UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

CAIO CÂNDIDO FERRARO

**Religiões afro-brasileiras na escola: silenciamentos que a lei
10.639/03 (ainda) não pôde revogar**

São Paulo
2019

CAIO CÂNDIDO FERRARO

**Religiões afro-brasileiras na escola: silenciamentos que a lei
10.639/03 (ainda) não pôde revogar**

Dissertação apresentada como requisito
para o título de Mestre em Educação –
Programa de Pós-graduação em
Educação – Faculdade de Educação –
Universidade de São Paulo.

Área de concentração: Educação e
Ciências Sociais: Desigualdades e
Diferenças
Orientadora: Fabiana Augusta Alves
Jardim

São Paulo
2019

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo da Publicação

Ficha elaborada pelo Sistema de Geração Automática a partir de dados fornecidos pelo(a) autor(a)
Bibliotecária da FE/USP: Nicolly Soares Leite - CRB-8/8204

C376 Cândia Ferraro, Caio
Ferrar Cândia Ferraro; orientadora Fabiana Augusta Alves
or Jardim. -- São Paulo, 2019.
187 p.

Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação
Educação e Ciências Sociais: Desigualdades e
Diferenças) -- Faculdade de Educação, Universidade de
São Paulo, 2019.

1. lei 10.639/03. 2. relações étnicas raciais. 3.
religiões afro-brasileiras. 4. racismo religioso.
5. escola pública. I. Augusta Alves Jardim, Fabiana
, orient. II. Título.

Nome: FERRARO, Caio Cândido

Título: Religiões afro-brasileiras na escola: silenciamentos que a lei 10.639/03 (ainda) não pôde revogar

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: Educação e Ciências Sociais: Desigualdades e Diferenças.

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof. Dra. _____
Instituição: _____
Julgamento: _____

Profa. Dra. _____
Instituição: _____
Julgamento: _____

Prof.Dra. _____
Instituição: _____
Julgamento: _____

A minha avó Doraci (*in memoriam*).

Ô boa noite pra quem é de boa noite

Ô bom dia pra quem é de bom dia

A benção, meu papai a benção

Maculelê é o rei da valentia!

RESUMO

FERRARO, Caio Cândido. Religiões afro-brasileiras na escola: silenciamentos que a lei 10.639/03 (ainda) não pôde revogar. 2019. 187 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

A promulgação da Lei 10.639/03 concretizou uma série de lutas travadas pelo Movimento Negro pelo direito à educação da população negra brasileira, mesmo consciente de que a distância entre a aprovação de uma lei e sua real efetivação dependeria de outros tantos embates políticos. A lei em questão institui a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira em todas as instituições de ensino básico do país. A motivação para conduzir a pesquisa se produziu entre as observações realizadas ao longo de meu trabalho nas escolas como educador e o contato com a literatura produzida em torno da Lei 10.639/03; a partir dessa reflexão, a questão do silêncio como prática que nos permite identificar de que modo os aspectos religiosos da cultura afro-brasileira são (ou não) abordados no cotidiano escolar configurou-se como problema de pesquisa. A questão passava pela identificação de quais memórias e quais grupos ganhariam espaço no currículo e quais seriam silenciados, não mencionados ou representados a partir de um repertório que reforça a condição de subalternidade em relação à razão eurocêntrica. Estabelecemos como eixo investigativo a atuação do professor, para entendermos quais as configurações e sentidos que o silenciamento das religiões afro-brasileiras assume nas unidades de ensino da Rede Municipal de Educação de São Paulo. A partir da análise dos trabalhos apresentados no I Congresso Municipal de Educação para as Relações Étnico-Raciais, selecionamos quatro trabalhos para entrevistas, adotando como critérios: 1) práticas que tivessem relação direta com a temática religiosa afro-brasileira; 2) práticas que mencionassem ações relacionadas às religiões afro-brasileiras, mesmo que não enunciassem tal relação diretamente; 3) práticas coletivas, apresentadas como ação do coletivo escolar e não apenas de um grupo ou indivíduo. A análise do conjunto destas entrevistas nos sugeriu a agência de professoras nas ações voltadas à efetivação da Lei 10.639/03 nas escolas municipais, bem como a potência de profissionais catalisadoras, capazes de traduzir as políticas educacionais que se desdobram da lei em ações, projetos coletivos e institucionais. Seguindo os caminhos que essas vozes delinearam, conferimos destaque

ao Leituraço, iniciativa da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo mais citada, por promover a ampliação do material voltado à educação para as relações étnico-raciais e um conjunto de formações às profissionais, suprimindo algumas das mais requisitadas demandas indicadas pelo coletivo docente. Por fim, o desenrolar desta pesquisa nos levou a questionar: por que ninguém é de terreiro na escola? E nos enredarmos nas encruzilhadas pedagógicas, buscando identificar de que maneiras as religiões afro-brasileiras se tornam audíveis no ambiente escolar, rompendo a barreira do racismo religioso, ou mesmo sendo enunciadas por ele, e, para tanto, utilizamos como alegoria o orixá mais incompreendido na sociedade cristã: Exú, o guardião dos caminhos e dos processos comunicativos. Os resultados apontam que o fortalecimento do trabalho docente com as temáticas étnico-raciais, sobretudo as relacionadas às religiões afro-brasileiras, passam pelo soerguimento das políticas públicas desenvolvidas em âmbito municipal no decorrer dos dezesseis anos da referida lei.

Palavras-chave: Lei 10.639/03. Relações Étnicas Raciais. Religiões Afro-Brasileiras. Racismo religioso.

ABSTRACT

FERRARO, Caio Candido. Afro-brazilian religions in Brazilian Public Schools: silencing processes that Law 10.639/03 couldn't repeal (yet). 2019. 187 f. Dissertation (Master's in Education) - School of Education, University of São Paulo, São Paulo, 2019.

The promulgation of Law 10.639/03 had materialized a series of Black Movement struggles waged for the Brazilian black population education rights, even aware that the gap between the approval of a law and its actual implementation would depend on many other political issues disputes. The referred Law establishes the obligation of teaching Afro-Brazilian History and Culture in all elementary institutions around the country. The motivation, to conduct this research, was born from the observations made in my daily professional life, working as a teacher, educator and mentor and its remarkable to mention that it also started from the contact between the background literature produced around the Law 10.639/03; from these reflections, the problem of silencing, institutionalized as a practice, allows us to identify how religious aspects of Afro-Brazilian culture are (or aren't) approached in daily school life, so this has been configured as the research problem. One of the main research tasks was to identify which memories and which groups would be represented in the school curriculum and which would be silenced, not mentioned or underrepresented in a repertoire that reinforces the condition of subalternity in relation to Eurocentric perspectives. We established, as an investigative axis, the teacher's performance, in order to understand the meanings and configurations that the silencing of Afro-Brazilian religions assumes at teaching centers of São Paulo Municipal Education System. From the analysis of the papers presented at "I Municipal Congress of Education for Ethnic-Racial Relations", we selected four paper authors to be interviewed, adopting as a criteria: 1) practices that had a direct approach with the Afro-Brazilian religious theme; 2) practices that mentioned actions related to Afro-Brazilian religions, even if they did not establish such relationship directly; 3) collective practices, presented as the school core collective practices and not only from a group nor individuals. The analysis set of these interviews suggested us that those teachers who act in the course of the implementation aimed effectiveness Law 10.639/03, at municipal schools, were recognized for being a

potential “catalyst professionals”, capable of translating educational policies, unfolded from the written Law, into actions and institutional collective projects. Following the paths outlined by these voices, we highlight the mostly mentioned initiative called “Leituração” that consists in a big event about collective reading that happens in all public schools, this is a Municipal Education Secretary of São Paulo initiative for promoting the expansion of the education material for ethnic-racial relations and training professionals programs to supply some of the most requested demands of the teachers collectives. Finally, the development of this research led us to question: why nobody is a member of the “Terreiros” inside the school? And we’ve got entangled in a pedagogical crossroads, seeking to identify in what ways Afro-Brazilian religions became audible in the school environment, breaking the barrier of religious racism, or even being enunciated by it. To illustrate that, we use as an allegory the most misunderstood orisha. in Christian society: Exú, the roadkeeper and communicative processes guardian. The results indicate that the strengthening of teaching work with ethnic-racial themes, especially those related to Afro-Brazilian religions, involves the uplift of public policies developed at the municipal level during the sixteen years of the referred Law.

Keywords: Law 10.639/03. Racial Ethnic Relations. Afro-Brazilian Religions. Religious racism.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	14
PARTE I: Apurando os ouvidos	20
CAPÍTULO 1 - Problema de pesquisa.....	21
1.1 Religiões afro-brasileiras: regimes do audível	42
a. Silêncio fundador.....	43
b. O Movimento Negro e as religiões afro-brasileiras: políticas do silêncio 49	
1.2 Epistemologias Sul-Sul: outras compreensões sobre silêncio e silenciamentos	58
CAPÍTULO 2 – PROCEDIMENTOS DE PESQUISA	63
PARTE II: Ouvir, aprender, compartilhar	72
CAPÍTULO 3 – A REDE MUNICIPAL DE SÃO PAULO E A LEI 10.639/03: PERCURSOS E DESAFIOS	73
3.1 As estruturas negras no poder público paulistano	73
3.2 Mês de novembro todo mundo é negro!.....	87
3.3 O prêmio como caminho	98
CAPÍTULO 4 – EXÚ NAS ESCOLAS	104
CAPÍTULO 5 – PÉ NO TERREIRO	128
CAPÍTULO 6 – POR QUE NINGUÉM É DE TERREIRO NA ESCOLA?.....	148
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	167
REFERÊNCIAS.....	175
1. Bibliografia.....	175
2. Documentos consultados	179
ANEXOS	181
Anexo I - Quadro VII – As três fases do Movimento Negro brasileiro – século XX	181
Anexo II - Quadro VIII - Profissionais entrevistadas	183
Anexo III - Quadro IX - Lista de livros do I Leituraço.....	184
Anexo IV - Roteiro de entrevista	185
Anexo V – Mapa 1 - Município de São Paulo - bairros das UEs participantes.	187

GLOSSÁRIO DE SIGLAS

AIN – Aliança Integralista Nacional

ATE – Auxiliar Técnico de Educação

CEERT – Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades

CEI – Centro de Educação Infantil

CIEJA – Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos

CMERER – Congresso Municipal de Educação para as Relações Étnico-Raciais

CNE - Conselho Nacional de Educação

CONE – Coordenadoria dos Assuntos da População Negra

CP – Coordenadora Pedagógica

CPIR - Coordenadoria de Promoção da Igualdade Racial

DOT-P – Diretoria de Orientação Pedagógica

DRE – Diretoria Regional de Ensino

EJA – Educação de Jovens e Adultos

EMEF – Escola Municipal de Ensino Fundamental

EMEI – Escola Municipal de Educação Infantil

FEUSP – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

FNB – Frente Negra Brasileira

GTER - Grupo de Trabalho Étnico-Racial

HA – Hora Atividade

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

JEIF – Jornada Especial Integral de Formação

MNU – Movimento Negro Unificado

MNUCDR - Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial

MEC – Ministério da Educação

NEER – Núcleo de Educação Étnico-Racial

PEA – Projetos Especiais de Ação

PPP – Projeto Político Pedagógico

POSL – Professor Orientador de Sala de Leitura

POIE – Professor Orientador de Informática Educativa

RMESP – Rede Municipal de Educação de São Paulo

SEPPIR - Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial

SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e
Inclusão

SEMESP - Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação

SMDHC - Secretaria Municipal de Direitos Humanos e Cidadania

SME – Secretaria Municipal de Educação

SMPIR – Secretaria Municipal de Promoção da Igualdade Racial

SMPM – Secretaria Municipal de Políticas para as Mulheres

TEN – Teatro Experimental do Negro

UNEAFRO – União de Núcleos de Educação Popular para Negras/os e Classe

Trabalhadora

UE – Unidade Escolar

APRESENTAÇÃO

Assim, a partir de uma perspectiva em encruzilhadas, o corpo do colonizado rompe com o tûmulo que lhe foi destinado. Haverá de ressaltar que é o colonizador que faz o colonizado, é a lógica de dominação que investe no esvaziamento do ser, o inventa como uma inessencialidade, o transforma em coisa e o lança em um eterno devir. (Luiz Rufino).

A motivação para a realização desta pesquisa se produziu entre as observações realizadas ao longo de meu trabalho nas escolas como educador e o contato com a literatura produzida em torno da Lei 10.639/03; a partir do trânsito entre esses dois lugares – professor e leitor-pesquisador, a questão do *silêncio* como chave de análise para olhar de que modo os aspectos religiosos da cultura afro-brasileira são (ou não) abordados no cotidiano escolar foi sendo construído como problema de pesquisa.

No decorrer de pouco mais de doze anos de atuação como professor de História em escolas públicas paulistas, não foram poucas vezes em que deparei com resistências ao colocar em prática a Lei 10.639/03, sobretudo quando o roteiro da aula se entrelaçava com aspectos da cultura africana e afro-brasileira que remetiam à dimensão religiosa. Durante esse período, atuei em treze escolas (estaduais e municipais) e um cursinho pré-vestibular comunitário da União de Núcleos de Educação Popular para Negras/os e Classe Trabalhadora (UNEAfro)¹, e, sobre essas experiências, certamente há mais a ser dito a respeito da estrutura que produz e reproduz os silenciamentos em torno da questão racial e das religiões afro-brasileiras do que a história de um indivíduo permite discutir, especialmente quando se trata da aplicação de uma lei que visa dar voz e visibilidade a uma parcela imensa da população brasileira sistematicamente silenciada e invisibilizada. De todo modo, foram as inquietações produzidas por essas experiências que me levaram ao esforço de formular sociologicamente o problema que orienta esta pesquisa.

A promulgação da Lei 10.639/03, pelo então presidente Luis Inácio Lula da Silva, resulta de um longo processo de lutas pelo acesso à educação da população negra, travadas pelo Movimento Negro². A lei em questão consistiu no acréscimo de três artigos

¹ A UNEAfro é um movimento que agrega militantes da causa negra e de diversas áreas, tendo nos cursinhos pré- vestibulares comunitários seu trabalho mais reconhecido.

² Neste trabalho, utilizamos “Movimento Negro” para identificar todos os grupos politicamente mobilizados em torno da questão racial (negra), nos pautando em autores como Kabenguele Munanga (2012) e Nilma Lino Gomes (2017). “Entende-se como Movimento Negro as mais diversas formas de organização e articulação das negras e negros politicamente posicionados na luta contra o racismo e que visam à superação desse perverso fenômeno na sociedade. Participam dessa definição os grupos políticos,

à Lei 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da educação nacional, sendo que um dos artigos foi vetado parcialmente e o outro na íntegra³; por meio da lei, instituiu-se a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira em todas as instituições de ensino básico do país, bem como a inclusão do dia 20 de novembro como Dia da Consciência Negra nos calendários escolares.

Para que se compreenda melhor a correlação de forças que garantiu a aprovação da lei, vale citar o teor do texto vetado: o parágrafo terceiro do artigo 26-A, que estabelece que “As disciplinas História do Brasil e Educação Artística, no ensino médio, deverão dedicar, pelo menos, dez por cento de seu conteúdo programático anual ou semestral à temática referida nesta Lei.” e “Art. 79-A. Os cursos de capacitação para professores deverão contar com a participação de entidades do movimento afro-brasileiro, das universidades e de outras instituições de pesquisa pertinentes à matéria”. Enquanto o primeiro era uma tentativa de estabelecer de forma mais direta um objetivo concreto, a segunda dá notícia sobre a força que o Movimento Negro teve em sua redação, apesar do veto⁴.

