo contém todas as informações necessárias sobre a pesquisa que estamos fazendo. A colaboração do seu filho (a) nesta pesquisa será de muita importância para nós, mas caso o mesmo desista de participar a qualquer momento, isso não causará nenhum prejuízo ao seu filho ou a você como responsável.

Eu,....., residente e domiciliado na, portador da Cédula de identidade, RG, e inscrito no CPF..... responsável pelo menor, Escola:.....Série:.....RG:....., CPF:....., concordo de livre e espontânea vontade na sua participação como voluntário (a) da pesquisa **REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DAS RELIGIÕES AFRO-BRASILEIRAS: O QUE PENSAM OS ESTUDANTES DAS ESCOLAS ESTADUAIS DE REFERÊNCIA DA CIDADE DO RECIFE.**

O menor e/ou responsável pelo menor fica ciente que:

- I) O pesquisador deverá informar os objetivos e a metodologia da pesquisa;
- II) Os dados serão coletados através de entrevistas nas bibliotecas ou espaço adequado nas escolas;
- III) O menor não é obrigado a responder as perguntas realizadas na entrevista;
- IV) O menor tem a liberdade de desistir ou de interromper a colaboração neste estudo no momento em que desejar, sem necessidade de qualquer explicação;
- V) A participação do menor neste projeto contribuirá para acrescentar à literatura dados referentes ao tema, direcionando as ações voltadas para a promoção da análise crítica na educação e não causará nenhum risco à integridade física, psicológica, social e intelectual do mesmo;
- VI) Nem o menor, nem o responsável pelo menor, receberão remuneração ou qualquer tipo de recompensa nesta pesquisa. Este termo de compromisso é assinado autorizando à

participação do menor de forma voluntária.

- VII)** Durante a realização da pesquisa, serão obtidas as assinaturas do menor, do responsável pelo menor e do pesquisador. Haverá junto a eles um retorno dos resultados obtidos na pesquisa.
- VIII)** O menor e o responsável pelo menor concordam que os resultados sejam divulgados em publicações científica (dissertação, artigos, posters, seminários, fóruns, congressos, encontros) visando à construção e divulgação do conhecimento produzido; desde que seus nomes e dados pessoais sejam preservados, não sejam mencionados.

Recife, _____ de _____ de _____.

.....
Assinatura do Menor

.....
Assinatura do Responsável pelo menor

Mestrando responsável pela pesquisa:

.....
Constantino José Bezerra de Melo CPF: 501.876.274-87 Identidade 3053662 SSP/PE
Universidade Católica de Pernambuco – Mestrado em Ciências da Religião
Orientador: Prof. Dr. Gilbraz de Souza Aragão.
Coorientador: Prof. Dr. Drance Elias da Silva.

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA OS ESTUDANTES DAS ESCOLAS DE REFERÊNCIA

PROJETO DE PESQUISA: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DAS RELIGIÕES AFRO-BRASILEIRAS: O QUE PENSAM OS ESTUDANTES DAS ESCOLAS ESTADUAIS DE REFERÊNCIA DA CIDADE DO RECIFE.

Dados do Entrevistado (a)

Nome da Escola:..... Série:.... Turma:.....
 Nome do Estudante:..... Sexo:.....
 Idade:..... Endereço:
 Bairro:..... Cidade: PE Fone:.....
 Nome do Pai.....Religião:.....
 Nome da MãeReligião:.....
 Fone:.....

ENTREVISTA

- 1) Seguindo os critérios do IBGE de 2010 de raça ou cor: branca, preta, amarela, parda, indígena, outra... Qual a tua identidade cultural, como você se vê na sociedade?
- 2) O que você sabe ou estudou na escola sobre as contribuições dos negros para formação do nosso país?
- 3) O que vem à sua cabeça quando te pergunto sobre religião africana no Brasil ou religião afro-brasileira?
 - 3.1) Você saberia diferenciar a umbanda ou macumba, o candomblé ou xangó, o catimbó ou jurema?
- 4) Você acredita que as pessoas que frequentam as religiões afro-brasileiras são respeitadas no seu dia a dia, por exemplo: indo à escola, ao trabalho, à feira, caminhando pela cidade?
- 5) No Brasil, no candomblé existe um orixá em torno do qual há muitas polêmicas, é o Exu, e na umbanda uma entidade denominada Pombagira, como você compreende estas duas forças dessas religiões brasileiras?
- 6) Na sua escola algum professor trabalhou em sala de aula a temática “história e cultura do povo africano e afro-brasileiro”, inclusive o aspecto da religião, conforme indicativo da lei 10.639/2003?
- 7) Como é abordada a dimensão religiosa na Escola Integral?
- 8) Uma pergunta que não quer calar: “Você viveria um grande amor, namoro, noivado, casamento com uma pessoa de terreiro? Por quê?

APÊNDICE C - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA O COORDENADOR (A) PEDAGÓGICA DAS ESCOLAS DE REFERÊNCIA

PROJETO DE PESQUISA: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DAS RELIGIÕES AFRO-BRASILEIRAS: O QUE PENSAM OS ESTUDANTES DAS ESCOLAS ESTADUAIS DE REFERÊNCIA DA CIDADE DO RECIFE.

Dados do Entrevistado (a)

Nome da Escola:
 Setor:.....Função:.....Tempo:.....
 Nome:Sexo:.....Idade:.....
 Endereço:Cidade:..... PE
 Telefone:Religião:.....

Esclarecimento: O Ministério da Educação - MEC e a Secretaria Especial de Políticas Públicas de Promoção da Igualdade Racial – SEPIR, encaminharam para as Secretarias de Educação o Parecer CNE/CP 3/2004 do Conselho Nacional de Educação que regulamenta a lei 10.639/2003, e estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

ENTREVISTA

- 1) O que vem à sua cabeça quando te pergunto sobre religião africana no Brasil ou religião afro-brasileira? 1.1) Você saberia diferenciar a umbanda ou macumba, o candomblé ou xangó, o catimbó ou jurema?
- 2) Na escola já houve casos de discriminação ou formas de desqualificação de estudantes negros ou de religiões afro-brasileiras, com apelidos depreciativos, brincadeiras impróprias, ridicularização da etnia seja pela cor, pela roupa, pelo cabelo ou pela religião?
- 3) Quais projetos estão previstos no calendário escolar de combate ao preconceito contra a religião afro-brasileira, envolvendo todo o currículo escolar, em especial as áreas de Educação Artística, Literatura e História Brasileira, conforme a lei 10.639/2003 e CNE/CP 3/2004?
- 4) Os indicativos pedagógicos do Parecer CNE/CP 3/2004 estão sendo trabalhados pelos diversos professores de todos os níveis de ensino, responsáveis pelas disciplinas e atividades educacionais da escola, valorizando “a história da ancestralidade e da religiosidade africana”?
- 5) O Projeto Político Pedagógico – PPP da escola foi construído conforme os indicativos de inclusão da lei 10.639/2003 e do parecer CNE/CP 3/2004?
- 6) Quais cursos foram oferecidos no ano 2012/2013, e qual o quantitativo de professores que participou de formações oferecidas pela Secretaria de Educação sobre a lei 10.639/2003 e o parecer CNE/CP 3/2004?

**APÊNDICE D - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E
ESCLARECIDO (Coordenador)**

Prezado(a) participante:

Sou mestrando do curso de Ciências da Religião da Universidade Católica de Pernambuco. Estou realizando uma pesquisa sob supervisão do Prof. Dr. Gilbraz de Souza Aragão e o coorientador o Prof. Dr. Drance Elias da Silva, cujo objetivo é analisar as **Representações sociais das religiões afro-brasileiras, apresentadas por estudantes de três Escolas de Referência da Rede Pública Estadual da região norte da cidade do Recife.**

Sua participação envolve uma entrevista semiestruturada como coordenador pedagógico ou função equivalente, composta de 06 questões que será gravada se assim você permitir, e que tem a duração aproximada de até 1 hora.

A participação nesse estudo é voluntária e se você decidir não participar ou quiser desistir de continuar em qualquer momento, tem absoluta liberdade de fazê-lo.

Na publicação dos resultados desta pesquisa, sua identidade será mantida no mais rigoroso sigilo. Serão omitidas todas as informações que permitam identificá-lo(a).

Mesmo não tendo benefícios diretos em participar, indiretamente você estará contribuindo para a compreensão do fenômeno estudado e para a produção de conhecimento científico.

Quaisquer dúvidas relativas à pesquisa poderão ser esclarecidas pelo(s) pesquisador Constantino José Bezerra de Melo, fone 88395945 ou 98305196 ou pela entidade responsável – Universidade Católica de Pernambuco.

Atenciosamente,

Constantino José Bezerra de Melo
CPF: 501.876.274-87
Matrícula da UNICAP: 2013607843

Consinto em participar deste estudo e declaro ter recebido uma cópia deste termo de consentimento.

Nome:
CPF:

Recife, / / .

ANEXOS

ANEXO 1 - RESUMO DAS ENTREVISTAS DOS COORDENADORES PEDAGÓGICOS (CP)

CP.1

1. Certo. É o que vem a cabeça logo, a primeira idéia logo, é no geral é MACUMBA NÉ, é macumba. Que a turma confunde umbanda com (+) umbanda e macumba tem uma ligação mas são diferentes né? Né verdade?

Mas você vê, a maioria das pessoas agem assim, né. Eles não olham o legado né, olham mais o momento. Porque você fala religião afro-brasileira, eu já lembro do que? Dos terreiros, os candomblés né? Pronto. A lembrança que vem, é logo essa.

1.1 Não, ((risos)) não ((risos)), realmente não.

2. Se houve eu desconheço, pelo menos nos quatro anos que eu estou aqui. Não tenho nenhum registro de ocorrência.

- E você tem um trabalho de orientação neste sentido?

Com certeza.

3. Certo. Especificamente com relação à religião afro-brasileira, DESCONHEÇO. Existem projetos contra preconceito em geral, é via *bullying*. Mas, especificamente com religião não.

4. Não. Você vê de forma bem parcial na disciplina de história com a professora L., mas assim só pinceladas mesmo.

- Já houve aqui na escola algum professor que chegou a trabalhar?

Já. Professor F., em 2012, história, filosofia e cidadania.

- Mas não era uma uma ação do Projeto Político Pedagógico, era mais uma ação do professor?

Do professor, correto. Uma ação do professor, iniciativa dele.

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

6. Olha as formações aconteceram via GRE e via programa. Agora especificamente com relação a este parecer, desconheço.

CP.2

1. Bom vem duas coisas na minha cabeça. Primeiro toda a influência que agente recebe né dos africanos.

A a a vem também a questão da misc... miscigenação, quando a gente pensa na nas divindades africanas, relacionadas com os santos as imagens da igreja católica né.

Vem também a ideia DE PRECONCEITO que eles sofrem.

Que a gente sabe, que é muito difícil, é (+) as pessoas levantarem uma bandeira ainda hoje infelizmente por conta DE PRECONCEITO que sofre, da aceitação.

