

**Pontifícia Universidade Católica de São Paulo**  
**Departamento de Ciência da Religião**  
**Programa de Ciência da Religião**  
**PUC-SP**

**Sandra Aparecida Gurgel Vergne**

Como Djélis:

Educação, religiosidade e afroafeto em narrativas de resistência

São Paulo

2022



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO  
PROGRAMA DE ESTUDOS PÓS-GRADUADOS EM CIÊNCIA DA RELIGIÃO

PUC-SP

**Sandra Aparecida Gurgel Vergne**

**Doutorado em Ciências da Religião**

**Como Djélis:**

Educação, religiosidade e afroafeto em narrativas de resistência

Tese apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Doutor em Ciências da Religião sob a orientação do Prof<sup>o</sup> Dr. Ênio José da Costa Brito.

São Paulo

2022

Autorizo exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta Tese de Doutorado por processos de fotocopiadoras ou eletrônicos.

Assinatura \_\_\_\_\_

Data \_\_\_\_\_

*e-mail* \_\_\_\_\_

Sistemas de Bibliotecas da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - Ficha  
Catalográfica com dados fornecidos pelo autor

Vergne, Sandra Aparecida Gurgel

COMO DJÉLIS. EDUCAÇÃO, RELIGIOSIDADE E AFROAFETO EM  
NARRATIVAS DE RESISTÊNCIA

. / Sandra Aparecida Gurgel Vergne. -- São Paulo:  
[s.n.], 2022.

p. il. ; cm.

Orientador: Ênio José da Costa Brito.

Tese (Doutorado)-- Pontifícia Universidade Católica  
de São Paulo, Programa de Estudos Pós-Graduados em  
Administração.

1. Afrocentricidade. 2. Antirracismo. 3. Educação  
. 4. Narrativas. I. Brito, Ênio José da Costa. II.  
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo,  
Programa de Estudos Pós-Graduados em Administração.  
III. Título.

Sandra Aparecida Gurgel Vergne

Como Djélis:

Educação, religiosidade e afroafeto em narrativas de resistência

Tese apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Doutor em Ciências da Religião sob a orientação do Profº Dr. Ênio José da Costa Brito.

Aprovado em: \_\_/\_\_/\_\_

Banca Examinadora

---

Orientador Profº Dr. Ênio José da Costa Brito

---

Prof-----

---

Prof. -----

---

Prof. -----

---

Prof. -----

### **AGRADECIMENTO À FUNDASP**

O presente trabalho foi realizado com apoio da FUNDASP – Fundação São Paulo. Fica o agradecimento à FUNDASP que possibilitou a realização desta tese.

## AGRADECIMENTOS

A escrita desta tese envolveu afetos, palavras, gestos, abraços, cheiros, orações e rezas de tanta gente, de perto e de longe... Por tudo isso, desejo agradecer-lhes.

Ao professor Ênio José da Costa Brito, sensível orientador das causas pretas, que me incentivou e acreditou em meu potencial.

Ao Programa Ciência da Religião da PUC-SP e, em especial, ao Prof. Afonso Soares (*in memoriam*), responsável pelo meu encantamento com a Ciência da Religião; ao professor Wagner Sanches, pelas trocas, e ao professor Sila Guerreiro, pela disponibilidade da escuta.

A todos os professores do Programa, por me fazerem ter confiança de ter recebido uma formação exemplar em Ciência da Religião; Ao professor Sergio Junqueira, pela confiança de me incorporar a seu grupo de pesquisa e aos projetos.

Aos autorxs do Projeto Tambores e silêncio meu muito obrigada

A Andreia Bisuli de Souza, pela competência, delicadeza com que nos recebe sempre e pelo ombro quando meus olhos não conseguiram engolir o choro.

Aos meus amigos e amigas do programa, em especial a: Marcos Verdugo, que no momento mais conflituoso cantou a minha canção para lembrar que sou a primeira mulher preta doutora de quatro gerações de mulheres negras; Ana Trigo, pela solidariedade de sempre. Com todos vocês, trocas, conflitos epistêmicos, sorrisos e esperança diante um governo desafiador.

A todos os que, como Djeles, gentilmente compartilharam para este trabalho um pouco de suas vidas, histórias, práticas e fazeres, suas memórias e imagens, estão registradas neste trabalho.

Às amigas, agradeço pela paciência, meu estado de *off* para o cumprimento de prazos. Em especial quero agradecer a algumas pessoas, que, no momento de inundação de minha casa foram solidárias: Dilcimeres, Marcia Passos, Carlos/Iara, amigos irmãos e dinda de João, Estreliane e sua mãe, Mãe Márcia de Iemanjá e seus filhos, Fernanda, Mariza e Natalia, que se mobilizaram tão prontamente nesse movimento de ajuda emergencial para trazerem lençóis, toalhas, alimentação, força para trabalhar e abraços quentinhos, e à Rede Carioca de Etnoeducadoras, que, superando a distância geográfica, oferece carinho, amizade e solidariedade e amor.

À Mãe Lordes de Omulu, pelo acolhimento à minha família biológica e por aceitar minha religiosidade em trânsito ENTRELUGARES, que com a sabedoria de seus ancestrais zela pelos meus orixás e me aconselha nas decisões da vida.

Aos meus amigos e colegas de trabalho e minhas chefias diretas e indiretas da Secretaria Municipal de Educação de Maricá, pelo incentivo, porque acreditaram e me permitiram sair para congressos, seminários e entendiam quando vinha virada de São Paulo diretamente para o trabalho a 220 por hora. Em especial Dilcimeres da Costa Pedro, cuja história de mulher negra em descoberta me encanta e me faz querer tê-la sempre por perto.

Aos meus colegas e estudantes do Colégio Elisiário Matta, minha gratidão.

Ao coletivo Afroencantamento, que muito tem me ancorado no verbo esperançar.

Às minhas companheiras de trabalho e amigas das escolas municipais do Bom Retiro, lá de Duque de Caxias, que acompanham, mesmo de longe, minha caminhada, Elisangela Loureiro, Maria do Socorro e Ana Cristina, por me acolherem em seus corações para a vida toda.

Ao meu companheiro, amor da minha vida, que, além de partilhar comigo a vida, a cama, os sorrisos, os BOs familiares e desejo do recomeço, da casinha do encantada, dos segredos, dos sonhos e esperança em dias melhores. Amo você, pelo que sou com você e pelo que somos quando estamos juntos, Celso de Moraes Vergne.

Ao meu filho Vitor Gurgel, com você que sou apenas um arco na mão do grande arqueiro. Ter você muito jovem me possibilitou aprender a ser um corpo revolucionário.

Ao meu pequeno grande João Cândido. Gratidão pela sabedoria de menino, por não esquecer que, apesar do forte temporal que inundou nossa casa, você colou na mochila meus óculos, para eu poder terminar a tese. Como tenho amadurecido ao te ver crescer.

Às minhas irmãs de caminhada, mulheres guerreiras, com as quais me encontrei na luta e na cor, em que nos ajudamos, nos incentivamos e partilhamos nossos anseios. Minha irmã comadre Andreia Helena, Márcia Passos e Monica Rosa.

À vó Anardina (*in memoriam*) e à minha mãe Arlette, de quem me aproximei nesses anos tenebrosos. Você pode contar suas histórias e podemos celebrar o amor que

hoje você expressa por mim. Entendo suas marcas e, mesmo aos 86, inicia-se o processo de cura.

A CAPES/FUNDASP, pela concessão de bolsa que permitiu que eu cursasse o doutorado na PUC-SP.

E do fim para o começo e do começo para o fim, agradeço a Deus, a Jesus que em ébano me fala; à Maria Mãe Negra Aparecida, força e coragem de mãe e mulher, me cubra em seu manto. A presença viva de meu pai *Xangô* e de minha mãe *Oyá*, que guiam e cuidam do meu *ori*.

Fazia roupinhas de boneca, meu Deus,  
Tão linda que ela era!  
Tão linda...  
os vestidinhos, bem-feitos  
e muito bem acabadinhos  
por dentro e por fora,  
eram arte.  
Eu disse, como você é linda fazendo  
estas roupinhas de boneca! Linda!  
Ela me olhou doce e de dentro dos olhos  
de seus sessenta e cinco anos  
saltou a menina de oito pra me dizer  
singela:  
é só tirar o modelo.  
Senti amor pela senhora e pela pequena.  
Ah, tem gente que é poema!

*(Elisa Lucinda)*

## RESUMO

Esta pesquisa nasce do encontro com narrativas de educadoras negras e da criação de possibilidades de enfrentamento ao racismo no espaço escolar através de práticas que incluem o afeto e a ancestralidade. Busco, através da bricolagem, costurando, tecendo, juntando o que está silenciado, discutir acerca do que tem se produzido no campo da educação, que vem sendo atravessada historicamente pelo viés religioso. O cenário é a região metropolitana do Rio de Janeiro, com foco na Cidade de Maricá. Atualmente, na região, ocorre um atravessamento político-religioso, de incentivo à prosperidade econômica individualista e de demonização das religiões de matriz africana. Trago, porém, a perspectiva de educadoras e coletivos que experimentam a transformação através de práticas que propõem outras perspectivas, mais sociais, coletivas e solidárias. Ao fazermos o percurso histórico em relação à questão racial em nossa história, identificamos uma correlação de forças entre racismo e religião, em especial nos espaços escolares públicos. Para analisar essa dinâmica, utilizo o referencial de autores do campo da ciência da religião, das ciências sociais e de escritos pós-coloniais, para propor uma perspectiva em educação que possa incluir a prática de *djelis* como estratégia de resgate de identidade e ancestralidade de nossa população negra, bem como de efetivação da lei nº 10.639/2003, que altera a Lei nº 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN), nas escolas públicas. Ao me deparar com as narrativas de educadoras e educadores em sua área de atuação, vi-me à frente de um currículo que trasbordava ao prescrito e tomava forma, tanto na perspectiva das dificuldades, pela reprodução de preconceitos, quanto nas estratégias de construção inclusiva do cosmo-afeto através da pedagogia de *griots*, vivenciada no dia a dia no processo educacional. Desta dinâmica de encontros, através do Coletivo Afroencantamento, tem sido possível partilhar dores e curas entre educadoras negras que, em suas práticas cotidianas, provam da possibilidade de permitir narrativas de criação e superação das marcas do racismo.

Palavras-chave: Educação; Religiosidade; Afrosentido.

## ABSTRACT

This research is born from the encounter with narratives of black educators and the creation of possibilities to confront racism in the school space through practices that include affection and ancestry. I seek, through diy, sewing, weaving, joining what is silenced, to discuss what has been produced in the field of education, which has been historically crossed by religious bias. The setting is the metropolitan region of Rio de Janeiro, focusing on the City of Maricá. Currently, in the region, there is a political-religious crossing, encouraging individualistic economic prosperity and demonizing african-matrix religions. I bring, however, the perspective of educators and collectives who experience transformation through practices that propose other perspectives, more social, collective and solidary. By making the historical journey in relation to the racial issue in our history, we identify a correlation of forces between racism and religion, especially in public school spaces. To analyze this dynamic, I use the reference of authors from the field of religion science, social sciences and postcolonial writings, to propose a perspective on education that can include the practice of djelis as a strategy to rescue the identity and ancestry of our black population, as well as the implementation of law no. 10,639/2003, which amends Law No. 9394/96 – Law of Guidelines and Bases of National Education (LDBN), in public schools. When I came across the narratives of educators and educators in their area of activity, I found myself at the forefront of a curriculum that went into the prescribed and took shape, both from the perspective of difficulties, by the reproduction of prejudices, and in the strategies of inclusive construction of the cosmo-affection through the pedagogy of griots, experienced in the day-to-day educational process. From this dynamic of meetings, through the Afroenchantment Collective, it has been possible to share pains and cures among black educators who, in their daily practices, prove the possibility of allowing narratives of creation and overcoming the marks of racism.

Keywords: Education; Religiosity; Afrosense.

## LISTA DE FIGURAS

Mapa 1 –	Mapa da Linha do Centro e da Linha Auxiliar, da EFCB, em 1928, do livro Vias Brasileiras de Comunicação - A Estrada de Ferro Central do Brasil, de Max Vasconcellos. Em destaque a região que abriga a Baixada Fluminense	25
Mapa 2 –	Municípios da RMRJ e da Baixada Fluminense (contornada em vermelho)	45
Figura 1 –	Carta de autoridade religiosa necessária para o Ensino Religioso Confessional	36
Figura 2 –	Card com o lema de campanha de Jair Bolsonaro, associando o caráter messiânico cristão dos cruzados, em oposição a seus adversários	91
Figura 3 –	III Seminário na Iona Marielle Franco outubro de 2018	123
Figura 4 –	Imagem do livro de bell hooks - positivando as possibilidades do cabelo crespo	164
Figura 5 –	Foto manipulada digitalmente para desidentificar a professora e alunos	165
Figura 6 –	Mensagens do grupo de Whatsapp dos professores	179
Figura 7 –	Percentual de estudantes da rede pública do Rio, por raça	189
Figura 8 –	Porcentagem de jovens de 16 anos que concluíram o ensino fundamental	189
Figura 9 –		192
Figura 10 –	Mensagem de Sergio Camargo, então presidente da Fundação Palmares, através do Twitter	194

## LISTA DE IMAGENS

IMAGEM 1	Mapa da Região Metropolitana do Est. Do Rio de Janeiro	25
IMAGEM 2	Agente da PF vasculha altar da Igreja Pentecostal Geração Jesus, no Santo Cristo	32
IMAGEM 3	Documento de Credenciamento de Professor de Ensino Religioso Confessional.	36
IMAGEM 4	Mapa da linha Férrea em Direção à Baixada Fluminense, 1928.	
IMAGEM 5	Presidente Jair Bolsonaro. fazendo gesto de arma, na Marcha para Jesus, ao lado da Bispa Sonia Hernandes, no palco principal da manifestação em São Paulo, em 2019	91
IMAGEM 6	Imagem Twitter “Vamos salvar o Brasil”	
IMAGEM 7	Confeccionando o panô	120
IMAGEM 8	Roda da Jurema no II Seminário (2018)	122
IMAGEM 9	Divulgação de atividade em Maricá - Afroencantamento	123
IMAGEM 10	Sotigui em A tempestade	135
IMAGEM 11	Ilustração do livro “Meu crespo é de Rainha” de bell hooks	165
IMAGEM 12	“Atividade” realizada em uma escola que utiliza palha de aço para representar o cabelo crespo	165
IMAGEM 13	Atividade escolar com estereótipos raciais	166
IMAGEM 14	Recital de poesia com aluno de costas	172
IMAGEM 15	Aluno mais tranquila podendo recitar a poesia sem medo	172
IMAGEM 16	Alunas em autocuidado de seus cabelos na escola	173
IMAGEM 17	Imagem do WhatsApp elogiando a atividade sobre a temática racial	179
IMAGEM 18	Projeto realizado em escola sobre Dona Ivone Lara	179
IMAGEM 19	Projeto Africanidade em Escola de Maricá	181
IMAGEM 20	Professoras do Projeto Dona Ivone Lara	185
IMAGEM 21	Manifestação pró-impeachment	187
IMAGEM 22	Percentual de estudantes da rede pública do Rio, por raça	189
IMAGEM 23	Porcentagem de jovens de 16 anos que concluíram o ensino	189

	fundamental	
IMAGEM 24	Gravura do livro <i>Os Sete Romanos</i> (2005)	192
IMAGEM 25	Mensagem de Sergio Camargo, então presidente da Fundação Palmares, através do Twitter	194
IMAGEM 26	Imagens do Projeto Dona Ivone Lara	196
IMAGEM 27	Bilhete de aluno	199

### **LISTA DE ABREVIATURAS**

LDBN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MNU	Movimento Negro Unificado
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
<b>PARTE I – ESPAÇOS DE ENUNCIÇÃO.....</b>	<b>19</b>
CAPÍTULO I – TRILHAS PARA ENVEREDAR.....	23
<b>1.1 Etnografia: espaços, territórios afetivos, entre lugares e histórias.....</b>	<b>44</b>
<b>1.2 Biografias comunitárias: a <i>vida na construção de um corpo comunitário</i>.....</b>	<b>56</b>
<b>1.3 Ideia de negritude: a gramática (<i>grámma</i>) histórica de avanços e retrocessos.....</b>	<b>67</b>
<b>1.4 Em diáspora: mulher negra na educação.....</b>	<b>79</b>
CAPÍTULO II – NARRATIVAS AO SOM DO TAMBOR.....	89
<b>2.1 Traumas e religiosidade: “É água para benzer, fogueira para queimar”.....</b>	<b>92</b>
<b>2.2 A escola indo ao encontro do respeito e a valorização do eu coletivo: <i>Sawabona</i>.....</b>	<b>104</b>
<b>2.3 Territórios, afetividade e transformação</b>	<b>115</b>
<b>PARTE II – QUILOMBISMO DA CONTEMPORANEIDADE.....</b>	<b>127</b>
CAPÍTULO III – ENTRE FENDAS DE NEGOCIAÇÃO: SABERES QUE FALAM DE ÁFRICA.....	129
<b>3.1 DJÉLIS: a força da palavra que escorre pelas veias.....</b>	<b>130</b>
<b>3.2 “<i>Chuta que é macumba</i>”: impasses e avanços na aplicação da lei 10639/2003.....</b>	<b>151</b>
<b>3.3 Modos de fazer, de sentir e interagir: instrumento pedagógico libertador.....</b>	<b>168</b>
CAPÍTULO IV .....	175
<b>4.1 Desachorar: silêncio cantante de corpos em quilombismo.....</b>	<b>177</b>

<b>4.2 Como Djéris: juntando as caixinhas do conhecimento que anunciam uma outra episteme ainda em construção.....</b>	<b>187</b>
<b>CONCLUSÃO.....</b>	<b>201</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>210</b>

## INTRODUÇÃO

A proposta deste trabalho é desdobrar possibilidades das conclusões do meu trabalho do mestrado, que, naquele momento, direcionou meu olhar para a interface entre educação e ciência da religião, em articulação a discussão acerca das relações étnico-raciais no Brasil. Apoio-me em Brito (2018) e Junqueira (2015), na busca de compreensão do território de minha atuação como educadora da educação básica, em que, no coletivo, encontro o objeto de pesquisa do doutorado, leva a pensar no fazer do campo da educação e seus atravessamentos com a religiosidade visível no cotidiano da escola, saio do campo do ensino religioso pois neste trabalho não pretendo enveredar-me pela legislação, o currículo e a forma pela qual ele se apresenta, pois muito já se tem produzido nessa área.

Porém, ao me deparar com as narrativas de educadoras e educadores em sua área de atuação, eu me vi à frente de um “currículo” que trasbordava ao prescrito, que ocultava tanto a reprodução de preconceitos, quanto permitia estratégias de construção inclusiva do afeto. Interessava-me a segunda, que permitiu meu encontro com o que é denominado pedagogia *griot*, oferecendo a possibilidade de resgatar a ancestralidade e as narrativas orais, para serem vivenciadas no dia a dia nos processos pedagógicos (PACHECO, 2006). Por essa perspectiva, a possibilidade de resgate das tradições africanas passa a ser uma chave de compreensão das dificuldades vividas no espaço escolar, em especial em territórios de nossa população negra.

Foi assim que os momentos de estudos, reflexões e trocas de experiências foram, efetivamente significativos para a ampliação do meu olhar sobre as questões raciais na educação. Isto também me possibilitou construir e desconstruir conhecimentos e valores que incidiram diretamente na minha prática como educadora, assim como no fortalecimento e na valorização da cultura oral. Hampâté Bâ (2003) contribui para com essa reflexão.

Assim, na presente pesquisa, apresento minha caminhada no coletivo<sup>1</sup> nesse propósito. O objetivo é investigar a possibilidade de enfrentamento do racismo e do eurocentrismo, em especial nos discursos religiosos cristãos, presentes em práticas educativas no ensino fundamental. No primeiro momento eu pretendia investigar a prática

---

<sup>1</sup> O eu no coletivo traz a possibilidade de ser através do outro, eu sou somente na condição de perceber o outro (NOGUERA, 2012).

*griot* na análise dos fazeres de 15 educadoras em diferentes territórios do estado do Rio de Janeiro, para saber se tais práticas poderiam gerar um movimento transgressor que possibilite o enfrentamento do racismo religioso institucional.

No entanto do planejamento inicial que, pretendia realizar uma análise de entrevistas, através de grupos focais, junto a professoras negras, integrantes da rede carioca de etnoeducadoras, mas, devido ao período pandêmico infeccioso provocado pela COVID -19, optamos por outra estratégia, sendo necessário ajustar o grupo da pesquisa, direcionando-o preferencialmente a professoras que atuassem no território de Maricá. O grupo foi formado, então, por professores que conheci pela participação nas formações promovidas pela Secretaria de Educação de Maricá, no Núcleo Diversas Linguagem Artísticas e outras que faziam parte do Coletivo Afroencantamento, tendo trabalhos voltados à educação de afro-afeto. Para capturar narrativas, fazeres e o cotidiano que se produz no território-educação, utilizo como ferramenta a bricolagem, para buscar entender o uso práticas de afro-sentido, como estratégia para o enfrentamento das diversas formas pelas quais se apresentam o racismo – religioso, institucional, epistêmico – e a violência consentida pela necropolítica (MBEMBE, 2018).

O referencial teórico deste trabalho aponta para a dissonância entre discursos e práticas quanto aos referenciais afro-brasileiros e revela os sofrimentos vividos pelas pessoas negras em nosso país, além da necessidade constante de embates para garantir um mínimo de integridade subjetiva frente à opressão do cotidiano, no qual os corpos negros acabam sendo um território de disputas entre a possibilidade de uma construção positiva de si mesmo e o esmagamento social para seu silenciamento (ANTONACCI, 2014).

Os autores decoloniais indicam a possibilidade de mudança de perspectiva (MIGNOLO, 2003), de modo possibilitem o enfrentamento de um processo de silenciamento que ainda permanece em ação, em especial através das estigmatizações impostas pelo discurso religioso com base cristã, que permanece, mesmo em meio ao discurso de laicidade, e aparece nas práticas de ensino em nosso país, ainda atreladas hegemonicamente a referenciais eurocêntricos.

Com Isaac Bernat (2013), vi a possibilidade de desvelar o lugar conceitual filosófico dos djelis, da arte de construir e recontar histórias. Nas narrativas de Sotigui Kouyaté trazidas pelo autor, encontro uma metodologia pedagógica que descreve a tese da/o professora/or como *djéli*, (ou, usando a terminologia europeia, *griot*).

Marco Antônio Leandro Barzano (2008), em *Griô: dobras e avessos de uma ONG -Pedagogia - Ponto de Cultura*, contribui para a possibilidade de análise de práticas e para a utilização de várias ferramentas metodológicas de observação e de pesquisa do campo da pedagogia *griot*.

Alain Pascal Kaly (2012), em *Da espiritualidade à fé na África Ocidental: os dilemas das sociedades animistas no mundo moderno*, possibilita perceber o movimento de luta contra a intolerância religiosa ao apresentar uma sociedade africana de forma afirmativa diante de toda diversidade e especificidades do continente.

Nilma Lino Gomes (2017), na obra *O movimento negro educador*, leva-nos a perceber a face educadora dos movimentos de luta emancipatória das pessoas negras, desde sua chegada ao Brasil e de como esses saberes se constituem em diversas áreas do conhecimento e precisam ocupar os lugares hegemônicos. Destaca, ainda, os vários movimentos de emancipação, como a Frente Negra<sup>2</sup>, o Teatro do Oprimido, entre outros.

Luiz Antônio Simas, (2019a) em *O corpo encantado das ruas*, dialoga com a minha tese na medida em que traz o movimento que acontece na rua. Seu texto propicia perceber uma gramática contra-hegemônica, das ruas, das visões de mundo das culturas não canônicas, da reinvenção de afetos e de modos de reexistir.

Falando de afetos, o educador Paulo Freire também discorre a respeito dos fenômenos humanos na construção de um mundo possível, fundamentado na solidariedade e no bem viver, na perspectiva da educação como prática criadora, política, ética, estética e fazedora de conhecimento. Em *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*, Freire (2000) traz elementos que se entrelaçam na costura desse texto. Há um conhecimento e uma ação que têm como base a tríade indignação - amor - esperança, fontes de um processo educativo libertário, crítico e indignado contra a violência e todas as formas de opressão, seja a fome, o analfabetismo, as desigualdades estruturantes ou o determinismo histórico. Mas Freire (1978) fala também da responsabilidade do educar, em quebrar a lógica do silêncio e da neutralidade e aponta para a resistência como forma de ousadia.

Através da escuta do cotidiano, escovando-o a contrapelo, pretendo trazer o que está silenciado, como resistência e possibilidade de rediscussão de visões de mundo,

---

<sup>2</sup> O *Dicionário da escravidão e liberdade: 50 textos críticos* apresenta o verbete **Frente Negra/Legião Negra**, de Petrônio Domingues (SCHWARCZ; GOMES, 2018, p. 237-243).

criando condições para um ensino que, de fato, inclua o povo de nosso país. Minha hipótese de trabalho é que a superação das dificuldades encontradas na educação pública deste país passa pelo enfrentamento de nossas dificuldades de dialogar com nossa ancestralidade africana. Para isso, faz-se necessário o reconhecimento dos efeitos nocivos da demonização dos referenciais africanos, em especial pelo atravessamento de uma perspectiva eurocêntrica de base religiosa.

Entre os caminhos possíveis, pretendo apontar para práticas já existentes, nascidas da dor e dos silêncios, e que têm promovido vida e cuidado de nossas crianças negras, mesmo frente a uma institucionalidade hostil a essa reflexão. São as educadoras que aponto que são como *djélis* da resistência.

**PARTE I**  
**ESPAÇOS DE ENUNCIÇÃO**

Esta combinação, sob a forma de um relato, representa uma função de "gratuidade" que se encontra igualmente no texto e no seu uso. É uma poética do sentido. Não é redutível a uma exatidão dos fatos ou da doutrina em destruir o próprio gênero que enuncia. Sob as aparências de uma exceção e de um desvio (quer dizer, pela metáfora de um caso particular), o discurso cria uma liberdade com relação ao tempo cotidiano, coletivo ou individual, mas constitui um não-lugar.

*(Michel de Certeau).*

## PADÊ DE EXU LIBERTADOR

Ó Exu  
 ao bruxoleio das velas  
 vejo-te comer a própria mãe  
 vertendo o sangue negros  
 que a teu sangue branco  
 enegrece  
 ao sangue vermelho  
 aquece  
 nas veias humanas  
 no corrimento menstrual  
 à encruilhada dos  
 teus três sangues  
 deposito este ebó  
 preparado para ti

Tu me ofereces?  
 não recuso provar do teu mel  
 cheirando meia-noite de  
 marafo forte  
 sangue branco espumante  
 das delgadas palmeiras  
 bebo em teu alguidar de prata  
 onde ainda frescos bóiam  
 o sêmen a saliva a seiva  
 sobre o negros sangue que circula  
 no âmago do ferro  
 e explode em ilu azul

Ó Exu-Yanguí  
 príncipe do universo e  
 último a nascer  
 receba estas aves e  
 os bichos de patas que  
 trouxe para satisfazer  
 tua voracidade ritual  
 fume destes charutos  
 vindos da africana Bahia  
 esta flauta de Pixinguinha  
 é para que possas chorar  
 chorinhos aos nossos ancestrais  
 espero que estas oferendas  
 agradem teu coração e  
 alegrem teu paladar  
 um coração alegre é  
 um estômago satisfeito e  
 no contentamento de ambos  
 está a melhor predisposição  
 para o cumprimento das  
 leis da retribuição  
 asseguradoras da  
 harmonia cósmica

Invocando estas leis  
 imploro-te Exu  
 plantares na minha boca  
 o teu axé verbal

restituindo-me a língua  
 que era minha  
 e ma roubaram  
 sobre Exu teu hálito  
 no fundo da minha garganta  
 lá onde brota o  
 botão da voz para  
 que o botão desabroche  
 se abrindo na flor do  
 meu falar antigo  
 por tua força devolvido  
 monta-me no axé das palavras  
 prenhas do teu fundamento dinâmico  
 e cavalgarei o infinito  
 sobrenatural do orum  
 percorrerei as distâncias  
 do nosso aiyê feito de  
 terra incerta e perigosa

Fecha o meu corpo aos perigos  
 transporta-me nas asas da  
 tua mobilidade expansiva  
 cresça-me à tua linhagem  
 de ironia preventiva  
 à minha indomável paixão  
 amadureça-me à tua  
 desabusada linguagem  
 escandalizemos os puritanos  
 desmascaremos os hipócritas  
 filhos da puta  
 assim à catarse das  
 impurezas culturais  
 exorcizaremos a domesticação  
 do gesto e outras  
 impostas a nosso povo negros

Teu punho sou  
 Exu-Pelintra  
 quando desdenhando a polícia  
 defendes os indefesos  
 vítimas dos crimes do  
 esquadrão da morte  
 punhal traiçoeiro da  
 mão branca  
 somos assassinados  
 porque nos julgam órfãos  
 desrespeitam nossa humanidade  
 ignorando que somos  
 os homens negros  
 as mulheres negras  
 orgulhosos filhos e filhas do  
 Senhor do Orum  
 Olorum  
 Pai nosso e teu  
 Exu  
 de quem és o fruto alado  
 da comunicação e da mensagem

Ó Exu  
 uno e onipresente  
 em todos nós  
 na tua carne retalhada  
 espalhada por este mundo e o outro  
 faça chegar ao Pai a  
 notícia da nossa devoção  
 o retrato de nossas mãos calosas  
 vazias da justa retribuição  
 transbordantes de lágrimas  
 diga ao Pai que nunca  
 no trabalho descansamos  
 esse contínuo fazer  
 de proibido lazer  
 encheu o cofre dos exploradores  
 à mais valia do nosso suor  
 recebemos nossa  
 menos valia humana  
 na sociedade deles  
 nossos estômagos roncam de  
 fome e revolta nas cozinhas alheias  
 nas prisões  
 nos prostíbulos  
 exiba ao Pai  
 nossos corações  
 feridos de angústia  
 nossas costas chicoteadas  
 ontem  
 no pelourinho da escravidão  
 hoje  
 no pelourinho da discriminação

Exu  
 tu que és o senhor dos  
 caminhos da libertação do teu povo  
 sabes daqueles que empunharam  
 teus ferros em brasa  
 contra a injustiça e a opressão  
 Zumbi Luiza Mahin Luiz Gama  
 Cosme Isidoro João Cândido  
 sabes que em cada coração de negros  
 há um quilombo pulsando  
 em cada barraco  
 outro palmares crepita  
 os fogos de Xangô iluminando nossa luta  
 atual e passada

Ofereço-te Exu  
 o ebó das minhas palavras  
 neste padê que te consagra  
 não eu  
 porém os meus e teus  
 irmãos e irmãs em  
 Olorum  
 nosso Pai  
 que está  
 no Orum

Laroiê!

*Abdias Nascimento*

Pai nosso, dos pobres marginalizados  
Pai nosso, dos mártires, dos torturados  
Teu nome é santificado naqueles que morrem defendendo a vida  
Teu nome é glorificado, quando a justiça é nossa medida  
Teu reino é de liberdade, de fraternidade, paz e comunhão  
Maldita toda a violência que devora a vida pela repressão  
Queremos fazer tua vontade, és o verdadeiro Deus libertador  
Não vamos seguir as doutrinas corrompidas pelo poder opressor  
Pedimos-te o pão da vida, o pão da segurança, o pão das multidões  
O pão que traz humanidade, que constrói o homem em vez de canhões  
Perdoa-nos quando por medo ficamos calados diante da morte  
Perdoa e destrói os reinos em que a corrupção é a lei mais forte  
Protege-nos da crueldade, do esquadrão da morte, dos prevaletidos  
Pai nosso revolucionário, parceiro dos pobres, Deus dos oprimidos  
Pai nosso, revolucionário, parceiro dos pobres, Deus dos oprimidos  
Pai nosso, dos pobres marginalizados  
Pai nosso, dos mártires, dos torturados

*(Pai Nosso dos Mártires. Comp. Pe. Cirineu Kuhn, do  
LP Caminhada dos Mártires, 1986.)*

## CAPÍTULO I - TRILHAS PARA ENVEREDAR.

Por que escrever esta obra? Ninguém a solicitou. E muito menos aqueles a quem ela se destina. E então? Então, calmamente, respondo que há imbecis demais neste mundo. E já que o digo, vou tentar prová-lo. Em direção a um novo humanismo... À compreensão dos homens...Nossos irmãos de cor... Creio em ti, Homem... O preconceito de raça... Compreender e amar... De todos os lados, sou assediado por dezenas e centenas de páginas que tentam impor-se a mim. Entretanto, uma só linha seria suficiente. Uma única resposta a dar e o problema do negro seria destituído de sua importância. Que quer o homem? Que quer o homem negros?

*(Frantz Fanon)*

Neste capítulo, pretendo apresentar o cenário, o território, o lugar de onde falo e como foi surgindo minha prática profissional voltada para o tema. Abordo também o modo como a questão de gênero atravessa a compreensão da vivência das educadoras negras e suas práticas. Além disso, apresento os aspectos metodológicos necessários e indico o porquê da necessidade de se pensar a educação como um lugar privilegiado de construção das estratégias que dão sustentação ao racismo.

Para iniciar, é preciso remexer as cinzas das memórias do já escrito em minha dissertação de Mestrado, defendida em 2016, na qual pude falar de teceres, de paciência, de desenho, de bordado... um processo de construir, passo a passo, gradativamente, em que me fiz e refiz. Quando narrei minha história ao longo do texto, construí trilhas que se articulavam com minha pesquisa. Meu fazer profissional foi permeado pela participação em vários movimentos sociais e religiosos, ligados às Comunidades Eclesiais de Base, da igreja católica de fins dos anos 1980 e início dos anos 1990. Ali, fui apresentada à educação popular na Baixada Fluminense, enveredando como professora alfabetizadora de jovens e adultos, algo que me permitiu a imersão na práxis freireana e o desejo de cursar Pedagogia

Começo trazendo fragmentos das vozes como fios que conduzirão ao caminho que pretendo seguir nesta parte da tese, que me distanciam e me confrontam com a professora de Ensino Religioso<sup>3</sup>, concursada pelo estado do Rio de Janeiro no ano de 2003, credenciada

---

<sup>3</sup> Rede pública estadual, em meio à polêmica sobre a confessionalidade proposta pela Lei nº 3.459, de 14/09/2000, que determina um quantitativo de vagas que privilegia o credo católico e evangélico, com a necessidade de autorização de autoridade religiosa.

pelo bispo para exercer a função de professora do credo católico, nas escolas estaduais de ensino médio no município de Nilópolis. Em 2005 fui chamada para assumir a matrícula de professora dos anos iniciais no município de Duque de Caxias; dois anos depois, fui convidada a fazer parte do projeto de Ensino Religioso – *Laços e Diferenças – Uma Educação Centrada na Vida*. Ambas as experiências estão localizadas em municípios na Baixada Fluminense<sup>4</sup>.

Esse território possui uma longa história de segregação, seus municípios, por vezes, apenas se caracterizam como cidades dormitório de uma população predominantemente negra, que faz um movimento pendular. A Baixada Fluminense é constituída por 13 municípios que, juntos, somam cerca de 3,7 milhões de habitantes,<sup>5</sup> sendo que a cidade do Rio de Janeiro tem cerca de 6 milhões e 599 mil pessoas, seguida por São Gonçalo, que se localiza na região metropolitana do estado do Rio de Janeiro, com estimativa de 1 milhão e 91 mil pessoas (6,2%) e Duque de Caxias, um dos município do território em questão, com 924.642 mil pessoas (5,3%) e com os piores indicadores de pobreza que circundam a capital do Estado do Rio de Janeiro. Ao trazer o mapa, pretendo mostrar ao leitor os limites dos municípios em relação a metrópole.

---

<sup>4</sup> A história da Baixada Fluminense ainda é desconhecida pela maioria de sua população atual. No entanto, ela existe e remonta ao século XVI, período em que Portugal começou definitivamente a colonizar o Brasil. Antes dos portugueses chegarem à região, aqui já viviam os povos pré-colombianos conhecidos como tupinambás. Para mais referências sobre a história da Baixada ver: MONTEIRO, Linderval Augusto Monteiro. **Retratos em movimento**: vida política, dinamismo popular e cidadania na Baixada Fluminense. 2007. Tese (Doutorado em História Social) – Instituto de Filosofia e Ciências Sociais, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007. / DIAS, O; JANDIRA NETO. **A pré-história e a história da Baixada Fluminense**: a ocupação humana da bacia do rio Guandu. Belford Roxo: IAB, 2017. / NASCIMENTO, Álvaro Pereira do; BEZERRA, Nielson Rosa. (org.) **De Iguassu á Baixada Fluminense**: histórias de um território. Curitiba: Appris, 2019.

<sup>5</sup> Fonte: IETS, com base nos dados do Censo/IBGE, estimativa de população 2015 do IBGE

Mapa 1 – Municípios da RMRJ e da Baixada Fluminense (contornada em vermelho)



Fonte: Centro Estadual de Estatísticas, Pesquisas e Formação de Servidores Públicos do Rio de Janeiro – Fundação CEPERJ, 2014.

Para a presente pesquisa trago esses territórios no sentido ontológico da interrelação comunitária.

Ontologías, los territorios son espacios-tiempos vitales de toda comunidad de hombres y mujeres; pero no sólo es eso sino que también es el espacio-tiempo de interrelación con el mundo natural que circunda y es parte constitutivo de él. Es decir, la interrelación genera escenarios de sinergia y de complementariedad tanto para el mundo de los hombres y mujeres como para la reproducción del resto de los otros mundos que circundan al mundo humano. (ESCOBAR, 2015, p. 33).

Enveredo-me por estes territórios da região metropolitana do Rio de Janeiro: Nilópolis, onde vivi e atuei a maior parte de minha vida; Duque de Caxias, onde trabalhei; Maricá, limite da região metropolitana com a região dos lagos, local que escolhi para morar, territórios nos quais encontrei os impasses cotidianos de pensar a perspectiva de mundo africano e os desafios que se apresentam através das histórias, memórias, fazeres e contradições. Diante das perspectivas acerca da cultura religiosa, identidade, relações étnico-raciais, (não)pertencimento, invisibilidade e negação histórico-cultural, que também existe nos espaços escolares, anoro-me nos conceitos da Ciência da Religião, para pensar na interface racismo-religiosidade na prática educativa, bem como na possibilidade de construção de estratégias de enfrentamento e referenciais contra-hegemônicos afrocentrados.

As narrativas trazem a práticas educativas de educadoras que lecionam no território de Maricá, mas que se conectam nesses quatro territórios como fio fundamentais para bordar

o mapa condutor de outras epistemes ao sul<sup>6</sup> para o enfrentar o processo de desumanização e o aprendizado da folclorização dos corpos negros (GOMES 2017, p. 78).

Nesses pontos do bordado serão tecidos os aspectos identitários, psicológicos e religiosos da cultura afro-brasileira, trago também questões que desafiam a investigação de como os saberes dos povos tradicionais provocam mudanças epistêmicas no cotidiano escolar, no que tange à construção e à aplicação da Lei nº 10.639/2003, que estabelecem a obrigatoriedade do ensino da História da África e dos negros no Brasil (BRASIL, 2004). No entanto, mesmo após 18 anos de sua promulgação, ainda há a necessidade de reconhecimento das políticas públicas de reparação, em especial quando falamos dos conceitos que abordam a perspectiva afro-brasileira, apresentados ainda hegemonicamente de forma superficial, estereotipada e folclorizada.

Arroyo (2001) aponta para a necessidade de uma humanização que inclua a afetividade e a compreensão do aluno em sua dimensão cotidiana, quando se torna possível pensar nos elementos que permitem compreender a possibilidade de uma subversão exercida nas práticas cotidianas. Nessa junção de conhecimento, afetividade e cotidiano, abre-se a potencialidade de educadoras negras, na atuação em seu território, aproximarem-se da prática como *djelis*, provocando a melhoria dos processos educativos, na direção da humanização dos estudantes, em especial dos afrodescendentes. Porém, a formação política, social e religiosa das educadoras dialoga com o campo escolar<sup>7</sup>, produzindo um cenário que pode ser enraizado de discursos de libertação ou opressão. Tais questões visibilizam aspectos críticos dos educadores frente a um Estado que se apresenta teocrático, em uma situação agravada por uma legislação que permite um Ensino Religioso confessional, apesar de todas as narrativas apontarem que, na prática, pode não ser desse modo.

A fumaça que se espalha no ar (cotidiano), em contraponto às cinzas que sobram (os documentos, notas e registros estigmatizantes dos estudantes), são elementos primordiais para compreensão objeto desta pesquisa, pois, no cotidiano, percebem-se com mais nitidez as práticas segregativas e excludentes, mesmo quando negadas. Com intensidade se repetem

---

<sup>6</sup> Falo aqui das epistemologias possíveis ao sul planetário no circuito África-Brasil.

<sup>7</sup> Ao usar a expressão campo escolar o faço no sentido da educação Freireana que fala da incompletude dos seres humanos, que precisam se completar. O faço também no sentido de pensar o homem como ser ecológico em sua relação com a terra que precisa nutrir-se. A educação como lugar de vivência da diversidade baseada na temporalidade e saberes de todos no processo de aprendizagem.

e reproduzem práticas e discursos de rejeição aos mitos históricos religiosos, culturais e de herança negra.

Isso, porém, não é uma exclusividade de nossas terras, nem de nosso momento histórico. A educação se constitui de contradições entre um discurso por vezes libertário e um modo de ação que perpetua formas hegemônicas de pensamento. De fato, com tal função, surge como ferramenta de construção dos estados nacionais.

Valle (2013), analisando a obra de Bourdieu, destaca esse papel da escola no contexto francês. O autor aponta um modo que destaca constantemente as contradições do espaço escolar, onde projetos formais com discursos voltados para todos coexistem com processos de exclusão. Também em terras brasileiras, ocorre processo semelhante, de modo que o sistema escolar pode exercer o papel de eliminação, exclusão social e cultural da herança africana e afro-brasileira. As condições de estudos, possibilidades de ferramentas, acolhimento de histórias acontecem de forma seletiva quando falamos de nossas populações negras.

Essa seleção, para as classes mais desfavorecidas, consiste numa eliminação pura e simples. A carreira e o êxito escolar não decorrem, portanto, somente das desigualdades econômicas, pois o “peso da herança cultural é tal que se pode desfrutar dela sem ter necessidade de excluir, pois tudo se passa como se fossem excluídos apenas os que se excluem” [Bourdieu; Passeron, 1985, p. 43]. (VALLE, 2013, p. 420).

A segregação, constituinte da organização da educação no Brasil, tem origem ainda no Brasil-Império, perpetua-se nos sistemas de educação<sup>8</sup> ao longo do tempo e ganha novas nuances e complexidades, vide a implementação do Novo Ensino Médio<sup>9</sup> e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)<sup>10</sup>.

O que podemos acessar, tanto na escuta dos relatos cotidianos, nos meios de comunicação e mídias sociais, faz emergir o cenário conflituoso pelo qual o estado do Rio de Janeiro vem sendo assolado, tanto no campo da violência física, psicológica, educacional, religiosa e estrutural, bem como na educação. Desde 2021, o secretário estadual de Educação do Rio de Janeiro, não tem nem mesmo formação acadêmica (nem prática profissional) no

---

<sup>8</sup> O sistema de ensino no Brasil, nasce por volta dos anos 1970 como um conjunto de normas, administrativas, jurídicas, materiais educacionais, tais como apostilado, preparatórias para vestibular e escolha de material didático/pedagógico.

<sup>9</sup> Alteração estabelecida pela Lei nº 13.415/2017, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e estabeleceu mudanças na estrutura do ensino médio.

<sup>10</sup> ABNCC foi publicada em 2017. <http://portal.mec.gov.br/ conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc-etapa-ensino-medio>. Acesso em 30 dez. 2021.

campo da educação. Nesse contexto de tensões religiosas, políticas e sociais, o Ensino Religioso ganha força. Diante de um cenário de negação da ciência, o enrijecimento dos corpos, a banalização das violências impostas e consentidas são naturalizadas (MBEMBE, 2014).

O território das escolas possui uma parcela considerável de docentes que manifestam ostensivamente sua religião de matrizes cristãs e neopentecostais, mesmo fora do espaço do Ensino Religioso<sup>11</sup>.

Neste momento, no qual vivemos uma pandemia de COVID-19 desde março de 2020, muitas dessas igrejas aderiram a um discurso religioso que põe em dúvida a aplicação de vacinas, a recusa em cumprir o isolamento social e a utilização de máscara. Há até mesmo quem defenda que a cura do COVID-19 virá das igrejas, como ocorrido na venda de sementes pelo pastor Valdemir Santiago, da Igreja Mundial do Reino de Deus (PASTOR VALDEMIRO..., 2020) por R\$ 1.000,00 e a água consagrada do Pastor R.R. Soares, da Igreja Internacional da Graça (PASTOR R.R...., 2020).

O lucrativo mercado de controle das populações pobres deste país tem raízes no uso de mão de obra negra na escravidão, e hoje se direciona como fator econômico que move desde loterias populares (públicas ou privadas) até o campo da captura de lucro através de religião. Isso é reconhecido inclusive por fontes de informação de base evangélica:

De seu lado, as igrejas criaram estratégias de negócios. Algumas desenvolveram estruturas empresariais e planos de carreira; outras lançaram até cartões de crédito. E diversas montaram grupos e reuniões em que estimulam os fiéis a abrir negócios próprios e sanar suas finanças, com base na Teologia da Prosperidade - movimento que prega o bem-estar material do homem. (ECONOMIA..., 2014, n. p.).

No processo de captura de corpos e da fé, a religião se torna um mecanismo de contenção, para que eles estejam inertes à dominação do racismo e aceitem passivamente as marcas do *jogo da dissimulação*, como aponta Albuquerque (2009)<sup>12</sup>. É uma dessas expressões capazes de traduzir regras de sociabilidade hierarquizadas que, sendo referendadas ou contestadas, atualizam-se cotidianamente. Mas que podem resgatar

---

<sup>11</sup> Reportagem: MORENO, Ana Carolina. Proselitismo existe mesmo em escolas que proíbem o ensino religioso confessional, diz especialista. **G1**, Rio de Janeiro, 30 set. 2017. Educação. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/proselitismo-existe-mesmo-em-escolas-que-proibem-o-ensino-religioso-confessional-diz-especialista.ghtml>. Acesso em: 3 fev. 2022.

<sup>12</sup> No livro **O jogo da dissimulação: abolição e cidadania negra no Brasil**, logo nas páginas iniciais fala do dito “saber o seu lugar”. (ALBUQUERQUE, 2009, p. 60-61).

memórias e romper com leituras hegemônicas de tais corpos negros que se comunicam de várias formas.

A “leitura” dos atos, dos gestos, dos sentidos nos transmite mais do que palavras, tantas vezes controladas, dicionarizadas, de sentido ambíguo, através dos quais dissimulamos nossos preconceitos e conceitos. Estamos falando daquilo que nem sempre é tão evidente, embora seja escandalosamente marcante. É algo que vai transbordar das narrativas, mas não dos documentos oficiais, aparece nos atos e nem sempre nas palavras. Walter Benjamin, em *O narrador*, diz que, todos os dias e em todos os momentos, temos contato com histórias e, ao evitarmos explicações, abrimos um canal para melhor interpretá-las. As narrativas podem falar de quem somos em ato, no cotidiano.

Metade da arte narrativa está em evitar explicações. [...] O extraordinário e o miraculoso são narrados com a maior exatidão, mas o contexto psicológico da ação não é imposto ao leitor. Ele é livre para interpretar a história como quiser, e com isso o episódio narrado atinge uma amplitude que não existe na informação. (BENJAMIN, 1987, p. 203).

Assim, as narrativas transbordam o discurso objetivo, supostamente neutro, permitindo entender o lugar das opressões e ressignificar os sentidos, o que inclui a memória submersa e silenciada. É onde também os corpos silenciados podem transbordar suas narrativas. É neste sentido que a proposta deste projeto traz para o território de diálogo as práticas cotidianas, no campo da escola, da rede de ensino público na região metropolitana do estado do Rio de Janeiro, que estejam executando projetos de implementação da Lei nº 10.639/2003 e 11.645/2008.

Ao buscar possibilidades afirmativas diante do cenário encontrado de genocídio da população negra e jovens das periferias, da violência cometida contra terreiros, da entrada de ideologias militantes de denominações religiosas com projetos de poder e, para isso, controle de populações pobres (e negras), percebemos que as antigas máquinas coloniais persistem. Ao atualizar a escrita na revisão do texto, registro que mais um jovem negro é vítima de violência estatal:

Um policial acusado de agredir um jovem negro que tinha ido trocar um presente para o pai em um shopping na Ilha do Governador, no Rio, vai ser promovido pela Polícia Militar pelo seu comportamento "excepcional". O caso aconteceu em agosto do ano passado e foi registrado por testemunhas. Na ocasião, o sargento Grabiél Izaú e o soldado Diego Alves da Silva prestavam serviço de segurança para o shopping quando viram um jovem que classificaram como suspeito por estar usando um boné que seria uma referência ao tráfico de drogas. Ao abordarem a vítima, agiram com truculência e o carregaram para a escada de emergência do local, onde o

teriam sufocado e agredido. (POLICIAL..., 2021).

É necessária uma mordação diária para calar totalmente essas vozes. As mordações existem, mas também há potencial de superar o silenciamento, mesmo em meio às estratégias instituídas para calar a esperança e os movimentos de resistência. No entanto, é necessário um outro movimento para entender o olhar transformador das vozes silenciadas, por uma sociedade de tantos ruídos que diminuem o valor da palavra. É preciso permitir a criação e recriação das estratégias de romper com os muros de silenciamento.

Para que não estejamos propiciando a nova chegada de corpos ainda meninos e meninas dos navios negreiros da pós-modernidade, cenário dos rostos quebrados e de sobreviventes das rodas dos expostos, cordeiros em sacrifício, é preciso indagar: onde se encontra a polifonia dos tambores de África dos corpos inquietos que não se sentam nas cadeiras e brigam e se empurram?

Mas como libertar os corpos, se o cenário nos mostra um Rio de Janeiro como primeiro estado do país em número de queixas de intolerância religiosa? No *ranking* da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, através do Disque 100, principal caminho de denúncias relativas à violação dos Direitos Humanos, o estado do Rio de Janeiro aparece em primeiro lugar nas denúncias de intolerância religiosa, com quase 60% do total.

De acordo com a Comissão de Discriminação da Alerj, 176 terreiros fecharam as portas por ação do tráfico até setembro de 2019. Segundo levantamento do Ceplr (Centro de Promoção da Liberdade Religiosa e Direitos Humanos, da Alerj), de setembro de 2019 a novembro de 2020, o total de terreiros atacados e expulsos pelo narcotráfico foi de 97 no município de Duque de Caxias, 58 em Campos do Goytacazes, onde dois pais de santo foram assassinados, 12 no município de Nova Iguaçu e 10 em São Gonçalo. (CAVALCANTE, 2021, n. p.).

Embora não tenhamos dados estaduais oficiais acerca do fenômeno no Rio de Janeiro, podemos estimar números reais ainda maiores. No estado de São Paulo, que aparece em segundo lugar no *ranking* do Disque 100, ocorreram 6.324 casos quando o levantamento utiliza dados dos boletins de ocorrência dos últimos dois anos (TERREIROS..., 2019). A situação se agrava, pois, a partir de um posicionamento tácito do atual governo federal, a modalidade discriminação religiosa foi excluída dos relatórios produzidos acerca dos atendimentos do Disque 100 (RIBEIRO, 2021). Em síntese: a situação pode ser muito mais grave no cotidiano de nossas populações do que mostram os números oficiais, em especial entre os grupos mais atingidos por atos de violência: mulheres e crianças.

Poderíamos dizer que o desejo e a cultura falam através dos muros impostos culturalmente sobre pessoas e grupos humanos. O enfrentamento está nos atos e na linguagem, mesmo em estruturas ortodoxas, permitindo até mesmo potenciais lutas contra a opressão. Mas Antonacci (2014) aponta em sua obra outros caminhos narrativos possíveis para uma outra leitura das Áfricas. Ela nos alerta que apesar de marcarem rompimento com uma literatura eugenista, autores como Gilberto Freyre e Sérgio Buarque de Holanda trazem a objetivação dos corpos negros, mesmo que, por vezes, de forma subjetiva, pois acabam por ignorar as desigualdades e a violência racial que influenciam comportamentos, literatura e canções como “Aquarela do Brasil” (“*tira a mãe preta do serrado*”). Folcloriza-se e se estereotipa, provocando hierarquização racial, entre outros danos, que incorporam a ideia de branqueamento do país. A autora nos convida a entender o nascedouro de idiosincrasias e conceitos que aprisionam os que ainda são vistos como sem alma, filhos de Cam.

O atual momento político, com uma intervenção direta do campo religioso na direção do país, em que, na preparação imediata para a campanha presidencial de 2018, um dos candidatos fez-se batizar no Rio Jordão por um pastor-político (PRESO..., 2020), mostra religião e política se misturando cotidianamente.

A imagem abaixo representa a manipulação do sagrado e do profano, do religioso e do político, reforça a ideia de redenção do povo negro através da “fé”. A foto mostra uma intervenção da Polícia Federal em uma Igreja Evangélica da Zona Oeste do Rio de Janeiro. As imagens contêm frases contra a Constituição e de ruptura da obediência às leis governamentais. A ação da polícia foi motivada por denúncias de discursos antissemitas (CORREIA, 2021). Está em curso uma intensa disputa pelo mercado religioso, protagonizado pelo uso da Bíblia e das armas

Fotografia 1 – Agente da PF vasculha altar da Igreja Pentecostal Geração Jesus, no Santo Cristo



Fonte: CORREIA, 2021.

Na relação de esconder e revelar, podemos escutar o que nos diz o púlpito do pastor Tupirani da Hora Lores, líder da Igreja Pentecostal Geração Jesus Cristo. Ele já foi condenado por intolerância religiosa, por usar expressão de baixo calão sobre negros e homossexuais (PASTOR DE EXTREMA-DIREITA..., 2021).

Ao nos falar das construções históricas, Certeau (2002) considera o discurso da história em diálogo com o corpo, com as vidas que transitam nesta mesma história: “Trabalho alquímico da história: ela transforma o físico em social, ela se credita do primeiro para construir o modelo do segundo, ela produz imagens de sociedade com pedaços de corpos”. (CERTEAU, 2002, p. 409).

Nesse sentido, há corpos negros para o trabalho, em contraste com os corpos para o espírito. Isso nos faz pensar como a presença africana enquanto patrimônio cultural, religioso, musical, corporal e religioso, que reitera marcas deixadas por séculos de escravidão,<sup>13</sup> que fazem emergir a estética negra, contra a qual a palavra “maldita” vai reverberando ódio e afirmação do racismo religioso.

Como se pode perceber, revisitar a forma de olhar para o mundo para perceber as narrativas não hegemônicas abre outras possibilidades de pensamento. Assim, pretendo

---

<sup>13</sup> Ver em Joel Rufino dos Santos (2013, p. 13), *A escravidão no Brasil*, no qual destaco a ideia apresentada pelo autor que corrobora meu ponto de vista: “A escravidão, para começar, foi um mecanismo de tortura sistemático. Os patrões (senhores) eram proprietários do corpo dos trabalhadores (escravos). Para fazer render esse corpo, como uma máquina ou um boi, valia tudo, a começar pela tortura que era legalizada e, mesmo quando não utilizada, pairava no ar como ameaça”.

pensar a possibilidade, de exercitar uma metodologia de uma *djéli em trânsito*. As histórias e narrativas que me atravessam, muitas delas não hegemônicas, hibridizam-se nesta pesquisadora-narradora, buscando na tradição *griot* juntar um pouco daqui e de lá, de Brasil e África, em uma busca de pensar na construção de uma *pedagogia em processo*, não previamente acabada, mas sim desenvolvida a partir da prática, atenta às narrativas de histórias silenciadas, em especial de educadoras que precisam falar de si. Desse modo, vejo-me inserida na história, tal como fala Grada Kilomba:

Eu sou quem descreve minha própria história, e não quem é descrita. Escrever, portanto, emerge como um ato político. O poema ilustra o ato da escrita como um ato de tornar-se e, enquanto escrevo, eu me torno a narradora e a escritora da minha própria realidade, a autora e a autoridade na minha própria história. Nesse sentido, eu me torno a oposição absoluta do que o projeto colonial predeterminou. (KILOMBA, 2019, p. 28).

Além desse atravessamento, mais um desafio surge no processo de minha pesquisa. Em final de 2019 e início de 2020, o mundo foi atravessado por um cenário pandêmico infeccioso provocado pela COVID-19. A pandemia impôs ao mundo a tomada de medidas sanitárias de proteção à vida. Fecharam-se unidades escolares, públicas e privadas, creches, escolas, colégios, faculdades e universidades, na tentativa de reduzir o impacto da disseminação do vírus. A casa passa a ser também o local de estudo e de trabalho remoto.

O cenário provocou grande discussão e busca de estratégias de mobilização entre alunos e professores, no uso remoto das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs), que se tornou uma das tentativas de adaptação e acesso ao ensino-aprendizagem. Mas traz à tona a necessidade de discussão entre universidades, professores, pais e secretarias de educação, pois agrava desigualdades sociais, educacionais e de acesso as ferramentas para realização de atividades remotas no período de pandemia. Não me deterei longamente nessa discussão, mas faz parte dos caminhos que este trabalho percorre, pois é parte dos fios que tecerão o bordado constituinte da tese, nesses tempos de banalização da morte<sup>14</sup>.

Nesse sentido, pretendo contribuir não só para o aprofundamento e a compreensão do objeto a ser investigado, mas também investigar a possibilidade de que a filosofia comunitária africana possa estabelecer estudos pedagógicos e perspectivas outras que

---

<sup>14</sup> TEIXEIRA, Luiz; ALVES, Luiz. Deixar morrer: covid-19 e a banalização do mal. **Observatório História & Saúde**, Rio de Janeiro, 25 jul. 2020. Disponível em: [http://ohs.coc.fiocruz.br/posts\\_ohs/deixar-morrer-covid-19-e-a-banalizacao-do-mal/](http://ohs.coc.fiocruz.br/posts_ohs/deixar-morrer-covid-19-e-a-banalizacao-do-mal/). Acesso em: 20 jan. 2022.

escapem dos modelos segregativos racializados, hoje ainda hegemônicos. Dessa forma, poderemos provocar debates sobre a diversidade étnico-racial, no campo das práticas culturais e religiosas, bem como no campo de políticas públicas que atravessam as ferramentas educativas na educação básica.

Um dos maiores impasses para incorporação de ações efetivas de aplicação da Lei nº 10.639 tem sido a questão religiosa em torno das religiões de matriz africana. Desde a proibição explícita da presença negra nas escolas no Brasil Império, até os dias de hoje em que grande parte das instituições de ensino silenciam sobre a religiosidade de ancestralidade africana, esta é tema tabu. As práticas segregativas e excludentes presentes nas abordagens hegemônicas dos mitos históricos religiosos quebram com a possibilidade de se pensar a filosofia africana como uma perspectiva possível. Falar de relações étnico-raciais, é também falar da cultura religiosa, afetividade, subjetividade e identidade, elementos que motivam a escrita desta tese. A proposta é trazer a pesquisa para olhar a produção de saber acadêmico também a partir dessa perspectiva, colhendo as narrativas de educadoras nas rodas de conversa.

Quando nossa experiência vivida da teorização está fundamentalmente ligada a processos de autorrecuperação, de libertação coletiva, não existe brecha entre a teoria e a prática. Com efeito, o que essa experiência mais evidencia é o elo entre as duas – um processo que, em última análise é recíproco, onde uma capacita a outra. (hooks, 2013, p. 85).

As reflexões já apresentadas me levam ao percurso do meu mestrado em Ciências da Religião, concluído em 2016 na PUC-SP, que abriu diversas perspectivas para minha atuação. Os atravessamentos possíveis para a prática profissional têm sido muitos desde então, contexto em que a transgressão do instituído, muitas vezes, é necessária para que se possa escutar o que está submerso nas relações de trabalho de educadores, nos silenciamentos produzidos pelos livros didáticos, nos medos comunitários<sup>15</sup> de uma nação que ainda nega seu passado escravista e seu projeto genocida. E quando o submerso emerge,

---

<sup>15</sup> O coletivo no mundo afro traz a ampliação do conceito coletivo para o lugar comunitário. Diversamente ao pensamento eurocêntrico que aponta para uma linearidade do tempo, da evolução, das ideias, o pensamento africano remete a uma circularidade, cuja metáfora pode ser expandida para a imagem de uma teia: “Todo círculo é uma teia. A teia é um círculo e tem linhas que interligam e sustentam o círculo. Na teia-de-aranha isso é o visível. Nos outros círculos as teias são invisíveis. Invisíveis como as teias da cultura que sustentam e dão forma ao círculo do mundo. O mundo é um círculo, uma esfera. O que sustenta essa imensa esfera são as teias invisíveis e múltiplas da cultura.” (OLIVEIRA, 2005, p. 75). Essa imagem estabelece uma metáfora de como se dá a interdependência coletiva da relação comunitária africana.

há uma desestabilização necessária para nos recordarmos de nossa ancestralidade e de nossa história.

O encontro subjetivo e comunitário que vivi fala de feridas que ainda estão abertas, porque, de fato, na história brasileira, os efeitos psicossociais do pensamento colonial que o racismo subjetivo impõe precisam ser tratados. As crianças negras permanecem com os aprisionamentos constituídos por um mundo branco, eurocêntrico e racializado.

No mundo branco, o homem de cor encontra dificuldade na elaboração de seu esquema corporal. O conhecimento do corpo é unicamente uma atividade de negação. É um conhecimento em terceira pessoa. Em torno do corpo reina uma atmosfera de densas incertezas. (FANON, 2008, p. 104).

Para que estes corpos vibrem e seus olhos brilhem, é necessário entender o jogo que está sendo jogado. Há surpresa e certo imobilismo diante de certas situações, mas também certeza de que sua própria história pode ser diferente.

A motivação para o encontro com a pesquisa e com o tema atravessa desde reflexões epistemológicas complexas, até a possibilidade de produzir, com a leitura de um livro que valorize uma princesa negra, no sorriso de uma menina por anos mantida no canto da sala, em silêncio. Há muitas dores a serem tratadas nessas crianças e em nossas educadoras, para criar outra história possível.

Atuo, como já ficou explicitado, na rede estadual como professora de Ensino Religioso, aprovada no concurso de 2004, quando foi instituído o Ensino Religioso Confessional, no Rio de Janeiro<sup>16</sup>. O Ensino Religioso, está previsto nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), mas os impasses – políticos e religiosos – têm produzido reflexões importantes sobre o lugar possível do Ensino Religioso.

---

<sup>16</sup> “O governador do Estado do Rio de Janeiro Anthony Garotinho sancionou no dia 14 de setembro de 2000 a lei 3.459 que obriga o ensino religioso na rede pública estadual na forma confessional. O projeto original era do ex-deputado Carlos Dias (do PPB)<sup>7</sup>, que facultava aos pais o direito de escolher a orientação religiosa a ser lecionada aos filhos. Para se adequar à lei, segundo o autor do projeto, seriam necessários três mil profissionais contratados por concurso público. Nessa mesma época, o governador, que se declara evangélico, afirmou em nota oficial que a lei é uma forma de tirar os jovens da violência e das drogas, fato também ressaltado por D. Eugênio de Araújo Sales (1920-2012), Arcebispo do Rio de Janeiro à época, no espaço ‘Opinião’ do jornal **O Globo**” (SELLES, *et al.*, 2016, p. 877).

Figura 1 – Carta de autoridade religiosa necessária para o Ensino Religioso Confessional



Fonte: Arquivo Pessoal

Não é meu propósito aprofundar as questões polêmicas que envolvem o Ensino Religioso, nem a aplicabilidade da regulamentação da legislação brasileira dentro dos estados e municípios que estabelecem o modelo do Ensino Religioso no Brasil. A aplicação da legislação gera tensões ao não levar em conta a diversidade religiosa e a questão racial, em especial em lugares de maioria negra. O desafio diante do contexto é quebrar a visão estereotipada do preconceito racial que aparece nos pequenos atos do cotidiano.

Todo território cercado está exposto a ocupações, a disputas, como todo território sacralizado está exposto a profanações. As lutas históricas no campo do conhecimento foram e continuam sendo lutas por dessacralizar verdades, dogmas, rituais, catedráticos e cátedras. A dúvida fez avançar as ciências e converteu o conhecimento em um território de disputas. (ARROYO, 2012, p. 17).

Neste sentido, trago o conceito da *práxis freiriana*, em especial a discussão da *Pedagogia do oprimido* (FREIRE, 1987), em articulação com os textos *fanonianos* e de outros autores decoloniais, para possibilitar epistemologias territorializadas fora de uma perspectiva eurocêntrica. Dessa forma, pretendo questionar se tais conceitos são capazes de promover a cura das marcas do racismo, ao trazer, da subalternidade, os aspectos positivos do saber, da estética, cultura, religião de matriz africana e afro-brasileira como elementos de humanização da sociedade.

Coloco-me, então, diante de algumas perguntas: o contato com os conceitos do *griotismo*<sup>17</sup> pode possibilitar a produção de um discurso crítico que procure influenciar e alterar a forma como as educadoras possam aprender a ver o mundo contemporâneo? Como a prática docente de educadoras e educadores que trazem para sala de aula conteúdos que dão destaque à identidade e cultura afro-brasileira intervém no cotidiano escolar de seus educandos e educandas? Em que medida os docentes, em suas diversas áreas do conhecimento e seguimento, atuam para a efetiva consolidação das leis 10.639/2003 e 11.645/2008 no que tange a construção do respeito às matrizes religiosas não cristãs, em particular a religiosidade dos povos tradicionais de matriz africana, afro-brasileira e ameríndia?

A porta aberta para o que representa a lei 10.639/2003, pode trazer a potência da história e narrativas de mulheres e homens que fizeram a história. Uma lei não muda a concepção de mentes já impregnadas pela mensagem de embranquecimento, inclusive negros que, para serem aceitos, aprenderam muito bem como devem se comportar em nossa sociedade. De todo modo, a obrigatoriedade provoca reflexões e aponta para a necessidade de se conhecer a África como berço da humanidade e sua constituição, e facilita a necessidade de ressignificação de práticas de ensino.

Segundo Anjos (2011, p. 262), “[...] o Brasil é a unidade política contemporânea que registra as maiores estatísticas de importação forçada de contingentes populacionais africanos ao longo dos séculos XVI a XIX”. O que chamamos de “negros” é uma invenção do capitalismo à época em que esse sistema econômico e essa forma de exploração da natureza e dos seres humanos foi posta em prática na travessia do Oceano Atlântico.

Neste contexto, o “Negros” é a definição de uma humanidade que se presume não ser só uma, ou, sendo apenas uma, não pode ser nada mais do que uma coisa, um objecto, uma mercadoria. A “razão negra” reflecte o conjunto de discursos que afirmam quem é este homem-objecto, homem mercadoria, homem-coisa, como deve ser tratado, governado, em que condições se deve pô-lo a trabalhar e como tirar proveito dele (MBEMBE, 2014, p. 7).

Com a globalização, o capitalismo tira proveito do corpo negro na apropriação do seu conhecimento e tecnologia africana a seu serviço voraz, que engole os corpos, que não são inertes dentro da geografia de um mapa paralisado no livro didático, o qual ainda o

---

<sup>17</sup> Atividade do ato de contar história

representa como se ela, a geografia, estivesse parada no tempo. Espera-se que também os alunos possam deixar o corpo fora da sala de aula, para apenas trabalhar com uma parte desse corpo, corpo separado da mente.

Essa fragmentação imposta como fundamentação de sujeito já foi abordada por Fanon (2008), em *Pele negra, Máscaras brancas*, obra na qual o autor descreve a devastação efetuada na subjetividade negra pelo processo de colonização que ainda reverbera em nossas escolas. Mas também, poeticamente, propõe o enfrentamento dessa dor:

Sem passado negros, sem futuro negros, era impossível viver minha negridão. Ainda sem ser branco, já não mais negro, eu era um condenado. Jean-Paul Sartre esqueceu que o negro sofre em seu corpo de outro modo que o branco. [...] Mas esqueceram a constância do meu amor. Eu me defino como tensão absoluta de abertura. Tomo esta negritude e, com lágrimas nos olhos, reconstituo seu mecanismo. Aquilo que foi despedaçado é, pelas minhas mãos, lianas intuitivas, reconstruído, edificado. (FANON, 2008, p. 124).