Tomada a partir de sua aprovação, podemos pensar que a lei registra um longo processo de disputa em torno da reconfiguração curricular. Como a pesquisa educacional tem mostrado, o currículo escolar é, por si só, um rico objeto de análise para entender como se dão as relações de força entre diferentes agentes históricos no decorrer do tempo. Arroyo (2011) trata da emergência da memória como campo político-pedagógico, reavaliando a força dos coletivos sociais nessa retomada, que pode muito bem ser compreendida como disputa territorial, “pelo trato ou esquecimento da memória” (p. 290). Essa disputa por espaço no currículo gera tensões políticas:

Um território não apenas de disputa pelo lugar da memória, mas de que memórias merecem ocupar esse território. Essa disputa se torna mais tensa com a entrada na escola dos coletivos cujas identidades merecem apenas um

acadêmicos, culturais, religiosos e artísticos com o objetivo explícito de superação do racismo e da discriminação racial, de valorização e afirmação da história e da cultura negras no Brasil, de rompimento das barreiras racistas impostas aos negros e às negras na ocupação dos diferentes espaços e lugares na sociedade. Trata-se de um movimento que não se reporta de forma romântica à relação entre negros brasileiros, à ancestralidade africana e ao continente africano da atualidade, mas reconhece os vínculos históricos, políticos e culturais dessa relação, compreendendo-a como integrante da complexa diáspora africana. Portanto, não basta apenas valorizar a presença e a participação dos negros na história, na cultura e louvar a ancestralidade negra e africana para que um coletivo seja considerado como Movimento Negro. É preciso que nas ações desse coletivo *se faça presente e de forma explícita uma postura política de combate ao racismo*”. (GOMES, 2017, p. 23).

³ Mensagem de veto presidencial. Disponível em: <<<https://bit.ly/2K5xZ99>>>. Acessado em: 2019-05-22.

⁴ Redação da Lei 10.639/03. Disponível em: <<<https://bit.ly/1qd1Yex>>>. Acessado em: 2019-05-22.

dia, foram inferiorizadas, marginalizadas da memória nacional, da história. O currículo passa a ser o território de disputa pelo reconhecimento e legitimidade de outras memórias, outras histórias a lembrar. A reconhecer como legítimas. (ARROYO, 2011, p. 291).

Portanto, a questão passa a ser quais memórias e quais grupos serão representados e quais serão silenciados, invisibilizados ou, ainda, representados a partir de um repertório de imagens que reforça seu lugar subordinado nas hierarquias sociais. Trata-se, então, de redemarcar os limites de um território historicamente identificado com valores e práticas da cultura hegemônica, marcadamente eurocêntrica, instituindo a relevância de ensinar as origens africanas e a agência dessas populações na constituição de nossa História. Mais do que isso (daí o interesse nos aspectos religiosos das culturas afro-brasileiras), vemos – no presente – como alguns valores modernos são, inúmeras vezes, mobilizados como práticas de esquecimento e silenciamento de parcelas da população cuja afirmação identitária parece interpor risco à própria identidade nacional. Por essa razão, nos interessa compreender os valores e argumentos colocados em jogo quando se trata de reconhecer elementos das religiões afro-brasileiras como parte das culturas cuja entrada na instituição escolar foi franqueada pela Lei 10.639/03.

A professora Nilma Lino Gomes, em artigo de 2012, desvela a atuação das culturas *silenciadas* na elaboração de novas epistemologias, contribuindo com as estruturas capazes de *descolonizar* o currículo.

A força das culturas consideradas negadas e silenciadas nos currículos tende a aumentar cada vez mais nos últimos anos. As mudanças sociais, os processos hegemônicos e contra-hegemônicos de globalização e as tensões políticas em torno do conhecimento e dos seus efeitos sobre a sociedade e o meio ambiente introduzem, cada vez mais, outra dinâmica cultural e societária que está a exigir uma nova relação entre desigualdade, diversidade cultural e conhecimento. Os ditos excluídos começam a reagir de forma diferente: lançam mão de estratégias coletivas e individuais. Articulam-se em rede. A tão falada globalização que quebraria as fronteiras aproximando mercados e acirrando a exploração capitalista se vê não somente diante de um movimento de uma globalização contra-hegemônica, nos dizeres de Santos (2006), mas também de formas autônomas de reação, algumas delas duras e violentas. Esse contexto complexo atinge as escolas, as universidades, o campo de produção do conhecimento e a formação de professores/as. Juntamente às formas novas de exploração capitalista surgem movimentos de luta pela democracia, governos populares, reações contra-hegemônicas de países considerados periféricos ou em desenvolvimento (2012, p. 102).

O teor otimista da fala de Gomes se deve ao contexto político distinto que vivia o país (e a América Latina) há sete anos. No que concerne ao Movimento Negro, as ações afirmativas estavam em pauta, o decênio da Lei 10.639/03 se aproximava e o

período era de avaliação e rememoração. Porém, profundas transformações ocorreram, demandando uma mudança estrutural em nossas hipóteses iniciais de pesquisa. Quando iniciamos essa caminhada, ainda engatinhando, nos meses finais de 2014, o Brasil vivia sob a égide de uma democracia, que julgávamos estável, Dilma Rousseff acabara de ser reeleita presidenta, ainda que por pequena margem de votos, e nossas lutas, ou, para ser mais objetivo, as lutas do Movimento Negro para efetivação da Lei 10.639/03 na esfera municipal paulistana, estavam fortalecidas com a criação do Núcleo de Educação Étnico-Racial (NEER) na Secretaria Municipal de Educação (SME) e dos grupos de trabalho étnico-raciais em cada Diretoria Regional de Ensino (DRE), com grande oferta de cursos de formação continuada, produção de materiais didáticos e eventos voltados para a promoção da educação para as relações étnico-raciais. As primeiras linhas, o primeiro esboço dessa pesquisa, direcionavam um olhar crítico às estruturas que fomentam a educação étnico-racial na cidade de São Paulo, pretendendo investigar a falta de materiais e cursos que abordassem os aspectos religiosos das culturas afro-brasileiras.

No entanto, em 31 de agosto de 2016, logo após o meu ingresso na pós-graduação, um golpe parlamentar tirou do poder a presidenta legitimamente eleita e formalizou um processo de destituição de direitos que se perpetua, ainda sem sinais de enfraquecimento. Não somente a Lei 10.639/03 está ameaçada, como a própria LDB, estrangulada por cortes sucessivos de verbas e um crescente controle ideológico sobre a cátedra, liderado pelos grupos reacionários que ascenderam oficialmente ao poder com o golpe parlamentar. Em tempos sombrios, desperdiçamos esforços para afirmar o óbvio e defender conquistas que pareciam consolidadas: ao invés de avançarmos no debate pedagógico, centramos nossas forças em não perder terreno. No microcosmo dessa pesquisa isso representa uma mudança, de um viés mais crítico para uma análise do que havia sido conquistado até então, e para o apontamento de algumas das barreiras que impedem que a Lei 10.639/03 seja implementada nas salas de aula das escolas municipais de São Paulo, concentrando nosso olhar nas religiões afro-brasileiras e nos professores, afinal, como veremos, aquém de qualquer política pública, é o professor no chão da escola quem acaba decidindo o que será ou não ensinado. Aceitar as religiosidades afro-brasileiras na escola representa aceitar uma outra forma de ver o mundo além do modelo eurocêntrico, permitir às crianças conhecer e vivenciar outras epistemologias.

Um dos achados dessa pesquisa diz respeito à *agência das professoras* nas ações que visam a efetivação da Lei 10.639/03 na Rede Municipal de Educação de São Paulo (RMESP). Embora não tenha sido o foco desta investigação, nossa análise sobre o I Congresso Municipal de Educação para as Relações Étnico-Raciais (CMERER), material com o qual principiamos nossa jornada, indicou a proeminência feminina na quantidade de trabalhos apresentados, dados que, somados ao fato de que quinze (de nossas dezesseis entrevistas) foram realizadas com mulheres, geraram notável desconforto ao se referir ao coletivo docente como *professores*, mantendo a norma da língua portuguesa. Em uma das entrevistas, uma professora se enganou ao se referir ao coletivo docente e disse “*as professoras*”; ao invés de se corrigir, decidiu alterar o termo por conta própria continuando, “*professoras, vou falar professoras, porque a maioria é mulher*”. Aqui, resolvemos assumir a mesma postura, designando *professoras* para nos referirmos ao coletivo docente no decorrer deste texto. As falas das professoras foram preservadas dessa alteração. As dificuldades que essa simples mudança de gênero acarreta na escrita nos serve de alerta para a discussão sobre gênero na educação, que se por um lado não foi objeto de investigação nesta pesquisa, por outro lado está capilarizada em todas as entrevistas e discussões.

A dissertação está organizada da seguinte maneira: na primeira parte, apresentamos o problema de pesquisa e seus objetivos no capítulo 1 e, em seguida, no capítulo 2, apresentamos os procedimentos de pesquisa, delineando os percursos planejados e os percorridos; na segunda parte, dedicamos o capítulo 3 à exposição do histórico da Lei 10.639/03 dentro da RMESP, relacionando às ações da SME mais significativas registradas nas entrevistas, tais como o CMERER, o Novembro Negro e o Leituraço; no capítulo quatro, denominado “Exú nas escolas”, apresentamos manifestações do orixá Exú, o senhor dos caminhos, como representação das religiões afro-brasileiras no território escolar e as dinâmicas de *silenciamento* e de torna-lo audível em um projeto coletivo prolongado; na sequência, a expressão pé na senzala é repensada, nomeando o capítulo cinco “Pé no terreiro”, quando apresentamos a importância da profissional catalisadora nas unidades de ensino envolvidas com projetos ligados à educação para as relações étnico-raciais; no sexto e derradeiro capítulo trazemos alguns apontamentos sobre as relações desenvolvidas no contexto escolar, tentando responder à questão que dá nome ao capítulo: “Por que ninguém é de terreiro

na escola?"; por fim, as considerações finais exprimem nossos achados e impressões registradas ao longo dos cinco anos nos quais essa pesquisa transcorreu.

PARTE I: Apurando os ouvidos

CAPÍTULO 1 - Problema de pesquisa

O protagonismo maior agora passa a ser dos movimentos sociais, ainda que o Estado se mantenha central como distribuidor e doador. É nessa ordem de garantia dos direitos individuais e coletivos que medram o reconhecimento da singularidade étnica e o respeito à igualdade racial. De modo apenas aparentemente paradoxal, a afirmação do coletivo racial serve para aprofundar a igualdade entre os cidadãos. A razão parece estar no fato que as desigualdades precisam agora ganhar nome (cor, gênero, raça, orientação sexual) para serem combatidas (Antônio Sérgio Guimarães).

Apesar dos esforços promovidos pela SME para a inclusão da discussão étnico-racial e implementação da Lei 10.639/03, a presença de aspectos religiosos das culturas africanas e afro-brasileiras em sala de aula e em projetos escolares tem sido ocasião de dissenso. Bakke (2011) analisou justamente como a religiosidade afro-brasileira está inserida na aplicação da Lei 10.639/03, indicando que apesar de estar presente em materiais didáticos e cursos de formação de professores (em menor medida), é no cotidiano escolar que se constata a maior dificuldade em aplicá-la.

Os professores que optaram por trabalhar com a temática nas escolas em que lecionei defendem um distanciamento no que tange às religiões afro-brasileiras, sob o argumento do Estado laico ou mesmo a partir do reconhecimento de que se trata de evitar possíveis conflitos com os educandos, a comunidade e até mesmo com a equipe escolar. Em minha experiência docente, houve ocasiões em que o bloqueio partiu da gestão da instituição, às vezes como imposição restritiva ao tema ou, em outras, como pedido hesitante, para que os conflitos supracitados não viessem à tona.

Não se trata aqui de nenhum exagero pontual por parte desses atores escolares, pois a mídia vem noticiando continuamente os casos de repressão aos educandos praticantes das religiões afro-brasileiras. Neste sentido, o trabalho de Stela Guedes Caputo (2012) surge como referência: acompanhando a trajetória de crianças do candomblé na escola, os preconceitos de colegas, professores, gestão e sociedade em geral são registrados, em forma de denúncia e relatos de resistência. Há ainda manifestações de preconceito por ocasião do trabalho que as escolas desenvolvem. Um dos casos que ganhou notoriedade em 2011 foi o da Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) Guia Lopes – agora renomeada Nelson Mandela – localizada na zona

norte de São Paulo. Após diversas atividades para a implementação das diretrizes curriculares na temática étnico-racial, a escola amanheceu com a frase “Vamos cuidar do futuro de nossas crianças brancas” pichada no muro, seguida de uma suástica⁵. Ainda, o livro *Entre ataques e tabaques*, de Patrício Araújo (2017), dedica parte de seus esforços na análise de três casos de racismo religioso ocorridos em escolas públicas brasileiras que ganharam repercussão midiática, como forma de demonstrar que os casos não são isolados e atingem todos os setores da vida de uma escola, desde a gestão, funcionários, alunos e professores, até a administração pública da educação e pais de alunos.

Um exemplo próximo talvez facilite a compreensão do que está em jogo. A Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) Professora Caira Alayde de Alvarenga Medea, em efetivo exercício desde 2009, tem se empenhado para que o trabalho com cultura popular seja a marca identitária de seu Plano Político Pedagógico (PPP), com amplo incentivo do corpo gestor e apoio da comunidade no entorno. No ano de 2014, em que lá trabalhei, desenvolvemos um projeto interdisciplinar com os alunos das quatro turmas de 7º ano sobre o Maculelê, dança de origem afro-indígena incorporada à capoeira e que recebe a definição de “folgado popular de origem baiana, misto de jogo de bastões e dança” (LOPES, 2012, p.152). Tal como grande parte da cultura afro-brasileira, o maculelê tem muitas origens, relatadas pela história oral. Algumas acusam o surgimento ainda na África, outras tantas atribuem aos indígenas sua criação. Da cidade de Santo Antônio da Purificação na Bahia constam os primeiros registros escritos da dança, que era praticada no dia da padroeira da cidade, Nossa Senhora da Purificação. Na década de 1960 muitos alunos de Mestre Bimba, criador da capoeira regional, aprenderam o maculelê e o disseminaram nas rodas de capoeira. O trabalho interdisciplinar se desenvolvia sem nenhum tipo de embate ideológico por parte dos educadores, até que o aspecto religioso foi pautado. Para os educandos, a simples menção do nome da dança já foi o suficiente para expressões de repulsa e a associação à palavra pejorativa, utilizada sempre que se remete ao negro no Brasil: “macumba”. São três as principais conotações atribuídas à palavra macumba: “designação genérica dos cultos afro-brasileiros e seus rituais”; para fazer referência ao instrumento, “espécie de reco-reco” (LOPES, 2012, p.152) e, pejorativamente, como

⁵ G1. **Escola que foi pichada com frase racista ganha nome de Mandela**. São Paulo, 29 de junho de 2016. Disponível em: <<<https://glo.bo/2Zw8npY>>>. Acesso em: 2019-07-28.

forma de ofensa a tudo que se refere ao negro. É a este terceiro sentido que identificamos as falas dos educandos.