Tem toda, uma uma muita coisa assim de de que ainda me foge ao conhecimento ((batidas na porta)) eu não tenho ((batidas na porta)) conhecimento prof... (2.0) profundo sobre o tema, mas que tem ((batidas na porta)) toda uma riqueza no relacionamento com entidades com com fenômenos com a natureza, com o transcendente, tudo isso é, tem um aspecto muito bonito, ((batidas na porta)) muito misterioso pra mim ainda.

1.1. Bom, ainda tem muita coisa, essas denominações, esses conceitos, por não ser estudiosa né, eu ainda (+) faço confusões. Né, religião candomblé, tem a JUREMA ((risos)) como eu já tinha falado antes, jurema como uma DIVINDADE, é tem as oferendas, então isso ainda é muito confuso. Esses conceitos, especificar o que é isso e o que é aquilo. Dizer com segurança, com certeza (+), eu ainda faço muita confusão.

2. Bom, to aqui na escola a dois anos, 2013 a 2014. E, assim nesse período eu não tive problemas assim (2.0) DECLARADOS, problemas assim, muito sérios em relação a isso. Mas ahi agente já sabe que tem estudantes que TEM VERGONHA ou ele sente RECEIO de se declarar do CANDOMBLÉ:::, com medo de sofrer retaliação, de preconceito, mas assim que agente teve um problema assim por questão de discriminação racial, ou da etnia ou da religiosidade, não tev..., tivemos não ((baixa o tom de voz)).

3. Bom, é pra o ano letivo agente já vem desenvolvendo trabalhos com projetos. É cineclube, os professores, eles fazem trabalham com seminário, é (+) foi desenvolvido ano passado, é um trabalho (+) com (2.0), é (+) da semana da consciência negra, né. Que inclusive agente até, houve um questionamento em relação a este trabalho por parte de uma mãe evangélica, né. Que o curta que a professora fez, pra uma uma amostra pra um concurso, e (+) a mãe disse: não, eu não quero o meu filho envolvido em MACUMBA ((riso contido)). Não queria que o filho participasse, ficou chateada. Mas agente faz este trabalho. E ta previsto pra este

ano ahi, novamente a segunda edição do trabalho da semana da consciência negra. É (1.0), é, sessões do cineclube também específico com a temática né, da cultura africana e também da religiosidade. Agora, ano passado agente não fez um trabalho ESPECÍFICO com a religiosidade, ABORDOU dentro da cultura africana.

- E a questão do vídeo, o que causou polêmica mais foi entre os estudantes ou entre pais?

É (+), causou mais polêmica entre entre (+) a mãe do aluno né, que era evangélica e disse: não, eu não quero meu filho envolvido nisso. Até porque, o filme quando quando foi exibido ele teve hummm, teve um cuidado de discutir antes sobre a temática. Porque sempre na sessão de cineclube, há um trabalho de (1.0) os meninos estudam o filme, assistem o filme, estudam sobre o tema, pra participar, pra enriquecer o debate. Então, eles tinham a segurança pra abordar, pra discutir aquilo, aquele tema. Como no início deste ano a primeira exibição foi a violência contra a mulher, então eles fizeram todo um estudo, assistiram vários documentários, e ahi quando foi exibido, eles, na exibição dos filmes, eles tem todo argumento né, pra discutir.

- Certo. O que eu entendi, um vídeo feito pelos alunos.

Sim.

- Foi um dos feitos pelos alunos, foi que a mãe não gostou.

A MÃE NÃO QUERIA, NÃO QUERIA QUE O FILHO PARTICIPASSE ((tensão)). Não deixou o filho, não vai participar por conta disso.

- Ah, que era um vídeo, que era uma tarefa, um exercício da professora.

Uma TAREFA, um exercício. Era um exercício.

NÃO, NÃO PODE FAZER ((tensão)).

4. Principalmente os professores de língua portuguesa, é arte e história né. Mas ai também professores de sociologia, professora é de filosofia, é (+) também trabalha esta temática. Direitos humanos, esta temática, ela perpassa por todos os componentes né. Então eles são trabalhados é através de seminários, através de de na aula expositiva, então (+) trabalho perpassa também como tema transversal.

- E a questão das exatas, das ciências exatas, se eles estão trabalhando, porque é sempre uma questão polêmica.

Exatamente, tem a questão de (1.0), porque as exatas, eles ficam (+) quando se trata de exatas passear pela humana, é sempre mais trabalhoso, mas eles participam nas culminâncias, no processo de construção, possibilitando que os estudantes, discutindo com os estudantes num processo de construção das atividades deles. Mas assim fazer um trabalho específico, por

exemplo, um professor de física, chega lá e abordar o tema, é é muito mais, é complicado, é mais difícil da gente conseguir esta adesão.

5. Olhe esse PPP, agente TÁ em processo ((riso contido)) de RECONSTRUÇÃO justamente porque tem alguns temas, alguns temas, que tão fora. Então, assim tão (+), TÁ EM ENTRE LINHAS, não tem assim amarrado. Então a gente precisa deixar isto mais registrado de uma FORMA CLARA nas ações mais concretas.

[[Tá entendendo a gente (+)
- Então ele ainda está em construção?

Em REFORMULAÇÃO.

- Reformulação?

É, ta em ADEQUAÇÃO.

- Porque no anterior não tinha, nada sobre esta legislação?

NÃO, NÃO TINHA sobre esta legislação.

- E é difícil construir com professores? Por conta de que? De horário, de tempo, qual a dificuldade de se construir um PPP?

É porque é o seguinte. O PPP é claro os professores, mas a gente tem que envolver toda a comunidade. Eu acho que o mais difícil não é construir com o professor. Por incrível que pareça. O professor, a gente tem o privilégio, é (+) de de de escola integral porque tem os horários de estudo. Então a gente tem como sentar, e tem como ouvir o professor.

A grande DIFICULDADE é envolver a família, a comunidade.

- Vocês acreditam que concluem o PPP em 2014, este ano?

NÃO É ACREDITO NÃO! AGENTE TEM QUE. É A META, FECHAR ((RISO CONTIDO)).

6. 2012, não posso responder nada, porque eu não tava aqui nessa, na escola.

Mas 2013 eu não conheço assim um um encontro, um curso ESPECÍFICO sobre o parecer, não teve esse momento.

CP.3

1. Não, a religião africana no Brasil, eu acredito que deve ser (+) bem difundida né. Assim mais... é é mais MASSIFICADA, no meu entender. E qual é a outra pergunta mesmo? Que eu esqueci ((risos)).

1.1 - A outra é: Você saberia diferenciar a umbanda ou macumba, o candomblé ou xangó, o catimbó ou jurema?

Não. Não sei a diferença de nenhuma.

- Como é que você entende que o brasileiro vê religião afro-brasileira no Brasil, acha positivo? Negativo? O que você acha?

A grande parte acredito que acha como se fosse é é (+) uma uma QUESTÃO NEGATIVA. Por conta de ser é é acredito que eles... A questão da da burguesia, por exemplo, né, não é elitizada, é mais popular. Então acredito nesta questão, dá dá falta de INFORMAÇÃO, falta de informação. Né SABER o que é a religião africana, SABER é quais esses costumes. E muitos não sabem. É até alguns, até alguns historiadores até tem MEDO de de falar SOBRE religião africana. É dentro da escola. Porque a (+) é a maioria acha que vai acontecer uma questão de INFLUÊNCIA em determinadas famílias né, CATOLISCISMO é, ESPIRITISMO, né, então, eu acredito nisso.

2. Não. Que eu constatasse não, que houvesse algum caso desse tipo não. Pessoal aqui até que é tranquilo, em relação a isso. Não, não tem problema algum. Pelo menos que eu tenha PRESENCIADO não.

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

- Vocês são uma equipe nova aqui na escola?

Sim, todos.

- Por isso que não havia antes?

Antes é. E agente está tentando mudar isso, que a maioria é de escola que já trabalha a muito tempo em escola integral. E aqui mudou a equipe toda de professores.

- E a escola não é mais integral?

Não. Ela nunca foi. Era semi, e a proposta dela é pra ser integral, a partir desse ano, mas como ainda não saiu a portaria, ela continua sendo semi-integral.

- Quantos profissionais chegaram novos aqui este ano?

Sete.

- E ahi você tá nesta tarefa de...

Tentar (+) né, organizar (+). É, inclusive o gestor ele é muito desta parte também, que ele é geógrafo, ele também da aula de sociologia, então esta questão também (+) envolver a cidadania, né. Então tá todo mundo empenhado em querer tentar trabalhar todos os pontos. Né a questão também da da (+) cultura africana né, pra poder encaminhar ai nas outras disciplinas. Também o que a gente pode agregar de bom.

4. Em partes, por quê? Porque aqui a gente só tem ensino médio, né. E assim quando eu falo em partes assim, o que é mais evidenciado é nas disciplinas de, é, HISTÓRIA, filosofia e sociologia. Né, biologia entra na questão do conteúdo em mostrar a diferença de alimentação, né, que tenha(+) é é, uma alimentação africana. O que é que tem? O valor energético, eles fazem esta comparação, tá. Eles eles trabalham tavam é (+) tão começando a trabalhar nisso, né, na na disciplina de biologia, mas tem educação física também, mostra né, a gente tenta mostrar. Então assim tá tudo caminhando (+) tudo COMEÇANDO AGORA, né, ter essa visão, né, então (+).

- E o pessoal de exatas? Tem mais dificuldade, tão também trabalhando?

É. O pessoal de exatas tem mais dificuldade. Principalmente as matérias de química, física e matemática. Biologia já entra por conta de um conteúdo que dá pra trabalhar isso dai. Mas assim, é realmente, é é exatas é meio complicado de você né, tentar vislumbrar (+) alguma, algo desse dessa natureza, né.

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

- Já havia um projeto ou vocês estão fazendo outro?

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

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

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

6. Pronto, esta informação não posso te dar com exatidão, porque eu não estava aqui no ano passado. É, e quem poderia também era o pessoal da da, de humanas né, então assim não tem mais este professor não está mais aqui, então, realmente está resposta não posso te dar precisamente.

- E este ano até agora também não houve?

É não houve. É a professora de história foi pra uma formação de história da arte, mas esta semana.

- E pra nenhum professor, nenhuma área houve este ano?

Não, nenhum, ninguém.

ANEXO 2 - RESUMO DAS ENTREVISTAS DOS ESTUDANTES (E)

E.1

1. Assim, eu me considero PRETA, até porque eu tenho tanto descendentes africanos na minha família quanto, é (+) indígenas. Então, eu me considero mesmo preta.

2. Então, contribuição do negro para o nosso país, ela é muito grande. Até porque quando os africanos em forma de escravos chegaram aqui, eles contribuíram tanto na questão econômica, quanto na questão social, na questão religiosa, trazendo os seus costumes. E que hoje agente tem o nosso mundo refletido através destas culturas, desses desses costumes.