O resgate das possibilidades de constituição de si é, certamente, atravessado pelos processos educativos. Ensino e construção de sujeito são peças fundantes do papel social no qual a educação surge. Assim, a coesão de um povo passa pelo modelo educativo imposto, criando uma coerção de modos de ser:

De maneira progressiva ou revolucionária, o controle e a coerção externos (de indivíduos domados ou dominados pela força senhorial e pelos laços de sangue) haveriam de ser substituídos, à maneira liberal, por um controle de tipo interno (autocontrole ou autodomínio) que ser cultivado por uma “educação para a cidadania”. Como no dizer de W. Jaeger, “Quanto maior importância se concede à educação, menor é a coação mecânica e externa da lei sobre todos os detalhes da vida.” (SENNE, 2009, p. 44).

É preciso, diante de tal realidade, trazer à tona o preconceito e a hierarquização religiosa que dificultam até mesmo a frequência dos alunos, produzindo um processo “civilizatório” ainda hoje, em um projeto de apagamento de histórias e ancestralidade negra. Também é preciso pensar nas hibridações e/ou sincretismos religiosos e comportamentais de fé dos brasileiros, que precisam ser vistos nas dinâmicas de comunicação como resistência que ocorre na subalternidade. Daí, talvez a sociedade possa se dar conta de que um outro mundo é possível. No resgate da ancestralidade africana, podemos pensar até mesmo em hábitos simples, que ainda estão preservados no Candomblé, em que os velhos possam ser ouvidos e as crianças sejam respeitadas em seus saberes.

Uma educação que envolva o corpo é capaz de transformar professores em educadores-*griot*<sup>18</sup>, narradores, que se incluam como pessoas que são, com experiência e vivências próprias. Sem isso, os corpos do aluno e do professor acabam substituídos por abstrações, ambos se tornam engrenagens de um modo de produção de gente. Porém, adolescentes e crianças podem ser avaliadas pelo que são em sua integralidade, deixando de ser um número de uma chamada de diário, na estatística, em gráficos e tabelas que só servem para medir o que a “cabeça” pode produzir (MACHADO, 2014).

E o griô levantou-se. A meninada levantou com ele: – Vamos mexer pernas e braços. Sacudir o corpo. Agora vamos cantar e abraçar o outro. Façam de conta que podemos abraçar o mundo. Cantando e abraçando com o som de A. *Ará Keto ê, Faraimará Ará Keto ê, Faraimará* Cantar e Abraçar o outro! Desejar paz e prosperidade a cada abraço amigo. Abraçando o mundo. Acabando a guerra. Abraçando o mundo. Nossos braços são nossas asas, nossas asas de alegria, asas de amor e paz. (...) E o griô, de abraço em abraço desapareceu no meio da multidão do povo ioruba. E o Ará keto ê, com as crianças se divertindo, foi de aldeia em aldeia, se transmitindo de pai para filho, de geração em geração. Quando vocês virem crianças brincando, podem ter certeza, é o Faraimará. (MACHADO, 2014, p. 204).

No entanto, acabamos por ter uma relação de poder que mescla imagens e práticas que advêm do campo religioso, atreladas a uma escola que privilegia o modelo de professor que controla o saber, a disciplina, e a avaliação. Desse modo, acaba-se por incentivar seu papel de *pregador*, alguém que discursa para fazer aprender. A religião e a educação como missão muitas vezes acabam por se mesclar, em especial quando falamos de Ensino Religioso.

Em meio à prisão que se perpetua através do silêncio de corpos rígidos nas cadeiras das salas de aula e/ou também da sala dos professores, todos os dias, convivemos com relatos de aprisionamentos, de nós mesmos e de outros, quando reforçamos o mito da democracia racial. As marcas remarcadas de estereótipos acontecem dentro de um processo de naturalização, quando consideramos determinadas coisas naturais e não as estranhamos.

Isso acontece, por exemplo, quando as escolas, nas atividades de culminância em torno da data de 20 de novembro, dedicada a Zumbi dos Palmares, quando se comemora o dia da Consciência Negra, percebemos que toda discussão é superficial. Muitas vezes, apenas se toca na imagem do negro escravo-liberto, em um cenário montado para atender à

---

<sup>18</sup> Utilizo o termo para me referir a um lugar-fazer do professor que lhe permita incluir na tarefa de ensino a perspectiva de ser um portador de narrativas de vida, rompendo radicalmente com o modelo de uma educação bancária, mas permitindo que o professor apareça como ser histórico em conexão com a possibilidade de trocas mais vivenciais com os alunos.

lei 10.639 de forma burocrática, não para alcançar o público na compreensão social do negro. Anjos (2005, p. 177) destaca que:

Não podemos perder de vista que muitos materiais didáticos têm desempenhado um papel muitas vezes decisivo na introjeção de conceitos errados, de forma velada ou explícita, assim como de estereótipos. Vejamos alguns exemplos: não se pode mais aceitar a difusão da escravidão como fato que se associa exclusivamente aos povos africanos, nem tampouco imagens do negro apenas como escravos ou no desempenho de atividades na sociedade sem prestígio; de não inserir devidamente o papel do negro brasileiro nos ciclos econômicos do país; de não revelar o contingente populacional de afro-descendentes atual no Brasil e sua importância; enfatizar que os africanos e seus descendentes são, também, responsáveis pela adequação aos trópicos da tecnologia pré-capitalista brasileira, como a mineração, a medicina, a nutrição e a agricultura; que a herança cultural trazida da África constitui a matriz mais importante da cultura popular brasileira e que é frequentemente relegada pela ideologia dominante ao folclore.

Nesse contexto, a hipótese principal desta pesquisa é que há o atravessamento de uma perspectiva eurocêntrica a determinar um racismo religioso que afasta as práticas educativas do encontro com alunos negros em seu pertencimento e referenciais culturais, e uma modificação desse estado exige mudança de perspectiva epistemológica. O retorno à ideia do projeto eugênico e eurocêntrico, mesmo de forma subjetiva, propõe apagamento de referenciais afro-brasileiros na estruturação de um plano de ensino, de forma anunciada ou velada. Isso tem acontecido mesmo em face das resistências socialmente construídas de pessoas negras em nosso país, em especial no campo religioso, cultural e na prática subversiva<sup>19</sup> dentro de alguns espaços educativos.

Para entender tal dinâmica, é preciso observar a proposta educacional brasileira nesses cinco séculos, que acabou por favorecer uma escola dual (com base técnica, voltada para o trabalho), na qual a educação pública, mesmo sendo responsabilidade do estado, tem hegemonicamente favorecido a manutenção de uma elite econômica e a segregação social dos pobres e negros.

A escola é um espaço de convivência do diferente; é lá onde se ensinam as regras para o convívio democrático e os conhecimentos sobre o país, o mundo, a realidade. Daí a necessidade impreterível da revisão e da (re)discussão em torno da “visão eurocêntrica e etnocêntrica”, que tem sido a marca inquestionável da historiografia aprendida na escola. Desde a educação infantil, e prosseguindo por todos segmentos educacionais, estas

---

<sup>19</sup> Subversivo aqui é utilizado no sentido de produção de uma ordem não hegemônica, nas experimentações que, mesmo em face de um discurso hegemônico, colocam-se na busca constante de permitir que a diversidade exista e tenha o direito de se manifestar.

marcas tem se perpetuado, efetuando um intenso processo de aculturação ancestral negra. (VERGNE, 2016, p. 66).

Assim, o princípio epistemológico, didático-pedagógico e ético que precisamos trazer para o campo da escola aponta diretamente ao professor, que, nesse contexto, poderia ser considerado um *griot*<sup>20</sup>, agente de fundamental importância na superação das assimetrias raciais e, em nosso caso específico, religiosas, para promoção de equidade.

O currículo prescrito, que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-brasileira e Africana, não garante que, no cotidiano, as bases tornem-se antirracistas, ou que possam relacionar corpo, conhecimento, sentimento e aprendizagem.

Diante disso, este texto pretende trazer os falares da filosofia africana como uma episteme educativa que se confronta com o individualismo, a competição, o capitalismo dilacerante, a miséria, a dor e o medo construído. Temos, hoje, cárceres corpóreos que capturam a alma e dela se ocupam, como que transformando pessoas em zumbis, mortos vivos, escravos do consumo de si e dos outros seres (afetivo, religioso, comunitário e humano), arrastando-nos ao túmulo, como eguns<sup>21</sup> obsessores.

É possível, entretanto, realizar a proposta comunitária africana de corpos que dançam,<sup>22</sup> mas a luta é grande, pois não compreendemos que podemos utilizar nossas potencialidades rumo às verdades que apontam para uma contra-história hegemônica.

No entanto, em um cenário historicamente adverso, próprio de cidades periféricas da região metropolitana do Rio de Janeiro, tem havido várias experimentações transgressoras no campo da educação, incluindo vivências atravessadas por epistemologias africanas. É nesse sentido que busco registrar as narrativas vindas da fumaça, que ficam espalhadas no ar, nem sempre são registradas, e que estão tentando se aproximar do outro lado do Atlântico

---

<sup>20</sup> Os griots são conhecidos como os narradores da história dos povos da África de Oeste. Interlocutores da cultura oral e da cosmovisão negro africana (WALDMAN, 1998), narram a história, de forma que o conhecimento se perpetue em uma tradição de privilégio da oralidade.

<sup>21</sup> É um termo das religiões de matriz africana que designa a alma ou espírito de qualquer pessoa falecida, iniciada ou não. Para uma visão mais ampla ver: SOBRINHO, José Sant'Anna, *Terreiros Egungun: Um culto ancestral afro-brasileiro*. Salvador. EDUFBA, 2015 e BRAGA, Júlio, *Ancestralidade Afrobrasileira: O culto de Babá Egum*. Salvador, CEAB/Ianamá. 1992.

<sup>22</sup> A dança, presente no rito, na confraternização, na festa, na luta, nas tradições de povos africanos, foi combatida e apontada como caráter impeditivo do processo civilizatório, ao tentar se excluir o corpo do processo educativo, exercemos um discurso e prática ligado a este processo civilizatório hegemônico eurocêntrico.

através do resgate de memórias ancestrais. Pensar a totalidade, a coletividade, o reconhecimento da ancestralidade, são caminhos para o processo de mudança e para o encontro de um novo equilíbrio. Asante (2009) aponta também para a rediscussão de referenciais para superação da inferiorização que afeta as pessoas negras.

Há muito que pensar e dizer sobre a aplicabilidade da lei em territórios de tensão racial e social como os da Baixada Fluminense. Não podemos ser ingenuamente otimistas, nem opressivamente catastróficos. É uma localidade onde há um longo histórico de violências, incluindo ações de grupos de extermínio. Por outro lado, foi também berço de lutas históricas em defesa da participação popular e da democratização do país, das Comunidades Eclesiais de Base e de experiências de uma educação transformadora.

Na Baixada Fluminense, nos anos 1970, 1980 e 1990, vivemos um momento de busca de utopias, em especial através da Teologia da Libertação, ao mesmo tempo em que nasciam os novos territórios desenhados pelas religiões neopentecostais. O Ensino Religioso se torna oficialmente confessional no Estado no final do século XX, quando entramos em um novo milênio ainda marcados por tensões religiosas antigas, por história racial.

Tais questões me levam a questionar se o conhecimento burocrático em relação à Lei nº 10.639/2003 de fato poderia ajudar a escola a quebrar estigmas e preconceitos quanto às religiões de matriz africana, ou pelo menos promover o combate à intolerância religiosa. Talvez o parco conhecimento em relação à temática ainda precise ser “traduzido” para se promover a sua construção na prática cotidiana.

Nesse sentido, para a sua melhor apreensão, são necessárias algumas questões: de que modo as relações étnico-raciais aparecem nas práticas engendradas no contexto da educação básica? Em que medida a dinâmica e a organização dessas práticas e relações estabelecidas podem potencializar a inclusão da cosmovisão africana no contexto escolar? Professores/as estão sabendo lidar pedagogicamente em situações de discriminação racial e especificamente religiosa para a valorização da diversidade racial e cultural presente na escola? Como se apresenta o pertencimento religioso na manutenção do racismo? Nas práticas que remetam a ações educativas de afrossentido que permitam vivências decoloniais presentes nos territórios da pesquisa, mesmo que de forma remota ou híbrida, Certeau (2002) ajuda a desvendar como abordar histórias de corpos, considerando a construção do que vemos como História:

Trabalho alquímico da história: ela transforma o físico em social; ela se credita do primeiro para construir o modelo do segundo; ela produz imagens de sociedade com pedaços de corpos. Para ser exato, eu deveria acrescentar que essa operação histórica é organizada em segredo pela experiência corporal de seu autor. O texto que apresenta modelos sociais tem como contraponto determinante as estruturações obscuras (tanto coletivas quanto individuais) do corpo do historiador. (CERTEAU, 2002, p. 409).

Narrar histórias reais é, portanto, falar um pouco de nós mesmos, um eu coletivo de um tempo, o que é possível enxergar, mas sem se acomodar. Assim, é possível reelaborar as marcas deixadas por séculos de escravidão, que fazem emergir uma cosmovisão negra através da palavra. Reverbera ainda o grito de liberdade e a necessidade de gritar, devido a uma dor que não cessou, pois ainda se manifesta nas salas de aula, nas favelas, no silêncio dos corpos nos templos. Precisamos caminhar, mas estamos quase chegando.

Ainda é preciso avançar na busca de saídas práticas e vivenciais para a criação de um mundo mais humanizado. Para isso, estamos chegando à conclusão de que a cosmovisão africana pode ser instrumento para o enfrentamento do racismo e do capitalismo que vai ceifando a vida no que ela tem de mais sagrado.

Portanto, proponho-me investigar a possibilidade de enfrentamento do racismo e do eurocentrismo, em especial nos discursos religiosos presentes em práticas educativas no Ensino Fundamental através da prática *griot* na análise e buscando sistematizar uma possível metodologia educativa *griot*, que inclua referenciais afrocentrados como estratégia de combate ao racismo nos fazeres de 15 educadoras em diferentes territórios do estado do Rio de Janeiro.

A análise, nesta pesquisa, seria feita em grupos focais, com professoras da Rede Carioca de Etnoeducadoras<sup>23</sup>, mas, devido ao período de disseminação da pandemia de COVID-19, em que medidas restritivas de contato se fizeram necessárias, foi necessário ajustar o grupo da pesquisa para um modelo virtual, direcionado preferencialmente às professoras do território de Maricá que desenvolvem trabalhos voltados à educação afrocentrada. A bricolagem é a ferramenta utilizada para buscar entender o uso práticas de afrossentido, como estratégia para o enfrentamento das diversas formas pelas quais se

---

<sup>23</sup> A Rede Carioca de Etnoeducadoras Negras (RECEN) é uma proposta de extensão e pesquisa, nascida em 2015, formando um coletivo de educadoras negras no Rio de Janeiro. Para saber mais: <https://redesetnoeducadoras.org/>.

apresentam o racismo – religioso, institucional, epistêmico – e a violência consentida pela necropolítica.

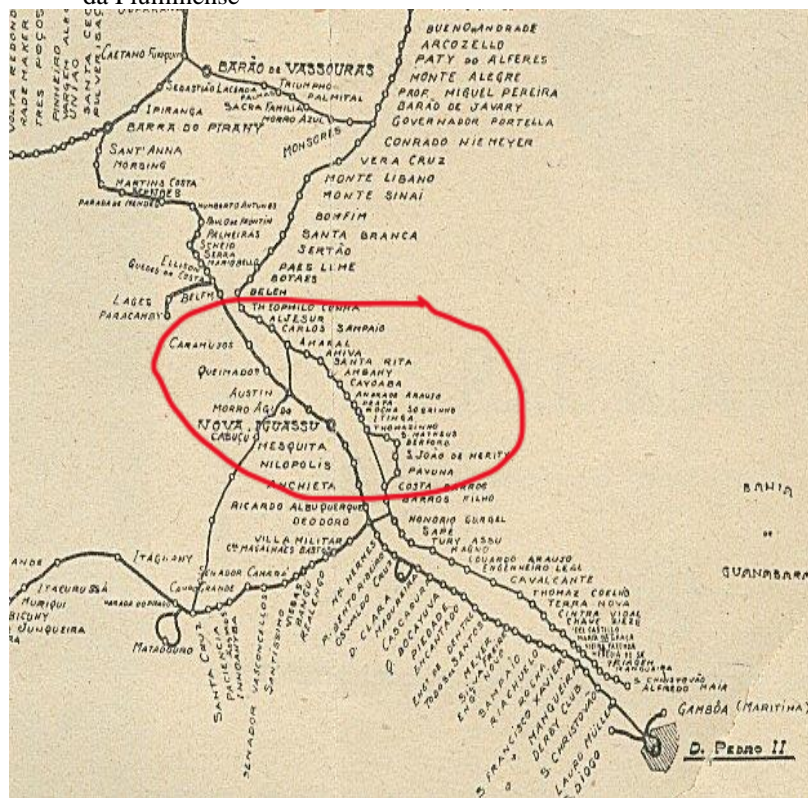
### **1.1 Etnografia: espaços, territórios afetivos, entre lugares e histórias**

O espaço deve ser considerado como uma totalidade, a exemplo da própria sociedade que lhe dá vida [...] o espaço se define como um conjunto de formas representativas de relações sociais do passado e do presente e por uma estrutura representada por relações sociais que se manifestam através de processos e funções

*(Milton Santos)*

O tempo, sem necessariamente seguir a obediência cartesiana ao relógio, se faz e refaz em velocidades inconstantes. Uma vida se passa e, quando menos se espera, as direções dos caminhos mudam, retornam e se refazem. O curso da vida toma outros rumos, entrelaçando trilhas, encontrando territórios de vozes de mulheres na educação, caminhos novos, fé, sonhos e novos ventos. Os caminhos da Baixada são parte desse lugar, de movimento e resistência a uma lógica que se pretende que funcione linear para as populações de seu entorno.

Mapa 2 – Mapa da Linha do Centro e da Linha Auxiliar, da EFCB, em 1928, do livro *Vias Brasileiras de Comunicação - A Estrada de Ferro Central do Brasil*, de Max Vasconcellos. Em destaque a região que abriga a Baixada Fluminense



Fonte: Site *Estações Federais do Brasil* <sup>24</sup>

A imagem de um antigo mapa que mostra os caminhos da Estrada de Ferro Central do Brasil nos convida a embarcar nos pontos que marcam a viagem pelas estações de trem que separam a cidade do Rio de Janeiro e os municípios do Rio de Janeiro. O Plano de Agache em 1930<sup>25</sup> visava à implementação dos bairros industriais e dos lugares que acabariam sendo chamados de “cidades dormitório” do Rio de Janeiro, na Baixada Fluminense. Isto satisfazia as exigências indispensáveis ao planejamento, tais como: estar em condições de acesso ao centro comercial, mas isolados, ter proximidade das vias de transporte de massa e preços baixos dos imóveis. De forma subjetiva, a reordenação da cidade constrói nos corpos negros o aprendizado da diáspora em trânsito e define quem ali

<sup>24</sup> Ver: [http://www.estacoesferroviarias.com.br/efcb\\_rj\\_linha\\_centro/mapa\\_linhacentro\\_rj.htm](http://www.estacoesferroviarias.com.br/efcb_rj_linha_centro/mapa_linhacentro_rj.htm) Acesso em 01 dez. 2021

<sup>25</sup> No seu primeiro projeto urbanístico moderno, a cidade fora pensada como uma “cidade jardim” pelo arquiteto francês Alfred Agache, através da publicação do Plano Agache, em 1930. Elaborado sob encomenda do governo do Distrito Federal, propunha uma reordenação da localização dos habitantes da cidade, que ainda produz efeitos, na cidade e em sua região metropolitana (AGACHE, 1930)

deve viver e como será a vida ou a morte<sup>26</sup> de seus habitantes. No entanto essa linha tem caminhos que se constroem além dos planos de seus construtores.

A massa de trabalhadores, predominantemente negra e pobre, é colocada para que fique territorialmente afastada, mas em condições, mesmo que difíceis, de acesso aos lugares de trabalhos subalternos no Centro e na Zonal Sul da cidade do Rio de Janeiro. Na configuração social de nosso país, que não desejava a presença dos negros, a inclusão implicou uma reestruturação das relações de escravidão desenhada pelas elites brancas brasileiras na contemporaneidade.

O lugar natural do grupo branco dominante são moradias amplas, espaçosas, situadas nos mais belos recantos da cidade ou do campo e devidamente protegidas por diferentes tipos de policiamento: desde os antigos feitores, capitães do mato, capangas etc., até a polícia formalmente constituída. Desde a Casagrande e do sobrado, aos belos edifícios e residências atuais, o critério tem sido sempre o mesmo. Já o lugar natural do negro é o oposto, evidentemente: da senzala às favelas, cortiços, porões, invasões, alagados e conjuntos "habitacionais" (cujos modelos são os guetos dos países desenvolvidos) dos dias de hoje, o critério também tem sido simetricamente o mesmo: a divisão racial do espaço. (GONZALES; HASENBATG, 1982, p. 15).

Este movimento de separação invisível pela cor da pele tolera os negros, maior parte da população brasileira, desde que em funções subalternas, mesmo com uma imensa população negra que nos coloca como segunda maior nação negra do planeta (ANJOS, 2011). Não estarmos na África não oculta nossa história negra.

56,10%. Esse é o percentual de pessoas que se declaram negras no Brasil, segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) Contínua do IBGE. Dos 209,2 milhões de habitantes do país, 19,2 milhões se assumem como pretos, enquanto 89,7 milhões se declaram pardos. Os negros – que o IBGE conceitua como a soma de pretos e pardos – são, portanto, a maioria da população. A superioridade nos números, no entanto, ainda não se reflete na sociedade brasileira. (AFONSO, 2019, n. p.)

São leituras difíceis e complexas, dos territórios de segregação social, que foram sendo talhadas nos traços deixados pela reforma urbanística e sanitárias como instrumentos determinantes para o estabelecimento das parcas condições de trabalho, renda familiar, ausências de políticas públicas nas áreas de saúde, educação, segurança e trabalho. São locais

---

<sup>26</sup> “Ao analisar a expectativa de vida de pessoas que se declaram pretas ou pardas, a diferença chega a 22 anos: O Mapa da Desigualdade 2020 traz ainda mais um dado trágico: de acordo com o Datasus, 42,5% das mortes causadas por atropelamentos ferroviários no Brasil em 2018 ocorreram na Região Metropolitana do Rio de Janeiro (91 casos) – entre as vítimas, 82,4% eram negros”. (REGUEIRA; ALVES, 2020, n. p.).

de periferia ao redor da linha do trem que se misturam com a linha do tempo e da vida. E que não segue os tempos do relógio. Cada parada na estação pode mudar a trajetória da viagem dos moradores da Baixada Fluminense.

Na escrita da tese, fui percorrendo as narrativas que circulavam na Cidade de Nilo (Nilópolis-RJ), lugar onde cresci e permaneci morando até o ano de 2015, tendo ali trabalhando por mais dois anos. Já de mudança, quando fui morar na cidade de Maricá, recebi a incumbência de minha mãe de guardar os documentos da sua casa e da família. No primeiro momento, não tinha noção de quantos fios de história envolveriam o lugar que hoje chamamos Baixada Fluminense<sup>27</sup>. Nos papéis amarelados pelo tempo, era possível resgatar fios perdidos da história, tudo estava ali em minhas mãos. No entanto, era preciso desvendar signos entre as linhas de histórias não escritas.

Entre as cinzas, as fendas, as pedras e os dormentes, há histórias. Elas falam:

Certamente os discursos são feitos de signos; mas o que fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas. É esse mais que os torna irredutíveis à língua e ao ato da fala. É esse "mais" que é preciso fazer aparecer e que é preciso descrever. (FOUCAULT, 2008, p. 55).

São fragmentos que se interligam: as histórias contadas em família, a linha do trem, meu percurso para o trabalho, os cheiros, as cores. Tempos e coisas se misturam. Os documentos que possuo de minha família, ao revisitá-los para resgatar meu lugar de origem, também se misturam a essas cenas. É preciso trazer, não exaustivamente, é preciso olhar sem pressa, sentir a delicadeza das vozes que saem dos documentos de Anardina, minha avó materna, de Laura, minha tia-avó (Dindinha Laura, como todos a chamavam) e Cipriana Catharina do Nascimento, minha bisavó. Seus nomes em documentos amarelados pelo tempo me fizeram retomar as histórias em torno a linha do trem em busca de minha identidade.

Com os documentos, aparecia a esperança de que os registros familiares me conduzissem à possível origem da minha família. Mas são histórias que se perdem no tempo,

---

<sup>27</sup> A história da Baixada Fluminense é atravessada por planejamentos sociais e urbanísticos que constituem a nossa forma de segregação e hierarquização social. A concretude deste projeto é nítida no Plano Agache, elaborado para o Rio de Janeiro, quando era capital no Brasil, e que foi determinante para a organização das cidades brasileiras: “A implantação do bairro industrial do Rio de Janeiro na Baixada Fluminense permite precisamente satisfazer à maior parte das exigências indispensáveis: o bairro industrial se encontrará na proximidade do centro comercial, ao mesmo tempo em que estará isolado pela disposição topográfica do lugar e realizará a junção indispensável entre as vias de transportes terrestres e marítimos, além de que a sua superfície é suficientemente vasta para alojar numerosas usinas e o preço do terreno bastante módico para permitir a aquisição fácil dos locais necessários às suas oficinas.” (AGACHE, 1930, p. 183).

na falta de registros, de uma história que se pretendeu apagar, como de tantas outras famílias negras.

Busco recompor parte do cenário da diáspora forçada de corpos negros escravizados, ou uma explicação para a migração pendular, cotidianamente realizada de corpos em cárceres corpóreos nos trens do ramal de Japeri à Central do Brasil no Rio de Janeiro. Vou tentando buscar a repercussão de histórias de um tempo em que os nomes eram outros:

*Tarietá hoje é Paracambi  
E a vizinha Japeri  
Um dia se chamou Belém (final do trem)  
E Magé, com a serra lá em riba  
Guia de Pacobaiba  
Um dia já foi também (tempo do vintém)  
Deodoro também já foi Sapopemba  
Nova Iguaçu, Maxambomba  
Vila Estrela hoje é Mauá (Piabetá)  
Xerém e Imbariê, mas quem diria  
Que até Duque de Caxias  
Foi Nossa Senhora do Pilar  
Atualmente a nossa velha Baixada  
Tá pra lá de levantada  
Com o progresso que chegou  
Tá tudo "Olinda"  
O esquadrão fechou a tampa  
O negócio é Rio sampa  
Grande Rio e Beija-Flor  
Morreu Tenório  
Terminou sua Epopéia  
E Joãozinho da Goméia,  
Foi Oló, desencarnou  
Naquele tempo  
Do velho Amaral Peixoto  
Meu avô era garoto  
E hoje sou quase avô (SAPOPEMBA..., 1998, n. p).*

O samba acima, *Sapopemba e Maxambomba*, conta sobre as mudanças de nomes das cidades da Baixada Fluminense. O vagão da história em verso junta os pedaços e fragmentos do vivido na composição de Wilson Moreira e Nei Lopes, levando o leitor a perceber a passagem do tempo. Nos séculos XVIII e XIX, essas eram as terras das Freguesias de N. Senhora do Pilar de Iguaçu, com rios navegáveis e um caminho privilegiado da capital do país para o interior, e por isso também foi parte integrante dos caminhos do ouro vindo das Minas Gerais. A rebeliões escravas estão a ela ligadas, seja pelos caminhos ao interior que levavam ao Vale do Paraíba, local da Revolta de Manuel Congo (CARVALHO, 2013), seja pelas histórias ainda não plenamente esclarecidas, como uma das versões que conta que

o município de Queimados teria seu nome em decorrência da morte de negros que fugiam das fazendas e, ao serem pegos, tinham seus corpos queimados (IBGE, [201-?]).

Muita história se passou, mas ainda há muitas lacunas no território Baixada Fluminense. Ficam perguntas, que talvez não sejam respondidas, pois a maioria do povo que habita ali é negro. São famílias negras que perderam seu nome de origem, ao serem rebatizadas. Às margens da então capital do país, encontra-se uma população que sofre o processo de apagamento imposto à população negra, tanto pelo processo colonial e escravista, como pelo processo civilizatório e apagamento da história da escravidão com o advento da República e, hoje, com a imposição do apagamento religioso (mesmo com todas as resistências).

Nos documentos de minha bisavó e de minha avó, é possível perceber um movimento de posse de terras na Baixada, a partir de uma vinda do interior do estado. O que motivou o deslocamento dos corpos negros, em particular das matriarcas negras, como as mulheres de minha família?

Aqui me rendo ao devaneio ou à intuição de pesquisadora, a partir de uma conversa com minha mãe, na qual ela se perguntava sobre qual seria o motivo de sua avó, minha bisavó, vir para as terras da Baixada. Pergunta que também me faço, embora não pretenda respondê-la neste, mas podemos pensar que ela, na busca do desconhecido, parecia querer distanciar-se da memória do racismo, da escravidão e das marcas coloniais. Talvez sem saber que as dores, como a do racismo, precisam ser arrancadas como um espinho encravado em nossas costas. Talvez como na animação *Kiriku e a feiticeira*<sup>28</sup>, em que o pequeno herói Kiriku arranca o espinho das costas da feiticeira com sua boca e a liberta da dor que lhe fazia ser uma pessoa atormentada.

Minha bisavó, na esperança de abandonar a dor e amortecer a inculcação do racismo no corpo e na alma, desloca-se em busca da promessa de se restabelecer na cidade do ouro, como eram chamadas as cidades que se encontravam no final do caminho do ouro que vinha das Gerais até às margens da Baía de Guanabara. Ao revirar minha própria história, encanto-me com a possibilidade de desvendar nomes, lugares rostos em busca de uma ancestralidade ocultada de forma perversa nas linhas da história de tantas famílias negras brasileiras. A ocupação de terras baratas fez crescer as cidades ao redor dos trilhos da Maria Fumaça, em

---

<sup>28</sup> Kirikou et la Sorcière, animação franco-belga de 1998, dirigida por Michel Ocelot.

um local que propiciasse o movimento pendular de uso da força de trabalho a serviço da elite, em território de complexas relações. Geertz (2001) contribui para pensar a tentativa de compreensão do modo de ser deste território.

[...] daquilo que podemos dizer, pensar, apreciar e julgar, esteja aprisionado nas fronteiras de nossa sociedade, nosso país, nossa classe ou nossa época, mas que o alcance de nossa mente, a gama de sinais que de algum modo conseguimos interpretar é aquilo que define o espaço intelectual, afetivo e moral em que vivemos. Quanto maior ele é, maior podemos torná-lo [...] (GEERTZ, 2001, p. 75-76).

Buscando os fatos documentados, o início do mapa do percurso me leva ao local de nascimento indicado na certidão de minha bisavó: Valença. De fato, não há elementos evidentes que me levem a entender a jornada até à Baixada Fluminense e, especificamente, ao local onde minha família se constituiu, Nilópolis. Há o relato de minha mãe de que sua avó não falava sobre essas coisas.

Gradativamente, a Baixada acabou por se configurar um território de mando de coronéis, grupos de extermínio e milícias. Por outro lado, também foi um dos berços da Teologia da Libertação e, ao mesmo tempo, hoje, é um lugar, majoritariamente, de adeptos da religião neopentecostais<sup>29</sup>.

Em minhas memórias da infância, estão as noites nas quais minha avó juntava meu irmão e eu na sua cama, enquanto minha mãe aproveitava para receber cafuné e trançar os cabelos e contava histórias sobre como ela e minha tia-avó, Dindinha Laura, faziam teatro na igreja, peças de que também meus tios participavam. Minha avó era catequista e dedicava grande parte de seu tempo a tarefas religiosas, como a Legião de Maria, do Sagrado Coração de Jesus, os Vicentinos<sup>30</sup>. Era também responsável pelos pastéis e pelo café, que ela mesma preparava, para vender na porta da igreja quando acabavam as missas de domingo. Para baratear o custo, utilizava mortadela moída para os pastéis, que atraíam filas no final das missas.

---

<sup>29</sup> Ver: ALVES, José Eustáquio Diniz, artigo **Brasil e a diversidade religiosa: evangélicos passam católicos na baixada fluminense**. Publicado em ECODEBATE, 06.07.2012. Disponível em: **Erro! A referência de hiperlink não é válida..** Acesso em 02 mai. 2022.

<sup>30</sup> A Legião de Maria, é uma das vertentes do sistema legionário, que é uma forma de organizar as ações dos diferentes grupos de fiéis, é formada por leigos, que se inserem através de oração e trabalho a favor do próximo, assim como os Vicentinos que tem trabalhos voltados para os menos favorecidos.

Ela também falava de como “andava por léguas” catando pedaços de carvão que caíam da Maria Fumaça, ao longo da linha do trem, que eram recolhidos para cozinhar e usar no ferro de passar. Era uma forma de economizar os poucos recursos em tempos de vida difícil. Aos poucos, as peças do quebra-cabeça começam a desenhar o mapa que pela linha do trem nos conduzirá da Baixada Fluminense à Central do Brasil, pelo Ramal Japeri, que forjou sonhos, sofrimentos e esperança a terra banhada de leite e mel.

O esconde e revela da certidão de nascimento aponta para uma cidadania “registrada”, que destaca profissão, lugar, mas que mantém ausências e contradições. O lugar da cidadania através do documento remete ao debate do antropólogo Roberto DaMatta (2000), sobre uma inclusão definida pelo documento. No entanto, o inverso deveria ser o verdadeiro objetivo. Permanece no documento a ausência do pai. Observo datas, nomes e me deparo com ausências. Onde estava o sobrenome do pai de filiação. Ao mesmo tempo que as marcas da época deixam escrito no desenho das letras, apontam para a construção do pensamento de algumas teorias, tais como de Nina Rodrigues, Oliveira Vianna, entre outros, contagiados pelo pensamento eugenista<sup>31</sup>.

A humanidade se compõe de três espécies de gente: gente inata intrinsecamente humana, gente domesticável ou gente doente ou indomável, esta última intangível a todos os processos e esforços educativos. (...) eis por que, a educação esbarra, impotente, em muitos casos, não conseguindo domesticar um indócil, cuja constituição é resultante de um processo hereditário irremovível. (KHEL, 1929, p. 2 *apud* ROCHA, 2011. p. 167).

Nessa leitura documental, vou levantando traços do berço histórico não só da minha família, mas de tantas outras que perderam o direito de construir sua árvore genealógica a partir dos sobrenomes, pois eram não gente, apenas máquinas de trabalho.

Ao garimpar detalhes, deparo-me com uma possível pista: a profissão de jornaleira. Nos tempos do Brasil Império era uma profissão na qual poucos donos de escravizados permitiam que os cativos trabalhassem, conforme diz o Sindicato dos Vendedores de Jornais e Revistas de São Paulo:

Os primeiros jornaleiros apareceram há cerca de 150 anos. Na verdade, esse trabalho era feito por escravos negros que saíam as ruas gritando as principais manchetes dos jornais da época. Com a chegada dos imigrantes

---

<sup>31</sup> Teoria presente nos Estados Unidos e nos países europeus em fins do século XIX, que agregou etnólogos e antropólogos na ideia de, através da ciência, defender os racistas e a escravidão. Neste aspecto, no Brasil, destaca-se a figura de Renato Khel, autor do artigo “Educação e Eugenia”, publicado no Boletim de Eugenia 1 (nº 9, set.1929, p. 2).

italianos vieram os “gazeteiros”, que andavam pela cidade carregando uma pilha de jornais no ombro e vendendo. (LATORRE, 2013, n. p.).

Os escravizados jornaleiros buscavam, com seu trabalho, amealhar recursos para comprar a alforria através de um pagamento feito a prazo. Inclusive, eles não podiam acumular bens, pois não era permitido por lei.

Há também, ausência e mudanças de sobrenomes, sem aparente justificativa, até mesmo no documento de legalização do imóvel, *Cipriana Catharina do Nascimento* vira *Cipriano*. A leitura que faço, que Anardina que estava, sem sobrenome na certidão de nascimento reaparece na certidão de óbito de minha bisavó como Anardina de Souza. O Gurgel vem de minha avó, que tinha seu corpo livre, era ativa e, mesmo com a voz baixa, sabia colocar cada coisa em seu lugar. No entanto, minha mãe teria aprendido nos ventos dos anos 1930 o lugar da invisibilidade.

Durante um período da pandemia, Arlette, minha mãe, ficou em minha casa, período em que contou histórias que não tinha contado antes. Falou que minha avó costurava ternos e roupa de alfaiataria, enfatizou que sua mãe era “estudada”, mas naquela época não havia reconhecimento. Relatou também que minha avó Anardina e minha tia-avó Laura eram professoras, mas não podiam exercer sua profissão, por causa da cor. Disse também que meu avô era português chucro<sup>32</sup>, adjetivo pertinente aos relatos que minha mãe fizera. Ele plantava verduras, batata, banana, criava galinhas, porcos e depois vendia para **comprar** mantimentos, os quais guardava num armário fechado a chave que levava com ele, até mesmo quando dormia. Por vezes dizia em alto e bom tom aos cinco filhos: “Eu vou aniquilar, um a um de fome”. Quando queria se barbear, a navalha afiada era dada na mão de minha avó e ele ainda dizia: “Faz minha barba, mas não me corta não, sua ‘mardita’”.

Anardina costurava as roupas, ternos, uniformes militares, sapatinhos de criança, para sustentar a família. Ela parava tudo para se dedicar ao ofício de barbear meu avô, Antônio. Minha mãe conta que ficava indignada com tal situação, até mesmo já houve momento que sugeriu à minha avó: “Passa a navalha no pescoço dele”. Ela respondia: “Deus me livre minha filha, ele é seu pai”. Segundo o relato de minha mãe, essas questões a levaram a sair de casa, aos 12 anos, para trabalhar como empregada doméstica, pois não aguentava ver tal situação de subserviência.

---

<sup>32</sup> O adjetivo atribuído a meu avô devido ao seu comportamento, animal não domesticado, pois, embora tenha vindo para a cidade, não se distanciou dos costumes do interior do estado.

Mas vim ao mundo.

Tive lembranças de uma infância cheia de detalhes, questões e afetos. Nas imagens de minha história que não tinha apenas os momentos de tensão familiar. Eu me lembro, por exemplo, de quando ainda criança, colhia sementes de lágrima-de-Nossa-Senhora no jardim da casa com minha avó, e cantávamos juntas:

Mãezinha do céu, eu não sei rezar  
Eu só sei dizer: Eu quero te amar (azul)  
Azul é seu manto, branco é seu véu  
Mãezinha, eu quero te ver lá no céu  
Mãezinha, eu quero te ver lá no céu

Mãezinha do céu mãe do puro amor  
Jesus é teu filho  
eu também o sou

A descrição dessas memórias familiares me remete a uma personagem na literatura de Conceição Evaristo, parece ser a narrativa de tantas histórias de negros e negras que não tiveram assegurada a cidadania com a alforria, mas concentraram poderes sociais, políticos e afetivos.

O mar vagueia onduloso sob os meus pensamentos  
A memória bravia lança o leme:  
Recordar é preciso.  
O movimento vaivém nas águas-lembranças  
dos meus marejados olhos transborda-me a vida,  
salgando-me o rosto e o gosto.  
Sou eternamente naufraga  
mas os fundos oceanos não me amedrontam  
e nem me imobilizam.  
Uma paixão profunda é a boia que me emerge.  
Sei que o mistério subsiste além das águas.  
(Poema *Recordar é preciso*, EVARISTO, 2017, p. 11)

Embora a parte matriarcal de nossa família traga as marcas da dor, ela também produziu mulheres fortes que buscavam seus momentos de liberdade, burlando o sistema no qual viviam. Como quando minha avó esperava meu avô adormecer para ir aos bailes na vizinhança, quando, como legionária, desbravava terreiros e locais periféricos para levar a imagem de Nossa Senhora. Seus filhos, quando adultos, experienciaram a cultura religiosa de matriz africana. Mas essas memórias são trazidas quase como um lampejo. Fato é que

ainda não consegui puxar fios da estrada que trouxeram minha família para o arraial de Maxambomba<sup>33</sup>.

A fragilidade das informações parece atravessar vidas, referências de uma geografia fragmentada, de uma história que necessita ser recuperada na distribuição da população negra feminina pós escravização no território brasileiro e que, mesmo livre, mas com poucos recursos, via-se obrigada ainda a estar mãos e pés dos senhores de terras.

As matriarcas teriam sido motivadas pela busca do *colo*, no sentido latino explicitado por Bosi,<sup>34</sup> provocando o seu deslocamento para a Baixada Fluminense, na tentativa de compor sua história e sair da concentração territorial colonial e da subjetividade do cárcere corpóreo das mentes e dos corpos de negros e não negros? Diante das políticas de embranquecimento defendidas por intelectuais como Oliveira Vianna<sup>35</sup> ou pela imagem folclorizada do Brasil dos anos 1930, da mulata boa de samba, de cama e de cozinha, fundada no mito da democracia racial de Gilberto Freyre<sup>36</sup>.

Minha mãe vivenciou boa parte dos nossos mitos de “integração racial”: como empregada doméstica, “era quase da família”. Na rede de amizades de seus patrões teve convite para ser mulata do Sargentelli<sup>37</sup> e oferta do próprio cirurgião Ivo Pitanguy,<sup>38</sup> que lhe ofereceu a possibilidade de fazer plástica no nariz.

As amas de leite são transformadas em amas secas, empregadas domésticas e babás<sup>39</sup>. É a escravização de corpos negros com carta de alforria, servindo aos patrões da elite branca da Zona Sul, onde famílias inteiras serviam a um mesmo “dono”, filho porteiro, mãe

<sup>33</sup> Nome antigo do município de Nova Iguaçu. Nilópolis se emancipa de Nova Iguaçu, apenas em 1947.

<sup>34</sup> Citando Bosi: O traço grosso da dominação é inerente às diversas formas de colonizar e, quase sempre, as sobre determina. Tomar conta de sentido básico de *colo*, importa não só em cuidar, mas também em mandar. Nem sempre, é verdade, o colonizador se verá a si mesmo como a um simples conquistador; então buscará passar aos descendentes a imagem do descobridor e do povoador, títulos a que, enquanto pioneiro, faria jus. (BOSI, 1990, p. 12).

<sup>35</sup> Francisco José de Oliveira Viana foi professor, jurista, historiador e sociólogo brasileiro, imortal da Academia Brasileira de Letras e um dos principais defensores da Eugenia no Brasil.

<sup>36</sup> Considerado por muitos como um dos maiores sociólogos do século XX, por causa de sua obra, Gilberto Freyre acabou por fundamentar a ideia de uma democracia racial.

<sup>37</sup> Osvaldo Sargentelli foi empresário, radialista e apresentador. Sempre trazia para o palco as “mulatas do Sargentelli”. Por décadas, essa foi a forma de identificação social de mulheres negras.

<sup>38</sup> Cirurgião Plástico brasileiro residente na Zona Sul do Rio de Janeiro. Foi reconhecido como um dos maiores cirurgiões plásticos do mundo.

<sup>39</sup> Falo no sentido de que isto provoca um deslizamento que transformou as amas de leite em amas-secas e babás (SEGATO, 2006), presas pelo sentimento de pertencer a uma família que não é sua. A dor e a ausência estão lá no mesmo lugar. Ver o sugestivo verbete “Amas de leite”, em: TELLES, Lorena Féres da Silva. Amas de leite. In: SCHWARCZ, Lília Moritz; GOMES, Flávio dos Santos (org.). **Dicionário da escravidão e liberdade**: 50 textos críticos. São Paulo: Companhia das Letras, 2018. p. 99-105.)

cozinheira, filha babá, todas ligadas pelo afeto. Reinseridos como lavadeiras, passadeiras, “domésticos” da casa grande. As marcas desta história é intensa no aprendizado social de ser negro (e branco) no nosso país:

Qualquer que seja o domínio considerado, uma coisa nos impressionou: o preto, escravo de sua inferioridade, o branco, escravo de sua superioridade, ambos se comportam segundo uma linha de orientação neurótica. (FANON, 2008, p. 66)

São questões que atravessam minha história, dentro de um país de identidade fragilizada quanto às referências, em que se matava o corpo de tanto trabalho, para tentar mudar a realidade de seus filhos e filhas, libertando-os da escravidão doméstica à brasileira. As marcas dessa realidade foram sendo reproduzidas nas famílias matriarcais, que moravam ao nosso redor. Mas também se desistia de lutar, e por tantas vezes o destino de seus filhos poderia ser apenas aquele que lhe foi possível.

Discorrer sobre tal percurso, compartilhado e coletivo, é falar dos territórios e diásporas pelas quais as matriarcas de minha família passaram. Não me refiro tão somente a elas, mas a vários corpos negros em regime de trabalho escravo, trazidos para Brasil forçadamente. Uso como pano de fundo os documentos familiares para compor a trajetória dessas pessoas, que saíram em deslocamento em busca de terra, de um lugar para morar, de ter lugar como pessoa.

Assim constituíram família, mas não estavam livres das marcas históricas, dos conceitos eugenistas e do mito da democracia racial, que ressurge na contemporaneidade diante de uma sociedade que ainda não abandonou o pensamento colonial. Atitudes pertencentes ao modo de ser de agir do cotidiano do colonizador, permanece na alteridade e na ideologia racista.

O lugar simbólico dos quilombos da Baixada Fluminense, das vielas e cortiços, comunidades, favelas e regiões de periferia de uma geografia de exclusão que determina a pobreza no imaginário social sobre o negro como pobre feio e sem cultura, preso à invisibilidade, ainda permanece. Munanga (2009) afirma que essas questões se formaram no imaginário social brasileiro de forma devastadora, pois retira a identidade ao afro-brasileiro e delega a ele o não lugar<sup>40</sup> e a ausência de colo.

---

<sup>40</sup> Munanga (1996) em um artigo hoje clássico – “Identidade, cidadania e democracia: algumas reflexões sobre os discursos anti-racistas no Brasil” – aborda definição, autodefinição e identidade atribuída e suas funções:

Pode-se então dizer que os escravizados perderam seu colo como sugere Bosi, em *Dialética da Colonização*. A imagem que modela esta tessitura e que ele utiliza na raiz da palavra colônia vinda do verbo colonizar contida no verbo colo; e neste sentido é preciso entender o que se forja no simbólico da palavra entre os colonizadores e os colonizados, devido ao processo violento de mercantilização de corpos feitos máquinas de trabalho servindo ao capitalismo. Arranca-se do colo, do seio da África em Bosi, que ele propõe ao conjugar o verbo no presente do indicativo. (VERGNE, 2019, p. 09).

Diante disso, deparamo-nos com a contenção dos corpos de negras e negros que se apertam e se tencionam nos transportes públicos, que disputam espaços e se confrontam por sentimento de desamparo e pela dor e sem condições do colo.

## 1.2 Biografias comunitárias: a vida na construção de um corpo comunitário

Nascendo com Estado nação, tráfico negreiro, mercado capitalista, tecnologias modernas, viabilizou impérios coloniais e história universal. Rastreando comunicações orais em performances e narrativas de corpos nativos de Áfricas e Américas torna-se possível sentir dinâmicas cognitivas em razão sensorial. Razão sensível a injunções cultura/natureza em corpo comunitário e práticas culturais em memória e tradição viva.

(*Maria Antonieta Antonacci*)

O caminho metodológico para levantar o referencial teórico desta tese foi a *bricolagem*, com um olhar de caráter qualitativo na abordagem de grupos focais, tendo presente num primeiro momento as descrições de quatro realidades investigadas (Nilópolis, Caxias, Cidade do Rio e Maricá).

O mundo, no entanto, não consegue ser sempre linear, aliás, quase nunca o é. Esta pesquisa foi atravessada pelo período pandêmico infeccioso provocado pela COVID -19, assim, seguindo as indicativas da banca de qualificação e do orientador, reduzimos o campo de pesquisa ao território de Maricá, com vistas a termos um único local de estudo; a relação dos aspectos étnico-raciais em religião, afetividade, subjetividade e identidade a partir das narrativas das educadoras.

---

unidade, proteção territorial, manipulações ideológicas, econômicos, políticos e psicológicos. E aponta para a um atraso dos discursos antirracistas frente à novas formas de racialização, um dos propósitos de identificação no presente texto.

A coleta de entrevistas seria agora feita através de grupo focal, em interface com a análise de documentos legais escolares, tais como o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, quando possível, e diretrizes municipais que destaquem os aspectos referentes à educação para as relações étnico-raciais. Na minha prática profissional, desenvolvi o curso Afrosaberes, promovido pela rede através do Núcleo Diversas Linguagens Artística (NDLA) para os professores da rede. Todos esses elementos foram de ajuda no entendimento dos discursos oficiais sobre o tema. Foi realizado ainda levantamento bibliográfico da produção teórica.

Após revisão bibliográfica, foram feitos grupo focais de forma virtual, a fim de capturar as narrativas que constroem a identidade racial e, como isso, interferem em suas práticas pedagógicas. A revisão realizada foi realizada ainda a partir das narrativas apresentadas a respeito dos conteúdos em contraponto com os documentos formais, bem como dos projetos de trabalho, imagens guardadas pelas educadoras e atividades realizadas que marcaram sua trajetória de inserção nas relações raciais no cotidiano escolar.

Ao ouvir as narrativas, o discurso dos sujeitos e a conjuntura social em que estão inseridos, compreendendo seu lugar de fala como revelador de realidades corporais e religiosas e as ideologias presentes em um determinado contexto histórico foram elementos levados em conta (ANTONACCI, 2014). Além disso, a entrevista possibilitou obter informações que complementas os dados encontrados por meio da análise documental institucional e entrelaçadas com as narrativas. A princípio, o projeto era entrevistar duas ou três educadoras de cada rede destacada, coordenadora, diretor/a, em participação nas rodas de conversa (grupos focais), reuniões pedagógicas e no cotidiano no campo da escola. Porém, como já foi explicitado, o contexto de pandemia, obrigou a uma reconfiguração da ideia inicial.

O modo de interação proposto pretende enfrentar a resposta pronta e padronizada, do discurso dominante. A contradição, os silêncios e, mesmo, o desconhecimento de ações cotidianas intuitivamente aplicadas por professores, como forma de enfrentamento da própria opressão, precisam fazer parte da análise. A imposição de modelos não impacta apenas alunos, mas também educadores.

Constata-se, na história dos afrodescendentes, que sua cultura, seus costumes e seus valores foram desrespeitados pela dita “civilização”, que impôs conteúdos e metodologias, favorecendo o eurocentrismo e desvalorizando os conhecimentos ancestrais. Desse modo, a

cultura excludente dos “senhores” expurgou das escolas o saber vivencial e a cultura oral vinda com negros através da diáspora<sup>41</sup>.

O saber vivencial, a roda, a horizontalidade, podem ser ferramentas de apreensão de realidades outras que não a previamente esperada, mesmo pelas entrevistadas. Outros aspectos que atravessam a atuação educadora podem também se manifestar no encontro com outros diálogos. Em especial, o saber vivencial produzido nas práxis, especialmente em histórias de educadoras negras, imersas na contradição imposta de ter de ser um outro, pode auxiliar a entender as possibilidades de transgressão do instituído, para permitir que a diversidade de visão de mundo emergja. Mignolo (1995) nos traz proposições metodológicas que apontam para a escuta de um “pensamento liminar”, como instrumento possível de valoração do que está subalternizado:

Estou agora introduzindo a noção de “pensamento liminar” com a intenção de transcender a hermenêutica e a epistemologia, bem como a distinção correspondente entre aquele que conhece e aquele que é conhecido, na epistemologia da segunda modernidade. O problema não é descrever na “realidade os dois lados da fronteira. O problema é fazê-lo a partir de sua exterioridade (no sentido de Levinas). O objetivo é apagar a distinção entre o sujeito que conhece e o objeto que é conhecido, entre um objeto “híbrido” (o limite como aquilo que é conhecido) e um “puro” sujeito disciplinar ou interdisciplinar (o conhecedor) não contaminado pelas questões liminares que descreve. Para mudar os termos do diálogo, é necessário ultrapassar, por um lado, a distinção entre sujeito e objeto, e, por outro, entre epistemologia e hermenêutica. O pensamento liminar visa ser o espaço no qual se elabore essa nova lógica. (MIGNOLO, 2003, p. 42).

Dessa forma, não podemos atuar com um distanciamento impossível na discussão de temas subalternizados e silenciados. A escuta da dor, manifestada no corpo e na suposta ausência de fala, pode nos dar as chaves para encontrar resistências em ação nas práticas.

A busca de elementos afrocentrados deveria ser evidente na história de um povo que resiste apesar de todo massacre físico, cultural, emocional e religioso a ele imposto. No entanto, nem sempre acontece. Por isso, pensar as práticas de implementação da lei nº 10.639/2003 pode ser um importante encontro entre imposição de modelos e resistências, contradições e avanços, fracassos e localização de suas causas.

---

<sup>41</sup> Ao utilizar “diáspora”, dialogo com Rafael Sanzio Araújo dos Anjos (2017), para quem essa palavra pode oferecer alguns enganos, e a palavra deslocamentos diz mais, segundo ele, das adaptações, morte e crueldade, tudo isso concorreu para os efeitos multiplicadores do grande negócio que foi o tráfico de populações africanas, tais como o crescimento da indústria naval, da indústria bélica, da agricultura, da mineração, da atividade financeira, fechando o ciclo da acumulação primitiva de capital (ANJOS, 2011).

Há muito ainda que avançarmos na temática da compreensão das diferenças humanas e no reconhecimento da sabedoria que há em África e há sempre pessoas que serão tocadas pelos trabalhos realizados. Isso de fato acontece, a cada momento. Por vezes, um único professor, junto ao estudante, consegue estabelecer reflexões que poderão fazer diferença entre a vida e a “morte” da criança negra, no caso do cerceamento da possibilidade de manifestação da singularidade da criança.

A *bricolagem*, ferramenta que foi desenhada primeiramente por *Lévi-Strauss*, utilizada com profundidade por Kincheloe nos estudos no campo da educação, é definida pelo autor da seguinte forma:

[...] uma forma de fazer ciência que analisa e interpreta os fenômenos partir de diversos olhares existentes na sociedade atual, sem que as relações de poder presentes no cotidiano sejam desconsideradas. (KINCHELOE *apud* NEIRA; LIPPI, 2012, p. 610).

A *bricolagem* permite observar os diversos elementos que compõem discursos ou práticas, suas contradições, não-ditos, silêncios e restos, permite capturar os impasses das práticas, as dificuldades e o que pode estar de fato se produzindo (para além do que racionalmente se fala). É, portanto, uma ferramenta que permite falar do tema com a complexidade adequada para o meu objeto, escapando de uma suposta pureza cartesiana colonial, que preconiza a hierarquização de conceitos cientificamente hegemônicos.

Busco, assim, uma ferramenta metodológica que permita o atravessamento dos aspectos silenciados e contraditórios que possam trazer os aspectos interculturais, resgatando os fios partidos no tecido da história, através do olhar do narrador. O percurso é necessário para escaparmos das armadilhas de epistemologias e pedagogias que impossibilitam a compreensão de fenômenos não hegemônicos, permitindo a participação de diferentes olhares no território de disputas de verdade do pensamento acadêmico.

Por fim, a partir dessa análise, a proposta é construir um mapa de estratégias práticas para uma metodologia *griot* e uma ferramenta pedagógica de afrossentido, que possa dar escuta à narrativa da história da própria vida. É um movimento autobiográfico, coletivo, do vivido, em uma representação como história escrita ou narrada.

Como então trazer a perspectiva de uma biografia comunitária? Seria a possibilidade de trazer a representação histórica de vidas únicas que se entrecruzam, mesmo que estando distantes? O desafio se coloca e impõe outros caminhos para a construção da narrativa.

Neste capítulo, pretendo trazer as representações históricas que, por aproximações de imagens culturais, profissionais, afetivas se revelam na construção de ferramentas coletivas e comunitárias e, nessa relação, aproximam-se e desenvolvem a consciência de sua própria história.

Dessa forma, a construção da biografia coletiva, pretende encontrar outros caminhos para a história oficial, escrita como se fosse única, que conta uma história de poder e riqueza, de heróis de uma etnia, a europeia. Esta forma de contar deixa de escrever o que aparecia (e ainda é recontado) através da narrativa comunitária, tesouros arrancados dos povos negros, que é a própria identidade e o pertencimento.

A escrita que proponho pretende visualizar um espaço de memória comunitária, com fragmentos de narrativas que atravessam as histórias individuais, coletivas da Rede Carioca de Etnoeducadoras Negras que desenvolvem uma pedagogia afrocentrada e antirracista no cotidiano da escola e, dessa forma, provocam o fortalecimento em rede de reinterpretação ou ressignificação das suas histórias.

A perspectiva é retomar uma memória possível do que somos e de onde viemos, recompondo identidades e resgatando o fazer de experiências anteriores ao cativeiro. As memórias assim pensadas não são únicas e somente são possíveis através de enunciados construídos e fortalecidos coletivamente. Ao reinventar formas de comunitariamente recontar nossas histórias, nós nos reconectamos e definimos a identidade, no novo conhecimento e não na visão do dominante, que excluiu um continente inteiro da formação do povo brasileiro e seu legado.

Ao começar por contar um pouco de minha história, enveredo-me no que, nela, articula a convivência comunitária de mulheres de minha família. Além disso, evidencio como ela está ligada à história de outras famílias negras.

Volto a mais uma imagem de infância, quando minha avó, sentada embalando histórias para contar enquanto pedalava a máquina de costura. É imagem de minha memória, mas também é uma história compartilhada por pessoas negras em um contexto que se pretendia homogeneizador da vida das pessoas negras. Ela costurava fardas, só lembro de um tecido grosso e verde, ela entregava o produto da costura passado e engomado. Eu gostava de ir com ela ou com minha mãe quando das entregas das roupas passadas em uma casa onde só havia gente branca, parecia casa de novela. Voltávamos pela rua do Primo,

como chamávamos o dono de uma fábrica de batida artesanal que existe até hoje. Ali, havia várias imagens de santos e um alguidar com velas acessas, o Primo sempre nos dava balas.

Certa vez, voltávamos da missa do coração de Maria, eu estava vestida de anjo, minha roupa era de cetim rosa e as asas, feitas de papel crepom, cortadinhos com tesoura de picotar, colado um a um. Eu queria coroar Nossa Senhora, mas a função ficou com uma menina de cachinhos lourinhos. Sua asa do anjo era feita de penas. Lembro que voltei cantando pela rua. Nesse dia, o Primo me deu muitas balas e uma boneca.

Minha avó se foi em um dia lindo de sol. Ela sempre me dizia que as legionárias de Maria que rezam a catena<sup>42</sup> sabem o dia de sua morte. Acho que ela sabia, seu sorriso no rosto fez parecer que simplesmente adormecia para a eternidade. Foi velada na sala de minha antiga casa. Era normal nesse momento receber os amigos e relembrar as histórias da falecida. Cada um contava um pouco de sua vida religiosa, de seu grande afeto por todos e de sua devoção. Ouvi de minha mãe que minha avó era muito vaidosa e tinha vários vestidos que ela mesma fazia, mas que não gostava muito de tarefas de casa. E adorava ler e contar histórias.

Aos 15 anos, já costurava minhas roupas, fazia parte dos movimentos da igreja e adorava ler. Várias vezes, ouvi minha mãe dizer que eu era a cópia de minha avó, só que desafortada, insubordinada. Naquela época, ela nem tinha a dimensão de tudo que fazia na igreja. Construía naquelas narrativas a possibilidade de ver, porque só conseguimos ver aquilo que bem compreendemos. Meu ângulo possível de análise da realidade vem de minha história entrelaçada com tantas outras, assim como a de qualquer pesquisador, mesmo se tentasse negá-la.

Foi assim que minha vida profissional foi formada, na inserção dos movimentos sociais e religiosos, ligados às Comunidades Eclesiais de Base da igreja católica de fins dos anos 1980 e início dos anos 1990. O sopro da palavra me trasborda e me fez sensível a profetas *griot* destas histórias, que ecoavam na boca de Leonardo Boff, nas experiências

---

<sup>42</sup> *Catena Legionis* é um termo latino que significa “Corrente da Legião”. É uma oração fundamental para a Legião de Maria. É necessário que seja uma oração diária, antecedendo até mesmo o sinal da cruz. “a Catena vem como brisa do céu, cheia dos perfumes daquela que é a rosa e o lírio dos vales, trazer a todos, maravilhosamente, o frescor e a alegria”. (Manual Oficial da Legião de Maria, Capítulo 18, 1993). Chama atenção um trecho da oração que diz: “A minha alma † glorifica o Senhor – E meu espírito exulta em Deus, meu Salvador. – Porque pôs os olhos na humildade da Sua escrava, eis que, de hoje em diante, todas as gerações me chamarão bem-aventurada.” Assim era a oração como recitada por minha avó. Hoje, nesse trecho, lê-se “serva” em vez de “escrava”.

vividas por Dom Pedro Casaldáliga, Dom Romero e tantos outros mártires que fizeram a opção pelos pobres.

Na opção profética de liberdade, que se misturava à práxis de Paulo Freire e Karl Marx, comecei a participar da composição de uma educação voltada para os excluídos, atuando como educadora popular na Educação de Jovens e Adultos e nos movimentos pastorais da igreja, em que eu me encontrava e era fortalecida enquanto sujeito da minha história, que vê a possibilidade de fazer uma graduação, sendo a primeira de três gerações a ter essa possibilidade.

Há uma ideia de que a negritude está relacionada ao analfabetismo, à evasão escolar e à baixa escolaridade. De fato, tais problemas são enfrentados pela escola pública, onde a população negra é maioria. Ainda existem imensas dificuldades de abordagem dos problemas vividos por essa população, repetindo-se apenas um discurso civilizatório e não conceitual e epistêmico na impossibilidade. Mas é importante lembrar que existem outras formas de saber além do ensino formal.

Na Baixada Fluminense, tivemos as fortes marcas deixadas pela presença firme de Dom Adriano Hipólito e Dom Mauro Morelli no campo religioso, mas também das representações das religiões de matriz africana, como Joãozinho da Goméia (27 de março de 1914 - 19 de março de 1971), o mais importante zelador de santo da história do candomblé na Baixada Fluminense, revelando forte presença negra na região.<sup>43</sup> Em meados dos anos 1980, gradativamente, a presença das denominações evangélicas neopentecostais e de uma igreja católica carismática também se torna marcante.

Estas histórias reafirmam a necessidade de continuar minha formação acadêmica, assim, fiz parte do Programa de Estudo do Negro na Sociedade Brasileira (PENESB)<sup>44</sup> e uma especialização em História do Negro e da África, na Universidade Candido Mendes, onde conheci Andreia Helena, amiga irmã para partilhas e para vida. Formamos com outras amigas, outra comunidade, um pequeno círculo de amigas para cura dos medos da escrita dos espaços acadêmicos e trajetórias de vida tão parecidas.

---

<sup>43</sup> A importância da Baixada Fluminense no Candomblé vem de sua herança dos terreiros do Rio de Janeiro, nos deslocamentos urbanos ocorridos com as populações pobres e negras. Com isso, o território da Baixada Fluminense se tornou um dos principais locais no país de afirmação do Candomblé, junto com o Rio de Janeiro e a Bahia (ISAAC, 2006).

<sup>44</sup> PENESB, da Universidade Federal Fluminense (UFF), fundado e coordenado pela professora Iolanda de Oliveira, em 1995.

Em 2004, fui aprovada em concurso para o cargo de professora do Ensino Religioso na rede pública estadual, em meio à polêmica sobre a confessionalidade proposta pela Lei nº 3.459, de 14/09/2000, que determina um quantitativo de vagas que privilegia o credo católico e evangélico, com a necessidade de autorização de autoridade religiosa.

No ano seguinte, acabei por ser aprovada em concurso para a Prefeitura Municipal de Duque de Caxias, como professora das séries iniciais. Como eu já trabalhava com Ensino Religioso no estado, fui incentivada a enviar um projeto para a Secretaria Municipal de Educação, para atuar com Ensino Religioso (não confessional) em uma escola do município.

Para isso, no entanto, era necessário enviar um projeto para equipe de implementação do Ensino Religioso (*Laços e Diferenças: uma educação centrada na vida*), que organizava formação para discutir as práticas pedagógicas. Estava ali uma possibilidade de repensar o lugar do Ensino Religioso e a cultura religiosa das diferentes matrizes religiosas.

Essa intenção esbarrava na hegemônica naturalização da “pedagógica evangelística” que ocorria tanto no professor de Ensino Religioso como nas diferentes áreas do conhecimento, pois o processo educativo da escola pública na qual me incluo não dava conta das questões em jogo em relação à perpetuação hegemônica de poder, quando há estratégias doutrinantes que são mostradas como estratégias pedagógicas neutras. Nesse cenário, uma aula comum pode acabar se tornando um lugar de imposição de fé.

Na apresentação de uma comunicação oral no simpósio “Ensino Religioso: O que ensinar? Como ensinar?”, em São Paulo, no ano de 2013, intitulada: “Educação inclusiva: um rio que deságua no mar”, pretendia levar a experiência que vinha desenvolvendo na Escola Municipal Bom Retiro, no município de Duque de Caxias. Era professora do Ensino Religioso e desenvolvi ações dentro do PPP da escola, cujo tema foi “Água: direito à vida”! Nas ações, fazia menção à Campanha da Fraternidade de 2004<sup>45</sup>, embora estivesse falando a respeito das constantes faltas de água no bairro. Foi sobre essas ações que escrevi meu trabalho para ser apresentado no Simpósio. Lá, conheci o professor Afonso Ligório e com ele conversei a respeito de minhas inquietações, que me fizeram, naquele encontro, perceber minha necessidade de conhecer o Mestrado em Ciência da Religião. Buscava traduzir minhas inquietações, mesmo no campo do Ensino Religioso, para pensar a realidade vivida pelos alunos e a possibilidade de transformação da realidade. Mas nas narrativas do cotidiano da

---

<sup>45</sup> A Campanha teve como tema: “Fraternidade e água”, e como lema: “Água, fonte de vida”. Foi resultado de uma mobilização nacional a partir da Pastoral da Terra e de movimentos ecológicos.

escola, na sala de professores, nos conselhos de classe, deparava-me com as práticas catequéticas e confessionais dentro da escola. Tais práticas, em parte, sempre foram visíveis, porém agora apresentavam novos ângulos que aumentavam a gravidade da questão, tornando-se armas de uma grave opressão. Entretanto, ainda não sabia que a opressão poderia se agravar ainda mais ao longo dos anos.

Vivia, ainda sem tanta clareza, um paralelismo de um retorno à religião como ferramenta de salvação, atrelado a um projeto neoliberal de funcionamento da sociedade brasileira, envolvendo o setor da educação, dos territórios da política, da economia, e do uso da religião como estratégia civilizatória de um projeto econômico.<sup>46</sup>

Enquanto isso, entre 1990 e 2013, na rede estadual, há uma mudança radical com a entrada da *confessionalidade* no Ensino Religioso (momento que será discutido mais detalhadamente à frente). No contato com as duas redes, vivenciei, cada dia mais, os impasses propostos por uma construção curricular que, quase sempre, não dava conta do que viria a se produzir nas salas de aula. Também não ofereciam ferramentas para suprir a pouca qualificação dos professores, o que era visível na maneira como abordavam questões como a diversidade étnica, sexual, e até mesmo na falta de conhecimento diante outras religiões, principalmente no que diz respeito às religiões de matrizes africanas

Religiosidades diversas e construções de fé (ou ausência dela) são resistências do que fica silenciado, na guerra de poder, que se utiliza da religião no espaço chamado *escola*. Materiais como cartazes, projetos escolares, mensagens de estímulo, frases, mensagens em materiais impressos nos deveres de casa ou provas, absorveram a cultura religiosa nas atividades escolares como um todo. Passaram a não estar mais restritas aos professores de Ensino Religioso. São imagens, textos e discursos que impõem um momento de importantes reflexões éticas.

De fato, os impasses existentes no espaço escolar incluem a religiosidade que nos atravessa como pessoas. Contudo, é necessário questionar-nos acerca das crenças impostas a alunos para estabelecer um discurso único, em especial quando há estratégias doutrinantes apresentadas como estratégias pedagógicas neutras.

---

<sup>46</sup> Seja no campo econômico seja no religioso, a fé no mercado e o mercado da fé dialogam para a dogmatização da vida. A teologia da prosperidade, predominante no discurso neopentecostal, dialoga hoje com um projeto de poder sustentado pelo mercado, que, por sua vez, toma para si também um discurso religioso, de dogmas inquestionáveis. Oliveira (2014) estuda a religião própria às sociedades de mercado.

O Ensino Religioso está previsto nos PCN, mas não é meu propósito aprofundar essas questões – e polêmicas – que envolvem os graves impasses que se colocam no Ensino Religioso, nem a aplicabilidade da regulamentação da legislação brasileira dentro dos estados e municípios que estabelecem o modelo do Ensino Religioso no Brasil. A aplicação da legislação gera tensões ao não levar em conta a diversidade religiosa e a questão racial, em especial em lugares de maioria negra. O desafio diante desse contexto é quebrar a visão estereotipada do preconceito racial que aparece nos pequenos atos do cotidiano.