Diante da recusa dos educandos em participar do projeto, iniciei uma série de aulas para desconstrução dos estereótipos que circundam a cultura afro-brasileira, como meio de expor as origens do racismo, que aumenta quando a religião é citada. A reação das colegas foi contrária ao debate nesses termos, alegando que o projeto era sobre o aspecto cultural somente, não sobre a religiosidade (como se pudessem ser dissociados). Utilizo este breve relato como forma de evidenciar concretamente de que maneira, no cotidiano do funcionamento da instituição escolar, produz-se o silenciamento da religiosidade afro-brasileira na educação paulistana, pois, mesmo numa escola comprometida com o reconhecimento e transmissão da cultura popular, o fenômeno aparece.

Ainda que não seja o foco desta pesquisa, cabe aqui um comentário sobre o lugar comum que a cultura afro-brasileira ocupa no imaginário escolar, geralmente introduzida junto a outras tantas manifestações distintas no macrouniverso da “cultura popular”. Enquadradas como folclore, constituem-se como matéria amorfa, cultura estática, fixada num passado distante, tal qual peça de museu (MUNANGA, 2011), reforçando a auto-compreensão do Ocidente como lugar das sociedades históricas e, por isso, capazes de acolher dinâmicas de mudança sem risco à perda de sua identidade.

Nesse sentido, se abordadas de forma apartada do cotidiano, as culturas e história africanas e afro-brasileiras não constituem elemento formativo, capazes de lançar luzes sobre o presente, mas aparecem como simples componente exótico, desconectado da realidade dos educandos. Mais do que isso, como afirma Arroyo,

essa pretensão de esquecimento desses coletivos e de suas histórias tem sido, em nossa formação social e até nos currículos, uma forma de mantê-los na memória como inferiores. Não foram esquecidos na memória coletiva, foram inferiorizados. Uma memória inferiorizadora, construída, cultivada e repassada na mídia, na cultura política e também nos livros didáticos e literários, nas histórias, nos dias comemorativos e nos currículos. (2011, p. 298).

A religiosidade é um elemento indissociável das culturas africanas e seus espaços de adoração se configuram como espaços de resistência, desde os primórdios da diáspora africana até hoje. A cultura que hoje permeia o ideário nacional e global do “ser brasileiro”, estereotipado em elementos tais como o samba, a capoeira e a feijoada, surgiram nos mesmos terreiros em que se cultuam os orixás (LODY; SABINO, 2011),

de onde surgiram as tantas religiões afro-brasileiras que enfrentaram séculos de invisibilidade e perseguição, e agora tem que lidar com o silêncio a seu respeito, no momento mesmo em que se procede a novas seleções sobre quais aspectos da cultura afro-brasileira interessa promover (SILVA, 2015a).

Ao contrário do que se pode presumir, que símbolos étnicos sejam assumidos como símbolos nacionais não contribui com a luta antirracista, mas sim eleva a dificuldade de evidenciar o persistente racismo (MUNANGA, 2011). Ao tentar dissociar o atabaque e o culto aos ancestrais, ou a dança e a comunicação com os orixás, nega-se a espiritualidade dos espaços que serviram (e servem) como símbolos de resistência do patrimônio imaterial afro-brasileiro. Aprovada na UNESCO em 2003, a qual o Brasil aderiu em 2006, a Convenção para salvaguarda do patrimônio cultural imaterial entende:

[...] por “patrimônio cultural imaterial” as práticas, representações, expressões, conhecimentos e técnicas - junto com os instrumentos, objetos, artefatos e lugares culturais que lhes são associados - que as comunidades, os grupos e, em alguns casos, os indivíduos reconhecem como parte integrante de seu patrimônio cultural. Este patrimônio cultural imaterial, que se transmite de geração em geração, é constantemente recriado pelas comunidades e grupos em função de seu ambiente, de sua interação com a natureza e de sua história, gerando um sentimento de identidade e continuidade e contribuindo assim para promover o respeito à diversidade cultural e à criatividade humana (UNESCO, 2006, p.4).

O candomblé e a umbanda são os dois troncos fundamentais que utilizamos para nos referir às religiões afro-brasileiras, pois mesmo tendo conhecimento das múltiplas vertentes dos cultos de matriz africana, não é nosso interesse aqui definir suas especificidades⁶. O enquadramento em *religiões afro-brasileiras* como fator de unicidade está mais relacionado aos aspectos da violência decorrente da intolerância religiosa, que aqui abordamos como *racismo religioso*, justamente por entender que é necessário destacar devidamente as perseguições orquestradas às religiões relacionadas à ancestralidade africana e, por conseguinte, *negra*. O termo *racismo religioso* tem aqui a função de nos lembrar que, para além de uma intolerância gerada por adeptos de religiões hegemônicas, no Brasil marcadamente cristãs, em uma tentativa de conter a disseminação de outras epistemologias, as religiões afro-brasileiras carregam a marca de *coisa de preto*, e como tal, são alvo do *racismo estrutural*, que, diante de um elemento negro, pode assumir três posturas excludentes: *silenciamento*; *destruição*; *apropriação*.

⁶ Para este fim indicamos Prandi, 2000; Silva, 2005.

Escolas em que trabalhei reproduziram esses componentes excludentes, dificultando (e, por vezes, impossibilitando) ações voltadas para valorização e consolidação da cultura afro-brasileira como um todo – e não em partes selecionadas ou silenciadas.

Eni Puccinelli Orlandi, em seu livro sobre *As formas do silêncio*, diferencia o silêncio entre dois de seus tipos: “Em face dessa sua dimensão política, o silêncio pode ser considerado tanto como parte da retórica da dominação (a da opressão) como de sua contrapartida, a retórica do oprimido (a da resistência).” (ORLANDI, 1997, p. 31). Enquanto as religiões afro-brasileiras (re)existiam abaixo do limiar do audível, ignoradas no panorama geral da sociedade ao mesmo tempo em que aos negros era negada a voz no espaço público, o silêncio em torno de si podia ser pensado a partir da retórica do oprimido e da resistência.

Tratava-se de resistência porque o inaudível, frente a contextos de perseguição e criminalização, em alguma medida conformava um espaço de liberdade e permitia a transmissão de modos de vida que as diversas violências intentavam destruir. Se, por um lado, estavam restritos a micro universos, os quais se expandiam e retraíam em determinados momentos históricos sem reordenar suas fronteiras significativamente, por outro, as representações do imaginário externo não constituíam um fator de mudança, uma vez que o sentido só pode ser produzido nas múltiplas relações das linguagens materiais e imateriais, verbais e não-verbais (ORLANDI, 1997, p. 20).

A partir da questão dos efeitos surgidos no processo de enunciar o que antes era silêncio, podemos identificar alguns ciclos de repressão e valorização das religiões afro-brasileiras ao longo da história brasileira.

Na década de 1930, a organização da Frente Negra Brasileira (FNB), primeiro movimento negro nacional de massas, assentava-se no pressuposto de que a ascensão social do negro era o único caminho para a superação do racismo, defendia que tudo que remetesse ao passado, à África, e, portanto, ao “primitivo”, fosse deixado para trás. Nada poderia ser mais identificado com essa ancestralidade a ser superada do que as religiões afro-brasileiras (DOMINGUES, 2007). Nesse momento, então, a abertura às vozes negras se encontrava com o contexto mais geral de construção da identidade nacional em torno da figura do trabalhador e, embora certo silêncio fosse rompido, novas formas de silenciamento eram produzidas.

Contudo, o cenário desenhado em meados da década de 1960 é diametralmente oposto ao quadro de resistência e o silêncio assume sua dimensão enquanto fator de

dominação, isto é, passa a se inscrever na retórica do opressor. Nesse período, temos a ascensão da umbanda como símbolo de uma nação mestiça, impulsionada pelo forte apelo da sociologia nacional, que a delineava como a mais pura expressão religiosa brasileira, ganhando numerosos adeptos entre a classe média urbana, até meados da década de 1970. Apesar de negra, a umbanda seria uma religião aberta a todos, independente da etnia ou classe social:

Nos anos de 1960 era comum nos meios intelectuais, acadêmicos ou não, referir-se à umbanda como aquela, dentre as religiosidades afro-brasileiras, que parecia ter sido feita sob encomenda não só para os negros, mas para todos “os brasileiros” (PIERUCCI, 2004, p. 24).

Essa expansão simbolizava, assim, a condição de “religião universal” da umbanda, aceitando que todo e qualquer indivíduo se convertesse⁷.

No final da década de 1970, com a retomada do Movimento Negro organizado, o candomblé ascendeu como símbolo de resistência e guardião da memória africana no Brasil, levando muitos militantes negros à conversão (HOFBAUER, 2006). No mesmo período a terceira onda de expansão religiosa do protestantismo (ver quadro I), em que se firma o neopentecostalismo, chega ao Brasil, com mudanças conceituais que, entre outras coisas, atingiam diretamente as religiões de matriz africana. A criação de um inimigo comum (o diabo) não se tratava de novidade, mas sua associação às religiões afro-brasileiras representa um meio de tornar tangível um conceito que só existia no relevo mental.

Se a primeira onda expansionista pautou-se por uma ferrenha oposição ao catolicismo, o neopentecostalismo, mesmo condenando os católicos por seus hábitos como o de beber e fumar, concentra suas forças na oposição radical aos cultos e ritos das religiões afro-brasileiras, mesmo que em grande parte incorpore de forma especular práticas dessa religiosidade (ARENARI; SOUZA, 2006: p. 202).

⁷ Para classificar as religiões, Antônio Flávio Pierucci se vale da classificação funcional elaborada por Cândido Procópio, “uma classificação que ele considerava “muito útil” no enfrentamento analítico de um campo de forças religiosas diversas e com desigual potencial de desenvolvimento é a que distingue entre *religiões étnicas* (em jargão funcionalista: religiões como função de preservação de subculturas étnicas) e *religiões universais* (abertas a todo e qualquer indivíduo independentemente de tribo, etnia ou nacionalidade).” (PIERUCCI, 2006, p. 114).

Quadro I – As três ondas de expansão de religiões de matriz protestante, Brasil, 1910- 1970.

Onda	Década	Principais representantes	Características
Pentecostalismo clássico	1910	Assembléia de Deus e a Congregação Cristã	anticatolicismo; dom das línguas; crença na volta iminente de Cristo; salvação paradisíaca; sectarismo radical e ascetismo de rejeição de mundo
Deuteropentecostalismo	1950	Evangelho Quadrangular, O Brasil para Cristo, Deus é Amor e Casa da Benção	cura divina; fragmentação denominacional e visibilidade nacional
Neopentecostalismo	1970	Igreja Universal do Reino de Deus, Igreja Nova Vida e Cristo Vive	pilares a oposição radical a cultos afro-brasileiros; exorcismo; lógica empresarial; maior flexibilidade quanto aos hábitos

Fonte: PIERUCCI, 2004.

Dados dos últimos censos demográficos revelam que entre 1980 e 2010 (PIERUCCI, 2004, p. 25; IBGE, 2010) as religiões afro-brasileiras vêm sofrendo contínuas perdas de fiéis. No censo de 1980, os que se declaravam praticantes de candomblé ou umbanda representavam 0,57% da população brasileira, contando 0,44% em 1991 (ano em que passam a ser separadas pelo IBGE), 0,34% em 2000 e 0,30% no último censo em 2010. Com a divisão da umbanda e do candomblé foi possível analisar o desenvolvimento de cada uma: enquanto o candomblé mantém um crescimento gradual, porém ínfimo diante da população em geral, passando de 106.957 para 167.363 entre 1991 e 2010, a umbanda retrocedeu consideravelmente: de 541.518 adeptos em 1991, há uma queda para 407.331 seguidores no censo de 2010. Entretanto, esses dados não são suficientes para afirmar que essas religiões estão desaparecendo, pois seus adeptos estão habituados a identificar como católicos e espíritas desde que os escravizados simularam (e, em alguns casos, sincretizaram), assumir o cristianismo.

Entre nossas entrevistadas, esse é um comportamento que registramos em muitas oportunidades.

Em sala de aula, a tática é ainda mais palpável. Quando a temática religiosa ocupa alguma aula, é comum indagar as turmas sobre sua identidade religiosa, geralmente enunciada nos termos católico, evangélico, espírita, testemunha de Jeová, “da umbanda”, “do candomblé”, budista ou ateu. No decorrer do ano letivo, porém, a partir de diálogos individuais, o educando assume sua religiosidade e suas motivações para ocultá-la, por vezes até em tom de confissão. Ao longo de minha atividade docente, apenas em duas oportunidades educandos se assumiram filhos de santo nesses momentos diante de toda a turma: na primeira ocasião, em 2015, a aluna revelou ser do candomblé e, imediatamente, como se fosse uma regra pessoal, iniciou um inflamado discurso em defesa de sua religião, inclusive ameaçando fisicamente quem ousasse desrespeitar seus preceitos.

Ao longo deste mesmo período, entre 1980 e hoje, as religiões neopentecostais expandiram suas zonas de influência, adquirindo grandes veículos de comunicação como emissoras de TV, rádios e jornais, empenhando-se num processo evangelizador inédito até então. O aspecto mais insólito da terceira onda de expansão dos evangélicos é a organização pelo viés político-partidário, em que os candidatos têm como premissa a defesa dos valores da sua igreja, elegendo-se desde as esferas municipais até o senado, “formando um bloco político de pressão relativamente organizado no Poder Legislativo, conhecido como ‘bancada evangélica’”.(ARENARI; TORRES, 2006: p. 203). Para se ter uma ideia da escala que as bancadas evangélicas tem assumido, elaboramos uma tabela apresentando os dados para as três esferas do poder legislativo (tabela I).

Tabela I – Bancadas evangélicas em número de representantes nas esferas municipal, estadual e federal – agosto 2019

Esfera de Poder	Cargo	Bancada evangélica	Total	
			N	%
Municipal	Vereador	13	55	24%
Estadual	Deputado	13	94	14%
Federal	Deputado	84	513	16%
	Senador	7	81	9%
Total		117	743	16%

Fonte: Tribunal Superior Eleitoral, 2019.