3. A religião africana no Brasil na verdade ela se deu como uma forma de se defender inclusive, da opressão do poder em que estava inserido o Brasil, principalmente na no século XV, no século XVI. Então, esse essa religião acabou se misturando muito com a questão, é do catolicismo, isso fez com que com que se criasse é não que fosse uma nova religião. Né, mas como que fosse uma mistura, uma nova religião, uma nova identidade, na questão religiosa.

3.1. Não.

4. Não. Eu acho que ainda existe muito preconceito, até porque as pessoas desconhecem um pouco das religiões. Né, e muitas vezes não procuram se informar, e acabam é fazendo com que isso vire é algo contra esta pessoa, contra essas religiões. Eu acho que as pessoas, elas deveriam se informar primeiro, até porque faz parte da cultura. É muito mais do que simplesmente, é (+) uma questão (+) é de religião, de você escolher a sua religião, mas uma questão de cultura. Todas as religiões, elas fazem parte de nossa cultura e nós como cidadãos devemos ter conhecimento delas.

5. (5.0) Eu acho que principalmente pra quem segue esse tipo de religião, eu acho que as pessoas tem algum objetivo. (2.0) Eu propriamente não sei muito falar a respeito.

- O que seria, o que representa Exu, se alguém lhe dissesse? O que é que você acha de Exu? Na escola o que você já ouviu falar dos professores sobre Exu?

(2.0) que eu me lembre não, (2.0)

- Sobre pombagira, o que é que lhe vem à cabeça, o que você me diria?

((risos)) Os alunos na verdade falam muito sobre isso, né. (2.0) Mas explicar assim...

- Uma outra palavra que você traduziria, se eu lhe pedisse uma palavra?

(10.0). Sei lá, uma crença ((falando bem baixinho)), as pessoas acreditam, uma espécie de deus.

- Tanto pra Exu como para Pombagira?

(+) ((se encolhia na cadeira)) Acho que sim ((falando bem baixinho)).

6. Sim. Principalmente a professora de história, ela comentou muito. Inclusive é, com a chegada dos portugueses, aqui. Ela comentou sobre a questão, é que eles serviram como mão-de-obra que foi importante para questão econômica. Pra formação é da cultura brasileira. Porque hoje, agente se considera, é (+) agente tem uma uma gama assim, digamos assim, de cultura. É, de uma miscigenação, digamos assim, então contribuiu tanto no aspecto econômico, servindo como mão-de-obra, como no aspecto é (+) religioso justamente, porque eles trouxeram consigo, as suas tradições, obviamente as suas culturas, as suas FESTIVIDADES, que estavam muito ligada também a questão da religião. A professora trabalhou assim esse aspecto.

- E no aspecto religioso, os tipos de religiões, as religiões afro-brasileiras?

Sim. Trabalhou algumas. Que era a umbanda, o candomblé.

- Pra você ficou claro ou ela poderia ter trabalhado mais?

Eu acho que ela poderia ter trabalhado mais ((risos)).

- Sobre estas questões por exemplo do orixá, do exu, da pombagira, não foi trabalhada?

Não. ((responde baixo com receio)) (2.0)

Foi mais apenas uma questão econômica mesmo. A CONTRIBUIÇÃO, não a questão religiosa.

- Ficou num enfoque mais histórico?

Até porque, eu acho que talvez, os professores, eles tenham UM RECEIO, por conta dos alunos, muitos alunos não gostam.

- Ficou muito na visão histórica e econômica?

Histórica, exatamente.

7. Eu acho que, aqui pelo menos, cada um respeita a religião do outro. Isso que eu acho, que eu acho interessante, principalmente no ambiente escolar. Cada um sabe respeitar o limite do outro, a religião do outro, sem si, sem si intrometer, sem si, sem interferir.

- Mas há um trabalho, de trabalhar na escola a dimensão espiritual na escola integral?

Não ((diz bem baixinho, com receio)).

8. Assim né. Não é muito. Realmente se eu gostar da pessoa, até porque eu não tenho preconceito em relação à religião. Se eu gostar, se eu ver que realmente o amor for maior e verdadeiro, por que não? (+) ((fala baixinho)) Sim, poderia sim, me casar, ((a voz baixou mais ainda)) acho que isso não iria interferir não.

E.2

1. Assim, pra olhar num aspecto assim da pergunta, assim, eu me vejo como moreno. Agora assim, eu entendo que de acordo com a nossa identidade cultural, assim de todo período histórico que agente estuda. Eu vejo que o brasileiro em si, tem uma grande MISTURA, de raças, tanto que eu posso até me declarar como moreno, mais eu sei que (+) na identidade assim cultural eu sou misturado. Então eu não posso dizer que sou branco, que eu sou moreno. Eu posso até ter esta percepção, mas pelo conhecimento eu sei que tenho estas misturas desde as raízes históricas, que o brasileiro tem.

2. Assim é, quando a gente começa a estudar a respeito da contribuição dos negros, da formação dos negros, vem muito o período de ESCRAVIDÃO. Desde o achamento do Brasil, que eu não gosto de dizer descobrimento, mas desde o achamento do Brasil até hoje, assim agente estuda muito da cultura africana, que eles, que esta cultura veio a nós, e um ponto muito forte que tem é na questão realmente cultural. A questão de dança, como a capoeira muito conhecida, que é também uma luta. Na questão religiosa, que a gente tem os VÁRIOS, e vários tipos como MACUMBA, como UMBANDA, e várias outras que a gente vem ouvindo. Só que assim agente não tem o conhecimento tão aprofundado em cada uma dessas. E às vezes agente classifica por alto, porque agente sempre houve. Mas o CONHECIMENTO PROFUNDO a respeito daquilo que (+) é a contribuição do negro na cultura brasileira, agente realmente não tem. Agente tem uma base, mais não é tão profunda a medida que pode ser abordado.

3. Na minha cabeça vem só as concepções do que seria assim talvez macumba, umbanda, candomblé. E assim, as diferenças entre elas é meio até complicado dizer. Porque agente não tem este aprofundamento na escola. Assim vez ou outra o professor diz por exemplo: MACUMBA É UM INSTRUMENTO MUSICAL, MACUMBEIRO É QUEM TOCA MACUMBA. Mas assim um aprofundamento naquilo que vem a ser religião, naquilo que vem a ser MAIS PROFUNDAMENTE os critérios e as resoluções agente não conhece.

- Sobre a religião macumba o professor não aborda?

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

3.1 Não. É como eu lhe disse anteriormente, é (+) não é tão abordado dentro da sala de aula. Assim, não por/ pelo professor de história, pelo professor de filosofia, mas em geral. Por nenhum professor, RARAMENTE eles tocam em algum assunto que tenha assim a ver com religião.

4. Então, uma questão assim bem (2.0) como eu possa classificar, uma questão bem mais complexa de se dizer. Porque assim, a questão PRECONCEITUOSA no nosso país, dentro das escolas principalmente, no trabalho que eu sei que ainda existe, É MUITO GRANDE.

Por exemplo, as pessoas não sabem mais conviver com a outra, sem que tenham um tipo de preconceito. E elas hoje em dia, ao meu ver, elas tão diferen/ elas tão querendo botar um nome diferente de preconceito QUE É BRINCADEIRA. E isso ta confundindo muito. O que é brincadeira e o que é preconceito. PORQUE BRINCADEIRA É UMA COISA QUE É AGRADÁVEL. PRECONCEITO É UMA COISA QUE MACHUCA, É UMA COISA QUE É FEITA JÁ NO INTUITO DE FAZER QUE VOCÊ SEJA OPRIMIDO NA SOCIEDADE.

Eu acho, que as pessoas afro (+) é (+) afrodescendentes, das religiões afrodescendentes, e as pessoas que praticam estas religiões não são respeitadas hoje em dia na escola, na vida, na sociedade no geral, EU ACHO QUE AS PESSOAS NÃO SÃO RESPEITADAS COMO DEVERIAM SER, como é lei em nosso país.

5. É outra pergunta bem (+) complexa. A meu ver assim, olhando de uma maneira mais (+) objetiva. Eu não conheço o significado. Assim, mais pelo que eu ouço como cidadão e vejo como eu já tinha citado anteriormente, os preconceitos que existem na nossa sociedade, não posso me referi dentro do trabalho, porque EU NÃO TRABALHO, sou estudante. Mas dentro da escola, é que muitas vezes porque acontece ALGO DIFERENTE, o povo diz logo TÁ COM EXU, BAIXOU POMBAGIRA, e é uma coisa assim totalmente, que pode até no caso arrancar sorrisos, porque você realmente não conhece. Então eu acho assim, quando você não conhece algo, é muito difícil de você comentar, como eu disse. Não estou conseguindo me adentrar mais ao tema nessa pergunta, porque é algo tão pouco citado, é algo tão pouco visto, essas diferenças, essas religiões, a força DO EXU da pombagira, eu particularmente eu não conheço nenhuma dessas, porque isso não é abordado no nosso cotidiano.

- Quando surge na escola tem mais uma conotação positiva ou negativa em torno de Exu e Pombagira?

Tem uma conotação negativa. Com certeza uma conotação negativa. Porque em geral as pessoas estão agindo por IGNORÂNCIA. ELAS NÃO QUEREM CONHECER e elas fazem

DESTE QUERER DELAS, não conhecer, como se fosse uma coisa social. ELA NÃO QUERER, ELA NÃO ACEITA, ENTÃO A MAIORIA NÃO TEM QUE ACEITAR. E ELA NÃO RESPEITA. ESSE É O GRANDE DEFEITO DA SOCIEDADE. Porque eu não sigo, porque eu não gosto, não quer dizer que eu não devo respeitar. As pessoas estão ultrapassando os limites do que vem a ser O RESPEITO às religiões e às pessoas. E não percebem que este preconceito tem feito mal cada dia mais na sociedade.

6. Assim, eu me lembro que assim na questão da civilização africana, das origens. E também me lembro que a gente bateu um pouco em cima da religião, da importância da religião. E como eu tinha dito logo anteriormente nas primeiras perguntas, sobre a CAPOEIRA, a gente trabalhou muito também educação física quando a gente dá dança, lutas. E a gente trabalhou um pouco da cultura africana, mas NADA tão direcionado intimamente a isso que vem a ser, NADA tão mais profundo dentro desse aspecto mesmo. A gente não trabalha tantas coisas direcionadas a isso. Por exemplo: A IMPORTÂNCIA, O QUE É? Essas COISAS, os templos, o que são, estas coisas, a gente não tá tão atreladas a elas, porque a gente vê muito SUPERFICIAL. (incompreensível) E essas coisas não são tão batidas, não são tão ensinadas pra que a gente possa DOMINAR esse conhecimento, para que a gente possa realmente DECIDIR o que é. Então assim a falta de trabalho, realmente existe dentro desse tema.

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

- Você acredita que poderia trazer uma nova perspectiva de diálogo para os alunos se essa dimensão fosse trabalhada?