Nesse movimento, puxamos outro fio, imprescindível à compreensão do corpo dessa tessitura pedagógica: é necessário resgatar a ideia de que o lugar da oralidade está intimamente ligado às religiões de matriz africana. Nas palavras ditas em segredo, ligando céu e terra, foi possível aguentar a dor do corpo e da alma nos diversos contextos de opressão ainda vividos na nossa história.

Através de encontros com pessoas e ideias, alegrias e tristezas, narrativas e fragmentos, que se fizeram presentes na minha caminhada, pude tecer reflexões que me levaram a uma caminhada acadêmica. Houve bons encontros. Como foi o encontro com um grupo de etnoeducadoras negras que conheci no dia 17 de outubro de 2015, quando aconteceu o primeiro encontro da Rede Carioca de Etnoeducadoras Negras, na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). O encontro foi organizado por Cláudia Miranda, coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisa: Formação de Professores, Currículo e Pedagogias Decoloniais, que tem o objetivo de consolidar e fortalecer as interlocuções e processos de trabalho em pares, numa ética intercultural. A abertura foi feita pela prof<sup>a</sup>. dra. Joselina da Silva, da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), que também é *ekedi*<sup>47</sup>. Ela trouxe como símbolo de luta feminina Luiza Mahin<sup>48</sup>. A partir de então, saudou nossas antecessoras e ancestrais: Tia Ciata, Jovelina Pérola Negra, Benedita

---

<sup>47</sup> A *ekedi* tem a função de ser zeladora dos orixás, cuidando do espaço, das roupas, dos filhos e visitantes. Não entram em transe.

<sup>48</sup> Não se sabe se Luiza nasceu na Costa Mina, na África, ou na Bahia, no Brasil. Pertencia à nação nagô-jeje, da tribo Mahin, daí seu sobrenome, nação originária do Golfo do Benin, noroeste africano que no final do século XVIII foi dominada pelos muçulmanos, vindos do Oriente Médio. Tornou-se livre por volta 1812 após comprar sua liberdade. Sobreviveu do trabalho de quituteira em Salvador. Segundo seu filho, Luiz Gama, dizia ter sido princesa na África. Valendo-se de sua profissão de quituteira, participou de todas as revoltas escravas que ocorreram em Salvador nas primeiras décadas do século XIX, pois de seu tabuleiro eram distribuídas mensagens em árabe, através dos meninos que supostamente compravam seus quitutes. Desse modo, esteve envolvida na Revolta dos Malês, em 1835, e na Sabinada, em 1837-38. Informações disponíveis em: LUIZA Mahin. A Cor da Cultura, [s. l., 201?]. Heróis de todo mundo. Disponível em: <http://antigo.acordacultura.org.br/herois/heroi/luizamahin>. Acesso em: 10 jan. 2016.

da Silva, Mãe Beata, Malu Carvalho, Dra. Nilma Lino Gomes, Mãe Márcia de Oxum (São Gonçalo - Matrizes que fazem), Sandra Regina Marcelino (Baixada Fluminense), Felipa do Pará, Claudia Miranda e todas nós que estávamos lá. Se entoou então uma canção:

Luiza Mahin  
 Chefa de negros livres  
 E a preta Zeferina  
 Exemplo de heroína  
 Aqualtune de Palmares  
 Soberana quilombola  
 E Felipa do Pará  
 Negra Ginga de Angola  
 África liberta  
 Em tuas trincheiras  
 Quantas anônimas  
 Guerreiras brasileiras

Vim depois saber que é uma adaptação do poema de Oliveira Silveira “Salve a mulher negra”, musicado pelas participantes do III Encontro Feminista Latino-americano e Caribenho (1985), que aconteceu em Bertioga – SP. No encontro, um ônibus de mulheres negras vindas do Rio de Janeiro, que queriam participar do encontro, mas não tinham dinheiro para a inscrição, ao serem admitidas no evento, cantaram a canção (CESTARI, 2014)<sup>49</sup>. Esta história foi recontada tanto na Marcha de Mulheres Negras de novembro de 2015, quanto no encontro das etnoeducadoras negras. O encontro continuou com a lembrança de Maria de Lourdes Nascimento, que, junto com Abdias Nascimento, fundou o Teatro Experimental do Negro, e que lança, em 1950, a luta pelo direito das empregadas domésticas.<sup>50</sup>

As histórias contadas se entrelaçavam, lançando raízes na memória, na oralidade, na ancestralidade. A narrativa estava presente todo o tempo, trazendo para academia outra forma de lidar com as referências cartesianas. Sem alarde, a cosmovisão africana estava dentro da academia, realizando um movimento que envolvia fortalecimento identitário, conhecimento acadêmico, religioso, histórico, respeito aos mais velhos, como currículo.

---

<sup>49</sup> Um relato desse encontro está no artigo de Mariana Jafet Cestari “Sentidos e memórias em luta: mulheres negras brasileiras”, no III Encontro Feminista Latino-americano e Caribenho (1985), disponível em: <http://nuevomundo.revues.org/67403>. Acesso em: 10 jan. 2016.

<sup>50</sup> Para uma visão da mística de Abdias Nascimento, ver: NATALINO, Geraldo José. **Quem disse que Exu não monta?** Abdias Nascimento, o cavalo de Santo no terreiro da história. 2018. Tese (Doutorado em Ciência da Religião) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/21981/2/Geraldo%20Jose%20Natalino.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2021. A tese aborda a experiência mística travada por Abdias Nascimento (1914-2011) em sua relação com o orixá Exu no âmbito do patrocínio mística. A partir da metáfora “cavalo do santo”, investiga-se o lugar vital de Exu em sua longeva e multifacetada trajetória (política, teatro, pintura, poesia etc.).

Uma das falas acariciou meu coração sofrido, revigorando o saber através da educação, lembrando-me que acredito na educação e que através dela é possível abrir espaços de empoderamento. Mas precisamos acreditar nisso e instituir estratégias para conseguir estar nos espaços acadêmicos, sem nos esquecer de falar daqueles que vieram antes, pois não podemos deixar que falem sozinhos.

Talvez a grande guerra hoje estabelecida seja contra a perpetuação da religião de matriz africana como possibilidade de vivência de fé, experienciada fora das matrizes das religiões eurocêntricas. “Quando não souberes para onde ir, olha para trás e saiba pelo ou menos de onde vens”, diz um provérbio africano, citado como epígrafe no capítulo 8 do livro *Um defeito de cor*, de Ana Maria Gonçalves (2009). De fato, fazer isso é preciso.

Os caminhos começam pelo lugar onde estamos, pelo universo mais próximo de nós, o lugar de nossa casa, as brincadeiras de criança, e a palavra. Muitos – na verdade quase todos – dos personagens apresentados às crianças negras não são negros. O racismo institucional do espaço escolar se dá sem estardalhaço: é naturalizado e silencioso, age silenciando a palavra também. É preciso olhar para o que está na fumaça, no que foi vivido, onde a palavra se faz presente, construindo outros caminhos para além da opressão, no agenciamento coletivo, de histórias, de memórias de raiva, dor e amor, nos tornamos negras. Através das narrativas, acabo por me encontrar (ou reencontrar) nas práticas transgressoras de libertação, mediadas pelos corpos de educadoras negras, que, juntas, buscam perguntas e respostas sobre o *ser professora*, no cosmo-afeto, como metodologia possível para o enfrentamento do racismo estrutural.

### **1.3 Ideia de negritude: a gramática (*grámma*) histórica de avanços e retrocessos**

As ideias a respeito do negro no Brasil, bem como o debate sobre as questões da negritude e raça, poderão nos levar a entender como os sofrimentos advindos de experiências discriminatórias, escravocratas e racistas, tendo em vista a cor da pele de negros/pretos, considerados, na dimensão religiosa colonialmente demarcada, como os impuros; sem alma, degredados, filhos de Eva, descendentes de Cam.

Apesar disso, ao longo de uma história turbulenta e instável, negras e negros conseguiram, através dos movimentos sociais, alcançar políticas públicas em busca de direitos equânimes. Essa história, cheia de avanços e retrocessos, prossegue em nossos dias,

em um percurso que começa pelo lugar onde estamos, pelo universo mais próximo de nós, o lugar de nossa casa, das brincadeiras de criança, na palavra, nos rituais religiosos, pelas beiras, na cultura alimentar, nos costumes e nos saberes populares.

Nas práticas cotidianas há o atravessamento do ato de partilha, da generosidade, transmitido oralmente pelas *yabás*, dentre as quais podemos identificar nas mães, professoras, babás. Esse atravessamento do feminino resiste em todos os espaços, até mesmo nas nossas histórias, constadas e recontadas pelas nossas avós, nessa tradição tão negra. Brito (2013) discute a importância da tradição oral e do letramento na vida, através da contribuição de autores como Amadou Hapâté Bâ (2003). Simas (2019a), que nos lembra também da importância da gramática das ruas. Nas ruas e nas histórias transitam o contado, a oralidade, o vivido, baseados na herança e no aconselhamento, o conhecimento é passado de boca em boca de negras e negros ao longo de nossa história. Está na vida, na história, na fumaça que fica no ar, e lhe dá perfume.

Mesmo as narrativas de dor, silenciadas através da negação das leis que impunham ao Brasil o regime de trabalho escravocrata, não fizeram de fato a virada de regime (mudança) que permitisse inserir essa população o estado democrático. Isso significaria colocar os negros no lugar de humanos/cidadãos, no entanto é muito forte a resistência a tal propósito por parte de uma nação que não quer crer “que escravos outrora, tenha havido em tão nobre país”, como cantado no Hino da República. Assim, nos tornamos o último país do Ocidente a abolir oficialmente a escravatura, marcados pela dor e pelo não lugar histórico dos ex-escravizados.

Os valores coloniais estiveram presentes ao longo dos processos de instituição de leis que tentaram acabar com o regime de trabalho escravo de forma gradativa<sup>51</sup>. A Lei Euzébio de Queirós, de 1850, que proibiu o tráfico de escravizados, só entra em vigor com sua complementação, a Lei Nabuco de Araújo, promulgada em junho de 1854. A motivação foi o medo de que se estabelecesse um desequilíbrio entre libertos e escravos, fomentando uma revolução, como aconteceu no Haiti.<sup>52</sup>

---

<sup>51</sup> Ver: *Dez dias de maio em 1888*: “O documento de Bonifácio de Andrade contém, embora ainda tímida, uma manifestação pelo fim da escravatura, carrega a dimensão da imoralidade da escravidão e apela para uma mudança na mentalidade nacional que há 300 anos tolerava o escravismo como fato natural. Mesmo assim, apesar de se pronunciar pela emancipação, “por ser cristão”, propõe uma estratégia de fim do tráfico e melhor tratamento aos escravos até que fosse promovida uma progressiva emancipação”. (BUARQUE, 2016, p. 240).

<sup>52</sup> Ver: *A revolução do Haiti e o Brasil escravista*. O que não deve ser dito. (MOREL, 2017).

Paulatinamente, foram sendo introduzidas leis que não condicionavam a libertação às políticas públicas de inclusão dos escravizados. A Lei do Ventre Livre, de 1871<sup>53</sup>, libera o ventre de uma mãe escrava, sendo que os filhos desse ventre poderiam ser entregues a instituições religiosas, ao governo ou permaneceriam com o dono da vida de suas mães. E assim teriam que permanecer até os 21 anos, para pagar os gastos com seu sustento.<sup>54</sup>

Vale lembrar também que:

O estudo da legislação, mostra, particularmente, que as leis emancipacionistas foram mobilizadas também por escravos, que as instrumentalizaram em favor de seus interesses e direitos. Homens e mulheres escravizados tornaram o Judiciário um campo de luta social, um ambiente de militância e de expressão por suas demandas de liberdade (MENDONÇA, 2018, p. 284).

É importante destacar que os movimentos de libertação e compras de alforria já aconteciam, as fugas para os quilombos também já eram uma constante estratégia rumo à liberdade, assim já havia grande parte da população negra liberta, segundo o registro do Censo do Império em 1872.

Mas a impregnação da ideia de um corpo negro como máquina de produção do capital, uma coisa a ser descartável, passível de morte, também se evidenciava nas leis coloniais, como descrito na Lei dos Sexagenários – 3.270, de 28 de setembro de 1885<sup>55</sup> – que institui a liberdade aos 60 anos para escravos, que ainda deveriam trabalhar por mais três anos a título de “indenização pela sua alforria”. Resta ainda, que durante esse período: “§ 15. O que se ausentar de seu domicílio será considerado vagabundo e apreendido pela Polícia para ser empregado em trabalhos públicos ou colônias agrícolas” (BRASIL, 1885, n. p.). Acrescente-se a isto o fato de que, pelas suas condições de trabalho forçado não teriam mais condições físicas de trazer ao senhor lucro, dessa forma o senhor se libera da responsabilidade de alimentação e moradia, estavam livres para morrer, pelas ruas. A relação de abandono permanecia.

Por fim, temos a promulgação da Lei Aurea, que, no artigo primeiro, declara extinta a escravidão no Brasil e revoga as disposições em contrário, e é só. Estava dito ali a forma pela qual se delinearía a pátria amada Brasil. Mesmo correndo o risco de presentificar a

---

<sup>53</sup> Ramos (2008).

<sup>54</sup> Ver artigo Art. 1º Os filhos da mulher escrava que nascerem no Império, desde a data desta lei, serão considerados livres. (BRASIL, 1871, p. 1).

<sup>55</sup> Para uma visão ampla do significado da Lei dos Sexagenários no processo de abolição, ver: Mendonça (2008).

história, é fundamental lembrar que se trata de marcas corpóreas e estruturantes que carregamos até hoje, na criação de ídolos, reis e mitos de um "O Brasil acima de tudo. Deus acima de todos."

Se ontem falamos de não se estabelecer políticas públicas e muito menos restituição de direitos, reparação e políticas educacionais que acolhessem aqueles neo-libertos, então:

Para fazer uma análise no viés psicológico da questão e ao mesmo tempo traçar o diagnóstico acerca do modo como a subjetividade alimenta o indivíduo através da cultura nacional (da dor) e da hierarquização social (colonizada), Fanon diz: “Não basta ao colono afirmar que os valores desertaram, ou melhor, jamais habitaram o mundo colonizado.”. Mais que isso a colonização é um lugar de negação do direito da diferença do outro. (VERGNE, 2019, p. 10).

Reafirmo o que disse em outro parágrafo, para que fique marcado que a mudança oficial do regime de trabalho escravo, sem oferecer outros procedimentos, não propiciou a inclusão do negro como cidadão, mas reafirma, mesmo que de forma subjetiva, o pensamento escravocrata dos senhores e da elite, em relação intrínseca entre a cor da pele negra e a escravidão. Se é preto, logo é escravo. Fato que os exime da “culpa cristã benevolente” e de qualquer responsabilidade quanto a reparação, indenização e pagamento de direitos da espoliação do trabalho escravo.

Logo, a Lei Aurea não garantiu proteção e assistência do Estado que pudesse preparar aqueles trabalhadores e suas famílias para a transição ao novo regime de trabalho. Por outro lado, ela serve para inculcar uma nota a mais na gramática da memória de escravidão, forjada ao longo de décadas, forma pela qual o negro ainda é visto. Antonacci, em *Memórias ancoradas*, me inquieta e faz pensar em qual momento esse corpo negro será reconhecido como rosto brasileiro:

Cabem perguntas. Estaria anunciando o fim de tempos de violências inadequadas a foros de civilização republicana? Estariam em gestação outras formas de marcar e estigmatizar corpos negros? Seriam sintomas de que, escudadas em signos da República, elites de tempos pretéritos forjavam condições para refazer usos e abusos de corpos negros sob chancela de “ordem e progresso”? (ANTONACCI, 2014, p. 154).

O projeto de abandono, que ancora o construto do não-lugar para a população negra brasileira, capilariza-se em todas as esferas da sociedade, como na lei nº 81 da Província do Rio de Janeiro, que, no ano de 1837, proíbe de frequentar a escola as seguintes pessoas: “[...] que padecerem de moléstias contagiosas [...] [e] os escravos, e os pretos africanos, ainda que

sejam livres ou libertos” (RIO DE JANEIRO, 1837, n. p.)<sup>56</sup>.

O anúncio da gramática entre as linhas desta lei é a violência que entrelaça o descrito “imprimiram à Abolição o caráter de uma espoliação extrema e cruel” (FERNANDES, 2008), inclusive no campo da educação, que, ao instituir a obrigatoriedade da escola pública, através da reforma feita por Couto Ferras, em 1854, deixa de fora as crianças negras.

A tentativa de que, de forma gradativa, ocorresse a exclusão/apagamento da mancha negra nos espaços de participação social é incentivada como política pública, com a vinda de mão de obra branca europeia para ocupar os campos de trabalho, bem como os bancos escolares. Havia já uma política de embranquecimento<sup>57</sup>, produzindo armadilhas de invisibilidade dos corpos negros.<sup>58</sup>

O racismo cotidiano silencia o corpo negro em sua cultura, literatura, língua, estética, cuja religiosidade era vista como a dos impuros, sem alma, degredados, filhos de Cam<sup>59</sup>. Kilomba (2019) identifica a dor contida na espinha dorsal do colonialismo cotidiano, que é uma escolha da concepção do conceito brancura como modelo ideal a ser seguido na perspectiva de limpar o Brasil de sua negrura e do peso de mais de quatro séculos de escravidão que precisam ser remexidos, tanto nos aspectos da semântica carregada de símbolos que categorizam e subjetivam a dimensão das hierarquias presentes nos discursos imagens, na repetição de palavras que criam a percepção do racistas que colocam as pessoas negras como um não outro. Nesse sentido:

Articular historicamente o passado não significa conhecê-lo “como ele de fato foi”. Significa apropriar-se de uma reminiscência, tal como ela relampeja no momento de um perigo. Cabe ao materialismo histórico fixar uma imagem do passado, como ela se apresenta, no momento do perigo, ao sujeito histórico, sem que ele tenha consciência disso. O perigo ameaça tanto a existência da tradição como os que a recebem. Para ambos, o perigo é o mesmo: entregar-se às classes dominantes, como seu instrumento. Em cada época, é preciso arrancar a tradição ao conformismo, que quer apoderar-se dela. (BENJAMIN, 1987, p. 224).

O projeto de embranquecimento como instrumento que deseja alcançar um Brasil

---

<sup>56</sup> São proibidos de frequentar as escolas públicas: § 1º Todas as pessoas que padecerem de molestias contagiosas § 2º Os escravos e os pretos Africanos, ainda que sejam livres ou libertos.

<sup>57</sup> As políticas de embranquecimento são essenciais para entender as características do racismo no Brasil. A teoria apontava para o apagamento das características raciais negras através da mistura racial.

<sup>58</sup> Para uma ampla discussão sobre o embranquecimento, ver: HOFBAUER, Andreas. *Uma história do embranquecimento ou o negro em questão*. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

<sup>59</sup> Cam é um dos filhos de Noé. Ele teria sido origem dos povos africanos no mundo pós-diluviano, segundo certa interpretação medieval do texto da Bíblia, no livro de Gênesis (MACEDO, 2001, p. 102).

branco vai se desenhando na ausência chicana, que se configura em inúmeras formas de tornar críveis as desigualdades, fruto das violências histórica, física, psicológica e educativa na vida e na alma de negros e não negros. Elas trazem consequências no cerne da sociedade, que necessita pensar se estamos prontos para defender questões coletivas de nação que africanizou, das tentativas de apagamento daquelas que viveram antes de nós, trazendo o xirê<sup>60</sup> da vida como forma de resistência.

As questões raciais e os preconceitos estão presentes em todos os espaços, sendo que suas principais vítimas se encontram nos bairros de comunidades populares, onde estão principalmente as crianças negras e pobres, filhas dos trabalhadores excluídos da sociedade brasileira contemporânea, infelizmente tão injusta e desumana. (SOUZA, 2009, p. 55-56).

O currículo oculto<sup>61</sup> de exclusão e preconceitos não fica a largo com a “inclusão de todos na escola,” como preconiza a LDBN 92/96, que inclui o corpo negro, mas por vezes ainda é usada como um elemento de disseminação da cultura e da história contada a partir do olhar do colonizador, enquanto a dos negros foi construída nas imagens dos livros didáticos escolares, nos espaços e no campo da subjetividade como um projeto de nação que nasce ao redor pelourinho.<sup>62</sup>

Frantz Fanon (2008) aponta para o impacto na subjetividade dos efeitos do pensamento colonial, como uma ferida aberta no corpo negro, marcado pela cor, pela negação/invisibilidade, pelos poucos registros que precisam recompor o período escravista. Apagados na tentativa de negação da escravidão Ao desvendar a história dos africanos, ela será reconstruída como elemento principal de transformação social. Em particular, que, no campo da educação, não seja trazida, através do mito da democracia racial, para o currículo a nostalgia das narrativas de um paraíso que de fato não existiu.

Os tumbeiros<sup>63</sup> produziram a pedagogia da democracia liberal ao admitir a escravidão como regime de trabalho. A Constituição de 1988, democrática, continua sendo combatida

<sup>60</sup> Uso a expressão no sentido do restauro da energia cotidiana, na propagação de saberes através do canto, dança que desloca o fluxo de comunicação com o *Orum* e o *Aiye*.

<sup>61</sup> Segundo Silva (1996), os não ditos cumprem uma função ideológica na escola, atuando implicitamente em suas práticas. Ver: SILVA, Maria José Lopes. Um aspecto da função ideológica da escola: o currículo oculto. **Boletim Técnico do Senac**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 2, maio/ago. 1996. Disponível em: <http://www.geocities.ws/byrooney/arquivos/arquivos/FunIdeEsc.doc>. Acesso em: 10 fev. 2022.

<sup>62</sup> Ver: BRITO, Ênio, José da Costa. Práticas e expressões de racialização: livros didáticos de História. In: BRITO, Ênio José da Costa. **O fazer da pesquisa em veredas de religião e história**: carpintaria de teses sobre cultura, memória e cosmo-percepção. São Paulo: Recriar, 2021. p. 192-196.

<sup>63</sup> SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças**: cientistas, instituições e pensamento racial no Brasil: 1870-1930. São Paulo: Companhia das Letras, 1993. A autora discute o problema racial amplamente.

pelo racismo estrutural, nega a ideia de “direitos para todos”, fazendo com que alguns de seus dispositivos ainda não estejam postos em prática. Sua democracia ainda é um projeto, pois a espoliação dos direitos que se configuram como fio condutor entre o passado e o presente aponta-nos a necessidade evidente de políticas de inserção, de fato, dos negros na sociedade brasileira.

Nesse processo, é fundamental ressaltar o papel dos movimentos sociais de negros e negras na busca de instauração de direitos equânimes. Os movimentos instituem, de uma outra forma, as relações entre as peças de um tabuleiro, possibilita mudanças no jogo de forças presentes. Mignolo (2008) destaca a importância de possibilitar a voz subalterna e silenciada, para que ela, emponderada de sua narrativa, provoque um movimento epistêmico transgressor, capaz de trazer um novo olhar, mesmo que pelas beiras, mas na posição de antítese e confronto a tudo que invisibiliza o Brasil como um país majoritariamente negros.<sup>64</sup>

A contribuição dos movimentos negros, além de pretender romper com as estruturas preconceituosas existentes na sociedade brasileira, coloca-se como peça fundamental de resistência, reivindicando a visibilidade da contribuição negra na história, na cultura, na sociedade e na educação. Tais reivindicações estão entre os principais elementos motivadores para o estabelecimento da lei nº 10.639/2003<sup>65</sup>, que, ao atender a demanda do movimento negros de 1970 a 2000, tornou obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileiras.

Como exemplo dessas lutas dos movimentos sociais, que apresentavam várias reivindicações na segunda metade do século XX e especialmente a partir dos anos 1970, em meio ao processo de abertura política durante a ditadura militar, podemos encontrar a “Carta de Princípios” escrita em 1978 pelas lideranças do então recém-criado Movimento Negros Unificado (MNU), que já reivindicava, entre outras coisas, a reavaliação do papel do negro na história do Brasil e a valorização da cultura negra. Durante o processo de construção do regime democrático em nosso país na década de 1980, o próprio texto da chamada “Constituição cidadã” de 1988 já refletia algumas das reivindicações de diferentes grupos sociais que até então não eram contemplados na construção dos currículos escolares de História, como se pode observar no parágrafo 1º do Art. 242 da Constituição, que já determinava que “O ensino da História do Brasil levará em conta as

---

<sup>64</sup> INSTITUTE FOR CULTURAL DIPLOMACY. Berlin, [200-?]. Disponível em: [https://www.culturaldiplomacy.org/index.php?en\\_programs\\_diaspora](https://www.culturaldiplomacy.org/index.php?en_programs_diaspora). Acesso em: 15 fev. 2022.

<sup>65</sup> BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2003. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/lei10639.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2020.

contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro.” (PEREIRA, 2011, p. 26).

Foi um marco o parecer de Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (BRASIL, 2004), para o Conselho Nacional de Educação (CNE), 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<sup>66</sup>. Sua relatoria traz a visão acadêmica, a voz da militância que lembra as causas dos sofrimentos e desumanização dos corpos negros de adultos e crianças em diáspora forçada. Já na introdução, a relatora fala do estabelecimento de políticas de reparação, de reconhecimento e valorização, de ações afirmativas.

Reconhecimento implica justiça e iguais direitos sociais, civis, culturais econômicos, bem como valorização da diversidade daquilo que distingue os negros dos outros grupos que compõem a população brasileira. E isto requer mudança nos discursos, raciocínios, lógicas, gestos, posturas, modo de tratar as pessoas negras. Requer também que se conheça a sua história e cultura apresentadas, explicadas, buscando-se especificamente desconstruir o mito da democracia racial na sociedade brasileira; mito este que difunde a crença de que, se os negros não atingem os mesmos patamares que os não negros, é por falta de competência ou de interesse, desconsiderando as desigualdades seculares que a estrutura social hierárquica cria com prejuízos para os negros. (BRASIL, 2004, p. 11).

O documento nos remete à memória da Frente Negra Brasileira, que nasceu em São Paulo, em 1931, e que teve suas ações interrompidas com o advento do Estado Novo. Ali, pela primeira vez, apontava-se para a escola como um lugar possível de incorporação do negro à educação formal, sem segregações, mas se pensava a escola como um lugar de integração (OLIVEIRA, 2002), e de promoção da igualdade social, que contribuísse para emancipação. Seu lema era: “Congregar, Educar e Orientar”, o que nos leva a entender seu caráter pedagógico.<sup>67</sup>

Nessa construção, alguns nomes acabam sendo os marcos de uma luta coletiva: Abdias do Nascimento como parlamentar representante dos negros; Neuza Santos Souza, discute racismo no campo da Psicologia; Lélia Gonzalez, com a discussão sobre da mulher negra, em textos acadêmicos e na prática política; Joel Rufino dos Santos discute o tema do negro com um olhar renovado sobre a história brasileira. São apenas alguns, entre muitos

---

<sup>66</sup> Parecer CNE/CP nº 3/2004, aprovado em 10 de março de 2004.

<sup>67</sup> Para uma visão geral das atividades da Frente Negra, ver: DOMINGUES, Petrônio. Frente Negra/Legião Negra. In: SCHWARCZ, Lillian Moritz; GOMES, Flávio dos Santos. **Dicionário da escravidão e liberdade: 50 textos críticos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018, p. 237-243.

negros e negras, conhecidos e desconhecidos, que foram abrindo territórios de discussão mais amplos sobre as questões dos negros.

A lei nasce das ações do Movimento Negro, que, apoiado por professores afrodescendentes, inicia um processo de formação pelo Brasil com os professores, rediscutindo a identidade negra. Apontava-se para a emergência desse falar a respeito das relações étnico-raciais nos espaços de encontro e ensino como elemento chave de uma educação libertária.

Entre outras reivindicações, demandavam-se matérias, conteúdo de história e cultura negra no campo escolar. Fica explícita a necessidade do estabelecimento de políticas públicas capazes de trazer modificações sistemáticas e estruturais para o currículo, isto é, práticas educativas que incluam, efetivamente, a história e a cultura negra no cotidiano da escola. Gomes (2017)<sup>68</sup> ajuda-nos a entender como o Movimento Negro teve presença marcante na desconstrução da ideia de raça e como colaborou para que pudéssemos pensar como a sociedade serviu como mecanismo de poder que perpetua a ideia colonial, inclusive no campo da educação:

Reafirmamos que o Movimento Negro constrói um projeto educativo emancipatório e, dentro deste, socializa os saberes construídos pela população negra ao longo da sua trajetória histórica. Esses saberes são fruto de subjetividades desestabilizadoras construídas na trajetória dos negros, das negras e nos seus corpos. Subjetividades que foram passadas de geração em geração como herança, cultura e resistência. O projeto educativo emancipatório do Movimento Negro, do ponto de vista institucional, tem como foco a educação básica e o Ensino Superior. Porém, ele não se reduz a educação formal. Ele visa a educação como processo de formação humana, vivido por todos nós. Visa, ainda, promover um processo social, cultural, pedagógico e político de reeducação do negro e da negra sobre si mesmos e sobre o seu lugar de direito na sociedade brasileira. E reeduca os outros segmentos étnico-raciais e sociais na sua relação com o segmento negros da população, suas lutas por direitos e suas conquistas. (GOMES, 2017, p. 130).

Em 2002, o CNE, ouvindo a demanda do Movimento Negro, que buscava uma relação humanizada, permite que se escutem as vozes negras nas relações étnico-raciais na educação nacional. A partir de então, assegura-se o direito à igualdade de condições de vida e de cidadania, assim como, garante-se igual direito às histórias e culturas que compõem a nação brasileira, além do direito de acesso às diferentes fontes da cultura nacional a todos

---

<sup>68</sup> GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador**: saberes construídos na luta por emancipação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

brasileiros:

Este parecer visa a atender os propósitos expressos na Indicação CNE/CP 6/2002, bem como regulamentar a alteração trazida à Lei 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pela Lei 10.639/200, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica. Desta forma, busca cumprir o estabelecido na Constituição Federal nos seus Art. 5º, I, Art. 210, Art. 206, I, § 1º do Art. 242, Art.215 e Art. 216, bem como nos Art.26, 26 A e 79 B a Lei 9.394/96 de Diretrizes e Bases. (BRASIL, 2004, p. 9).

Finalmente, o movimento iniciado décadas antes se transforma em lei. A lei 10.639/2003 traz a possibilidade do enfrentamento do racismo institucional, quando estabelece parâmetros curriculares que buscam quebrar os estereótipos que ainda recaem sobre os negros, pois a falta de imagens positivas do negro produz o seu silenciamento e a aceitação de uma estrutura social que privilegia estética e cultura brancas. Contudo, a educação ainda praticada em grupos populacionais negros privilegia a domesticação e pacificação, não é uma educação que valorize seu pertencer e cultura ancestrais.

As sociedades tradicionais africanas enfatizam a importância da energia psíquica e do desenvolvimento intuitivo (AMOAKU apud ANTONACCI, 2014), enquanto a nossa sociedade enfatiza o caráter individuado, mecânico, de concepções e verdades absolutas, embora pontuais e intimistas. Intuitivismo, comunitarismo e coletividade acabam não sendo valores nessa sociedade voltada para a fragmentação e o consumo, nos tornando dóceis ao capital.

Um momento que se tornou histórico foi a *Marcha das Mulheres Negras contra o racismo, a violência e pelo bem viver*, em Brasília no ano de 2015. No texto da carta-convite escrita para marcar o encontro, compartilhada nas redes sociais e sites diversos ligados aos movimentos sociais, aparece a percepção do momento atual e das tensões que estão em disputa no plano da política social:

Somos meninas, adolescentes, jovens, adultas, idosas, heterossexuais, lésbicas, transexuais, transgêneros, quilombolas, rurais, mulheres negras das florestas e das águas, moradoras das favelas, dos bairros periféricos, das palafitas, sem teto, em situação de rua. Somos trabalhadoras domésticas, prostitutas/profissionais do sexo, artistas, profissionais liberais, trabalhadoras rurais, extrativistas do campo e da floresta, marisqueiras, pescadoras, ribeirinhas, empreendedoras, culinárias, intelectuais, artesãs, catadoras de materiais recicláveis, yalorixás, pastoras, agentes de pastorais, estudantes, comunicadoras, ativistas, parlamentares, professoras, gestoras e muitas mais. A sabedoria milenar que herdamos de nossas ancestrais se traduz na concepção do Bem Viver, que funda e constitui as novas concepções de gestão do coletivo e do individual; da natureza, política e da cultura, que estabelecem sentido e valor à nossa

existência, calcados na utópica de viver e construir o mundo de todas(os) e para todas(os). Na condição de protagonistas oferecemos ao Estado e a Sociedade brasileiros nossas experiências como forma de construirmos coletivamente uma outra dinâmica de vida e ação política, que só é possível por meio da superação do racismo, do sexismo e de todas as formas de discriminação, responsáveis pela negação da humanidade de mulheres e homens negros. (CARTA..., 2015, n. p.).

Falou-se de diversidade e acolhimento, respeito e não agressão. Não é pedir muito, assim como não é muito dar respeito a todos em suas diferenças, isso é cosmovisão africana, a proposição de uma vida fincada na humanização.

A proposta de transgredir para uma nova episteme pedagógica, fincada na mística do existir, que sai da periferia, na possibilidade de se pensar a cosmovisão africana, como aquela que traz conhecimento no ato coletivo, que liga uns aos outros. Isso é Ubuntu, que vem a significar “sou porque somos”.

Etimologicamente, ubuntu vem de duas línguas do povo banto, zulu e xhona, que habitam o território da República da África do Sul, o país do Mandela. Ubuntu retrata a cosmovisão do mundo negros-africano. É o elemento central da filosofia africana, que concebe o mundo como uma teia de relações entre o divino (Oludumaré/Nzambi/Deus, Ancestrais/Orixás), a comunidade (mundo dos seres humanos) e a natureza (composta de seres animados e inanimados). Esse pensamento é vivenciado por todos os povos da África negra tradicional e é traduzido em todas as suas línguas. (MALOMALO, 2010, p. 19).

Assim, a memória está presente nos corpos que resistem ao aprisionamento, através de correntes físicas e/ou das construídas subjetivamente pela segregação capitalista. Quando isso se faz possibilidade, não somos mais apenas um. Todas nós marchamos na Marcha das Mulheres Negras, mesmo aquelas que, como eu, não estávamos de corpo físico.

Nesta visão de mundo, os seres humanos, os objetos e os fenômenos da natureza são considerados como elementos constitutivos do cosmos, dos quais a água figura como o elemento primordial da biomiticidade. No ser humano, existem porções de todos os elementos da natureza. Por isso, o destino dos homens e das mulheres é crescer, multiplicar e cuidar do universo, pois o desequilíbrio deste representa o infortúnio para a humanidade, devido ao entendimento de que as pessoas são partes intrínsecas de uma cadeia de forças que funciona em perpétuo movimento e de forma integrada e solidária, em que o menor descuido se traduz em desarmonia nos espaços da existência (òrun e àiyé), considerando os seus aspectos invisível e visível, interferindo fundamentalmente nas inter-relações sociais. (JESUS, 2003).

Está lançado o desafio. É necessário desvelar as tramas forjadas por um ideal de brancura e inverter a ordem, perceber que a libertação não está coarctada à ideologia cristã. Esse é o momento de se quebrar o silêncio, pois como diz o texto bíblico: “Digo-vos que, se

estes se calarem, as próprias pedras clamarão.” (Lc 19, 40).

No entanto, o que estamos presenciando é uma barreira intransponível de verdades absolutas, fruto de lições bem aprendidas ao longo da história da formação brasileira presente nas mentes colonizadas. Há ainda corpos não colonizados, que vivem outras possibilidades de ser e pensar e, embora não sem sofrimento, permitem a alegria. Aqui, voltamos à imagem e à palavra de Azoilda Loreto<sup>69</sup>. Palavra inquieta, na vontade de ser, provoca o calor do debate, sobre si, sobre sua história, que não é pulverizada no individualismo. No encontro, pode-se acreditar na mudança e na transformação, que vem através da palavra e que acende a alma

Se aplicados à pedagogia, esses elementos apresentam uma possibilidade transgressora, por caracterizar uma resistência à opressão. Nas vozes e nos fazeres das *yabás*, que trazem a sabedoria dos mais velhos, há uma pedagogia implícita de circularidade, a transmissão do conhecimento através da ludicidade, da experimentação, da observação da natureza e da coletividade. São como *djelis* na preservação da história, através da oralidade, presentes nos corpos que falam desta história e na escrita de formas singulares de existir. Transmite-se assim uma herança cultural, ancestral e o conhecimentos de negras e negras, que falam de história de dor, mas também histórias de resistência.

Essas práticas caracterizam uma resistência à opressão, à homogeneização de formas de perceber o mundo, permitindo alcançar de fato nossas crianças e adolescentes negros colocados à margem. Há a possibilidade de refazer da educação.

Se na atualidade as grandes narrativas são questionadas, pois, à luz da ciência, tudo tem que ser provado, medido, pesado epistemologicamente, racionalizado, temos dificuldades de entender as questões da ancestralidade, da imanência de elementos, a partir de um cosmo-sentido africano. Mas as possibilidades se apresentam apesar de tudo. Resistências através do afroafeto.

---

<sup>69</sup> Educadora, principal consultora do projeto Cor da Cultura.

#### 1.4 Em diáspora: mulher negra na educação

E foste um difícil começo  
 Afasto o que não conheço  
 E quem vende outro sonho feliz de cidade  
 Aprende de pressa a chamar-te de realidade  
 Porque és o avesso do avesso do avesso do  
 avesso

(Caetano Veloso)

De que territórios de diáspora vêm as mulheres, professoras objeto desta pesquisa? Como que elas entrecruzam minha história e as histórias uma das outras no cenário do Rio de Janeiro, que, de certo modo, não difere do nacional, em que o currículo não contém regras que eduquem o sujeito para interferir na história, mas pensando como ele poderia continuar sendo mantido sob o domínio dos senhores, tendo em vista ambiguidades do discurso da neutralidade e a imposição euro-cristã?

Assim, o racismo institucional do espaço escolar se dá sem estardalhaço, age silenciando a palavra. É preciso olhar para o que está na fumaça, no que foi vivido, onde a palavra se faz presente construindo outros caminhos para além da opressão. Por isso, pretendo pensar a partir do deslocamento dessas mulheres, que buscam formação acadêmica ou não, para outros campos territórios, a partir de seu reconhecimento do seu corpo negro. Elas buscam no coletivo e em rede a cura e o alargamento das práticas de cosmo sentido, para o enfrentamento das diversas formas do racismo. Quem são essas docentes negras na educação básica? Quais são os diálogos – prático e teórico, democrático não excludente – que elas podem produzir? Os estudos de Nilma Lino Gomes (2017), Cristo (2015), Sueli Carneiro (2005), Noguera, Adichie (2015) irão contribuir para refletirmos a partir de uma educação afroperspectiva, confirmando o que nos diz a letra do samba da Mangueira (2019), de *Marias, Mahins, Marielles e todas as que nessa escrita são as djelis*

Brasil, meu nego  
 Deixa-me te contar  
 A história que a história não conta  
 O avesso do mesmo lugar  
 Na luta é que a gente se encontra  
 Salve os caboclos de julho  
 Quem foi de aço nos anos de chumbo  
 Brasil, chegou a vez  
 De ouvir as Marias, Mahins, Marielles, malês (HISTÓRIA..., 2018, n. p.)

As histórias dessas educadoras negras, tantas vezes coletivamente tecidas, falam de resistência às tentativas de silenciamento e invisibilidade de corpos negros nos espaços educativos, em suas produções acadêmicas, em suas práticas. Algumas delas têm sua origem em territórios de tensão racial e social a Baixada Fluminense e regiões periféricas do estado do Rio de Janeiro, que as leva a juntar suas vozes e rostos de professoras, constituindo coletivos, tais como: a Rede Carioca de Etnoeducadoras Negras, ligando aos fios tecidos a Red de Maestros y Maestras Hilos de Ananse (Bogotá/Colômbia), Coletivo Agbalá,<sup>70</sup> e Coletivo Afroencantamento<sup>71</sup>. Coletivos que unem laços epistêmicos constituídos por educadoras/professoras/*djélis* negras fazedoras de educação cosmoafetiva.

Quando aproximamos os descritores “Relações Raciais” e “Educação”, encontramos, notadamente, como pano de fundo, uma preocupação com as questões sobre a seleção de conhecimentos, a formação a partir da perspectiva da pluralidade cultural e temas sobre as desigualdades na forma de representação dos/as negros/as nos objetos adotados pela administração do sistema educacional (MIRANDA, 2013, p. 111).

Dentre seus campos de atuação está a educação básica, são pesquisadoras, mestres, doutoras, ativistas dispostas a estabelecer práticas emancipatórias e insurgentes, dentro de seus territórios de atuação, abrindo um amplo debate sobre a educação para as relações etnicorracias e de educação afrocentrada, como estratégia para o enfrentamento das diversas formas de racismo seja ele religioso, institucional, epistêmico e violador de direitos.

Apono, brevemente e de forma não exaustiva, os territórios diaspóricos que unem essas mulheres, professoras referenciadas nesta pesquisa. São mulheres que escrevem a história preta da educação. Pretendo, ao fazer a cartografia dos processos de exclusão dessas professoras, falar de suas histórias, que explicitam dificuldades de acesso aos espaços de formação acadêmica, que se entrelaçam e que têm em comum a necessidade de diversos deslocamentos, na busca de reconhecimento de si e de sua história.

Há elementos de encontro, celebrando o amor e a cura da dor. Nos encontramos atravessadas pela história africana, na mesma descoberta de que esta não é uma história menor, ou que necessite ser guetificada.

---

<sup>70</sup> TOLENTINO, Luana. Para promover uma educação antirracista, professoras negras se unem em coletivos. **Carta Capital**, São Paulo, 8 maio 2020. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/opiniao/para-promover-uma-educacao-antirracista-professoras-negras-se-unem-em-coletivos/>. Acesso em: 10 jan. 2022.

<sup>71</sup> Coletivo Afroencantamento nasce de minha atuação como pedagoga na rede de ensino de Nilópolis, mas que se amplia como *coletivo* a partir de minha vinda para o município de Maricá.

Como se entrecruzam a minha história, as histórias das *djeles* que tecem as linhas da minha escrita no cenário político/social/educacional/pandêmico e emblemático, em particular a qual assola o Estado do Rio de Janeiro?

A grande maioria delas se forma longe de suas cidades. Percorrer o caminho do olhar, do contato, com histórias e vidas, provoca uma outra dinâmica nessa diáspora que interpreta, ressignifica e traz visibilidade dos corpos negros nos espaços acadêmicos. Ressalto que, por vezes, se discute, produz textos/artigos e livros, que se fale em/de reuniões pedagógicas, metodologias, novas formas de aprender e ensinar. Na prática, os espaços acadêmicos, em linhas gerais, estruturam-se na cátedra cartesiana, que levou a criação de disciplinas em caixinhas incomunicáveis.

São formas cruéis de “inclusão” frente à mentalidade colonizadora, pautada na ideia de utilização da mão de obra negra em lugares subalternos, como “máquinas” para a expansão do capital. A educação e a formação docente não ficam fora disso. Embora tenhamos avançado bastante na construção das práticas transgressoras, a educação acaba por se apresentar de forma rígida, em que a proposta de trabalho/currículo, as literaturas e artigos, entre outros instrumentos didáticos nos espaços acadêmicos continuam contando e reproduzindo o olhar colonizador, para estes corpos negros que adentram os espaços universitário.

A intencionalidade dessa forma de desenvolver o currículo não é isenta, pois visa a perpetuar a discriminação racial e seus danos, os quais devem ser superados pelas políticas de educação para as relações étnico-raciais ao longo da história, como veremos ao explicitar dados a respeito da educação para os libertos e “ingênuos” no Brasil oitocentista, na lei nº 81 da Província do Rio de Janeiro, no ano de 1837: São proibidos de frequentar as escolas públicas: 1º Todas as pessoas que padecerem de moléstias contagiosas. 2º Os escravos e os pretos Africanos, ainda que sejam livres ou libertos. (RIO DE JANEIRO, 1837, n. p.).<sup>72</sup>

Como podemos ver, a lei evidencia o não direito dos negros de frequentarem as escolas públicas e mesmo com a reforma de Couto Ferraz, no decreto nº 1.331-A, em 17 de fevereiro de 1854<sup>73</sup>, que institui a obrigatoriedade da escola pública, não muda nada para as crianças negras em relação ao direito à escolarização. O que estava em jogo não eram regras

---

<sup>72</sup> Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/29135/pdf>. Acesso em: 20 jan. 2022.

<sup>73</sup> <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-publica-caoriginal-115292-pe.html>. Acesso em: 10 jan. 2022.

que educassem o sujeito para interferir na história, mas o modo pelo qual ele poderia continuar sendo mantido sob domínio dos senhores.

Esse fato pode ser um dos aspectos que fazem pensar que alguns povos sejam mais sujeitos históricos que outros, dando a estranha impressão de haver povos sem história. A problemática da carência de abordagens históricas sobre as trajetórias educacionais dos negros no Brasil revela que não são os povos que não têm história, mas há os povos cujas fontes históricas, ao invés de serem conservadas, foram destruídas nos processos de dominação. (CRUZ, 2005, P. 23).

Para os negros, a escolarização privilegia (uso o presente como tempo verbal, pois a função da escola ainda é a da modelagem e a repetição) a domesticação e não a educação, de tal sorte que os arrancados da convivência materna para as instituições têm educação formal. Os que ficam com suas mães eram servís de seus patrões e gozavam de uma educação de maneira direta no contato com a sociedade e viviam em todos os espaços, numa ação pedagógica ora mais, ora menos organizada.

A educação e o negro ou a educação para o negro? Na verdade, a questão está mais uma vez atrelada ao fato de que, quando se pensou em trazer ao cenário educativo a questão do negro como educando, tinha-se em mente a consideração dos negros como elemento “ingênuo”, sendo assim, a importância da modificação da prática educativa não se dá como uma necessidade a ser suprida para os negros, mas sim como uma das formas de escamotear a dominação e o processo de escravidão, que ainda permanecia forte na consciência do estado eclesiástico, social e familiar.

Também é tradição no Brasil a educação doméstica da escrita, substituindo a escolar. As meninas aprendiam a escrita em troca de trabalhos domésticos ou de costura para “senhoras de boa vontade”, que gentilmente as ensinava o ofício. Vários autores apontam algumas dificuldades que os negros passaram no Brasil.

[...] Era proibido aos negros aprender a ler e escrever. Tomemos, como exemplo, a Lei n.º 14 de 23 de dezembro de 1837, do então Presidente da Província de São Pedro do Rio Grande do Sul, que proibia escravos e pretos, ainda que livres ou libertos, de frequentar as escolas públicas. (VERGNE, 2016, p. 65).

As meninas, as moças, as senhoras tinham para os mesmos misteres as mucamas, em geral, crioulas e mulatas. Nunca se notou bastante a depravada influência deste peculiar tipo brasileiro, a *mulata*, no amolecimento de nosso caráter ... na família é a confidente da sinhá-moça e amante do nhonhô. Graças principalmente a ela, aos quatorze anos o amor físico não tem segredos para o brasileiro, iniciado desde a idade mais tenra na atmosfera excitante que lhe fazem em torno, dando-lhe banho, vestindo-o, deitando-o. (VERÍSSIMO, 1985, p. 69 *apud* FONSECA, 2001, p. 26,

grifo do autor).

As que fossem entregues ao Estado deveriam ser encaminhadas a instituições que se tornariam responsáveis por sua criação e educação. Portanto, a distinção entre *criação e educação* isentava os senhores de escravos de qualquer responsabilidade quanto a uma alteração no conteúdo das práticas educativas dirigidas a essas crianças. Por outro lado, definia que aquelas que fossem entregues ao Estado não poderiam ser tratadas como era comum o regime de escravidão, devendo ser, portanto, *educadas*. (FONSECA, 2001, p. 15, grifos do autor)

Deparamo-nos com a vasta realidade cheia de possibilidades, apoiadas em leis que garantem educação para todos. Na atual conjuntura, cabe a pergunta: essas leis são contraditórias ou não-verídicas? Elas afastam-se totalmente do patamar de nossa dura realidade. Nesse contexto, muitas crianças, sobretudo negras, são cooptadas pelo tráfico de drogas, que ensina com eficácia o seu projeto.

Assim, constatamos a desigualdade entre crianças negras e brancas dentro do mercado capitalista. Como o ser humano é “gente”, carregado de valores, qualidade e potencial, se por horas, dias e anos, isto lhe é castrado, rompido, renegado, com certeza, num momento oportuno, esse grito sai de alguma forma.

Vemos, atualmente, a situação do Rio de Janeiro – uma explosão violenta de um governo paralelo “do tráfico” – grito de uma necessidade de participação, inserção, trabalho, saúde, moradia e educação. Aonde chegaremos?

Aprender a ler-escrever-contar supõe ao menos um tempo e um espaço específico com frequência uma pessoa em que se reconhece a capacidade de instruir e a quem se remunera, em fim os instrumentos sem os quais a transmissão não poderia ter lugar. Se a escola não é sempre o local dessa mediação, é porque certos grupos sociais, introduzidos desde muitas gerações na cultura da escrita mantêm estas primeiras aprendizagens no domínio familiar. (HÉBRARD. 1990, p. 168 *apud* FONSECA, 2001, p. 27).

A mulher, objeto de ostentação do poder masculino, passa a exercer a função de professora, cabendo-lhe, porém, a não apropriação do conhecimento, mas a função de transmitir valores, de tornar a educação e a iniciação às letras uma cópia. Na verdade, ensinava-se ao indivíduo a cópia e a leitura e a escrita que lhes servisse para aprender a obedecer a ordens. A mulher, de um modo geral, foi conivente com o sistema patriarcal, salvaguardando, porém, a francesa Simone de Beauvoir e outras que desafiaram a função de ensinar a copiar e acreditaram na possibilidade de ensinar a pensar e a serem críticas.

A educadora feminina, portanto, substitui o homem, objeto da racionalidade, que, na visão positivista, era enfatizado como o ser racional por excelência. Destaco que, para as mulheres negras, tornar-se professora foi ainda mais difícil, pois, a carga depositada nos seus ombros foi grande. Entre os trabalhos domésticos, o trabalho nas “casas de família” os cuidados com os seus e dos filhos dos outros. Sem que fosse permitido a ela a possibilidade de qualificação e inserção escolar. Destaco que minha mãe foi trabalhar com a promessa de que poderia estudar, só que, entre os jantares e os afazeres, isso nunca lhe foi realmente permitido.

Como pensar que a mulher – a branca tida como ser frágil e a negra como doméstica ou boa de cama –, tida como incapaz de usar o seu poder intelectual poderia atuar educação? Quem são as mulheres educadoras? Segundo Demo, em *Desafios modernos da educação*:

Ser professor é o que sobra para quem não conseguiu coisa melhor. Isto parece válido sobretudo para o caso da normalista. A par da estigmatização feminina e profissional, acrescenta-se um tipo residualista de formação, encarnado num 2º grau reconhecido como fraco mormente muito distanciado da modernidade.<sup>74</sup>(DEMO, 2000, p. 45).

O autor menciona ainda um certo saudosismo da imagem que se tinha da professora normalista, que via na opção de ser professora um “sacerdócio”. Questiona também o fato de ser o curso de normalista voltado para aquelas que tiveram a oportunidade de estudar e de serem aliadas do sistema domesticador.

De pouco vale recorrer ao saudosismo da imagem positiva que uma vez teve a professora normalista, quando a escola fundamental ainda era coisa de elite. De fato, naqueles tempos preponderava tal expectativa, geralmente confirmada pela própria origem dela, aliada à dedicação profissional próxima do “sacerdócio”. (DEMO, 2000, p. 45).

Ser professora, na escola, realmente era uma prática muito ligada à casa, ao costumeiro, ao conhecido pela mulher, chamada “dona-do-lar e da educação dos filhos.” O estigma foi rompido ou ainda está sendo diluído ao longo de nossa história? A mulher vem mostrando-se competente em várias áreas sociais e em poder de decisões. A história, bem sabemos, é lenta, o que falta, nessas emaranhadas situações em que as mulheres estão presentes, é descobrir seu *espaço* inerente e sua *identidade* de atuação como mulher negra, apesar das limitações historicamente impostas.

---

<sup>74</sup> Pedro Demo, professor titular da Universidade de Brasília, faz parte do quadro da IPA, doutorado em sociologia na Alemanha.

A discussão em torno da feminilização do magistério é, sem dúvida, bastante complexa. Vale ressaltar que, no final do século XIX, algumas correntes de pensamento propunham que havia diferenças “naturais” entre homens e mulheres. Às mulheres, por sua constituição natural, cabia socializar as crianças, como parte de suas funções maternas. Foi fácil admitir que a educação das crianças estaria mais bem cuidada nas mãos de uma mulher, a professora. Logo, a função de mãe na família era estendida à escola pela pessoa da professora.

O conceito de vocação foi muito usado para legitimar o crescente aumento do número de mulheres que ingressavam no magistério. Em nome da natureza feminina e de sua vocação natural, as mulheres adentraram no magistério, já que a profissão era vista pela sociedade como adequada para o seu gênero; o papel que lhes era exigido na escola era o mesmo que lhes era imputado na família.

O magistério, enquanto profissão pouco rentável, afastava os homens que deveriam prover o sustento da família. No caso das mulheres, estas poderiam exercer uma profissão mal remunerada, já que não lhes cabia a responsabilidade de “chefes de família”. (SCHAFFRATH, 2000, p.12)

Considerando o preconceito e a dificuldade de evidenciar a negra na escola, parte-se do princípio de que a mulher já era discriminada. Difícil pensar como a mulher negra, tida como a cozinheira, a ama de leite, a doméstica, pudesse ser outra, do papel passado, do certificado, do compromisso selado. A mulher negra era pouco encontrada no ambiente educativo, fruto do preconceito, do analfabetismo estrutural, que gera analfabetos para continuar a história de opressão e descaso.

No Brasil, há uma tendência nas instâncias oficiais e governamentais de negar que haja racismo no país. De fato, ele não existe em lei, mas, na prática, é diferente. O movimento de mulheres negras talvez seja o que mais cresceu. Há grupos disseminados em todo o país tentando reverter a situação, através de articulações institucionais ou não, como a participação em coletivos, fóruns e grupos de estudos, que tem sido instrumentos coletivos de fortalecimento mútuo (FIGUEIREDO, 2018).

No mercado de trabalho é onde se manifesta mais o preconceito, que se esconde na chamada “boa aparência” para determinados cargos e funções. Como as mulheres negras tiveram menos acesso à educação e a uma formação profissional, elas estão, em sua maioria, inseridas no mercado de trabalho em profissões ou serviços menos valorizados e mais pesados. Desse modo, ainda carregam nos ombros o estigma de mucama e da doméstica,

como se não fossem capazes de ser e escolher outra função.

A maior parte das dificuldades enfrentadas pela população negra, desde o fim da escravidão até os dias atuais, começa no mercado de trabalho, dão muitas voltas e caem de novo no trabalho: as oportunidades são menores, cada vez há menos vagas, o desemprego é maior entre os negros do que entre os brancos, os salários são mais baixos. Por isso, as condições de saúde, moradia, educação, segurança também vão ser piores. E a chance de os filhos dos trabalhadores negros repetirem esse ciclo é muito grande.

Em um país como o Brasil, onde a situação dos trabalhadores, em geral, não vai bem, as dificuldades aumentam para a população negra:

Pesquisa do Dieese para cinco regiões metropolitanas concluiu que é mais provável um negro ficar desempregado do que um branco, mesmo que tenham o mesmo nível de escolaridade; as trabalhadoras negras estão sempre em desvantagem em relação às brancas: ganham menos, ainda que a função seja a mesma, e assumem os serviços mais penosos. Há três vezes mais negras do que brancas trabalhando como domésticas; o condenável trabalho infantil, em cada 100 crianças de 10 a 14 anos 40 são negras ou pardas, para 15 brancas. (SOCIAL-DEMOCRACIA SINDICAL, 2001, p. 19).

Tendo presentes pesquisas comprovadas de nossa dura realidade, no tocante à mulher-negra educadora, se por um lado cresceu sua efetiva participação no mercado, por outro, temos de avançar muito mais na qualidade de vida e no reconhecimento de sua capacidade como pessoa e como profissional.

Ao longo da história, houve pessoas que nos fizeram (brancos e principalmente negros) pensar como galinhas. O pior é que muitos de nós ainda acham que “somos galinhas”. Mas nascemos para ser águias, voar nas alturas e buscar o campo para protagonizar nossa história. Portanto, uma águia, por mais que a reduza à condição de escravidão, nunca deixará de ouvir sua própria natureza de águia, que a impele para a liberdade.

Hoje, como diz Leonardo Boff:

Os oprimidos começam a “extrojetar” o opressor que forçadamente hospedam dentro de si. É o tempo maduro para o processo de libertação. Primeiro, na mente; depois, na organização, por fim, na prática. E é somente pela libertação que os oprimidos resgatam a autoestima, refazem a identidade negada e reconquistam a pátria dominada. (BOFF, 1997, p. 22).

Assim, devemos concretizar e perpetuar (mente, organização e prática) o processo de

participação dos negros e das negras dentro e fora da educação.

No entanto, estudos revelam que, entre as décadas de 60 e 80, as mulheres negras aumentaram 7,33 vezes seu ingresso no nível de ensino superior, uma taxa muito maior que a das brancas: 2,53 vezes. Esse quadro evidencia o crescente investimento da mulher no seu preparo, em todos os níveis de ensino, apesar da pouca mudança acarretada quando ingressa no mercado de trabalho. (CASTRO, 1999, p. 16).

A história de segregação e os processos de silenciamento de negros e negras, dificultou o acesso à educação pública. Mesmo com a mudança da LDBN, que instituiu a obrigatoriedade da educação para todos, ela não inclui os saberes dos povos tradicionais e a história continua sendo contada do ponto de vista dos dominadores, levando a memória da identidade negra na formação social da história e formação brasileira a sofrer apagamento, (GOMES, 2017).

Falando de como a mulher é ensinada nesse cenário, a marca que me atravessou foi o aprendizado, em especial no ambiente escolar, lugar da dor e da impossibilidade de reação do meu corpo e minhas marcas de negritude invisibilizadas, fato que também entrelaça as várias narrativas desse grupo

Ensinamos as meninas a sentir vergonha. “Fecha as pernas, olha o decote”. Nós as fazemos sentir vergonha da condição feminina; elas já nascem culpadas. Elas crescem e se transformam em mulheres que não podem externar seus desejos. Elas se calam, não podem dizer o que realmente pensam, fazem do fingimento uma arte. (ADICHIE, 2015, p. 36).

No entanto, o corpo-curriculum negro da professora traz a referência positiva de mudanças de atitudes e influenciam estudantes a se afirmarem frente ao racismo. No entanto, ao longo da história, o discurso patriarcal em torno a feminilização do magistério é, sem dúvida bastante complexo, pois, neste sentido, o magistério seria o lugar natural da mulher como reprodutora e pela sua função de maternagem.

CAPÍTULO II  
**NARRATIVAS AO SOM DO TAMBOR**

## CAPÍTULO II – NARRATIVAS AO SOM DO TAMBOR

Por que escrever esta obra? Ninguém a solicitou. E muito menos aqueles a quem ela se destina. E então? Então, calmamente, respondo que há imbecis demais neste mundo. E já que o digo, vou tentar prová-lo. Em direção a um novo humanismo... À compreensão dos homens...Nossos irmãos de cor... Creio em ti, Homem... O preconceito de raça... Compreender e amar... De todos os lados, sou assediado por dezenas e centenas de páginas que tentam impor-se a mim. Entretanto, uma só linha seria suficiente. Uma única resposta a dar e o problema do negro seria destituído de sua importância. Que quer o homem? Que quer o homem negro?

(*Frantz Fanon*)

Este capítulo adentra o espaço do religioso silenciado, da ancestralidade negada e da busca de pertencimento. É um percurso pessoal-coletivo de atravessamento do que está silenciado em nossa história e como esse silenciamento adentra o espaço escolar, produzindo medo e rejeição. As teorias aparentemente neutras acabam por ter suas bases fundamentadas na cosmo-perspectiva eurocêntrica, produzindo dor e até mesmo morte de sujeitos em vida, por serem negros.

Penso, aqui, se seriam possíveis estratégias de superação dos traumas coletivos congelantes de naturalização do catolicismo romano expansionista ou do institucionalismo cristão branco, anglo-saxão, protestante, que incorporam em sua mística sistemas ideológico-políticos, levando a uma sacralização do mercado. As estratégias mercadológicas e de poder se distanciaram do profeta Jesus de Nazaré e da mística revolucionária contida nos versos da Teologia da Libertação, como na poesia de Dom Pedro Casaldáliga na “Canção da foice e o feixe”:

Com um calo por anel,  
monsenhor cortava arroz.  
Monsenhor “martelo  
e foice”?

Me chamarão subversivo.  
E lhes direi: eu o sou.  
Por meu Povo em luta, vivo.  
Com meu Povo em marcha, vou.

Tenho fé de guerrilheiro  
e amor de revolução.  
E entre Evangelho e canção

sofro e digo o que quero.  
 Se escandalizo, primeiro  
 queimei o próprio coração  
 ao fogo desta Paixão,  
 cruz de Seu mesmo Madeiro. (CASALDÁLIGA, 1978, p. 179)

Foi nesse território que me construí. Aqui estão os textos, autores e referências que trago, as cenas, músicas e os versos que me confrontaram com uma fé em trânsito e uma indignação nazarena. Tais posicionamentos são apontados como perniciosos elementos de fé pelos campos religiosos hegemônicos, pois mostram uma forma de pensamento que, por si, aponta e denuncia o racismo religioso nosso de cada dia, até mesmo na institucionalização do consentimento da morte como política pública. A pandemia ampliou diferenças sociais, a articulação fé e política apoiou armas, negou a vacina e contribuiu para um aumento de desumanização, demonização dos sagrados do outro, negação da ciência e naturalização da morte consentida.

Neste momento histórico, encontramos-nos atravessados por narcomilícias e tráfico neopentecostais, do Complexo de Israel<sup>75</sup> à Baixada Fluminense, com a articulação político-religiosa. Por conta deste cenário, a CNBB chega a ser apontada como comunista<sup>76</sup> ao mesmo tempo em que as religiões afro-brasileiras têm sido alvo de ações de destruição de símbolos sagrados, incêndios e ofensas. Enquanto isso, políticos e lideranças nacionais se vangloriam por serem “terrivelmente” cristãos<sup>77</sup> enquanto empunham Bíblia e arma na mesma mão. Mesmo as redes sociais proliferaram imagens messiânicas do presidente da república.

O cenário, que tomou o poder político nos últimos anos, não pode impedir de observar as resistências e caminhos singulares que se constroem no cotidiano.

---

<sup>75</sup> Complexo de Israel é situado na zona norte do Rio de Janeiro, englobando cinco comunidades: Cidade Alta, Vigário Geral, Parada de Lucas, Cinco Bocas e Pica-pau. Hoje estas comunidades são comandadas por um traficante, adepto de igreja pentecostal, que se crê ungido por Deus, unificando a região através de uma mesma regra que exclui as religiões de matriz africana. Ver: <https://www.b9.com.br/shows/escafandro/escafandro-fe-e-trafico-capitulo-1-complexo-de-israel/>. Acesso em 04 abr. 2022.

<sup>76</sup> Ver: WERLANG, Guilherme Antonio, Dom. Lobos com peles de ovelhas. **CNBB**, [s. l.], 10 abr. 2019. Disponível em: <https://www.cnbb.org.br/lobos-com-peles-de-ovelhas/>. Acesso em: 20 fev. 2022.

<sup>77</sup> Podemos lembrar aqui a fala da atual Ministra da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, Damarens Alves: “O Estado é laico, mas a ministra é terrivelmente cristã”. (ROSAS, 2021, n. p.). Para ver esse e outros elementos sobre este assunto: ROSAS, Juliana. O jornalismo e o terrivelmente cristão. **Observatório da Imprensa**, São Paulo, 24 nov. 2021. Disponível em: <http://www.observatoriodaimprensa.com.br/intolerancia/o-jornalismo-e-o-terrivelmente-cristao/>. Acesso em: 20 fev. 2022.

Fotografia 2 – Presidente Jair Bolsonaro fazendo gesto de arma, na Marcha para Jesus, ao lado da Bispa Sonia Hernandes, no palco principal da manifestação em São Paulo, em 2019



Fonte: Site *Diário do Centro do Mundo*, 2019<sup>78</sup>.

Figura 2 – Card com o lema de campanha de Jair Bolsonaro, associando o caráter messiânico cristão dos cruzados, em oposição a seus adversários



Fonte: Imagem compartilhada no Twitter, em 2019.

As vidas das pessoas continuam, apesar do desejo de hegemonia dos discursos de poder. Falo também do tempo que muda a vida e os encontros com outras mulheres negras,

---

<sup>78</sup> Ver: <https://www.diariodocentrodomundo.com.br/bolsonaro-o-gesto-da-arma-na-marcha-para-jesus-e-arisada-cafajeste-dos-pastores-por-daniel-trevisan/> Acesso em 01 jan. 2022.

mães, professoras, ativistas que possibilitaram a busca de caminhos dissonantes que trazem a possibilidade de mudança e esperança no cotidiano em seus fazeres, narrativas e histórias do vivido, que vão tecendo redes de afeto e de quilombismo para superação dos males do racismo.

Justiça seja feita para todas que estão nesta caminhada para que seja restabelecido o direito daqueles que foram silenciados.

Raios no céu, e, em resposta, soam os trovões

Kaô meu pai, Kabecile, traga justiça para nossa terra.

## 2.1 Traumas e religiosidade: “É água para benzer, fogueira para queimar”

Nenhuma auréola resiste ao tempo sem se apagar,  
Se não tiver a serviço de Deus ou de um Orixá.  
Moço, exijo respeito, a sua voz é malcriada.  
Não seja tão leviano, respeite minha Aruanda.  
Tem quase cinco mil anos de existência minha banda...  
(Altay Veloso)

MACUMBEIRA! VOCÊ. É UMA MACUMBEIRA!!!!!! Aos gritos, aos berros como se fosse um xingamento cruel. Esse era o tom do intolerante, em sua fúria. Era para ser apenas uma visita à família.

[...]

Entender o atravessamento entre política, religião e mercado, na pós-modernidade pode ajudar a compreender as transformações que resultam em um capitalismo marcado pelo teocrático, em particular no contexto de desrespeito e violência conflagrada no cenário brasileiro.

O território vem sendo construído desde a devastação colonial do mapa das diferentes regiões da África, e da forma colonial atravessada pelo religioso no Brasil. Os negros vindos através da diáspora forçada não eram iguais no caso do Brasil, Senegal, Gâmbia, Moçambique e Madagascar. Os negros não vieram obrigados tão somente, foram sequestrados e escravizados. Como etapa necessária para a dominação e justificativa do projeto escravocrata e colonizador, incorporam-se os aspectos religiosos, a repressão e a demonização das religiões africanas, um discurso que ainda permanece, Dado que ainda não conseguimos, como país, rever o projeto civilizatório de bases eurocêntricas.

[...]

A cena continuava, mas a aula estava pronta e construída, fundamentada diante do grito de intolerância apresentado ali na minha frente. O que deveria soar como uma ofensa me fez pensar vários caminhos em fração de segundos. E mais uma vez, antes que minha boca se abrisse: – Macumbeira!! Meu irmão de sangue retomava à ira.

[...]

É preciso voltar no tempo e puxar o fio das vivências que forjaram a necessidade daqueles povos em diáspora forçada se organizarem em nova terra, com os corpos encarcerados pela dor e pela solidão. Eles foram desde os primeiros momentos impelidos a resistir para viver, burlando a dificuldade da comunicação entre as diferentes línguas, dos diferentes povos misturados e do colonizador português, e os diversos aspectos religiosos. Hibridizam-se saberes: ritos afro-indígenas e cristãos, formando uma teia sincrética ainda não aceita oficialmente.

Ressalte-se, porém, que a vivência sincrética do catolicismo não é uma invenção de indígenas latino-americanos e afrodescendente, pois ocorre na história dos povos um autêntico jogo dialético em que, primeiramente, o povo vencedor tenta impor-se, eliminando a religião do povo vencido (tese x antítese). Em seguida, o dominador acaba aceitando os elementos mais válidos ou mais fortes dos oprimidos (tolerância, coexistência pacífica); no final, chega-se a uma síntese. O cristianismo, por ser uma religião universalista, não pôde se subtrair ao sincretismo, já que chamou sobre si a responsabilidade de conter, em princípio, toda a pluralidade encontrável no gênero humano (SOARES, 2010 p. 30).