Esta quantidade de membros é estabelecida a partir da autodeclaração dos candidatos quanto à sua religião, mas a bancada conta com membros de diversos partidos e pode ser reforçada por outros grupos de inclinação conservadora, como a chamada bancada da bala, composta por membros associados ao exército, polícias e outras forças de segurança; ou a própria bancada católica, que unida à evangélica forma a Bancada da Bíblia com aproximadamente 180 nomes, número próximo a um terço do Congresso Nacional⁸. Em 2015, gerou espanto a realização de um culto evangélico realizado na Câmara dos Deputados (local supostamente laico, de acordo com o Art. 19 da Constituição Brasileira, “é vedado à União, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios: I - estabelecer cultos religiosos ou igrejas, subvencioná-los, embaraçar-lhes o funcionamento ou manter com eles ou seus representantes relações de dependência ou aliança, ressalvada, na forma da lei, a colaboração de interesse público⁹”), por iniciativa do então presidente da casa, Eduardo Cunha (PMDB), e contou com a presença da bancada evangélica, que havia sido determinante base de apoio em sua assunção ao cargo máximo da Câmara. Se, naquela ocasião, o culto foi razão de espanto e pôde ser interpretado como demonstração de força, agora os cultos na Câmara já nem despertam atenção da mídia¹⁰, e as demonstrações de força se realizam por meio de outras medidas, mais perigosas em nosso entender, lembrando que o mesmo Eduardo Cunha foi o responsável, como então presidente da Câmara dos Deputados, por aceitar a abertura do processo de impeachment contra Dilma Rousseff¹¹. Araújo apresenta uma metáfora relevante para explicar a relação entre estado, as religiões afro-brasileiras e as religiões pentecostais:

Na forma que se encontra hoje, o estado tem sido a bigorna de uma política teocrática que se impõe, haja vista a influência comprovada das bancadas evangélicas nas diferentes esferas do governo. Nela, as identidades religiosas afro-brasileiras são esmagadas sob o martelo de um cristianismo raso que aspira ares de nova cristandade, já que conservador, fundamentalista e intolerante. O estado é a bigorna: inerte e passivo. O pentecostalismo, com aspiração a cristandade, é o martelo: ativo e intransigente. No meio, sendo

⁸ ISTOÉ. **Eles não querem só dizer amém**. Disponível em: <<<https://bit.ly/30JsXEB>>>. Acesso em: 2019-07-07.

⁹ Disponível em: <<<https://bit.ly/32i5zyf>>>. Acesso em: 2019-07-07.

¹⁰ Em agosto de 2019, o presidente da Câmara Municipal de São Paulo, Eduardo Tuma (PSDB), transformou uma sala de reuniões da Câmara em um espaço de cultos religiosos. FOLHA. **Evangélico, presidente da Câmara de SP transforma sala de reuniões em culto**. Disponível em: <<<https://bit.ly/2lF0Y9o>>>. Acesso em: 2019-09-08.

¹¹ G1. **Eduardo Cunha autoriza abrir processo de impeachment de Dilma**. Disponível em: <<<https://glo.bo/1Qfjn6>>>. Acesso em: 2019-07-07.

trituras pelo impacto entre os dois, estão as religiões afro-brasileiras (ARAÚJO, 2017, p. 203).

Conforme diversos autores tem apontado, a terceira onda protestante cresceu com mais força justamente nos locais em que a ausência de perspectivas de ascensão profissional e social levou à descrença em relação ao futuro e às instituições que, ao menos na teoria, deveriam cancelar esse porvir de sucesso. Já no final dos anos 1990, era impossível não considerar a presença evangélica em qualquer análise descritiva da periferia paulistana. Tracemos um pequeno mapeamento dessa ascensão neopentecostal na cidade de São Paulo.

O estudo “Diversidade Étnico-racial e Pluralismo Religioso no Município de São Paulo”, publicação da Secretaria Municipal para Promoção da Igualdade Racial (SMPIR) (2016), sistematiza e analisa dados do censo 2010 para demonstrar a distribuição das religiões na cidade, sob o escopo das etnias raciais. A intersecção étnico-racial e religião colabora para uma melhor compreensão do cenário paulistano. Esta publicação listou 48 agrupamentos autodeclarados entre confissões religiosas, convicções filosóficas (agnósticos e ateus) e aqueles que não sabem, não tem filiação ou preferem não declarar, que, de acordo com a classificação do IBGE, são agrupados em “Sem Religião”.

Tabela II - Comparativo dos agrupamentos religiosos na cidade de São Paulo - Censo 2000 - Censo 2010

Agrupamentos	Censo 2000		Censo 2010		Impacto em 10 anos	
	N	%	N	%	N	%
Católicas	7.139.027	68%	6.593.342	58,60%	-545.685	-8%
Evangélicas de missão	305.341	3%	266.215	2,40%	-39.126	-13%
Evangélicas de origem pentecostal	1.205.120	12%	1.423.743	12,70%		18%
Evangélicas não determinadas/ Sem vínculo/ Outras religiosidades cristãs	177.462	2%	947.482	8,40%	770.020	434%
Espiritualistas	289.593	3%	540.941	4,80%	251.348	87%
Afro-brasileiras	48.474	1%	69.706	0,60%	21.232	44%
Religiões orientais	136.186	1%	189.399	1,70%	53.213	39%
Outras	197.869	2%	1.211.913	10,80%	1.014.044	513%
Sem religião	936.474	9%	1.056.009	9,40%	119.535	13%
Total	10.435.546	100%	11.253.503	109%	1.644.581	1127%

Fonte: Diversidade étnico-racial e pluralismo religioso no município de São Paulo, 2016. Dados baseados no IBGE, 2000; 2010.

Pierucci (2004), indica, em análise sobre o Censo de 2000, que o declínio percentual dos católicos, no nível nacional, é uma constante desde os primeiros registros censitários do país, mas se acentua nos Censos de 1991 (83,3%) e 2000 (73,8%), em que, apesar da queda percentual, há um aumento substancial nos números absolutos, com a soma de três milhões de brasileiros como adeptos do catolicismo em relação ao Censo anterior. Ao voltarmos nosso olhar para o censo de 2010 temos 64,63% da população brasileira autodeclarada católica apostólica romana, sendo que na cidade de São Paulo esse percentual oscila para 58,02%. No comparativo entre os Censos de 2000 e 2010 na cidade de São Paulo podemos observar algumas mudanças significativas: os católicos, embora continuem como religião majoritária, sofreram uma queda considerável de 7,6%; em números absolutos, trata-se uma redução de mais de meio milhão de pessoas. Pela primeira vez o decréscimo percentual resultou da redução do número de adeptos do catolicismo.

Os que se denominam espiritualistas apresentaram crescimento de 86,8%, enquanto as religiosidades afro-brasileiras cresceram 43,8% e as orientais 39,1%.

Embora essas três últimas indiquem um aumento percentual acentuado, em números absolutos, juntas representam pouco mais de 800 mil pessoas (7,1% do total da população). Os dados são realmente espantosos quando observamos a ascensão numérica das denominações evangélicas não determinadas/ sem vínculo/ outras religiosidades cristãs, com aumento de 433,9%, que, se somarmos às denominações evangélicas de origem pentecostal, que registrou aumento de 18,1% no período, nos leva a 988.643 novos adeptos, ultrapassando os 20% em relação ao total da população de São Paulo (SMPIR, 2016).

Quando a SMPIR se debruça sobre o cruzamento de dados de pertencimento étnico-racial com os agrupamentos religiosos fica nítido que a pertença étnica ou cultural não está intrinsicamente ligada à filiação religiosa, tendo em vista que os grupos étnicos estão distribuídos pelas religiões em proporção similar, salvo exceções, à registrada pelo censo 2010 na capital paulista. Entre as religiões afro-brasileiras, os brancos são maioria (60,6%), exatamente sua representatividade na cidade, enquanto negros (pretos e pardos) constituem 38,5%, proporção bastante próxima do total na cidade de 37%. Antônio Flávio Pierucci, em seu texto “Religião como solvente – uma aula” (2006), comenta que o aspecto de religião étnica, isto é, agrupamento religioso com função de preservação do patrimônio étnico-cultural, tende a ceder para uma transição à classificação de religião universal. Mesmo entre os candomblés mais “puros” ou africanizados, a presença de todos os grupos étnicos é amplamente aceita.

Os que se denominam evangélicos de missão, único dos três agrupamentos evangélicos que conta com religiões outrora classificadas como étnicas, como a Luterana e a Presbiteriana, mantém a proximidade com a representatividade dos grupos étnicos na cidade e, apesar de ligeira redução percentual, indica certa estabilidade em sua participação total. Podemos observar que os demais agrupamentos evangélicos não se enquadram nessa relativa proporcionalidade. Os que se identificam como evangélicos de origem pentecostal tem um percentual de brancos de 50,6%, uma queda considerável em relação ao Censo de 2000, quando representavam 59,5% dos fiéis; situação inversa ao agrupamento dos negros, que teve aumento de 40% para 48%. Este segmento acompanhou a convergência de aumento que se observou em todo o país. As religiões evangélicas não determinadas / sem vínculo e outras religiosidades cristãs quadruplicou seus números entre os Censos de 2000 e 2010, um crescimento expressivo, que acompanha a tendência nacional de aumento de indivíduos que se declaram evangélicos

sem determinar sua pertença específica, passando a representar 8,4% da população. Tais denominações viram a porcentagem de brancos cair de 65,5% para 56,6% no mesmo período, enquanto os negros aumentaram de 31,3% para 41,5% (SMPIR, 2016), (IBGE, 2012).

Esse substancial aumento dos negros nos três agrupamentos evangélicos já era apontado em nível nacional por Pierucci a partir do Censo de 2000:

Em nosso país, portanto, na passagem do século XX para o XXI, as estatísticas mostram que entre os negros a proporção de convertidos aos diversos grupos evangélicos, mas principalmente aos pentecostais, é maior do que entre os pardos e os brancos, nesta ordem. Dito de outro modo: se, por um lado, ainda não é maior no Brasil de hoje o número de negros evangélicos do que o número de negros católicos, longe disso, por outro lado é fato que há muito mais negros evangélicos do que negros kardecistas, do que negros umbandistas, do que negros no candomblé, do que negros nas “outras religiões” e negros se declarando “sem religião”. E se formos esmiuçar mais, verificaremos que a taxa de negros pentecostais (que é de 14,2%) é significativamente mais alta que a de brancos pentecostais (9,1%) e amarelos pentecostais (6,3%), mais alta até mesmo que a de pardos pentecostais (11%) (2006, p. 18).

Vale também notar que a expansão de religiões neopentecostais, mais veloz a partir dos anos 1990, deu-se em um contexto ao mesmo tempo de expansão da ação do Estado, no momento da consolidação democrática, e de alterações profundas nas categorias e modos de vida que estruturavam a ordem social. Se, inicialmente, tais processos de conversão apareciam como sintoma de nosso atraso civilizacional (Prandi, 1996), a partir dos anos 2000 vão se tornando mais evidentes as conexões entre as novas configurações societárias e novos regimes éticos. Como afirmam Miagusko, Jardim e Côrtes:

[foi] ficando cada vez mais claro que o pentecostalismo, e mais especificamente o neopentecostalismo, não poderiam ser descritos simplesmente como um “pronto-socorro mágico” para os desesperados que haviam sofrido a ameaça da descartabilidade do desmanche neoliberal da década de 1990. Longe de ser sintoma do nosso persistente atraso ou representar uma mera remagificação do religioso, o pentecostalismo criou uma modalidade específica – e extremamente racional – de governamentalidade dos indivíduos habitantes das periferias, que impressiona por sua capacidade inventiva de formular modos de condução da conduta capazes de responder ao sofrimento dos que estão na permanente “corda bamba” de “sobreviver na adversidade” das bordas (2017, p.13-14)

É nesse sentido que, etnografando a periferia paulistana, Gabriel Feltran (2014) afirmará que as religiões neopentecostais se estruturam como uma dentre as governamentalidades presentes nas periferias urbanas brasileiras, ao lado do Estado e do

crime, cujos valores competem pela orientação das condutas dos pobres. Isso significa também reconhecer que as fronteiras entre Estado e público e Religião e privado estão completamente reembaralhadas (conforme a já mencionada estratégia de participação no jogo político eleitoral), mas também que são fronteiras tensas, cujos embates se desenrolam no tempo e nos espaços do cotidiano, inclusive do cotidiano escolar.

O debate político da década de 1990 foi fortemente marcado por um discurso (e prática) neoliberal que pregava a ideia de que o poder público deveria ser mais eficiente. Para tanto, deveria rever quais seriam as prioridades do Estado, reduzir os gastos públicos e focalizar o provimento das políticas sociais entre os grupos mais vulneráveis. Num contexto de baixo crescimento econômico, aumento do desemprego e da informalidade, a reforma do Estado, promovida durante a década, atingiu com maior severidade as populações mais pobres e com menor nível de escolaridade. Desemprego, exclusão, segregação, violência, pobreza, passaram a ser os novos referenciais associados à periferia. Nesse momento, a periferia é tomada como um espaço distinto do restante da cidade, com uma paisagem própria, com uma sociabilidade própria, com problemas próprios, com demandas de políticas públicas próprias.

O relacionamento cada vez mais intenso entre religião pentecostal e Estado se reflete nas instituições de ensino público do país, acarretando uma verdadeira perseguição aos praticantes das religiões afro-brasileiras, que muitas vezes são identificados ao arquétipo do Mal cristão, com a consequente demonização de suas práticas⁹. Este debate sobre espaços conceituais, imateriais, religiosos, não se restringe às ideias. No livro “Educação nos terreiros”, Caputo acompanha o crescimento de crianças de terreiro, observando seu desenvolvimento no espaço religioso e as formas como são produzidos seus silêncios na escola, predominantemente evangélica. “Cauã, [...] canta com Mãe Odiléia. Nesse mesmo dia ele diz: “Na escola eu canto música de macumba bem baixinho, muito baixinho mesmo, porque se me descobrem eles me atacam!”” (CAPUTO, 2012, p. 268). Os relatos que chegam pela mídia corroboram as vivências que tive nas escolas em que lecionei, desde os livros didáticos que são selecionados¹², até o discurso incontido dos professores e no racismo praticado pelos demais educandos.

¹² GELEDÉS. **África e cultura negra aparecem com restrições nos livros didáticos**. Disponível em: <<<https://bit.ly/2zKBifb>>>. Acesso em: 2019-07-07.

Eu cresci no candomblé, mas o que acontece lá é tudo mentira, eles adoram um monte de coisa que não existe. Hoje eu conheço o único Deus que existe. Hoje eu sou evangélica.

Esta fala foi feita por Almira, minha aluna da EJA (Educação de Jovens e Adultos) em 2016, senhora negra, 52 anos, nascida e criada no terreiro de candomblé. Almira migrou com a família para a religião evangélica, sem especificar qual instituição, afastando-se de sua ancestralidade. Uma narrativa comum que se repetiu em minhas experiências na EJA e em conversas de corredor com funcionárias da alimentação, limpeza e inspetoria das escolas em que lecionei. “Não canta isso não, menino. Eu me livrei desse mal há dez anos. Não canta que atrai. Sei que não é por mal, mas eu vivia nesse meio, sei do que tô falando”, foi o que me aconselhou Fabíola, Auxiliar Técnica de Educação (ATE), negra, 35 anos, ao me ouvir cantarolando um ponto de Oxum que os alunos tinham acabado de me apresentar em sala de aula. A prática da nova crença de Fabíola é o silêncio, “não canta que atrai”, e o caminho da educação é tornar audível a vida de cada educando, único modo de revelar a sociedade multiétnica e multirracial que somos.

A presença (ou ausência) das religiões afro-brasileiras no ambiente escolar já foi tema de pesquisas de relevância ímpar, como a tese de doutorado de Rachel Bakke (2011), “Na escola com os orixás”, que estudou as maneiras pelas quais os materiais didáticos e os cursos de formação continuada de professores abordam o assunto e como esses conhecimentos são focados em sala de aula; o trabalho de Stela Guedes Caputo, “Educação nos terreiros” (2012), que acompanha o relacionamento da escola com crianças de Candomblé, partindo da visão dos educandos; e a pesquisa de Patrício Araújo, “Entre ataques e atabaques” (2017), que analisa a intersecção intolerância religiosa e racismo nas escolas públicas de São Paulo, dialogando, principalmente, com adeptos de religiões afro-brasileiras que compõem a comunidade escolar. Ao invés de limitar nossa jornada, esses trabalhos possibilitam concentrar o olhar em aspectos tangenciados ou não considerados, buscando fazer avançar a questão.