Acredito que sim. Eu creio que (+) assim, não erradicaria de vez o preconceito, mas haveria sim uma diminuição. E muitas vezes, as pessoas deixam de dizer que TAL RELIGIÃO, que essa religião, é porque elas não conhecem. E porque A AGRESSÃO que elas sofrem, só em ouvir o que as pessoas falam, as fazem recuar. Ou seja, muitas pessoas, isso eu quero dizer, que muitas pessoas deixam de ser, seguir estas religiões macumba, umbanda, candomblé, porque NÃO CONHECEM e, porque simplesmente só ouvem falar de coisas que às vezes podem até nem ser. Mas que a falta de conhecimento e o PRECONCEITO têm feito que estas

pessoas, DEIXEM de lado. E o preconceito tem feito isto, tem arrastado pessoas pra este mar de preconceito. Como o nome já diz é um PRÉ-CONCEITO, ou seja, você não conhece. Você tá agindo sem conhecer. Certo. Por isso, eu acho que realmente o DIÁLOGO, eu acho que uma aula expositiva, um momento de aula dentro da escola integral, uma vez que agente passa o dia todo estudando, pra explicar este assunto, pra debater, seria muito importante porque o aluno, ele poderia agora ter uma noção, do que aquilo é, do que aquilo representa, e que ele possa ter a ideia dele, e não a ideia que alguém tenha colocado na cabeça dele.

8. ((risos)) Foi a pergunta mais séria. Essa foi a pergunta que me deixou mais pen-sa-ti-vo. Assim, pelo fato da minha religião, pelo fato de eu ser evangélico, assim não tendo discriminação. Discriminação é a coisa que eu mais abomino. Mas assim, as religiões não se igualam, não se batem. E às vezes, eu penso assim, como me associar talvez no casamento, talvez no namoro, num grande amor, como foi à pergunta a uma pessoa que tem totalmente uma religião diferente. Eu sei que isso não é impossível. Eu sei que NADA destrói o amor que existe entre duas pessoas. Mas assim, quando a coisa É PESSOAL ai tudo muda, a visão é totalmente diferente. Eu acho que assim, não conseguiria. Pelo fato da MINHA RELIGIÃO, pelo fato assim, que eu tenho meus conflitos, que as pessoas acham assim, que pessoas, que (+) é (+) da mesma (+) religião, tenham oportunidade até talvez maior de se relacionarem. Porque se elas têm uma mesma religião, eles não vão ter um preconceito umas com as outras. E não que eu seja preconceituoso, mas que assim eu já estou atreçado ((neologismo)), eu já tenho uma namorada que é da mesma religião que eu. Que ela me respeita, que eu respeito ela. Que agente conhece os princípios do outro. Eu acho que pra um relacionamento é necessário isso. Você tem que conhecer os princípios do outro. Você tem que saber RESPEITAR, no tudo, em todas as coisas. Isso é muito importante. Isso não pode deixar de ser atrelado a religião. A Religião tem que tá citado dentro disso. Se eu namoro uma menina, e ela tem uma religião diferente que a minha. Eu tenho que respeitar. Agora entrando na pergunta. Namorar uma pessoa de terreiro, é que você já tem uma impressão totalmente diferente. Eu posso dizer uma coisa totalmente diferente. Eu posso dizer que não, porque não conheço. Eu não posso generalizar uma opinião minha porque eu ainda não tenho conhecimento. Eu não tenho amigos que são de terreiros, raramente eu encontro uma pessoa, um jovem que hoje em dia seja. Eu acho que é exatamente por causa disso, por causa do preconceito que é tão grande que as pessoas podem até ter, mas elas não assumem, pra que realmente elas não sofram este tipo de preconceito.

E.3

1. Na minha certidão diz que eu sou parda. E eu acho mesmo que é tipo meu pai, minha mãe é (+) é morena, assim tipo negra. E o meu pai é branco, só que na família dele tem gente mais escuro, tem gente amarelo. Então eu não sei direito dizer assim a minha raça, eu sei que sou PARDA. Mas (+) assim, no Brasil a miscigenação é muito grande, é tudo misturado. Dai aqui não tem mais aquele negócio de raça pura, como tem na Europa e tal. É a mistura do negro com o índio, com o branco, ai não sei.

2. O que eu sei é sobre a cultura afrodescendente, candomblé, essas coisas. Que são culturas assim muito ricas. E (+) tem a capoeira que é dança, luta, também tem o (2.0) poxa (+) capoeira (4.0) ((sussurra)) assim as coisas que eu lembro na religião/ tem comida também. Só que eu não lembro direito assim, quais são exatamente as coisas que vinheram de lá.

3. Mais ou menos como assim?

- O que seria religião afro-brasileira pra você? (+) Eu acho que é a religião de lá da África, e aqui assim, como tivesse sofrido algumas modificações, adaptações, pra sei lá, pra Brasil.

3.1 Não. Não sei a diferença de todas não.

4. Mais ou menos. Algumas vezes sim, outras vezes não. Mas eu acho assim é que não é obrigado você GOSTAR, mas que você tem que respeitar, tem.

- Você acha que brasileiro discrimina as pessoas de terreiro?

(+) Sim.

5. Exu eu sei que é um orixá, mas eu não sei direito o que é que ele faz. E Pombagira, que eu vejo, é como se tivesse uma coisa encarnando na pessoa lá, e a pessoa tivesse sei lá baixando na pessoa. É o que/ assim tem até às vezes também na internet também vídeo dizendo que tal pessoa ta recebendo esse tipo de negócio de pombagira. Ai eu não (+) sei muito sobre esta questão não. Assim, eu não acho muito legal.

- Você acredita que é mais positivo ou negativo essas forças?

Pra mim eu acho negativo, eu não acho muito legal não.

6. Não aqui não tem esses projetos assim não. Assim, cada um com a sua religião e tal. Se fosse fazer um debate com religião, ai sempre dá confusão, assim dá discórdia e tal. Porque

assim, religião é uma coisa muito (+) não é discutível.

7. E como eu lhe falei cada um com a sua, e a questão é só você respeitar a religião do outro.

-Mas tem um projeto específico para isso?

Não, não tem. Só quando a professora de HISTÓRIA, assim quando ta falando sobre (+) é (+) é escravidão e a vinda deles pra cá. Ai fala algumas coisas.

8. Não. Porque a real a realidade seria muito muito diferente. Totalmente diferente, ai é (+) sei lá. Tipo, cada um tem suas diferenças e tal, não tem uma pessoa certa nisso, igual totalmente igual à outra. Mas tem certas coisas que você tem que ter, assim tem que ser igual ou parecido, porque quando é uma diferença muito grande acho que a convivência não fica legal.

E.4

1. Eu acredito que eu seja pardo, apesar de me acharem branco. E na sociedade (2.5) eu acho que acabo é (+) estando mais próximo da cultura daqui, até por estar aqui, sabe?

- Daqui é?

É Recife.

2. É (2.0) religião, acho que foi falado pelo menos na escola. É que foi mais pela parte da religião. Que és/ É/ Foram/ as religiões daqui e algumas puxadas das religiões africanas. Vinheram ((neologismo)) de lá.

3. O que vem na minha cabeça? (12.0) Rapaz (+) ((Risos)) O que vem à minha cabeça? (4.0) Acho que uma religião comum ((falando mais baixo)), normal. Por que teria distinção de alguma coisa.

3.1 Especificamente não.

4. Acredito que ainda tenha alguma (+) algum certo algum certo preconceito.

5. Eu acho que se elas realmente existirem é (+) num (+) assim pelo que foi passado elas são apenas duas entidades quenão são realmente MÁS, mas que as pessoas devem se pedirem coisas ruins a elas, elas fazem. Mas eu acredito que se fizerem/ se fiz/ se existirem, porque que elas seriam ruins. sabe? (+) Não acredito que elas sejam ruins mesmo. Não tenho.

- E na visão do brasileiro, geral?

Em geral as pessoas acreditam que é uma coisa ruim.

6. Religião principalmente.

- Quais as disciplinas?

É mais história.

7. Como é abordada? Você pode ler de novo?

- Como é abordada a dimensão religiosa na Escola Integral? Existe um projeto pra trabalhar a dimensão religiosa?

Não, o projeto não. O projeto não existe. Apesar de a a sempre mais nas aulas de história, que tem mais, quando vai falar da escravidão, ai acaba entrando na cultura, na religião deles.

- Mas um projeto que aborde a religião e a espiritualidade de uma forma geral?

Não tem.

8. Sim. Porque não? Ela é uma pessoa comum. Por que eu teria distinção com ela? Por que eu seria, teria algum tipo de preconceito com ela? Ela não é uma pessoa como eu?

E.5

1. Assim parda. (6.0)

- Você se sente parda? Qual cultura tá mais próxima? Que maneiras de ver o mundo?

Eu, eu eu me sinto parda. Porque assim, a minha mãe é é negra, e o meu pai é descendente de índio, indígena, ai eu me sinto como uma mistura, dos dois, então eu me considero parda.

2. Eu estudei assim que desde a época da escravidão eles estavam sempre presentes com a cultura deles. Teve AS COMIDAS, teve (+) AS DANÇAS, algumas palavras. Nunca assim falaram muito sobre a religião, porque sempre tem uma barreira entre isso. Porque tem muita gente que tem preconceito.

3. (9.0) Assim, eles falam mais sobre/ O que vem assim na minha cabeça é sobre a imagem que todo mundo coloca, o pessoal vestido de branco, com com os instrumentos com instrumentos (+) vídeos da África.

- Você tem uma visão positiva ou negativa desta religião?

Assim, eu não sei muito bem sobre o que o que eles pregam, mas eu, mas EU RESPEITO. É o que eles acreditam, eu acho que todo mundo deve SER RESPEITADO.

3.1 Não. ((fala muito baixo e gesticula com a cabeça emitindo sinal de negativo))

4. Eu acho que ainda tem muito preconceito em relação a isso. Porque assim, tem gente que, acha que (+) eles fazem (2.0) que que são, que são errados, que o pensamento deles está errado. Sem procurar nem saber sobre o que eles tratam, sobre o que eles pensam. Só a porque faz isso e tá errado, não não entende.

5. (6.0) Acho que nunca me explicaram sobre isso. ((fala bem baixinho)) Nunca me falaram sobre ele. Assim ninguém falou assim como funciona isso.

- No Brasil, você acha que tem uma representação positiva ou negativa de Exu e Pomba-gira? Negativa. Porque assim, toda vez que falam, por exemplo a expressão pombagira, já vi geralmente alguma coisa ERRADA/ ou assim mais ou menos isso/ que/ não faz/ NÃO É CERTA. (2.0) É por exemplo, alguém fez alguém ta fazendo uma coisa EXTRAVAGANTE, exagerada, ah é POMBAGIRA, é uma coisa assim.

6. Aqui não.

7. Es, não tem. Agente tem as aulas das disciplinas comuns, as oficinas e só. Religião, só tem uma coisa assim evangélica no segundo mas, no segundo ano, mas é organizado pelos alunos mesmos. A escola mesmo não trabalha nada sobre religião.