Em minha casa, quando criança, a convivência pacífica de minha avó, em função das escolhas dos filhos por outras matrizes religiosas não cristãs, me levou a resgatar as lembranças, as brincadeiras, os momentos de riso, choro, dificuldades, felicidade e de cumplicidade que tivemos na infância, com minha família e, em particular, com meu irmão. Cresci achando que toda a dureza da vida não apagaria os momentos de amor. Mas como entender que meu irmão havia se transformado em um intolerante. Sim, meu irmão! Saído do mesmo ventre. Olhos irados, violência verbalizada, corpo rígido, defendendo o armamento, defendendo ideias que combatiam nossa história, nossa cor da pele, nosso direito de sermos nós.

[...]

– *Macumbeira!!!!* – a voz ecoava buscando a ofensa.

[...]

Remeto-me a Benjamin (1987) para analisar os meandros da história e compreender sua dinâmica. Em Benjamin, encontramos a provocativa do narrador, não cientista, que nos traz fatos capturados no silêncio falante da vida cotidiana. Aqui, a narrativa silenciada do intolerante, que era meu irmão. Estavam as vozes reprimidas pelo racismo, aprendido e armazenado ao longo de sua vida.

A beleza da cultura religiosa africana me afetou de maneira intensa e curativa.

Dos bancos disciplinados da igreja católica, seguindo outros caminhos trazidos pela vida, percebi-me diante da beleza do culto aos orixás<sup>79</sup> que vêm do Orum<sup>80</sup>. Os orixás tocam o profano da vida humana com vontades, humores, mesmo mantendo a sacralidade<sup>81</sup>. Do Àiyé<sup>82</sup>, onde todos vivemos. O sagrado e o profano no mesmo lugar. Essa forma, até poética, de ver o existir, pela imposição da religião cristã até a década de 1960 e pelas religiões pentecostais em tempos recentes é demonizada e dessacralizada.

[...]

– *Macumbeira!!!!*

[...]

Em minha concepção, só não me achava digna de ser chamada “*macumbeira*”, devido ao meu parco conhecimento desta matriz religiosa e à forte ligação com o catolicismo, aprendido ao longo da vida. Confesso que fiquei até orgulhosa em ser chamada de *macumbeira*.

Nesses intermináveis minutos de intolerância religiosa, em pensamento, voltei ao colo de minha avó, minha *griotte* de histórias bíblicas, que me inspirou a descobrir à teologia da libertação<sup>83</sup>. Vivenciei os movimentos considerados progressistas da igreja católica, em

<sup>79</sup> Ancestrais divinizados segundo a tradição yorubá.

<sup>80</sup> Mundo espiritual onde habitam os orixás.

<sup>81</sup> “A oposição sagrado/profano traduz muitas vezes como uma oposição entre real e irreal ou pseudo real. (Não se deve esperar encontrar nas línguas arcaicas essa terminologia dos filósofos - real-irreal etc. mas encontra-se a coisa. É, portanto, fácil de compreender que o homem religioso deseje profundamente ser, participar da realidade, saturar-se de poder”. (ELIADE, 1992, p. 16).

<sup>82</sup> A Terra, o plano material, segundo a tradição yorubá.

<sup>83</sup> “As décadas de 1970 e 1980 foram bastante significativas para os movimentos sociais no Brasil, especialmente para o negro que, no bojo do processo de redemocratização do país, reivindicava uma série de direitos para si, além de denunciar o preconceito e a discriminação racial presente na sociedade brasileira. A Igreja Católica também participou dessas ações por meio de muitos leigos, religiosos, padres e bispos que se envolveram nas lutas sociais a favor dos sem-terra, indígenas e negros. O grande discurso dessa época, embalado pelas Conferências Episcopais de Medellín (1968) e Puebla (1979) era a defesa do pobre, o qual fora escolhido como o destinatário principal do evangelho.” (OLIVEIRA, 2011, p. 34).

particular da Diocese de Nova Iguaçu, que mantinha viva a luta travada por Dom Adriano Hipólito (1918-1996), bispo diocesano em Nova Iguaçu de 1966 a 1994.

Acreditava, naquele contexto, que o diálogo ecumênico incluiria todas as matrizes religiosas. A palavra profética dos *griots* desta história ecoavam na boca de Leonardo Boff, Dom Pedro Casaldáliga, Dom Romero, Dom Adriano Hipólito, Dom Mauro Moreli e tantos outros mártires, que explodia dentro do meu peito o desejo de evangelizar.

Minha vida profissional é permeada pela participação em vários movimentos sociais e religiosos, ligados às Comunidades Eclesiais de Base, da igreja católica de fins dos anos 1980 e início dos anos 1990. Ali fui apresentada à educação popular e iniciei minha trajetória como alfabetizadora de jovens e adultos, na região onde residia, a Baixada Fluminense. Minha relação com a educação continuou cada vez mais intensa e, envolvida com a práxis freiriana, me formei em Pedagogia.

Os caminhos da vida me conduziram ao concurso para professores de Ensino Religioso na rede pública em meio às contradições da função, buscando sempre avançar na compreensão do cuidado às pessoas. Entre calmarias e sarças ardentes em relação à vivência religiosa cristã católica, no entanto, como professora, fui me distanciando das práticas proselitistas. Aqui, vou enveredar pelos meandros dos caminhos que me levaram ao afastamento das pastorais e movimentos da Igreja Católica, mas podemos falar de mudanças pessoais de minha parte e mudanças historicamente marcadas do catolicismo e suas transformações. Independentemente destes processos, ainda assim, estava atuando como professora do Ensino Religioso do credo católico<sup>84</sup>. Ainda estava vinculada à igreja através das missas e dos encontros para professores, pois anualmente teria que apresentar um documento que me credenciasse a exercer a atribuição de professor de Ensino Religioso (ER) do credo católico.

Os impasses em relação às tensões de disputa de poder religioso ficavam fora dessa discussão. Embora a proposta pretendesse refletir sobre a diversidade religiosa e sobre a

---

<sup>84</sup> “Nas escolas do Estado a proposta é que no futuro os estudantes sejam separados por turmas e assistam a aula de seu credo. Já excluí o argumento de que o ER ajude a diminuir a intolerância e amplie os conhecimentos de todas as religiões. Na prática, todos os credos estão em uma única aula desses tais “valores”. Desde 2004 eu entrevistava os professores sobre que material usavam, e a maioria respondia que selecionava da bíblia o que fosse comum para católicos e evangélicos. Como isso é possível? A bíblia é um valor para quem? Além disso, há muito texto do Padre Zezinho, Marcelo Rossi e materiais da Campanha da Fraternidade. Em 2007, a Cúria Diocesana do Rio lança a coleção didática de livros católicos. São 4 volumes de muito retrocesso, não apenas porque ofende o candomblé, mas porque traz uma visão conservadora de família e mulher; e é racista porque mantém negros em papéis subalternos.” (CAPUTO, 2013, n. p.).

quebra de estereótipos preconceituosos na escola, muitas vezes acabava por reforçar a visão eurocêntrica e etnocêntrica de um catolicismo branco, que marginalizava os povos originários e, em especial, os de matriz africana. Mas o que quero destacar ao trazer o contexto do ensino religioso para este momento é a tessitura entre as *fendas* e o *subterrâneo do não dito*.

Pode-se dizer que o Judaísmo e o Cristianismo também fazem parte da historiografia do continente africano e dos africanos. A historiografia do Judaísmo e dos hebreus é também a historiografia do continente africano como também a historiografia do mesmo continente é também a historiografia dos hebreus/judeus. Foram os povos hebreus escravizados no Egito de Moisés, que depois também foi lugar de refúgio dos pais de Jesus. As diásporas africanas podem e devem também se apropriar desta historiografia do Judaísmo cristão e do Cristianismo por fazerem parte do patrimônio cultural e civilizacional deles devido ao lugar central que o continente africano e os africanos ocuparam durante os processos de estruturação e consolidação destas religiões monoteístas (KALY, 2012, p. 67).

[...]

O novo grito me traz a realidade *MACUMBEIRA, VOCÊ É UMA MACUMBEIRA!!!!!!!!!!!!*

[...]

Fui me encontrando com a cosmovisão africana. Um dos encontros foi através do livro *Minhas Contas*, de Luiz Antônio e Daniel Kondo (ANTONIO, 2008), livro infantil que comprei para fazer a leitura no grupo de pesquisa “O Imaginário Religioso Brasileiro”. Ali, propusera um encontro com a religiosidade popular e um bojo de teóricos, autores decoloniais costurados com os que pensam a Ciência da Religião, como Geertz (1989), que fala de como o sistema simbólico, estabelece conceitos penetrantes, poderosos, duradouras disposições e motivações nos homens através da formulação de conceitos singular e realista diante da fatualidade.

Logo depois, meu filho mais velho, Vitor, então com 22 anos (hoje já tem 29 anos), foi acometido por uma série de problemas de saúde, ainda sem diagnóstico fechado, que quase o levaram à morte. Além dos problemas físicos, havia feito um percurso espiritual que aparecia relacionado ao seu estado daquele momento. Os problemas espirituais (gravíssimos) eram ligados à presença da morte. Segundo me foi dito no percurso da doença,

ele esteve habitado por *egungus*, senhores da vida e da morte<sup>85</sup>, que levavam seu corpo físico ao desânimo (sem alma, sem alma).

A partir do meu olhar de aprendiz, no Candomblé, não percebia uma distância nítida entre plano espiritual e o plano físico.

Para todos os efeitos, desconhece-se, no Candomblé, uma existência no plano espiritual distinta daquela no plano físico, a não ser depois da morte. Neste caso, a pessoa converte-se num ser diferente, sem ligação aparente com o duplo transcendental que possuía enquanto vivia. Torna-se um egum. Torna-se um *egum*. O egum é antes um resultado, e não a continuidade da personalidade do ser vivente. Possui uma lógica de comportamento estereotipado, havendo eguns bons, maus, brincalhões, revoltados, irritadiços, mas que são igualmente incômodos e perigosos. Pessoas que tiveram uma vida ruim, ou foram maus em vida, ou tiveram uma morte má, tornam-se eguns maus ou revoltados. Mesmo aqueles que em vida foram bons ou prestativos são perigosos por sua simples proximidade. O medo da morte no Candomblé é cristalizado no medo dos mortos. O receio de ter que lidar com egum, seja ritualmente ou até mesmo deparando com ele em sonho, é considerável, mesmo se tratando de alguém que tenha sido boníssimo em vida. (CRUZ, 1995, p. 69).

Descobri que o que estava em jogo era a possibilidade de perda de meu filho, segundo o olhar da medicina, pois assim fui comunicada dos riscos pelo médico que o atendia no hospital. Mas também pela espiritualidade, pois os eguns eram capazes de levá-lo para o túmulo (BASTIDE, 1961, p. 188). No fundo, também havia uma preocupação que dialogava com uma compreensão psicológica. Vitor havia arriscado tudo espiritualmente no ímpeto da juventude, na busca de solução de suas angústias pessoais. Mas havia se perdido.

A pior coisa que podia existir para um africano tradicional é perder sua origem, não saber quem é. Porque quem não sabe quem é, perde sua família e quando morrer se transforma num espírito que não pode renascer. Transforma-se também num espírito atormentado que vive rondando a Terra e os vivos, desejosos de partilhar sua condição. São eguns perdidos de quem os humanos evitam ritualmente a aproximação, usando uma espécie de talismã para os afastar: os chamados contra-egum, um trançado de palha-da-costa amarrado nos braços. (PRANDI, 2011, p. 284).

---

<sup>85</sup> Há uma dificuldade de localizar referências escritas seguras sobre o tema. No entanto, encontrei uma definição que se aproxima do que me foi dito, mas que define estes egunguns como baba eguns, ou espíritos obsessores. “Baba Eguns ou espírito obsessor não é uma entidade, são almas de pessoas, que desencarnaram e não tem conhecimento que morreu ou não aceitam a morte. Isso ocorre porque não se terão conta que morreram, por estarem cheios de ódio, por que querem vingar das pessoas que o fizeram mal, por estarem presos ainda aos prazeres e vícios mundanos ou até mesmo por amar muito uma pessoa e não querer ficar longe delas ou outro sentimento.” (LIMA, 2013, n. p.). Há uma ambiguidade nas diferentes fontes por isso também referencio o Portal Geledés, escrita por Carlos Eugênio Marcondes de Moura), que é mantido por pesquisadores notórios da área. Ver: <https://www.geledes.org.br/egungun/> Acesso em 12 abr. 2022.

Até então, toda a defesa que eu fazia da matriz africana se dava pelo conhecimento acadêmico, bibliográfico e profissional. Era uma discussão necessária para o enfrentamento do racismo que se dá contra as religiões de matriz africana. Mas, como mãe, eu precisava salvar meu filho, dentro do que ele acreditava. Após três internações, com uma média 30 dias cada para cada uma delas, acompanhei-o para fazer um ebó (oferenda, despacho). Com o terço na mão, pedia junto com ele proteção aos orixás, mas também a Jesus, conforme entendo, segundo um olhar africano.

Nessa tensão entre uma epistemologia hegemônica e as epistemologias subalternas, pode existir uma possibilidade de mudança e uma outra relação com a imposição colonialista de verdades. Mas é necessário enfrentar a percepção de que, neste momento histórico, a luta que se trava ocorre através de uma colonialidade do poder, como nos diz Mignolo (2011), através de um “colonialismo sem colônias”. Impõe-se a atualidade da necessidade de “desejo de mudança e de justiça, igualdade e direitos para aqueles que sofrem pressão e injustiça”. (MIGNOLO, 2003, p. 54).

Aqui, adentrei um território que ainda não conhecia com profundidade, só sendo possível contar conforme me foi dito (e que pude compreender) por amigos e por Mãe Lourdes de Omolu, a referência religiosa amiga que me acompanhava naquele momento tão difícil.

Depois de longos sete meses de recuperação, os orixás que o protegiam o tiraram do *reino de oló*<sup>86</sup>. Nas portas da casa de Oxum, Oyá, orixá que só conhecia de nome, foi-me apresentada por Mãe Lurdes. Ela que jogou os búzios e viu Xangô e Oyá reinando em minha cabeça. Eu precisava dar a direção do processo de recuperação de meu filho. Vi meu filho usando as guias e sendo olhado com reprovação por minha mãe e pelas pessoas que viam o contregum no seu braço. Mas caminhamos juntos.

A vivência de todo esse processo existencial me deu tranquilidade para transitar nos diversos espaços que frequento. O livro *O lugar da cultura* (2005), de Homi K. Bhabha, proporcionou-me caminhar entre meus conflitos, nos espaços, diante as diferentes culturas e identidades, *entre fendas* de negociação – ENTRELUGARES.

---

<sup>86</sup> Segundo Mãe Lourdes de Omolu, minha *ya*, é uma etapa de existência dos mortos antes da ida para o *Órun*. *oló* em yorubá também traz o sentido de senhor.

Até este momento, ainda em processo, me identifico religiosamente *entrelugares*, em espaço de negociação.

Mas quando ouvi:

– *MACUMBEIRA, VOCÊ É UMA MACUMBEIRA!* – Aos gritos, aos berros como xingamento cruel. Nasceu em mim um sorriso de felicidade quase um êxtase.

Bati *paô*<sup>87</sup> COMO UM GESTO LIBERTADOR E SAGRADO. DANCEI.

Exclamei! – *MACUMBEIRA!*

E, como que em um ensaio mágico e harmônico de Deus e dos orixás, como algo escrito em raios e trovões no céu para quem puder ler, no mesmo instante, a vizinha do lado da casa onde eu estava, na Baixada Fluminense, colocou o samba-enredo do Grêmio Recreativo Escola de Samba Acadêmicos do Salgueiro de 2019.<sup>88</sup>

Na igreja ou no candomblé  
A bênção, meu Orixá!  
É água pra benzer, fogueira pra queimar  
Com seu oxê, chama pra purificar (XANGÔ, 2018, n. p.)

O samba me acompanhou ao longo da estrada que me trouxe de volta à minha casa, terreno guardado por Guardiã, meu *êre* de Xangô<sup>89</sup>.

Macumbeira!! ENTRELUGARES – em todos os LUGARES.

Ao utilizar um trecho do samba do Salgueiro de 2019, eu o faço, porque ele surge como uma cena de filme, que volta e une passado presente e futuro<sup>90</sup> em uma mesma cena. Nesse momento, questiono-me: há problema ser macumbeira? Aqui me incluo como objeto, pensando os traumas religiosos. Afinal, eu me coloco entre lugares para fugir do estigma de ser “macumbeira”, já que venho do Catolicismo, ou de fato estou em um lugar fronteiro?

<sup>87</sup> “O paó (pronúncia = paô) é um gesto que serve como sinal de que se é preciso comunicar alguma coisa, mas não se pode falar. Isso ocorre muito no candomblé quando as iniciandas estão no ronco e não podem falar, daí batem com as palmas das mãos tentando dizer algo, se comunicar por algum motivo. É usado também como saudação para orixá, e, é diferente de orixá para orixá.” (CUMPRIMENTOS..., 2012, n. p.).

<sup>88</sup> Aqui me incluo como objeto, pensando os traumas religiosos o entre lugares na integração da fé entre o sagrado, o profano e a dupla pertença em (SOARES, 2002), integração entre fé e matéria como forma de saída do trauma ao que remete a Frantz Fanon (2008). Elementos que aparecem no Samba Enredo do Salgueiro, para conforme aponta Luiz Antônio Simas (2019b, n. p.).

<sup>89</sup> Os *erês* tem um papel de conexão, como intermediários entre o orixá e a pessoa.

<sup>90</sup> No sentido que fala Grada Kilomba dos grupos marginais pela forma que se colocam a frente do racismo que se adapta a contemporaneidade. Ver: FERREIRA, Helder. Grada Kilomba: ‘O racismo está sempre se adaptando ao contemporâneo’. *Cult*, São Paulo, ed. 211, 7 abr. 2016. Disponível em: <https://revistacult.uol.com.br/home/grada-kilomba/>. Acesso em: 26 fev. 2022.

O samba foi tocado neste momento de impasse familiar e fala de “água para benzer e fogueira para queimar”, elementos ligados aos orixás, então me percebo no encontro com o sagrado e o profano, integração entre fé e matéria.

Nas primeiras notas musicais do cavaquinho e do caxixi e no som do grito de guerra, sinto provocada em mim a gira ao livro *Memórias da Plantação*, de Grada Kilomba (2019), quando a autora fala das práticas sociais, produtoras de feridas dos tempos da colônia e que mantêm em alguns de nós uma ferida aberta a sangrar e a assombrar a forma de vida de negras e negros. Podemos perceber como isso se dá em particular no Brasil, onde a princesa Isabel é transformada em “santa redentora” de uma raça, na história que aprendemos ao longo da vida nos conteúdos escolares.

A ascensão da “venerada” Isabel mascara lutas e caminhos de abolicionistas e irmandades, entre outros movimentos que já se faziam presentes na Terra de Santa Cruz, em ebulição política, religiosa e econômica, uma terra de libertos. Segundo Mary del Priore (2013), a abolição assinada por Isabel pretendia enterrar a dor da população escravizada e a responsabilidade do estado por indenização e políticas públicas, pelo desejo da manutenção da monarquia.

Embora a assinatura no papel fosse sua, Isabel não teve papel ativo na luta dentro da Câmara dos Deputados. Ali, no entanto, mediram-se forças. Unida e renhida, a oposição retirava seus membros da sala para evitar a votação. “Furiosa e indecente”, apostava na escravidão, queixava-se a princesa. (DEL PRIORE, 2013, p. 112).

Sabendo que a história traz a referência de seu tempo e Isabel é produto dessa construção, a princesa vivia cercada de escravos e indiferente aos sofrimentos de quem lhe servia, cujo nomes eram dados pelas suas funções: “Marta, negrinha de quarto, Ana de Souza, sua mãe, Francisco Cordeiro, preto do quarto, Maria d’Áustria, mulher dele, Minervina, lavadeira, Conceição, Florinda e Maria d’Aleluia, engomadeiras. José Luiz, preto músico, Antônio Sant’Ana, preto que me serviu algum tempo”. (DEL PRIORE, 2013, p. 40). Ela também fez não ver e não ouvir as vozes da população escravizada e os movimentos de libertação republicana.

Em contraste com os episódios históricos, a cena familiar retorna e insiste. Fala mais de nossa história. Tudo ali, na cena de conflito com meu irmão, passa pelos meus olhos como num *flash*, luz que captura o momento da sua ira insana, imagem viva da nossa história, efeito materializado, nos gestos e palavras, dizendo algo sobre nosso projeto de nação, sobre um projeto de país que produz um modo de ser e de se relacionar com a sociedade. Dialoga

com as segregações que criaram nossas leis e com a forma pela qual, através da subjetividade, incorpora os valores da branquidade (colonial). É o modo pelo qual é conduzida essa nação de forma bélica, que autoriza o extermínio do outro e das diferenças. Fanon nos diz: “A criança que deixa o meio familiar reencontra as mesmas leis, os mesmos princípios, os mesmos valores. Uma criança normal, crescida em uma família normal, será um homem normal. Não há desproporção entre a vida familiar e a vida nacional”. (FANON, 2008, p. 128).

Acrescem-se a isso os discursos de campanha da atual presidência da república, reflexo de um momento de intensificação do uso político-social religioso. Destaco, em particular, o Rio de Janeiro, hoje imerso em um racismo religioso cotidiano, vivendo um momento de adoção de uma teocracia política, religiosa, miliciana e genocida. Parece haver uma necrofilia de negação da fome, da vacina, que evidencia a morte, na qual parcela da sociedade se torna contaminada. Para prevenir o medo e a culpa, se quer matar tudo que se move, vive e é livre.

Fragmentos, pensamentos e fatos cotidianos me levam a olhar a história não contada, ainda invisibilizada pelos currículos escolares. O cotidiano ainda surpreende quando nos deparamos com o ressurgimento de grupos pró-monarquia, no desejo do retorno ao pensamento colonial, como desejam os idealizadores da página de Facebook que se mobilizam pela beatificação da princesa Isabel<sup>91</sup>, que organizam o movimento em prol de sua santificação e pedem de volta a monarquia.

A Mãe de Deus apareceu para nos alertar sobre os erros da Rússia e tantas coisas mais, enquanto que a nossa Imperatriz selou com uma assinatura uma chaga histórica que nos causa vergonha. Roguemos a Deus Nosso Senhor e nossa Virgem Santíssima que a nossa Santa Igreja acelere o processo de Beatificação de nossa Redentora – Princesa Isabel (HOJE..., 2020, n. p.).

Mesmo em sites importantes do credo católico tal mobilização repercutiu na produção de uma verdade: o lugar sagrado da princesa para nosso país:

E eu, orando por esta pregação, lembrei-me da Princesa Isabel. Ela era muito católica e devota a Nossa Senhora. Você sabia disso? Após promulgar a Lei Áurea, ela acabou sendo perseguida pelos ricos e poderosos fazendeiros (...) depois disso, a Princesa Isabel foi a Aparecida e, diante da imagem de Nossa Senhora, escreveu um bilhete com a seguinte oração: “Eu, diante de vós, sou uma princesa da terra, e eu me curvo, pois

---

<sup>91</sup> Disponível em: <https://www.facebook.com/beatificacaoprincesaisabel/>. Acesso em: 20 fev. 2022.

és a Rainha do Céu. E eu te dou tão pobre presente que seria uma coroa igual a minha, e se eu não me sentar no trono do Brasil, eu rogo que a Senhora se sente por mim e governe perpetuamente o Brasil”. (LUÍS, 2019, n. p.).

Até mesmo Sergio Camargo, atual presidente da Fundação Palmares, alinhado à atual presidência da república, divulga a intenção de mudar o nome da Fundação para Princesa Isabel (SÉRGIO..., 2022). O resgate e enaltecimento desse nome tem a ver com um conservadorismo que chegou ao poder para também conservar relações e hierarquias. A busca de alguns é “manter”, “preservar”, até mesmo nossas construções mais sombrias.

As narrativas nos tocam, nos atravessam. Certa vez, ao longo desta escrita, escutei de uma pessoa no ônibus, que comentava sobre seu conflito religioso em relação aos seus pais. Contava que sua mãe é cristã neopentecostal e o pai, segundo ele, havia entregado sua vida ao “orixá que usa palha”, falando para a pessoa que estava a seu lado: “Mas, meu pai é um cara bom, trabalhador e se eu fosse comparar, minha mãe é uma pessoa difícil. Eu vou para Igreja sabe. Mas, a maioria dos meus amigos que não são da igreja são legais”.

Temos um conflito evidente entre a rejeição da religiosidade e a afetividade. O processo de demonização cujos reflexos negativos assombram as vidas se reatualiza com frequência, um exemplo nos é dado na 15ª edição do livro de Edir Macedo, em 2004: “O diabo, organizador de tudo isso, engana a humanidade. Com rituais, danças e oferendas, induz o ser humano a abrir sua vida às forças do inferno, de sorte que este fica escravo dos espíritos”. (MACEDO, 2004, p. 16). O autor prossegue:

Existem pessoas que frequentam os terreiros de Umbanda, Quimbanda, Candomblé e similares, e acreditam que estão servindo a Deus. É impossível considerar tal coisa, pois a feitiçaria e todas as suas práticas, como consulta aos mortos, mediunismo, intercessão através de guias, outros deuses como os Orixás e os caboclos, etc, são pecados contra Deus. (MACEDO, 2004, p. 34)

*Macumbeiro!!! Pai Macumbeiro!!!*

Como ficar impassível diante dos frutos da perseguição religiosa, que fazem com que se produza naquele jovem a rejeição de seu pai, pelo medo, inculcado, de que ele talvez em risco de ser “não ser salvo” por estar ligado “a demônios”? As marcas de nossa história, do castigo do chicote, da imposição do medo e da rejeição de si, falavam ali, trazendo à memória tantas vidas silenciadas nas perseguições na história, nas vidas nascidas nos candomblés e na umbanda e que ficaram sem o direito de ser quem são.

Assim também gritava meu irmão, na adesão a uma corrente ideológica que defende o atual presidente. Em meio a isso, há a rejeição intensa de nossa própria história. Naquele momento, ele era o capitão do mato, que segue cartilha aprendida de ódio à sua ancestralidade e, por isso, ele se pensa como “pessoa de bem”, que paga o dízimo mensalmente, embora não assista à missa, na tentativa de se redimir dos males e do mal que crê estar em si mesmo.

Lembro-me de como tudo isso talvez tenha começado, quando respondi à publicação de um amigo de meu irmão, nas redes sociais, na qual defendia o então candidato, Bolsonaro, valendo-se de *fake news*. Entre outras considerações, lembrei que pretos, filhos de mulheres pretas, empregadas domésticas, gays, e todos que se beneficiaram das políticas públicas de estabelecimento da equidade deveriam se preocupar. Escrevi na rede social: “Eu aqui me orgulho de ser filha de empregada doméstica que fez de mim uma mulher mestre, a primeira da família”.

Se aquele rapaz da conversa que ouvi no ônibus buscava razões para amar seu pai independentemente da religião, ele pensava no amor. Meu irmão canalizava seu conflito para o ódio. Convertido ao fenômeno religioso belicoso, que a história futura poderá chamar de bolsonarismo, cristofacismo, conservadorismo ou talvez... racismo.

[...]

Macumbeira!!

A libertação pela palavra aconteceu ao som do Samba do Salgueiro, que faz reverência ao pai de meu *ori*. A saudação a Xangô traz a narrativa do contado com o sagrado da religião de matriz africana. Através da doença de meu filho mais velho, conheci os preceitos religiosos do Candomblé, mesmo tendo vindo de uma matriz cristã, Xangô me encontrou. Kaô Kabecile!

Quando meu irmão me chama de Macumbeira, ele me liberta para pensar por que não assumia essa religiosidade, se pela carga de preconceito e racismo religioso que ela sofre, mesmo na contemporaneidade, ou por me considerar entrelugares.

Se pensarmos na naturalização das religiões cristãs como norma cultural imposta através de marcos temporais, que ainda permanecem no currículo prescrito ou subjetivo, há, de fato, silêncio de todas outras formas de se relacionar com o sagrado. Há também imposição de referenciais que surgiram em um discurso atravessado pelo racismo, como a

tentativa de resgatar a visão da princesa Isabel como a redentora na história da abolição da escravidão. Essa forma intencional de valorização ficcional da história perpetua a exaltação da mentalidade colonial, que estabelece o lugar do negro na sociedade brasileira, impondo um ideal de branquitude, ideal que permite a negros e negras uma ascensão social, que os eleva à condição de feitores na tentativa de superarem o “mal da negrura”. O lugar fronteiriço no aspecto da religiosidade distancia-se do pensamento ocidental cristão:

Em perspectiva africana ancestral até o termo religião pode ser posto sob suspeita, pois a experiência do sagrado não é assunto para ser tematizado abstratamente, mas antes, uma experiência gestada no conjunto da vida. Diz, emblematicamente, Nascimento [1975, p. 49]: “Meus orixás não estão imobilizados no tempo ou no espaço. São forças do presente. Emergem na vida diária em assuntos seculares.” (NATALINO, 2018, p. 102).

Ao reconhecer-me como filha de Xangô e Iansã, eu me conecto ao cosmo do ser, parte de uma cultura ancestral, milenar, mas ainda levo comigo as “ave-marias” e o terço de Nossa Senhora, “Mariama, Mãe dos homens de todas as raças, de todas as cores, de todos os cantos da Terra”<sup>92</sup>. O espaço intermediário o qual Homi K. Bhabha (1998) define como *entrelugar*, faço-o como estratégia de representação do amor comunitário de Sobonfú Somé (2003) ou na compreensão sinestésica da cosmo-sensação (OYĚWÙMÍ, 1997), que descreve a concepção do mundo a partir dos sentidos em diferentes grupos e em particular dos iorubanos. Assim, o contato corpóreo sinestésico dos orixás conecta meus sentidos individuais aos sentidos coletivos.

## **2.2 A escola indo ao encontro do respeito e a valorização do eu coletivo: *Sawabona***

O discurso de religião cristã se apresenta como salvo conduto socialmente aceito, que permite que negros e pobres possam circular no campo minado de uma violência estatal e paraestatal, de características teocráticas, em especial nos territórios de favelas e regiões de periferia do Estado do Rio de Janeiro.

Um olhar atento permite pensar sobre como o Brasil tem incorporado características de um estado teocrático, que vai de encontro à legislação federal, que tem como princípio assegurar a liberdade religiosa, como aponta a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948. No campo da educação não é diferente, pois as práticas cristãs são ali naturalizadas

---

<sup>92</sup> Esta expressão é uma saudação a Maria mãe de Jesus, conforme feita por Dom Helder Câmara em sua homília na Missa dos Quilombos em 1982.

e são percebidas nos relatos de professores, estudantes de pertencimento das religiões de matrizes africanas, reprimidos pelo silêncio ou pela imposição de um modo de ser e fazer de uma cultura religiosa que não é sua.

O cenário de pandemia atualizou e aprofundou a visibilidade da desumanização, demonização do sagrado e a naturalização da morte consentida, e intensifica as ações de eliminação de corpos negros por agentes do estado, grupos paramilitares, ou ainda por marginais “convertidos,” que se tornam mediadores da ordem pública. Mas esse é um projeto em construção há algum tempo.

O processo tem produzido invasões a terreiros, impedimento do culto aos orixás e até expulsão de lideranças religiosas de suas casas. Os dados relativos a essa situação podem ser visitados no site do Disque 100 (BRASIL, 2019), do atual Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, o qual registrou, em 2019, aumento significativo de denúncia de intolerância religiosa. Ao fazer esse painel, pretendo levar o leitor a compreender a naturalização da dinâmica cotidiana contida nos discursos necrófilos e reprodutores de epistemicídio cultural, identitário e religioso, principalmente quando se fala das religiões de matrizes africana, em territórios de homogenia católica conservadora e do evangelismo neopentecostal.<sup>93</sup>

O Rio de Janeiro tem se destacado nacionalmente na transição de um predomínio católico para um predomínio evangélico, em especial na região metropolitana<sup>94</sup>. A história desse crescimento produziu estratégias de “evangelização” singulares e ambíguas, em que a conversão de traficantes tem levado a fenômenos impensáveis, como a recente denominação de um conjunto de favelas rebatizado de “Complexo de Israel” (ALESSI, 2021). O “complexo” hoje se amplia utilizando-se também do pacto entre traficantes e milícias para expansão territorial, unificando interesses de facções de tráfico de droga, grupos paramilitares e igrejas neopentecostais (SOARES, 2021). Em Vigário Geral e Parada de

---

<sup>93</sup> Para uma ampla análise do Disque 100, ver: RIBEIRO, Antonio Carlos. **Neoconservadorismo e Necropolítica**: a exclusão da modalidade discriminação religiosa do disque 100 no governo Bolsonaro. 2021. Dissertação (Mestrado em Ciência da Religião) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2021. Disponível em: <https://sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/24700/1/Antonio%20Carlos%20Ribeiro.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2022. A dissertação mostra as mudanças que vem ocorrendo no Disque 100.

<sup>94</sup> As pesquisas que fazem a correlação da diferença entre evangélicos e católicos apontam este momento de transição de religião dominante no país. “[...] em termos de volume populacional, pode-se afirmar que a periferia da região metropolitana do Rio de Janeiro (municípios da RM menos a capital) está liderando o processo de transição religiosa no país.” (ALVES *et al.*, 2017 p. 237).

Lucas, a bandeira com a estrela de David (bandeira de Israel) se torna marco de inclusão de uma nova pauta para o controle de territórios armados: a religião e a hostilização de religiões de matriz africana. Há mais um degrau de abandono dos princípios de direitos humanos, e dos direitos constitucionais que asseguram o princípio da liberdade religiosa.

No domínio do narcopentecostalismo<sup>95</sup> facções de traficantes que se autoproclamam “Bonde de Jesus” e de evangélicos de maioria neopentecostal<sup>96</sup> Aliados ao poder paralelo local promovem invasão de terreiros, impedem o culto aos orixás, quebram, ameaçam e expulsam frequentadores e até mesmo provocam expulsão de Ialorixás e babalorixás de suas casas. Segundo levantamento da Rede Fluminense de Pesquisas sobre Violência, Segurança Pública e Direitos Humanos registra:

[...] algumas igrejas estariam servindo tanto para a lavagem de dinheiro sujo das milícias, como para azeitar sua articulação com políticos. Sem falar do fato de que por meio das igrejas realizam trabalho social, por exemplo, através da distribuição de sopa comunitária. Do mesmo modo, tem-se notícia de que pastores chegam a abençoar as práticas milicianas, dizendo ser ela “sagrada”, e que “deus, de tempos em tempos, manda um grupo de pessoas para limpar o mundo do mal” (REDE FLUMINENSE DE PESQUISAS SOBRE VIOLÊNCIA, SEGURANÇA PÚBLICA E DIREITOS HUMANOS, 2020. P. 9).

Em favelas, periferias e em especial na Baixada Fluminense, os ataques aos territórios de culto de religiões afro-brasileiras tem sido alvo de ações de destruição de símbolos sagrados, incêndios e ofensas.

Mesmo na Cidade de Maricá, região ainda de características semirrurais, nas margens da região metropolitana, tais agressões já também aconteceram:

Um terreiro foi alvo de intolerância religiosa na madrugada desta quarta-feira (17), em Maricá. O babalaô Ivanir dos Santos divulgou um vídeo da casa Ile Axé Omo Odé Kewala, localizada no bairro de

---

<sup>95</sup> O termo neopentecostalismo vem de pentecostalismo, que inclui diferentes vertentes teológicas e organizacionais que se denominam como evangélicas. Entre as diversas características, destaco presença de líderes fortes, utilização de meios de comunicação de massa e concessão de canais de televisão, uso de pregação e cura, bem como estímulo à participação política da igreja. Para saber mais: SOUZA, Etiane Caloy Bovkalovski de; MAGALHÃES, Marionilde Dias Brepohl de. Os pentecostais: entre a fé e a política. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 22, n. 43, p. 85-105, 2002. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-01882002000100006>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbh/a/sj7KKXtNzFzJMDc6ZDZk9DN/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 abr. 2022.

<sup>96</sup> “O crescimento desses “narcopentecostais” acrescentou uma chaga a mais nas favelas que essa facção domina. Além do tráfico de drogas e da violência cotidiana, a devoção torta aos Evangelhos se reflete na intolerância em relação às religiões de matriz africana - o que, vale sempre ressaltar, não encontra respaldo entre os verdadeiros evangélicos, que pregam a convivência pacífica e a tolerância”. (SOARES, 2019, n. p.)

Itaipuaçú, que foi invadida e teve quebrados todos os objetos sagrados. (MARICÁ..., 2019, n. p.).

Ainda que de forma não materializada através da violência de invasão e quebra de terreiro, o que se percebe em Maricá é um aumento significativo de pequenas igrejas neopentecostais. O “esconde-revela” de quartinhas<sup>97</sup> colocadas nos muros de algumas casas marca a presença silenciosa do Candomblé e da Umbanda, mas os fios de conta são escondidos, assim como a compra de ervas para banho. A marca da disputa territorial pode ser percebida através de uma rádio que reproduz pregações e músicas evangélicas durante todo o dia, por meio de caixas de som colocadas nos postes, na praça principal da cidade.

Além de fatores históricos em ação, há um consentimento de lideranças políticas e de mídia, em um movimento de privilégios e priorização de grupos de religiões ditas cristãs. Os dados do Disque 100 (Direitos Humanos) de 2019 registraram aumento significativo de denúncia de intolerância religiosa, apontando que 60% das ocorrências de violência religiosa são direcionadas a religiões de matrizes africana. O Rio de Janeiro se coloca em primeiro lugar com 116 registros, seguido de São Paulo, com 96 casos. Os dados indicam uma forte presença do racismo religioso, estruturado no estado do Rio de Janeiro, mas novos dados não têm sido apresentados, a partir de mudanças de políticas governamentais.

Os dados do IBGE 2010 registram a expansão significativa das igrejas evangélicas e mostram que a maioria de seus adeptos é negra, pobre e com baixa escolaridade, em áreas onde a presença do estado se dá de maneira frágil. Ao mesmo tempo, segundo relatório do Disque Denúncia feito no período da campanha eleitoral de 2020, no Rio de Janeiro, 14 das cidades do estado sofrem com atuação do tráfico de drogas e 24, de milicianos<sup>98</sup>. Adeptos das religiões cristãs neopentecostais influenciam o cenário das eleições. Já se tornou comum o candidato incorporar ao seu nome de campanha sua confissão religiosa como carta de visita. Segundo dados do Tribunal Superior Eleitoral (TSE), nas últimas eleições para governador, deputados estaduais, prefeitos e vereadores, houve uma prevalência de candidatos que associaram seu nome a grupos religiosos cristãos. Na Cidade de Maricá,

---

<sup>97</sup> As quartinhas são recipientes, que pode ser de louça ou barro, colocadas em lugares específicos, normalmente nos assentamentos correspondentes à entidade de quem as pertence e contém a água que não pode jamais secar. Esta água representa o fluido vital que assegura a saúde do dono (REGO, 2008).

<sup>98</sup> Para maiores informações a respeito de como as igrejas e o poder paralelo se articulam no cenário eleitoral no Rio de Janeiro, ver: MILÍCIAS do Rio de Janeiro têm articulação com igrejas, polícias e Poder Público. **Dom Total**, Belo Horizonte, 26 out. 2020. Disponível em: <https://domtotal.com/noticia/1479396/2020/10/milicias-do-rio-de-janeiro-tem-articulacao-com-igrejas-policias-e-poder-publico/>. Acesso em: 22 jan. 2021.

apresentaram-se oito candidatos de confissão religiosa cristã e uma de Matriz Africana: “Entre os 12.759 candidatos com nomes religiosos nas eleições de 2020, há 240 ocorrências de ‘padre’ e 4.698 ocorrências de ‘pastor’ ou ‘pastora’. Apenas 312 candidatos usam nomes associados a religiões de matriz africana, como ‘mãe’ e ‘pai’” (PARTIDOS..., 2020, n. p.)<sup>99</sup>.

O projeto de articulação partidária de líderes religiosos está integrado a um projeto de mudança no propósito de ser das instituições religiosas, agora voltadas para estratégias de mercado e poder, que tem se dado em especial no campo neopentecostal. Isso pode ser visto quando um líder como o apóstolo Estevam Hernandes Filho afirma, em uma apostila de circulação restrita intitulada “A Igreja usando o marketing como arma espiritual: teoria de Phillipe Kotler”, na qual ensina que a igreja deve ser encarada como uma empresa de mercado:

Diferentemente dos líderes de igrejas do protestantismo histórico, em que a formação teológica é um requisito imprescindível, Estevam não tem formação teológica acadêmica. Na Escola de Profetas, ele ministra aulas de marketing voltadas para a expansão religiosa. Os novos pastores em treinamento são vistos como gerentes dos templos-filiais e Estevam os instrui nas técnicas mercadológicas em relação à captação de adeptos e recursos. Ele se refere às novas igrejas como “pontos de venda” e enfatiza a necessidade de ampliá-los. No curso, um dos materiais utilizados é uma apostila de circulação restrita, preparada por Estevam, intitulada “A Igreja usando o marketing como arma espiritual: Teoria de Phillipe Kotler”. No capítulo 2, “Como deve ser o modelo organizacional da Igreja?”, Estevam ensina que “deve, dentro do possível, ter profissionais atuando nos departamentos; ter assessoria voluntária; encarar a Igreja como uma empresa no mercado; elaborar planejamentos de crescimento como organização; e departamentalizar.” Sobre planejamento, sua orientação é que “a igreja precisa tornar seu produto aceitável e credibilizado, possibilitando sua penetração no mundo de hoje”. E qual é seu produto? A resposta é “salvação” e “vida abundante”. (SIEPIERSKI, 2003, p. 138).

O projeto de mercado religioso e busca pelo poder, segundo Jean-Pierre Bastian (1994, p. 126), são movimentos religiosos criados por eles passados de pai para filho. Hernandes (2007), ainda defende que “não é vergonha obter lucro” para sustento próprio e para a “expansão do reino”.

Á semelhança de Hernandes, e anterior a ele, o Bispo Macedo, líder fundador da Igreja Universal do Reino de Deus, possui uma relação bastante flexível com o dinheiro, trazendo-o para o lugar estruturante de uma relação com Deus:

---

<sup>99</sup> Reportagem do site Religião e Poder, do ISER.

O dinheiro é uma ferramenta sagrada usada na Obra de Deus. Ele é o dono de todas as coisas, mas nós somos os sócios nos Seus empreendimentos. Dessa maneira, o dinheiro, que é humano, deve ser a nossa participação, enquanto o poder espiritual e os milagres, que são divinos, são a participação de Deus. (MACEDO, 2000, p. 54).

Em outra obra de sua autoria Edir Macedo, em conjunto com Carlos Oliveira (2008), que é a um só tempo um dos maiores expoentes do televangelismo e dessa teologia no Brasil, ressalta a importância do dinheiro como “sangue da igreja”. No livro *Plano de Poder*, propõe a reflexão em torno da política. Mesmo verbalizando que somos um estado laico, Macedo orienta algo diferente:

Maquiavel a definiu como “A arte de governar e estabelecer o poder.” (O príncipe) Sendo assim, do ponto de vista de Deus, com quem você acha que Ele desejaria que estivesse esse poder e domínio? Nas mãos do Seu povo, ou não? [...] Ainda nos dias atuais, há muitas pessoas que, apesar de confessarem uma fé cristã, não conseguem identificar e assimilar o objetivo de Deus sobre esse aspecto para o seu povo (o projeto de poder político de nação). [...] O Espírito Santo nos fez compreender que o dinheiro na Sua Obra é o sangue da Igreja do Senhor Jesus Cristo, pois a sua utilização, através de um meio qualquer de divulgação, faz pessoas receberem a vida eterna dentro de um lar, hospital, presídio, etc. (MACEDO, 2008, p. 12; 20).

O painel que apresento convida o leitor entender como as práticas teocráticas estão imbricadas no projeto de poder através da religião, com forte adesão, em especial no neopentecostalismo, inclusive dentro dos espaços escolares. O movimento neopentecostal costuma formar lideranças negras, o livro *Orixás, Caboclos e Guias* aponta para a questão estratégica de buscar adesão de lideranças dos cultos afro-brasileiros: “São sacerdotes de cultos como umbanda, quimbanda e candomblé, que estão, na maioria dos casos, bem-intencionados. Poderão usar seus dons de liderança ou de sacerdócio, corretamente, se forem instruídos.” (MACEDO, 2004, p. 10).

As acusações de evangélicos neopentecostais teriam base em uma reflexão do campo teológico, para apontar que os adeptos as religiões de matrizes africanas cultuam “demônio” ou “falsos deuses”? Ou seria uma estratégia de poder territorial? Da mesma forma, seria também o mesmo fundamento a justificativa de algumas igrejas para “santificar” o dinheiro sujo das milícias e promover uma articulação política para o “plano de poder”?

Os estigmas contrários às religiões de matrizes africana, como já falamos anteriormente, acabam utilizando também diversos discursos que pareciam já ultrapassados, até mesmo por falta de base teológica. Outra vertente que dialoga com um projeto político de poder é o Ministério Diante do Trono, que tem na figura De Ana Paula Valadão uma das

lideranças. No Congresso de “Mulheres Diante do Trono”, em 2013, ela se apresentou de uniforme militar para a pregação, em marcha, utilizando a Bíblia na posição de uma arma.

“Comandante” convoca as mulheres ali presentes a uma marcha que dura mais de uma hora durante a qual todas a acompanham de pé, marchando em seus lugares da plateia, coordenadas por uma música que tem por base tambores como aqueles que sincronizam as marchas de um batalhão. “Manifestarei abundância de paz e de segurança”, diz Ana Paula Valadão. Estas mais de mil mulheres, ao final da celebração, tinham suas Bíblias nas mãos e gritavam, também em línguas, pela queda do inimigo. Ao fundo do púlpito uma bandeira do Brasil, e nas falas de Ana Paula a conclamação daquelas mulheres à salvação e à transformação da nação. (MACHADO 2013, p. 24).

A aproximação com um projeto de estado do Ministério Diante do Trono parece não ser apenas um propósito da igreja, mas também parte de um determinado projeto de Estado. Em 2011, durante uma das diversas ocupações de favelas por forças militares, o Ministério Diante do Trono foi convidado para fazer um show no Complexo do Alemão. Sob o argumento de Campanha contra a Dengue, foi feito um movimento do qual participavam Governo do Estado, TV Globo, entre outros.

Este projeto de **higienização**<sup>100</sup> apresentou-se neste dia, três meses após a ocupação do território, como um conjunto potente de higiene moral que procurava ocupar a alma da população do Alemão com a mensagem cristã pacificadora, sem deixar assim nenhum espaço vazio para a ocupação pelo diabo, sinônimo do crime e do tráfico. (MACHADO, 2013, p. 15).

Na atual conjuntura, a ideia de redenção e cura pela fé atravessa a pandemia, que varreu (e ainda varre) o mundo, levou vidas pela contaminação de COVID -19 e cerca de 55% dessas vidas eram de pessoas negras.

Em visita a uma escola de Maricá, conheci uma funcionária negra que auxilia na cozinha e que, destacava-se por sua beleza. Na saída, ela, sem uniforme e já belamente vestida<sup>101</sup>, mostrava suas tranças e os olhos maquiados, parte que víamos mesmo de máscara de proteção em função do COVID-19. Neste momento, ela fala que já está imunizada com as duas doses e não via sentido em continuar a usar máscara e que, mesmo com a vacina, as

---

<sup>100</sup> Para saber mais sobre o conceito do eugenismo, as políticas de branqueamento e redenção do mal através da religião: HOFBAUER, Andreas. **Uma história de branqueamento ou o negro em questão**. 1999. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

<sup>101</sup> O uniforme acabava por não respeitar a questão de gênero, dificultando a manifestação de sua subjetividade, identificando o funcionário por sua função. O mesmo não acontece em outras posições hierárquicas.

peças estão pegando COVID. Explicamos tal necessidade e ela fecha com a frase: “Deus cuida dos seus, está nas mãos de Deus.”

Nesse fragmento da narrativa da vida real, é possível ver a naturalização da morte, a manipulação do sagrado pelas lideranças religiosas neopentecostal, que usam a fé como estratégia de cura e salvação, que se dá pela adesão às religiões “neocristãs”. Elas fazem emergir a demonização das religiões afro-brasileiras em nossa história recente, consentindo na eliminação de uma forma de ser no mundo de nosso povo negro.

Mesmo em meio à pandemia de Covid 19, o estado do Rio de Janeiro, nos primeiros meses de 2020, registrou o maior número de mortes por ação policial em 22 anos. Cerca de 78% dessas mortes vitimaram pessoas negras, em total desrespeito aos direitos humanos (RODRIGUES; COELHO, 2020). O processo “civilizatório” produz a morte, como nos aponta Abdias Nascimento:

Durante séculos temos carregado o peso dos crimes e dos erros do eurocentrismo “científico”, os seus dogmas impostos em nossa carne como marcas ígneas da verdade definitiva. Agora devolvemos ao obstinado segmento “branco” da sociedade brasileira as suas mentiras, a sua ideologia de supremacismo europeu, a lavagem cerebral que pretendia tirar a nossa humanidade, a nossa identidade, a nossa dignidade, a nossa liberdade.” (NASCIMENTO, 1998, p. 104).

A construção subjetiva da desumanização cotidiana do corpo negro, vai sendo moldada pelo negativo e pelo pejorativo, ou melhor, pelas marcas de silêncio (que gritam) na vida cotidiana. Apesar da esperança e da religiosidade se misturarem aos impasses e contradições, que se dão na experiência prática do ensino, em um território que tem sido de intensas transformações no campo da religiosidade institucionalizada, há uma desumanização que facilita a necropolítica. Mbembe (2018) nos ajuda a compreender quando fala:

Matar é, portanto, reduzir o outro e a si mesmo ao estatuto de pedaços de carne inertes, dispersos e reunidos com dificuldade antes do enterro. Nesse caso, trata-se de uma guerra corpo a corpo. Matar requer a aproximação extrema com o corpo do inimigo. Para detonar a bomba, é preciso resolver a questão da distância, por meio do trabalho de proximidade e dissimulação. (MBEMBE, 2018, p. 84).

Às religiões neopentecostais, que dialogam com o projeto de naturalização e consentimento da morte, juntam-se agentes do estado, grupos paramilitares, marginais “convertidos”, que se tornam os mediadores da ordem pública estabelecendo uma outra dinâmica social, que coloca a natureza da discussão dos direitos humanos em perigo.

As lutas históricas no campo do conhecimento foram e continuam sendo lutas por dessacralizar verdades, dogmas, rituais, catedráticos e cátedras. Algo absolutamente necessário. O relato da educadora Renata Peixinho comprova a dificuldade de se trabalhar a religiosidade afro no cotidiano da escola, mesmo no município de Maricá, um dos últimos redutos da esquerda do estado. Ela me disse numa conversa que:

Quando falamos da religião afro e tal, aí, quando eles entendem que sala de aula também é um lugar para debater isso, para refletir sobre isso, eles se abrem e se sentem à vontade, né para compartilhar as suas histórias, as histórias dos seus familiares as histórias de terreiro. (Depoimento da Educadora Renata).

No entanto, a escola não tem se apresentado como um lugar acolhedor da pluralidade religiosa, como fala a pesquisadora Fernanda Pereira de Moura, do Observatório da Laicidade na Educação, em debate na CPI da Intolerância Religiosa, acrescentando mais um elemento para pensar o contexto escolar.

Acrescenta-se, ainda, que só a laicidade do Estado pode garantir o direito à educação. Vemos muitas salas de leitura nas escolas que possuem Bíblias, mas não têm o Corão ou outros livros sagrados. Alguns alunos são elogiados por usarem crucifixos e outros não podem nem entrar com seus colares da umbanda. A escola é o ambiente onde há mais prática de racismo religioso. Existe uma escalada de um comportamento fundamentalista no país, que se reflete na negação da ciência mesmo dentro da escola. Temos uma democracia cambaleante, em que a pluralidade de ideias é violada diariamente e um movimento que tenta recristianizar a escola pública. (RIO DE JANEIRO, 2021, p. 78).

As práticas segregativas estão atravessando o território escolar, produzindo um cenário de medo e de silenciamento, de violência permitida nos territórios de favelas e regiões de periferia, demarcada pela cor da pele. Essa lógica persiste e, em 2021, mesmo em desobediência a uma determinação do Supremo Tribunal Federal, uma ação da Polícia Militar produziu a segunda maior chacina do estado do Rio de Janeiro, com 29 mortos (OLLIVEIRA, 2021).

Ressalto, diante do exposto, que o território cercado, vulnerável a ocupações e disputas, como todo território sacralizado, está sujeito a profanações. As lutas históricas no campo do conhecimento foram e continuam sendo lutas por dessacralizar verdades, dogmas, rituais, catedráticos e cátedras. A dúvida fez avançar as ciências e converteu o conhecimento em um território de disputas, também no campo da educação. (ARROYO, 2012). Investigar os processos da efetiva construção da escola como um espaço agregador de vivência das

diferentes culturas religiosas é algo fundamental para a história que queremos entender através deste trabalho.

Assim, meu desejo é que esta pesquisa possa trazer a possibilidade de cartografar a construção do medo, do silenciamento e da morte de um projeto genocida de nossas populações negras. No encontro com alguns docentes, cujas narrativas tratarei brevemente aqui, existe até mesmo o medo de partilhar suas observações relacionadas ao tema, pois estão sendo tratados como pessoas que trazem assuntos “polêmicos”. Muitos professores e demais profissionais que atuam na escola não declaram seu pertencimento religioso de matrizes africanas, por terem receio de serem discriminados ou mesmo sofrerem retaliações

A intolerância religiosa ocultada é tema diluído, ou deslocado, como uma suposta resistência à implementação da lei nº 10.639 de 2003. De fato, há resistência aos conteúdos, símbolos, músicas que se relacionem à cultura africana, afro-brasileira, por serem relacionadas a coisa do “Demônio”.

Sabemos, no entanto, que os poucos dados e pesquisas a respeito do tema dificultam mesurar como e o quanto o racismo religioso na educação afeta a vida de professores e estudantes no espaço escolar. Isto tudo torna mais difícil sua desconstrução estrutural, pois há uma lógica de não ditos que censuram livros infantis (esquecidos nas bibliotecas), materiais didáticos pedagógicos (não utilizados) e atividades escolares folclorizantes da temática africana.

Quando se toca no tema, as resistências aparecem, como aconteceu na escola de meu filho João Cândido, que promoveu atividade integrada em comemoração ao 20 de novembro em 2021. O professor da turma é babalorixá da Quimbanda que, nas celebrações de Natal, cantava com os alunos e alunas hinos de igreja evangélica. Mesmo assim, o professor foi preterido quando lecionava na turma de terceiro ano de escolaridade. Alguns responsáveis mudaram seus filhos de horário, com a desculpa de que eles não se adaptavam à metodologia do profissional.

Na programação das comemorações do 20 de novembro, havia dança, desfile de turbantes (com convite para a participação das crianças que assim desejassem), contação de história afro com Lili Dias, componente do grupo Maricá das Artes e do coletivo Afroencantamento. A turma de meu filho ficou com o desfile de moda afro. Houve, no grupo de WhatsApp da escola, intenso debate promovido por um responsável, que se identificou como pastor, contrário ao evento, pois queria comemorações oficiais nacionais, tais como

Dia da Bandeira, República e Independência, e não uma festa que “obrigaria as turmas a irem de turbante”.

No dia do evento, esse pastor não compareceu. A escola estava repleta de crianças. Antes de iniciar o desfile, foi explicada a relação da utilização do turbante em diferentes culturas e, no contexto do desfile, ser o turbante como coroas de príncipes e princesas. Ao final do desfile, até eu, como mãe, colaborei na oficina de turbante e alguns responsáveis, professores e funcionários adoraram se ver de turbante e até foram para casa com suas coroas.

Talvez precisemos acordar do longo “deitados eternamente em berço esplêndido” para o enfrentamento dos silenciamentos, das dores, para celebrar a diversidade da vida, para celebrar o “arco-íris terrestre” de que nos fala Eduardo Galeano (“SOMOS...”, 2015, n. p.).

Sí, pero que están atadas por hilos invisibles que hacen que esa aparente desconexión no sea más que bem expresión de la 114eriódicos114 de la vida humana, de la historia y de la presencia dominante bem esa 114eriódicos114 de los negados por la historia oficial. Que es bem historia que sacrificó, que mutiló el arco 114eri terrestre. (...) Siempre digo que el arco 114eri terrestre tiene más colores que el celeste. Es mucho más bello, más fulgurante, pero em sido mutilado por el racismo, el machismo, el elitismo, el militarismo... Entonces no somos capaces de vernos em toda nuestra capacidade, em toda nuestra prodigiosa capacidade de hermosura. (GALEANO, 2008).

Como falando de dor chegamos ao arco-íris? Há mudanças o tempo todo se processando, resistências, embates, caminhos, linhas de fuga de um poder que quer se mostrar como onipotente. Há muita vida acontecendo, apesar das opressões. Aqui, encontro nossas quase *djélis*. Para estes encontros, é preciso permitir que a vida se movimente e o tempo faça conexões que permitam a vida acontecer. Apesar do ódio, talvez vença a música:

És um senhor tão bonito  
 quanto a cara do meu filho  
 Tempo, Tempo, Tempo, Tempo  
 Vou te fazer um pedido  
 Tempo, Tempo, Tempo, Tempo  
 Compositor de destinos  
 Tambor de todos os ritmos  
 Tempo, Tempo, Tempo, Tempo  
 Entro num acordo contigo  
 Tempo, Tempo, Tempo, Tempo  
 Por seres tão inventivo  
 e pareceres contínuo  
 Tempo, Tempo, Tempo, Tempo  
 És um dos deuses mais lindos  
 Tempo, Tempo, Tempo, Tempo  
 Que sejas ainda mais vivo

No som do meu estribilho  
 Tempo, Tempo, Tempo, Tempo  
 Ouve bem o que te digo  
 Tempo, Tempo, Tempo, Tempo  
 Peço-te o prazer legítimo  
 E o movimento preciso  
 Tempo, Tempo, Tempo, Tempo  
 Quando o tempo for propício  
 Tempo, Tempo, Tempo, Tempo [...] (ORAÇÃO..., 1978, n. p.).

Quem sabe, a partir desse desejo, o **SENHOR TEMPO** poderá escrever uma história que agregue diferentes formas de religiosidades ou não religiosidades para, de fato, vivermos o estado laico democrático em sua plenitude e multiplicidades. Por enquanto, vamos tecendo fios dessa rede na escrita desta tese, na “Oração do Tempo”, de Caetano Veloso,<sup>102</sup> que borda o fim e o início desse e do outro tempo vivido em territórios de transformação.

### 2.3 Territórios, afetividade e transformação

De modo que o meu espírito  
 Ganhe um brilho definido  
 Tempo, Tempo, Tempo, Tempo  
 E eu espalhe benefícios  
 Tempo, Tempo, Tempo, Tempo  
 O que usaremos pra isso  
 Fica guardado em sigilo  
 Tempo, Tempo, Tempo, Tempo  
 Apenas contigo e comigo  
 Tempo, Tempo, Tempo, Tempo  
 E quando eu tiver saído  
 Para fora do teu círculo  
 Tempo, Tempo, Tempo, Tempo  
 Não serei nem terás sido  
 Tempo, Tempo, Tempo, Tempo  
 (*Oração ao Tempo, Caetano Veloso*)

Tempo, senhor da vida e dos destinos, me trouxe de volta a história de minha vida, da qual eu mesma havia me distanciado. Pude, no tempo, entrar em contato com as folhas de livros e autoras que escolhi conhecer, conectando narrativas, delas e minhas, para construir novos caminhos. As mudanças foram necessárias. Assim como um rio que não é o

---

<sup>102</sup> Segunda faixa do álbum *Cinema Transcendental* (Philips/PolyGram), lançado em 1979.

mesmo, no momento de entrarmos nele uma segunda vez, o ar não é o mesmo do dia anterior. Se nos permitimos, mudamos a forma de ver e entender os caminhos que levam à necessidade de escrever, não só para cumprir o pré-requisito para obtenção da titulação de doutora. Poderia ser apenas para isso, e já seria muito, por ser a primeira mulher formada em curso superior de cinco gerações de mulheres. Mas me percebi escrevendo por necessidade de libertar as vozes dessas mulheres que estavam contidas na garganta dos corpos negros, através do tempo e das gerações que me perpassam.

Marcada de *esperança freiriana*, como narradora já, que fala de construção no cotidiano, das pequenas grandes histórias esquecidas que nos constituem e que precisam da figura do narrador para conta-las, como nos sugere Walter Benjamin (1987). Eu me percebo narradora dessas histórias, trazendo, desde o mestrado, as contas de Xângô e Yansã, donos de meu *ori*. Trago em mim uma religiosidade ainda em trânsito, entrelugares, ancorada em Bhabha<sup>103</sup>. Neste texto, eu me encontro em territórios afetivos que se entrecruzam, como os caminhos nas encruzilhadas da vida vão revirando o tempo. Mudamos de cidade nesse meio tempo também. Xangô deixou o Guardiã, um lindo *erê* na porta do terreno onde hoje é minha casa; no nosso quintal, plantamos plantas e flores. Nesse novo território, construímos afeto e superamos o grande desafio de sermos os diferentes. “São os “diferentes” que, com suas histórias dissonantes, narram suas diásporas culturais e políticas, compartilhando histórias e afetividades nessas origens culturais intervalares, conhecidas como “diferença cultural”. (PESSOA, 2019, p. 293).

As descobertas do dia a dia, do meu corpo negro em diáspora perguntavam, no plural: o que nos faz ser? Quem são as mulheres negras daqui de Maricá?

O tempo muda a vida e os encontros com outras mulheres negras, mães, professoras, ativistas, matrísticas<sup>104</sup>, representadas aqui pela irmã e companheira Márcia Passos, primeira pessoa com quem fiz amizade em Maricá. Aqui, reencontro o caminho da contação de histórias, atuando como professora da Rede Municipal de Educação de Maricá. Volto a 20 anos atrás, quando comecei a colocar em prática as formações que havia feito como contadora de histórias, com ênfase na temática negra, no projeto “Gente é para brilhar não

---

<sup>103</sup> Esses “entre-lugares” fornecem o terreno para a elaboração de estratégias de subjetivação – singular ou coletiva – que dão início a novos signos de identidade e postos inovadores de colaboração e contestação, no ato de definir a própria idéia de sociedade (BHABHA, 2013, p. 20).

<sup>104</sup> Uso aqui a expressão “matrística” para apontar a possibilidade uma cultura em que homens e mulheres podem participar de um modo de vida baseado em uma cooperação não-hierárquica, conforme nos apresenta Maturana (2004).

para morrer de fome,” na Zona Oeste do Rio de Janeiro, local onde vi a possibilidade de reconhecimento em relação a identidade negra, parcamente trabalhada no contexto dos espaços educativos naquele momento, antes da lei nº 10639/2003.

Entre sorrisos, dores e afetos, as histórias se permitiam emergir, brotar.

Uma das histórias que me atravessaram foi a do “Bochechinha”, apelido pelo qual era chamado o Gabriel, um pequeno menino negro que teve sua autoestima restituída através da contação de história com personagens negros. Foi um dos muitos casos de mudança que aparecem em salas de aula como professora da rede pública. Antes calado e afastado do grupo, através das histórias, Gabriel se viu e saiu da silenciosa clausura que lhe fora imposta. Através das histórias contadas lhe foi possível a construção positiva do ser negro.

Enquanto isso, outras possibilidades da construção de saberes e fazeres iam aparecendo em mim. Buscava, no tecer das escritas/narrativas de Amadou Hampâté Bâ, nas leituras sobre os estudos sobre raça e racismo de Kabengele Munanga, Monica Lima e Iolanda; no PENESB, busquei estudar e conhecer no coletivo. Eram questões viscerais a serem respondidas sobre a possibilidade curativa da perspectiva do resgate de identidade da ancestralidade africana.

Alguns nomes marcaram minha essência enquanto educadora que me faziam pedagogicamente negra com o *boom* da implementação da lei 10639/2003, período de construção em que conheci Vera Nery, professora que me apresentou Azoilda Loreto e o Fórum de Mulheres Negras. Através delas conheci Clatia Vieira e Andreia Helena Gonçalves, minha parceira de sonho, de luta e esperança em dias melhores, além de várias educadoras que partilhavam inquietações e alegrias. Participávamos de eventos e comprávamos livros de literatura infanto juvenil afro/indígena. Gradativamente, também começávamos a ministrar as formações e encontros que aconteciam com a participação e parceria de amigas que começavam a compor o rosto desse projeto/coletivo: Mery Gil, Lenilda, Josiane Bastos e Celia Cristo, da Rede Carioca de Etnicoeducadoras Negras. Vieram também vários outros rostos, autoras e autores de livros, que compunham meu pequeno acervo de histórias com personagens e histórias de identidade negra. Também conheci amigas de outros territórios de sentido, fora do espaço escolar, como Inês Teixeira, ialorixá, mobilizadora social e dona da marca Atitude Negra.

Á medida que aumentava meu acervo de livros e pessoas, elas me agregavam saberes e fios, ajudando-me a tecer a rede que nascia, costurando tecidos, unindo as vozes e

narrativas, como se fossem *djélis* em trajetória. Pequenas e grandes histórias vão sendo tramadas na alma, para serem contadas depois aos seus e aos de sua comunidade.

Nesse encontro de desejos com Ignêz Teixeira, então superintendente da Igualdade Racial em Nilópolis, elaboramos o primeiro projeto de formação para as relações raciais na educação no município. A formação transbordou os espaços educacionais e resultou em uma mostra de atividades, desenvolvida por educadoras da rede pública ao longo do ano letivo. Sua culminância trouxe relatos contundentes de libertação de estereótipos racistas na expressão da cultura religiosa de matriz africana. Ali, a educadora, pedagoga e amiga Denise Candido, ao conhecer o *xirê*,<sup>105</sup> através de uma vivência corporal da resistência negra ali dançada, no pátio do Ciep<sup>106</sup> Brizolão Professora Stella De Queiroz Pinheiro vivenciou uma mudança. O *xirê* traduz sinestesticamente a ótica da ecologia dos saberes de Boaventura Souza Santos (2007), e corporifica as práticas culturais de forma decolonial. Ali, empiricamente a educação se fazia no corpo e emoção, libertou a voz daquela educadora, que, aos prantos, disse: “Que coisa linda! Como isso me foi escondido ao longo dos anos?”

A dança no sentido anti-horário insurge diante do modelo de escolarização colonial estruturado na forma de organização curricular fragmentada e eurocêntrica.

Por outro lado, discursos insurgentes provocam “desestabilização” do pensamento social e a reação seguinte tende a ser avassaladora, numa tentativa de aniquilar os argumentos desenvolvidos na perspectiva contra hegemônica. As narrativas dos grupos em condição de subalternidade passam a realizar um movimento contra hegemônico porque estão em contraposição às formas dominantes e euro dirigidas; podem reconhecer as oportunidades de produzir um discurso, uma narrativa de resistência com o objetivo de examinar as narrativas que constroem o Outro colonial e tentar desenvolver outras racionalidades a partir de uma condição, do lugar subalterno. (MIRANDA, 2006, p. 71).

A insurgência traz, de fato, os conflitos subjetivos e de deslocamento para outros caminhos possíveis. Os conflitos geram embates e tentativas de desmobilizar do projeto de política pública para as relações raciais no município, deixando vir à tona o pensamento colonial, entre falas tenebrosas: “Temos que trabalhar realmente a questão do negro, pois desde a escravidão que as sinhás iam à senzala alimentar seus filhos.”; “Eu mesma tive uma ama de leite”.

---

<sup>105</sup> A palavra *xirê*, de origem iorubá – que pode significar, jogo brincadeira.

<sup>106</sup> CIEP: Centro Integrado de Educação Pública, ainda chamados popularmente de Brizolão, foram criados pelo governador Leonel Brizola nos anos 1980. Com desenho arquitetônico de Oscar Niemeyer, essas escolas permanecem com seu modelo arquitetônico, mas já não funcionam mais como escolas integrais.

Com a mudança do cenário político, algumas políticas públicas deixaram ser prioritárias naquele território. Mudanças vieram, mas a semente plantada ficou lá germinou e deu frutos que não morreram com a minha saída da Secretaria de Educação de Nilópolis.

E quando eu tiver saído  
 Para fora do teu círculo  
 Tempo, Tempo, Tempo, Tempo  
 Não serei nem terás sido  
 Tempo, Tempo, Tempo, Tempo  
 Ainda assim acredito  
 Ser possível reunirmo-nos  
 Tempo, Tempo, Tempo, Tempo  
 Num outro nível de vínculo (ORAÇÃO..., 1978, n. p.)