Embora nenhum dos autores citados utilize o termo *racismo religioso*, as afirmações da relação direta entre a intolerância religiosa sofrida por praticantes destas religiões, com sua origem negra, africana, à ideia de *coisa de negro*, é marcante em suas pesquisas. Caputo afirma que as vítimas de discriminação religiosa “são categóricas ao associarem a rejeição de sua religião e de suas culturas [...] ao fato de serem negros e

praticarem uma religião afrodescendente. Essa identificação ocorre mesmo quando a associação raça-religião é feita de forma velada, disfarçada” (2012, p. 245).

Araújo é ainda mais assertivo, logo no princípio de sua obra, ao tratar das relações entre raça e religião:

Por serem de natureza heterônoma e impositiva, as diferentes classificações que atribuem ao negro determinados “lugares” sociais e culturais, em geral, são motivadas por fundamentos racistas e por um desejo, raramente declarado, de inferiorizar o negro através da desqualificação ou estigmatização dos traços e práticas a ele relacionados. É nesse sentido que, ao classificar as religiões afro-brasileiras de “religiões de negro”, o imaginário racista brasileiro construiu um terrível estigma em torno dessas práticas religiosas que durante muito tempo, e ainda hoje, foram tratadas como magia, feitiçaria e demonolatria. A pecha de “macumba” aplicada a essas religiões e o xingamento de “macumbeiro” às pessoas a ela associadas são sintomas de um racismo que, sem se descolar dos fundamentos ligados ao pertencimento étnico-racial, também atinge todo e qualquer elemento cultural ligado à herança africana no Brasil e às tradições e religiões afro-brasileiras. (2017, p. 28)

Acostumado a trocar de escola todos os anos, como um nômade dentro da rede pública, em 2016 fui surpreendido por uma remoção inesperada à EMEF Érico Veríssimo, onde havia trabalhado em 2013. Ainda que não houvesse ingressado no programa de mestrado da FEUSP, fato que se concretizou no segundo semestre do mesmo ano, essa pesquisa já estava em curso desde que o silêncio se tornou audível para mim em 2014, quando comecei a esboçar o projeto de pesquisa. Naquele momento não havia como saber, mas, pela primeira vez, eu voltava para ficar e por três anos pude acompanhar “minhas” crianças e seu desenvolvimento. No entanto, eu ainda não sabia que ia para ficar e como professor itinerante, sofria da urgência de ver o trabalho realizado em apenas um ano letivo, o que me levou a convencer os colegas que sustentavam o projeto de teatro da necessidade de trabalharmos a religiosidade afro-brasileira na próxima encenação. Tema delicado, que demandou tempo e muitos cuidados, sequências didáticas, abordagem de várias religiosidades, visita ao Museu Afro Brasil, reunião com responsáveis e tudo o que pudemos imaginar para proteger os alunos das violências do racismo religioso, que, tínhamos certeza, iriam ocorrer. A peça “Angana-Zâmbi” em muitas medidas serviu de parâmetro para algumas hipóteses da pesquisa e a importância de concretizá-la. O reconhecimento da ignorância deste professor sobre as religiões afro-brasileiras foi ponto de partida para uma jornada inconclusa, por livros, disciplinas acadêmicas e vivências, que se por um lado não foram

capazes de elucidar todas as dúvidas, foram suficientes para compreender que há limites que o pesquisador ateu é incapaz de ultrapassar.

No riso de meus alunos reside essa compreensão. O riso que vinha fácil, toda vez que eu cometia algum equívoco ou atribuía verdades que não cabiam em suas realidades, em seus terreiros, sempre corrigidas de forma professoral, em tom de superioridade. Esse riso escarnecido, expressão sonora de uma alegria incontida, marca do orixá Exú, o mais incompreendido e perseguido em nossa sociedade cristã, é o símbolo da vida que brotava ao finalmente manifestar o que estava reprimido no silêncio. No momento em que se aborda as religiões afro-brasileiras no espaço da escola, abre-se um caminho, ou melhor, amplia-se o regime do audível e questões que pareciam alheias àquele local começam a ser ouvidas. Como o relato de Fabíola, possível somente por conta dessa mudança do que é audível na escola, outras tantas versões de incômodos foram ouvidas, mas, em maiores proporções, os atabaques libertaram outras vozes, que se sentiram seguras em se fazer ouvir, sentir, viver. Revelaram-se diante de nós os alunos de terreiro, alguns já sabidos, mas inibidos, outros como surpresas, e surpresos de ter esse espaço; sobretudo, surpresos de poder enunciar seu pertencimento, com desconfiança e cautela no primeiro momento entre os adolescentes dos anos finais do ensino fundamental e com alegria e inocência entre os mais novos, dos anos iniciais do ensino fundamental. O contra-Égún, espécie de bracelete feito de palha da costa, utilizado nos braços e/ou tornozelos em determinada época do ano, de repente se revelava. Um dos alunos, ogan de terreiro, que vivia com blusas de manga comprida, mesmo no calor, passou a expor com orgulho sua pertença, dobrando as mangas da camiseta até os ombros. As guias passavam a fazer-se presente na indumentária diária, assim como os turbantes e os sorrisos.

Para termos dimensão do significado dessas conquistas, recorremos aos relatos registrados por Caputo, dos irmãos Joyce e Jailson:

“Quando vou para a escola sempre uso camisas de mangas para que cubram as curas.” O depoimento foi dado por Joyce Eloí dos Santos, aos 13 anos, na mesma época que [...] afirmou não ir para a escola com seus colares e guias do candomblé justamente por se sentir envergonhada e para evitar mais discriminações. (2012, p. 199)

Jailson dos Santos, aos 12 anos, dizia: “Sou Amúisan, mas na escola eu não digo que sou.” Oito anos depois, ao entrevistar novamente Jailson, ele diz que nunca se sentiu discriminado na escola, “a não ser aquele preconceito normal”. “Como assim, preconceito normal?”, pergunto. “De me chamarem de macumbeiro e de acharem que macumbeiro sempre está pronto para fazer

mal a alguém. ” Para Jailson, “antigamente” o preconceito era maior. Pergunto como é que ele verifica isso e ele responde: “Não falo que sou do candomblé. Se ninguém souber, ninguém discrimina”. Na escola, durante toda a infância e adolescência, quando perguntavam a Jailson qual a sua religião, ele não tinha dúvidas em responder da mesma forma que sua irmã Joyce: “Sou católico. ” A estratégia adotada pelos dois irmãos é o silêncio. (2012, p. 201)

Aberta a possibilidade de legitimação da própria experiência e identidade, havia uma necessidade de falar, se expressar, cantar e dançar, que foram se revelando, conforme as crianças e adolescentes se sentiam seguros pra ser. As violências não deixaram de existir (é verdade que em menor grau e proporção), mas havia a certeza de ter alguém com quem contar. Entre o silêncio escolar habitual e o enfrentamento, ao se constituir enquanto parte de um coletivo, optavam pela segunda opção. A segurança emanada desse sentimento de coletividade também inibia atos de racismo religioso de professores e profissionais da escola em geral, pois é mais fácil articular/verbalizar essas ações quando não há resistência.

Todo o processo que se desenrolou ao longo desta pesquisa reforçou a hipótese que embasou a promulgação da lei: a instituição escolar e as educadoras devem assumir uma postura de enfrentamento, assumir o caráter antirracista em seu fazer pedagógico, para proteger os estudantes das violências cotidianas a que estão expostos, desconstruindo os estereótipos construídos sobre a população negra, sobretudo os pertencentes às religiões afro-brasileiras, estigmas que marcam o corpo e a fé, delimitando as possibilidades de assumir sua cor e/ou sua religião, pois

são esses estigmas que incutem nos sujeitos que compõem a população escolar o medo e a vergonha de ser quem são. Afinal, conhecendo os efeitos desse racismo tão violento, quem gostaria de ser associado a preto e macumbeiro? A existência desse racismo que se materializa nos insultos explica a atualidade da conduta da população negra nas escolas pesquisadas. Afinal, o imaginário de que ser negro é ser inferior, sujo, fedido, preguiçoso, burro, vagabundo etc. e que “macumbeiro” é criminoso, atrasado, bárbaro, perigoso, traiçoeiro, feiticeiro etc. continua vivo e atuante. Muitas vezes corroborado pela escola, que reproduz esse tipo de discurso, em vez de combatê-lo e apresentar a realidade dos fatos que está por trás de todos esses estereótipos. (ARAUJO, 2017, p. 93)

O voltar, o ter um lugar para voltar, é um dos poucos elementos que pude de fato compreender a respeito das religiões afro-brasileiras. Quando voltei para a EMEF Érico Veríssimo, voltei para aqueles que faziam parte do território, como meus ex-alunos Kauan e Jean, que me encontraram ao acaso na porta da escola, em uma noite que a escola deles não teve aula. Participantes do grupo de teatro em 2013, perguntaram sobre

a continuidade das atividades e ao serem informados do teor da peça daquele ano (ainda antes dos alunos participantes), e sobre a nossa dificuldade de definir como fazer a sonorização, desvelaram-se diante de mim: “Pô professor, esse aqui é o maior macumbeiro! O Kauan toca atabaque como ninguém, é só o que ele sabe fazer!”, escancarou Jean; “Disse o que não sai do terreiro. Jean também toca professor”, completou Kauan. “Mas não sou da macumba!”, concluiu Jean. Eram bombas prestes a estourar, só precisavam de um comentário, uma chance de ser. Como pude estar tão próximo daqueles meninos durante um ano inteiro e não saber de sua religiosidade, parte tão importante de suas vidas? Não digo que todo professor deve saber sobre a religiosidade de seus alunos, colegas e funcionários da escola, mas quando você se aproxima, desenvolve uma relação afetiva com alguém, é impensável não identificar essa face do que somos, uma parte que diz tanto sobre como vemos e ouvimos nosso mundo, nossas próprias epistemologias. Embora não seja de bom tom utilizar tanto da experiência vivida em uma pesquisa acadêmica, sob risco de se perder nas próprias narrativas, creio que no caso dessa investigação é capital iniciar por essas vivências.

No que se refere aos efeitos de tais processos na instituição escolar, apartada do direito de ser, a criança encontra diversos obstáculos na constituição de sua identidade uma vez que, mesmo quando os docentes articulam as origens afro-brasileiras, desenvolvendo projetos pautados pela Lei 10.639/03, acabam, na maioria das vezes, por silenciar o aspecto religioso como algo também digno de valorização e legitimidade – recorrendo por vezes ao valor da laicidade, e por outras simplesmente se rendendo à paralisia frente ao risco de reação da comunidade escolar. A escola deixa, assim, de representar um centro de irradiação de cultura e valores, para ressignificar a emancipação seletiva da população negra, como se nunca pudesse ofertá-la minimamente.

Frente a tal contexto, o silêncio apareceu para nós como uma categoria fundamental de análise, na medida em que tanto pode ser fundador, representando a “própria condição da produção do sentido” (ORLANDI, 1997, p. 70), quanto o não-dito, o implícito, aquilo que não é manifesto por opção política. O silenciamento, enquanto política, determina os limites do que podemos dizer, havendo inúmeros mecanismos de coerção histórico-social que habitam o material e o imaterial. Conforme Orlandi:

Com efeito, a política do silêncio se define pelo fato de que ao dizer algo apagamos necessariamente outros sentidos possíveis, mas indesejáveis, em uma situação discursiva dada. A diferença entre o silêncio fundador e a política do silêncio é que a política do silêncio produz um recorte entre o que

se diz e o que não se diz, enquanto o silêncio fundador não estabelece nenhuma divisão: ele significa em (por) si mesmo. (ORLANDI, 1997, p. 75).

Conforme mencionado, a hipótese de silenciamento das religiões afro-brasileiras na educação já foi observada nos trabalhos de Bakke (2011) e Araújo (2017), indicando que, apesar da notável evolução que a Lei 10.639/03 apresentou nos primeiros quinze anos de sua publicação, ainda é insuficiente para que estas sejam reconhecidas como constitutivas de nossa cultura. Assim, pareceu-nos importante realizarmos o exercício de reconstituição histórica desses silêncios relacionados às religiões afro-brasileiras, para compreender o panorama atual.

Por se tratar de uma política que se desdobra de um longo processo de resistência, discussão e debate no Movimento Negro, a Lei 10.639/03 se constitui ao mesmo tempo como política de reconhecimento e de rememoração, isto é, trata-se de ação que visa alterar os quadros e formas de entendimento e representação da população negra, mas também provocar rupturas no paradigma nacional, resgatando aquilo que foi esquecido em termos de violência contra esta população, bem como sua persistente resistência e ação coletiva. Gomes afirma que

o Movimento Negro conquistou um lugar de existência afirmativa no Brasil. Ao trazer o debate sobre o racismo para a cena pública e indagar as políticas públicas e seu compromisso com a superação das desigualdades raciais, esse movimento social ressignifica e politiza a raça, dando-lhe um trato emancipatório e não inferiorizante. (2017, p. 21)

Neste sentido, a referida lei representa um marco por incluir a escola numa ampla discussão que vinha sendo travada em âmbito nacional, a respeito da importância da África e sua cultura no processo de constituição da identidade nacional brasileira, sinalizando a inclusão de uma série de populações e etnias nessa composição. Assim, *um primeiro eixo de questões que a lei permite pensar se refere às articulações entre instituição escolar e identidade.*

A implementação da Lei 10.639/03 provoca, portanto, a instituição escolar, a ampliar a própria ideia de Razão em direção ao reconhecimento da legitimidade de diferentes modos de existência – algo, vale notar, que nem mesmo as discussões sobre fracasso escolar após ciclos de massificação escolar haviam logrado, na medida em que *os negros* ingressavam na escola para produzirem sua adesão e integração ao mundo ocidental/eurocêntrico, abandonando sua cultura de origem no processo de mobilidade

social, o que Boaventura de Sousa Santos (2018) vai denominar *epistemicídio*, uma produção de não-existência, por apagamento ou inferiorização.

É que não há uma maneira única ou unívoca de não existir. Isto porque são várias as lógicas e os processos através dos quais se produz a não-existência do que não cabe na totalidade e no tempo linear não eurocêtricos. Há produção de não-existência sempre que dada entidade é desqualificada e tornada ininteligível ou descartável pelo saber dominante, neste caso, a ciência moderna eurocêntrica. O que une as diferentes lógicas de produção de não-existência é serem todas manifestações da mesma monocultura racional (SANTOS, 2018, p. 59).

Para Nilma Lino Gomes, a Lei 10.639/03 trouxe uma série de questionamentos sobre as possibilidades dessas epistemologias negras serem pensadas, no mesmo ambiente que participa historicamente de seu silenciamento:

A questão é: Para que os saberes construídos pela comunidade negra e sistematizados pelo Movimento Negro ocupem um lugar na escola e na produção do conhecimento bastaria somente uma mudança na estrutura do currículo e nas políticas educacionais? Ou no investimento em ciência e tecnologia? Portanto, uma intervenção reformista nos bastaria? Ou precisaríamos ser mais radicais e elaborar uma proposta que rompa com a estrutura secular da escola, da universidade e da ciência que temos? (GOMES, 2017, p. 53).