8. Viveria se eu tivesse apaixonada. Se eu gostasse, eu viveria. Assim, eu acho que o amor vem antes. Entendeu. Se você tá disposto, a quando você ama, você está disposto a entender aquelas pessoas, a aceitar os defeitos, as qualidades e tudo que ela e tudo que ela acredita vem junto com ela. Então, se eu to/ se eu amo se eu amo aquela pessoa, eu vou aceitar aquilo, eu vou respeitar as crenças dele, e vou conhecer, vou procurar conhecer.

E.6

1. Negra. Eu me vejo na sociedade assim como uma pessoa normal, igual como todas as outras. E que assim, só que algumas pessoas têm preconceitos, fala, por causa do meu cabelo também. (+) Ai, pô fica fica nisso.

- O que é que tem o seu cabelo, que as pessoas têm preconceito, qual a relação que você faz? É que meu cabelo, exemplo eu sou roqueiro. O meu cabelo é um estilo diferente assim, ai o povo olha, começa a tirar sarro, fica rindo, essas coisas.

- Você ta usando agora um moicano afro, mais ou menos?

É isso mesmo. Eu tirei o roqueiro to usando afro agora.

- Agora tá todo afro. E ai você acha que tem muito { preconceito com relação ao seu cabelo?
Tem, tem.

2. Bom, eu sei da história do negro, foi das suas tradições que eles vieram pra cá no tempo da escravidão. Teria muito ai as suas culturas, que é a CAPOEIRA, o CANDOMBLÉ. As comidas também como a feijoada.

3. Vem a minha cabeça é sobre a reli religião afro-brasileira, né? Vem a minha cabeça é o CANDOMBLÉ, A MACUMBA, é isso.

- E no Brasil é uma coisa que as pessoas, é mais positiva ou negativa, como você vê isso?

Só o povo encara isso como um ponto mais negativo. Os caras falam que MACUMBA é só pra fazer mal aos outros.

3.1 Mais ou menos, né. Porque eu acho assim que ambas, ambas são religiões, são escolhas como faz, todo mundo todo mundo tem que respeitar a opinião de cada um.

4. Bom, algumas pessoas respeitam, outras não. Porque, por exemplo: a pessoa é uma pessoa que tem essa religião passando, AI OUTROS RIEM, vão olhando POR CAUSA DA ROUPA, por causa dos colares que ela usa. (incompreensível) OLHA A MACUMBEIRA ai passando. Outras outras falam ah! tá certo, ou seja, a maioria não respeita. Mas algumas pessoas respeitam, ainda existe.

5. Eu compreendo assim, pode ser uma força má e pode ser uma força boa, ou seja, eu acredito que eles existem, assim, espíritos. Agora sendo assim você não mexer com eles, não faltar com respeito com eles, eles não vão fazer mal nenhum a você.

- Então você tem uma uma posição mais próximo do positivo ou do negativo destas duas forças, você?

Sim. Eu tenho mais no positivo, porque eles num não vão fazer mal nenhum.

- E na sociedade brasileira o que é que você pensa que eles acham sobre estas duas forças o Exu e a Pombagira?

Acham que é coisa do DEMÔNIO assim, acha que é coisa RUIM. Se eu for falar em Exu e Pombagira os caras ficam VIXE.

6. Não, não, não. Mas alguns professores, eles já falaram sobre a religião africana pra gente.

Assim, na matéria de história por exemplo. Já falaram muito da cultura africana, quando eles vieram pra cá, das suas culturas, das crenças.

- Mas no geral você?

Não.

7. Sim. Repete a pergunta por favor?

- Como é abordada a dimensão religiosa na Escola Integral? Há um projeto?

Não, não há.

8. Claro. Sim. Porque duas coisas, três coisas que não se discutem: é amor, futebol e religião.

Seja se uma pessoa é daquele jeito, eu vou ter que aceitar ela como ela é, assim como ela também vai me aceitar como eu sou. Porque é assim, o amor ele não tem motivo pra acontecer, ele simplesmente acontece do nada. Sei, você quando olha pra um pessoa, de repente você se apaixona por ela. Não importa, não importa a cor, a roupa, o jeito que ela usa. O que importa ela faz você se sentir bem. E se eu faço ela se sentir bem, porque não poder ficar junto dela.

E.7

1. Eu me vejo como BRANCA.

- E culturalmente como você se sente?

Eu me sinto normal em relação às outras pessoas. E tipo, é quando alguém trata a outra pessoa com discriminação por causa de da sua cor, da sua religião, isso é uma/ (+) como se estivesse excluindo aquela pessoa. Assim, eu não me sinto excluída.

2. Que eles foram muito importantes, principalmente pra a formação de algumas religiões.

É que agora são chamadas de religiões afro-brasileiras. Principalmente porque a variabilidade da (5.0) sim da (9.0).

- Você falou em várias religiões afro-brasileiras. Sim, (+) da variabilidade ((falou bem baixinho)) (+) da miscigenação brasileira porque senão seria só (+) todos seriam (+) é (+) como se aqui fosse um exemplo a Europa, são todos brancos lá. É raro você encontrar uma pessoa NEGRA. Aqui no Brasil não, aqui já é uma miscigenação.

3. Que é mais sobre O CANDOMBLÉ, A MACUMBA. Porque, assim é o que mais agente sabe sobre eles. As culturas que/ as religiões que mais falam da religião africana, são justamente estas que agente mais ouve falar no nosso dia-a-dia.

- Você tem uma visão mais positiva ou negativa da religião afro-brasileira?

(2.0) Eu tenho uma visão positiva, (+) mas me perguntar pra ser eu não vou.

3.1 Não.

4. Na maioria das vezes não. Pois, até o modo dela se vestir já causa um impacto na outra pessoa. Ficam olhando pra ela mal, ficam falando coisas, e às vezes começam até a fazer *bullying*.

5. Que pra cada um, eles é como se fossem um deus. Eles idolatram muito e tudo que pode acontecer tem haver vai ser porque aquele deus quer.

- E a imagem mais positiva ou negativa com relação a Exu e Pombagira?

Acho que mais negativa, porque eles idolatram muito, assim às vezes é só UMA IMAGEMmas eles tão ali IDOLATRANDO, se PROSTRANDO, tudo.

6. Trabalhou sim. E (+) principalmente na (+) na (+) quando se fala na descoberta do Brasil,

na (+) no início do Brasil, nos primeiros anos todos que foram trazidos os escravos de outro (+) da África, porque aqui no Brasil eles não conseguiram é (+) escravizar o índio.

- E todas as disciplinas trabalharam?

Não nem todas.

- E o aspecto da religião foi trabalhado também ou só o aspecto da história?

Foi trabalhado um pouco sobre isso.

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

- Qual foi à disciplina?

De história, com X.

- Então só foi uma abordagem da dimensão religiosa evangélica?

Foi.

8. Não. Não é que assim (+) eu não seja preconceituosa. Mas só que EU NÃO GOSTO daquela religião. Eu respeito, tudo, mas assim (+) é (+) conviver. Viver uma relação com uma pessoa que não seja (+) é de outra religião, sem ser esta africana, então eu não viveria. ((contradições no discurso))

E.8

1. Eu me vejo como um pardo. Diante da sociedade, culturalmente eu não acho que tenha alguma distinção de (+) com a maioria não. Sou alguém como a MEDIA da religião, alguém como a MEDIA cultural e como a MEDIA financeira, assim, sou alguém bem normal mesmo.

2. É. Depois que começou aquele movimento (+) modernista, a gente pode trazer muito desta carga negra, mostra que realmente eles tiveram grande participação na formação do país, tanto com cultura, como com religiões e maneira de vida, ou por sua própria descendência, houve uma miscigenação muito grande, onde a cultura se instalou. Os portugueses de início não gostavam da cultura, mas ela acabou se manifestando em vários pontos e até hoje está presente na questão DOS CULTOS, DOS MOVIMENTOS. É a maneira de ser do negro, incorporado no brasileiro, do africano no Brasil. A questão daquele instinto de liberdade, de querer ser livre, de ser FORTE, de ter um alto pensamento, ter uma diferença do pensamento branco, eu acho que isto ai é muito marcante no Brasil.

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

- E a religião afro-brasileira tem uma imagem positiva ou negativa pra você?

(+) Acho que fica no meio termopor questão de cada um ter sua opinião, né. O país brasileiro é sempre, sempre não, né. Atualmente é o país que não tem essa separação de raça, de cultura, cada um pode escolher o que quiser, e acho que isso ai é dependente da opinião de cada um, e cada um escolhe, e tá escolhido, e ninguém pode querer fazer separação desta questão, mas não há questão de ser positivo ou negativo, mas o que cabe pra cada um na sua opinião e na sua maneira de vida.

3.1 Não. Já tive experiências de ver algumas vezes, assim na maioria das vezes de longe, e vem algumas características como a forma de se movimentar, a maneira de se vestir, e as pessoas que freqüentam, mas eu não tenho experiência com isso e não sei diferenciar não.

4. Isso ai é b (Segurou palavra) é (+) eu acho que na maioria das vezes sim, mas aparecem muitas questões em que as pessoas não são respeitadas.

Eu acho que a questão das religiões afro são pouco (+) é (+) são tidas com muito preconceito

pela sociedade, e principalmente dos que são brancos e dos que tem outras religiões, porque geralmente eles associam estas religiões com a IGNORÂNCIA.

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

5. Eu não vejo com bons olhos ((riso tímido)), eu não posso mentir né. Eu acho que/ Eu conheço pessoas que já participaram disso, que são amigas minhas. Uma moça também, namorou com um jovem que é (+) do candomblé, recebeu até um colar que ele dizia que era o orixá que protegia, essas coisas. ((riso tímido)) Eu não acredito muito nesta questão, mas eu acho que cada um tem sua liberdade, né. Eu não olho com bons olhos, porque eu já vi muitos casos principalmente na tevê ou comentários que essas entidades estão sempre envolvidas com algo ruim que acontecem na vida das pessoas e, eu acho que a religião tem o dever de trazer algo de bom pra sociedade, pro ser humano e não AFETAR OUTRO, ou fazer alguma vingança, ou algo desse tipo que é o que me vem por conhecimento de alguém, ou por eu ver alguma coisa da questão de quem pratica isso. E eu não vejo isso com bons olhos não.

6. Desde o ensino fundamental acho que vem sendo trabalhada a questão da cultura afro, mas na questão teórica, não vem numa questão prática alguém que tem participação com estes trabalhos, mas agente tem aquele conhecimento básico principalmente do passado, como ele surgiu, como ele chegou até aqui, a partir de que momento ele começou a se refletir na sociedade e como é que ele é hoje, mas do ponto de vista mais de fora. Acho que a gente não tem uma participação por dentro de como é ser desta religião.

- E todas as disciplinas abordam a temática?

Eu acho que não, acho que se resume a matéria de história e sociologia entender essas questões religiosas.