Tempo, Tempo, Tempo, Tempo. Já em Maricá, como professora contadora de histórias, em roda com as crianças, apresentei o livro *O mundo no black power de Tayó*, de Kiussan de Oliveira, e a boneca que representava Tayó, da artesã Luciene Campos. Fui surpreendida quando uma das meninas, também negra, repeliu a boneca, que coloquei carinhosamente em meu colo, acariciei seus cabelos, peguei o livro e contei a história de Tayó em roda. Naquele dia foi só o que fizemos, sentimos o cabelo da Tayó, o meu cabelo e de quem quis um cafuné. Na semana seguinte, voltamos à história. Depois conversamos a respeito do que mais havia chamado a atenção deles: qual a cor da boneca? Ela parecia com alguém família? Como é o rosto da boneca? Ela é bonita? E o cabelo? E perguntei também se eles já haviam passado pela mesma situação que Tayó havia passado, na escola ou em outro lugar.

Entre os relatos das crianças, meu filho trouxe o dele. Logo pensei: “Ele vai me ajudar dizendo que ama seu cabelo”. Ledo engano! Ele disse que não gostava de seu cabelo! Eu me arrepiei, mas mantive a calma e ouvi.

Ele contou que não conseguia se ver em seus colegas antes de nos mudarmos para Maricá, pois vinha de uma creche particular, onde todas as crianças eram brancas e ele adorava quando tomava banho e passava a escova no cabelo para ficar parecido com os artistas e personagens de livros. João Cândido continuou em roda contando sua história, dizendo que a história de Tayó fez com ele gostasse do seu cabelo. Foi como se ele tivesse aberto a torneira para desaguar outras histórias, como a de outra menina, que chamarei aqui de Maria Flor. Ela disse que sua mãe cortou o cabelo dela todinho, pois estava com piolho e, como seu cabelo era ruim, diferente dos irmãos que tinham o cabelo bom, era muito difícil

catar. Foram muitos os relatos sofridos de crianças ainda tão pequenas. Muitas viram naquela história a possibilidade de afirmação de sua identidade.

Na perspectiva das epistemologias abissais do Norte global, o policiamento das fronteiras do conhecimento relevante é de longe mais decisivo do que as discussões sobre diferenças internas. Como consequência, um epistemicídio maciço tem vindo a decorrer nos últimos cinco séculos, e uma riqueza imensa de experiências cognitivas tem vindo a ser desperdiçada. Para recuperar algumas destas experiências, a ecologia de saberes recorre ao seu atributo pós-abissal mais característico, a tradução intercultural. Embebidas em diferentes culturas ocidentais e não-ocidentais, estas experiências não só usam linguagens diferentes, mas também distintas categorias, diferentes universos simbólicos e aspirações a uma vida melhor (SANTOS, 2007, p. 91).

Esse foi um dos muitos trabalhos que realizei juntamente com algumas colegas de trabalho que perceberam a importância de desenvolvermos atividades do tipo, vimos a olhos vistos, quando trabalhamos o livro *Bruna e a galinha D'Angola*, de Gercilga d' Almeida. Depois da contação da história construímos os *panos*, como os que a avó de Bruna trouxera da África. Cada turma fez uma parte da história, com cola e tecido, íamos relembrando e reconstruindo a história, conectando com as histórias que vinham deles: "Eu tenho uma galinha d'angola"; "Na minha casa tem um pote ouro de oxum"; "Minha avó conta histórias para mim"; "Eu moro com a minha avó".

Tudo era conversado com naturalidade, delicadeza, encanto. Ali era um lugar de proteção e afeto, onde todos podiam participar livremente. Ainda não estavam contaminados pela intolerância religiosa.

Fotografia 3 – Confeccionando o panô



Fonte: Acevo pessoal da autora, 2019.

Algumas crianças não dominavam a leitura e a escrita; em particular, um menino do primeiro ano não gostava de pintar. Ele só dizia: “Não sei pintar, não gosto”. O que deveria ser um momento de prazer, para ele era dolorido, tanto para a escrita como para a pintura.

Aos poucos, entre histórias, músicas, cores de lápis, tinta e afeto ao longo do processo, já quase no final do ano letivo, ele se identificou com o livro *O Menino Nito*, de Sônia Rosa, que fala da história de uma família em que o menino guardava seus choros, pois afinal “homem pode chorar”. O diferencial do livro é que, embora não aborde a questão racial de forma direta, todos personagens são negros. Todas as crianças aprenderam que se pode chorar sim e ele, finalmente, pôde chorar sim. Todas as crianças aprenderam e ele, finalmente, pintou um lindo desenho e grafou o seu nome na folha.

Houve também a história da sapeca Milena, que explicou a toda turma a relação existente entre as cores dos gizes de cera com a cor de várias peles e não só aquela de cor rosa. Relembro ainda a história da menina Vanessa, aluna do ensino fundamental II, que, ao se ver no espelho com roupa afro e turbante disse: “Meu Deus! Eu estou linda!”

Surge então a proposta de construir um seminário integrando as propostas que objetivavam instituir movimentos de reaprendizagem sobre as relações humanas, sobre as dinâmicas em franca ebulição, nas quais os sujeitos se reencontram pedagogicamente com suas reinserções e formas de pertencimento. É também parte do compromisso assumido com as experiências fundamentadas no fazer coletivo, no reaprender, no fazer comunitário, nas escolas, nas instituições, entre professores, pedagogos, pesquisadores, ativistas nas lutas anticoloniais e antirracistas.

Unindo amizades, pessoas, carinho e desejo de fazer mais, um coletivo foi se formando como Afroencantamento, já em Maricá, mas juntando pessoas de diversos lugares. A partir disso, propusemos e organizamos o I e o II seminários Decolonizando Práticas e Saberes em Religião e Educação. Para esse desafio, tivemos apoio acadêmico do Grupo de Estudos VEREDAS- PUC-SP e o IPFER/GPER, idealizado pelo professor Sergio Junqueira. Entre os parceiros participantes, destaco Zélia Pori Ponã (indígena Puri), Ana León (psicóloga que participa do encontro para abrir a perspectiva de trazer as crianças como produtores de conhecimento e ao contato com a literatura infanto juvenil afro), Denise Cruz, Mônica Rosa, Adriana Holanda (da Escola Semente da Jurema), Célia Cristo, Heloisa Helena (Mãe Luizinha de Nanã, que trouxe a discussão do “Liberte Nosso Sagrado”), Zé Café, Claudia Miranda, José Luiz Cordeiro Antunes (professor adjunto da Universidade

Federal Fluminense – UFF), Tateto Ria, da Comunidade Terreiro Inzo Ty Kafunge Jaqun e a Livraria Nombeko, com Sheila Martins, estiveram conosco.

Permanecemos juntas durante mais de 24 horas, com 39 pessoas inscritas. Mas tantas outras acabavam estando presentes na nossa voz, representando-se nos momentos de trocas e aprendizagem. Foram apresentadas comunicações orais, que foram submetidas e aprovadas. E nos reunimos em rodas debaixo das árvores, ao redor da piscina, na sala e em todos os espaços. Contamos com sete palestrantes e cinco mediadoras presentes. Ali, renovamos nosso coração, corpo, sons e alma. Dançamos, cantamos e nos emocionamos com tantas e ricas narrativas que se transformarão em escrita. Foi um encontro de criação de muitos vínculos, com o desejo de continuidade para manter vivas nossas escrevivências.

Fotografia 4 – Roda da Jurema no II Seminário



Fonte: Acervo pessoal da autora, 2018.

No ano seguinte, fizemos o Seminário Práticas e Vivências: Griots na Arte de Afroencantar, ocorrido no dia 28 de setembro de 2019, na Lona Marielle Franco – Maricá – RJ, em Barra de Maricá, a poucas quadras da praia. Foi o último encontro presencial, ressaltando a importância da educação em diversos territórios de atuação. Apesar de a educação ter tantas vezes se mostrado ferramenta de silenciamento, é elemento que possui o potencial real de construção de uma episteme que permita estratégias de libertação social e encontro de diferentes fazeres e práticas.

Foi nosso desejo ampliar o campo de atuação do Coletivo Afroencantamento, que, naquele contexto, fazia parte do Espaço Sustentável Samaluma, Com a finalidade de estabelecer outras parcerias para contribuir com a qualificação de educadores e agentes culturais na perspectiva da circularidade, da troca, favorecendo a construção do público em geral, alunos de escola pública e estudantes de ensino superior da cidade de Maricá.

Figura 3 – III Seminário na Iona Marielle Franco outubro de 2018



Fonte: Acervo pessoal da autora, 2018.

Em última instância, queríamos apresentar às secretarias de Maricá – de Educação, de Cultura, e da Coordenação da Mulher – a possibilidade do encontro com outras referências e epistemologias, na perspectiva da decolonialidade. Isso foi vivenciado em todo o processo de construção, seja na metodologia, seja na partilha e prática vivencial do seminário.

Juntaram-se a essa roda a Nia Produções, com Tatiane Oliveira, que divulga literatura afro infanto-juvenil, Ignês Teixeira (ialorixá), com a marca de roupas Atitude Negra, que traz a discussão identitária e religiosa em seus produtos. Renato Nogueira (UFRRJ), falou da filosofia da formação *griot*. Iara Oliveira e os jovens de Cidade de Deus (Alfazendo) falaram da ecologia dos saberes com bases comunitárias em CDD<sup>107</sup>. O grupo musical Mãos Calejadas levou os tambores regionais. Dilcimeres Pedro, Núcleo Diversas Linguagens Artísticas, da Secretaria Municipal de Educação, Lili Dias, Dandara Rocha, entre outras pessoas, foram tecidos e fios em territórios de afetividade e transformação, ali, nessa nova

<sup>107</sup> Cidade de Deus

terra, juntando pessoas no intuito de reaprender com as relações humanas. Ali, buscamos nos reencontrar, recriando inserções e formas de pertencimento.

Nesse território de afetividade e transformação, talvez tenhamos desrespeitado o *senhor do tempo*, que não é o mesmo dos relógios, como já disse neste texto. É também necessário celebrar a espera e a entrega da semente que vai a terra para germinada. O Espaço Samalumà, que nasceu em uma proposta solidária, de partilha e construção coletiva, fechou as portas. Alguns não haviam entendido a concepção de um lugar colaborativo, e o capitalismo individualista nos atravessou, em especial em tempos de negação da empatia e da solidariedade dos anos Bolsonaro. O coletivo Afroencantamento precisou olhar para dentro e recompor o caminho.

Quando trago essas histórias e narrativas outras do vivido, acredito que o leitor poderá entender o percurso pela qual passei, lendo as entrelinhas do dito e o não dito dessa bricolagem, nos olhares espantados e outros encantados, que faziam pessoas que estavam na rua se chegar para ouvir os palestrantes ou as histórias afro em rodas.

Ali não se separava o religioso da vida, tudo era sagrado, viam-se os corpos em cantos trazidos pelo tambor xamânico de Mônica Rosa. Nestes encontros, um menino de nome Ricardinho, com três anos de idade, filho de Dandara, integrante do Afroencantamento, disse, respondendo a uma das falas em roda: “O que vocês estão sentindo?” Ricardinho responde sem pestanejar: “Amor, amor”.

As memórias que me atravessam nesta parte do texto vão apresentando alguns rostos das *djélis*. Algumas farão parte diretamente da pesquisa, outras presenças passam pelas redes feitas pelos territórios afetivos que se engajam nessa cartografia das relações de pertencimento, que possibilitam as múltiplas leituras desse tempo desencadeando memórias individuais e coletivas

Primeiro, o de sujeito como um processo de produção (Deleuze & Guattari, 2011). Partimos de um entendimento da subjetividade que implica a ideia de processo – a subjetividade não é uma forma ou estrutura estável, fechada nela mesma, mas está sempre se fazendo no tempo e nos agenciamentos que ela estabelece. Essa abordagem da subjetividade nos coloca no que Félix Guattari (2012b) propõe enquanto registro das três ecologias – do ambiente, das relações sociais e da subjetividade humana – indissociáveis. Tal articulação é também denominada por ele de ecosofia e diz respeito a um modo de produção da realidade que compreende os sujeitos, os objetos e a própria realidade enquanto processos intensivos, sendo regido pela lógica das intensidades ou “eco-lógica”. (ROMERO; ZAMORA, 2016, p. 452).

Fui construída e desconstruída ao longo dessa história. A pesquisa de campo já havia sido iniciada desde os primeiros anos do doutorado, mesmo ainda sem visualizar o desenho que se fazia, as linhas da vida com as linhas do tempo, e a construção teórico-metodológica na qual este trabalho iria se enredando.

Mas veio a pandemia, que acaba sendo uma presença nesta tese. A pesquisa e eu mesma nos transportamos para o outro lado da metrópole, Maricá tinha outros aspectos diferentes da Baixada Fluminense, mas é um lugar que também guarda muitas histórias e contradições. Nossa história racial também produzia efeitos, mas ainda era um lugar possível de produzir rupturas.

**PARTE II**  
**QUILOMBISMO DA CONTEMPORANEIDADE**

### A Dona do Raio e do Vento

O raio de Iansã sou eu  
cegando o aço das armas de quem guerreia  
E o vento de Iansã também sou eu  
E Santa Bárbara é santa que me clareia  
O raio de Iansã sou eu...  
A minha voz é o vento de maio  
Cruzando os ares, os mares, o chão  
Meu olhar tem a força do raio  
que vem de dentro do meu coração  
Eu não conheço rajada de vento  
mais poderosa que a minha paixão  
Quando o amor relampeia aqui dentro,  
vira um corisco esse meu coração  
Eu sou a casa do raio e do vento  
Por onde eu passo é zunido, é clarão  
Porque Iansã, desde o meu nascimento,  
tornou-se a dona do meu coração  
O raio de Iansã sou eu...  
“É vista quando há vento e grande vaga  
E lá faz um ninho no rolar da fúria  
e voa firme e certa como bala  
As suas asas empresta à tempestade  
Quando os leões do mar rugem nas grutas,  
Sobre os abismos, passa e vai em frente  
Ela não busca a rocha, o cabo, o cais  
Mas faz da insegurança a sua força  
e do risco de morrer, seu alimento  
Por isso me parece imagem justa  
Para quem vive e canta no mau tempo”

*(Paulo Cesar Pinheiro e Pedro Caminha  
Letra: Eparrei Oyás!!!)*



*“Vai e vai, ganha esse mundo sem olhar pra trás  
E vai, só não esquece de voltar pra  
Vai e vai, anda esse mundo sem olhar pra trás  
E vai, só não esquece de voltar”*

(Trecho da música BENÇA, composição de Djonga / Paulo Alexandre De Almeida Santos, 2019)

### CAPÍTULO III – ENTRE FENDAS DE NEGOCIAÇÃO: SABERES QUE FALAM DE ÁFRICA

Aqui, apresento o sentido em que Toumani Kouyaté (PESSOA, 2019) fala das casas como ciclo de aprendizagem para as crianças aprendizes de *griot* djéli: a primeira casa<sup>108</sup> é a circuncisão e as crianças vão aprender o que é mal e o que é fazer o mal a alguém. Elas vão aprender o que é o sangue também, e sobre o arquétipo da yabá<sup>109</sup> orixá Iansã, guerreira, senhora dos ventos, das tempestades, dos trovões e dos espíritos desencarnados, ela risca os céus com os raios e espalha os ventos e a tempestade, símbolo da coragem feminina que faz acontecer. O pássaro de duas cabeças Sankofa<sup>110</sup>, aqui, representa o que faz ressignificar o presente, algo buscado no passado, naquilo que precisa ser restaurado, curado e revisitado de forma sistemática no sentido fanoniano: “Nós o demonstraremos. De uma vez por todas, a realidade exige uma compreensão total. No plano objetivo como no plano subjetivo, uma solução deve ser encontrada.” (FANON, 2008, p. 28).

Existem movimentos insurgentes, mesmo diante do caos estabelecido no planeta ferido de morte, por atentados à natureza, guerras e pelo capitalismo voraz. Além disso tudo, no Brasil, no Rio de Janeiro, a bala fere de morte. Cerca de 75,5% das vítimas de homicídios foram indivíduos negros, segundo o Atlas da Violência 2019, enquanto o veneno dos agrotóxicos chega à mesa dos que ainda comem e são aos poucos envenenados.

A Floresta Amazônica ardeu no fogo insano do capitalismo neoliberal, pela busca do ouro em terra indígenas. Os boatos consentidos e incentivados pelo governo genocida continuam ceifando vidas em função da recusa à vacina de COVID-19. Contamos, como no Egito do século XIII antes de Cristo, as sete pragas descritas nos livros sagrados do Cristianismo e no Torá. Altay Veloso, na obra “Alabé de Jerusalém”, fala das mães terra como uma menina bailarina dançando em torno do sol: “Enquanto muitas nações, governos, religiões ensaiam a dança da guerra.”

---

<sup>108</sup> Kouyaté fala de como as crianças são iniciadas e preparadas através do aprendizado nas sete casas referente ao ciclo de aprendizagem das crianças, sejam elas príncipes ou ferreiros. (PESSOA, 2019)

<sup>109</sup> Cujo significado é *Mãe Rainha*, é o termo dado aos orixás femininos.

<sup>110</sup> *Sankofa* é um pássaro africano de duas cabeças que, segundo a filosofia do povo Akan, significa “nunca é tarde para voltar e apanhar aquilo que ficou atrás”. Em outras palavras, podemos ler como o retorno ao passado para ressignificar o presente. Este símbolo faz parte de um conjunto ideográfico, o *adinkra*, que o povo da antiga Costa do Ouro (atual Gana), o povo Akan, concebeu, e que posteriormente, se espalhou pelo Togo, Costa do Marfim e países da África Ocidental.

Nesse cenário “da pátria da família tradicional brasileira”, não é diferente, há os que ainda podem comer pé de galinha e osso vendido em mercados e açougue e aqueles que já nem sabem mais o que é comida. Enquanto cresce o assistencialismo e o discurso de salvação passa pelas dicotomias miséria x prosperidade, culpa X redenção, objetivando a expansão do território religioso em disputa na luta pelo poder estatal, cuja moeda de troca é a “conversão” dos fiéis na busca pela redenção dos males, e o afastamento da “igreja” leva à desgraça.

Uma ordem cujos únicos conceitos constitutivos sejam a desgraça e a culpa, e da qual se exclua a possibilidade de um caminho de salvação (pois a partir do momento em que algo se transforma em destino é desgraça e culpa) – uma tal ordem não pode ser religiosa, por mais que o conceito de culpa, falsamente compreendido, para aí pareça remeter” (BENJAMIN, 2011, p. 7).

Dado o contraditório vivenciado por essas instituições ditas cristãs, que, contaminadas pelo parasita do capitalista ocidental, que têm o dinheiro como mito sagrado (BENJAMIN, 2011), não reverberam a causa do Nazareno,<sup>111</sup> tampouco buscam pela partilha, o despojamento de bens, o olhar para os mais pobres e a busca de possibilidades e caminhos para a liberdade.

Ao fazer o convite de retorno ao passado, ao buscar a força na energia vital dos raios de Iansã, me provoco afetar os sentidos para a mudança em curso. É preciso nos permitirmos encantar com as narrativas, fazeres e vozes das *djélis* da resistência, permitindo uma força que emana para o movimento e que não nos permite aquietarmos.

### 3.1 DJÉLIS: a força da palavra que escorre pelas veias

Se tornar uma pessoa completa é aprender que as histórias contadas para você são mais complexas que as narrativas oficiais sobre elas (entrevista com Juni Ba, quadrinista senegalês, autor da obra “Djeliya”, 2021).

Permaneço entre os caminhos da Baixada Fluminense e Maricá, ainda na região metropolitana do Rio de Janeiro. Maricá também é um lugar que guarda/silencia as histórias

---

<sup>111</sup> A obra “Alabé de Jerusalém” conta a história de Jesus. Quando o planeta gera um avatar, um iluminado, assim como o Nazareno, tem logo quem se apresenta com conhecimento profundo e diz: “não é desse mundo, só pode ser extraterreno.” Com isso, ele diz que as religiões se apropriam de Jesus, o Nazareno, para criar suas próprias regras: “Ah, é difícil entender por que é que o homem, até hoje, cospe no prato que come. Algumas religiões, não sei por qual motivo, dizem que a Terra é um território com vocação para purgatório, não passa de sanatório”.

de negros e indígenas que passaram por aqui. Isso talvez se dê pela proximidade com a cidade do Rio de Janeiro, que foi, por longo tempo, capital do país, sendo um lugar de construção de violências e silenciamentos de pessoas negras. Talvez seja necessário buscar mais fontes históricas para decifrar todos os meandros da história deste lugar, pois são muitos silêncios a serem superados, o que nos convida remexer a história, que ainda precisar ser revisitada.

Mas retornando ao nosso campo, ressalto que nos tornamos o único estado com Ensino Religioso confessional, efeito da construção de um novo estado teocrático, ainda emergente. Mas outras histórias resistem para permitir uma multiplicidade de caminhos possíveis, apesar da tentativa de imposição de um discurso único. É sobre esses movimentos que aqui partilharemos.

Este capítulo quer capturar, reunir, partilhar as várias narrativas de uma pedagogia em construção, inspirada (nem sempre de modo intencional, como veremos) nas *djélis*. Em face de tudo que foi vivido, visto, sentido e observado, vem existindo partilha de encontros e desejos de uma perspectiva no campo educacional ligada ao feminino, à troca, à partilha, à ancestralidade e ao resgate das narrativas potencializadoras da vida.

Aqui, vale ainda resgatar, com atenção, o sentido das palavras *djéli* e *griot* (ou seu feminino *griotte*). *Griot* (griô, na forma portuguesa) ou *griotte* remetem a compreensão europeia (especificamente francesa) do contador de histórias na África Ocidental, um personagem que, por meio de sua contação, trazia nas palavras as narrativas históricas, culturais e a ancestralidade de seu povo. Entre os contadores, a forma mais precisa de traduzir, conceituar ou sentir é o *djeli*, que traz como significado da palavra como o sangue, que escorre pelas veias, como a vida.

Falar das educadoras que conseguem trazer para/em/dentro da prática a perspectiva africana portanto, como *djelis*, foi o caminho escolhido para o percurso desse bordado. apesar dos silenciamentos, em sua prática, as *djelis* buscam retomar o fio do tecido que nos faz sujeitos de nossa própria história, que se enreda na trama de uma história com a outra.

Aqui nos encontramos com a escuta atenta de professoras que compuseram o grupo focal, base desta pesquisa. Ocorreram cinco encontros coletivos de cerca de duas horas cada um. Os encontros foram se mostrando intensos em termos de memórias, sorrisos, lágrimas, partilhas de dores, mas também muitas histórias de construção, de linhas de fuga,

de novos tecidos sendo cerzidos, muitos encontros de histórias, conexões, espelhamentos, costuras e narrativas.

Cabe adiantar, no início deste texto, que, ao fazer o movimento intuitivo da metodologia de uma possível *escola djeliya*<sup>112</sup>, que busca clarear o olhar, como diz Bernat (2013) em *Encontros com o Griot Sotigui Kauyate*, em que conta que, na África, quando se vai ao teatro, diz-se: “irei clarear meu olhar”. Ou seja, fazer um movimento de ebó<sup>113</sup> com a finalidade de reequilibrar a vida, as narrativas e a escuta corpórea sinestésica de outras narrativas.

Assim também foi na entrega feita como parte do pronunciamento de Abdias Nascimento ao receber o título de Doutor Honoris Causa da Universidade Federal da Bahia<sup>114</sup>, em 2000, que nos oferece elementos constituintes do nosso ebó:

Ofereço-te Exu  
o ebó das minhas palavras  
neste padê que te consagra  
não eu  
porém os meus e teus  
irmãos e irmãs em  
Olorum  
nosso Pai  
que está  
no Orum  
Laroiê! (NASCIMENTO, 2015, n. p.)

Acima, trecho do poema “Padê de Exu Libertador”, de Abdias Nascimento, escrito em Búfalo, EUA, em 2 de fevereiro de 1981.

Teço este texto dentro dessa história para refletir sobre como o olhar renovado, abastecido e enredado das professoras, mestres aprendizes, *griottes* ou *djelis*, pode restituir, redescobrir a dimensão humana dos povos africanos, seu legado histórico, cultural, religioso, literário e científico. Tais questões são perceptíveis na escuta das práticas escolares vivenciadas por elas no campo e, mesmo diante das dificuldades apresentadas pela instituição escolar, elas encontram brechas para romper com o silêncio colonial dos currículos escolares.

---

<sup>112</sup> O exercício de ser *djeli* (MONTES NOGALES, 2019, p. 441).

<sup>113</sup> Ebó é uma oferenda ou despacho que visa a aliviar, trazer ou levar benefícios. (SANTOS, 2009, p. 175).

<sup>114</sup> Disponível em: <http://neab-cefet.blogspot.com/2015/04/poema-do-mestre-abdias-do-nascimento.html>. Acesso em: 20 mar. 2022.

Embora o diálogo seja com a educação formal, ele transcende e toca a vida. Assim, ao utilizar o grupo focal e a metodologia da bricolagem como técnica de pesquisa qualitativa, as narrativas trazidas por essas mulheres negras professoras propiciam o encontro das histórias individuais que se descobrem coletivas. As diversas cenas vivenciadas se repetem, se atravessam e se ligam. O vivido acaba por se mostrar como um fio que, quando se conecta com outros, compõe uma grande teia, em uma composição de relações que por vezes é imperceptível, mas que pretendemos aqui desvelar, compreender, conhecer, revirar os sentidos dessas práticas coletivas, tendo em vista a promoção das relações raciais como ato político.

Também pensaremos sobre as escolhas metodológicas, contradições e limites postos a elas, professoras, na produção ou não da subalternização dos saberes, quando se fala ou se deixa de falar da Lei nº 10.639/2003, principalmente quando o assunto é cultura religiosa de matrizes africanas, identificados ou não, no proselitismo subjetivo implícito nas práticas cotidianas institucionais.

Chamar de *djeliya* essas professoras da rede pública de ensino da educação básica se deve a vê-las como contadoras das histórias de si mesmas na escuta da narrativa do outro, quando são capazes de se encostar de histórias outras de diferentes culturas e territórios afetivos que juntam aos seus corpos currículo<sup>115</sup> que comunicam, que se afetam e são racializados pelo fenotípicos, comunicação corpórea, por terem maiores ou menores traços negroides e/ou simplesmente por usarem a palavra como verbo de resistência que faz emergir histórias negadas, invisibilizadas, memórias do vivido, e do reencontro com sua própria ancestralidade e de reconhecimento de quem somos.

Sou griot. Meu nome é Djeli Mamadu Kuyatê, filho de Bintu Kuyatê e de Djeli Kedian Kuyatê, Mestre na arte de falar. Desde tempos imemoriais estão os Kuyatês a serviço dos príncipes Keita do Mandinga: somos os sacos de palavras, somos o repositório que conserva segredos multisseculares. A Arte da Palavra não apresenta qualquer segredo para nós; sem nós, os nomes dos reis cairiam no esquecimento; nós somos a memória dos homens; através da palavra, damos vida aos fatos e façanhas dos reis perante as novas gerações (NIANE, 1982, p. 11).

Ao longo da pesquisa, tive a sensação de estar presenciando um *déjà vu* coletivo, quando as pesquisadoras *djeli*, entre as quais me incluo, criávamos, quem sabe, a linhagem brasileira das *griottes*. Nós nos aliamos a partir do aquilombamento de nossas vozes,

---

<sup>115</sup> Tenho usado “corpo currículo” como expressão de um corpo que traz na carne as lutas pelo direito de existência, respeito e visibilidade.

constituindo práticas transgressoras, na arte da palavra. Ressoa em mim a voz de Sotigui Kouyate (BERNAT, 2013), pela forma com que se apresenta e expõe, à sombra da árvore, sua linhagem, seu lugar como mestre da palavra viva. Fica em nossos verbos a necessidade da reconexão ao *sankofa* para o reconhecimento de nossas raízes.

Assim fomos nos conectando e, ao longo da pandemia, pudemos coletar as entrevistas. Era um misto de vida e depoimento, de encontro e espelho. As partilhas se misturam a afetos, memórias, acontecimentos políticos, religiosos e práticas inovadoras em transformação, contavam desta história ao mesmo tempo pessoal e coletiva:

Porque a gente é participante da narrativa de cada aluno qual a gente tem, ali na nossa sala de aula. A cada ano eles vão se renovando, gente vai levando, somando um pouquinho de cada deles na nossa própria história. Muitas, vezes vemos os alunos passando por certas situações, certos acontecimentos que vão resgatando histórias passadas, como um já vivido, como um *déjà vu*. Assim vamos resgatando essas e outras histórias. É interessante quando a gente reencontra esses alunos muitas vezes já crescidos ou já formados e a gente consegue perceber de uma forma de como é a nossa passagem na vida deles foi impactante. Marcante digamos assim. Quando a gente ouve os relatos, isso nos fortalece. (Suéllen).

A relação com os alunos aparece também em outro depoimento, de forma bastante direta:

O meu fazer é muito importante para mim. Tem coisas que a gente só percebe ao longo do tempo. Eu trabalho para ajudar com uma pedagogia do afeto. Ao mesmo tempo que eu afetei alguns alunos nesse sentido mesmo, de dar afeto, eu também fui afetada. Eu recebi muito afeto e isso faz parte de mim, é a minha construção. Ainda hoje, como educadora, é meu maior prazer de trabalhar, é de estar ali com os meus alunos. Eu tenho um senhorzinho que trabalha no Carrefour à tarde e ele vai pro EJA Pela manhã. Ele é de lá no interior do Maranhão. Ele está se alfabetizando. É um prazer que eu tenho de construir tarefas com os outros alunos, mas conversar e falar das práticas dele... Foi importante quando comecei a falar do Maranhão. Ele nem sabia que eu fui ao Maranhão. É apaixonado pelo Maranhão. Eu, mesmo sem querer, tinha tocado em alguma coisa que para ele era a cara. Isso vai e volta para mim, não tem como não voltar. Também citou que eu sou muito encantada. A energia também não está só na EJA. (Andreia Helena).

Assim, quando me reconheço no coletivo, como *djeli* em construção, coloco-me no quilombismo e na roda. Volto e marco nessas linhas ao repetir: *sankofa!*

Hampâté Bâ (2003, p. 174) afirma: “Um mestre contador de histórias africano não se limitava a narrá-las, mas poderia também ensinar sobre numerosos outros assuntos.” Mas, por encanto, magia, orientação das deusas e deuses, ou mesmo dos orixás, os ventos me levam a me reconectar com a dissertação de mestrado. Ficou para mim a imagem do

*griot*, no sopro das cinzas esvoaçando como fumaça, misturando o que sobra com o que fica no ar do cotidiano vivido, aparece na imagem do sopro de Sotigui Kouyaté. Era a primeira vez que tinha contato com o *griot* do Mali, atuando em *A tempestade*, de Peter Brook<sup>116</sup>.

Fotografia 5 – Sotigui em *A tempestade*



Fonte: <http://www.africine.org/film/sotigui-kouyate-un-griot-moderne/260>, 1996.

Essa imagem me trazia a visão da palavra capaz de contar uma história.

Retorno à minha dissertação. Faço o exercício de releitura dos capítulos finais, pontuo o que ficou para traz do “eu”, coletivamente construído no coletivo, no contexto do ano de 2016. Quem era aquela mãe/professora/estudante de mestrado em Ciência da Religião? Havia transitado do catolicismo ao abianato<sup>117</sup> e, por isso, alcançava uma nova etapa que me colocava novamente como aprendiz, em trânsito, entrelugares, no caminho para refletir acerca do ensinar-aprender a cultura religiosa de matriz africana. Ali eu era aquela que precisava ser acompanhada pelos mais velhos, aprendendo regras não escritas, na aprendizagem oral e através de vivências com os irmãos de axé.

Os desafios que tornavam mestre aprendiz alcançavam os aspectos pessoais, profissionais, religiosos, educacionais e de concepções do ser integral. Abriu-se outra visão de mundo; outras referências, contra-hegemônicas e decoloniais, questionavam o campo

---

<sup>116</sup> Para saber mais sobre esta apresentação de Sotigui: RIBARD, Franck Pierre Gilbert. Sotigui Kouyaté e Moustapha Alassane: reflexões entre história e cinema africano. In: RIBARD, Franck Pierre Gilbert (org.). **Palavras e imagens de um encontro em torno do cinema africano**. Fortaleza: Plebeu Gabinete de Leitura/Pós-Graduação em História - UFC, 2018. *E-book*. p. 31-43.

<sup>117</sup> Abianato: primeiro estágio hierárquico do candomblé, faz parte do processo iniciático (*abiãs*).

da professora, que também se percebia aprendiz *griotte* e contadora de histórias. Mesmo sem saber muito do conceito, já via o *griotismo* como pressuposto epistêmico que pudesse ser referência de estudos para pensar a escola, que já demonstrava sinais de fechamento ideológico.

Enquanto isso, pensava na possibilidade de trazer como metodologia os saberes de Mãe Beata de Iemanjá<sup>118</sup> (20 de janeiro de 1931 - 27 de maio de 2017), entre outras referências afirmativas que poderiam se consolidar como forma metodológica para a construção de gramáticas outras, cheias de axé como força vital transformadora através da força da palavra nas vozes das professoras como *griot*. Isso se dá seja ao transformar a sala no universo, seja a sombras da árvore em sala de aula, como lugar de resistência. Em entrevista ao Jornal Extra, em 2015, Mãe Beata, debaixo do pé de Irocô, no quintal do terreiro, fala da palavra como fogo do axé, ou seja, algo que não deixa morrer a energia vital que perpetuou, por meio da oralidade, a história e a cultura do povo negro.

Esses pensamentos reaparecem na escrita desta tese e voltarão a aparecer, pois reforçam e apontam para a possibilidade de uma escola como campo etnográfico de se viver experiências, representações, significados e percepções da realidade a ser conhecida nos aspectos comunitários. Isso pode ocorrer de diversas formas possíveis, construindo caminhos através de *ensinagens/reensinagens*, em que os estudantes não sejam colocados em caixinhas seriadas. Por isso, é necessário pensar um conteúdo sem determinismo de lugar, pois existem histórias, povos e saberes que foram relegados à subalternidade, mas possuem o direito de serem respeitados.

O relato da professora Andreia Helena a seguir fala dos excluídos, mas também mostra, em sua prática, a possibilidade de outras formas de re-ensinagem. A prática transgressora qualifica, tira da subalternidade e reconstrói e reconduz o axé, através da palavra como força vital que faz existir.

No início dos anos de 2000 (Eu bem novinha) na Prefeitura de Caxias, falei assim: não quero alfabetização, quero aqueles alunos que ninguém quer. Não sabia por quê. E aí eu peguei a antiga terceira série, que era repetente, depois da antiga quarta série que era a turma dos repetentes. Adoro o samba, mas naquele momento eu tive que aprender funk. Lá eu fui cantar funk. Lembro que eu fiz o festivalzinho de funk. Tinha uma cisterna do lado de fora da escola, que foi usada como palco e eles estavam ali, eles estavam ali comigo. Eu passei dois ou três anos nessa

---

<sup>118</sup> Referência importante na Baixada Fluminense, que, no dia 27 de outubro de 2015, teve o seu terreiro tombado como Patrimônio Cultural do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN).

escola e o engraçado é que quando começa a dar certo a direção queria me dar a melhor turma da escola. E eu queria continuar com aqueles que antes ninguém queria. A gente tinha uma linguagem. Lembro do aluno Renato, que estava passando por vários problemas familiares, aos 16 anos, e começou a faltar muito, mas ele foi na escola para falar com a professora Andreia, para dizer que naquele momento ele não poderia continuar, mas veio à escola, pois sabia que eu contava com ele. De fato, eu me importava com ele, não estava ali só para passar conteúdo. Não sei [se o mesmo se dava com] os outros profissionais, mas a gente acaba trazendo esses pedacinhos de história que constrói a vida. (Andreia).

O currículo e a escola não são neutros. Serviram para controle da população afro-brasileira, mesmo no pós-abolição, não garantindo direito à escolarização e à alfabetização dos negros. A “educação para todos” preconizada na constituição de 1988 serve para crianças aprenderem a palavra negro como adjetivo de escravo, para internalizarem a naturalização do Pelourinho como lugar de aprendizado e dor, a violência consentida, no castigo da chibata, marcando a ferro e fogo os corpos negros animalizados.

Muito se avançou desde então, mas as discussões a respeito das relações raciais desde a formação acadêmica e escolar estão ausentes. Constroem-se currículos subjetivos, mantendo ausências epistêmicas. Quanto a questão do negro, fica exemplificada a narrativa que transcrevo da professora Jéssica, na qual se percebem alguns caminhos de como é possível trabalhar com uma metodologia de fazer existir, de resgate de memórias afetivas, e de sua transformação:

Eu entrei na pedagogia, na educação, sem ter muita noção ainda de qual seria o caminho. Ao longo da graduação muitas coisas foram aparecendo, mexendo em alguns lugares e se fazendo sentir. Tive uma professora que era das relações étnico raciais. Uma das únicas professoras negras que eu tive na graduação. Foi ela que deu uma virada na gente de ponta a cabeça, a partir dela vários caminhos foram surgindo. Um deles foi a contação de história e a literatura infantojuvenil negra brasileira. Fui começando a voltar às minhas memórias, enquanto aluna, criança e adolescente, dentro da escola, tentando lembrar alguma coisa que tivesse marcado. Tentando lembrar alguma coisa muito boa. Só conseguia lembrar daquelas coisas que eu também estava vendo no estágio, algumas práticas de 20 e 30 anos atrás, às vezes sendo feitas iguaizinhas. (Jéssica).

Depois, Jéssica relata um projeto de contação de história que mediu em Niterói, onde jovens de 14 e 15 anos ficaram deslumbrados com a imagem do livro *É o Mar que Banha a Ilha de Goré*, de Kiusan de Oliveira, (2014). Os traços da negritude nas ilustrações atraem os primeiros olhares. Era aquela coisa do olhar que vai arregalando, pois, pela primeira, vez conseguiram se ver nas imagens positivas daqueles livros.

Jessica fala de sua prática utilizando a palavra como verbo transgressor.

Meu fazer é assim... Ele vai se construindo a cada vivência do dia a dia. Eles vão surgindo é como faíscas de desejo, com as inquietações, a indagações e curiosidades. O nosso pensar, (nosso) agir, já vai para um outro lugar. A gente já começa a enxergar que os nossos referenciais são outros, os nossos referenciais já não são serão a Xuxa, nem mesmo Menina Bonita do Laço de Fita. [risos]<sup>119</sup> A gente é a gente. Começa a partir de outros lugares, a gente vai procurar *Hora do Black* e vai se alimentando disso, quer passar isso para à frente, porque a gente sabe a potência que é esse encontro consigo mesmo. Eu acho esse “enxergar” é se enxergar de formas boas, se enxergar para além do pejorativo. (Jéssica).

A força da palavra deseja revirar o currículo a contrapelo, para que ele possa revelar o projeto de sociedade brasileira pensado ao longo de nossa história, para que, desde a infância, crianças negras e não negras aprendessem qual era seu lugar. É preciso criar outros caminhos.

Usando como exemplo um quadro pintado por Jean-Baptiste Debret em 1823, cuja apresenta uma senhora branca a bordar, uma criança na cadeira parece ler as primeiras letras. Enquanto isso, duas escravizadas estão sentadas no tapete enquanto bordam ou costuram, um outro escravizado entra com um grande copo de água na bandeja; no chão, duas crianças negras, uma delas nua e a outra apenas com um laço, engatinham, como se fossem pequenos animaizinhos. Uma percepção validada por Debret:

A direita, outra escrava, cujos cabelos cortados muito rente revelam o nível inferior, sentada um pouco além de sua senhora, ocupa-se igualmente com trabalhos de agulha. Avança do mesmo lado um moleque, com um enorme copo de água, bebida frequentemente solicitada durante o dia para acalmar a sede que o abuso dos alimentos apimentados ou das compotas açucaradas provoca. Os dois negrinhos, apenas em idade de engatinhar e que gozam, no quarto da dona da casa, **dos privilégios do pequeno macaco** (grifo nosso), experimentam suas fôrças na esteira da criada. Esta pequena população nascente, fruto da escravidão, torna-se ao crescer, um objeto de especulação lucrativa para o proprietário e é considerada no inventário um imóvel. (DEBRET, 1940, p. 129).

O estranhamento de tal imagem é necessário para provocar o desbridamento da ferida, como caminho de cura, na superação da crueldade do aprendizado doméstico que emerge do colonial, passa pelo império e chega até nós, republicanos. Apesar da dor, escovar a história a contrapelo ainda exige não esquecermos.

---

<sup>119</sup> O grupo conta que, apesar do legado do livro *Menina bonita do laço de fita* naquele período, ele já não é mais o referencial de livros para crianças negras, como foi nos anos 1980 e 1990.

Ao assumir o compromisso de celebrar diferenças na pedagogia emancipadora e pós-abissal que faça emergir ausências epistêmicas na educação escolar, é preciso romper com as matrizes curriculares vigentes, fragmentadas em caixinhas das áreas de conhecimento, níveis e séries que precisam ser rejuntadas e mais contar a história que se inicia na África.

Os saberes estéticos-corpóreos abrem espaço para o debate relacionado à monocultura, ecologia do corpo e gosto estético que por tempos foi construído com base no ponto de vista do pensamento da branquidade. Esse saber orienta a criação de novos tipos de relações, de uma nova linguagem e de uma nova ética para reorientar e interpretar a história do Brasil, como também a educação escolar. (SILVA, 2018, p. 353).

Volto a memórias que junto para tecer este texto, trago a narrativa da educadora Denise Cândido, representante do rosto de educadoras negras da Baixada Fluminense. Em um CIEP em Nilópolis, onde foi orientadora pedagógica e educacional da educação infantil. Em seu trabalho, positivou a estética da criança negra através de atividades educativas, iniciando um projeto político pedagógico para as relações raciais, na metodologia do *cosmo-afeto africano*. Lá, crianças, adultos e todo corpo da escola foram reunidos para a contação de histórias “Princesas Africanas”. Hoje, mesmo no cenário adverso da pandemia e das tensões dos governos conservadores de aliança religiosa, que submetem suas redes a seguirem sua cartilha, ela, junto com o grupo de educação infantil faz a diferença nos 365 dias de ativismo contra a racismo.

Nos encontros com as professoras, instiguei a conversa fazendo a seguinte provocação: Quanto ao trabalho com a lei 10639/2003, na escola e na vida, o que te faz sorrir (pensar em um projeto, trabalho que tenha realizado que você gostaria de compartilhar e por quê?), que memórias gostaria de partilhar e que fissuras vocês acreditam que seu trabalho trouxe para o sistema de educação colonial?

A ação de educadora, aprendiz, *djéli*, rompe, faz insurgir aprendizados nascidos antes do sequestro de povos africanos, retoma o fio da história, enfrentando o apagamento de nossas memórias. O movimento circular da gira traz lembranças e reviravoltas na história, grifa o conceito de lugar, território e paisagem que se atravessam: *paisagem e espaço* (SANTOS, 2006).

Denise Cândido, em Nilópolis, dialoga, sem o saber, com iniciativas de outras educadoras desta pesquisa: Luciana, na cidade do Rio de Janeiro; Waldineia, em Itaboraí; Mônica Rosa, em Duque de Caxias; Andreia Helena, no Rio de Janeiro e outras tantas em

Maricá. Elas buscam frestas nas práticas cotidianas, em que ainda é necessário viver o luto dos pós-libertação, para fugirem dos violentos sufocamentos e impossibilidades de reconhecimento das origens que nos remetam às famílias de onde vieram nossos ancestrais.

Visitando as memórias... É, estou pensando aqui... É na primeira vez que eu olhei para isso. Na rede de ensino, é uma pessoa chamada Sandra Gurgel que traz isso para essa rede. Sempre me lembro do título da obra: *Tornar-se negro*. Como esse é um tornar-se, porque a gente não vê isso. A gente pensa “não fale”. Para não prestar atenção que eu era negra. A gente tem essa ilusão. “Ninguém nem estava prestando atenção nisso”, “agora isso vai virar um assunto”, “é uma exposição”. A caminhada se deu a partir daí. Eu estou lembrando aqui que depois que eu comecei a olhar para isso, outras pessoas também. A gente se junta. Na rede que eu trabalho a gente não trabalha dentro de uma unidade. A gente acompanha a educação infantil e começou um processo de quando a gente visitava as unidades, de olhar para o mural de “sejam bem-vindos” e ficar se perguntando: “Mas quem é bem-vindo? Porque eu nem estou nesse mural...” E aí se fica pensando nessas famílias e nessas crianças, que todo dia estavam ali e não mudam. No “sejam bem-vindos” elas não estavam e eu olhei um pouco para o interior das unidades, e vi que elas se viam em poucos lugares. (Denise).

A perspectiva afetiva, tal processo envolve até mesmo aspectos existenciais. As raízes deste encontro não estão só com o outro, mas também consigo:

Eu comecei a estudar de verdade (o tema sobre relações raciais) porque, antes, eu sabia que era importante, mas, em 2003, quando vocês estavam estudando com Iolanda,<sup>120</sup> entre outros movimentos que estavam acontecendo, eu não estava no mesmo processo. Me surpreendi absurdamente de me ver mergulhada no trabalho e vivendo no trabalho. Mas eu não falava isso que eu estou falando agora, eu tinha vergonha. Pois não me encaixava enquanto pessoa preta, dentro do conhecimento, para estar debatendo tudo isso. Me via como caindo de paraquedas e eu ficava muito tímida. Eu não tinha coragem de falar. Não havia estudado a respeito desses temas. Foi quando ouvi a Cláudia Miranda e ela fechou em mim o que nem eu mesma percebia. Ela, enquanto estudiosa, sabedora de todo o esquema, ela olhou e percebeu que essa mulher faz exatamente o que tem que ser feito, mas existe uma distância para eu acreditar nisso. Até eu entender que o que eu vivia em relação às colegas eram exatamente minhas lembranças do tempo de senzala, do tempo do mato, do tempo da floresta, eram as minhas lembranças de indígenas, africanas. Aí eu precisei estruturar tudo isso para eu conseguir começar a ler. Aí eu me dei conta que integrava o que as pessoas liam: a minha prática. Eu não me sentia no direito de dizer isso eu estou me abrindo de uma forma assim cabal para vocês até porque eu estou extremamente sensibilizada. (Mônica).

Os primeiros capítulos da tese vêm se tecendo desde meu mestrado, com fios interligados, fazendo conexões com as histórias dessas educadoras negras, histórias que se

---

<sup>120</sup> Professora Iolanda de Oliveira, do PENESB, da Faculdade de Educação da UFF.

iniciam em outras gerações as quais vieram antes de mim (ou de todas nós), da minha mãe (de nossas mães), avós (de nossas avós) e bisavós de todas nós, quando chegaram trazidas pelos mares do Atlântico Sul. Fomos chegando, estamos aqui. As histórias falam de bairros periféricos, territórios afetivos e das marcas de nossa história racial:

Eu estou morando atualmente em Bangu. Ouvindo um pouquinho das histórias de pessoas pretas, é impossível a gente não se conectar por meio da história, por meio da palavra. E eu consegui pegar um pedacinho da história da Élide, da Raquel, consegui ouvir toda também da Tamara, vejo como elas se cruzam. A gente vai se vendo umas nas histórias das outras. Eu nasci em São João de Meriti, na Baixada Fluminense [e vivi na], periferia em Vilar dos Teles. Toda a minha infância é marcada por isso. Uma criança negra periférica rodeada de outras crianças pretas, em uma família majoritariamente de pessoas pretas. Eu fui ter uma pessoa branca na minha família já mais velha e eu não entendia o porquê dessa questão, hoje eu consigo compreender melhor. (Sheila)

A questão religiosa aparece também, mas, muitas vezes, fala de uma ancestralidade guardada em segredo, com lacunas e conflitos marcados pela cor da pele.

Minha mãe é negra meu pai é neto de indígena, mas que perdeu totalmente a relação com a cultura indígena. Desde que a avó dele morreu, ele tem pequenos *flashes* de memórias, com algumas histórias que ele conta, principalmente quando falta luz. Tem que fazer faltar energia, aí vem aquelas histórias de quando ele era criança. Minha mãe é negra. Minha família em termos religiosos tem uma multiplicidade. A gente tem pessoas que frequentaram o terreiro e tem as histórias de terreiro. Temos pessoas que professam religião protestante evangélica, tem os católicos também. E a gente se dá bem, dentro do respeito. De um modo geral a gente se dá bem. (Suellen).

É quase inevitável, ao falar do encontro com o tema do racismo, a partilha de temas pessoais, mas que não são só delas, são coletivas, e necessitam emergir. Assim, as entrevistas mostram falas longas, há muito o que partilhar.

Eu queria falar algumas coisas, até pessoais. É que [...] nós somos múltiplas, mas ao mesmo tempo somos uma. O meu nome significa renascida e a sensação que eu tenho é que eu tenho renascido com relação e em contato com essas novas experiências e, além disso, esse mês, que é o mês que eu fiz 35 anos, mas eu me considero ainda uma criança que está buscando aprender mais sobre sua própria história. (Renata).

Eu me encontro com uma educadora em construção, desconstrução e reconstrução. Que tenta achar as brechas, para poder trazer possibilidades outras de pensar. Também acho que as questões da negritude perpassaram por mim, de forma que eu não trabalhei. Hoje, com a maturidade que eu tenho [a partir] das experiências, eu ressignifiquei. Talvez, para um aluno meu, faça diferença esses assuntos serem tocados, falados, ainda que não aprofundados, mas que de forma leve, de forma literária, de forma visual, musical. Seja como for. O que eu faço é repetir

que façam construir uma identidade positiva sobre si. Enfim, eu acho que eu sou uma educadora que que está se construindo. (Jessica).

Existe o processo de “identidade” ou, em outras palavras, encontrar a possibilidade de ter satisfação em sendo quem se é, mas acaba havendo necessidade constante de se repensar. Se sua imagem é negativa, é preciso se perceber sendo quem é, com a sua cor da pele, enfrentar o significado desta cor em uma sociedade racista, resolver o impacto desta compreensão, positivar sua cor através de muita pesquisa e reconstrução da autoimagem, para então construir novos caminhos.

Eterna construção... Até o dia que a gente achar que está pronta... a gente tem que já estranhar aqui. A gente não vai estar mais trabalhando na escola, cada ano a gente está com uma coisa diferente. Enfim, eu me vejo como um corpo que conta, que narra, não consigo me ver de outra forma. Um pouco queria contar as histórias que vieram antes. Eu tenho pensado isso muito, para dar a partir das narrativas que falam muito de Exu, que se alimenta. Eu me alimento de muitas histórias, das outras pessoas também. É com essa escuta, que eu escuto essas histórias, enquanto educadora preta, histórias muito ligadas à negritude. Confesso que outras histórias não passam por mim não me marcam. Mas as histórias pretas que eu escuto, eu me alimento delas. Para começar as histórias de outras vem para dentro de mim. Então me vejo assim uma educadora-narradora. Fico narrando porque por muito tempo acreditamos que as nossas histórias nem existiam. Agora a gente vem conhecendo as nossas próprias histórias e nem temos consciência de que as nossas vidas são histórias! Então, eu me vejo seguindo nesse campo da narrativa. A gente [precisa] entender que meu corpo é um pouco de narrativa, mas que se alimenta das outras narrativas. (Jéssica Montuano).

A autodesqualificação é aprendida. Fanon (2008) já falava sobre isso, mas o fenômeno se atualiza hoje. A importância deste enfrentamento, com a possibilidade de resgate de seu próprio rosto, é um processo fundamental para pessoas que lidam com pessoas.

Eu ousou dizer que eu me vejo como potência, porque por muitos anos isso me foi negligenciado. O conhecimento de saber que eu fui a primeira da minha família a entrar numa faculdade, mesmo que particular, a conseguir terminar o mestrado... Nesses lugares, sempre achava que não era merecedora. De não merecedora, pensava que eu não era capaz de estar naquele lugar e fazer tal coisa, como defender a minha dissertação. (Kelly).

Faço parte de uma família meio misturada, como a maior parte dos brasileiros. Tem uma foto que estou com a minha avó de olhos azuis e os outros netos. Eu e minha irmã éramos os pontinhos pretos na foto. Eu não sentia este preconceito na família da minha mãe, mas me identificava mais com a família do meu pai, porque todos somos pretos, até pela união e como eles são organizados. Mas a gente não tinha essas conversas sobre racismo, sobre o preconceito. Eram sempre conversas de luta, de coisas que tinham vivido, mas eles não comentavam sobre essas questões que

eles passaram. Com certeza passaram, porque eles são família do meu pai, são dali da Grota do Surucu, em São Francisco, que era afetado pelo tráfico. Hoje até está um pouco mais tranquilo, mas eles são do morro, com pouco estudo. Muitas coisas com certeza eles passaram, mas não passaram para a gente. Meu pai mesmo é muito calado então eu nunca vi nenhum relato dele sobre uma prática de preconceito de racismo que ele tenha sofrido. (Isabela).

O lugar de educadores para o resgate da possibilidade de aceitação do rosto negro foi relatado inúmeras vezes. As nossas *djelis* trazem essas narrativas como oferendas sagradas, que se misturam no encontro de si e na necessidade de poder partilhar momentos que fazem diferença para toda vida.

Não havia percebido na escola, desde a educação infantil, que eu era preta. Para mim era algo tranquilo. No ensino médio, também, na escola pública, algumas práticas foram despertando a gente para a questão racial. Mas ainda naquele momento não fazia o menor sentido para mim. Com o passar do tempo a gente foi ouvindo que aquela música “Identidade”, de Jorge Aragão, que fazia parte de uma das peças que a escola apresentava em um grupo de teatro. Mas naquele momento para mim era só uma música, era só uma peça, era só uma oficina de arte. Quando fui para faculdade, essas questões raciais ficaram muito claras. [...] Foi despertando a gente para essas questões. A professora era de Cultura Brasileira, mas a gente chamava de professora de Cultura Africana, porque ela não queria dar aula de História do Brasil da forma que a gente conhece. Ela queria falar sobre a vinda dos africanos ao Brasil. Assim abriu nossas mentes, não tinha pensado nessa perspectiva das questões raciais, no que o negro sofre. Então tudo isso começou a aflorar. (Isabela)

As imagens familiares retornam na busca de fios de narrativas que as liguem a uma ancestralidade invisibilizada. Muitas vezes, é apenas um fio, mas podemos nos perguntar: e se este processo não fosse silenciado pela própria escola? Quantas outras possibilidades existiriam de ser no mundo?

Meu pai foi filho de mãe solo. No caso meu avô [...] por parte da minha mãe, meu avô era branco dos olhos azuis e minha avó era negra. As misturas de cores estiveram muito presentes na nossa família, acho que por conta disso também nunca houve um debate com relação isso. Minha mãe tem o lugar da pessoa negra na família. Não tive muito contato com os meus avós maternos. Meu avô eu não conheci, ele morreu antes de eu nascer. Minha avó materna faleceu quando eu tinha 2 anos, e eu não tenho lembranças de dela. (Suellen Mata).

Algumas lembranças muito fortes são da infância, me dá a impressão que eu tive a vida toda que eu não sofria racismo. Mas quando a gente passa a ter consciência, a gente se descobre ou se aceita negros e negras muito tarde. Acho que por conta de passar a vida negando e muitas das vezes a gente não consegue perceber marcas de racismo. A gente só tinha uma noção. Aí a gente começa a estudar, a ler saber como o racismo se

manifesta, os lugares que o racismo se manifesta. A gente vai perceber: eu sofri racismo, sim! (Jessica)

A vivência do racismo fica no corpo. O contato visceral com essa dor é possível de ser enfrentado se não é silenciado. Nasce na sociedade, atravessa e é reforçado pelas instituições e modelos hegemônicos, em especial na escola. É necessário ver e sentir, para reaprender a olhar e sentir de outra forma.

Eu ainda tive educação infantil, mas às vezes quando dificultava um pouco mais [a parte financeira], minha mãe tirava. Embora nesse período da educação infantil eu não percebesse, hoje eu vejo o que aconteceu ali. Eu era a única negra na sala de aula, completamente afastada, eu não tinha amigos eu não brincava com ninguém eu vivia isolada, triste. Na época eu não tinha essa consciência, que era por conta da minha cor. Não tinha essa consciência, claro. Mas eu me lembro, muitas vezes, eu no banheiro para tomar banho, nua, olhando para meu corpo, e chorando porque eu não queria ter essa cor. Eu acho que muito disso não é vindo dessa experiência da educação infantil é pela falta de referências, é a mídia. Eu lembro que minha mãe nunca fez esses debates, mas uma tia me deu uma boneca negra e eu não queria aquela boneca negra, porque era feia, como eu também não me achava bonita. (Suellen)

As narrativas do cotidiano do campo escolar vão compondo a tessitura desse estudo, e é inevitável que apareçam as condições do atual cenário de franco retrocesso, das pressões silenciosas de um estado teocrático em disputas de poder, com uma educação com sinais de proselitismo religioso neocristão e intolerante, que por vezes vê risco na aplicação da lei nº 10.639/2003, principalmente quando o assunto são as religiões de matriz africana.

Aqui aparece, também, a necessidade de se pensar a religião instituída, passível de ser negociada política e economicamente como uma estratégia civilizatória, que parte do pressuposto da inferioridade e primitividade do outro. Há um paralelo entre um retorno à religião como ferramenta de salvação, ao mesmo tempo em que cresce o modelo neoliberal de funcionamento da sociedade brasileira, a partir de fins dos anos 1980.

No entanto, vejo que existem movimentos de transgressão, nos quais a cosmo-afetividade de raízes africanas surge como possibilidade agregadora de ecologia de saberes que acolhem nossas crianças e adultos, mas também nossa história coletiva. A perspectiva de reconstrução, de resgate de fios partidos não para um retorno ao passado, mas para a construção de possibilidades para o futuro. Nesse sentido, mesmo que de forma seminal, pelas beiras, pelas bordas da sociedade, vão se construindo estratégias de identificação positiva de corpos negros e de suas características físicas, sujeitos atuantes da história.

A racionalidade cosmopolita, o pensamento alternativo de alternativas, a sociologia das ausências e das emergências e, enfim, a ecologia de

saberes [...] não implicam apenas novos conhecimentos. Implicam, mais do que isso, novos processos de produção de conhecimentos, e estes não podem prosperar nas instituições modernas que ao longo de dois séculos produziram e reproduziram a razão indolente, as monoculturas e o bloqueio das emancipações sociais. (SANTOS, 2006, p. 17).

Ao reconhecer a libertação emancipatória na força da palavra de muitos, dos movimentos de negros e negras, de sua história e manifestos que denunciam as estruturas preconceituosas existentes na sociedade brasileira, criamos vetores de transformação do *modo indivíduo* e apontamos para o resgate do coletivo na cosmo-afetividade africana. Esta ruptura com o modo de produção hegemônico é também a possibilidade de restabelecimento da integridade perdida, que conecta a ancestralidade aos saberes escolares. No entanto, tal movimento não acontece sem enfrentar resistência, pois, como ressalta Gomes (2017), esse corpo negro está invisibilizado nas práticas pedagógicas racistas que nos afetam:

Trata-se de um processo engenhoso. A não existência do corpo negro e dos seus saberes pode se fazer presente quando esse corpo é tematizado via folclorização, exotismo ou negação. Ou então quando esse corpo é apresentado e representado como indisciplinado, lento, fora do ritmo, que não aprende, violento. Esse é um tipo particular de produção de não existência que acontece no campo da educação, pois se realiza através de uma presença redutora que relega o corpo negro e os seus saberes ao lugar da negatividade e da negação. Trata-se da negação do corpo negro como corpo livre, que age, move, contesta, vibra, goza, sonha, reage, resiste e luta. (GOMES, 2017, p. 79).

Nesse ciclo, eu me permito olhar o percurso vivido apenas como *bricoleur*, tecendo fios coloridos a partir da escuta sensível – mas não imobilizada – dessas educadoras com quem me identifico. Seus saberes ecológicos de cosmo-afeto acabam por promover uma ruptura com a ideia do mito da democracia racial, das fábulas contadas nos anos 1930, contidas em obras como *Casa grande e senzala* e *Sobrados e mucambos*, de Gilberto Freyre, ou em leis escritas para perpetuar a mentalidade colonial, pela prática e pelo afeto. Mas o caminho não é livre de impasses.

No retorno à aula presencial após períodos de fechamento das escolas devido à pandemia de COVID-19, percebi, na prática, alguns movimentos de perpetuação de uma mesma lógica de silenciamento. Retomo o trabalho no colégio estadual onde estou lotada. Em função da obesidade, teria mais uns dias de afastamento, pois havia a necessidade de completar o ciclo de imunização, mas, como havia retornado na outra rede de ensino, achei que seria justo voltar na rede estadual também, até porque foi exigida renovação do laudo

médico. Até conseguir a consulta e o laudo, já teria chegado o momento de voltar e isso aconteceu em 6 de agosto de 2021.

Com um misto de medo e desejo de estar novamente em meu campo, que é a escola, eu me preparei para a aula. Fiz o planejamento para colocar em prática cursos e oficinas sobre ensino híbrido e suas metodologias dos quais participei. Pois bem, imprimir a lista dos alunos que ainda optavam pelo ensino remoto, chequei a lista dos que retornariam e tive uma vontade imensa de fazer a diferença, apesar do desconforto de uma pandemia com prenúncio da chegada de outras variantes do vírus.

Antes de sair de casa, revi minha lista das coisas que iria levar: álcool, máscara reserva e umas amêndoas para o lanche (ainda me perguntando se iria conseguir tirar a máscara para comer). Com a caixinha de som pronta para soltar uma canção de Emicida na *playlist*: “É tudo para ontem” (com participação de Gilberto Gil), entendi que a letra trazia, como narrativa *djéli*, uma canção feita de história para acolher e refletir o momento que estávamos (estamos) vivendo:

É tão triste ter que vir, coisa ruim pra nos unir  
 E nem assim agora, mano, vamo embora a tempo  
 Viver é partir, voltar e repartir (é isso)  
 Partir, voltar e repartir (é tudo pra ontem)  
 Viver é partir, voltar e repartir  
 Partir, voltar e repartir (É TUDO..., 2020, n. p.).

Sigo a conferir: fita adesiva, barbantes cortados para a dinâmica, pincel para quadro branco, apagador, caneta, celular, coração aos pulos, batom no sorriso debaixo da máscara, perfume, um misto de saudade da escola, medo e cuidado.

Ceguei.

Havia silêncio... Poucos sons vinham do pátio, que era onde estavam os estudantes, querendo levar minha bolsa, segurar a caixa de som. Eles só me conheciam através da câmera do computador naqueles meses de aulas remotas.

Só vi dois colegas de trabalho, que estavam ocupadíssimos, recebendo os estudantes para o entrega de cestas básicas no pátio frio, com vento cortando seus rostos, apesar do sol. Os novos funcionários ainda não me conheciam, não sabiam meu nome e tentavam se ajustar à nova realidade.

Sorri, respirei e disse: “Boa tarde! Onde está minha turma? Podemos usar a sala multimídia.? E o pátio? E outros espaços? Temos internet para as disponibilizadas via *wi-fi*? Os estudantes que atendo remotamente entraram de forma síncrona?”

Todas as respostas e justificativas a minhas perguntas tinham eram negativas, até que um funcionário cujo nome ainda não sei, enquanto corria de um lugar para o outro disse: “Professora, pode ir ao laboratório, lá tem internet”.

Veio em meu pensamento a frase da canção-história de Emicida: “Talvez seja bom partir do final afinal, é um ano todo só de sexta-feira treze”. Mau sinal. Mas acendo-me de esperança e penso: “Irei conectar com os estudantes que estavam remotamente e pelo menos continuo com o vínculo, não quero que eles desistam”. Porém não havia conexão da escola, nem a do meu celular. E eu já não tinha forças para ponderar com mais ninguém. Uma sensação de abandono, solidão e tristeza me tomou o corpo. Fiquei presa na solitária que se transformou o laboratório de informática sem acesso à internet e conexão com os estudantes. Meus olhos se desmancharam em lágrimas como um rio, chorei de soluçar.

Naquele instante, a estrutura montada pelo *ogro maior* que comanda a nação de seu castelo no Planalto Central do Brasil fez seus discípulos no sistema. Naquele dia essa lógica me derrubou: professores separados e estudantes encarcerados. E nem mesmo das grades senti falta. Estava ali o bafo cortante do *ogro* para fazer ressurgir a escola denunciada por Anísio Teixeira, entre outros pensadores da nova escola. A máquina buscava enterrar, mais uma vez, o sonho de uma educação para todos, de Paulos Freires, Darcis, Madalenas, Brizolas, preconizados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) (1992) e nas leis 10639/2003 e 11645/2008, mas também o desejo e fazer de tantas professoras como eu. Mas logo entendo que minhas lágrimas são de uma filha de Iansã,<sup>121</sup> que seu choro são lagrimas geradas pela injustiça, que me causa dor, raiva e impotência.

É possível que se alegue que esse sofrimento não é algo novo e sempre existiu. De fato, o novo não está na iniquidade, na injustiça ou no sofrimento imposto ao outro. Está no fato de que hoje essa imposição pareça razoável, justificada. A novidade está, como denuncia Christophe Dejours, na banalização das condutas injustas que constituem a trama (Dejours, 1999, p. 139). Como pertencer, sem dialogar com o mundo que nos cerca? Como dialogar, sem realizar a crítica ao nosso próprio modo de pensar? Anísio dizia que o pensamento é o ato mais vigiado de todos. A violência internalizada, mas velada, de confinarmos ideias ou pessoas a julgamentos e rótulos antecipados e definitivos,

---

<sup>121</sup> Iansã ou Oya: conta-se que por ter sido casada com Xangô, senhor da justiça, também aprende os caminhos da justiça (SILVA, 2009).

vítimas de nossos preconceitos e de avaliações equivocadas e parciais sobre as ações humanas precisa ser combatida (NUNES, 2001, p. 14).

Diante de uma pandemia que assola o planeta, ceifando vidas e sonhos, o Brasil foi um dos países com maior impacto. Hoje, somos 56,10% de nossa população,<sup>122</sup> e fomos as principais vítimas da Covid-19<sup>123</sup>. A normatização das desigualdades, socioeconômicas, de segurança pública, saúde e educação, é instrumento de retrocesso e manutenção da segregação e enriquecimento das elites dominantes, produzindo a naturalização do silêncio, o esfacelamento das categorias/classes, e a aniquilação de seres pensantes. Para uns, o direito a educação de qualidade; para outros, “um novo ensino médio”.

Acreditei que poderia vencer o *ogro*, mesmo que pelas beiras, mas o sistema estava ali, intacto, à minha espera, dominando o discurso e a narrativa do imobilismo tecnológico, emocional e mental. Estava ali, à minha frente, o processo de aniquilação da escola que é gente e o medo encontrar a vida um pouco pior.

Mas a canção-história permanecia como um fundo que se repetia a cada sinal. Me surge o seguinte trecho da canção “É tudo para ontem”:

O Criador deixou a humanidade aqui na Terra  
E foi pra algum outro lugar do cosmos  
Um dia, ele se lembrou de nós e disse  
“Ah, eu deixei minhas criaturas lá na Terra  
Preciso ver o que elas se tornaram”  
Mas, enquanto fazia esse movimento incrível  
de vir até aqui nos ver  
Ele pensou  
“E se eles tiverem se tornado  
algo pior do que eu posso conceber?  
O melhor seria não ter um encontro pessoal com eles  
Vou fazer o seguinte,  
vou me transformar em uma outra criatura  
Para ver as minhas criaturas” (É TUDO..., 2020, n. p.).

Veio a coordenadora pedagógica, que também não conhecia, os olhos dela marejaram ao ouvir minha narrativa, senti que o sonho e o desejo de se libertar das amarras

---

<sup>122</sup> De acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) Contínua do IBGE (2019).

<sup>123</sup> Reportagem da Faculdade de Medicina da UFMG: “Homens negros são os que mais morrem pela covid-19 no país: são 250 óbitos pela doença a cada 100 mil habitantes. Entre os brancos, são 157 mortes a cada 100 mil. Os dados são do levantamento da ONG Instituto Polis, que analisou casos da cidade de São Paulo entre 01 de março e 31 de julho. Entre as mulheres, as que têm a pele preta também morreram mais: foram a 140 mortes por 100 mil habitantes, contra 85 por 100 mil entre as brancas. Outro levantamento, desta vez pelo IBGE, mostrou que mulheres, negros e pobres são os mais afetados pela doença. A cada dez pessoas que relatam mais de um sintoma da covid-19, sete são pretas ou pardas. Esse padrão se explica por desigualdades sociais e pelo preconceito”. (PECHIM, 2020, n. p.).

dos fiéis escudeiros do *ogro* maior estava ali pulsante, e, querendo também marejar, pensei: quem sabe, se pudéssemos, teríamos encontrado um coração no outro?