A lei, portanto, *produz efeitos contra o epistemicídio e sua relação com a ideologia do embranquecimento, ampliando ainda as fronteiras da definição de quem está apto ao exercício da cidadania.*

Finalmente, e de modo mais concretamente vinculado ao nosso tema de investigação, a instituição escolar moderna se erigiu sobre alguns princípios, ligados ao momento histórico do estabelecimento de seu projeto institucional: a igualdade de oportunidades, a dimensão pública dos conhecimentos ali transmitidos, a laicidade etc. Como sugerem diferentes estudos, a estruturação da sociedade civil, assentada em certas fronteiras entre Estado e Igreja, público e privado e o fato de que assume força normativa na avaliação de Estados modernos e democráticos, obscurece a realidade do trânsito entre práticas religiosas, em especial aquelas vinculadas à disciplina ou ao exercício da autoridade. François Dubet, por exemplo, afirma

a escola republicana assumiu por sua própria conta a forma de socialização universal adotada pela Igreja, tendo modificado totalmente os valores e as finalidades, mas mantido o mesmo mecanismo. Ela queria fabricar cidadãos utilizando as mesmas técnicas da Igreja que queria fabricar crentes. Em outras palavras, a cidadania foi construída por meio de um processo de socialização dos mais tradicionais, apesar da modernidade dos valores postos em prática (2011, p. 293).

É possível notar que os três eixos de questões se vinculam, em grande medida, às relações entre Estado nacional e instituição escolar. Benedict Anderson (2008), em seu livro clássico sobre a formação das identidades nacionais, mostra-nos a complexidade de processos envolvidos em tal produção. A instituição escolar, e seus efeitos sobre a institucionalização e disseminação de uma língua, cultura e valores comum, participa intensamente do que podemos chamar de processo de racionalização da transmissão das identidades nacionais – garantindo que tal transmissão se dê sob o controle do Estado, seja por meio da atividade de regulação, seja por meio da oferta de instrução pública.

Em outras palavras, pensamos que a dimensão religiosa das culturas afro-brasileiras e os obstáculos que encontra no quadro mais geral da implementação da Lei 10.639/03 nos permite articular produtivamente um olhar sobre os processos de esquecimento e memória envolvidos na imaginação política envolvida na identidade nacional, assim como as dinâmicas entre silêncio e enunciação nos ajudam a situá-las ora no fluxo da História, ora no tempo do cotidiano. O que está em pauta, desse modo, é a relação entre o lugar ocupado pela instituição escolar no processo educacional, amplamente compreendido como transmissão de heranças culturais, e as possibilidades inscritas no presente para a construção de outros arranjos societários; trata-se, assim, de perscrutar e criar novas narrativas entre passado, presente e futuro.

1.1 Religiões afro-brasileiras: regimes do audível

Nesta seção, procuramos explorar o primeiro eixo de questões que compõem nosso problema de pesquisa: como jogaram as duas formas de silêncio, o *silêncio fundador* e a *política do silêncio* (ORLANDI, 1997) em relação ao aspecto religioso das culturas africanas e afro-brasileiras ao longo do processo de constituição de nossa identidade nacional.

Tal eixo aparece em nossa pesquisa na medida em que consideramos que a Lei 10.639/03 integra um processo de longa duração, por meio do qual a população negra e, mais especificamente, o Movimento Negro, operou a crítica ao racismo à brasileira, fez suas apostas em termos de horizontes de integração e melhoria de condições de vida e constituiu seus repertórios de práticas antirracistas. A proposição e aprovação da lei, assim, tornou-se possível em uma conjuntura específica, em que a mestiçagem ou a democracia racial deixam de operar como fiadoras dos laços numa ordem social

desigual, capazes, portanto, de recobrir – no cotidiano – as fraturas de violências, apagamentos e injustiças¹³.

a. Silêncio fundador

Contudo, o silêncio, ele não é somente nada, ele é claramente uma ausência: espera-se alguma coisa que não está aí. Não há nada a ouvir. O silêncio, portanto, é forçosamente ausência de alguma coisa. Então haveria não somente um silêncio, mas diversos silêncios, conforme o que uns ou outros escondem, conforme a presença que deles se ausenta. Em outros termos, o silêncio não é um nada, mas, como diziam os Antigos e os Medievais, é privação. Uma privação não é um simples nada. Um nada, ou uma negação, é inexistência de ser, é vazio. [...] O silêncio não é o nada ou o vazio, mas a privação de alguma coisa que deveria estar aí (Francis Wolff).

Há na história afro-brasileira muitos silêncios, que ora se revelam fundadores e ora aparecem como privação, instituídos pela política do silêncio (ORLANDI, 1997). Dentro deste todo, nos empenhamos nestas linhas em pensar os silêncios que as religiões afro-brasileiras aproveitaram ou enfrentaram no decorrer da trajetória dos escravizados, entendendo o percurso percorrido sobre essa linha tênue como assimilação dos aspectos do possível às religiões afro-brasileiras, aqui representadas nos dois troncos aglutinadores descritos anteriormente: candomblé e umbanda.

O sequestro e consequente escravização dos africanos representam os primeiros silêncios desta saga, aqui no sentido da privação. A primeira forma de classificação dos escravizados no Brasil se deu pela origem dos portos em que embarcavam na África. O que pouco dizia sobre sua origem étnica, já que o mesmo porto recebia cativos de uma extensa área de captação, abarcando desde regiões litorâneas até do interior do continente, conservando essa apreciação para posteriori, em solo brasileiro. Se essa identificação etnológica demorou a ser feita por portugueses e demais pesquisadores europeus, os escravizados, diante das precárias condições que enfrentavam nos porões dos navios negreiros e mesmo antes, durante as intermináveis viagens do interior ao porto, iam percebendo e se amparando nas semelhanças entre si. A língua representou o primeiro elo de ligação entre aqueles que sobreviveram. As diferenças geográficas diminuía à medida que os cativos percebiam as similaridades na linguagem,

¹³ Sobre o assunto, ver Guimarães (1995; 2001; 2006; 2011).

permitindo a comunicação e a criação de elos antes mesmo do desembarque (SILVA, 2005; SLENES, 1992).

Slenes, para exemplificar a difusão do tronco linguístico bantu (banto)¹⁴, utilizou o termo “malungo¹⁵” que em suas pesquisas aparece ora como “companheiro, patrício, da mesma região, que veio no mesmo comboio” ou “parceiro da mesma laia, camarada, parente” (SOARES, apud SLENES, 1992, p. 52), ora como “barco, embarcação”, ou ainda nas suas variáveis, como “companheiro de sofrimento”. A ideia é demonstrar como um mesmo termo tem diferentes raízes em muitas línguas pertencentes ao tronco linguístico bantu. O segundo termo elencado para complementar esse pensamento é “kalunga¹⁶”, que dentre muitos significados representa “rio”, “mar” e “superfície”, ou “barreira entre o mundo dos vivos e o mundo dos mortos”.

“Malungo” não teria significado apenas “meu barco”, e por extensão “camarada da mesma embarcação”, mas forçosamente também “companheiro na travessia da kalunga”. Ora, acontece que “kalunga” também significava a linha divisória, ou a

¹⁴ “Conjunto de povos localizados em vasta porção do território africano, de Camarões à África do Sul e do Oceano Atlântico ao Índico, na África Central, Centro-Occidental, Austral e em parte da África Oriental. Distinguem-se pelo uso de línguas aparentadas, cuja origem é comum (da mesma forma que o português, o espanhol e o francês se originam do latim e são, por isso, chamadas línguas neolatinas), sendo também portadores de usos, costumes e tradições semelhantes. Os povos de Angola, Congo e Moçambique que deram escravos ao Brasil são bantos” (LOPES, 2015, p. 29).

¹⁵ “Malungo s. m. (1) Companheiro, camarada. (2) Nome com que os escravos africanos tratavam seus companheiros de infortúnio no navio negreiro. (3) Irmão de criação (BH). A etimologia tradicionalmente aceita prende-se a vocábulos banto correspondentes ao português “barco”: o quicongo lungu, o quimbundo ulungu etc. Nascentes (1966 b) faz derivar do quimbundo “ma’luga”, camaradas, companheiros, que não confirmamos: conhecemos, sim, no quicongo: malunga, pl. de lunga, homem, marido, macho. Interessante analisar, também, no quicongo: ma-lungu, pl. de lungui, sofrimento, pena, morte, dificuldade; na-lungu, aquele que sofre; e madungu, estrangeiro, pessoa desconhecida. A origem da palavra, então na segunda acepção, poderia estar num cruzamento de todas essas ideias, expresso em algo como “aqueles que não se conheciam e que sofreram no mesmo barco (o navio negreiro)”. (LOPES, 2012, p. 156)

¹⁶ Calunga [1] s. m. (1) Na UMBANDA, cada um dos integrantes da falange de seres espirituais que vibram na linha de Iemanjá (OC). (2) Boneco pequeno. (3) Figuras humanas nos desenhos infantis. (4) Camundongo. (5) Pessoa de pouca estatura, principalmente por ser aleijado da coluna vertebral. (6) Esboço da figura humana que os arquitetos fazem para dar ideia das dimensões das obras que projetam. (7) Pargo (peixe). (8) Indivíduo preto. (9) Ajudante de caminhão de carga. (10) Falar banto da Região do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba. // s. f. (11) Cada uma das duas bonecas que fazem parte do cortejo de MARACATU (BH). // s. 2 gên. (12) Mar (MM). (13) Céu, morte (JD). // adj. (14) Cada um dos habitantes da comunidade de Calungas, em Goiás. Do termo multilinguístico banto Kalunga, que encerra ideia de grandeza, imensidão, designando Deus, o mar, a morte. “O vocábulo Kalunga (Deus), do verbo oku-lunga (ser esperto, inteligente), encontra-se no dialeto dos ambos e em outros grupos vizinhos. O prefixo ka aparece aqui sem a função diminutiva usual, sua característica. Antes, pelo contrário, impõe-se como uma afirmação de coisa importante, grande, valiosa” (LIMA, 1977 b, p. 152). Para os umbundos, “Céu é céu, kalunga é kalunga [...] Céu é a morada de Nzambi, kalunga o lugar para onde Kalung’a Ngombe leva as pessoas que vem buscar” (PACAVIRA, 1985 c, p. 56). No Brasil, o ícone antropomorfo (o iteque, a estatueta, representativo de qualquer entidade divinizada) passou a se chamar calunga. E daí o termo se estendeu às demais acepções. (LOPES, 2012, p. 66)

“superfície”, que separava o mundo dos mortos; portanto, atravessar a kalunga (simbolicamente representada pelas águas do rio ou do mar, ou mais genericamente por qualquer tipo de água ou por uma superfície refletiva como a de um espelho) significava “morrer” se a pessoa vinha da vida, ou “renascer” se o movimento fosse no outro sentido.” (SLENES, 1992, p. 54).

O termo “kalunga” representaria dessa forma a travessia para a América, o mundo dos brancos, o mundo da morte. Aos que aqui chegavam, restava a esperança de realizar o caminho inverso e renascer. Slenes indica que, de acordo com o folclorista Oscar Ribas, em Angola, na região de Luanda, acredita-se em espíritos de antepassados que dispõem do poder de se comunicar com os vivos, por vontade própria ou por evocação. O nome desses espíritos, derivado de m’akuá-lunga, “relativos ao além”, é malunga. Percebem-se agora os significados mais amplos de “malungo” para os escravos falantes de kikongo, kimbundu e umbundu, cujos conceitos cosmológicos eram semelhantes, como também para cativos de culturas relacionadas. A história de “malungo” encapsula o processo pelo qual escravos, falantes de línguas bantu, diferentes e provindos de diversas etnias, começaram a descobrir-se “irmãos” (SLENES, 1992, p. 54). Robert Slenes se debruça sobre estas duas palavras para demonstrar os percursos que os bantu singraram para dar significado comum às suas vidas (e mortes). No entanto, os bantu não foram o único grande grupo étnico a realizar esse ciclo de reconhecimento próprio. Além deles, os “sudaneses”, em tempo e espaço distinto, alcançaram o Brasil. Os sudaneses compreendem os povos originários do Golfo do Benin, na África Ocidental, onde hoje temos os países Nigéria, Gana, Togo e Benin. Entre diversos povos dentro desse grupo, destacam-se os iorubás (ou nagôs), os jejes e os fanti-achantis, além de alguns grupos islâmicos, como os fulas e os mandingas. O tráfico dessa população os levou, sobretudo, à região Nordeste nas plantações de cana-de-açúcar, principalmente nos Estados da Bahia e Pernambuco de meados do século XVII, até metade do século XIX (SILVA, 2006).

Os bantus são originários de regiões onde atualmente se localizam Congo, Angola e Moçambique, uma vasta região que concentrava os cativos nos portos de Luanda. Estima-se que deste grupo veio a maior população escravizada do Brasil, e os grupos que mais se destacam são os angolas, bengalas e caçanjes. A região Centro-Sul recebeu o maior número de bantus, especialmente no século XVIII com a extração mineral em alta em Minas Gerais. Sua vinda se iniciou no final do século XVI e só foi

interrompida com o fim do tráfico negreiro na metade do século XIX (SILVA, 2006; SLENES, 1992).

A chegada ao continente americano marcava a imposição do sistema colonial que os submetia ao trabalho forçado, devendo ainda adotar a língua do novo país e abandonar seus deuses em detrimento do deus cristão. Para lograr pequenas vantagens ou favorecimentos dentro do sistema escravista, o escravizado “era obrigado a aperfeiçoar-se na manipulação e aplicação das “regras do jogo” controlado pelos senhores de escravo” (HOFBAUER, p. 319, 2006).

Robert Slenes afirma que os escravizados aprendiam a se movimentar com destreza no mundo dos brancos, dominando com rapidez seus hábitos e costumes como meio de sobreviver. Por mais que aprendessem as palavras bantu, os brancos não eram capazes de compreender a totalidade de significados que um mesmo termo podia carregar, conferindo relativa liberdade de comunicação entre os cativos. Criava-se o seguinte cenário: os proprietários pouco conheciam dos escravizados, que detinham denso conhecimento sobre a realidade dos escravocratas, o que tornava os cativos imensamente perigosos (SLENES, 1992). Este silêncio classificamos como fundamental para a manutenção e reformulação das práticas religiosas africanas em território brasileiro.

Durante o período colonial, a perseguição a qualquer expressão de culto que não fosse o católico, foi permanente. Como religião oficial do Império, o catolicismo era imposto aos escravizados: seus senhores eram obrigados, por força de lei, a batizarem os cativos com nomes cristãos no prazo máximo de cinco anos de sua chegada, o que, vale notar, não lhes garantia um tratamento cristão. A Igreja pouco ou nada fazia para intervir nos “desvios” religiosos do escravizado, pois puni-lo era punir o seu senhor, que seria privado de sua força de trabalho. Aos olhos da Igreja, bastava cumprir o protocolo básico. Aos olhos da religião, como da lei, o escravizado estava mais uma vez no limiar da condição humana. Essa posição social “liminar”, sem possibilidade de se integrar ao mundo do colonizador, gerava o efeito inverso de manutenção ou recriação de aspectos da cultura de origem.