7. Acho que não é algo muito aparente, algo tipo, ter um momento só pra isso, eu acho que é algo contínuo. Acho que as pessoas já são instruídas, que as diferenças são normais e que agente tem que se respeitar uns aos outros, independente de alguém ser cristão ou do candomblé, ou hinduísta ou de qualquer outra religião. Agente tem que ser respeitado já que o Brasil tem esta carga cultural muito miscigenada. Agente tem que entender a opinião do

outro, e na escola integral eu acho que agente já chega com uma pré-formação do ensino fundamental, e aqui agente só é trabalhado a maneira de se expressar com o próximo, a maneira de questionar o por quê de uma religião, ou entender de onde ela veio, ou qual é o objetivo dela, o que cada um prega, o que cada um informa pra o cidadão brasileiro.

8. Não. ((riso tímido)) Eu acho que essa religião está muito afastada da minha da minha cultura, da minha maneira de viver, é (+) não só por eu não ter essa religião como própria, mas por minhas atividades, por eu não frequentar lugares assim. Acho que também que tem um pouco de carga de preconceito trazidos dos PAIS, ou dos familiares, dos vizinhos, em questão a isso, mas olhando como cidadão sem preconceito, eu não (+) acredito que isto aconteceria por não ter proximidade com pessoas assim, por não ter experiências assim.

Por ser uma questão nova poderia até conhecer alguém, me relacionar, tornar um amigo, alguma coisa, mas como como um cristão, como um cidadão que é (+) vive um pouco afastado desta parte do Brasil, eu acho que ficaria MUITAS DIFERENÇAS, pra poder ocorrer um relacionamento sério.

E.9

1. Então, assim me vê na sociedade, assim eu me vejo como qualquer outra pessoa, entendesse? Essa diferença de cor assim, eu (+) assim eu não destaco muito não, entendesse?

É porque assim, pra mim cor não importa. O importante é a pessoa, entendesse?

- Para o IBGE o que você responderia, que cor?

A cor? Parda, amarela, pode ser.

- Parda ou amarela?

Amarela ((risos)).

2. Então, agente sabe que os negros têm grande importância, né, sobre a formação cultural do país. Assim, como antes, eles eram muito excluídos da sociedade, mas eles vieram aqui com a cultura deles, aí a igreja sempre (+) contradiziam eles, né, mas era a cultura deles, então assim, cada cultura do Brasil é importante, porque o Brasil feito de miscigenação e que eles foram muito importante.

3. Religião africana no Brasil. Vem assim mais aquela parte que o povo fala: macumba, essas coisas, essas religiões todas. Mas assim é a religião que eles seguem, que às vezes/ (+) é assim/ (+) elas são/ (+) O povo logo vê por parte da MACUMBA, né, mas são religiões, agente tem que respeitar, é isso.

- Você vê como uma coisa positiva ou negativa?

É bom, assim é positivo para os ((risos)) que assim fazem parte destas religiões, né.

- E pra você?

Pra mim, tem o seu lado positivo e tem seu lado negativo. Porque assim, eu não me identifico com esta cultura, entendesse, mas eu respeito essa cultura.

3.1 Não. ((risos)) Eu não sei diferenciar.

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

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

Já, já sim.

5. É assim, cada religião acredita em um (+) em uma coi (+), em uma identidade. Eles acreditam nessa. Assim, eu não sei muito sobre essas duas, que eu não me aprofundei nisso. Mas, assim, cada um se identifica com sua religião tem/ eles acreditam naquela religião e tem o seu poder, né.

- No Brasil, você acha que essas duas entidades são vistas mais de forma positiva ou negativa pelos brasileiros?

Tem muita gente que gosta destas coisas, mas tem aquelas pessoas que CRITICAM, eu acho que vai mais pela causa da polêmica.

6. Assim os professores eles falam alguma coisa quando está na matéria, né. Assim história, sociologia eles pegam e falam assim. Agora se APROFUNDAR neste assunto eu acho que não.

- E as outras disciplinas, física?

Não.

7. Como é abordada? Assim, às vezes assim por parte dos jovens, assim surge aquela intriga naquele preconceito de religiões, mas a escola ela sempre tenta assim tirar esta intriga, entendessee, fazendo (+) tem o projeto do ECA né, que também às vezes fala sobre isso, ai pra(+) assim não haver discórdia entre as religiões.

- Mas há um projeto específico pra tratar disso?

Aqui na escola não.

- E as brigas entre religiões aqui como se dão? Dê um exemplo.

As brigas. São muitas brigas assim, com tem tipo, um menino é (+) do candomblé assim fazendo esta parte, e o outro é evangélico, ai tipo, um fica enfrentando o outro, entendessee?

Eu já vi isso aqui.

- Qual é o ano e a série dele, do menino do candomblé?

É o segundo A.

8. Não, porque a religião que eu sigo é evangélica, é da assembleia, entendeu? Evangélica. Ai não ficaria meio estranho? Né. Eu sendo evangélica e ele sendo de terreiro assim. Acho que não, não.

E.10

1. Eu particularmente me vejo na sociedade como qualquer indivíduo deve se ver. Aquele cidadão que quer sempre tá ajudando a melhorar tanto o seu bem estar, quanto o bem estar da sociedade, dos seus próximos. Então, eu acho que a forma que eu me vejo na sociedade, é a forma de um cidadão meio que ideal, por exemplo. Aquele que respeita as leis, normas do seu meio de convívio social.

- Quanto à cor?

Quanto à cor, pardo eu acho ((risos)). É pardo.

- É e porque pardo?

Porque (+) é uma miscigenação eu acho assim, quando falam assim, uma mulher de cor mais escura, morena, e um homem branco, e aquela miscigenação, você sai com a cor que não é tão clara nem tão escura. É aquela cor PARDA, é como se fosse uma mescla do branco com o negro.

2. As contribuições dos negros foram de extrema importância. Eu acho que foram das mais importantes de todas pra construir um Brasil que conhecemos hoje. Principalmente culturalmente, pois a gente vê aí tanta coisa que foi influenciada pelos negros na época dos navios negreiros, da escravidão. Tanta influência africana na dança, a comida principalmente aqui no nordeste, é o que mais tem, e a influência, religião né. Também que a cultura afro cresceu muito no Brasil. Então acho que os negros foram ESSENCIAL pra cultura. Teve também a influência dos índios, dos portugueses, mas o negro/ É porque como agente vê assim, agente parece muito com a cultura africana. O jeito do povo, então todas as coisas foram muito/ A maioria das coisas no Brasil foram influenciadas pela cultura (+) pelos negros. Então foi de grande importância para formação do nosso país, tanto socialmente como culturalmente.

3. O que vem na minha cabeça, aqueles cultos mesmo de CANDOMBLÉ, é (+) um terreiro, onde tem um pai de santo, onde tem as pessoas que participam de lá, tem as danças, e etc... E dentre outros, né.

3.1. Não nenhum desses. Assim, eu sei que macumba como falam Ah é da macumba!

Macumba é um instrumento, sei que é um instrumento musical. Diferenciar assim, CANDOMBLÉ de UMBANDAS de XANGÔ eu não sei como diferenciar.

4. Eu acho que é um dos maiores problemas que os praticantes sofrem é o PRECONCEITO. Porque vivemos num país onde a maioria é cristão ou católico. Então, pras pessoas que não participam dessa religião isso é uma coisa muito absurda, digamos assim. Então, eles sofrem muito preconceito. Você vê assim, aquela pessoa é da MACUMBA, falam assim oh, aquela pessoa é do CANDOMBLÉ, oh ela faz coisas ruins, e mesmo sem conhecer as pessoas já julgam, e independente de religião ainda é um ser humano. Ainda é uma pessoa, tem sentimentos, e quem pratica é muito/ sofre muito preconceito até por exemplo: se uma criança vai pra escola, mas ela é católica digamos assim, e os pais dela são praticantes do candomblé, ele vai sofrer algum tipo de *bullying* porque sempre ocorre isso desse tipo de preconceito. Ah, olha teu pai é de tal religião, tua mãe é do candomblé, e acho que é o maior preconceito em pleno século XXI, infelizmente ainda sofre muito preconceito quem pratica as religiões afro-brasileiras.

5. ((risos)) Essas, Exu e Pombagira é como eu falei em relação ao preconceito, por exemplo, as pessoas não conhecem a religião, e já vem assim exu, POMBAGIRA é o capeta, Exu é o DEMÔNIO, já vêem como coisas ruins assim, como se fosse (+) alguma coisa é muito mal aquilo ali, por favor mantenha afastado de mim, porque eu sou cristão, eu sou ateu, sei lá, independente do que for. Então (+) vê/ Eu assim/ Eu conheço/ Como eu não participo do candomblé e nunca tive nenhuma experiência assim pra/ Na/ Quando eu era mais novo eu tinha visão como Exu e Pombagira ser coisa do ruim, capeta, demônio, essas coisas. Então (+) agora que/ depois que eu vim/ que eu fui crescendo e conhecendo mais, assim, na escola e em outros lugares, eu vi que não é isso tudo, porque é religião, tá entendendo. Então agente não deve tá saindo criticando, mas ainda a todo/ muitas pessoas no Brasil, vê Pombagira e Exu como DEMÔNIO, capeta, essas coisas ruins assim.

6. Assim (+) não todas as matérias. Claro, todas as matérias agente não vê isso. Mas principalmente agente vê isso em história e direitos humanos e cidadania. História porque como eu falei os negros foram muito importantes pra formação do Brasil. Então não tem como falar do Brasil, sem falar dos negros e da cultura afro afro-brasileira, que eles trouxeram, né. Então, história sim e direitos humanos que é uma cosia que agente vê. É o direito de todas as pessoas, e agente trabalha esse/ já trabalhou muito aqui na escola também assim: SEMINÁRIOS, assuntos de prova sobre a cultura afro-brasileira né, falando sobre isso.

7. Assim na escola, aqui não tem nenhum projeto assim que envolva os alunos de religião,

tanto conhecer uma nova, nem que não seja pra influenciar pra participar, pra conhecer mesmo, superficialmente, não existe isso. Como eu falei é mais em SEMINÁRIOS assim, em certas matérias específicas. Infelizmente é muito POBRE, esse assunto na escola.

8. Viveria sim, na verdade eu já vivi até. Eu não vi nenhum problema com isso. Foi dela que eu, que assim tive alguns conhecimentos nesta área. E no começo ela tinha/ não queria me falar disso, mas depois que ela fal/porque ela pensou que eu iria deixá-la, ou alguma coisa assim, mas não. Quando ela me falou levei tão numa boa assim, não vi nenhum problema, ela continuou sendo a mesma pessoa pra mim. É, não muda nada, é só uma religião, a escolha é dela. Então eu viveria sim, como já vivi, viveria de novo, independente da religião que ela fosse.

E.11

1. É a cor (+) eu acho que eu sou indígena. (4.0) A minha identidade cultural eu não tenho. Mas a de maior influência é afro-brasileira.