Sentei-me no banco do jardim de entrada. Havia marcado uma conversa com Pérola, jovem negra do Movimento Popular da Juventude (MPJ) e do Coletivo Benta, eu, como *yá, djéli* da resistência, fiz de minhas lágrimas uma bandeira. É só na escuridão que se percebem os vagalumes. É na formação de base e na ocupação das escolas que iremos colaborar com os jovens para que eles nos ajudem a quebrar o silêncio. E assim como está escrito na mitologia do cristianismo, no Magnificat cantado pela *djéli* Maria, mãe de Jesus, que outrora deveria ter feito alusão aos opressores da história, como faraós, reis, generais e tantos outros que provocam morte e destruição. Hoje, a quem diremos salmos?

Ele realiza proezas com seu braço: dispersa os soberbos de coração, derruba do trono os poderosos e eleva os humildes; aos famintos enche de bens, e despede os ricos de mãos vazias. (Lc, 1,51-53).<sup>124</sup>

Este trecho faz renascer o sol depois da tempestade. Nessa esperança, limpei os olhos e vi caminhos possíveis, quem sabe na leitura do conto de Marina Colasanti “Ele sabia sonhar”, para voltar a sonhar o que bem quisesse.

Uma semana depois, fui chamada a retornar. Levo na sacola planos, já vejo cartazes de boas-vindas, um clima meio harmônico e sons de jovens se movimentando, algo diferente, outros colegas de trabalho já circulam. Consigo compreender como a segregação é mais contundente, pois está na estrutura do estado. Com as outras *djélis* não foi diferente.

Há um pouco da vivência coletiva nos atravessando. Um pouco daquilo que os professores, mestres, educadores, *djélis* e aprendizes vivenciam tem algo que nos traz a possibilidade do encontro. Pensar a relação com os estudantes pode exigir irmos ao encontro da própria história, que, por vezes, precisa ser conhecida, acordada ou ignorada. Como no ditado africano citado por Sotigui em Bernat (2003):

Aquele que sabe e sabe que não sabe,  
é um sábio.  
Aquele que sabe e não sabe que sabe,  
é um dorminhoco.  
É preciso acordá-lo.  
Aquele que não sabe e não sabe que não sabe,  
é um perigo público.  
É preciso fugir deles.

---

<sup>124</sup> Edição Pastoral. O Deus no Magnificat é o Deus revolucionário que aparece na vida das pessoas não só de forma escatológica, mas que provoca a reviravolta na história de vida.

Deixo registrado que o *djeli*, segundo Soutigui, vem da linhagem de mandinga, pois ou se nasce *griot*, ou se torna *griot* se for admitido por essa família. Mas quando uso a figura do *djeli* para me referir às educadoras, mostro que a filosofia da educação desse povo nos permeia e nos inspira, é instituinte de novas práticas na constituição de uma “família” metodológica em construção, baseada na prática da transmissão e ensinamentos das narrativas e escuta *griot*, baseada na partilha, coletiva, curativa e curadora. A fala de Jessica Montuano nos mostra o desejo de propagação de nossas histórias:

Eu vejo que a gente tem uma necessidade muito grande de falar também para os nossos pares. Porque não há ainda esse olhar, esse olhar que outras disciplinas além das humanidades, precisam ser sensibilizadas. (Jessica Montuano)

Silva (2005), em capítulo do livro *Superando o racismo na escola*, destaca que, embora os grupos oprimidos possam estabelecer consciência de que de superação frente às opressões, os danos podem mantê-los subordinados e internalizados pelas crianças pela forma como a criança se vê e vê a sua semelhante. Como a questão do cabelo da criança negra:

Os cabelos crespos das crianças afro-descendentes são identificados como cabelo “ruim”, primeiro pelas mães, que internalizaram o estereótipo; e, na escola, pelos coleguinhas, que põem os mais variados apelidos nas trancinhas e nos cabelos crespos ao natural. (SILVA, 2005, p. 28).

Fato que vem sendo superado, mas ainda veremos ressurgir como trauma em outro capítulo. É comum a piada que busca desqualificar sua prática, que está no dia a dia das professoras que rompem com o silêncio. Foi recorrente nas entrevistas falas que se completavam e sobrepunham que apontavam para o questionamento de “Ah, você só fala de negro”, “você só fala de cabelo”, “você só fala de livros de crianças negras”. Foi comum também a acusação de “mimimi” ou “assunto da moda”. Foi também comum a reivindicação de que a educação antirracista não fosse mencionada só em novembro, na semana da “Consciência Negra”.

As vozes de nossas *djelis* buscam quem as ouça. É um misto de dores e força, de narrativas que atravessam seus corpos e constroem outras histórias. Mas ainda não terminamos, precisamos ouvir mais.

### 3.2 “*Chuta que é macumba*”: impasses e avanços na aplicação da lei 10639/2003

Os saberes produzidos na escola são capazes de subverter a ordem posta pelas ausências, ordens epistêmicas, estratégias metodológicas produtoras de silêncio e teorias coloniais que produzem ausências avassaladoras nos currículos da educação básica. A prática aponta para linhas de fuga possíveis que se dão todo o tempo.

Sabemos que temos avançado, no entanto, frente ao obscurantismo social, político e religioso da contemporaneidade, estamos diante de retrocessos educacionais e sociais, para não falar até mesmo de retrocessos de solidariedade humana. De um modo geral, assistimos à retomada de um aumento de desigualdades e o retorno (e defesa) de políticas anacrônicas, até mesmo com fundamentos racistas e neonazistas (!!!). O racismo é um mal que acomete o Brasil de morte. Estamos diante uma sociedade atravessada pelo pensamento colonial, em que os senhores desejam manter-se em seu lugar de poder, e servos aprenderam ficar nessa posição hierárquica por medo ou acomodação, para manter o lugar “protegido” da casa grande, “livre” do açoite e da senzala.

Em meio às controvérsias postas pelo atual governo federal, que ressuscita do coma profundo o mito da democracia racial, desperta-se até mesmo o desejo de revogação da lei de cotas raciais. Apesar de o tema merecer toda atenção, não irei me aprofundar nele, mas trago tal perspectiva para uma melhor compreensão do complexo cenário no qual a escola está inserida, e como isso vem afetando a mente e os fazeres escolares. Hoje, educadores silenciam, com receio de trazer algumas temáticas, para não sofrerem retaliações institucionais, muitas vezes, dependendo do grupo de que se participa, defender o enfrentamento da desigualdade social, a superação do preconceito ou a defesa do estado laico causa polêmicas.

Diante de um governo de controvérsias, que há três anos vem aumentando significativamente a presença de evangélicos nos espaços de comando, temos um momento de tensões que ainda poderão ser analisadas detalhadamente em um futuro próximo. Enquanto estas palavras são escritas, o ministro da Educação, nomeado com apoio da bancada evangélica do Congresso Nacional, distribuiu recursos da educação para apoio a igrejas evangélicas, incluindo bizarrices como a distribuição de bíblias com a foto do ministro, utilizando recursos do Ministério (PIRES; AFFONSO; CAFARDO, 2022). São tempos estranhos, que beiram o realismo fantástico; no futuro, não será fácil explicá-los.

De todo modo, as articulações políticas têm imposto à educação pautas conservadoras e intolerantes. A proposta de um estado atravessado administrativamente pelo viés “evangélico” faz ressurgir uma religião cristã como religião do estado (ao menos do governo federal);<sup>125</sup> em particular, destacam-se as igrejas pentecostais e neopentecostais na esfera pública. Nesse contexto, a ministra Damares Alves, do Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, em entrevista dada a Deutsche Welle Brasil, defende: “É o momento de a igreja ocupar a nação.” (GOMES, 2020, n. p.) Enquanto isso no palácio do Planalto, é retirado do Salão Nobre o quadro Orixás, de uma das maiores pintoras brasileiras, Djanira da Motta e Silva (1914-79), datado dos anos 1960 (VALENTE, 2020).

Como resolver, nesse cenário, os impasses para avançar a aplicação da lei 10639/2003? “Chuta que é macumba”.

Quando falo que a lei 10639/20036 não é cumprida, é porque as professoras ainda precisavam de ajuda para estabelecer a lei no currículo. Por que era tão difícil transversalidade História, Geografia Português e de Matemática, Ciências, Artes e Educação Física? Porque a razão é a questão da Filosofia. E eu não estou falando da filosofia do Fanon, do Foucault, do Nietzsche ou da filosofia da Katiuscia Ribeiro que é minha irmã de axé. É princípio. (Monica Rosa).

Diante desse cenário, o fazer docente defensor da lei nº 10639/2003 se reafirma como ação política na defesa das ações afirmativas. Perto de completar 20 anos, ainda há luta para se promover o resgate das origens históricas africanas e afro-brasileira no currículo, para o estabelecimento da equidade no campo da educação. O que está em jogo é a luta contra a manutenção de uma narrativa colonial que deseja se perpetuar. Frente à necessidade de respirar, negros e negras, desde a educação infantil, precisam que seja natural ver seus rostos de diferentes cores e matizes de negritude. É também o direito de se ver, nas imagéticas cotidianas, nos murais escolares, nas diferentes mídias, e, se for o caso, com seus fios de contas.

Saliento aqui que a representatividade deve ser parte da vida das pessoas negras, pois é importante ver-se representado também em brinquedos, bonecas e bonecos, desenhos, cartazes escolares, filmes, HQs, games etc. Além disso, é fundamental sua vivência religiosa precisa ser respeitada, sem ser sempre lembrada através de estereótipos, que por vezes levam a marginalização reducionista, à demonização de sua fé.

---

<sup>125</sup> MARTINS, Rui. Um país rumo à teocracia. **Observatório da Imprensa**[s. l.], 6 abr. 2021 Disponível em: <https://www.observatoriodaimprensa.com.br/crise-politica/um-pais-rumo-a-teocracia/>. Acesso em 30 mar. 2022.

As entrevistas com nossas *djelis* evidenciam narrativas que falam dessas ausências-presença de um racismo silencioso, invisibilizante, que nega suas práticas, que sabe o que faz e ainda assim o faz. A religiosidade parece ser uma das instâncias de começo e fim da mordida do racismo. A relação da interface vivencial com o espaço escolar demonstra as dificuldades e possibilidades das escolas, que, mesmo quando aparentemente se mostra aberta as discussões das relações raciais, tem imensas dificuldades nos temas relacionados às religiões de matrizes africanas.

Mas na gestão, quando a gente recebe o material que trata diretamente sobre a questão religiosa, a gente tem que ter muito cuidado pra onde se vai mandar. Tem que ter muito cuidado, pensar em todos os detalhes da faixa etária, o local onde ele poderia ser implementado, para não cair nesse lugar da rejeição e no estereótipo que se e tem em relação às regiões de matriz africana. (...) Na rede do Rio tem um outro problema, existem os professores de Ensino Religioso, são professores de história, sociologia, que fizeram algum estudo da religião, sem um estudo específico. São praticantes daquela religião que eles têm. É o que eles fazem nas escolas dominicais nas escolas de formação cristã, não é dentro das instituições religiosas, eles acham que tem que fazer isso dentro da escola e é muito complicado e acabam de previsão de estereótipo, acabou estigmatizando diferentes culturas. É complicada para se trabalhar a questão da religiosidade de matriz africana muito complicado mesmo e aí a gente tem que ir tentando casar as brechas para poder desenvolver um trabalho de consciência a gente sabe tem relação direta com a legislação que nos orienta. (Luciana)

Apesar de o lugar de tensão e embates se dar pelo religioso, alguns relatos apontavam para as possibilidades em sala de aula, exatamente neste ponto de tensão.

Religiosidade dentro da sala de aula era muito mais fácil porque ali era meu espaço e ali eu desenvolvia uma reflexão junto com os alunos sobre a questão da religiosidade de matriz africana e indígena, tentando levar para esse campo da cultura. Realmente para a valorização na cultura. Para tirarmos um pouco desse lugar da estigmatização dada a religiosidade das religiões de matriz africana de uma forma geral. (Luciana).

A atenção ao ponto da religiosidade, que podemos considerar um analisador da tensão racial, pode ser caminho de diálogo quando se traz à tona o que está silenciado.

Alguns professores criticaram uma aluna que raspou a cabeça por conta da religião. E essa menina tinha muita dificuldade de aprendizagem, muita dificuldade mesmo. E aí eu comecei a fazer isso. Eu trabalho com uma turma voltada para a questão da literatura infantil que pode abordar essas questões afro-brasileiras e africanas e até envolve a questão da religião. Isso afetou muito a autoestima dessa menina, porque ela começou a se ver. Ela mesmo não se aceitava ainda mais com essa negação toda está dentro da escola no contexto da escola. (Gisele).

Tudo isso é útil para reforçar a ideia de educação como um ato político, seja através da arte, da contação de história, da narrativa dos mais velhos, da música e da dança como atos transformadores, mesmo diante de aparentes impasses, seus azeres vêm avançando

para legitimação da cultura religiosa de matriz africana, que constitui nossa formação cultural, social e identitária.

Buscando responder como uma prática docente embasada pela pedagogia freireana pode se comprometer com a educação das relações étnico-raciais, encontramos palavras emblemáticas como *inquietação, curiosidade, criticidade, relação dialógica, indignação, libertação, conscientização e transformação*. Para que estas palavras tenham sentido e se incorporem nesta prática antirracista, é importante sempre estar mais perto dos educandos e das educandas. Dessa forma, conseguiremos desenvolver uma prática docente mais humana e mais prazerosa, na qual se constata que nossa função enquanto educadores e educadoras e, antes de tudo compreender a educação como um ato político. (REIS, 2021, p. 241-242).

Como ato político cotidiano, na rua ou nas escolas, as narrativas das *djelis* vão se constituindo enquanto práticas transgressoras insurgentes.

Fui em uma loja e não encontrei barbies negras, perguntei se não havia no estoque e fui perguntando a cada funcionário que encontrava e trazia a seguinte questão: “*Se fosse um filho ou filha sua procurando uma boneca parecida com ela, qual seria seu sentimento?*” Eles ficaram consternados, olhos espantados, um até externou que não era culpa dele, mas estava envergonhado. Tinha uma outra boneca, uma única de outra marca, lá no final da prateleira, ele pegou e trouxe a boneca para frente. E disse: “Agora irei fazer sempre isso.”(Bárbara)

Se estou em uma escola e não tenho livros, bonecas, entre outros materiais que os estudantes, pequenos ou grandes, possam se identificar devido ao seu pertencimento e se não posso mudar a estrutura por completo, posso mudar o universo interior e o da sala de aula, visando à recomposição do tecido esgarçado pela pressão a que essa massa de gente é submetida para viver dominada e, assim, acostumar-se a viver subjugada no fio da navalha Mbembe (2018).

No trecho destacado abaixo, uma das interlocutoras da pesquisa fala do corpo negro que se movimenta, que quer romper com os estigmas e o lugar posto para ele e o leva a ser visto como um corpo que afronta:

Perceber que através desse conhecimento fomentado pela lei 10639 eu consigo ser mais humana eu posso compreender mais o que eu sou que eu sou a minha história então dinamizado ao ser é posto em prática e mediado e em disputa com as narrativas europeias, que são as coloniais, nos trazem muitas dores, muitas marcas. Mas ao mesmo tempo quando é um corpo negro falando, você não é carregada de liberdade de conhecimentos de possibilidades. Você é uma afronta. Eu sinto quando eu chego carregada de liberdade, de conhecimentos, de possibilidades, você é uma afronta, é um problema. (Wal).

Sabemos que muito já se fez, muito já se caminhou, mas ainda é longo o caminho em busca do cumprimento da lei nº 10639/2003, já com mais de 18 anos de sua promulgação. Ainda precisamos provar que ela é necessária e urgente, ainda precisamos avançar nos falares de Áfricas, e pelas falas através de gramáticas outras, nascidas das encruzilhadas da língua pindorâmica em confronto com a língua oficial colonial (Língua Portuguesa), que, ao reduzir um país de dimensões continentais a uma só língua, classifica as linguagens não hegemônicas pelo viés da ausência de cultura.

Contar histórias que narram sobre nós, com as nossas histórias, com os nossos heróis, vai acabar esbarrando na questão da religião, da religiosidade. A nossa história traz isso porque a gente não é um ser fragmentado, não se olha só esse pedacinho da história. A gente já fala sobre religiosidade. Quando a gente parte dessa afro perspectiva de olhar o corpo como um todo, a gente traz nossa história, que é permeada por tudo isso ao mesmo tempo, sem separar. Quando a gente vai contar a história a partir da gente, a partir da nossa história, contada por nós mesmos, permeada por todo esse universo de coisas, vai causar repulsa. (Sheila)

A conexão que se impõe é a necessidade de integração de si, em oposição à perspectiva eurocêntrica, que divide, fragmenta. O resgate da história é reconexão, é *sankofa*, é a necessidade de olhar o passado para recriar o futuro. Não repetir, mas recriar.

Nós estamos nesse debate desde a década de 90, até que 2003 se configurasse. Mas nós estamos no mesmo debate. Teve avanços? Teve. Mas esses avanços não foram dados. Esses avanços foram construídos. Inclusive dentro das escolas ninguém tem garantia de conseguir levar o trabalho. A gente precisa encontrar espaços até junto das direções, das coordenações pedagógicas, dos responsáveis... Então é correndo bem por aí. É bem por aí. Eu acho que as brechas estão sendo construídas por nós. É resistindo e fazendo um trabalho, mesmo quando a lei não é cumprida. Não tem como trabalhar africanidade sem trabalhar a cultura, e a religião em África é cultura, a religião em África é história. (Monica Rosa).

A negação e/ou falta de reconhecimento do valor da língua africana de origem, marcada pela oralidade, é colocada como de menor valor. No entanto, foi assimilado pelos falares brasileiros, como por exemplo quando falamos as palavras do tronco linguístico banto dos povos de Angola, Congo e Moçambique, tais como: muamba, tanga, abobora, angu, babá, babaca, bagunça, bambolê, bunda, cabaça, cabular, denço, fofoca, mala, quenga, pamonha. Essas são algumas das palavras contidas no *Novo dicionário banto*, de Nei Lopes (2003), que hoje é referência a outros dicionários. As palavras insistem, apesar dos silenciamentos. As histórias continuam, apesar das tentativas de apagamento.

Às vezes a gente coloca essa situação de um lugar de afastamento: não vou tocar nisso porque esse assunto é delicado não vou tocar nisso porque

isso é mexer com as famílias, não vou tocar nisso às vezes é até a falta de conhecimento mesmo, a gente não sabe como abordar, a gente não sabe como tratar do assunto. Não é gente só que tem esses acessos quando começa a pesquisar. Ainda hoje, por exemplo, tocar na questão da religiosidade, às vezes a gente fica ainda com um pouco de medo. Porque eu tô falando de um lugar que não é meu. Mas hoje a gente vai encontrar suporte de recursos. Não é o meu lugar de fala.... como diria a Djamilia, eu tenho! Até porque, quando não é o nosso lugar de fala, a gente pode incorrer num erro de reproduzir estereótipos. Se eu não consigo falar da questão da religiosidade de matriz africana, eu chamo apoio, tem alguém que é e que está inserido nesse lugar de religiosidade, pode falar com propriedade. Então eu trago para mim, tenho uma aula com essa pessoa se a sua pessoa não puder ir. Para não cair no erro de reproduzir estereótipos. Na época que eu era coordenadora, muitas coisas começaram a me incomodar e eu ficava pensando assim: não isso está errado. (Suellem Mata).

A educação para as relações raciais envolve o conhecimento de forma ampla, embora ainda se escute, até mesmo de representantes da gestão pública, que certos conteúdos não podem entrar, pois os educadores “não saberão trabalhar com tais conceitos”. Logo, seria correto afirmar que a preocupação para recuperação do tempo vivenciado pelo ensino remoto não irá provocar mudanças epistêmicas que levem, de fato, a possibilidades pedagógicas que possibilitem o avançar para uma escola coletiva, circular, de escuta, que veja a cor dos estudantes. Podemos encontrar algumas respostas em

A experiência escolar, em meio às relações e inter-relações em circularidade. Sobretudo no âmbito da sala de aula. Ajuda-nos a ampliar e intensificar a socialização das crianças no contato com outras crianças, suas conversas, seus contritos, suas brincadeiras, seus aprendizados familiares, na comunidade e na escola. Entrecruzam-se essas relações que se colocam em abertura para que as crianças coloquem em jogo não só o mundo a ser interiorizado mas também o seu lugar nesse mundo, o lugar de seu grupo social e familiar, tecendo uma consciência relacional de sua própria existência como sujeito social e histórico. (VENÂNCIO (2021, p. 88)

Dito isso, esperamos que o currículo possa garantir o reconhecimento da África como berço da matemática, que ligue a história do mundo, como ao achado do *Oso de Ishango*<sup>126</sup>. Segundo D’ambrosio (2005), a importância de se entender que a matemática não ficou congelada no tempo, pois ela é uma estratégia humana usada ao longo da história. Isso se dá também com as técnicas, as artes, as religiões e as ciências em geral.

---

<sup>126</sup> Artefato estimado com mais de 20.000 anos, encontrado em território africano, na região da atual República Democrática do Congo, que pode ser a chave para a compreensão da origem da matemática. Para saber mais: <https://ensinarhistoria.com.br/osso-de-ishango-primordios-da-matematica-na-africa-paleolitica/> Acesso em 04 mai. 2022.

Trata-se, essencialmente, da construção de corpos de conhecimento em total simbiose, dentro de um mesmo contexto temporal e espacial, que obviamente tem variado de acordo com a geografia e a história dos indivíduos e dos vários grupos culturais a que eles pertencem — famílias, tribos, sociedades, civilizações. A escola ainda não estaria preparada para pensar o verbo ensinar, e vamos novamente a avaliações externas, metas e conteúdo que não relacionam vida e saber, como podemos perceber no relato de Isabela:

Na escola a gente encontra muita barreira sobretudo na educação infantil, primeiro que crianças não tem noção nenhuma do que é religião. E os pais eles vêm carregados de tantos preconceitos. Fica difícil quando a gente vai falar tudo o que a gente fala sobre a África, quando a gente tem que diferenciar o que é religião e o que é palavra africana, o que é o vocabulário africano. (Isabela)

A questão da ausência de conhecimento como impeditivo de se atuar frente às relações raciais como política curricular, vem na narrativa de Renata:

Que seja as vezes com os pares, né, Renata. As vezes a gente precisa... ah, nasceu preto e está tudo pronto dentro dele e já ativista. Não, também não está pronto. Não está posto dentro da gente. A gente vai tirando a casca. (Renata)

Com a lei nº 10.639/03 e da resolução CNE/CP nº 1/2004, que define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira, especialmente em 2003/2004, houve um *boom*, pois aparecem, bonecas, livros, formações continuadas. Mas a sociedade e a escola em particular ainda trazem em seu cerne a mentalidade colonial, como já demonstrei ao longo do texto. Além disso, embora seja urgente o avanço dessa temática, ainda levaremos algum tempo para que isso, de fato, seja parte do processo de reconstrução social que possibilite a expressão, mesmo que subjetivamente, de nossos corpos como currículo vivo a ser lido como possibilidade emancipatória.

Quanto aos fazeres da lei 10369/2003, mesmo quando a gente não quer, o nosso corpo é um ato político. Quando a gente chega na escola para fazer qualquer atividade, a gente vai entrar usando um brinco de búzios, uma trança no cabelo, um corte de tecido africano e os olhares das pessoas já colocam o nosso corpo em determinado lugar e nos escutam desse determinado lugar. (Sheila).

Quando o assunto envolve os aspectos da ancestralidade e da cultura religiosa dos matizes, cria-se um incomodo, por vezes uma barreira cortante, que por vezes leva à intolerância religiosa e mostram desconhecimento de estratégia para cumprimento da lei. As narrativas que seguem falam da vivência das professoras no exercício do fazer *dijelya*

Em uma oficina virtual ainda no período de isolamento social com crianças, em uma escola do subúrbio do Rio de Janeiro de maioria evangélica, mandei uma poesia, minha poesia, e a maioria das minhas poesias falam de orixás. Uma mãe até que pediu para participar da aula junto com o filho. Depois a mãe pediu pra falar: – “Olha só que você nem falou tanto de macumba”. E eu falei: – “E mesmo falasse de macumba qual o problema?” Eu fui jogando perguntas para ver o que ela iria falar. E fui ouvindo porque essa voz dessa mãe representa todos, praticamente a grande maioria dos pais das escolas. Uma outra mãe disse que o filho dela não iria ler minha poesia, pois falava de duas entidades. A interação foi bem complicada. Senti que esse menino participou muito, mas ele ficava na frente da tela com os olhos voltados para mães, perguntando se ele poderia falar. As crianças estão com uma fome enorme de conhecer, de saber, de entender, de compreender, elas são superabertas. Mas é esse controle que vem dos pais, essa carga que vem dos pais, que às vezes até atrapalha a gente desenvolver qualquer tipo de conexão. É uma luta muito grande. (Sheila)

Em relação a essa narrativa e a outras que virão, fica evidente a necessidade de resistir e reexistir, de abrir a ponte para que surjam as perguntas, o que ocorre pelos que vieram antes de nós, ou mesmo por aqueles que irão caminhar a partir de nossos passos, e nossas vozes. Ações de re-existência conjugadas no verbo esperar.

Ações de (re)existência, mesmo que pensemos que são ações minúsculas, pois não conseguem atingir a estrutura da organização da sociedade, são fundamentais para a garantia de vida de sujeitos e comunidades subjugadas. E quando repetidas e renovadas, além de se tornarem paradigmáticas e didáticas, aos poucos permitem aos sujeitos e às coletividades envolvidas obter alguns resultados. Nesse sentido, pode-se afirmar que as políticas de ações afirmativas na educação são resultadas de longos anos de luta do Movimento Negro e da atuação de professores comprometidos com uma educação que pudesse ser pensada e realmente efetivada como direito de todas as pessoas. (PEREIRA, 2021, p. 45).

Ao se observar a realidade e de interagir para que a lei 10639/2003 seja robustecida nos fazeres escolares que por vezes reduz a multiplicidade da África continental a um país de religiões folclorizadas, o compromisso é de luta. A estratégia de incluir o outro no lugar do excluído, do exótico, remete a uma ideia de classificação hierárquica dos sistemas de pensamento, classificando alguns, a priori, como primitivos. Nesse contexto, a falta de sensibilidade e de acolhida dos profissionais da educação explicita algumas práticas cotidianas do campo escolar:

Eu trabalhava em uma escola privada e ninguém nunca me questionava quando eu trabalhava o capítulo do cristianismo. Quando falava de Thor, de Odin, é história. Mas se, por exemplo se fala dos orixás, pronto! A questão vai mudar completamente. Em relação às datas comemorativas cristãs, em minha vivência, eram celebradas, tinham espaço para poder

celebrar, nada de diferente. Se for um símbolo de matriz africana vai ter uma repercussão negativa. (Kelly)

Ao mesmo tempo uma coisa que me preocupa ainda é a gente ter que ter esse cuidado, ainda tenho que ter cuidado de vez em quando... já fui chamada atenção sobre certos tipos de coisa, o que você vai dar: “Está puxando para a religião?”, “Está levando para a religião?”, “Ah, pode parecer que você está falando de Candomblé”. E, olha, gente, isso não é uma... sinceramente não é uma prática pessoal, nada contra, mas não é uma prática pessoal. Quando a gente está falando de africanidade a pessoa já vem armada com aquele preconceito. Isso me entristece um pouco, porque, quando se trata de Páscoa, quando se trata de Natal, a gente não precisa tomar tanto cuidado, pelo contrário, muitas vezes a gente é incentivada a falar da Páscoa. (Dandara),

A escola, os livros didáticos escolares, pelas narrativas descritas, mostram que valores eurocêntricos, religiosos cristãos, prevalecem nos espaços educacionais, por isso, muitas vezes, abrigam a reprodução de preconceitos, atitudes e materiais, atitudes que tenham em seus conteúdos ou nos silêncios e ausências, mesmo que subjetivamente, implícitas, em atitudes supostamente agressivas, brincadeiras entre estudantes e até mesmo manifestadas por professores, o que aparece nas narrativas de Renata em e de Jessica, em Maricá, e de Aline, que realizou, nas turmas de 5º ano, na comunidade bastante carente de Araruama, atividades referentes ao Dia da Mulher Negra, Latino-americana e Caribenha

Pensei que precisava fazer alguma coisa para comemorar o dia da mulher negra latino-americana. [Pensei] preciso trazer mulher que represente eles. Trouxe a [Carolina] Maria de Jesus apresentei o livro *Quarto de despejo*. Foi incrível! Apresentei um trecho do *Quarto de despejo* que ela descreve o barraco dela. Gerou uma identificação das crianças (infelizmente), a grande maioria falou que Maria Carolina parecia com a avó, a mãe, a irmã que cria os filhos sozinha. Cerca de 90% da turma ou até quase 100% são crianças negras, e crianças fora da idade. Eram crianças bem mais velhas. Eu tinha um aluno de 17 anos. Houve um interesse, uma identificação muito grande deles pela história dela e pela situação qual vivia Carolina de Jesus. Durante duas semanas, todos os dias eles queriam saber mais a respeito daquela mulher que parecia com eles e era escritora. Vi nos olhos deles sinal de esperança. Passei um trecho da do filme da Ruth de Souza, onde interpreta Carolina. Os relatos dos alunos eram impactantes, quanto os aspectos da moradia deles, inclusive na ausência de banheiro na casa. Eles se viam na vida de Carolina Maria de Jesus e também sentiam que era possível mudarem aquela realidade de alguma forma. (Aline).

Embora Aline relate que aquela experiência tenha afetado sua vida, na escola, com os colegas professores, escutou o seguinte:

“Por que é... por que, assim, você está trabalhando essa pessoa? Aline, pela estrutura da escola e a localização, não é o território das escolas”. Soube assim então que a história dessas crianças não é importante, porque

a história deles era também a que eu levei. Havia tantas mulheres interessantes que representam as mulheres desse lugar.

As regras, as metodologias, parecem favorecer o apagamento das vidas reais de pessoas negras. Dentre as formas metodológicas padronizadas, aparece o calendário:

Todo nosso calendário é referenciado no calendário judaico-cristão. Como o corpo de uma educadora que usa seus fios de conta e começa entender que em seus espaços, ela pode entender as diversas e múltiplas religiosidades. Não iria para sala de aula ensinando quem é Oxum. Mas isso faz parte de mim. E para além de nós educadoras estarmos pesquisando, acaba muito ficando desse lugar, de quem fica fazendo sua catequese. (Renata).

Ela lembra que, em sua formação religiosa, cresceu escutando esse corinho, e hoje, no seguinte trecho, percebe como a religião é atravessada pelo recorte racial.

Eis nesse sangue levados,  
Tendo puro o coração,  
Os pecadores remidos,  
Que perante seu Deus estão!

.  
Alvo mais que a neve!  
Alvo mais que a neve!  
Sim, nesse sangue lavado,  
Ó meu Jesus, ficarei. (LATTA, 1881, n. p.<sup>127</sup>)

Em todos os momentos históricos, pode-se dizer que “não foi por racismo” que algum fato aconteceu. A negação é um dos problemas que impedem a reflexão dos seus próprios atos, quando a etapa de conseguir se ver, que envolve a autopercepção, é necessária para o respeito ético com o outro.

Eu queria falar uma experiência que eu vivi com a minha mãe. Quando viu os meus trabalhos, as minhas postagens na escola, ela começou a entender que eu estava aberta. Foi muito lindo. Eu não conhecia [este lado de] minha mãe, era algo velado. Eu estava na Escola Darcy Ribeiro, trabalhando com as crianças e, na frente, uma menina ela saiu de perto do grupo da turminha dela e falou: “professora eu queria um livro que falasse sobre orixás, mas eu estou com vergonha”. Eu fui com ela, procurei, e achei uma história em quadrinhos sobre orixás. Eu achei o máximo. [Mande uma foto desta situação para minha mãe.] Nisso, minha mãe manda a foto dela vestida com a roupa branca numa festividade. Eu fiquei tão emocionada, Sandra! Porque a minha mãe só sentiu uma vontade de revelar a religião que ela estava praticando há anos, porque ela percebeu que na minha prática, enquanto professora, eu estava aberta para ouvir, para entender, e eu fiquei muito emocionada. Foi essa transformação. Ela ultrapassa as salas de aula. Acaba que a nossa família, a sociedade, ela também sente essa transformação e eu me emocionou

---

<sup>127</sup> Hino 39 do Hinário Cristão. Letra de Eden R. Latta (1881). Tradução: Henry Maxwell Wright.

muito e toda vez que eu que eu lembro da alegria da minha mãe de poder compartilhar a foto dela. (Renata),

Eu atuava como coordenadora pedagógica em uma creche comunitária e apareciam muitas questões de racismo. Eles eram ainda bem pequeninos e, quando a gente chamava os responsáveis para conversar, a gente conseguia entender que as atitudes das crianças era uma reprodução do que acontecia dentro de casa. Muitas vezes as famílias é que reproduzem certos preconceitos, reproduzem o racismo, e a criança absorve aquilo, que também reproduzem nos ambientes onde elas estão inseridas. Eu estava na graduação, e parece que na graduação a mente abre. Foi quando eu comecei a perceber isso com as minhas leituras e buscando outras referências. A diretora da escola me chamou para conversar e disse: “eu preciso que você converse com a com a mãe do fulano para que ele pare de bater na mesa. E assim, ele está reproduzindo algo que é do cotidiano dele, que ele não pode fazer, batendo o ponto de macumba na sala de aula”. A gente ouvir isso de uma educadora, para mim foi muito forte e isso me tocou. Eu lembro que essa foi a primeira coisa que me afetou. Porque se eu fizesse o que ela estava pedindo eu estaria fazendo também igual. (Suelle).

É preciso puxar mais um fio que nos remete ao passado: *sankofa*. É preciso voltar ao tempo histórico, entender a nascente dos preconceitos que hierarquizam a branca como sendo superior e inatingível aos africanos, descendentes de africanos e mestiços. A ideia segundo a qual os negros poderiam macular, contaminar, a sociedade brasileira com a mancha (religiosa) da negrura, que, na Constituição de 1823, no artigo 5º, preconizava a o Catolicismo como religião oficial do império<sup>128</sup>, sendo permitida as outras apenas no culto doméstico e familiar, deveriam, portanto, ser invisibilizadas. Quando não enfrentamos a realidade histórica, ela retorna como sintoma.

Havia um menino, ele era do maternal, ele tinha 3 anos, e a família dele era do Candomblé. Muitas das vezes ele batia na mesa. Não é do ritual, não sei exatamente qual era, mas as outras crianças reconheciam porque havia muitos centros de Candomblé naquela região. Aí começava: “este macumbeiro...” Era muito delicado, porque a direção da escola era evangélica. (Jessica).

Na questão da religiosidade de matriz africana era um alvoroço. Quase sempre era quase um processo de auto exorcismo. Eu acho que as pessoas ficam muito afetadas quando se fala o nome de orixá. Em 2013, fiz concurso para Ensino Religioso, passei em segundo e me credenciei, nas religiões de matriz africana, porque é isso que eu quero fazer. [Pensei:] Mediada pela Lei 10.639, vou entrar nas escolas e vou falar das religiões de matriz africana. Não é fácil, não é simples. Eu já passei por algumas situações que eu não desejo pra ninguém. Participei de um documentário

---

<sup>128</sup> “Art. 5. A Religião Catholica Apostolica Romana continuará a ser a Religião do Imperio. Todas as outras Religiões serão permittidas com seu culto domestico, ou particular em casas para isso destinadas, sem fórma alguma exterior de Templo”. (NOGUEIRA, 2012, p. 65).

que falava dessa experiência, até de alunos fazendo coro me chamando de “macumbeira”. (Wal)

[...]

– Macumbeira!!!!

[...]

O Brasil intolerante vem mostrando sua face, e seu alvo vai para além da religião. Encravado como um espinho na coluna dorsal, como a feiticeira Karabá<sup>129</sup> da animação *Kiriku*, o racismo religioso demoniza as culturas religiosas de matrizes africanas. Com intuito de assegurar os direitos constitucionais e para garantir uma escola integral:

Jessica citou aí nessa importância de desenvolver isso desde os pequeninhos, para que eles possam [ir] crescendo com a imagem, com um olhar mais respeitoso para o outro. Então é um assunto muito importante que a gente tem que trabalhar, mesmo, desde a primeira infância. É importante essas formações continuadas, porque muitos professores chegam carregados com esses olhares que são conflituosos. Então, que os professores também passem por esse processo de reflexão de mudança, é bem importante.

Finalizo, não por falta de material a ser colocado, mas porque é necessário fechar o tópico, mas muitas coisas deixarão de ser abordadas. O que fica, buscarei, talvez sem sucesso, sintetizar. A luta contra o racismo é árdua, pois, ainda que este se manifeste dissimulado e disfarçado, ainda é hegemônico e danoso. Agudiza-se, seja por desconhecimento, ignorância ou letargia contida na expressão que denota “o preconceito e o desrespeito para com as religiões afro-brasileiras: Chuta que é macumba!” (MORAIS, 2013, p. 252).

Por outro lado, o antirracismo vem ganhando espaço dentro das diferentes esferas e hierarquias educacionais, em que pequenas histórias de nossas *djelis* têm construído outros e singulares caminhos.

Nas relações de poder, ainda hegemônicas, que estruturam as práticas cotidianas através do pensamento ocidental contemporâneo, ainda se olha para povos africanos como aqueles que não poderiam contribuir para com assuntos complexos e de “elevação” intelectual. Apesar dos muitos avanços, ainda há, socialmente, uma negação de percepção de uma história negra que não seja a de escravizados, silenciando a colaboração africana

---

<sup>129</sup> VERGNE, Sandra Aparecida Gurgel. Arrancando Espinhos das costas de Karabá: a construção da identidade positiva das populações afro-brasileiras através do ensino religioso. **Revista Lusófona de Ciência das Religiões**, Lisboa, 2015.

nas filosofias, no direito e nas formas de pensar e fazer educação. A ferramenta metodológica que se propõe seria de poder alcançar e oferecer aos estudantes o acervo histórico, cultural, patrimonial, arqueológico, estético e de saberes orais afrocentrados, que enunciam a possibilidade de se aprender as práticas dos saberes africanos a partir do olhar não contaminado.

Sabemos, no entanto, que, no Brasil e em todos os países que sofreram com o colonialismo, ainda se sentem as graves sequelas da imposição perceptiva, do campo cultural até a formação de professores, que estiveram imersos na episteme colonial, imposta pela língua oficial, costumes e *habitus*. Frantz Fanon, em *Os condenados da terra*, (1968) aponta que a proposta neocolonial afirma a estrutura doentia de expansão capitalista. A cobiça ocupa o solo africano, promovendo o esquecimento histórico, pelo incentivo ao aprendizado da história que mata o corpo físico, mas também o cultural.

O espírito devastador e nefasto que paira nas instituições não introduz – ou o faz parcamente em suas matrizes curriculares escolares –, a história da África, seu legado pedagógico científico, religioso, assim como a dos povos originários. Esse conhecimento ainda é tratado como o exótico ou polêmico, que precisa ser abordado com cuidado e parcimônia, enquanto os parâmetros eurocêntricos são vistos como a normativa.

Leciono na turma de CN (Curso Normal), que prepara jovens para serem professores da educação infantil e o ensino fundamental I. Quando chego em sala, elas estavam com orelhas de coelhinho, fazendo alusão à Páscoa. Perguntei: “Ainda estão fazendo coelhinho branco para lembrancinha de crianças. Teria outra estratégia. Afinal a páscoa dessa forma deveria ser trabalhado na escola?” Elas me responderam: “É professora, o estado é laico, mas foi a professora que pediu”.

Como desejar que, em sua prática mais tarde com as crianças, elas possam transgredir as normativas se aprenderam a seguir a norma, branca, eurocêntrica, cartesiana? Mesmo em gestões progressistas, que têm como princípio balizador as concepções de Paulo Freire, ainda assim, encontram-se dificuldade para romper com o padrão de escola hegemônica, que impõe seu poder subjetivo, simbólico e violento.

Essa é a escola, atravessada de permanências, repetições históricas e resistências, em que eu e essas educadoras *djélis*, atuamos. No campo, no território, trazemos notícias e histórias para serem partilhadas na comunidade, na tentativa de romper com a função da educação que ensina a manutenção dos privilégios para os que em sua maioria são negros, pobres e periféricos e que estão na educação básica do sistema de educação brasileiro.

Porém, é necessário que, na educação, a discussão teórica e conceptual sobre a questão racial esteja acompanhada da adoção de práticas concretas. Julgo que seria interessante se pudéssemos construir experiências de formação em que os professores pudessem vivenciar, analisar e propor estratégias de intervenção que tenham a valorização da cultura negra e a eliminação de práticas racistas como foco principal. (GOMES, 2005, p. 149).

Muito já avançamos, no entanto, o pensamento néscio vem provocando retrocessos estruturais das mentes coloniais dos defensores do mito da democracia racial para dentro dos espaços escolares. Se, nesse contexto, ainda acrescermos as questões marcadas pela ideia de teocracia no campo educacional, como já falei anteriormente, e que atravessa e por vezes dificulta o diálogo e o avanço em décadas de insurgências pedagógicas contidas na lei nº 10639/2003, temos um cenário no mínimo grave. Não por acaso, a referida lei fez 18 anos em 2021, sem celebração e nem festa.

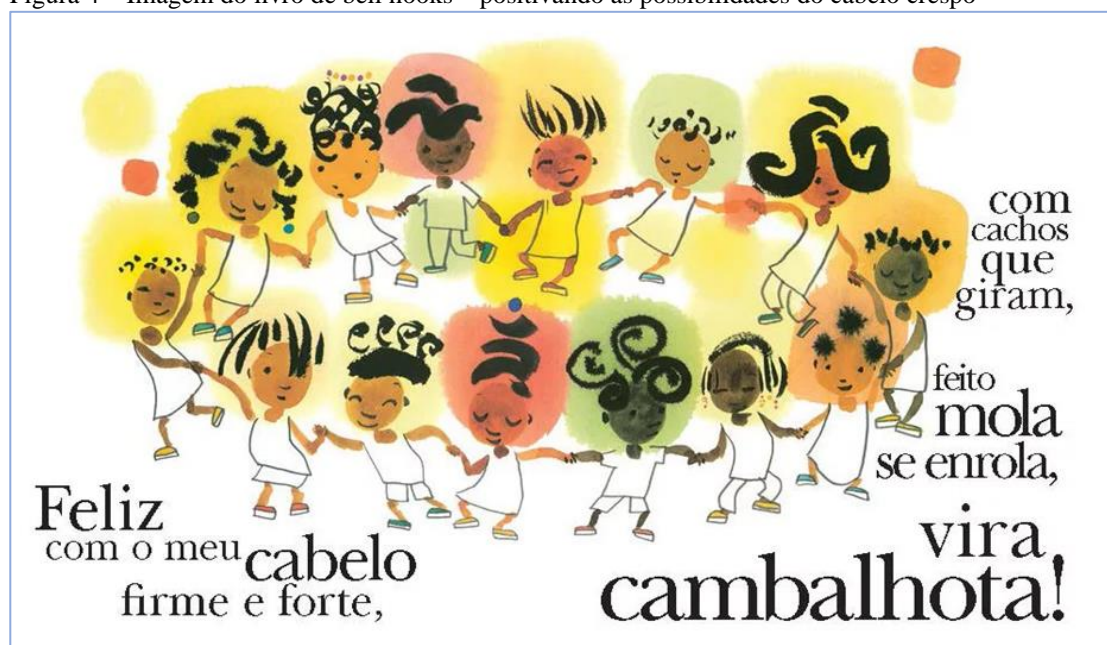
No encontro da pesquisa, falamos de tecidos afro, de roupas em trânsito, cabelos e penteados e de fazeres que chamam atenção da dita normatividade. Inevitavelmente, nossos corpos-curriculo se mostram no campo escolar:

E aí, num determinado momento, eu falei: nossa, eles estão se formando, eles vão se formar a partir do que eu fizer. Eles ficam comigo o dia inteiro. Desde esse momento, eu fiquei muito mais responsável por essas crianças. E peguei isso para mim, toda vez que eu pego uma turma, toda vez que tem uma situação, eu tenho que lembrar que eu sou o referencial para eles. Então, eu tenho que prestar atenção às minhas falas, aos meus comportamentos, para que eles possam ser pessoas cada vez melhores e que a gente possa ter um mundo melhor, igualitário em nossa diversidade. (Isabela).

Temos, aqui, a importância de quebrar o silêncio e de discutir as práticas de forma coletiva, para evitar que fatos como os que serão agora apresentados possam acontecer.

Uma escola da rede pública havia trazido a discussão do cabelo de pessoas negras, que trazia inspirada em *Meu crespo é de rainha*, de bell hooks, livro que celebra a beleza e as possibilidades de cores e formato do cabelo crespo e traz uma imagem positiva e criativa do cabelo crespo.

Figura 4 – Imagem do livro de bell hooks – positivando as possibilidades do cabelo crespo



Fonte: Livro *Meu crespo é de Rainha*, 2018.

Porém, no grupo de Whatsapp, uma educadora em formação da Secretaria de Educação, colocou uma imagem que chegou ao Facebook e foi convidada a retirar tal publicação, a qual veremos na imagem a seguir:

Imagem 12 – “Atividade” realizada em uma escola que utiliza palha de aço para representar o cabelo crespo



Fonte:

A professora faz uma releitura e coloca o cabelo com *bombril*<sup>130</sup>, fato que fez um reboliço na rede, com orientadoras pedagógicas aos prantos, professoras indignadas, outros querendo punição severa. Em meio a tudo isso, a equipe optou por conversar com a direção, pediu para retirar a imagem e sugeriu que a equipe fosse participar de uma formação que ainda tínhamos, um texto orientador foi postado no grupo.

Uma das educadoras, que além de atuar como docente, tem um armarinho, também relatou que, na mesma época, várias educadoras buscaram materiais para fazer o cabelo de personagens negros, e que o material amplamente procurado era o bombril.

Outra educadora também relata mais um fato ocorrido com relação a utilização caricata do cabelo em outra unidade escolar. Uma professora, para apresentar às crianças o Cabelo de Cora, coloca uma peruca que simboliza o cabelo *black* e um vestido lembra um animal das savanas africanas.

Imagem 13 – Foto manipulada digitalmente para desidentificar a professora e alunos



Fonte: Acervo Pessoal da autora, 2012.

Mas as questões não ficam por aí. Até um *blackface*, representando o negro de forma caricatural através de pintura facial foi identificado. A postagem foi retirada das

---

<sup>130</sup> Bombril é nome comercial de um fabricante tradicional de palha de aço mais fina, também chamada de lã de aço, usada para polimento de panelas de alumínio. Popularmente, é utilizado para denominar todas as palhas de aço independentemente do fabricante.

mídias sociais por orientação da equipe da Secretaria de educação, mas não ocorreu uma autoanálise da própria escola.

Ao longo dos tempos, essa política de representação criou heróis e vilões por meio de discursos imagéticos de grande circulação. O blackface é um desses discursos que apresenta o negro de forma estereotipada e esvaziada de sua condição de sujeito, mais aproximado ao mundo animalesco do que à sociedade humana. Hall (2016) compreende que a amplitude do poder discursivo de uma imagem representa não só os indivíduos que ela apresenta, mas toda coletividade, alteridade e diferença que ela carrega. A foto de um homem negro não representa apenas ele, mas quem a vê enxerga toda uma população ali representada, ou seja, a prática do blackface não inferioriza apenas um sujeito, mas uma população em sua identidade étnico-racial (SILVA *et al.* 2021, p. 6).

Cabelos crespos não devem ser comparados com “bombril”. Nem como brincadeira, essa comparação deve ser feita, pois várias de nós, negras, crescemos ouvindo que nosso cabelo era “ruim”, “couve-flor”, “palha de aço”, entre outras formas pejorativas atribuídas ao cabelo crespo. Gradativamente, felizmente, isso tem mudado. Pessoas como eu e tantas outras já entendem a beleza, a história e o poder do “cabelo *black*”, um cabelo lanoso, que permite uma imensa possibilidade de formas e estilos.

Não discuto essa questão para expor erro metodológico e conceitual na elaboração da atividade da professora /escola/equipe na abordagem do livro de bell hooks, nem na peruca estereotipada na leitura de *O Cabelo de Cora* ou o uso *blackface*. É necessário entender as resistências que surgem frente à necessidade de transformar conceitos, para desnaturalizá-los e e para que não se esqueça a necessidade de olhar o passado para (re)construir o futuro. *Sankofa!*

Isso nos serve como alerta para reconectar, reavaliar questões discutidas e criticadas internamente e os sentidos e conceitos a serem tratados. Ancoro-me no livro *Superando o racismo na escola*, no qual Anjos (2005), escreve para os professores ensinantes de geografia algo que cabe para todos os docentes no exercício de sua prática:

Dessa maneira, a atenção do professor e da equipe de trabalho da escola é fundamental para construir críticas sobre os materiais didáticos utilizados, dando atenção a como eles tratam determinados assuntos em que o aspecto da diversidade esteja presente e possa transformar o enfoque. Isso porque o erro em determinadas circunstâncias é um bom condutor para mostrar outra possibilidade de abordagem e mudar o tratamento da questão. Nesse sentido, o erro é acerto. Isso porque o erro em determinadas circunstâncias é um bom condutor para mostrar outra possibilidade de abordagem e mudar o tratamento da questão. (ANJOS, 2005, p. 177-178).

Em que pesem as permanências e insistências, retornos, dado nosso momento de retomada de um projeto conservador, o sonho insiste, a palavra insiste, os afetos se tocam e se produz vida. Os relatos da pesquisa mostram possibilidades outras de reconexão e de outras formas de fazeres e sentidos nascida no corpo currículo que ensina.

Eu compartilho do mesmo sentimento da Renata, porque eu sou de história. Só que no município de Maricá eu trabalho com educação infantil. Trazer a prática para a educação infantil... eu tive que aprender como isso poderia fazer sentido para as crianças. Só às vezes a gente fica muito preocupada em como fazer, teorias e tudo mais, e a gente se esquece que o nosso corpo ensina. Depois da primeira semana de aula, eu via que as crianças pretas já queriam ir para a escola com o cabelo solto. “Fiz o black, porque eu quero ficar com cabelo igual ao da tia Kelly”. Daí vem novembro e acontece os desfiles nas escolas sobre a beleza negra, e eles pedem: eu quero que a tia Kelly faça amarração de turbante. (Kelly).

Um projeto educativo que não negue o conflito, mas que aponte para a possibilidade de a coletividade pensar junto é parte do fazer democrático. Muitas vezes, precisamos mexer no campo da subjetividade que está marcado na causa do racismo impregnado e institucionalizado, a ser vencido.

### **3.3 Modos de fazer, de sentir e interagir: instrumento pedagógico libertador**

É no fazer, no ato, na construção de sentido no cotidiano que muito se tem construído. Na carência de ferramentas institucionais, o corpo preenche e as narrativas de vida, constrói caminhos para permitir que a vida aconteça.

Bom, eu queria agradecer! Quando vocês falam dessas situações de enfrentamento, porque é, há uma tensão ali, dentro desse espaço de escola. Mas é positivo que ela venha, ela estava ali, guardada e escondida, e dessa forma ela saiu e quando ela sai a gente pode olhar de frente. E aí a gente pode pensar estratégias, nem sempre de confronto direto, mas as vezes pelas beiras, né. Indo por outros caminhos, pegando atalhos e a gente consegue fazer as nossas atividades e nossos enfrentamentos. (Renata).

Esse fazer muitas vezes fica invisibilizado. De fato, precisaria tanta vida ser produzida, mudando vidas, permanecer sendo pouco reconhecida? Se por um lado o encontro com os coletivos, com outras educadoras que passam pela mesma vivência, é fortalecedor, por outro, há muito de intuitivo. Por que não levar esses fazeres a serem parte dos projetos de ensino, currículo e práticas educacionais?

Porque às vezes a rotina vamos fazendo as coisas na correria, no automático... querendo ou não, a gente deixa um legado para o bem ou para o mal na vida dessas crianças... Muitas vezes falta analisar o processo, às vezes a gente só analisa o final, porque muitas vezes não tem como você projetar o final. Você começa com algo na sala de aula e termina em outra coisa. As crianças te conduzem para outro lugar... também tem isso, né. Mas de forma consciente, analisar todo o processo, pelo menos em mim isso falta. (Kelly).

Na busca da escuta das dores do racismo, muitas vezes o encontro com a partilha de formas de sentir o mundo faz parte do processo. O encontro com outras educadoras foi vivido de forma intensa entre as participantes, por isso os encontros se alongaram sempre além do previsto. É na partilha de perceber-nos como pessoas negras. Ser negra é também autodescoberta como na poesia da afroperuana Victoria Santa Cruz. Vale a leitura completa para compreensão do processo de auto encontro:

*Me Gritaron Negra*  
(Victoria Santa Cruz)

Tenía siete años apenas,  
apenas siete años,  
¡Que siete años!  
¡No llegaba a cinco siquiera!

De pronto unas voces en la calle  
me gritaron ¡Negra!  
¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra!

“¿Soy acaso negra?” – me dije ¡SÍ!  
“¿Qué cosa es ser negra?” ¡Negra!  
Y yo no sabía la triste verdad que aquello escondía. Negra!  
Y me sentí negra, ¡Negra!  
Como ellos decían ¡Negra!  
Y retrocedí ¡Negra!  
Como ellos querían ¡Negra!  
Y odié mis cabellos y mis labios gruesos  
y miré apenada mi carne tostada  
Y retrocedí ¡Negra!  
Y retrocedí...  
¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra!  
¡Negra! ¡Negra! ¡Neeegra!  
¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra!  
¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra!

Y pasaba el tiempo,  
y siempre amargada  
Seguía llevando a mi espalda  
mi pesada carga

¡Y cómo pesaba! ...  
Me alacé el cabello,  
me polveé la cara,

y entre mis cabellos siempre resonaba  
 la misma palabra  
 ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra!  
 ¡Negra! ¡Negra! ¡Neeegra!  
 Hasta que un día que retrocedía,  
 retrocedía y que iba a caer  
 ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra!  
 ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra!  
 ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra!  
 ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra!  
 ¿Y qué?

¿Y qué? ¡Negra!  
 Sí ¡Negra!  
 Soy ¡Negra!  
 Negra ¡Negra!  
 Negra soy

¡Negra! Sí  
 ¡Negra! Soy  
 ¡Negra! Negra  
 ¡Negra! Negra soy  
 De hoy en adelante no quiero  
 laciarse mi cabello  
 No quiero  
 Y voy a reírme de aquellos,  
 que por evitar – según ellos –  
 que por evitarnos algún sinsabor  
 Lllaman a los negros gente de color  
 ¡Y de qué color! NEGRO  
 ¡Y qué lindo suena! NEGRO  
 ¡Y qué ritmo tiene!  
 NEGRO NEGRO NEGRO NEGRO  
 NEGRO NEGRO NEGRO NEGRO  
 NEGRO NEGRO NEGRO NEGRO  
 NEGRO NEGRO NEGRO  
 Al fin  
 Al fin comprendí AL FIN  
 Ya no retrocedo AL FIN  
 Y avanzo segura AL FIN  
 Avanzo y espero AL FIN  
 Y bendigo al cielo porque quiso Dios  
 que negro azabache fuese mi color  
 Y ya comprendí AL FIN  
 Ya tengo la llave  
 NEGRO NEGRO NEGRO NEGRO  
 NEGRO NEGRO NEGRO NEGRO  
 NEGRO NEGRO NEGRO NEGRO  
 NEGRO NEGRO  
 ¡Negra soy! (SANTA CRUZ, 2013, n. p.)

Apesar da autopercepção da perspectiva africana, o momento atual traz novas tensões. Há exemplos explícitos

[...] que estamos diante de um projeto político e de poder, capitaneado por algumas lideranças evangélicas, em especial as pentecostais e neopentecostais, que procuram através da demonização das religiões de matrizes africanas coesionar seus membros. Um projeto cujas ações se manifestam na desconstrução e desqualificação de seus praticantes. [...]. Nesse sentido, essa “cruzada evangelizadora”, e por que não dizer, uma *cruzada de apagamento étnico*, fez da escola seu alvo principal afetando substancialmente seu cotidiano, interferindo no seu currículo, legitimando as manifestações de intolerância religiosa, transformando-as numa prática pedagógica efetiva. O impacto gerado por essa “cruzada evangelizadora e/ou cruzada de apagamento étnico” faz com que a escola pública perca uma das suas principais características: o papel de estimuladora de uma concepção de cidadão livre e de indivíduo independente. Um indivíduo capaz de desempenhar um papel cultural crítico, aberto e sem travas, assentado no laicismo, na neutralidade, e no pluralismo (QUINTANA, 2018, p. 121-122).

Os embates do dia a dia, porém vão além. De fato, articulam-se diferentes vetores de dificultadores da ampla discussão da temática.

Trabalho em São Gonçalo e a comunidade sobrevivia basicamente do lixão. Só que o lixão foi desativado em 2009. Desativado em termos, porque ainda continuam colocando o lixo lá ilegalmente, mas não na mesma proporção que antes. Então aquela população sobrevivia daquela coleta, até mesmo para alimentação, para venda de recicláveis. Quando esgotam essa fonte de renda, eles veem como alternativa se aliarem ao tráfico. Foi aonde cresceu muito o tráfico na região, e foi junto com a com as grandes ações de UPP que tiveram no Rio. Os traficantes migraram para São Gonçalo e aí deu um *boom* na região de Itaoca. Praticamente toda aquela comunidade ela vai ter um envolvimento, mesmo que não diretamente. Vai ter um membro na família que vai ser participante do tráfico. Então as crianças chegam na escola com essa perspectiva e com esse olhar de: “vou crescer e vou seguir esse futuro”. Porque ela não tem nenhuma outra expectativa, não tem nenhuma perspectiva de mundo. Os dias foram passando, fui conhecendo a turma, a turma foi me conhecendo, fui conhecendo cada história dos alunos e fui percebendo que ali tinha uns apelidos não muito legais. É relação ao cabelo. Então eu fui pensando em como trabalhar aquilo. Até que um dia eu vi um vídeo de uma menina falando em espanhol, não sei de onde, eu acho que é de Cuba, e aí ela está falando não é sobre o poema “Me chamaram negra”. Eles olharam sem entender muito bem. Quando eles viram a tradução pela primeira vez, tem alguma coisa interessante na escola. A segunda vez ele já se olharam. Mesmo sem falar, no olhar você consegue perceber muitas coisas, então eu vi eles se olhando. Esse poema diz muita coisa então a gente foi começando a conversar sobre a questão de racismo, sobre questões de cabelo, até o ponto conseguir se abrir. Até o ponto que eu parei para me reconhecer também. (Tamara).

Um dos episódios relatados chama a atenção porque aponta para o caso de uma “aluna problema”, como se diz no espaço escolar. Uma menina demonstrava agressividade e aparentemente tinha dificuldade nas relações:

As professoras tinham meio que uma aversão a ela porque ela era muito como eles. Qualquer coisa que acontecia, ela já queria agredir. Ela tinha um comportamento muito explosivo. Então, a partir desse trabalho eu comecei a me aproximar mais dela. E ela tem um dom maravilhoso, a voz dela é uma das vozes mais lindas que eu já ouvi. Mas para poder chegar a cantar ela tinha muita vergonha, muita timidez. Um dia eu a convenci a cantar pra gente. Aí ela disse: “eu só vou cantar se for de costas”. Eu falei: “tudo bem o importante é você começar”. Eu consegui registrar um trecho quando ela abriu a voz, aquela menina negra, com os cabelos assumidos e a turma já olhava menosprezando. Mas quando ela abriu a boca, a turma que estava conversando, ficou em silêncio. Todos queriam ouvir mais dela e aí quando ela vira de frente, a turma está toda parada olhando para ela, encantada! Ela tinha 12 anos em 2019. (Tâmara)

Imagem 14 – Aluna de Tâmara



Fonte: Arquivo pessoa 2019

Imagem 15 – Aluna de Tâmara



Fonte: Arquivo pessoa 2019

A necessidade da criação de espaços para que o tema seja falado em sala de aula, parece ser fundamental para a criação de processos coletivos de cura do preconceito vivido Isapelas crianças, jovens e adultos nos espaços educacionais. De fato, quando criança parece ser possível uma rediscussão de lugares mais aberta, menos negada, embora a vivência do racismo não aconteça de forma menos dolorida.

Em 2017 o Miguel chegou dizendo que [a cor dele] era azul, amarelo. Eu falei que eu era marrom. Ele olhou estou com sua cor também porque a gente tem a mesma cor. Eu sou marrom também. E a gente começou a se identificar com os outros colegas da turma, que também eram marrons. (Isabela)

A solução encontrada pelas próprias crianças pode apontar caminhos de enfrentamento dessas dores. Por que não ser quem eu sou e isso ser bom?

Vi as meninas que vinham penteadinhas com trança nagô brincando de trança, uma o cabelo da outra. Daquele momento eu despertei. Foi aí que começou o meu embate na educação, um ápice mesmo foi marcado pelas

crianças de Magé em 2017. Em 2019, quando passei para o concurso de Maricá, foi a primeira a que usei cota, e não me achava merecedora. Pois cheguei na escola foi a primeira vez que eu usei cotas ao chegar na escola que eu trabalho hoje. E encontrei várias pessoas pretas engajadas e a gente começou a trabalhar essas questões (Isabela).

Imagem 16 – Alunas da professora



Fonte: Acervo pessoa da professora, 2019

O enfrentamento destas dores não pode acontecer de forma solitária, pois o rompimento com o grupo e a negação do pertencimento foram estratégias coloniais que precisam ainda serem enfrentadas, individual e coletivamente. O encontro, as formações e a partilha de narrativas acabam por permitir novos caminhos. Sankofa!

Elas comentando e eu pensando: como eu sou sortuda, né! Nem agradei isso hoje. E tenho que agradecer, porque todo dia tenho que agradecer. Eu faço parte de uma equipe, em que nós somos a maioria negros com consciência de raça e de classe. A gente conversa muito bem sobre isso. A gente vê as crianças, e percebemos a necessidade de afirmação. Eu sou da educação infantil. Também me lembro de uma menina que chegava com um turbante e a gente ficava encantada com aquele turbante. E dizem que os alunos querem imitar o professor, mas no nosso caso, éramos nós que queríamos imitá-la. Chegar na escola bem bonita. (Isabela)

O fortalecimento é algo de mão dupla, no espelhamento, sem hierarquias. Talvez possamos aqui lembrar do princípio do ubuntu: sou porque somos. A saída do lugar de silenciamento se dá coletivamente.

Uma das professoras do terceiro ano.... a escola que eu trabalho é nova e todos nós chegamos juntos pelo concurso. E eu juntei o meu grupo, somos quatro professoras pretas, e uma das professoras é do terceiro ano. Ela passou nas salas e uma das alunas disse: “nossa, tia, o seu cabelo é lindo”. A partir daquele dia, a aluna começou a ir com o cabelo solto para a escola. A gente vê como a gente foi importante para ela, mas o quanto a aluna foi importante para gente. Eu lembro nitidamente a aluna chegando com um turbante e a gente: nossa, que coisa bonita! Isabela

As ações não mudam só as vidas dos alunos. Eu tive a experiência de colegas do meu trabalho mudarem a forma de ver essa questão por conta

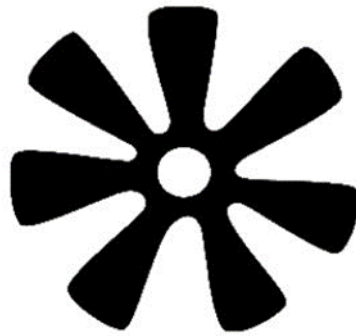
da minha atuação com os alunos. A questão do cabelo, por exemplo. Eu lembro que uma professora falou que iria deixar o cabelo natural porque tinha adorado a palestra que eu tinha organizado, na qual eu levei uma menina da Embeleze para falar sobre o cabelo crespo, tipos de cabelo, ondulações. Ela achou o máximo e decidiu mudar o cabelo. Ela disse: não vou ser mais escrava da chapinha. Esse episódio foi muito bacana, porque a questão do cabelo é algo que mexe muito com a gente. Ela falou: você me ajudou para que eu me assumisse, eu nunca ia imaginar que uma atividade voltada para os alunos mudaria a postura de um professor. (Renata).

O aprendizado do lugar também se desconstrói coletivamente. O racismo estrutural, que não reconhece lugares de saber instituídos, é outra etapa de enfrentamento na vida cotidiana de nossas *djelis*. Conquistar espaços instituídos é também fundamenta para enfrentamento de hierarquias epistemológicas em nossa estrutura acadêmica ainda marcada pelo colonialismo. Outros referenciais vão surgindo no encontro com a necessidade de dialogar com a vida.

Meu fazer vai se construindo a cada vivência do dia a dia, vai surgindo como faíscas de desejo, com, as inquietações, indagações e curiosidades. O nosso pensar e agir vai para um outro lugar, assim a gente já começa a enxergar que os nossos referenciais são outros. Também né, é que os nossos referenciais já não são a Xuxa ou Turma da Mônica. A gente começa a partir de outros lugares, a gente vai procurar *Nana e Lilo*, *Hora do Blec*. A gente começa a conhecer outros e a gente só vai se alimentando disso. Ao se alimentar disso, quer passar isso também à frente, porque a gente sabe a potência que é esse encontro consigo mesmo. Eu acho é nesse enxergar, se enxergar de formas boas, se enxergar para além do pejorativo. (Suellem Montuano)

Poesia? Sonho? Utopia? Talvez a prática tenha um pouco de tudo isso, mas significa principalmente encontro de sua própria história, uma vez que, nas narrativas que vão para além do olhar colonizado, do eurocentrismo individualizante, da dor imposta, torna-se possível o sorriso e o reencontro com a possibilidade de permitir que crianças e adultos presentes nos caminhos educativos dessas educadoras possam, talvez, se libertar de uma escravidão simbólica, que insiste, apesar de tudo.

CAPÍTULO IV  
DEVAGAR TAMBÉM É PRESSA



Como uma espécie de teia de aranha, o símbolo Ananse Ntontan representa a criatividade e a sabedoria

Quando eu morder  
a palavra  
por favor  
não me apressem  
quero mascar  
rasgar entre os dentes  
a pele  
os ossos  
o tutano  
do verbo  
para assim versejar  
o âmago das coisas.

(EVARISTO, Conceição, trecho do poema *Da Calma e do Silêncio*, 2017, p. 121)

#### 4.1 Desachorar: silêncio cantante de corpos em quilombismo

Pirata e Super-Homem cantam o calor  
 Um peixe amarelo beija minha mão  
 As asas de um anjo soltas pelo chão  
 Na chuva de confetes deixo a minha dor  
 Na avenida, deixei lá  
 A pele preta e a minha voz  
 Na avenida, deixei lá  
 A minha fala, minha opinião  
 A minha casa, minha solidão  
 Joguei do alto do terceiro andar  
 Quebrei a cara e me livrei do resto dessa vida  
 Na avenida, dura até o fim  
 Mulher do fim do mundo  
 Eu sou, eu vou até o fim cantar  
 Mulher do fim do mundo  
 Eu sou, eu vou até o fim cantar  
 Cantar

(Composição: Alice Coutinho / Romulo Froes. do Album de Elza Soares, *Mulher do fim do mundo*, 2015)

Diante uma sociedade que pensa e age de forma individualista, que não tem tempo da escuta, onde somos máquinas de produção cujo aprendizado dado pela história contada pelo colonizador, na complexibilidade do que isso representa e pela forma a qual compreende-se o mundo e as nossas relações com o outro. Para o corpo negro, permanece o processo incentivado para a construção de um corpo que dispute, não se reconheça ou busque reconhecimento de seu lugar histórico. Exemplificado no pensamento de Quijano (2005, p. 117): “Em outras palavras, raça e identidade racial foram estabelecidas como instrumentos de classificação social básica da população.” É fundamental entender que romper o silêncio é um esforço, que por vezes embarga a voz.

Para promover o debate e efetivar a prática no cotidiano escolar, toque haja movimentos sociais insurgentes que ressoem em cada universo da sala de aula, para não perder o *ofó*<sup>131</sup> o encantamento pela palavra.