Para todos os efeitos civis – contratos, herança, etc. – o africano escravizado não era considerado pessoa, titular de direitos. No entanto, para o direito penal, melhor dizendo, para efeito da persecução penal, o escravo era considerado responsável, humano, isto caso figurasse como réu; já se tivesse uma parte do seu corpo mutilada, a lesão era qualificada como mero dano – algo atinente ao direito de propriedade e não ao direito penal. Ou ainda caso

fosse um escravo arrebatado por alguém, configurado estaria o crime de furto, ou de roubo. Numa palavra: sendo réu era pessoa; sendo vítima, coisa. (SILVA JR., 2015, p. 306)

Se nas cidades portuárias a quantidade de cativos de diferentes regiões e etnias era considerável, no interior do país, como as lavouras de Goiás e Minas Gerais em que se concentraram os bantus, a incidência de outras etnias era baixa. Por outro lado, a mortandade escrava era alimentada por um fluxo contínuo de africanos, o que garantia um contato renovado com a outra margem da kalunga sempre que um novo grupo chegava. Quem “descobriu” a África no Brasil foram os bantus e essa descoberta não ficou restrita à língua, expandindo-se por outras áreas de sua cultura, como a religião (SLENES, 1992).

Os primeiros registros de organizações religiosas afro-brasileiras são os *calundus*²¹ que primeiramente designava toda e qualquer reunião coletiva negra com aspecto religioso.

O nome mais frequente para as religiões de origem africana no Brasil até o século XVIII parece ter sido *calundu*, termo de origem banto, que ao lado de outros como *batuque* ou *batucajé* designava e abrangia imprecisamente toda sorte de dança coletiva, cantos e músicas acompanhadas por instrumentos de percussão, invocação de espíritos, sessão de possessão, adivinhação e cura mágica (SILVA, 2005, p. 43).

Ainda assim, já no início do século XVIII, os relatos indicam que esses cultos estavam minimamente organizados ao redor de seus sacerdotes, chamados de “calundu”, “calundeiro” ou “feiticeiro”, e misturavam “os elementos africanos (atabaques, transe por possessão, adivinhação por meio de búzio, trajes rituais, sacrifício de animais, banhos de ervas, ídolos de pedra, etc.) aos elementos católicos [...] e ao espiritismo e superstições populares de origem européia” (SILVA, 2005, p. 45). Confinados aos espaços dos terreiros próximos às senzalas, sempre vigiado por capatazes, os *calundus* geravam apreensão por seu aspecto místico que ia contra a normatividade cristã. Por ser um termo generalista, *calundus* foram relatados tanto nas áreas de ascendência sudanesa¹⁷, quanto nas áreas de ascendência bantu. Silva indica

¹⁷ Os sudaneses são os povos originários da região reconhecida no período colonial como Sudão: “Vocabulo derivado do termo árabe *sudan*, “negros”, pela expressão “Bilad es Sudan”, “país dos negros”, que outrora designou a região do continente africano, ao sul do Saara, que se estende do Nilo superior, a leste, até o Atlântico. A essa extensão de terras, que os nativos chamavam Takrur, os europeus denominavam simplesmente “Negrícia”. E, nesse Sudão (ou Negrícia), uma parte constituía a Senegâmbia, e outra, mais abaixo, era genericamente chamada Guiné” (LOPES, 2015, p. 159). Dessa

descrições de calundu em Minas Gerais e em Pernambuco, sobretudo nos registros policiais do período, grande fonte de registros históricos da população negra no período. Os calundus carregavam elementos caros aos africanos das duas etnias.

Assim como Slenes assinala que esse processo de identificação entre os bantus a partir da linguagem se iniciou ainda antes do embarque para o Brasil, Silva ressalta que apesar da heterogeneidade dos cultos dos diversos povos bantu e sudaneses, havia importantes elementos que se repetiam em maior ou menor escala em cada região.

Historicamente, a associação entre deuses das várias etnias dos negros já ocorria antes de eles serem trazidos para o Brasil. Entre os vários fatores que contribuíram para esta associação estão as semelhanças existentes entre o conceito de orixá dos iorubás, de vodum dos jejes e de inquice dos bantus. Todas essas divindades eram vistas como forças espirituais humanizadas, com personalidades próprias, características físicas, domínios naturais, e algumas viveram na terra antes de se tornarem espíritos divinizados. A possibilidade dos devotos de incorporá-las para que pudessem dançar e receber homenagens foi outra característica que aproximou seus cultos. (SILVA, 2005, p.69).

Tal processo de redefinição das estruturas religiosas que culminou nos dois troncos principais das religiões afro-brasileiras, o candomblé e a umbanda, concretizou-se com o intercâmbio acentuado dos bantus e sudaneses no período imperial. A Independência do Brasil em 1822 e a Constituição de 1824 são elementos cruciais para compreendermos essa transição. Os bantus foram majoritários durante todo o período colonial, sobretudo na região Centro-Sul, mas a partir do século XIX, primeiro com o declínio da mineração e, posteriormente, com a pressão por parte dos ingleses para o fim do tráfico de escravizados para o Brasil, os sudaneses passaram a predominar.

A participação dos ingleses no processo de independência resultou em duas contribuições distintas para esse processo. Por um lado, pressionando pelo fim do tráfico de escravos, geraram um considerável fluxo interno de escravizados, levados da região Nordeste para os centros urbanos e arredores do Centro-Sul; por outro lado, para agradar os aliados ingleses, a Constituição de 1824 permitia, pela primeira vez na história do país, a liberdade de culto, desde que em locais privados. Se não garantia as condições para que cultos afro-brasileiros se realizassem, ao menos os tirou da ilegalidade, diminuindo as perseguições em relação ao período colonial.

O desenvolvimento do candomblé, [...] foi marcado, entre outros fatores, pela necessidade por parte dos grupos negros de reelaborarem sua identidade

região provém várias populações de grande relevância na constituição da cultura afro-brasileira, como os nagôs, os malês e os mandingas, entre outros.

social e religiosa sob as condições adversas da escravidão e posteriormente do desamparo social, tendo como referência as matrizes religiosas de origem africana. Daí a organização social e religiosa dos terreiros em certa medida enfatizarem a “reinvenção” da África no Brasil (SILVA, 2005, p.15).

Essa reinvenção não era destituída de caráter político. As organizações religiosas representaram (e representam, ainda hoje) importante polo político e os negros aproveitavam suas reuniões para coordenar suas ações. Nesse sentido, Slenes nos traz dois relatos de insurreições de escravos em 1847 e 1848 no Rio de Janeiro, planejados por membros de uma associação “mística” ligada a Santo Antônio¹⁸.

Entretanto, Hofbauer, que centra suas análises no candomblé iorubá, pensando seu potencial de organização política, indica que há uma diferença crucial entre a teologia iorubana e a “religião de conversão” do islã, pois apesar de reconhecer o papel da primeira em diversos levantes e motins, não há uma unidade de valores que pudesse concatenar alianças políticas sólidas, como no caso do islã, que, baseado em valores advindos de um livro único/sagrado, o alcorão, dispunha de padrões mais sólidos em suas comunidades religiosas.

No decorrer do século XIX, tomava forma o candomblé que, alicerçado nas estruturas religiosas dos iorubás e influenciado pelos demais grupos étnicos, acabou reproduzindo a separação inicial em duas grandes linhagens: o rito jeje-nagô (de ascendência iorubá) e o angola (de ascendência bantu), que, embora seja a mais popular no Brasil, é vista como impura, justamente por abranger um número maior de divindades em seu culto, como por exemplo as divindades bantu, os inquices.

As movimentações que conduziram as migrações dos povos bantu e iorubá em solo nacional, geraram esse trânsito não apenas de corpos e saberes, mas também de hierarquias estabelecidas posteriormente. As religiões que se estruturaram a partir desses movimentos da população negra no Brasil, surgiram a partir do *silêncio fundador*, mas a valorização e hierarquia entre elas são frutos das *políticas do silêncio* que abordaremos a seguir.

b. O Movimento Negro e as religiões afro-brasileiras: políticas do silêncio

¹⁸ Atualmente, Santo Antônio é relacionado ao orixá Exu na região do Rio de Janeiro (SILVA, 2015a).

A história do candomblé no Brasil tem sido uma história da discriminação e, durante muito tempo, uma história de perseguição policial. Apenas na década de 1930, quando o país caminhava em direção a uma política populista-nacionalista e quando símbolos nacionais e tradições locais começavam a ter “o seu lugar” nos discursos políticos, a repressão direta diminuía, ainda assim devagar. (Andreas Hofbauer).

Getúlio Vargas, já a partir do período de governo provisório, instituiu uma política populista- nacionalista, trabalhando habilmente para manter as alianças que lhe levaram ao poder e, da mesma maneira, criar ícones nacionais, produzindo uma ideia de cultura brasileira que fosse capaz de unir o país e aplacar os ânimos das massas, o que seria um dos elementos constitutivos da política populista que marcou a Era Vargas.

Antes desse momento, tudo o que fosse associado ao negro era carregado de preconceitos e estereótipos. Como afirma Silva, “o samba era considerado música lasciva, a capoeira, uma expressão da violência física dos ‘negros malandros’, e o candomblé e a umbanda eram tidos como feitiçaria, curandeirismo e ‘magia negra’” (2015a, p. 153). Os negros continuaram recebendo o mesmo tratamento, isto é fato, porém, é inegável que terem alguns elementos de sua cultura alçados à categoria de símbolo nacional lhes garantiu algum prestígio e o usufruto desse *status* foi importante para respaldar os praticantes das diversas manifestações culturais e para dar visibilidade à (certos aspectos da) cultura negra. Entretanto, representava também uma forma de controle instituída pelo Estado, enquadrando e normatizando práticas culturais que até então se desenvolviam de forma autônoma. Tomemos como exemplo a capoeira:

A condição para essa transição foi a aceitação de um conjunto de normas escritas e morais que pretendiam frisar que a capoeira já não era domínio exclusivo de jovens arruaceiros, nem uma forma de luta ritualizada de rua. As facas e pedras foram proibidas e o contato físico restringiu-se ao mínimo. A capoeira tornou-se a arte marcial brasileira (SANSONE, 2007, p. 108).

Como resultado, a curto e médio prazo, a capoeira foi sendo confinada em espaços fechados e grandes mestres passaram a montar suas academias como centros de excelência do “esporte nacional”, o que fez com que perdessem muito do seu caráter “malandro” e “vadio”; o samba, por sua vez, viu seu local de nascimento, a Praça Onze, ser destruída.

Na década de 1930, a Praça Onze era conhecida como capital da Pequena África, área periférica com alta concentração de negros brasileiros e imigrantes. Foi nesse espaço que ocorreram os primeiros campeonatos das Escolas de Samba, assim como era

aí que se dava forte repressão policial. Tida como um antro de boêmia e marginalidade, a Praça Onze era antagônica ao projeto de urbanização pretendido pelo governo federal e, por essa razão, foi demolida em 1942, assim como outras áreas periféricas que deram lugar a grandes avenidas e alamedas.

Neste território, diversas manifestações culturais foram implantadas e adaptadas à cultura local, principalmente no que se refere à música e à religião. No entanto, a esta cultura foi conferido um caráter marginal por parte do poder público e das classes mais abastadas. Demorou-se muito tempo para que o samba, o rancho e outras manifestações culturais negras deixassem de ser perseguidos pela polícia e transformados em produto de exportação. Portanto, a história das escolas de samba é uma história de luta, de demarcação de territórios, de conquista de lugares (MATOS, 2005, p.36).

No entanto, dentre os símbolos selecionados para compor o novo quadro nacional, um deles permaneceu mergulhado em silêncio: as religiões afro-brasileiras, ou para ser mais específico, toda e qualquer referência explícita à religiosidade afro-brasileira.

Hofbauer nos chama a atenção para a tentativa, por parte dos religiosos e dos estudiosos do tema, de aproveitar esse momento de lenta descriminalização das práticas afro-brasileiras para a realização de dois congressos. O primeiro Congresso Afro-brasileiro, realizado em Recife sob a organização de Gilberto Freyre e Ulisses Pernambucano de Mello propuseram, entre outras medidas, a adoção de um calendário festivo único e a transferência da supervisão e autorização de funcionamento dos terreiros, passando da Polícia para o recém-criado Serviço de Higiene Mental de Assistência aos Psicopatas de Pernambuco.

O segundo Congresso Afro-brasileiro foi realizado em Salvador, em 1937, teve como um de seus idealizadores o antropólogo Edson Carneiro, e o grande marco do evento foi a fundação de um conselho que visava a reunião de religiosos da Bahia. Em carta endereçada ao governador do Estado, Carneiro reivindicava o reconhecimento do candomblé como religião e assim todos os direitos que a Constituição garantia aos cultos religiosos (HOFBAUER, 2006).

Nesse contexto é fundada em 1931 a FNB, sendo a primeira iniciativa bem sucedida em “unir brasileiros de cor de pele negra numa entidade que seguia modelos ocidentais modernos de organização política” (HOFBAUER, 2006, p.347); mas não demorou para que conflitos de ordem ideológica gerassem dissidências. Ainda assim, a

FNB se organizou com núcleos locais em diversas cidades do país, se expandindo rapidamente.

Na primeira metade do século XX, a FNB foi a mais importante entidade negra do país. Com “delegações” – espécies de filiais – e grupos homônimos em diversos estados (Rio de Janeiro, Minas Gerais, Espírito Santo, Pernambuco, Rio Grande do Sul e Bahia), arregimentou milhares de “pessoas de cor”, conseguindo converter o Movimento Negro Brasileiro em movimento de massa. Pela estimativa de um de seus dirigentes a FNB chegou a superar os 20 mil associados (DOMINGUES, 2007, p. 106).

Em 1933, criou um órgão de imprensa próprio, o jornal *A Voz da Raça* (AvdR) e, em 1936, transformou-se em partido político, cuja intenção era participar das eleições próximas, contando com os votos da população de cor. No ano seguinte, porém, com a instauração do Estado Novo, todas as organizações políticas passaram a ser consideradas ilegais e a FNB foi obrigada a fechar suas portas.

No período, ainda notadamente marcado pelo pensamento eugenista (Schwarcz, 1993; Dávila, 2006), parte de um modo de pensar que considera a cultura no singular, como processo civilizatório unívoco de acúmulo de conhecimentos, a FNB instituiu uma política de autoajuda e autodefesa em prol da “Gente Negra Nacional”, tendo como parâmetro fundamental a elevação cultural de seus membros por meio da educação, além de preconizar uma série de deveres e hábitos para facilitar essa ascensão social. Na habilidade de viver o possível, a FNB defendia uma inserção do negro na sociedade brasileira hegemônica, notadamente eurocêntrica, como meio mais eficaz de combater o preconceito, que denunciava assistematicamente em suas publicações. Para tanto, assumiu uma “postura crítica” em relação às manifestações populares como o samba e as práticas religiosas afro-brasileiras, ou seja, defendia que era necessário o abandono de práticas identificadas como primitivas (HOFBAUER, 2006). Domingues afirma que:

Influenciada pela conjuntura internacional de ascensão do nazifascismo, [a FNB] notabilizou-se por defender um programa político e ideológico autoritário e ultranacionalista. Sua principal liderança, Arlindo Veiga dos Santos, elogiava publicamente o governo de Benedito Mussolini, na Itália, e Adolfo Hitler, na Alemanha. O subtítulo do jornal *A Voz da Raça* também era sintomático: “Deus, Pátria, Raça e Família”, diferenciando-se do principal lema integralista (movimento de extrema direita brasileiro) apenas no termo “Raça” (DOMINGUES, 2007, p. 107).