2. O que eu sei é que eles diretamente na nossa cultura. Muitos lugares no Brasil tem a influência do afro-brasileiro, mas eu acho que o maior lugar é a Bahia, que eles seguem bastante isso. As mulheres se vestem como caracterizadas como pessoas também de lá, da África, né. E as danças, as religiões também influências de lá.

3.A Bahia. Porque lá eu acho que bastante pessoas seguem isso, as religiões da afro-brasileiras, então é isso. É bastante a Bahia porque eles seguem mesmo diretamente isso. Eu não vivi, nem vi noutro lugar, ou algo tão assim, né.

3.1A umbanda eu não conheço. Mas a macumba, eu sei que eles fazem, em questão de passar isso pra outras pessoas, em questão de MAL OU RUIM, eles fazem conforme eles querem. O candomblé ou xangô é são danças, eles fazem bastante danças, faz SACRIFÍCIOS pra pessoas. O candom/ a a única diferença de candomblé pro xangô são os sacrifícios que são coisas diferentes, em momentos diferentes. O catimbó eu acho que é quase a mesma coisa do xangô, que eles também fazem em dança, mexem bastante com coisas espirituais, eles também direcionam em questão de fazer bem ou mal pras pessoas. E a jurema eu não conheço.

4. Não. Porque as pessoas ainda não aceitam, são bastante PRECONCEITUOSAS, elas não aceitam isso. São/ porque na verdade elas não aceitam O DIFERENTE, se aquilo dali não É NORMAL, não é como elas são, então, é alvo de críticas. Então, elas não são respeitadas como deveriam.

5. Eu acho que essas/ esses dois orixás, não são exatamente o que deveriam, por quê? Desde o momento que você deixa de focar na sua religião, pra fazer mal a outras pessoas, ou SAIR DE SI pra dar lugar à outra coisa, não é mais você, então não é mais uma religião. E sim, você saindo de si. Se você sai de si, e não adora, não faz cultos direcionados aquilo, então isso não é uma religião. Porque religião foca bastante no amor, e se você dá lugar a essas coisas pra FAZER MAL A OUTRAS PESSOAS, pra falar coisas a outras pessoas, NÃO É BOM, porque você perde o foco da religião. Religião é adoração e se você não esta adorando, e sim dando lugar, não mais faz sentido.

6. Diretamente não.

7. (5.0) ((pergunta repetida outra vez)) Não tem foco direto na religião, mas existe alguns trabalhos que trabalham algumas religiões, mas não exatamente direcionada pra isso tudo, como um bate um bate papo, como se fosse isso, não existe.

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

E.12

1. Eu me vejo como um estudante que conhece (+) coisas como outras religiões, mas que não gosta de algumas, que possui algumas possui má fama. E como eu me vejo é/ na sociedade as pessoas tem gente que não liga muito pra os estudantes, às vezes deixam ele um pouco de lado, presta atenção mais em outras coisas. Como ocorreu este ano, que deixaram um pouco as escolas de lado, e prestaram atenção mais na copa do mundo, que era a construção dos estádios.

- E quanto à questão da cor?

A cor eu me vejo como um PARDO. Sou descendente de índios (+) pelo que minha mãe fala, meu pai é descendente de europeus, (+) eu me vejo como pardo.

2. Os negros eles eles contribuíram muito para a formação do Brasil. Porque se eles não tivessem tem fugido das fazendas, onde eles eram mantidos presos, não teriam acontecido tantas coisas como acontecerão hoje em dia. Eles também não teriam desenvolvido suas próprias artes marciais como é o caso da capoeira, não teria desenvolvido várias comidas típicas que tem aqui no Brasil, também não teria/ o Brasil também não teria tanto contexto histórico como tem. Porque os negros, eles contribuíram bastante para o nosso contexto histórico, como a revolução da Chibata, que aconteceu.

3. Vem que eles têm/ possui MÁ FAMA, porque muita gente falam que eles fazem coisas MALIGNAS. Que fazem pacto com O DEMÔNIO, chamam o DEMÔNIO para DENTRO DE SI, ficam fazendo danças provocativas pras pessoas. Dizem que eles fazem MACUMBA assim, por isso assim, que eu não gosto muito por causa desta má fama que eles tem.

3.1 Não.

4. Eu acredito que não. Porque se elas saem com a roupa que elas usam dentro de onde elas praticam essas religiões, muita gente vão criticar elas, por elas praticarem esta mesma religião. Pois hoje em dia, são muito criticadas quem pratica essas religiões afrodescendentes. Porque como eu já tinha dito antes, possui MÁ FAMA no nosso dia-a-dia.

5. Eu compreendo que para cada uma dessas duas aqui, eles são como se fosse um DEUS maior, como se fosse um (+) um santo, alguma (+) uma entidade superior a todos os outros.

Mas eu não sei diferenciar muito, não sei falar muito sobre eles, porque eu também não conheço muito eles.

- Você tem uma imagem mais positiva ou negativa sobre eles dois?

Mais negativa sobre eles dois.

6. Já trabalharam, mas foi (+) pouco. Porque era apenas um capítulo do livro que eu me lembro. E agora sério eu não consigo informar, mas eles já trabalharam mas foi pouco, não voltaram muito, não fixaram muito pra poder explicar direito, ai por isso que eu sei pouco.

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

8. Sim, se eu amasse mesmo essa pessoa, se eu gostasse mesmo dela. Eu não deixaria que nada tentasse impedir ela, que acontecesse esse grande amor. Porque se eu gosto de uma pessoa, eu vou tentar ajudar ela. Se eu acho que ela vai trazer alguma coisa errada, eu tento ajudar ela, por isso, ai ela pode tentar a mesma coisa comigo. Mas, cada um tem seus critérios, tem seus princípios, então tem que aprender a conviver um com o outro. Ai eu aceitaria viver esse grande amor.

E.13

1. Como preta.

2. O que eu sei, me recordo, é que a formação do país, do Brasil no caso, foi com a vinda de negros trazidos como escravos pra servir aqui os senhores vindos de Portugal. E que no final, terminaram ficando por aqui, e o que também determinou em misturas e tal. E que por isso há uma mistura no Brasil de PRETOS, brancos, indígenas, BRANCOS eu acredito que não. Mas indígenas, negros, pretos entre outras. Sempre uma mistura, nunca uma raça pura.

3. São as religiões (2.0) acredito que (2.0) candomblé, (5.0) umbanda. Tipo religiões que tenham vindo de lá, e que terminou firmando aqui, e que o Brasil também acaba usando. Usufrindo disso, por isso que é afro-brasileira, né? Verdade?

3.1 Não. Não sei. Assim, eu achava agora pelo fato desta pergunta, eu achava que era a mesma coisa.

4. Acredito que não. Porque, eu acho que há muito preconceito, e não respeita em relação a estas pessoas, ainda que as pessoas não creia ou (+) talvez até não queira conviver com estas pessoas, mas eu acho que a pessoa deve respeitar cada um, a escolha de cada um. E se um escolhe freqüentar um terreiro, uma igreja, tem que se respeitar. E eu acho que não, que não há respeito porque/ e por isso eu acho que há muita violência em relação a isso, e muitas vezes também não querem se misturar, uns com os outros, e é isso.

- No caso da violência, quem agride quem?

Eu acredito que os mais agredidos são os que freqüentam as religiões afro afro-brasileiras, africanas e tal.

- E por quem?

Porque eu acho que é visto como uma coisa RUIM.

- E por quem?

Pelos que não acreditam.

5. Como uma força MALIGNA.

6. Não diretamente. Se falou, falou, mas tipo muito raso, assim citações. Mas diretamente não.

7. Não é abordada. Desd/ Tipo, eu estudo aqui desde o primeiro ano, to fazendo o terceiro ano, este ano, e durante estes três anos não estudamos não. Tem aula de história, mas como eu falei também em relação à pergunta anterior. Se eles falam assim, é citações ou exemplos que eles dão, mas diretamente nunca.

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

E.14

1. Minha identidade cultural é parda. E eu me vejo na sociedade como qualquer um outro ser, independente de cor, mas que em características físicas e outras características, iguais a qualquer outra pessoa.

2. Agente sabe que (+), é querendo ou não, a base de tudo né, veio deles. Onde praticamente eles foram meio que a fundação da nossa sociedade, né. Onde eles passaram por (+) por coisas pra que ((gaguejando)) hoje agente teje aqui presente. Acho que é meio que isso, resumindo né.

3. (+) Me vem ((risos)) como qualquer, qualquer outra religião, é como qualquer outra religião qualquer né ((risos)), mas é assim mesmo. Onde você segue ou não. Acho que é a crença de cada pessoa. Independente de nada.

3.1 Um dia desses, agente teve uma aula, onde agente tocou meio que neste assunto com relação a este assunto com relação à macumba. E eles falaram pra gente que macumba, era (+) na verdade era uma pessoa que tocava, né. E daí tiraram este nome e ficou aquela coisa. Mas eu saber diferenciar mesmo, não.

- Quando falou que macumba era um instrumento, ou alguém que tocava o instrumento, você acha que a temática da religião ela foi esquecida ou deveriam especificar o que era religiosamente a macumba?

Na verdade agente não tava falando totalmente sobre o assunto. Foi que alguém se falou não sei o que. Alguma coisa relacionada a MACUMBEIRO, e daí a professora foi perguntou agente: vocês sabem realmente a origem da deste nome MACUMBEIRO? Macumbeiro era uma pessoa que tocava um instrumento que daí que dava a esse nome macumbeiro né. Mas hoje em dia o pessoal oxi tipo AH MACUMBEIRO! Com relação a outras coisas, a religião em si. Mas a diferença entre todas essas religiões ai, eu não sei não.

4. Acho que hoje em dia é mais aceitável por parte da sociedade, né. Mas ainda há preconceito sim. Tanto é que usam o termo macumbeiro como uma forma de brincadeira ou até xingamento muitas vezes.

5. Eu em si não tenho conhecimento ou não me lembro, pra que eu possa explicar, o que é essas duas religiões. Então, eu sei que é a crença né, de determinado povo, num acreditam

numa coisa ou em outra, não sei, se é igual, se não é.

- Mas geralmente Exu e Pombagira quando os estudantes falam ou comentam, ou o brasileiro comenta mais de uma forma forma positiva ou de uma negativa?

Acho que mais numa forma de até brincadeira. Porque fala baixou a Pombagira, essas coisas assim, né. Aí esta parte que vem a questão do respeito, acho. Talvez eles não respeitem tanto estes nomes não. A (+), em mi si, na minha sala, e tal (+) Agente num toca muito nestes assuntos. Até porque acho que é uma coisa que não si/ Só quando é uma questão de uma aula, né. Ai pode chegar a este assunto, mas fora isso.

6. Ano passado agente teve sim uma aula, onde falou disso. Eu (+) acho que foi praticamente uma semana, falando sobre isso. Pelo que eu me lembro, não lembro muito bem isto da aula. Não sei se foi história, foi um professor desta área. Ele falou sobre isso. Agente tava um determinado assunto. Quando ele citou questões da (2.0) cadê (+) do povo africano e da questão do pessoal afro-brasileiro, mas agente estudou sim.