Dessa forma, continuarei seguindo as curvas sinuosas das margens do rio, que não é o mesmo, modificando-se a cada instante que escorre nessa escrita. Foram se construindo os capítulos, entre sinuosas esquinas e encruzilhadas, buscando acertar os caminhos que

---

<sup>131</sup> Que segundo vários povos africanos é palavra, é folha e tudo que liga a história através da palavra que uso para dizer que as ações do cotidiano escolar podem roubar-nos o desejo e a alegria de fazer e a força de reexistir.

nos levam à estruturação de uma proposição de pensamento em circularidade, e um currículo que inclua e que se emancipe a cada dia pessoas e instituições.

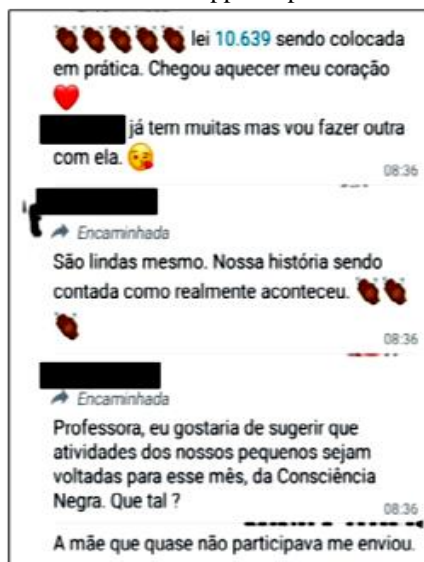
Encontramo-nos diante de uma situação desafiadora, de crise de afeto, em tempos áridos, sem poesia, em que a dimensão política, social e religiosa afeta a possibilidade de integração da diferença através de um conservadorismo que se pretende recolonizante e busca se integrar aos processos educativos. A confessionalidade, sem o pudor de uma pretensa neutralidade, deixa de fora as questões de gênero, sexualidade, afetividade, relações étnico-raciais e mesmo o racismo, abordados como temas polêmicos e ou através de folclorizações.

Apesar disso, este texto pretende levar à percepção de como se constrói uma resposta educacional, política, crítica e étnica capaz de mudar a realidades daqueles que participam do processo que se enuncia na luta de permitir a existência de outras epistemologias.

Las luchas sociales también son escenarios pedagógicos donde los participantes ejercen sus pedagogías de aprendizaje, desaprendizaje, reaprendizaje, reflexión y acción. Es sólo reconocer que las acciones dirigidas a cambiar el orden del poder colonial parten con frecuencia de la identificación y reconocimiento de un problema, anuncian la disconformidad con y la oposición a la condición de dominación y opresión, organizándose para intervenir; el propósito: derrumbar la situación actual y hacer posible otra cosa. Tal proceso accional, típicamente llevado de manera colectiva y no individual, suscitan reflexiones y enseñanzas sobre la situación/condición colonial misma y el proyecto inacabado de la des- o de-colonización, a la vez que engendran atención a las prácticas políticas, epistémicas, vivenciales y existenciales que luchan por transformar los patrones de poder y los principios sobre los cuales el conocimiento, la humanidad y la existencia misma han sido circunscritos, controlados y subyugados. Las pedagogías, en este sentido, son las prácticas, estrategias y metodologías que se entretienen con y se construyen tanto en la resistencia y la oposición, como en la insurgencia, el cimarronaje, la afirmación, la re-existencia y la re-humanización. (WALSH, 2013, p. 27).

Essas lutas anunciam práticas que se mostram em desacordo com um pensamento de opressão e tocam a estrutura, por vezes de forma singela e outras de maneira devastadora. Isso pode ser percebido na prática de Élide e Isabela, que trazem possibilidades que rompem e fazem reconhecer a aceitação dos responsáveis em relação ao projeto desenvolvido em tempos remotos, que teve como tema gerador “A história de Ivone Lara”. Seu percurso passou pela temática das relações raciais e abrangeu culinária, música, arte, costumes, brinquedos, brincadeiras, contação de história, entre outras ações relatadas por elas e registradas na mensagem do Whatsapp das professoras.

Imagem 17 – Mensagens do grupo de Whatsapp dos professores

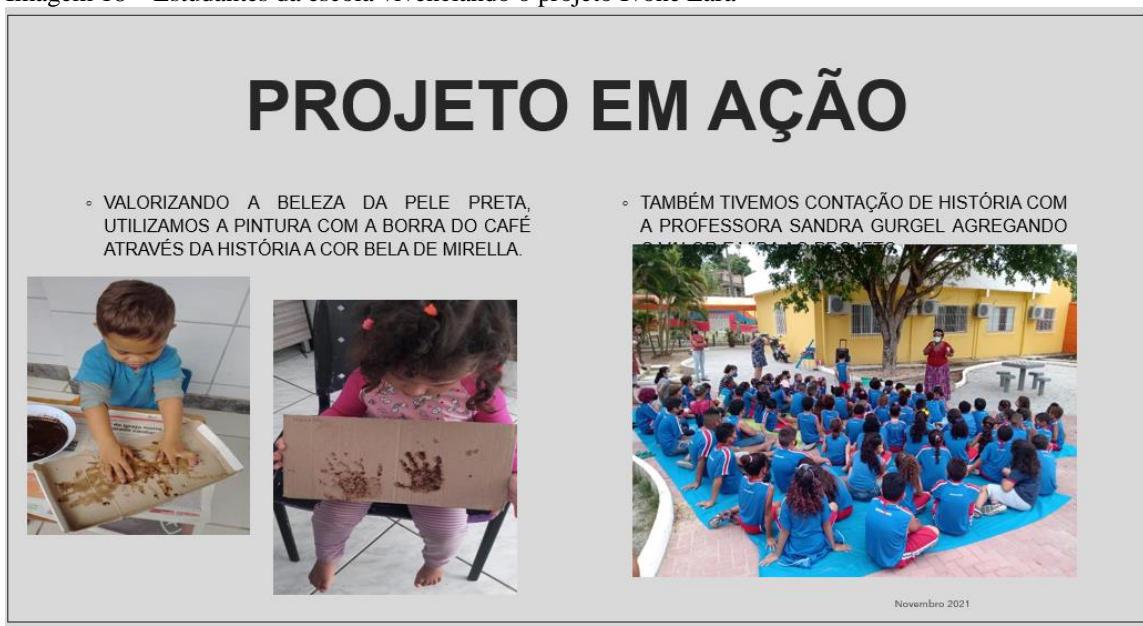


Fonte: Grupo de Whatsapp das professoras, 2021.

-Foi muito interessante a participação dos pais, foi surpreendente e satisfatória onde conseguimos alcançar aqueles que não realizavam e não davam devolutivas das atividades remotas feitas anteriormente. Mas neste projeto foi diferente recebemos entre outros este retorno. Élide

Algumas outras mensagens e imagens nos saltam aos olhos e nossos corações que mostravam que estávamos no caminho certo. Este outro trabalho foi feito com utilização de pó de café, as crianças foram se identificando com sua cor e a de seus familiares.

Imagem 18 – Estudantes da escola vivenciando o projeto Ivone Lara



Fonte: Acervo pessoal das professoras do projeto, 2021.

Como se fosse um aquilombamento conceitual, a prática dessas professoras *djelya*, se conecta com as vozes de outras educadoras. Há a possibilidade de escuta em uma canção uníssona, como destaca a educadora Jéssica Montuano

Nos meus saberes-fazer, a literatura a qual invoco é uma literatura que as crianças possam se ver nela, que possam se sentir valorizadas, que possam conhecer as verdadeiras histórias por detrás da nossa história. A literatura com a qual me comprometo é uma literatura que denuncie e que também enalteça, que fale sobre as nossas dores e sobre nossas alegrias individuais, para a construção coletiva dessa literatura que se comprometa com a vida.

São perceptíveis as histórias sussurradas, que ao serem ouvidas, possibilitam o movimento:

Hablamos de las pedagogías que perturban y trastornan lo que Rafael Bautista (2009) ha referido como “el mito racista que inaugura la modernidad [...] y el monólogo de la razón moderno-occidental”; pedagogías que se esfuerzan por transgredir, desplazar e incidir en la negación ontológica-existencial, epistémica y cosmogónica-espiritual que ha sido —y es— pericia, fin y resultado del poder de la colonialidad. Pedagogías que trazan caminos para críticamente leer el mundo e intervenir en la reinención de la sociedad, como apuntó Freire, pero pedagogías que a la vez avivan el desorden absoluto de la descolonización aportando una nueva humanidad, como señaló Frantz Fanon. (WALSH, 2013, p. 31).

As narrativas presentes na pesquisa apontam elementos para a crítica da realidade escolar e indicam também caminhos de enfrentamento do pensamento colonial. As linhas de fuga do projeto colonial transbordam em histórias como a protagonizada por uma educadora da rede municipal de Maricá. Quando do acontecimento, ela era orientadora pedagógica; hoje, exerce a função de diretora.

Ela contou que, antes do período de recolhimento em função do isolamento social, desenvolvia vários trabalhos na escola, tais como: exposição de quadros de matriz africana, encenação e túnel do tempo. Todas as atividades eram relacionadas a um projeto maior que foi desenvolvido ao longo do ano e fora apresentado em novembro, mês da consciência negra. O trabalho repercutiu em toda a rede e mobilizou 19 turmas da escola.

Embora não use nenhum símbolo que a caracterize como pertencente a alguma religião de matriz africana, ela é conhecida no meio e identificada como uma liderança religiosa na localidade. Segundo acredita, isso facilita que professores e estudantes tenham liberdade para criarem. Em minha leitura, ancorada por Walsh (2013), isso me permite afirmar que Kátia, em sua prática pedagógica, faz emergir a desordem colonial posta pelo

sistema educacional colonialista ainda vigente. Ela liberta a cura dentro do espaço escolar, permitindo que as vozes possam se misturar quando fala de estudantes, professores e funcionários. O projeto facilitou com que os professores pudessem, segundo ela, ousar e deu liberdade para o trabalho deles.

Sabem que eu professo essa fé, sabem onde é meu terreiro, fato que facilita que eles cheguem até mim, para conversa. Como por exemplo: em educação artística fizeram cartazes dos orixás, nessa parede, que remetia ancestralidade. O “Túnel das revelações” construído com papelão pelos estudantes, com elementos que remetiam ao pelourinho e ao processo de escravização que passou os negros no Brasil, podiam ser vivenciados pelos alunos.

Fotografia 11 – Projeto africanidade



Fonte: Acervo pessoa da professora Kátia , 2019

No entanto, ela revela que não foi fácil quando a professora de artes pintou e contou a história dos orixás, diz que, houve um impacto quando as pessoas viram as pinturas no mural.

A professora de história buscou reproduzir a ideia, em menor proporção, é claro. Ela fez roupas de sinhazinha, preto velho e a banda da escola tocou ao vivo. O samba-enredo –“Meu Deus, Meu Deus, Está Extinta a Escravidão?”, da G.R.E.S Paraíso do Tuiuti, de 2018.

E assim quando a lei foi assinada  
 Uma lua atordoada assistiu fogos no céu  
 Áurea feito o ouro da bandeira  
 Fui rezar na cachoeira contra bondade cruel  
 Meu Deus! Meu Deus!  
 Seu eu chorar não leve a mal  
 Pela luz do candeeiro  
 Liberte o cativo social  
 Não sou escravo de nenhum senhor

Meu Paraíso é meu bastião  
 Meu Tuiuti o quilombo da favela  
 É sentinela da libertação (MEU DEUS..., 2017, n. p.)

Quando as crianças chegaram em casa dizendo que iriam participar de apresentação, alguns pais procuraram a escola para dizer que eram cristãos. Kátia explica que a apresentação fala da história de um povo, do sofrimento vivido e não falava de religião. Ressaltou que houve famílias de crianças negras que preferiam que os filhos fizessem o papel de feitor de chicote na mão, batendo no escravo do que o do preto velho.

Outros entraves foram alguns poucos funcionários que tentavam falar com as crianças, para que elas não participassem. “Não participa disso não, você é cristã, isso é do Diabo”. Uma funcionária em específico foi chamada em particular para que ela entendesse que não pode fazer isso dentro da escola, boicotar um trabalho que é nosso, tendo uma legislação que nos respalda. A funcionária disse que conhecia a mãe da menina e que a mãe dela não iria gostar. As crianças, como já conheciam a proposta do trabalho, vinham para mim falando que fulano disse para eu não participar que isso era do Diabo. Falavam indignados com a fala desses funcionários. Em resposta dizia as crianças: “eu pareço do mal, vejam como eu cuido de vocês trato vocês, eu sou da umbanda, pareço do mal?” Como a gente se dá bem, não é a religião, mas como as pessoas são. Aí as coisas iam se acamando. Disse: “Então deixa que a mãe dela venha e eu falo com a mãe, mas você como funcionária não pode fazer isso dentro da escola”. Muitas explicações tive que dar, em reuniões de pais, individualmente para explicar que não era imposição de nenhuma religião, mas que parte de uma legislação, trazer o conhecimento de um povo que não tinha nada de ilegalidade, muito menos objetivo de conversão, pois este não é o princípio dessas religiões de matrizes africana. (Kátia)

A educadora afirma que os alunos não têm problemas em falar com ela quando precisam ir para a escola de branco em função de preceitos religiosos.

Ele vai entrar aqui de branco naquele período com a cabecinha coberta e ninguém vai falar nada, até porque é um trabalho que faço com a turma e os professores. Vou à sala e falo: “fulana vai voltar de branco, pois passou por um momento importante para a religião dela, ela não vai usar uniforme por este motivo. Assim como, se outra pessoa precisar como um judeu ou uma outra religiosidade que necessita de outra indumentária, vai ser recebido bem. Acho que isso motivou que algumas não esperassem o período de férias para fazer escondido, pois eles sabiam que seriam bem recebidos na escola, elas não sofriam com isso, eram guardadas as atividades das aulas para elas fazerem em casa, não havia uma perda. (Kátia)

Agora, a respeito da minha religião, eu coloco mesmo minha pomba-gira dançando em meu Facebook. Eu afronto, pós a afronta é um instrumento de luta, não sou de ficar quieta, não sou de ficar em silêncio. “Mas você é uma diretora de escola, não pode colocar você vestida de pomba-gira em seu Facebook?” Por que que não? Não coloco no da escola, mas no meu pessoal, não tem diretoras que colocam lá indo ao culto, à missa,

sendo batizadas, lendo a bíblia, postam versículos bíblicos diariamente? Posto sim, como movimento de resistência, de afronta, pois, quando o outro se incomoda, pode começar a mudar. Eu só posso ajudar a produzir consciência, quando eu produzir o contraste. E entre as amigas diretoras, sei que algumas não aprovam, outras aprovam e se calam, outras me demandam trabalhos espirituais, consulta, mas em segredo, ninguém pode saber. (Kátia).

Apesar de todo posicionamento, há ainda a percepção de que, socialmente, ainda há muito o que caminhar. O jogo de tensões permanece, mas existe também a necessária sabedoria de estar transgredindo em território hostil.

Uma pessoa que não se expõe, que se esconde religiosamente, não vai conseguir trabalhar com liberdade em sua escola. Aqui dentro eu não professo a minha fé, em momento nenhum, em minha sala, no em corpo, mas no momento de falar na história negra, da cultura negra eu aproveito, pois estou respaldada pela lei, eu sei que não é somente em novembro, é durante todo o ano, mas parece que, em novembro, a energia de todo mundo está voltada para isso. O povo está mais sensível, pois é o mês da consciência negra a qual se pode trabalhar, por assim dizer com menor perseguição. (Kátia).

Nestes quatro anos nesta escola, consegui ver crianças que podiam vir sem uniforme, com blusinhas de São Jorge, Iemanjá, com fios de conta, me chamando para dizer: “Tia, eu sou de Ogum. Qual é o seu santo?” Outros puxam assunto com normalidade não precisando se esconder tanto e sofrer bullying por isso. Eu ouço relato de funcionários que aqui mesmo nessa rede, que perdiam amizades, pois amigas pararam de falar, pois ela é macumbeira. Isso eu procurei não deixar acontecer aqui. (Kátia).

Entender o corpo-currículo como instrumento de transformação de si e do outro é parte do processo de formação e da construção de outros caminhos coletivos.

Querendo ou não o diretor de escola é uma referência do bem, forte, somos referência para a política, também seremos para a religião. Procuo usar o meu lugar, de status (bem entre aspas), para divulgar aquilo que acredito que é a minha fé. Não para convencer (fazer proselitismos- meus grifos), mas para dizer a gente também existe, também estamos neste espaço. Coisa que entristece é saber que ainda hoje, diretoras, levam pessoas de sua igreja para limpar a escola de Demônios e pomba giras, por ter sido um espaço antes ocupado por uma pessoa da umbanda. E atribuem seus atropelos na gestão por “ser luz onde havia trevas” e “os demônios que haviam sido deixados por lá”. A gente ainda ouve essas coisas. (Kátia).

Mas é importante ressaltar que a afirmação de posituação do autorreconhecimento de pertença religiosa e publicização disso não é vivido sem dores, pois muitas narrativas ainda precisam ser ocultadas, portanto, trazê-las à luz tem um preço social da rejeição. O avanço das religiões evangélicas, em sua maioria neopentecostais tem produzido sofrimento e silêncio, algo bem diferente do discurso sobre o amor.

Minha própria família, mães e irmã evangélica cristã não falam comigo há oito anos, desde que descobriram que eu frequentava centro escondido. Aí o dia que eles descobriram agora eu irei colocar no mundo. Elas pararam de falar comigo, por acharem que eu sirvo ao Diabo. Essas coisas precisam se faladas, pois qualquer pessoa pode servir ao maligno independente de sua religião. Um professor, um diretor, um político que seja, precisam assumir seu papel. Maricá tem avançado nisso, a gente vê o executivo com foto com pastor, um padre e com uma mãe de santo. Isso não tinha há um tempo atrás, me entristecia quando eu via. Já tem o dia da umbanda, que já vai autoridade representar de pouquinho em pouquinho, este espaço vai sendo ocupado. Para dizer que não somos do diabo (Kátia).

As atividades, precisam estar então atreladas ao currículo, quando um professor vem falar a respeito das ideias é preciso saber lidar com os contratempos e as respostas estarem na ponta da língua para dar as respostas dentro da legislação e o currículo.

De acordo com Kátia, precisamos de uma formação que fale de princípios filosóficos e políticos que falem de humanização, filosofia, sociologia e história com os gestores.

Minha equipe é plural. Somo quatro, uma é adventista, outra católica e outra evangélica da assembleia. Nós aqui convergimos com respeito e vivemos bem. Aqui falamos do Natal que é cristão, Páscoa e porque não falar então de cultura africana. Precisamos falar isso para o povo. Tem um fato que causou uma controvérsia em Maricá. Quando eu trabalhava na creche, eu fiz uma peça com uma professora que também já gostava de um barulho. Fizemos uma encenação da lavagem da igreja do Bonfim, eles representaram esse ato da lavagem, construímos a escada de papelão a igreja, as crianças pintaram, fizemos as roupas. Conversamos com as mães elas toparam fazer as baianinhas, compramos o arranjo da cabeça com as flores, coisa mais linda, mais linda. Fizemos todo o ritual da lavagem, cantigas, os tamborzinhos. Era um evento aberto, a comunidade tinha 14 apresentações divididas por regiões. Um guarda municipal, pois sempre que tem atividade aberta a comunidade, se chama a guarda municipal, esse guarda municipal filmou o evento e começou a divulgar na cidade inteira que tinha rituais de macumbeira dentro da escola. Isso foi parar no grupo de mães, a escola foi parar no Facebook, o vídeo também. Eu escrevi para Adriana, secretária de Educação, constituí um processo para que o guarda respondesse disciplinarmente. O guarda precisou se retratar. (Kátia).

Tal retratação, porém, só foi possível no momento político do município de pluralidade e de posicionamento de uma gestão comprometida com as pautas da diversidade, mas não é um posicionamento hegemônico, há resistências, porém se busca cumprir preceitos legais da educação e da gestão pública. Outros fatos políticos em municípios da região metropolitana mostram caminhos diversos, em especial nos municípios alinhados politicamente ao governo federal, que defendem abertamente pautas de proselitismo religioso. No município do Rio de Janeiro, a gestão do prefeito Marcelo

Crivella, primo do bispo Edir Macedo, chegou a ceder escolas públicas para a realização de eventos da Igreja Universal do Reio de Deus para oferecimento à população um serviço de “atendimento espiritual.”<sup>132</sup>

A grande peleja que se trava nesse momento veste a pele dos “homens de bem” preparados para dar o bote contra os pluralismos, reconexões e sabedorias táticas operadas nas frestas onde o encantamento irriga o ser de possibilidades de liberdade. (SIMAS; RUFINO, 2020, p. 6).

O diálogo é condição para a superação da paranoia religiosa, que transforma o outro em adversário, inimigo, fazendo com que religiosidades com discursos baseados no encontro e no amor se transformem em veículo de ódio.

Tudo que foi realizado foi conversado, antes chamamos as mães A ignorância das pessoas traz problemas, mas se conversado, mesmo os evangélicos acabam topando. A criança não estava nem aí e não se importa, o preconceito está no adulto. (Kátia).

Apesar de tudo, a educação também é feita com os sorrisos. Nossas educadoras *djelis*, trouxeram sua marca, na atividade que trazia como tema orientador a vida de Dona Ivone Lara, com uma simbólica frase em sua camiseta: “Ela acreditou que poderia mudar o mundo, então se tornou professora”.

São sorrisos que nem sempre podem acontecer, mas que, quando podem, precisam ser vividos em plenitude.

Imagem 20 –Projeto D. Ivone Lara



Fonte: Acervo pessoal das professoras

---

<sup>132</sup> Maiores informações em: <https://www.conjur.com.br/dl/crivella-uso-prefeitura-rio-beneficiar.pdf>. Acesso em 18 abr. 2022.

Um sorriso negro, um sorriso negro  
Um abraço negro  
Traz felicidade  
Negro sem emprego  
Fica sem sossego  
Negro é a raiz de liberdade  
Um sorriso negro, um sorriso negro  
Um abraço negro  
Traz felicidade  
Negro sem emprego  
Fica sem sossego  
Negro é a raiz de liberdade  
Negro é uma cor de respeito  
Negro é inspiração  
Negro é silêncio é luto  
Negro é a solidão  
Negro que já foi escravo  
Negro é a voz da verdade  
Negro é destino é amor  
Negro também é saudade  
Um sorriso negro, um sorriso negro  
Um abraço negro

## 4.2 COMO DJÉLIS: juntando as caixinhas do conhecimento que anunciam uma outra episteme ainda em construção

A coisa mais difícil é o conhecimento de si próprio. Nós achamos que nos conhecemos, mas a gente não se conhece. A gente se conhece muito pouco. Poderíamos a cada dia, nos revelarmos um pouco a nós mesmos. Na África, dizemos que quando vemos uma pessoa, nela há a pessoa da pessoa. E para encontrar estas outras pessoas, que nos enriquecem, que nos revelam a nós mesmos, temos que ir de encontro aos outros. Dizemos que se você vir o outro, não tenha medo de olhá-lo nos olhos. Com tranquilidade, confiança, você acabará se vendo nos olhos dele. E você vai compreender, que o que o aproxima é muito maior do que aquilo que o separa. Toda confusão, toda rejeição é fruto do desconhecimento do outro.

*(Sotigui Kouyaté)*

Repensar, reescrever, conjecturar que é possível, na sociedade dos que dizem saber tudo, pelo lugar que ocupam, pelas informações a que acessam, é um desafio. Todos parecem prontos para, em um clique, produzir respostas rápidas e por vezes descartáveis, em um sistema que sustenta a promoção de analfabetos funcionais, preguiçosos literários, cibernéticos entediados, matemáticos mecânicos, radicais religiosos, tementes da sociologia ou simplesmente seguidores do messias.

IMAGEM 20 – Manifestação pró-impeachment



Legenda: Em manifestação pró-impeachment, Paulo Freire é acusado de “doutrinação”.

Fonte: GUIMARÃES, 2016 (Maira Street – Revista Fórum).

O difícil cenário que nos avassala desde 2015 é o dos protestos contra a então presidenta que pleiteava um governo de transformações, que desperta o gigante adormecido (a volta do recalcado) com as ideologias segregativas, escravocratas, retrógradas e genocidas, que contamina até professores. A responsável pela faixa da foto acima, que diz “Basta de Paulo Freire” é uma professora de História. Mas ela não é a única, esbarramos com colegas (poucos, ainda bem!) capitaneados pela doutrinação colonial. São capazes de reproduzir frases como a que cito a seguir, ouvida de um colega de escola, na sala dos professores, no retorno das aulas presenciais, falando a respeito do desempenho dos estudantes:

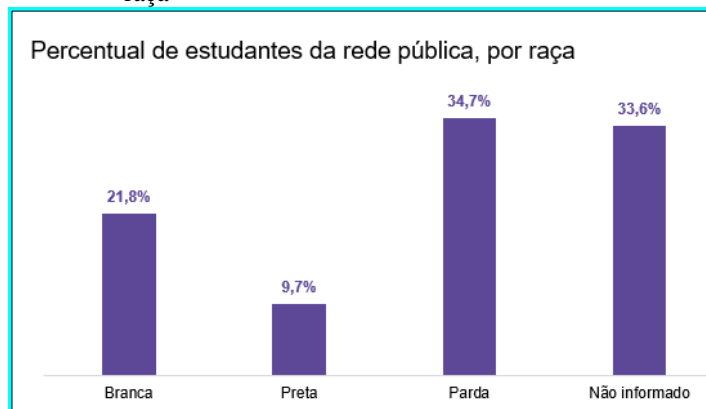
Quer saber, a escola, não deveria ser para todos os mesmos. Pois não é para todos, eles não querem nada, não sabem nada. Eu fico desestimulado e encho o quadro mesmo, para eles não faz diferença uma cópia e resposta. É isso. Nem todos dão para o estudo, afinal a gente precisa de pessoas em todas as posições sociais. A gente precisa quem lave nossos carros, que encha nosso pneu, que trabalhe na portaria.

Ao distinguir os que serão subalternos, capturados pelo capitalismo ocidental, como escravos da contemporaneidade, Rezende *et al.* (2017, p. 4) aponta que:

Qualificação profissional específica e redes de informação [capital social] são fatores importantes para encontrar um trabalho [SANTOS, 2003] e, nessa ciranda, os negros saem perdendo. Existe um abismo social entre os negros e os brancos que deixa duras marcas no mercado de trabalho e tal distância é atribuída em grande parte a associação dos negros à escravidão, que remete a serviço braçal, sem qualificação.

Pois bem, os dados de pesquisa feita pelo Instituto Rio21, que se baseou no Censo da Educação Básica 2020, registra que cerca de 45% dos estudantes pretos e pardos estão na rede pública. Na proporção de respostas dadas sobre raça/cor, temos 68% dos estudantes de quem se tem a informação como pretos e pardos.

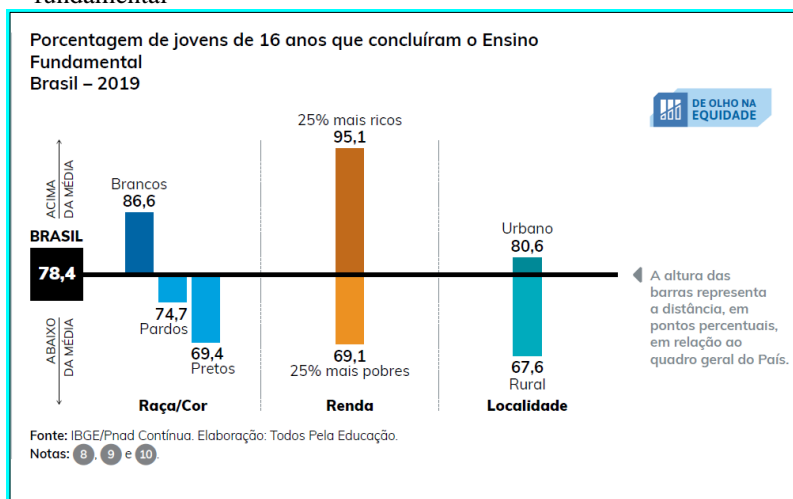
Imagem 22 – Percentual de estudantes da rede pública do Rio, por raça



Fonte: FERNANDES, 2021.

Nesse cenário, devemos nos perguntar de que maneira as permanências sociais se constroem. Há, é certo, professores que se colocam como devoradores do tempo bancário. Há as *djelis*, mas há também a produção de saberes encaixotados e excludentes, formando repetidores de um sistema capitalista que sufoca, e que tem como um de seus elementos o pensamento colonial (QUIJANO, 2005), que, de fato, já deixam de fora da escola os pretos e pardos, como segue no gráfico abaixo.

Imagem 23 – Porcentagem de jovens de 16 anos que concluíram o ensino fundamental



Fonte: Todos pela Educação, 2020

A imagem dos gráficos acima nos leva a pensar no conceito de Paulo Freire em *Pedagogia do oprimido*: “O educador, que aliena a ignorância, se mantém em posições fixas, invariáveis. Será sempre o que sabe, enquanto os educandos serão sempre os que não sabem. A rigidez destas posições nega a educação e o conhecimento como processos de busca.” (FREIRE, 2017, p. 81).

Mesmo que o preço a pagar seja lhes negar o direito de existência, o objetivo é manter lugares. Também educadores são atravessados pelo olhar colonial, racializador – do aluno e de si mesmo. Mudar tal forma de aprisionamento, desmontar essa forma de aprendizagem e ensinagem é estourar a bolha de proteção da estrutura social ainda em voga na sociedade brasileira, que acha naturais falas como as repetidas em filas de banco, grupos de WhatsApp ou, infelizmente, nas salas de professores:

Para lavar carro, só precisa saber dar troco e ler a marca do carro, para cozinha basta ter talento e saber ler as receitas. Até mesmo, quem sabe alguns possam até empreender conforme sugere o pensamento global.

Trata-se de um discurso temperado e fermentado, regado e imerso a paraíso racial preconizado por Gilberto Freyre (2003), de integração em lugares desiguais, conceito que faz parte dos muitos jogos de dissimulação (ALBUQUERQUE, 2009), que pretende apagar as ausências históricas de políticas públicas que incluam a luta da população negra pela equidade, em especial no campo da educação pública. Então, é urgente que se possa repensar a escola não como um espaço hospitalar, onde ainda se faz “diagnóstico” de aprendizagem e que se classifica, sugerem-se incursões medicamentosas para passivação dos corpos em movimento.

A psicóloga Maria Helena Souza **Patto (1988)** observava que, ainda que houvesse avanços nas pesquisas sobre a situação da escola e do ensino, atribuir a culpa pelo “fracasso escolar” ao aluno ainda era uma forte tendência. O saber psicológico se somava à visão médica organicista da educação para explicar que, além de *déficits* no estudante, as dificuldades escolares seriam fruto do ambiente em que as crianças viviam. (PFEIL; ZAMORA, 2021, p. 6).

Diante de saberes hierarquizados e cartesianos, a educação vem desmembrando o corpo em pedaços, separando o cognitivo do resto do corpo, que na escola é só cabeças prontas para repetir padrões, sem estabelecer contato e afeto. Nesse contexto, é quase impossível se acreditar na possibilidade de um ofício humano da docência (ARROYO, 2019). É possível encontrar resposta de transformações metodológicas que possam incluir outros caminhos para os fazeres escolares, para uma afetiva docência inclusiva. Os escritos de Amadou Hampaté Ba, que remetem ao pensamento de Tierno Bokar, oferecem-nos possibilidades materiais do estabelecimento de outras culturas educacionais para além da forma ocidental da docência dura.

One day a Dogon who could neither read nor write came to him and asked to be his pupil. Tierno invented for him a very simple form of mnemonic teaching, which he later used for those—and they were many!—who knew no written language. Step-by-step, as he developed the principles

of his teaching, he drew in the sand a series of points that gradually stamped themselves on the pupil's memory<sup>133</sup>. (ESTIENNE, 2005, p. 2).

Ao revelar saberes construídos no silêncio gritante do universo da sala de aula e dos espaços educativos extramuros/intramuros, aos poucos se vão juntando as caixinhas do conhecimento (juntando histórias ao longo do caminho), aprendendo o autoconhecimento, aprendendo a ser como aprendizes, como *djelis*. Na percepção dos tempos e ritmos, vamos conectando aqueles que estão separados, e ao serem juntados, ocorre a magia de outra episteme. Que ela possa restituir/criar o tempo roubado do ócio criativo do pensar, ouvir sinais de que a natureza fala, descobrir, viver, sorrir, sentir e anunciar outras possibilidades metodológicas.

É assim que abri a primeira memória, uma caixa<sup>134</sup> de memórias, buscando juntá-las, como restinhos de tecidos coloridos, para serem tecidos na minha pele, procurando me perceber através do contato com uma forma encantada e afetiva, nas histórias contadas, como outras escritas de um *griot*. Nessa primeira memória, resgato a vivência na pós-graduação na Universidade Cândido Mendes, no curso de História da África e do Negro do Brasil, quando entrei em contato com os escritos de Hampaté Bâ. As aulas aconteciam aos sábados, muitos dos quais me fizeram criar laços com Andreia Helena, hoje minha irmã, comadre e companheira de jornada. Percebi que, em outra caixa da memória, já tinha ouvido falar da figura do *griot* no PENESB, na UFF, com a professora Iolanda, onde conheci Waldineia, que também faz parte desta pesquisa.

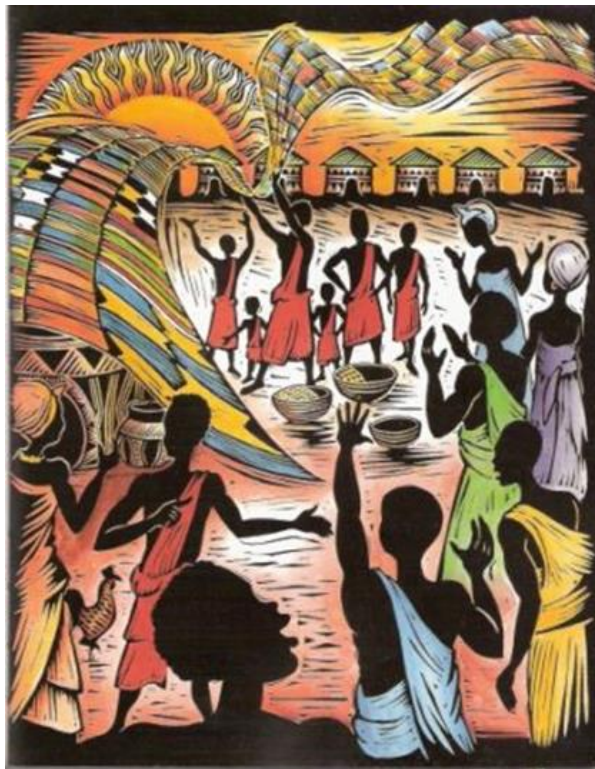
*Djeliando*, fomos transformando nossos fazeres em fios de ouro, como no conto da lenda africana *Os sete novelos – Um conto de Kanza* (2005), livro levado pelas chuvas que alagaram minha casa no período do final da escrita desta tese, mas que já estava eternizado nas oficinas e atividades que com ele desenvolvi. E essa imagem do conhecimento da confecção dos tecidos foi partilhada com toda a aldeia.

---

<sup>133</sup> Um dia, um Dogon que não sabia ler nem escrever veio até ele e pediu para ser seu aluno. Tierno inventou para ele uma forma muito simples de ensino mnemônico, que mais tarde ele usou para aqueles — e eles eram muitos! — que não conheciam nenhuma linguagem escrita. Passo a passo, enquanto ele desenvolveu os princípios de seu ensino, ele desenhou na areia uma série de pontos que gradualmente se carimbaram na memória do aluno (Tradução nossa).

<sup>134</sup> Falo das caixas que separam um conhecimento do outro, cada vez mais fragmentadas do geral, da visão do todo, como uma fotografia das partes, na qual não se consegue ver a imagem por completo.

Imagem 24 – Gravura do livro *os Sete Novelos*, onde os irmãos mostram o fruto do trabalho coletivo.



Fonte: *Os Sete Novelos - um Conto de Kwanzaa*, de Angela Shelf Medearis (2005)

Os irmãos fazem um acordo de paz e, em conjunto, buscam soluções. Observam os hábitos do povo e conseguem criar e produzir um tecido que desperta a atenção do tesoureiro do rei. Em troca do tecido, recebem uma sacola de ouro e, com isso, a herança. O filho mais novo não se alegra, pois percebe que seu povo nada receberá. Como solução, propõe que os aldeões sejam ensinados a tecer, para que também consigam transformar fios em ouro. (KNOP, 2010, p. 54).

Na primeira leitura que fiz de *Amkoullel, o menino fula*,<sup>135</sup> estranhei o ritmo pelo qual me levava através de sua escrita. Havia um efeito provocativo em meu corpo, uma forma outra de me entregar na escuta da história, que me envolvia nas linhas do texto, pelos caminhos das memórias que ele trazia, e anteriores ao seu nascimento. Famílias, lugares, cheiros e formas de estar e de ser coletivamente, no plural, da mesma forma que tentei ensaiar nos textos desta tese.

Aos poucos, fui me identificando com aquela narrativa que saía do livro, que me levava junto, para conhecer os mali, os dogons, os fulas, as histórias dos mais velhos, seus saberes e aprendizados desde a infância. Aos poucos, fui entendendo o processo contínuo

---

<sup>135</sup> Texto autobiográfico de Hampâté Bâ, mestre da tradição oral africana cujo livro conta sua história desde o nascimento.

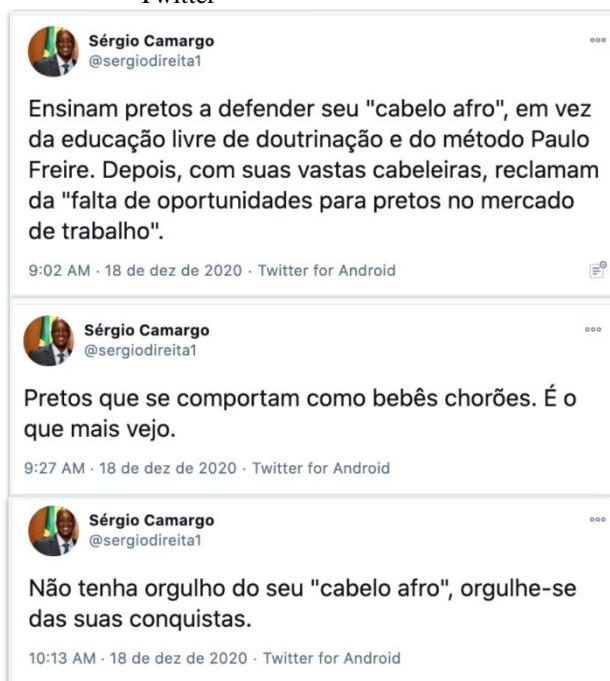
e permanente, que me virava pelo avesso para sair das caixas de saberes, que me ensinaram a ensinar e a aprender de forma fragmentada.

Mas não nos iludamos: a tradição africana não corta a vida em fatias e raramente o “Conhecedor” é um “especialista”. Na maioria das vezes, é um “generalizador”. Por exemplo, um mesmo velho conhecerá não apenas a ciência das plantas (as propriedades boas ou más de cada planta), mas também a “ciência das terras” (as propriedades agrícolas ou medicinais dos diferentes tipos de solo), a “ciência das águas”, astronomia, cosmogonia, psicologia, etc. Trata-se de uma ciência da vida cujos conhecimentos sempre podem favorecer uma utilização prática. (BÂ, 2010, p. 175).

A ciência da “ensinagem” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002) em construção nos conecta aos saberes de hoje e dos mestres que vieram antes e nos ajuda a compreender a possibilidade de um corpo-boca, que quer provocar, que se comunica, quer ser visto e aprendido. O estudante deseja ter seus saberes históricos, culturais e religiosos reconhecidos. Essa interdição seria um dos motivos dos atritos entre estudantes em sala de aula, dos “déficits de aprendizados”? Seria a forma de comunicação desse corpo que grita, mas que, mesmo assim, não está sendo escutado, em meio às carteiras perfiladas de uma sala de aula tradicionalmente organizada, que ainda planeja e executa ações de ciências partidas e fragmentadas?

Assim, invisibilizam-se histórias, culturas e produz-se auto-rejeição de suas referências estéticas (SILVA, 2015) e também se produzem adoecimentos (AZOILDA, 1994). O resultado dessa rejeição vem produzindo marcas profundas, que precisam ser curadas. Destaco que crianças, jovens e adultos, nos espaços escolares, precisam de proteção contra as várias formas de discriminação racial, religiosa e estética. Quando falamos de estética, é inevitável falar do cabelo, que tantas vezes pode ser um elemento de libertação, mas que pode, se houver silenciamento, criar marcas doloridas na história do estudante, que serão carregadas através do tempo. Talvez tenha sido o caso de Sergio Camargo, atual presidente da Fundação Palmares.

Imagem 25 – Mensagem de Sergio Camargo, então presidente da Fundação Palmares, através do Twitter



Fonte: SÉRGIO..., 2020.

A educadora Renata conta que desenvolveu um projeto que teve como um dos objetivos a valorização da identidade negra através do cabelo, que costumava ser, na escola, um instrumento de piadas e de desmerecimento da estética negra. Através dessa intervenção, criam-se possibilidades de escuta e, diria, modos *djelianos* de desmontar caixas, visto que Renata é professora de História. Embora faça um trabalho de grande impacto, teve dificuldade de aceitação, não pelos estudantes, mas pelos próprios colegas. Em um segundo momento, alguns colegas também se afetam, tendo em vista mudanças de comportamento e rendimento dos estudantes.

- Depois desse projeto, o que eu posso dizer... houve um respeito maior sobre o outro, sobre o cabelo, mexeu com a autoestima dos alunos, os alunos compartilharam experiências. Eu senti que eles começaram a ter mais orgulho do cabelo. A direção ajudou, a gente conseguiu cremes de cabelo específicos para o cabelo afro e nós fizemos sorteio. Aconteceram casos que a pessoa sorteada não tinha um cabelo crespo e, olha que legal, a pessoa entendia que naquele momento, mesmo ela tendo ganho, aquele creme não deveria ser dela. Entende? Daí ela compartilha o creme com uma pessoa mais apropriada para usar. Eu consegui chamar a minha sobrinha que tinha acabado de fazer curso de beleza, então, ela cacheada, chegou de cabelo azul e falou com as crianças que durante o curso dela as modelos que elas faziam os procedimentos nunca eram voltadas para o cabelo crespo e isso a incomodava muito. (Renata).

A função da escola deveria ser romper com estigmas que marcam tantas de nós através de gerações, porém sabemos que, por desinformação, muitas educadoras reproduzem práticas perpetuadoras do racismo:

- “Corta o cabelo desse menino porque ele é pequeno, porque tem piolho”. Na construção de possibilidade, elas mesmas vão permeando alternativas para essas desconstruções. Não adianta só cortar o cabelo, precisa fazer uma ação coletiva na escola aí que eu vou trabalhar com os pais. Como é que eu faço receitas caseiras por exemplo contra piolho? Trabalho isso através da cultura ancestral o cultivo de ervas. Pergunto se tem uma avó um avô que já conhece essas ervas, mando bilhete, peço muda eu e por aí vai no final desse período minha sala de aula está cheio de elementos dos conteúdos trabalhados. (Bárbara)

Não é pretensão minha traçar uma linha cronológica das narrativas nas entrevistas, mas puxar os fios que vão conectando memórias individuais/coletivas e que me integra como educadora neste trabalho, nas linhas do vivido por nós, vivido no corpo, em tempos e espaços que dão forma a essa tessitura **epistêmica**. É inevitável pensar nas questões trazidas pelo encontro com o texto de Hampaté Bâ (2010), em conexão partilhada de que se ouve com todos os sentidos: “[...] pode-se ver, ouvir, cheirar, saborear e tocar a sua fala”. Trata-se de uma percepção total, de um conhecimento no qual o ser se envolve na totalidade. (BÂ, 2010, p. 172).

“Penso logo sinto” é uma frase estampada do perfil do Whatsapp de Jéssica Montuano e que aparece na narrativa da pesquisa.

Ao aprender fazendo, *djelis*, na leitura de Hampaté Bâ, Soutigui Kouaté, Conceição Evaristo, Azoilda Loreto, Paulo Freire e Mãe Menininha, entendemos que histórias vão constituindo as narrativas da educação, da religiosidade, de nossas histórias, do campo escolar e muitos outros conceitos que foram formando histórias coletivas que constroem possibilidades de quebra do pensamento colonial eurocêntrico.

Imagem 26 – Projeto D. Ivone Lara



Fonte: Acervo pessoal da professora Isabela, 2021.

A imagem do Projeto de Élide e Isabela demonstram que a relação entre a comunidade escolar deve transpor medos e resistência para provocar uma educação que, de fato, possa libertar e não aplastar as diferenças de forma eurocêntrica, legitimando a política de embranquecimento.

No entanto, podemos perceber que esse “exército de mulheres” *djelis* está crescendo, outras vão se agregando ao desenvolverem projetos e atividades permanentes que valorizem as culturas africanas, tais como apresentações teatrais, contos, lendas, mitos africanos, músicas e ritmos, nos conteúdos no decorrer do ano, mas não como um conteúdo ensinado à parte, descontextualizado dos projetos e do contexto escolar.

Então, aqui se anuncia uma outra episteme ainda em construção, esta pesquisa abre um portal para que cada uma de nós provássemos da necessidade de conhecer-nos e de vivermos essas práticas no coletivo. Fica evidente a necessidade de realizar mais encontros e não apenas formações marcadas em um calendário, algo que estabeleça o diálogo e a escuta das histórias do cotidiano de todos os membros da escola e fora delas, uma escola de laços e espaços não burocráticos. As salas de aula não é o único espaço a comportar corpos em aprendizado, ela é um recurso, mas não pode ser mais o único.

Hassane Kouyaté (2013), em entrevista, nos alerta, contando história, que ele ia para a escola e, ao sair dela, ele vivia, ganhou o diploma e depois foi viver, viver, viver.

Meu avô que era um chefe Griot disse depois de saldar todos onde estava, pediu que eu contasse uma história, eu disse: O que eu vou contar? Ele disse: Desde que você vive pense em uma história. E essa história que vou contar – Eu ia para a escola dos brancos em um horário preciso, e

fazia escola tradicional que não tinha hora para isso. E foi assim que entendi, que precisava entender como funciona a escola dos brancos e hoje Doutor executa várias atividades e inclusive com a morte de seu pai assume a função de griot. (Entrevista com HASSANE KOUYATÉ, 2013<sup>136</sup>)

Entre outros aprendizados, ele diz que ensina as crianças, em círculos, em torno do ciclo da existência. Através da palavra preservada na história de sua origem, tudo faz sentido, identifica-se, caso seja objetivado no conhecimento circular que se entrelaça no toque, nos sentidos, na música, na alegria, na diversão e na seriedade de abraços de afrossentidos. *Djelyar* seria ser educadora em alerta na construção de um lindo bordado em forma de um corpo ouvido, que aconselha mesmo que pelas beiras, no cotidiano, adapta-se para a revolução. Sabemos, no entanto, que essa escola, na maioria das vezes, é uma “escola para ser vivida por brancos”<sup>137</sup>. Nesse campo no qual estamos nos enveredando, sabemos que algumas de nós ainda se veem silenciadas e relatam estarem vivenciando uma gestão elitista voltada para projetos hegemônicos.

Procuramos sair do conforto do “compêndio da educação,<sup>138</sup>” buscar outras gramáticas de referências decoloniais, não como modismo acadêmico, mas algo que, de fato, produza o esfacelamento do pensamento colonial. Referências como: Catherine Walsh, Maria Lugones, Claudia Miranda, Maria Antonieta Martinez Antonacci, Nilma Lino Gomez, Maria Helena Zamora, Conceição Evaristo, entre outras, nos inquietam para que nossa preocupação ao *djelyar* não reproduzam práticas que oprimam os corpos aprendizes.

Falamos aqui de possibilidades, consciência, identidade, estética, etnicidade cultural, religiosa e ecologia. Mesmo em um país que nos desafia a cada dia por reproduzir no campo escolar e na sociedade a violência racial como efeito devastador do pensamento colonial.

Nesse sentido, é urgente que nosso corpo, ainda em processo de autoamor, possa refletir-se na história de Isabela, Sandra, Dilcimeres e tantas outras que se estranharam na

---

<sup>136</sup> Hassane Kouyaté, intitulada "Para Além da Arte", na SP Escola de Teatro, 24 set. 2013. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=8z1QegOa4eM> Acesso em 03 abr. 2022.

<sup>137</sup> Uma escola baseada nos saberes europeizados.

<sup>138</sup> “Além da prisão, eram comuns os castigos corporais como a palmatória e cipós, usados contra os alunos menores, assim como cintas e manguais nos maiores de 15 anos.” (CASTRO, 2010, p. 237).

estética de tranças, em que foi muito difícil se olhar e aceitar-se, inclusive a desaprovação da mãe.

Desde a faculdade, comecei a reflexão a respeito das relações raciais e da estética negra e seus conteúdos, mas só agora eu mudo minha estética. Quando Mignolo (2008) fala da possibilidade de restauração da voz que foi subalternizada e, como já disse, silenciada desde a sua infância, é necessário trazer à tona uma voz transgressora que nos transforma, seja no campo da formação, das leituras, na vivência dos terreiros e/ou em aquilombamentos epistemológicos. Assim, são capazes de romper com o sistema que oprime. De acordo com Alves (2018, p.10): “O corpo negro também se manifesta como comunicador de racialização, em que os traços fenotípicos são socializados ao pertencimento racial”. Quando me reconheço, eu me conheço.

O que estou dizendo faz conexão com os elementos apresentados até aqui, são muitas questões nas quais ainda se deve avançar, muitos traumas para serem assumidos e curados, muitos caminhos para se caminhar, histórias para se contar, apesar de um cotidiano que ainda reforça estereótipos como modelo a serem seguidos, diferentes do espelho em que me vejo.

Mas estamos falando também do processo político de transformação de equipamentos educacionais em forma de prédios, de materiais pedagógicos pouco representativos, diferentemente do *boom* de 2003/2004, quando da promulgação da lei 10639/2003, que trouxe para escola uma gama de matérias, como literatura afro-infanto-juvenil, jogos, formação professoras, como os materiais do projeto Cor da Cultura. Hoje, é preciso que a ação transgressora dessas educadoras chegue para modificar ou complementar o projeto político pedagógico, para que a inclusão da temática das relações raciais não seja algo apenas para cumprir com o calendário do 20 de novembro, mas, pelo contrário, tenha perspectiva política de comunidade escolar, e isso inclui a família, seus ritos e religiosidades e as religiosidades de matrizes africana, ainda tão demonizadas e tratadas como tema polêmico, que precisa ser abordado com cuidado.

Quem é o *griot* (professor, mestre da palavra, como *djelis*) é para todos. É também laico e, nesse sentido, abre-se para contar e encantar através das palavras, algo que não cabe nesse projeto monocultural de criminalizar os corpos negros diante do pensamento colonial confessional e proselitista, que vem ocupando os espaços escolares na produção de uma narrativa falsa, mas conveniente ao projeto de manutenção de poder através da

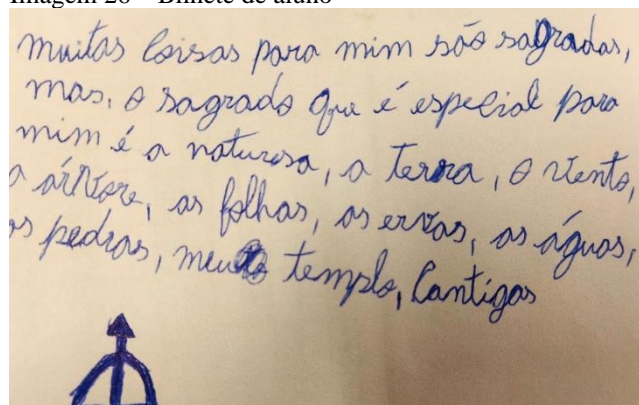
religião. No trecho do romance histórico *Um defeito de cor*, de Ana Maria Gonçalves, destacado abaixo, o aspecto da dominação via religião fica evidente:

Alguém lembrou que o padre também tinha dito que, a partir daquele momento, eles deviam acreditar apenas na religião dos brancos, deixando em África toda a fé nos deuses de lá, porque era lá que eles deveriam ficar visto que os deuses nunca embarcam para o estrangeiro. Quando alguém comentou isso, todos fizeram saudações aos seus orixás, eguns ou voduns, demonstrando que não tinham concordado. Um homem disse que tinha perguntado a um dos guardas onde era o estrangeiro e a resposta foi que estávamos sendo enviados para o Brasil. (GONÇALVES, 2009, p. 35).

No entanto no pensamento nagô de Muniz Sodré, que, *como djeli*, nos traz a filosofia voltada para comunicação de afrossentidos, da ancestralidade na expansão dos aspectos biológicos e que negocia sentidos, tempos e espaços, algo próprio de quem quer ser respeitado pela diferença vivida em todos os espaços, não ser posto em caixinhas trancadas.

Em uma pesquisa em sala de aula que se relacionava com o pertencimento religioso dos estudantes, montamos um gráfico de barras, no qual não apareceu nenhum estudante de matriz africana. No entanto, no final da aula, recebi o bilhete abaixo.

Imagem 26 – Bilhete de aluno



Fonte: Acervo pessoal da autora, 2022.

O bilhete explicitava pertencimento religioso de matriz africana. Nesse contexto em que as educadoras, entre as quais me incluo, como *djélis*, vão juntando as caixas do conhecimento por uma outra episteme que respeite, todas as culturas religiosas, houve espaço para sua manifestação. Semanas depois, quando o autor do bilhete já estava fortalecido e sem medo de reprovação, pudemos conversar com sua turma. Ele iria se afastar para cumprir obrigação religiosa de matriz Africana. Diante dessa realidade, Bem a grande questão não seja meramente a aceitação da diversidade, mas aceitação do outro em seu universo social e cultural movido pelo afro-afeto que nos mobiliza e nos sensibiliza.

**CONCLUSÃO**  
**ALÁFIA: CAMINHOS ABERTOS**



## CONCLUSÃO

Eu sou uma árvore de palavra. A palavra é toda sabedoria e todo segredo da família, levamos tudo para a grande árvore. A sabedoria de cada pessoa e cada família é uma folha, o djéli é uma árvore que vai guardar todas essas folhas, ele tem a raiz no mandê, no vestibular da palavra, mas os galhos vão a todo lugar no mundo.

(*Toumani Kouyaté*).

Que esta conclusão possa tecer os fios entrelaçados ao longo da tese. Meu desejo foi contribuir para que se entendam os elos do pensamento pedagógico decolonial, que busca, na práxis de educadoras negras, expressões pedagógicas insurgentes, que vão subvertendo a ordem na luta por transformações da política educacional, através das narrativas e ancestralidades, como *djelis*. Neste contexto, fica evidente a busca por caminhos, que tragam à tona e reafirmem o valor da oralidade e da escuta como instrumentos humanizadores, como parte do processo pedagógico de ensinagem em um contexto de mudanças planetárias, ecológicos, políticos, tecnológico e em relação ao respeito à vida.

Mas o próprio processo de escrita foi atravessado por narrativas e necessidade de escuta, entender a direção dos ventos, das possibilidades, apesar dos anos delirantes que vivemos. No espaço amplo da vida, nunca antes tantas pessoas morreram na história do país, por conta de uma pandemia, fragilmente combatida por um governo atravessado por um discurso paranoico e religioso.

Mas os ventos podem mudar o curso do rio em minutos e, no meu caso, estava em curso o envio da tese, na narrativa das *djelis*, revisada, bordada, cantada ao som do corpo e da alma, prestes a ser enviada ao meu orientador, Ênio da Costa Brito. Era dia 1º de abril, uma sexta-feira, após longo dia de trabalho. Achei necessário dar aquela última olhada antes do envio. Anoitecia, cheguei a casa, tomei um banho, deixei meu filho fazendo aula de espanhol *online* no computador principal da casa. Estava tranquila, pois o arquivo estava salvo. Adormeci. Mas, como os pingos grossos da chuva sussurrassem em meu ouvido, levantei e fui olhar minhas plantas em germinação. Acordei com o coração apertado. De uma forma difícil de explicar, na minha forma possível de conhecer e de me comunicar com Deus e deuses, estava entregue à confiança do que me dizia em meu ouvido:

- Levante-se!

Em meu coração, Maria acende sua luz e me aponta o caminho  
 Me sumo no vento, cavalgo no raio de Iansã  
 Giro o mundo, viro, reviro, tô no Recôncavo, tô em face  
 Voo entre as estrelas, brinco de ser uma  
 Traço o Cruzeiro do Sul, com a tocha da fogueira de João Menino  
 Rezo com as três Marias  
 Vou além, me recolho no esplendor das Nebulosas  
 Descanso nos vales, montanhas, durmo na forja de Ogum  
 Mergulho no calor da lava dos vulcões, corpo vivo de Xangô  
 (CARTA..., 2012, n. p.)

Abri a porta e vi uma lâmina de água entrando em minha casa. Em poucos minutos, formou-se uma correnteza de água de rio atravessando quintal adentro. Chamei meu pai e minha mãe, força e proteção e a paz de Oxalá, Maria Santíssima, Mãe Aparecida. Pensei: “são águas, a natureza está brava”. As águas de abril invadiram as casas, romperam muros, unindo quintais e esquinas, invadidas pelo estouro da cabeça d’água do rio. Em meios aos gritos dos vizinhos pedindo socorro, coloquei as mãos em meu *ori* para estabelecer conexão com meus ancestrais e a calma veio, tudo isso em um lampejo de tempo.

A interferência maligna do homem no seu conflito com a natureza se crê onipotente. Mas a natureza se expressa em seus mistérios, ocupa, através das águas, trazendo limpeza e renovação, como um ebó, levando livros, eletrodomésticos, tecnologias, pertences íntimos, objetos de memória afetiva, mostrando-nos que há mais do que isso na vida. “É por isso que no universo tudo fala: tudo é fala que ganhou corpo e forma”. (BÂ, 2010, p. 174).

Sáímos de casa com a água no peito e um sentimento de recomeço.

Ao olharmos tudo, depois das águas passadas, as mãos postas e os olhos em mares, experienciei uma forma de crer atávica, que faz o ciclo, que relembra o movimento necessário de transformação, que trasborda em respostas na vida. Nessa noite não dormi. Acolhi as orações das vozes de tantas outras famílias que passavam pela mesma situação. Tecia entre as linhas da tese, incerta, molhada, flutuante na lama, mas escrita em minha memória e nas narrativas de cada *djelis* que pude trazer nesta tese, que me forjaram marcas.

[...]  
 A noite não adormece  
 nos olhos das mulheres  
 vaginas abertas  
 retêm e expulsam a vida  
 donde Ainás, Nzingas, Ngambeles  
 e outras meninas luas  
 afastam delas e de nós  
 os nossos cálices de lágrimas.

[...] (EVARISTO, 2017, p.41)

Mas também a solidão me toma. E foi preciso romper o silêncio cortante aprendido pela visão ocidental que nos impõe a forma individualista de ser no mundo. Tocada pelo aprendizado desta tese, partilhei com amigos o acontecido. Era o colo que precisávamos ouvir, na perspectiva *ubuntu*, de ser porque somos, e não estarmos sozinhos na incerteza do que virá. Foram aparecendo ajudas e ligações – Estreliane e sua mãe, Márcia Passos, Mãe Simone de Iemanjá e seus filhos, Fernanda, Mariza e Natalia, todos se mobilizariam tão prontamente nesse movimento de ajuda emergencial, para trazerem lençóis, toalhas, alimentação, força para trabalhar e epistêmicos abraços quentinhos de resistência.

São, por isso, achados teóricos que se entrecruzam e permitem que indaguemos sobre as negritudes que se sobrepõem e que persistem como categoria de identidade negra nas Américas e na Diáspora Africana. Por ser essa a condição *sine qua non* dos/as afrodescendentes no mundo onde são interpelados/as pelas estratégias coletivas de resistência, entendemos como centralidade, dar enfoque para as perspectivas que reconhecem, nos movimentos sociais, formas outras de interpretação dos sujeitos ditos insurgentes e de seus conhecimentos (MIRANDA *et al.* 2014, p. 195).

As mulheres da Rede Carioca de Etnoeducadoras superaram a distância geográfica e chegaram até nós em depósitos de ajuda financeira, mas feitos de carinho, amizade, solidariedade e amor. Energias para um recomeço no aprendizado do precisar, de não ser forte o tempo todo. Ouvir palavras de afeto, receber abraços quentinhos, sem me constranger, aceitar e agradecer a amizade que nos conecta em redes, de trabalho, de amizade, de vida e vizinhança. *Eu no coletivo*, para voltar ao texto.

Passada a tempestade, ainda em reconstrução de objetos encharcados, lembranças perdidas, e outras aprendidas, retomo a escrita para reconstruir esta parte final da tese. Revejo os detalhes ditos nas narrativas ouvidas, partilhadas, sentidas e realizadas entre fendas, beiras e por vezes com o pé na porta, que “morde e assopra”, para conquistar espaços em tempos desafiadores. Para nós, mulheres negras, sempre foi necessário desafiar, tempos, espaços e crenças de que nada pode mudar. E mudar para pessoas em situação de opressão, é a possibilidade de se manter respirando, fazendo com que o ar se renove no lugar de vida e presença de seu corpo. É uma ação que se constrói e se constitui todo o tempo, seja no trabalho pedagógico intencional, acadêmico ou intuitivo, seja na transformação que fala de uma forma de existir. Isso se aproxima de uma pedagogia *dijeliana*, que muitas vezes estabelece um confronto com as metodologias que provocam feridas vivas, expostas “pelo defeito de cor”. A cura dessas feridas não pode se dar com a

imposição da lei, mas com a mudança de mentalidade e no coletivo. (GONÇALVES, 2009).

Nos encontros com aquelas que carinhosamente chamamos *djelis*, que atuam como *djelis*, mesmo sem o pleno conhecimento do sentido de seu fazer, falamos dos limites humanos da docência, mas também do sagrado dom de narrar histórias de vida. Desde o nascimento, “ser negro” em nossa sociedade brasileira traz conteúdos críticos, mas também aprendizados silenciosos que misturam os saberes da ancestralidade, a necessidade de existência em confronto, com aprendizados perversos e silenciadores, que ceifam a liberdade. Essa estratégia colonial não reconhece a afetividade como possibilidade de superar marcas de violência em jovens, crianças, e até mesmo em educadoras. No entanto, aqui, é possível abrir frestas, através da subjetivação de nossos corpos históricos e coletivos, que permitem ir além da racialização.

Talvez esse trabalho tenha nascido do desejo individual/coletivo de abolir de nossos corpos, mudando o pensamento colonial que nos submerge, que deseja nos fazer sucumbir a esse tempo de impasses e imposições da perspectiva eurocêntrica. O projeto colonialista não termina no nosso período histórico do Brasil colônia. A determinação de um conjunto religioso católico-evangélico como paradigma da lei, da nação, da norma e da ordem permanece e adentra espaços e ações educacionais. O momento político tem favorecido a retomada de projeto de silenciamento, que vem crescendo, dificultando e em alguns casos impossibilitando a aplicação da lei nº 10.639/2003.

A hipótese principal desta pesquisa é que há o atravessamento de uma perspectiva eurocêntrica a determinar o racismo religioso, e até mesmo a estruturação de um estado teocrático, que busca se consolidar através da educação, atuando na construção de estratégias dificultadoras de práticas educativas libertadoras. Como caminho possível, proponho um olhar e um sentir atentos aos fazeres de *djelis*, que, incluindo a afetividade, as narrativas e a ancestralidade, produzem estratégias *afroafetivas* de linhas de fuga.

A resistência acontece, e é trazida pela pesquisa, através da escuta das narrativas de professoras que, *como djelis*, trazem práticas subversivas<sup>139</sup> dentro de alguns espaços educativos. Há uma ruptura que retoma a possibilidade de nos pensarmos de forma integral,

---

<sup>139</sup> Subversivo aqui é utilizado no sentido de produção de uma outra ordem, nas experimentações, que, mesmo em face a um discurso hegemônico, colocam-se na busca constante de permitir que a diversidade exista e se tenha o direito de se manifestar.

que rompe de certa forma com a manutenção de uma elite econômica, intelectual e até mesmo religiosa, mesmo quando falamos de escolas públicas.

Ao registrar como as relações étnico-raciais aparecem e vão se enredando nas práticas no contexto da educação básica, podemos entender também como o *cosmosentido* e o *afroafeto* lida com a situação da discriminação racial, religiosa e a valorização da cultura afro-brasileira no contexto escolar, principalmente quando o assunto é a cultura religiosa de matrizes africana.

Nestas tensões de silenciamento, o assunto da religiosidade africana, que fala de uma pessoa integrada com o mundo, com o cosmos e consigo mesma, vira tabu. Alguns acervos literários acabam tacitamente censurados, por serem vistos como atravessamento religioso de matriz africana, como, por exemplo, o livro *Omo-Oba – Histórias de princesas*, de Kiusam de Oliveira (2009). Em 2018, o livro chegou a ser vetado em uma escola SESI no Estado do Rio de Janeiro (UFES..., 2018). O fato foi noticiado na mídia, ainda que de forma discreta, mas no silêncio das práticas escolares que não chegam com facilidade às redes sociais e às mídias, principalmente no contexto do isolamento social, essa seleção de títulos dos temas reconhecidos pela escola como assuntos “polêmicos” ainda se fazem presentes no cotidiano escolar.

No entanto, a temática da religiosidade, mesmo na ausência ou silenciamentos em relação à cultura religiosa de matriz africana, aparece na exacerbação da predominância da religiosidade cristã, aparece naturalizada, em forma de orações cotidianas nos grupos de trabalho e até mesmo louvores no início das aulas. Os exemplos são inúmeros. Em cartazes feitos para receber as famílias em uma determinada escola, estampava-se o slogan: “Sem Deus não há vida, sem família não há base”. Em outros cartazes: “Família, um presente de Deus”; “Minha família é de Deus”. E todos eles, havia ilustrações que pareciam com a conhecida “família Doriana” como modelo de família perfeita, branca e eugênica.

O cenário pedagógico e político-religioso contemporâneo é desafiador, pois marca um tempo em que as religiões são instrumento *confesso* de disputas de poderes políticos e econômicos. Neste projeto, mesclam-se de capitalismo e genocídio, o livro sagrado do cristianismo é também silenciado e esquartejado, em nome de uma teologia da prosperidade, importante para a criação de novos mercados da fé, um mercado empreendedor em crescimento. Mas em meio a isso, encontramos histórias, palavras e afetos, que resistem.

Como *djelis*, as educadoras que partilham aqui suas histórias, questionam e nos remetem a uma prática de vivências decoloniais, presentes nos territórios nos quais elas estão inseridas. Mais do que a possibilidade de execução efetiva da lei 10.639/2003, que também é importante, vão além, falando da possibilidade positiva do autorreconhecimento de histórias, afetos e vida. Mesmo que tantas vezes fiquem invisibilizadas, produzem em suas caminhadas possibilidades vivas de ser. Há a necessidade urgente de que esses fazeres estejam inseridos nos projetos de ensino, currículo e práticas educacionais cotidianas.

As narrativas são fortes e impactantes. Cada encontro virtual levava muito mais tempo do que havíamos planejado, e foram mais encontros do que havia planejado. Por necessidade minha, mas também delas, que desejavam partilhar suas histórias e memórias de uma educação antirracista, baseada na palavra transgressora do *afroafeto*. Muitas vezes, os relatos nos afetavam e, a partir deles, também começavam a fazer parte de nossas histórias e memórias. A transformação se dá também no encontro coletivo de ser, porque somos. São necessários territórios de afeto para chegarmos a uma educação transgressora.

Neste grupo de educadoras, com 87% se identificando como negra, 40% são pertencentes as religiões cristãs, a formação mínima é graduação, todas têm graduação, 5% têm Mestrado. Isso me leva a pensar que, pelos relatos, pode ser que o primeiro contato com a temática das relações raciais – no sentido de questionar tais conceitos, ter acesso às referências, literaturas e temáticas raciais – seja recente a graduação. Além disso, o fator religioso não foi um empecilho para um olhar *djeliano* dessas educadoras

Embora as raízes estejam na história, nos atravessamentos, que levam o passado a se refazer na memória, a todo tempo, os encontros e formações permitem que essa narrativa seja reescrita, incluindo a perspectiva da ancestralidade africana. A troca permite sair do silêncio e parece ficar mais fácil identificar, no cotidiano escolar e na vida, o racismo nosso de cada dia. Houve muitos e repetidos relatos que trouxeram a importância do projeto Afrosaberes, desenvolvido pela Secretaria Municipal de Educação de Maricá, quando falamos do território de Maricá, para trazer à tona as vozes da escola nas questões das relações raciais, em particular quando o assunto atravessa a questão da religiosidade afrobrasileira.

Para o espaço possível nesta tese, foi necessário o corte para que essas histórias caibam nessas linhas. Mas ficou evidente o grande valor da tradição oral para a perpetuação da memória e da vida. As experiências contidas no tempo das conversas foram fundamentando essa forma de ser *como djelis* nas práticas partilhadas. Na fala, na

oralidade, trata-se de uma percepção total, de um conhecimento no qual o ser se envolve na totalidade, e as imagens-sentidos-afetos descritos possibilitam ver novos campos que ultrapassam os saberes hegemônicos. É inteiro, nos tornamos inteiros: “quando Maa Ngala fala, pode-se ver, ouvir, cheirar, saborear e tocar sua fala” (BÂ, 2010, p. 170).

Neste trabalho, falamos de árvores, plantas, flores, roupas de estampa afro, de encontros, dores e curas dos males do racismo e de encontros e movimentos de transgressão, em que o fazer *djeliya* se torna uma possibilidade agregadora, na perspectiva de reconstrução, e estratégias de identificação positiva de corpos negros em luta e na colheita dos frutos daqueles vieram antes, trazendo história dos movimentos negros educadores.

Encerrei a escuta das narrativas em uma tarde de sol e vento, próxima à Pedra do Elefante, curiosa formação rochosa em Maricá que lembra o perfil de um elefante. Foi um momento de encontro celebrativo, mesmo ainda de máscaras e com a pandemia de Covid 19 assombrando nossos dias, seguidos por uma nova variante e um surto de gripe, mas consegui juntar parte do grupo.

Entre muitos sorrisos e lágrimas, que foram contidas, pois sabíamos que, se começássemos, não conseguiríamos mais parar, pelas mais de 616.504 mil pessoas perdidas em meio a pandemia, nós nos ouvíamos. No auge da pandemia, foram mais de 3 mil pessoas por dia, vidas perdidas, mortes naturalizadas, no entanto o país então se preparava para as festas de réveillon e de carnaval, para alimentar o turismo e o capital, para o lucro de alguns. É inevitável lembrar dos versos da música “Pequena Memória para um tempo sem memória” de Gonzaguinha: “Memória de um tempo onde lutar, Por seu direito, É um defeito que mata... Dos humilhados e ofendidos, Explorados e oprimidos, Que tentaram encontrar a solução.” Corpos ouvidos não entenderam ainda o que os corpos mortos querem dizer.

Porém, conseguimos, enfim, nosso encontro presencial, vimo-nos não mais com a moldura da telinha de computador, estávamos ali contando nossas histórias e mesmo sem muito abraços, tentávamos no tocar de alguma forma. Nós nos percebemos transformadas nesse período de conhecimentos, encontros e trocas, visíveis nos cabelos e práticas ao longo de quase dois anos. Tâmara, na busca de um caminho de conhecer seu cabelo; Isabella colocou tranças afro; Suellem descobriu que falar de práticas antirracistas pode causar dor e não se calar é a grande saída; Renata escreveu um projeto para a escola de sua filha e pela primeira vez viu uma coordenadora negra com *dreads* e ela disse:

Vi os olhos de estranheza das pessoas daquela escola de elite, precisamos fazer este movimento para oferecer aos nossos filhos uma educação antirracista.

A tecitura de fios ao longo da pesquisa do doutorado as aproximou do coletivo Afroencantamento, do qual elas agora fazem parte. Ali, conseguimos pesar a importância de fazermos pequenos quilombos para ajudar no processo de construção de práticas antirracistas no cotidiano da escola. Como *djélis*, pensávamos a respeito de metodologias, dos processos educativos, em como eles deveriam acontecer, mesmo naqueles espaços de pensamentos fronteiros arraigados ainda pelos modelos hegemônicos. Constituía-se ali a ideia de uma outra escola, de dentro para fora, a partir do eu coletivo, no movimento insurgente de resistir. É isso que este texto pretende trazer a possibilidade de construção pedagógica metodologia deste grupo de educadoras o qual pesquiso, que atuam no território de Maricá. Uma frase marca o encontro presencial, um provérbio africano: “Se quer ir rápido vá sozinho, se quer ir longe vá em grupo”.

Essa forma de pensar e atuar está dentro do que chamei de *djélis*. Foi acompanhando essas educadoras, partilhando materiais, fazeres, narrativas, práticas ou simplesmente estar com/junto/parte que chego no final da tese com muitos caminhos ainda a viver e conhecer.

Volto, por fim, ao meu quintal, à enchente, aos últimos dias desta tese. A respeito do temporal, guardo algumas histórias: o muro que fizemos ao vir morar aqui foi o único que não caiu. A minha bicicleta e a do meu filho permaneceram no mesmo lugar, à sombra do pé de jambo (fruta de Iansã), mesmo tendo sido cobertas pelas águas da enxurrada. Minha cama flutuou sobre a água e meu colchão permaneceu seco. Tivemos alimentos partilhados, água e abraços quentinhos. A tempestade vem, mas de alguma forma a vida encontra caminhos.

Xangô andava em guerra  
 Vencia toda a terra  
 Tinha ao seu lado  
 Iansã pra lhe ajudar  
 Oxum era rainha  
 Na mão direita tinha  
 O seu espelho onde vivia a se mirar

Iansã apaixonada  
 Cravou a sua espada  
 No lugar vago que era o trono da traição  
 Chamou um temporal  
 E no pavor geral  
 Correu dali gritando a sua maldição!

Em tempos de temporal, insurgem emergências de se construírem outras estratégias, que tragam possibilidades de outras gramáticas para o campo escolar. Esta tese traz a oportunidade de construção de metodologias amparadas na forma *djeliana* de fazer educação, que parte da escuta, que permite que corpos boca sejam ouvidos, em que corpos currículos sejam reconhecidos, que não cabem neste texto que, para não concluir, no jogo que está posto, precisamos ir aprendendo a falar em iorubá: *aláfia!*

## REFERÊNCIAS

- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **Sejamos todos feministas**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.
- AFONSO, Nathália. Dia da Consciência Negra: números expõem desigualdade racial no Brasil. **Lupa**, [s. l.], 20 nov. 2019. Disponível em: <https://piaui.folha.uol.com.br/lupa/2019/11/20/210eriódicos210-negra-numeros-brasil/>. Acesso em: 9 fev. 2022.
- AGACHE, Alfred (org.). **Cidade do Rio de Janeiro: extensão – remodelação – embelezamento**. Paris: Foyer Bresilién, 1930. Disponível em: <http://planourbano.rio.rj.gov.br/DocReadernet/docreader.aspx?bib=PlanoUrbano&pesq=>. Acesso em: 10 nov. 2021.
- ALBUQUERQUE, Wlamyra Ribeiro de. **O jogo da dissimulação: abolição e cidadania negra no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.
- ALESSI, Gil. A ascensão do ‘narcopentecostalismo’ no Rio de Janeiro. **El País**, São Paulo, 27 mar. 2021. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2021-03-27/a-ascenbem-do-narcopentecostalismo-no-rio-de-janeiro.html>. Acesso em: 28 maio 2021.
- ALMEIDA, Gercilga de. **Bruna e a galinha d’Angola**. Rio de Janeiro: EDC: Pallas, 2009.
- ALVES, José Eustáquio Diniz *et al.* Distribuição espacial da transição religiosa no Brasil. **Tempo Social**, São Paulo, v. 29, n. 2, p. 215-242, 2017. DOI: <https://doi.org/10.11606/0103-2070.ts.2017.112180>. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ts/article/view/112180>. Acesso em: 4 mar. 2022.
- ALVES, D. S. **Trajetórias de Educadoras Negras: Costurando memórias de Identidades, Estética e Formação**, 96f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Viçosa, Viçosa. 2018.
- ANJOS, Rafael Sanzio Araújo dos. Cartografia da diáspora África – Brasil. **Revista da ANPEGE**, Goiânia, v. 7, n. 1, p. 261-274, out. 2011. DOI: <https://doi.org/10.5418/RA2011.0701.0022>. Disponível em: <http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/anpege/article/view/6570/3570>. Acesso em: 8 mar. 2020.
- ANJOS, Rafael Sanzio Araújo dos. A geografia, a África e os negros brasileiros. In: MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o racismo na escola**. 2. Ed. bem. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. P. 173-184.
- ANTONACCI, Maria Antonieta. **Memórias ancoradas em corpos negros**. 2. Ed. São Paulo: EDUC, 2014.

- ANTONIO, Luiz. **Minhas contas**. São Paulo: Cosac Naify, 2008.
- ARROYO, Miguel G. **Imagens quebradas**: trajetórias e tempos de alunos e mestres. 7. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre**: imagens e auto-imagens. 15. Ed. 4ª reimpressão Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.
- ASANTE, Molefi Kete. Afrocentricidade: notas sobre uma posição disciplinar. *In*: **Afrocentricidade**: uma abordagem epistemológica inovadora. NASCIMENTO, Elisa Larkin (org.). São Paulo: Selo Negro, 2009. P. 93-110.
- BÂ, Amadou Hampâté. **Amkoullel, o menino** fula. São Paulo: Palas Athena, 2003.
- BÂ, Amadou Hampâté. **A tradição viva**. *In*: KI-ZERBO, Joseph (ed.). **História geral da África, I**: metodologia e pré-história da África. 2.ed. bem. Brasília, DF: UNESCO, 2010. P. 167-212. Disponível em: <http://www.dominionpublico.gov.br/download/texto/bem000318.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2021.
- BARROS, Surya Pombo de. Escravos, libertos, filhos de africanos livres, não livres, pretos, ingênuos: negros nas legislações educacionais do XIX. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 3, p. 591-605, jul./set. 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201609141039>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/9ZhqHKsrZg987cSGqd7SbNg/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 out. 2021.
- BARZANO, Marco Antonio Leandro. **Grãos de luz e griô**: dobras e avessos de uma ONG- Pedagogia-Ponto de Cultura. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, Disponível em: <https://1library.org/document/yjokvk2z-graos-luz-grio-dobras-avessos-pedagogia-ponto-cultura.html>. Acesso em: 1 dez. 2021.
- BASTIAN, Jean-Pierre. La mutación del protestantismo latinoamericano: una perspectiva socio-histórica. *In*: GUTIERREZ, Tomás (Org.), Protestantismo y cultura en América Latina: aportes y proyecciones. Quito, Equador: Clai-Cehila, 1994.
- BASTIDE, Roger. **O candomblé da Bahia**: rito nagô. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1961.
- BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. 3. Ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- BENJAMIN, Walter. **Destino e caráter**. Tradução de João Barrento. Covinhã: LusoSofia, 2011, :[http://www.lusosofia.net/textos/benjamim\\_walter\\_destino\\_e\\_carac\\_ter.pdf](http://www.lusosofia.net/textos/benjamim_walter_destino_e_carac_ter.pdf). Acesso em 21 mar. 2022.

- BERNARDO, Teresinha; CLEMENTE, Claudelir Corrêa. (org.). **Diásporas, redes e guetos**: conceitos e configurações no contexto transnacional. São Paulo: EdUC: CAPES, 2008.
- BERNARDO, Teresinha; MACIEL, Regimeire Oliveira, FIGUEIREDO, Janaína de (org.). **Racismo e educação**: (des)caminhos da Lei n. 10.639/2003. São Paulo: EdUC: FAPESP, 2017.
- BERNAT, Isaac Garson. **Encontros com o griot Sotigui Kouyaté**. Rio de Janeiro: Pallas, 2013.
- BHABHA, H. K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1998.
- BOFF, Leonardo. **A águia e a galinha**: uma metáfora da condição humana. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.
- BOSI, Alfredo. **Dialética da colonização**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- BRASIL. Assembleia Geral. **Lei do Ventre Livre**. Rio de Janeiro: Paço do Senado, 1871. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/496715/Lei%20do%20Ventre%20Livre%20-%201871.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 10 jan. 2022.
- BRASIL. **Decreto nº 1.331-a, de 17 de fevereiro de 1854**. Rio de Janeiro: Império do Brasil, 1854. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-publicacaooriginal-115292-pe.html>. Acesso em: 10 jan. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE/CP n. 3, de 10 de março de 2004. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp\\_003.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf)
- BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília, DF: Ministério da Educação; Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, 2004. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas\\_interdisciplinares/diretrizes\\_curriculares\\_nacionais\\_para\\_a\\_educacao\\_das\\_relacoes\\_etnico\\_raciais\\_e\\_para\\_o\\_ensino\\_de\\_historia\\_e\\_cultura\\_afro\\_brasileira\\_e\\_africana.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas_interdisciplinares/diretrizes_curriculares_nacionais_para_a_educacao_das_relacoes_etnico_raciais_e_para_o_ensino_de_historia_e_cultura_afro_brasileira_e_africana.pdf). Acesso em: 20 dez. 2021.
- BRASIL. **Lei nº 3.270 de 28 de setembro de 1885**. [Lei dos Sexagenários]. Regula a extinção gradual do elemento servil. Rio de Janeiro: Secretaria de Estado dos Negócios da Agricultura, Commercio e Obras Publicas, 1885. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/lim/LIM3270.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM3270.htm). Acesso em: 10 dez. 2021.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2003. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/lei10639.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais gerais da educação básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_doc%20man&%20view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_doc%20man&%20view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 20 set. 2015.

BRASIL. Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. Balanço anual: **Disque 100 registra mais de 500 casos de discriminação religiosa**. Brasília, DF: MMFDH, 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2019/junho/213eriódi-anual-disque-100-registra-mais-de-500-casos-de-discriminacao-religiosa>. Acesso em: 4 mar. 2022.

BRASILEIRO, Tula Vieira. “**Filho de**”: um estudo sobre o sub-registro de nascimento na cidade do Rio de Janeiro. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: [https://www.mprj.mp.br/documents/20184/151138/Tese\\_Completa.pdf](https://www.mprj.mp.br/documents/20184/151138/Tese_Completa.pdf). Acesso em: 10 jan. 2022.

BRITO, Ênio Jose da Costa. **O fazer da pesquisa em veredas de religião e história**. Carpintaria de Teses sobre culturas, memórias e cosmo-percepções. São Paulo: Recriar, 2021, p.192-196.

BRITO, Ênio Jose da Costa. **Leituras afro-brasileiras: contribuições afrodiáspóricas e a formação da sociedade brasileira**, volume 2. Jundiaí, SP: Paco, 2018.

BRITO, Ênio Jose da Costa. **Leituras afro-brasileiras: ressignificações afrodiáspóricas diante da condição escravizada no Brasil**, volume 1. Jundiaí, SP: Paco, 2018.

BRITO, Ênio Jose da Costa. Tradições religiosas entre a oralidade e o conhecimento do letramento. In: PASSOS, João Décio; USARSKI, Frank (org.). **Compêndio de ciência da religião**. São Paulo: Paulinas: Paulus, 2013, p. 485-498.

BUARQUE, Cristovam. **Dez dias de maio em 1888**. 3. Ed. Brasília, DF: Senado Federal, 2016.

CÂMARA, Ana Zarco. **O cabelo de Cora**. Ilustrações de Taline Schubach. Rio de Janeiro: Pallas, 2013.

- O CANTO de Oxum. Intérprete: Toquinho e Vinícius de Moraes. Compositores: Vinícius de Moraes e Toquinho. *In*: TOQUINHO e Vinícius de Moraes. Intérprete: Toquinho e Vinícius de Moraes. [S. l.]: RGE, 1971. 1 disco vinil, lado B, faixa 3.
- CAPUTO, Stela Guedes. Ensino religioso aumenta intolerância nas escolas públicas, afirma pesquisadora. [Entrevista cedida a] Eduardo Sá. **Revista Vírus Planetário**, nov. 2013. Disponível em: <http://www.Virusplanetario.net/religioso-intolerancia-pesquisadora>. Acesso em: 1 dez. 2019.
- CARTA das Mulheres Negras 2015. **Portal Geledés**, São Paulo, 18 nov. 2015. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/carta-das-mulheres-negras-2015/>. Acesso em: 20 out. 2021.
- CARTA de amor. Intérprete: Maria Bethânia. Compositor: Paulo César Pinheiro. *In*: OÁSIS de Bethânia. Intérprete: Maria Bethânia. Rio de Janeiro: Biscoito Fino, 2012. 1 CD, faixa 9.
- CARVALHO, Fábio Pereira de. **Vassouras: comunidade escrava, conflitos e sociabilidades (1850-1888)**. 2013. Dissertação (Mestrado em História Social) – Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2013. Disponível em: <https://app.uff.br/riuff/bitstream/handle/1/214/Carvalho%2c%20Fabio-Di-ssert-2013.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 10 jan. 2022.
- CASALDÁLIGA, Dom Pedro. **Antologia retirante: poemas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.
- CASTRO, Lúcia Maria Xavier. **Mulher negra: sua situação na sociedade**. Rio de Janeiro: CEAP, 1999.
- CASTRO, César Augusto. **Infância e trabalho no Maranhão Provincial: uma história da Casa dos Educandos Artífices (1841 – 1889)**. São Cristóvão: Editora UFS, 2010.
- CAVALCANTE, Aline. Intolerância religiosa e tráfico: violência em nome de Deus. **O Dia**, Rio de Janeiro, 11 jul. 2021. Disponível em: <https://odia.ig.com.br/rio-de-janeiro/2021/07/6154788-intolerancia-religiosa-e-trafico-violencia-em-nome-de-deus.html>. Acesso em: 15 out. 2021.
- CAVALLEIRO, Eliane (org.). **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001.
- CERTEAU, Michel de. **A cultura no plural**. Campinas, SP : Papyrus, 1995.
- CERTEAU, Michel de. **A escrita da história**. 2. Ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.
- CERTEAU, Michel de. **História de corpos**, Projeto História, São Paulo, v. 25, p. 407-412, dez. 2002. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/10572/7863>. Acesso em: 20 dez. 2021.

- CESTARI, Mariana Jafet. Sentidos e memórias em luta: mulheres negras brasileiras no III Encontro Feminista Latinoamericano e Caribenho (1985). *Nuevo mundo mundos nuevos*, [s. l.], 2014. DOI: <https://doi.org/10.4000/nuevomundo.67403>. Disponível em: <https://journals.openedition.org/nuevomundo/67403>. Acesso em: 10 jan. 2022.
- COLASANTI, Marina. **Mais de 100 histórias maravilhosas**. São Paulo: Global, 2015. *E-book*.
- CORREIA, Ben-Hur. PF cumpre mandado contra pastor que pediu por ‘massacre’ de judeus. **G1**, Rio de Janeiro, 12 mar. 2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2021/03/12/pf-cumpre-mandado-no-rj-contraintolerancia-religiosa.ghtml>. Acesso em: 1 fev. 2022.
- CRUZ, Mariléia dos Santos. Uma abordagem sobre a história da educação dos negros. *In*: ROMÃO, Jeruse (org.). **História da educação do negro e outras histórias**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. P. 21-33.
- CRUZ, Robson Rogério. **Carrego de egum**: contribuição aos estudos do rito mortuário no candomblé. 1995. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Museu Nacional, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 1995. Disponível em: <http://objdig.ufrj.br/72/teses/188410.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2021.
- CUMPRIMENTOS no Axé. **Candomblé da Bahia: História, Arte, Lendas, Músicas, Comportamento, Dicas Literárias e Tradição**, [s. l.], 14 ago. 2012. Disponível em: <https://candombledabahia.wordpress.com/2012/08/14/cumprimentos-no-axe-pao/>. Acesso em: 21 ago. 2020.
- DA MATTA, Roberto. A mão visível do Estado: notas sobre o significado cultural dos documentos na sociedade brasileira. **Anuário Antropológico**, Brasília, DF, v. 25, n. 1, p. 37-64, 2000. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/anuarioantropologico/article/view/6762/7418>. Acesso em: 3 nov. 2021.
- D’AMBRÓSIO, U. Sociedade, cultura, matemática e seu ensino. *Educação e Pesquisa*, [S. l.], v. 31, n. 1, p. 99-120, 2005. DOI: 10.1590/S1517-97022005000100008. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/27965>. Acesso em: 4 maio. 2022.
- DEBRET, J. B. **Viagem pitoresca e histórica ao Brasil**. São Paulo: Livraria Martins, 1940
- DEFESA. Intérprete: Altay Veloso. Compositor: Altay Veloso. *In*: ALABÊ de Jerusalém. Intérprete: Altay Veloso. [S. l.]: Independente, 2012. 2 CDs, disco 2, faixa 2
- DEL PRIORE, Mary. **O castelo de papel**: uma história de Isabel de Bragança, princesa imperial do Brasil, e Gastão de Orléans, conde d’Eu. Rio de Janeiro: Rocco, 2013. *E-book*.
- DEMO, Pedro. **Desafios modernos da educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

- A DONA do raio e do vento. Intérprete: Maria Bethânia. Compositor: Paulo César Pinheiro. *In: CARTA de amor: ato 1.* Intérprete: Maria Bethânia. Rio de Janeiro: Biscoito Fino, 2013. 1 CD, faixa 4.
- É TUDO pra ontem. Intérpretes: Emicida e Gilberto Gil. Compositor: Emicida. *In: É TUDO pra ontem.* Intérprete: Emicida e Gilberto Gil. São Paulo: Laboratório Fantasma, 2020. 1 AAC Single.
- ECONOMIA: Evangélicos chamam atenção da iniciativa privada. **Guiame.com.br**, [s. l.], 31 maio 2014. Disponível em: <https://guiame.com.br/gospel/mundo-cristao/economia-evangelicos-chamam-atencao-da-iniciativa-privada.html>. Acesso em: 7 fev. 2022.
- ELIADE, Mircea. **O sagrado e o profano: a essência das religiões.** São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- ESCOBAR, Arturo. Territorios de diferencia: la ontología política de los “derechos al territorio”. **Cuadernos de Antropología Social**, Buenos Aires, n. 41, p. 25-38, 2015. DOI: <https://doi.org/10.34096/cas.i41.1594>. Disponível em: <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/CAS/article/view/1594/1520>. Acesso em: 15 dez. 2021.
- ESTIENNE, Marie-Helène. About Tierno Bokar. *In: LE MONDE des religions, hors-série n. 4.* [S. l.]: Desclée de Brouwer, 2005 Disponível em [http://www.tiernobokar.columbia.edu/pdfs/estienne\\_bokar.pdf](http://www.tiernobokar.columbia.edu/pdfs/estienne_bokar.pdf). Acesso em: 18 abr. 2022.
- EVARISTO, Conceição. **Ponciá Vicêncio.** Rio de Janeiro: Pallas, 2017.
- EVARISTO, Conceição. **Poemas da recordação e outros movimentos/Conceição Evaristo.** – Rio de Janeiro: Malê, 2017.
- FANON, Frantz. **Os condenados da terra.** Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1968.
- FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas.** EdUFBA. Salvador, 2008.
- FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes: o legado da “raça branca”:** volume 1. 5. ed. São Paulo: Globo, 2008.
- FERREIRA, Helder. Grada Kilomba: ‘O racismo está sempre se adaptando ao contemporâneo’. **Cult**, São Paulo, ed. 211, 7 abr. 2016. Disponível em: <https://revistacult.uol.com.br/home/grada-kilomba/>. Acesso em: 26 fev. 2022.
- FIGUEIREDO, Ângela Perspectivas e contribuições das organizações de mulheres negras e feministas negras contra o racismo e o sexismo na sociedade brasileira. **Revista Direito e Práxis**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 2, p. 1080-1099, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/2179-8966/2018/33942>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rdp/a/WFgLzfG77DN7xhh8MLsHMvb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 13 mar 2022

- FONSECA, Marcus Vinícius. As primeiras práticas educacionais com características modernas em relação aos negros no Brasil. *In*: SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e; PINTO, Regina Pahim (org.). **Negro e educação: presença do negro no sistema educacional brasileiro**. São Paulo: Ação Educativa; Rio de Janeiro, ANPED, 2001. p. 11-36.
- FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.
- FREIRE, Paulo. **Cartas à Guiné-Bissau**: registros de uma experiência em processo. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Ed. UNESP, 2000.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GALEANO, Eduardo. El dominio enloquece al mundo: Galeano. [Entrevista cedida a] Armando G. Tejada. **La Jornada**, [s. l.], 30 mayo 2008. Disponível em: <https://www.jornada.com.mx/2008/05/30/index.php?section=cultura&article=a52n1cul>. Acesso em: 2 jan. 2022.
- GEERTZ, Clifford. **Nova luz sobre a antropologia**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- GOMES, Karina. “É o momento de a igreja ocupar a nação”, diz Damares Alves. **Deutsche Welle**, Alemanha, 28 fev. 2020. Disponível em: <https://www.dw.com/pt-br/%C3%A9-o-momento-de-a-igreja-ocupar-a-na%C3%A7%C3%A3o-diz-damares-alves/a-52559550> Acesso em: 30 mar. 2020
- GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador**: saberes construídos na luta por emancipação. Petrópolis, RJ: vozes, 2017.
- GOMES, Nilma Lino. Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. *In*: MUNANGA, Kabengele. (Org). Superando o racismo na escola. Brasília: SECAD, 2005.
- GONÇALVES, Ana Maria. **Um defeito de cor**. 5. ed. São Paulo: Record, 2009.
- GONZALES, Lélia; HASENBALG, Carlos. **Lugar de negro**. Rio de Janeiro. Marco Zero, 1982.
- GUIMARÃES, Cátia. A escola faz doutrinação? **Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio**, Rio de Janeiro, 6 abr. 2016. Disponível em: <https://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/reportagem/a-escola-faz-doutrinacao>. Acesso em: 10 dez. 2021.

HISTÓRIA para ninar gente grande. Intérprete: Marquinho Art'Samba (G.R.E.S. Estação Primeira De Mangueira). Compositores: Danilo Firmino, Deivid Domênico, Mama, Márcio Bola, Ronie Oliveira, Tomaz Miranda. *In: SAMBAS de Enredo 2019*. Intérprete: Vários. [S. l.]: Universal Music, 2018. 1 CD, faixa 5.

HOFBAUER, Andreas. **Uma história de branqueamento ou o negro em questão**. São Paulo: Ed. UNESP, 2006.

HOJE é um dia muito especial. [S. l.], 13 maio 2020. Facebook: beatificacaoprincesaisabel. Disponível em: <https://www.facebook.com/beatificacaoprincesaisabel/posts/135318858124513>. Acesso em: 20 fev. 2022.

hooks, bell. **Meu crespo é de rainha**. São Paulo: Boitatá, 2018.

hooks, bell. **Teaching to transgress: education as the practice of freedom**. New York, NY: Routledge, 1994.

hooks, bell. A teoria como prática libertadora. *In: hooks, bell. Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013. p. 83-104.

IBGE. Queimados. Rio de Janeiro, [201-?]. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj/queimados/historico>. Acesso em: 8 mar. 2020.

ISAAC, Daniel. **O candomblé na Baixada Fluminense** In Revista Pilares. Ano IV no 6 abril de 2006 p. 49-69

JACOB, Cesar Romero; HEES, Dora Rodrigues; WANIEZ, Philippe. **Atlas das condições de vida na região Metropolitana do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio, 2014. *E-book*. Disponível em: [http://www.editora.puc-rio.br/media/ebook\\_atlas\\_vida\\_rio\\_de\\_janeiro.pdf](http://www.editora.puc-rio.br/media/ebook_atlas_vida_rio_de_janeiro.pdf). Acesso em: 2 jan. 2016.

JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo; BRANDENBURG, Laude Erandi; KLEIN, Remi (org.). **Compêndio do ensino religioso**. São Leopoldo, RS: Sinodal: Faculdades EST; Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

JUNQUEIRA, S. **Uma ciência como referência: uma conquista para o Ensino Religioso**. In. Rever: revista de Estudos da Religião. São Paulo. PUC-SP, pp10-25. 2015. Disponível em <https://revistas.pucsp.br/index.php/rever/article/view/26181>. Acesso em 01 jan. 2022.

KALY, Alain Pascal. Da espiritualidade à fé na África Ocidental: os dilemas das sociedades animistas no mundo moderno. **Revista Jesus Histórico**, [s. l.], v. 9, p. 4-23, 2012. Disponível em: <https://klineeditora.com/revistajesushistorico/arquivos9/ALAIN-artigo.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2021.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano**. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

- KNOP, Rita Maria. **Antes, era uma vez, hoje, essa é a sua vez**: uma abordagem comparativa da representação social do negro na literatura para crianças. 2010. Dissertação (Mestrado em Literaturas de Língua Portuguesa) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010. Disponível em: [http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/Letras\\_KnopRM\\_1.pdf](http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/Letras_KnopRM_1.pdf). Acesso em: 12 nov. 2021.
- KRONBAUER, Selenir Corrêa Gonçalves; SOARES, Afonso Maria Ligorio. **Educação e religião**: múltiplos olhares sobre o ensino religioso. São Paulo: Paulinas, 2013.
- LATORRE, Julia. Jornaleiros do século XXI. **O Cordial Bom Dia**, 19 abr. 2013. Disponível em: <https://ocordialbomdia.wordpress.com/2013/04/19/jornaleiros-do-seculo-xxi/>. Acesso em: 2 fev. 2022.
- LATTA, Eden. R. **Hino 39 do Hinário Cristão**. [S. l.: s. n.], 1881.
- LIMA, Genildo Oxóssi Ferreira. **[Postagem em rede social]**. [S. l.], 24 abr. 2013. Facebook: genildooxossi. Disponível em: <https://pt-br.facebook.com/genildooxossi/posts/374336089349809>. Acesso em: 12 jan. 2016.
- LOPES, Nei. **Novo dicionário banto do Brasil**: contendo mais de 250 propostas etimológicas acolhidas pelo Dicionário Houaiss. Rio de Janeiro: Pallas, 2003.
- LUCINDA, Elisa. Antibélica. In: LUCINDA, Elisa. **A fúria da beleza**. Rio de Janeiro: Record, 2006.
- LUÍS, Roger, Padre. É feliz a nação que tem o Senhor como Deus. **Evento Canção Nova**, [s. l.], 8 dez. 2019. Disponível em: <https://eventos.cancaonova.com/hosana-brasil/pegacoes/e-feliz-a-nacao-que-tem-o-senhor-como-deus/>. Acesso em: 3 mar. 2022.
- MACEDO, Bispo, **Orixás, caboclos e guias**: deuses ou demônios? Bispo Macedo. Rio de Janeiro: Universal, 2004.
- MACEDO, Bispo. **Vida com abundância**. Rio de Janeiro: Universal, 2000.
- MACEDO, Bispo; OLIVEIRA, Carlos. **Plano de poder**: deus, os cristãos e a política. Rio de Janeiro: Thomas Nelson Brasil, 2008.
- MACEDO, José Rivair. Os filhos de Cam: a África e o saber enciclopédico medieval. **SIGNUM: Revista da ABREM**, [s. l.], v. 3, p. [1-26], 2001. Disponível em: <https://www.pem.historia.ufrj.br/arquivo/joserivair001.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2021.
- MACHADO, Adilbênia Freire. **Ancestralidade e encantamento como inspirações formativas**: filosofia africana mediando a história e cultura africana e afro-brasileira. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/16155/1/Ancestralidade%20e%20Encantamento%20como%20inspira%20a%207%20c%20b5es%20formativas%20->

%20filosofia%20africana%20mediando%20a%20HCAA.%20Adilb  
%c3%aaniaMachado%20-%20Disserta%c3%a7%c3%a3o.pdf. Acesso em: 9 out. 2015.

MACHADO, Carly. "**É muita mistura**": projetos religiosos, políticos, sociais, midiáticos, de saúde e segurança pública nas periferias do Rio de Janeiro. *Relig. soc.*, Rio de Janeiro, v. 33, n. 2, p. 13-36, Dec. 2013. Disponível em <https://doi.org/10.1590/S0100-85872013000200002>. Acesso em 21 dez. 2021.

MALOMALO, B. **Ubuntu: Eu sou porque nós somos**. In Revista online Instituto Humanitas Unisinos nº 353. São Leopoldo-RS: Unisinos, 2010. Disponível em [http://www.ihuonline.unisinos.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=3691&secao=353](http://www.ihuonline.unisinos.br/index.php?option=com_content&view=article&id=3691&secao=353). Acesso 12/11/2015.

MARICÁ: terreiro de religião de matriz afro é alvo de intolerância religiosa. **Maricá Info**, Maricá, 18 abr. 2019. Disponível em: <https://maricainfo.com/2019/04/18/marica-terreiro-de-religiao-de-matriz-afro-e-alvo-de-intolerancia-religiosa.html>. Acesso em: 14 maio. 2021.

MARTINS, Rui. Um país rumo à teocracia. **Observatório da Imprensa**, [s. l.], 6 abr. 2021. Disponível em: <https://www.observatoriodaimprensa.com.br/crise-politica/um-pais-rumo-a-teocracia/>. Acesso em 30 mar. 2022.

MATURANA, Humberto R.; VERDEN-ZÖLLER, Gerda. **Amar e brincar**: fundamentos esquecidos do humano do patriarcado à democracia São Paulo: Pallas Athena, 2004.

MBEMBE, Achille. Achille Mbembe: “A era do humanismo está terminando”. **Instituto Humanitas Unisinos**, São Leopoldo, 24 jan. 2017. Disponível em <https://www.ihu.unisinos.br/78-noticias/564255-achille-mbembe-a-era-do-humanismo-esta-terminando>. Acesso em: 26 nov. 2017.

MBEMBE, Achille. “O mundo em estado de sítio”. [Entrevista cedida a] Séverine Kodjo-Grandvaux. **Novo Jornal**, jan. 2014. Mutamba, sociedade, cultura e lazer. p. 6-7. Disponível em: [https://filosofia-africana.weebly.com/uploads/1/3/2/1/13213792/achille\\_mbembe\\_-\\_as\\_sociedades\\_contempor%C3%A2neas\\_sonham\\_com\\_o\\_apartheid\\_\\_entrevista\\_.pdf](https://filosofia-africana.weebly.com/uploads/1/3/2/1/13213792/achille_mbembe_-_as_sociedades_contempor%C3%A2neas_sonham_com_o_apartheid__entrevista_.pdf). Acesso em: 20 dez. 2021.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica**: biopoder, soberania, estado de exceção, política de morte. São Paulo: N-1 edições, 2018.

MEDEARIS, Angela Shelf. **Os sete romances**: um conto de kwanzaa. Ilustrações Daniel Minter. São Paulo: Cosac Naify, 2005

MEIRA, Thomás Antônio Burneiko. “... Ou como ter ontological blues”: notas sobre a vida no tempo da morte durante os bastidores de um *axexê*. **Religião & Sociedade**, Rio de Janeiro, v. 38, n. 1, p. 36-56, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/0100-85872018v38n1cap02>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rs/a/jXZMd9pGTLp5GBnRyg3gkgb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 26 fev. 2022.

MENDONÇA, Joseli Maria Nunes. **Entre a mão e os anéis**: a lei dos sexagenários e os caminhos da abolição no Brasil. 2. ed. Campinas, SP: Ed. UNICAMP, 2008.

- MENDONÇA, Joseli Maria Nunes. Legislação emancipacionista, 1871 e 1885. *In*: SCHWARCZ, Lília Moritz; GOMES, Flávio dos Santos (org.). **Dicionário da escravidão e liberdade**: 50 textos críticos. São Paulo: Companhia das Letras, 2018. p. 277-284.
- MEU DEUS, meu deus, está extinta a escravidão? Intérpretes: Celsinho Mody, Nino do Milênio (G.R.E.S. Paraíso do Tuiuti). Compositores: Aníbal, Claudio Russo, Jurandir, Moacyr Luz, Zezé. *In*: SAMBAS de Enredo 2018. Intérprete: Vários. [S. l.]: Universal Music, 2017. 1 CD, faixa 12.
- MIGNOLO, Walter D. **Histórias locais, projetos globais**: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.
- MIGNOLO, Walter. **Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política**. Cadernos de Letras da UFF. Niterói, v. [s. n.], n. 34, p. 287-324, 2008.
- MIGNOLO, Walter D. **El vuelco de la razón**: diferencia colonial y pensamiento fronterizo. Buenos Aires: Ediciones del Signo, 2011.
- MIRANDA, Claudia. **Narrativas subalternas e políticas de branquidade**: o deslocamento de afrodescendentes como processo subversivo e as estratégias de negociação na academia. 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006. Disponível em: [http://www.proped.pro.br/teses/teses\\_pdf/2002\\_1-5-DO.pdf](http://www.proped.pro.br/teses/teses_pdf/2002_1-5-DO.pdf). Acesso em: 20 jan. 2022.
- MIRANDA, Claudia. **Currículos Decoloniais e outras Cartografias para a Educação das Relações Étnico-Raciais**: Desafios Políticos- Pedagógicos frente a Lei 10.639/2003. Revista da ABPN, v 5, n.11. jul. – out. 2013, p. 100-118.
- MIRANDA, Claudia; QUIÑONEZ, Milena Fanny Riasco e QUIÑONEZ, Jhnon Henry Arboleda. **Discursos e propostas etnoeducativas no brasil e na Colômbia** IN Revista de História Comparada. Programa de Pós-graduação em História comparada/UFRJ. Ano 8, v. 8, n. 1. Rio de Janeiro: PPGHC, 2014.
- MONTES NOGALES, Vicente Enrique. La tradición maliense en Recas: las funciones sociales de un *griot* bambara. **Estudios de Asia y África**, Ciudad de México, v. 54, n. 3, p. 431-456, 2019. DOI: <https://doi.org/10.24201/ea.v54i3.2358>. Disponível em: <http://www.scielo.org.mx/pdf/ea/v54n3/2448-654X-54-03-431.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2022.
- MORAIS, M. R. DE. **Não chute, é macumba! ou melhor, uma oferenda! – notas sobre as religiões afro-brasileiras no contexto da lei 10.639**. Revista Educação e Políticas em Debate, v. 2, p. 249–270, 2013. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/24069/13269>. Acesso em: 19 mai 2021
- MOREL, Marco A **Revolução do Haiti e o Brasil escravista**: o que não deve ser dito. Paco: Jundiá, Paperback/Ebook. 2017.

- MORENO, Ana Carolina. Proselitismo existe mesmo em escolas que proíbem o ensino religioso confessional, diz especialista. **G1**, Rio de Janeiro, 30 set. 2017. Educação. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/proselitismo-existe-mesmo-em-escolas-que-proibem-o-ensino-religioso-confessional-diz-especialista.ghtml>. Acesso em: 3 fev. 2022.
- MUDIMBE, V. Y. **A invenção de África**: gnose, filosofia e a ordem do conhecimento. Luanda: Edições Pedagogo, 2013.
- MULHER do fim do mundo. Intérprete: Elza Soares. Compositores: Alice Coutinho, Romulo Fróes. *In*: A MULHER do fim do mundo. Intérprete: Elza Soares. [S. l.]: Circus, 2015. 1 CD, faixa 2.
- MUNANGA, Kabengele. Identidade, cidadania e democracia: algumas reflexões sobre os discursos anti-racistas no Brasil. **Resgate: Revista Interdisciplinar de Cultura**, Campinas, v. 5, n. 1, p. 17-24, jan./dez. 1996. DOI: <https://doi.org/10.20396/resgate.v5i6.8645505>. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/resgate/article/view/8645505/12810>. Acesso em: 9 fev. 2022.
- MUNANGA, K. **Negritude: usos e sentidos**. Belo Horizonte, Autêntica, 2009
- NASCIMENTO, Abdias. Padê de Exu libertador. *In*: POEMA do mestre Abdias do Nascimento. **Blog do NEAB**, [s. l.], 1 abr. 2015 Disponível em: <https://ipeafro.org.br/acervo-digital/audio/poesia/>. Acesso em: 20 dez. 2021.
- NASCIMENTO, A. **Thoth**/ informe de distribuição restrita do senador Abdias Nascimento / Abdias Nascimento nº 6 (1998) – Brasília: Gabinete do Senador Abdias Nascimento, 1998
- NASCIMENTO, Elisa Larkin (org.). **Afrocentricidade**: uma abordagem epistemológica inovadora. São Paulo: Selo Negro, 2009.
- NATALINO, Geraldo José. **Quem disse que Exú não monta?** Abdias do Nascimento, o cavalo do *santo* no terreiro da história. 2018. Tese (Doutorado em Ciência da Religião) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/21981/2/Geraldo%20Jose%20Natalino.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2021.
- NEIRA, Marcos Garcia; LIPPI, Bruno Gonçalves. Tecendo a colcha de retalhos: a bricolagem como alternativa para a pesquisa educacional. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 607-625, maio/ago. 2012. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S2175-62362012000200015>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/pHCFjV8GgSqnGsFqxp7Rtf/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 out. 2019.
- NIANE, Djibril Tamsir. **Soundjata ou A epopéia mandinga**. São Paulo: Ática, 1982.
- NOGUEIRA, Octaciano. **Constituições brasileiras**: volume I: 1824. 3. ed. Brasília, DF: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2012. Disponível em: <https://www2>.

senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/137569/Constituicoes\_Brasileiras\_v1\_1824.pdf?sequence=5&isAllowed=y. Acesso em: 20 dez. 2021.

NOGUERA, R. Ubuntu como modo de existir: elementos gerais para uma ética afroperspectivista. **Revista da ABPN**, Guarulhos, v. 3, n. 6, p. 147-150, fev., 2012. Disponível em: [https://filosofia-africana.weebly.com/uploads/1/3/2/1/13213792/renato\\_noguera\\_-\\_ubuntu\\_como\\_modo\\_de\\_existir.pdf](https://filosofia-africana.weebly.com/uploads/1/3/2/1/13213792/renato_noguera_-_ubuntu_como_modo_de_existir.pdf). Acesso em: 16 out. 2021.

NUNES, Clarice. Anísio Teixeira: a poesia da ação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 16, p. 5-18, jan./abr. 2001. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782001000100002>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/GCJpGQXVFFdPwFMdP/WcYNLx/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 23 mar. 2022.

OYĚWŪMÍ, Oyèrónké. **The invention of women: making an African sense of western gender discourses**. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1997.

OLIVEIRA, Eduardo David de. **Filosofia da ancestralidade: corpo e mito na filosofia da educação brasileira**. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2005. Disponível em: [https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/36895/1/2005\\_tese\\_edoliveira.pdf](https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/36895/1/2005_tese_edoliveira.pdf). Acesso em: 12 nov. 2021.

OLIVEIRA, Laiana de Oliveira. **A Frente Negra Brasileira: política e questão racial nos anos 1930**. Dissertação (Mestrado em História) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2002.

OLIVEIRA, Kiusam de. **O mundo no black power de Tayó**. Ilustrações Taísa Borges. São Paulo: Peirópolis, 2013.

OLIVEIRA, Rosenilton Silva de. **Orixás: a manifestação cultural de Deus** - uma análise das liturgias católicas inculturadas. 2011. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. doi:10.11606/D.8.2011.tde-14052012-085031. Acesso em: 04 mar. 2022.

OLLIVEIRA, Cecília. Chacina do Jacarezinho desafia STF e traz à tona as perguntas de sempre. **El País**, [s. l.], 6 maio, 2021. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2021-05-06/chacina-do-jacarezinho-desafia-decisao-do-stf-e-deixa-perguntas-conhecidas.html>. Acesso em: 5 mar. 2022.

ORAÇÃO ao tempo. Intérprete: Caetano Veloso. Compositor: Caetano Veloso. *In*: CINEMA Transcendental. Intérprete: Caetano Veloso. [S. l.]: Philips, 1979. 1 disco vinil, lado A, faixa 2 (3 min).

PACHECO, Lílian. **Pedagogia griô: a reinvenção da roda da vida: sistematização de vivências, invenções e pesquisas compartilhadas do Ponto de Cultura Grãos de Luz e Griô**. Lençóis, BA: L. Pacheco, 2006.

- PAI nosso dos mártires. Intérpretes: PJ & Raiz. Compositor: Cirineu Kuhn. *In*: FAZENDO pastoral. Intérprete: PJ & Raiz. [S. l.: s. n.], 2012. 1 AAC Single.
- PARTIDOS têm aumento de até 163% em candidaturas com nomes religiosos nas urnas em 2020. **Religião e Poder**, [s. l.], 11 nov. 2020. Disponível em: <https://religioepoder.org.br/reportagem/aumento-de-ate-163-em-candidaturas-com-nomes-religiosos/>. Acesso em: 1 jun. 2021.
- PASTOR DE EXTREMA-DIREITA é investigado por declarações homofóbicas, racistas e machistas. **Carta Capital**, São Paulo, 23 ago. 2021. Disponível em: <https://www.carta-capital.com.br/justica/pastor-de-extrema-direita-e-investigado-por-declaracoes-homofobicas-racistas-e-machistas/>. Acesso em: 1 fev. 2022.
- PASTOR R.R. Soares afirma que “água consagrada” por ele cura Covid-19. **Isto É**, [s. l.], 20 maio 2020. Disponível em: <https://istoe.com.br/pastor-r-r-soares-afirma-que-agua-consagrada-por-efe-cura-covid-19>. Acesso em: 22 jun. 2021.
- PASTOR VALDEMIRO Santiago vende semente a R\$ 1 mil prometendo curar a Covid-19. **Isto É**, [s. l.], 7 maio 2020. Disponível em: <https://istoe.com.br/pastor-valdemiro-santiago-vende-semente-a-r-1-mil-prometendo-curar-a-covid-19/> Acesso em: 2 jun. 2021.
- PECHIM, Leticia. Negros morrem mais pela covid-19. **Faculdade de Medicina UFMG**, Belo Horizonte, 24 nov. 2020. Disponível em: <https://www.medicina.ufmg.br/negros-morrem-mais-pela-covid-19/>. Acesso em: 20 fev. 2022.
- PEREIRA, Edimilson de Almeida. **Malungos na escola**: questões sobre culturas afrodescendentes e educação. São Paulo: Paulinas, 2007.
- PEREIRA, Amilcar Araujo; ARAUJO, Marta. **Raça, História e Educação no Brasil e em Portugal: desafios e perspectivas**. Educ. Real, Porto Alegre, v. 42, n. 1, p. 139-160, Mar. 2017. Disponível em [http://old.scielo.br/scielo.php?pid=S2175-62362017000100139&script=sci\\_arttext](http://old.scielo.br/scielo.php?pid=S2175-62362017000100139&script=sci_arttext). Acesso em 04 fev. 2022.
- PEREIRA, Amilcar Araujo (Org); **Narrativas de (Re)Existência - Antirracismo, História e Educação**. Editora Unicamp, Campinas. SP. 2021.
- PESSOA, Mônica. Existe um segredo entre nós: a trajetória do djéli Toumani Kouyaté. **História Oral**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 1, p. 288-319, jan./jun. 2019. Disponível em: <https://revista.historiaoral.org.br/index.php/rho/article/view/889/pdf>. Acesso em: 5 mar. 2022.
- PFEIL, Flávia Maria Cavallo; ZAMORA, Maria Helena Rodrigues Navas. Psicologia escolar e persistências do colonialismo no cotidiano educacional. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 25, p. 1-8, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-35392021221972>. Disponível em: <http://old.scielo.br/pdf/pee/v25/2175-3539-pee-25->

e221972.pdf

f. Acesso em: 19 abr. 2022.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. Do ensinar a ensinagem. *In*: PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**: volume I. São Paulo: Cortez, 2002. p. 203-243.

PIRES, Breno; AFFONSO, Julia; CAFARDO, Renata. Bíblia com foto do ministro da Educação foi distribuída em evento do MEC. **O Estado de São Paulo**, São Paulo, 28 mar. 2022. Disponível em: <https://politica.estadao.com.br/noticias/geral,biblias-de-pastores-do-mec-exibem-foto-de-ministro,70004021539>. Acesso em: 30 mar. 2022.

POLICIAL que agrediu jovem negro no Rio será promovido pela PM. **SBT News**, [s. l.], 2 abr. 2021. Disponível em <https://www.sbtnews.com.br/noticia/primeiro-impacto/164737-policial-que-agrediu-jovem-negros-no-rio-sera-promovido-pela-pm> Acesso em: 11 out. 2021

PRANDI, Reginaldo. Axé, corpo e almas: concepção de saúde e doença segundo o candomblé. *In*: BLOISE, Paulo (org.). **Saúde integral**: a medicina do corpo, da mente e o papel da espiritualidade. São Paulo: Ed. Senac São Paulo, 2011. p. 277-294.

PRESO pela PF, Pastor Everaldo batizou Bolsonaro no Rio Jordão. **Correio Braziliense**, Brasília, DF, 28 ago. 2020. Disponível em: <https://www.correiobraziliense.com.br/politica/2020/08/4871770-presos-pela-pf--pastor-everaldo-batizou-bolsonaro-no-rio-jordao.html>. Acesso em: 7 fev. 2022.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In*: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 117-142. Disponível em: [http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12\\_Quijano.pdf](http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf) Acesso em: 17 abr. 2022.

QUINTANA, Eduardo. Preconceito étnico e religioso na escola: (des)humanização e barbárie. **RevistAleph**, Niterói, n. 31, p. 119-135, dez. 2018. DOI: <https://doi.org/10.22409/revistaleph.v0i31.39275>. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistaleph/article/view/39275/22712>. Acesso em: 15 dez. 2021.

RAMOS, Claudia Monteiro da Rocha. **A escravidão, a educação da criança negra e a Lei do Ventre Livre (1871)**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008. DOI: <https://doi.org/10.47749/T/UNICAMP.2008.420740>. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/420740?guid=1651360530267&returnUrl=%2fresultado%2flistar%3fguid%3d1651360530267%26quantidadePaginas%3d1%26codigoRegistro%3d420740%23420740&i=1>. Acesso em: 10 fev. 2022.

REDE FLUMINENSE DE PESQUISAS SOBRE VIOLÊNCIA, SEGURANÇA PÚBLICA E DIREITOS HUMANOS. **Controle territorial armado no Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Rede Fluminense de Pesquisas sobre Violência, Segurança Pública e Direitos Humanos, 2020. Disponível em: [http://estaticog1.globo.com/2020/10/26/textoda-redesobremiliciaversaoampliadafinal.pdf?\\_ga=2.108791812.700315726.1603609851-bd5fb701-05b8-eb6e-4b4a-e0cd7f657fc6](http://estaticog1.globo.com/2020/10/26/textoda-redesobremiliciaversaoampliadafinal.pdf?_ga=2.108791812.700315726.1603609851-bd5fb701-05b8-eb6e-4b4a-e0cd7f657fc6). Acesso em: 20 mar. 2021.

REGO, J. **Territórios do candomblé: a desterritorialização dos terreiros na Região Metropolitana de Salvador, Bahia**. GeoTextos, [S. l.], v. 2, 2008. DOI: 10.9771/1984-5537geo.v2i2.3038. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/geotextos/article/view/3038>. Acesso em: 4 maio. 2022.

REGUEIRA, Chico; ALVES, Raoni. Diferença da expectativa de vida da pessoa negra no RJ chega a 22 anos, dependendo do município. **G1**, Rio de Janeiro, 14 jul. 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2020/07/14/diferenca-da-expectativa-de-vida-da-pessoa-negra-no-rj-chega-a-22-anos-dependendo-do-municipio.ghl>. Acesso em: 15 nov. 2021.

REIS, Maria da Conceição dos. O compromisso da pedagogia freiriana com a educação das relações raciais. In: CHACON, Daniel Ribeiro de Almeida (org.). **Pedagogia da resistência**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2021. p. 228-243.

REZENDE, Ana. Flávia *et. al.* Inserção dos negros no mercado de trabalho: um olhar decolonial. In: ENCONTRO DA ANPAD, 41., 2017, São Paulo. **Anais [...]**. São Paulo: ANPAD, 2017. p. 1-11. Disponível em: [http://www.anpad.org.br/abrir\\_pdf.php?e=MjMyOTE=](http://www.anpad.org.br/abrir_pdf.php?e=MjMyOTE=). Acesso em: 3 jan. 2022.

RIBARD, Franck. Sotigui Kouyaté e Moustapha Alassane: reflexões entre história e cinema africano. In: RIBARD, Franck (org.). **Palavras e imagens de um encontro em torno do cinema africano**. Fortaleza: Plebeu Gabinete de Leitura/Pós-Graduação em História - UFC, 2018. *E-book*. p. 31-43.

RIBEIRO, Antonio Carlos. Neoconservadorismo e necropolítica: a exclusão da modalidade discriminação religiosa do disque 100 no governo Bolsonaro. 2021. Dissertação (Mestrado em Ciência da Religião) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2021. Disponível em: <https://sapiencia.pucsp.br/bitstream/handle/24700/1/Antonio%20Carlos%20Ribeiro.pdf>. Acesso em: 5 jan. 2022.

RIO DE JANEIRO. Assembleia Legislativa. **Lei n. 1, de 1837, e o Decreto nº 15, de 1839, sobre Instrução Primária no Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Assembleia Legislativa Provincial, 1837. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/29135/pdf>. Acesso em: 20 jan. 2022.

RIO DE JANEIRO. A laicidade no ensino público. **Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro**: parte 2: Poder Legislativo, Niterói, ano 47, n. 237, p. 78, 16 dez. 2021.

- Disponível em:  
[http://www.ioerj.com.br/portal/modules/conteudoonline/mostra\\_edicao.php?session=VVZSTmVFNUV Sa05OYW1kMFRrVkp kMUpUTURCU2ExSkhURIZG TIZGVV kzUk9SVkpEVWxSQmVVOUVXa1JPYTBVeFRWUlpNVTFFVFRWT1J GbDZUa0U5UFE9PQ==](http://www.ioerj.com.br/portal/modules/conteudoonline/mostra_edicao.php?session=VVZSTmVFNUV Sa05OYW1kMFRrVkp kMUpUTURCU2ExSkhURIZG TIZGVV kzUk9SVkpEVWxSQmVVOUVXa1JPYTBVeFRWUlpNVTFFVFRWT1J GbDZUa0U5UFE9PQ==). Acesso em: 20 fev. 2022.
- ROCHA, S. A educação como ideal eugênico: o movimento eugenista e o discurso educacional no Boletim de Eugenia 1929-1933. **Cadernos de pesquisa: Pensamento Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 13, 2011. p. 162-177. Disponível em: [https://app.utp.br/cadernosdepesquisa/pdfs/cad\\_pesq13/11%20\\_a\\_educacao\\_cp13.pdf](https://app.utp.br/cadernosdepesquisa/pdfs/cad_pesq13/11%20_a_educacao_cp13.pdf). Acesso em: 10 dez. 2021.
- RODRIGUES, Matheus; COELHO, Henrique. Pretos e pardos são 78% dos mortos em ações policiais no RJ em 2019: 'É o negro que sofre essa insegurança', diz mãe de Ágatha. **G1**, Rio de Janeiro, 6 jun. 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2020/06/06/pretos-e-pardos-sao-78percent-dos-mortos-em-acoes-policiais-no-rj-em-2019-e-o-negro-que-sofre-essa-inseguranca-diz-mae-de-agatha.ghtml>. Acesso em: 3 maio 2021.
- ROMERO, Manuela Linck de; ZAMORA, Maria Helena. Pesquisando cidade e subjetividade: corpos e errâncias de um flâneur-cartógrafo. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 21, n. 3, p. 451-461, jul./set. 2016. DOI: <https://doi.org/10.4025/psicoestud.v21i3.29787>. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/PsicolEstud/article/view/29787/pdf>. Acesso em: 5 de fev. de 2022.
- ROSAS, Juliana. O jornalismo e o terrivelmente cristão. **Observatório da Imprensa**, São Paulo, 24 nov. 2021. Disponível em: <http://www.observatoriodaimprensa.com.br/intolerancia/o-jornalismo-e-o-terrivelmente-cristao/>. Acesso em: 20 fev. 2022.
- SANTA CRUZ, Victoria. Me gritaron negra. *In*: ME GRITARON negra! A poeta Victoria Santa Cruz. **Portal Geledés**, São Paulo, 28 set. 2013. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/me-gritaron-negra-a-poeta-victoria-santa-cruz/>. Acesso em: 13 dez. 2021.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2006.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Novos Estudos CEBRAP**, São Paulo, n. 79, p. 71-94, nov. 2007. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-33002007000300004>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/nec/a/ytPjkXXYbTRxnJ7THFDBrgc/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 5 mar. 2022
- SANTOS, Edmar Ferreira. **O poder dos candomblés**: perseguição e resistência no Recôncavo da Bahia. Salvador: EdUFBA, 2009. *E-book*. Disponível em:

- <https://static.scielo.org/scielobooks/nq/pdf/santos-9788523212100.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2021
- SANTOS, Joel Rufino dos. **A escravidão no Brasil**. São Paulo: Melhoramentos, 2013.
- SANTOS, Milton. *A natureza do espaço: técnica e tempo: razão e emoção*. 4. ed. 2. reimpr. São Paulo: EdUSP, 2006.
- SAPOPEMBA e Maxambomba. Intérprete: Zeca Pagodinho. Compositores: Nei Lopes e Wilson Moreira. *In: ZECA Pagodinho. Intérprete: Zeca Pagodinho. [S. l.]: Mercury/Polygram, 1998. 1 CD, faixa 14 (4 mi).*
- SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil, 1870-1930**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.
- SCHWARCZ, Lilia Moritz; GOMES, Flávio dos Santos (org.). **Dicionário da escravidão e liberdade: 50 textos críticos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.
- SCHAFFRATH, Marlete A. S. **A profissionalização do magistério feminino: uma história de emancipação e preconceitos**. *In: 23ª Reunião Anual da Anped, 2000, Caxambu, MG. Anais da 23ª Reunião Anual da Anped*. São Paulo: ANPED, 2000
- SEGATO, Rita Laura. **O Édipo Brasileiro: A dupla negação de gênero e raça**. Série antropologia, (400), Departamento de Antropologia, Universidade de Brasília, 2006.
- SELLES, Sandra Escovedo; DORVILLE, Luís Fernando Marques; PONTUAL, Leandro Vahia. **Ensino religioso nas escolas estaduais do Rio de Janeiro: implicações para o ensino de ciências/biologia**. *Ciênc. educ. (Bauru), Bauru, v. 22, n. 4, p. 875-894, Dec. 2016. Disponível em [http://old.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1516-73132016000400875&lng=en&nrm=iso](http://old.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73132016000400875&lng=en&nrm=iso). Acesso 03 fev. 2022.*
- SENNE, Wilson A. Educação, política e subjetividade. *In: MENDONÇA FILHO, Manoel; NOBRE, Maria Teresa (org.). Política e afetividade: narrativas e trajetórias de pesquisa*. Salvador: EDUFBA; São Cristóvão: EDUFES, 2009. *E-book*. p. 43-78. Disponível em: <https://static.scielo.org/scielobooks/3w52w/pdf/mendonca-9788523208974.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2022.
- SÉRGIO Camargo quer mudar nome de Fundação Palmares para Princesa Isabel. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 10 jan. 2022. Ilustrada. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/ilustrada/2022/01/sergio-camargo-quer-mudar-nome-de-fundacao-palmares-para-princesa-isabel.shtml> Acesso em: 3 mar. 2022.
- SÉRGIO Camargo sugere que negros cortem o cabelo. **Poder 360**, [s. l.], 18 dez. 2020. Disponível em: <https://www.poder360.com.br/governo/sergio-camargo-sugere-que-negros-cortem-o-cabelo/>. Acesso em: 10 dez. 2021.
- SIEPIERSKI, Carlos Tadeu. Fé, marketing e espetáculo: a dimensão organizacional da Igreja Renascer em Cristo. **Civitas**, Porto Alegre, v. 3, n. 1, p. 127-146, jun. 2003. DOI:

<https://doi.org/10.15448/1984-7289.2003.1.113>. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/civitas/article/view/113/7058> Acesso em: 3 jan. 2022.

SILVA, Ana Célia da. A desconstrução da discriminação no livro didático. *In*: MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o racismo na escola**. 2. ed. rev. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 21-37.

SILVA, Andressa Queiroz da; ROCHA, Flávia Rodrigues Lima da; MARTINS, Wálisson Clister Lima **O uso do blackface como prática pedagógica nos anos iniciais da educação básica. Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, p. 1-15, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/010318139574111520210312>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tla/a/bDwvHSWYyNFK4MkDxThV9zM/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 16 abr. 2022.

SILVA, Maria José Lopes. Um aspecto da função ideológica da escola: o currículo oculto. **Boletim Técnico do Senac**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 2, maio/ago. 1996. Disponível em: <http://www.geocities.ws/byrooney/arquivos/arquivos/FunIdeEsc.doc>. Acesso em: 10 fev. 2022.

SILVA, Maysa Ferreira da. Pensamento abissal, educação e movimento negro. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 69, p. 349-355, maio/jun. 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.58096>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/KdZJVSK4txhBzdTzZHtcnVL/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 23 mar. 2022.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Crianças negras entre a assimilação e a negritude. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 9, n. 2, p. 161-187, 2015. DOI: <https://doi.org/10.14244/198271991137>. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/viewFile/1137/408>. Acesso em: 17 nov. 2015.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e; PINTO, Regina Pahim (org.). **Negros e Educação**. São Paulo: Anped, 2002. p. 47.

SILVA, Sara Jane. **O canto de Oyá no candomblé keto**: um estudo dos aspectos culturais e etnomusicológicos. 2009. Dissertação (Mestrado em Comunicação) – Faculdade de Comunicação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009. Disponível em: [https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/10834/1/dissert\\_Sara%20da%20Silva.pdf](https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/10834/1/dissert_Sara%20da%20Silva.pdf). Acesso em: 3 out. 2021.

SIMAS, Luiz Antonio. **Atendendo a um pedido [...]**. [S. l.], 2 fev. 2019b. Facebook: [luizantonio.simas](https://www.facebook.com/luizantonio.simas). Disponível em: <https://www.facebook.com/luizantonio.simas/posts/2116533671769456>. Acesso em: 26 fev. 2022.

SIMAS, Luiz Antonio. **O corpo encantado das ruas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2019a.

- SIMAS, Luiz Antonio; RUFINO, Luiz. **Encantamento**: sobre política de vida. Rio de Janeiro: Mórula, 2020.
- SOARES, A. M. L. **Valor teológico do sincretismo numa perspectiva de teologia pluralista**. Ciberteologia (São Paulo. Edição em Português), v. 6, p. 29-40, 2010.
- SOARES, Rafael. 'Narcopentecostais': casos de intolerância religiosa crescem com expansão de facção no Rio. **Portal Geledés**, São Paulo, 13 out. 2019. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/narcopentecostais-casos-de-intolerancia-religiosa-crescem-com-expansao-de-faccao-no-rio/>. Acesso em: 20 dez. 2020.
- SOARES, Afonso Maria Logorio. **Sincretismo afro-católico no Brasil: lições de um povo em exílio**. revista de estudo da religião. ISSN 1677-1222. nº 3/2002/ pp. 45-75.
- SOARES, Rafael. Traficantes evangélicos fecham pacto com milícia para expandir 'Complexo de Israel'. **Extra**, Rio de Janeiro, 30 jan. 2021. Disponível em: <https://extra.globo.com/casos-de-policia/traficantes-evangelicos-fecham-pacto-com-milicia-para-expandir-complexo-de-israel-24821015.html>. Acesso em: 25 maio 2021.
- SOCIAL-DEMOCRACIA SINDICAL. **Relações raciais e cidadania**. Brasília, DF: SDS, 2001.
- 'SOMOS bem mais do que sabemos que somos', disse Eduardo Galeano. **G1**, São Paulo, 13 abr. 2015. Disponível em: <https://g1.globo.com/pop-arte/noticia/2015/04/somos-bem-mais-do-que-sabemos-que-somos-disse-eduardo-galeano.html>. Acesso em: 5 fev. 2022.
- SORRISO negro. Intérprete: Fundo de Quintal. Compositores: Adilson Reis dos Santos, Jair Carvalho, Jorge Philomeno Ribeiro. In: VOU festejar. Intérprete: Fundo de Quintal. [S. l.]: Universal Music, 2010. 1 CD, faixa 10.
- SOUZA, Etiane Caloy Bovkalovski de; Magalhães, Marionilde Dias Brepohl de. Os pentecostais: entre a fé e a política. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 22, n. 43, p. 85-105, 2002. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-01882002000100006>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbh/a/sj7KKXtNzFzJMDc6ZDZk9DN/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 nov. 2021.
- SOUZA, Yvone Costa de. **Atravessando a Linha Vermelha**: Programa Nova Baixada de Educação Infantil discutindo a diversidade étnico-racial e cultural na formação docente. 2009. 119 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2009. Disponível em <http://www.bdt.d.uerj.br/handle/1/10102> Acesso em 01 fev. 2021.
- TELLES, Lorena Féres da Silva. Amas de leite. In: SCHWARCZ, Lilia Moritz; GOMES, Flávio dos Santos (org.). **Dicionário da escravidão e liberdade**: 50 textos críticos. São Paulo: Companhia das Letras, 2018. p. 99-105.
- TERREIROS na mira. **Gênero e número**, [s. l.], 5 jun. 2019. Disponível em: <http://www.generonumero.media/terreiros-na-mira/>. Acesso em: 15 out. 2021

- TRINDADE, Azoilda Loretto da. **O racismo no cotidiano escolar**. 1994 Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Estudos Avançados em Educação, Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 1994. Disponível em: <https://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/8948/000304120.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2020.
- UFES critica censura promovida ao livro Omo-Oba: histórias de princesas. **Universidade Federal do Espírito Santo**, 20 mar. 2018. Disponível em: <https://www.ufes.br/conteudo/ufes-critica-censura-promovida-ao-livro-omo-oba-hist%C3%B3rias-de-princesas>. Acesso em: 27 abr. 2022.
- VALENTE, Rubens. O exílio dos orixás. **Piauí**, São Paulo, 21 ago. 2020. Disponível em: <https://piaui.folha.uol.com.br/o-exilio-dos-orixas/>. Acesso em: 30 mar. 2022.
- VALLE, Ione Ribeiro. O lugar da educação (escolar) na sociologia de Pierre Bourdieu. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 13, n. 38, p. 411-437, jan./abr. 2013. DOI: <https://doi.org/10.7213/dialogo.educ.7629>. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/8090/7844>. Acesso em: 20 out. 2019.
- VENANCIO, Ana Paula. Alfabetização antirracista e formação com as crianças: a escrevivência de pensamentos e falas por meio das cartas de pano. In: CORENZA, Janaína de Azevedo (org.). **Práticas curriculares antirracistas: temas em construção**. Rio de Janeiro: Wak, 2021. p. 79-106.
- VERGNE, Sandra Aparecida Gurgel. Arrancando espinhos das costas de Karabá: a construção da identidade positiva das populações afro-brasileiras através do ensino religioso. **Revista Lusófona de Ciência das Religiões**, Lisboa, 2015.
- VERGNE, Sandra Aparecida Gurgel. Educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. **Identidade!**, São Leopoldo, v. 24, n. 1, jan./jun. 2019. Disponível em: <http://periodicos.est.edu.br/index.php/identidade/article/view/3557/3158>. Acesso em: 15 jan. 2022.
- VERGNE, Sandra Aparecida Gurgel. Estado teocrático: respeito a liberdade religiosa em perigo. In: CONGRESSO INTERNACIONAL EM CIÊNCIAS DA RELIGIÃO: RELIGIÃO, 10., 2020, Goiânia. **Anais [...]**. Goiânia: PUC-GO, 2020. Disponível em: <https://sites.pucgoias.edu.br/pos-graduacao/mestrado-doutorado-ciencias-da-religiao/wp-content/uploads/sites/59/2020/12/ANAIS-XCICR-PUC-GOIAS.pdf>. Acesso em: 5 fev. 2022. p 96-101.
- VERGNE, Sandra Aparecida Gurgel. **Teceres, fazeres e narrativas no ensino religioso: a cosmovisão africana como possibilidade de aplicação da Lei 10639/2003**. 2016. Dissertação (Mestrado em Ciência da Religião) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/18919/2/Sandra%20Aparecida%20Gurgel%20Vergne.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2022.

WALDMAN, M. Africanidade, espaço e tradição: a topologia do imaginário espacial tradicional africano na fala "griot" sobre Sundjata Keita do Mali. *África*, São Paulo, n. 20-21, p. 219-268, dez. 1998. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2526-303X.v0i20-21p219-268>. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/africa/article/view/75248/78749>. Acesso em: 5 fev. 2022.

WALSH, Catherine. **Lo pedagógico y lo decolonial: entretejiendo caminos**. Colección Zapateándole al mal Gobierno. En cortito Qué's Pa'largo, 2014. Disponível em <https://ayalaboratorio.files.wordpress.com/2018/03/catherine-walsh-pedagogic3adas-decoloniales-volume-i.pdf> Acesso em 01 fev. 2022.

XANGÔ. Intérprete: Emerson Dias (G.R.E.S Acadêmicos do Salgueiro). Compositores: Demá Chagas, Marcelo Motta, Renato Galante, Fred Camacho, Leonnardo Gallo, Getúlio Coelho, Vanderlei Sena, Francisco Aquino, Guinga do Salgueiro e Ricardo Neves. *In*: SAMBAS De Enredo 2019. Intérprete: Vários. [S. l.]: Universal Music, 2018. 1 CD, faixa 3 (10 min).