7. Agente passou neste primeiro período até por uma questão desta. Onde agente teve aula sobre religião né. Ahi agente falou sobre sociedade, e daí agente falou sobre religião, sobre várias coisas, dentro si. E foi abordado religião. E, eu acho, que pelo menos pra mim, foi abordado de um jeito certo. Quando a professora apresentou o que (+) o que a sociedade acha, em si o que é a verdade e a religião. E cabia agente a questionar, agente também tava (+) agente podia questionar poderia dar possa opinião sobre religião. Dizer realmente o que a gente achava.

8. Eu acho que não teria problema. Porque eu acho que hoje em dia a religião num num julga uma pessoa. Eu acho que você não deve ser julgado por isso. E sim pelo que você realmente sentia por essa pessoa. Eu não teria problema não, se eu gostasse realmente da pessoa.

E.15

1. Eu me vejo como parda. Não uma pessoa branca nem preta, parda.

2. Em geografia dá sobre a interferência do negro na história. E nesse ano mesmo já deu, em geografia, sobre as contribuições do negro, do negro na sociedade e na história em geral.

3. Vem essas mesmas, macumba, umbanda, que eu não sabia que era diferente. Não sei se é diferente e, essas coisas mesmo.
3.1 Não.

4. Não. Essas pessoas são discriminadas, por isso muitas vezes elas nem dizem qual são a sua religião.

5. O Exu se eu não me engano é um SANTO da macumba. São, são tipo DEUSES criados pelas religiões, né isso?
- E a Pombagira?
Eu não sei, também acho que são um tipo de santo que é adorado por eles. Pelas pessoas que (+) da religião.
- E quando as pessoas usam o termo Exu e Pombagira, geralmente é de coisa positiva ou negativa?
Negativa, negativa, seguramente negativa.

6. Foi trabalhado esse ano. É (+) como eu disse em geografia, o inserimento do negro no mercado de trabalho. Nestas coisas, tudo sobre o racismo. Só em geografia.
- E com relação à religião?
A religião não.

7. Não há projetos. Não, não há.

8. Eu viveria sim. Porque teria/ Eu respeitaria a religião dele, totalmente. Duran/ Que ele respeite a minha e eu respeitaria a dele.

E.16

1. Eu me vejo como uma pessoa normal como todas as outras. Tipo, eu sei o que tenho que fazer, meus direitos meus deveres, então eu tenho meu ponto de vista, e como uma pessoa normal da sociedade.

- E quanto à cor?

A cor, uma pessoa, posso dizer, nem morena, nem escura. ((Risos)) Já pensei nisso, pensei que tipo de cor sou eu? Tava em casa pensando, nem me considero branco, nem me considero preto. Ai, fica no meio desta dúvida.

2. Nessa escola, eu não estudei muita coisa, não abordou muito, mas tipo já um pouquinho que eles trouxeram muitas coisas interessantes, importantes pra formação do PAÍS. Que em cultura por exemplo vou citar aqui a CAPOEIRA, frevo que foi derivado da capoeira, estudei um pouquinho sobre isso aqui, mas não foi super abrangido. Estudou meio disso por cima, mas deu pra entender mais ou menos.

3. Uma religião como qualquer outra. É (+) como por exemplo, temos o catolicismo tem seu ponto de vista, o evangélico tem seu ponto de vista. Respeito normalmente/ pessoas normais, que creem no seu Deus, e como uma religião normal.

3.1 Não, não.

4. Tem o seu PRECONCEITO, né. Porque tipo, todo mundo sofre preconceito não só pela religião. Por cor, é por ponto de vista. Essas coisas assim, tipo, tem que melhorar MUITO ainda, porque o povo não aceita exatamente tudo isso, mas com o Brasil tá no ponto de vista melhorando, né, talvez daqui a uns anos seja melhor.

- Você acredita que o povo de terreiro é discriminado por ser da religião afro-brasileira?

Hum, hum, creio nisso.

5. Como eu tinha falado antes é (+) cada um tem seu ponto de vista. Tipo, eu já crei em muitos deuses, hoje eu creio em um único Deus. E tipo, me/ quando eu fazia parte do evangelismo, eu fui evangélico. E tipo, isso não muda em nada o ponto de vista das pessoas.

Então uma pessoa normal se ela crer, tudo bem, mas tipo/ Por exemplo uma pessoa tem aquela (+) não falo pessoa, dele, o Deus. Tipo, cada um crê no Deus que quer. Tipo, se eu creio por exemplo nesta caneta, esta caneta é um Deus, eu tenho que respeitar, pondo fé

naquilo vai ser pra sempre.

- E sua concepção sobre Exu, o que é que você diria?

Um deus como qualquer outro.

- Sua concepção sobre Pombagira?

Também, um deus, como qualquer outro.

- No Brasil geralmente eles estão associados de forma positiva ou negativa na cultura brasileira?

Rapaz, tá um pouco negativa viu.

6. Não.

7. Cada um segue a sua, mas tipo ninguém para pra discutir um com o outro. Tem vez que agente conversa entre os alunos, mas professores explicar esse negócio, nunca.

- A escola tem um projeto específico?

Não.

8. Sim, porque isso não importa. O que importa é o que a pessoa sente por mim, se gosta de mim e eu gosto dela. Nada vai impedir. Isso não influencia em nada.

E. 17

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

2. Bom. É (2.0), a nossa realidade brasileira é uma mistura de raças, de tudo. E a questão do brasileiro em si é (+) ta qua/praticamente perdida em termos de raça. Porque tem toda uma mistura de portugueses e holandeses que vieram, que (+) se instalaram ou que não se instalaram, que se misturaram, então é (+) o negro no caso (+) é foi iniciado como escravo, não foi? Porque o brasileiro em si, antes de tudo era o que? um índio. Um índio que não era nem branco, nem negro, era uma coisa mais parda, mesmo. Mas, ai (+) com os escravos eram tudo (+), eram todos (+), quer dizer FORAM todos é (+) marcado, que foi (+) é foi trazido de fora pra dentro por meio de portugueses, holandeses, é até ingleses. Enfim eles se misturaram assim como todos outros. Então não tem uma questão de (+) o negro é tem essa raiz brasileira (+), ele tem, mas o índio tem esta raiz brasileira, antes dele. E o português mesmo sendo ele o dominador e o negro no caso o dominado, também fez esta raiz brasileira de um jeito ou de outro. Então tantos negros, como portugueses, como europeus e é (+) os índios e todos tão misturados.

3. A:: Candomblé ((risos)). É a que agente conhece, é candomblé que é (+) que foi discutida NÃO na escola pública. Que foi discutida à tempos, mas a escola pública NÃO aborda esse assunto.

3.1 Não.

4. Eu acredito que elas são tão respeitadas quanto às outras minorias. Mendo o mesmo tendo o: (+) essa questão de/ a essa parte de religião, e não essa parte é de negro, e não essa parte é de homossexuais. É toda toda minoria (+) eu acho que é (+) em termos de (+) PROPORÇÃO, eles são discriminados da mesma forma. (+) É com a mesma proporcionalidade.

- Então é o povo de terreiro, das religiões afro, você acha que também são discriminados?

É, mas tanto quanto os outros. (+) Tá sendo trabalhado, não ta sendo trabalhado tanto quanto. Não está sendo abordado. Só isso.

5. O Exu é, eu não compreendo. O Exu está à parte pra mim. Mas a Pombagira já foi tida inclusive como (+) é (2.0) como (+) vício de linguagem. Assim, ninguém sabe o que significa. Mas quando você vai falar de alguém, você diz: Ah!é uma pombagira, só por uma questão de (+) enfim de falar.

- É, mas as duas entidades são vistas como positivas ou negativas na cultura brasileira ou pelo povo brasileiro?

(3.0) É, por mim (+) é pelo que eu vejo de todo é (+) todos os grupos que eu me relacione que eu me relacione e tudo mais, é uma forma neutra, entendeu. Ninguém tem nada acrescentar de bom nem nada a acrescentar de ruim. Porque poucas pessoas abordam.

6. Não. (+) Não trabalhou, e nem SUPÔS que iria trabalhar.

7. Essa escola não, não possui a religião como uma matéria e não aborda o assunto de religião em nenhuma outra matéria.

8. Por que? Sim. Se, fosse/ (+) Se (+) estivesse em circunstâncias de/ Enfim é afeto e tudo mais, sim. Agora, por quê? Por conta das circunstâncias, não por conta da religião.

E.18

1. É. A minha cor é branca, eu me vejo na sociedade não superior as outras pessoas. E sim igualdade, tem essa igualdade, mas tem muitas pessoas que não interverem ((neologismo)) isso pêra sua cor.

2. É, o que eu soube sempre pelos negros, sempre foi pelo lado negativo deles. É. Eu tive já um professor que falava que a cor negra era pra ser ESCRAVIZADA. Eu nunca concordei com isso, mas tinha/ só mas nos livros de história nunca falam num num negro sendo VITORIOSO na história. É sempre ao contrário. Nunca tem um lado positivo nesta parte.

3. Isso ai, eu não muito não. Eu não sei. Porque antigamente, mooo/ Esse colégio, esse colégio, nunca abordaram esse propósito na realidade. Eu sempre que tive que saber o que mais ou menos o que era. Eu, eu até hoje eu não sei diferenciar uma da outra, eu tenho essa pequeno problemazinho, que eu não consigo.

3.1 (+) É o pessoal. Eu me regenaria ((neologismo)) tudo como igual. Não, não tem nenhuma diferença na minha opinião. Não tem nenhuma diferença, a, as formas de de vestir são iguais ou parecidas. E não tem, não sinto, não vejo, a diferença de culturas de cada umas.

4. Não. Eles são muito, são muito humilhados pelas pessoas que não são. Dizem que essas pessoas são MACUMBEIRAS, que se falar com ela vai, vai pegar uma POMBAGIRA. Isso eu não acredito que. Disse que, essas pessoas pegam as pessoas MATAM e sacrificam. Eu não acredito nisso não. Mas tem muita gente, que ser branco ou não ser de uma religião, elas HUMILHAM muito as pessoas, não são respeitadas.

5. É. É o problema ai, que sempre o pessoal, sempre fala pelo lado negativo. Até agora eu nunca vi uma pessoa chegar assim pra mim e falar pelo lado positivo. É sempre pelo lado NEGATIVO. Diz que POMBAGIRA é macumba pra você, que você vai MORRER, você tá o DIABO tá perto de você. Eu não acredito não, mas tem muita gente, muito pertencioso ((neologismo)) acredita muito nisso.

- E Exu?

Exu, eu não tenho muito conhecimento de Exu.

6. Não, não. Era até bom se tivesse um DIÁLOGO, ai agente poderia diferenciar, a diferença

entre um e outro.

7. É uma coisa meio paralela. Nunca tem o exato, e quase nem tem.

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