A FNB teve claras inspirações em três movimentos políticos: o patrinovismo, o integralismo e o movimento Bandeira. Com essas influências à direita, era de se esperar o posicionamento político adotado pelas lideranças fretenegrinas: discursos autoritários

que enalteciam governos fortes e atacavam a democracia enquanto instituição, bem como o internacionalismo, o comunismo e as práticas culturais dos povos “atrasados”.

Essas lideranças não negavam a existência de raças, do ponto de vista social, mas rejeitavam a hierarquização das mesmas, alegando uma relação de atraso no desenvolvimento cultural civilizatório. Hofbauer indica que:

A partir dessas premissas ideológico-conceituais, não é de estranhar que a FNB tenha investido tanto em projetos de formação educacional e profissional do negro. Na sua sede, a FNB instalou um curso primário, outro de alfabetização para adultos e promoveu cursos de inglês, além de manter uma oficina de costura e uma “banca de marceneiro”, onde se ensinavam artes e ofícios aos associados interessados. Assim acreditava-se “aplainar” o caminho para a aceitação maior do negro na sociedade (HOFBAUER, 2006, p.353).

Seguindo essa lógica, o “distanciamento” adotado frente às práticas negro-africanas representava uma aposta num futuro almejado, o Brasil mestiço, onde os negros estariam plenamente integrados aos brancos, voltando as costas ao passado, à África.

Hofbauer alerta para a surpresa – que tem um quê de anacrônica – de muitos pesquisadores ao se deparar com a postura da FNB no que se refere à cultura negra, sobretudo às religiões afro-brasileiras, tomadas pelo movimento negro contemporâneo como símbolo máximo de resistência e preservação do passado africano. É importante salientar que esse silêncio era baseado na assimilação da cultura hegemônica, propagada como um valor a ser atingido, o que, como veremos a seguir, não representa um cisma entre as fases do movimento negro e sim, um processo de mudança gradual, não apartada do contexto político. Muito embora Andreas Hofbauer se debruce sobre a FNB e o Movimento Negro Unificado (MNU) como os dois principais movimentos negros nacionais, outros pesquisadores como Petrônio Domingues dividem-no em três fases¹⁹. Como Hofbauer trata a segunda fase como um período de transição das ideologias que compõem esses grupos, na figura de Abdias do Nascimento, consideramos que as classificações não são excludentes.

Durante as quatro décadas de hiato entre a extinção da FNB pelo Estado Novo e a criação do MNU, o Movimento Negro sofreu profundas mudanças ideológicas e, se não configurou uma força centralizadora, viu surgir nomes como Abdias do Nascimento, uma das figuras mais controversas e importantes da história nacional. Líder do Teatro

¹⁹ Tabela III – As três fases do Movimento Negro brasileiro – século XX, anexa.

Experimental do Negro (TEN), Abdias afirmava ter participado não apenas da FNB, como também da AIN (Ação Integralista Nacional), e encampava a ideia de “integração via educação e assimilação”. Ainda, e apesar de valorizar de maneira ambígua as religiões afro-brasileiras e as escolas de samba, enaltecia a Igreja Católica (HOFBAUER, 2006).

A proposta inicial era formar um grupo teatral constituído apenas por atores negros, mas progressivamente o TEN adquiriu um caráter mais amplo: publicou o jornal *Quilombo*, passou a oferecer curso e alfabetização, de corte e costura; fundou o Instituto Nacional do Negro, o Museu do Negro; organizou o I Congresso do Negro Brasileiro; promoveu a eleição da Rainha Mulata e da Boneca de Pixe; tempo depois, realizou o concurso de artes plásticas que teve como tema Cristo Negro, com repercussão na opinião pública. Defendendo os direitos civis dos negros na qualidade de direitos humanos, o TEN propugnava a criação de uma legislação antidiscriminatória para o país (DOMINGUES, 2007, p. 110).

Com a ascensão da Ditadura Militar, em 1964, as atividades do TEN foram minguando, até que em 1968, no auge da repressão dos militares, Nascimento se exilou nos EUA, onde lecionou em diversas universidades, além de passar um ano como professor convidado em Ifé, na Nigéria. Ao retornar ao Brasil, dez anos depois, havia mudado sensivelmente suas concepções acerca da “questão do negro”, adotando teses marxistas e substituindo a ideia de cultura uma por um par conceitual “etnia e cultura”. (HOFBAUER, 2006)

Em 1980, Nascimento publica *O Quilombismo*, definido como resultado da história cultural do povo negro brasileiro. Abdias do Nascimento assume o Quilombo dos Palmares como exemplo maior de sociedade, representação de democracia íntegra fundada em valores africanos de comunalismo, sendo que o seu último zambi, Zumbi, teria sido eleito democraticamente por seus quilombolas. A FNB também elevava Palmares como exemplo máximo do povo negro, mas por motivos distintos, acreditando que o exemplo de respeito ao líder, o zambi, deveria ser aprendido, pensando a lógica fascista de assumpção de um líder forte e incontestável. Palmares talvez seja o símbolo negro mais disputado do imaginário brasileiro. Sua história e representatividade ainda são alvos de intensa disputa, inclusive por grupos que tentam arrefecer sua importância política e simbólica.

Nesta nova chave de interpretação, de um lado da opressão racista estava a exploração capitalista e, do outro, o racismo reproduzido pela “raça branca”, sendo estes os dois pilares que Nascimento utilizava para explicar a situação do negro brasileiro. Ao

fim e ao cabo, para Hofbauer, Abdias do Nascimento representa a transição intelectual e política entre os dois movimentos negros mais importantes do país, como membro e entusiasta da FNB, associação que se orientava pela ideia de atraso civilizatório e apostava na ascensão negra por meio da assimilação gradual da cultura da elite branca, e, mais tarde, como influência presente na fundação do MNU, fortemente ligado a um ideário de esquerda, com pouco apelo junto às massas, defendendo posicionamentos políticos marcadamente “negros” (HOFBAUER, 2006; DOMINGUES, 2007). Demonstra assim, como o MNU não consiste apenas em uma posição antagônica à FNB, mas se inscreve no resultado de um processo político e social que vai culminar em sua fundação em 1978:

No plano externo, o processo negro contemporâneo se inspirou, de um lado, na luta a favor dos direitos civis dos negros estadunidenses, onde se projetaram lideranças como Martin Luther King, Malcon X e organizações negras marxistas, como os Panteras Negras, e, de outro, nos movimentos de libertação dos países africanos, sobretudo de língua portuguesa, como Guiné Bissau, Moçambique e Angola. Tais influências externas contribuíram para o Movimento Negro Unificado ter assumido um discurso radicalizado contra a discriminação racial (DOMINGUES, 2007, p. 112).

No contexto interno, na medida em que o “milagre econômico” revelava seus limites e o governo militar perdia legitimidade, os movimentos sociais começavam a se reorganizar novamente e, dentre esses, o movimento negro.

No dia 18 de junho de 1978, diversos grupos e entidades negras se reuniram em São Paulo e decidiram criar o Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial (MNUCDR). A primeira ação política do grupo foi a organização de um ato público para repudiar o racismo sofrido por quatro jovens no Clube de Regatas Tietê e para denunciar a morte de Robson Silveira da Luz, negro, torturado até a morte numa delegacia. Nas escadarias do Teatro Municipal de São Paulo, importantes lideranças discursaram para cerca de 2 mil pessoas (DOMINGUES, 2007; HOFBAUER, 2006).

Essa rearticulação já se fazia em novas bases: “Pode-se constatar nos folhetos e boletins do MNU – diferentemente das primeiras décadas da imprensa negra – a quase inexistência de críticas aos hábitos e comportamentos do “negro comum”” (HOFBAUER, 2006, p. 381). Ao identificarem o sistema capitalista e o racismo advindo dos brancos como principais barreiras ao desenvolvimento da população negra, o MNU se emancipou das propostas assimilacionistas, valorizando as práticas culturais do povo negro, reivindicando o “reconhecimento das diferenças”. Houve uma inversão

de valores nesse sentido: quão mais próxima a prática estivesse da África (ainda que uma África recomposta pela imaginação política), mais expressiva para o movimento negro como símbolo de resistência. Tal mudança de perspectiva abriu caminho para a valorização das religiões de matrizes africanas, especialmente o candomblé:

Ao lado do quilombo, o candomblé tem se tornado cada vez mais relevante como símbolo de “resistência negra”, já que é considerado por muitos a “religião mais negra” do Brasil. Sem entrar no mérito de uma análise das relações de hierarquia bastante demarcada nos terreiros, a militância, formada nos ideais esquerdistas, não deixa de destacar a importância do candomblé como guardião de valores civilizatórios negros e tem se empenhado em defender o candomblé de atos de agressão e difamações (HOFBAUER, 2006, p. 396).

Para os militantes do MNU, o candomblé, e não a umbanda (como apregoaram intelectuais brasileiros na década de 1960), era a religião a ser reverenciada, justamente por apresentar menos elementos sincréticos ou mestiços, o que levava a crer que quanto mais “puro”, quanto mais “africano” o terreiro, maior o seu valor como guardião da memória e símbolo da resistência negra. Assim como negavam o mesmo valor à umbanda por sua estrutura “mestiça”, o MNU não se empenhava na propagação de outras expressões culturais notadamente sincretizadas, como a congada e a folia de reis. Uma atuação diametralmente oposta às diretrizes da FNB na década de 1930, quando a valorização de práticas culturais “negras” estava condicionada ao distanciamento das religiosidades afro-brasileiras. Um processo de “reafricanização”, que acontecia também nos terreiros ditos mais tradicionais, que buscavam “se limpar das impurezas”, para se aproximar do “ideal”. Os terreiros de tradição iorubá se valiam da construção dessa ideia de pureza que hierarquizava as nações, sendo esta a mais alta na escala pureza africana²⁰.

O discurso produz e acompanha essa reinterpretação histórica e, a partir daí, todas as formas sincréticas passaram a ser vistas como expressão de impureza ou uma conspurcação do padrão africano. Na torrente de hábitos “estimulados” aos militantes em seu processo de recuperação das raízes, a religião ocupava lugar central. Domingues reitera essa “africanização” do movimento negro:

Até no terreno religioso houve um processo revisionista. Se nas etapas anteriores o movimento negro era notadamente cristão, impôs-se a cobrança moral para que a nova geração de ativistas assumisse as religiões de matriz

²⁰ Para mais referências sobre a constituição da hierarquia entre as nações de candomblé e a *agency* dos afro-brasileiros na criação da nação iorubá, ver Matory (1998; 1999).

africana, particularmente o candomblé, tomado como principal guardião da fé ancestral (DOMINGUES, 2007, p.116).

Havia um esforço por negar os elementos sincréticos no candomblé. “Eventuais paralelismos entre orixás e santos católicos são explicados frequentemente como uma estratégia que o negro desenvolveu para “iludir” o branco” (HOFBAUER, 2006, p. 398). Ainda que não corresponda ao real, essa recusa ao sincretismo religioso demonstra a utilização do aspecto do silêncio em uma perspectiva dicotômica, em que, para dar voz às raízes africanas, é necessário silenciar a cultura branca – agente de um silenciamento histórico - para que a primeira se faça ouvir.

As religiões afro-brasileiras, envoltas em tantos silêncios, participaram da experiência de “ser negro no Brasil” durante o século XX, por vezes como marcador negativo e outras tantas como marcador carregado de positividade. Essa ambiguidade tão comum aos orixás, as entidades cultuadas nos terreiros, retrata a dimensão que África tem em nossa constituição identitária, pois para negar o “outro” é necessário enunciá-lo e, ao fazê-lo, garante-se a ele um poder que não pode ser silenciado de forma permanente.

Este breve resgate histórico da FNB e do MNU nos serve como fio condutor do pensamento do Movimento Negro em relação às religiões afro-brasileiras durante o século XX. De um início estabelecido no silenciamento das religiosidades afro-brasileiras, amparado na certeza de que assumir a cultura hegemônica como parâmetro de ascensão social era o caminho para a superação do preconceito racial, até o desenvolvimento do pensamento centrado na recuperação da ancestralidade, da valorização da cultura negra, constituído em um ideal de “reafricanização”, que levou o Movimento Negro a se reaproximar das religiões afro-brasileiras. Havia, para além do já citado fator unificador desses movimentos, o combate ao racismo, outro aspecto amplamente defendido: a educação como mecanismo de superação do racismo. Importante entendermos a trajetória que a discussão étnico-racial, promovida pelo Movimento Negro, percorreu até alcançar o Estado.

O Movimento Negro, inserido no processo de reabertura política e redemocratização do país na década de 1980, passa a assumir outro perfil, adentrando a esfera estatal e dando ênfase ainda maior à educação. Gomes afirma que

É possível dizer que até a década de 1980 a luta do Movimento Negro, no que se refere à educação, possuía um discurso mais universalista. Porém, à medida que este movimento foi constatando que as políticas públicas de

educação, de caráter universal, ao serem implementadas, não atendiam à grande massa da população negra, o seu discurso e suas reivindicações começaram a mudar (GOMES, 2017, p. 32).

A crescente aproximação com o plano político, durante as décadas de 1980 e 90 leva diversos representantes do Movimento Negro a assumir cargos eletivos e indicados nas mais distintas esferas do poder público. A relação entre movimento social e Estado se intensifica na virada do século XXI, sobretudo com a eleição de Luis Inácio Lula da Silva que, apoiado por grande número de movimentos sociais, dentre eles importantes representantes do Movimento Negro como o MNU, traduziu em políticas públicas uma série de reivindicações.

No que diz respeito ao Movimento Negro, entre suas primeiras medidas estão a criação da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) e a promulgação da Lei 10.639/03.

É possível perceber que o Estado brasileiro, ao reconhecer a imbricação entre desigualdades e diversidade, vem incorporando, aos poucos, a raça de forma ressignificada em algumas de suas ações e políticas, especialmente na educação. [...] Contudo, cabe ponderar que o processo de implementação de tais leis e políticas nem sempre corresponde à radicalidade emancipatória das reivindicações que o originaram (GOMES, 2017, p. 36).

Para Gomes, o Movimento Negro passa a produzir e praticar outro tipo de política ao adquirir visibilidade nacional, apresentando à sociedade a passagem do momento de denúncia, tão forte e presente na década anterior, para o período de intervenções diretas nas políticas públicas, uma intervenção no Estado. No entanto, a recíproca é verdadeira, pois essa intervenção do Movimento Negro no Estado, embora benéfica, é uma via de mão dupla e essa relação muitas vezes arrefeceu as reivindicações que a originaram. As *políticas do silêncio* se manifestam sob uma nova perspectiva, no relacionamento Movimento Negro e Estado.

1.2 Epistemologias Sul-Sul: outras compreensões sobre silêncio e silenciamentos

Os primeiros passos desta pesquisa se deram em torno da busca do pesquisador ateu para entender minimamente o universo e as epistemologias das religiões afro-brasileiras, por meio de leituras específicas e da escolha de disciplinas da pós-graduação

que lidavam, direta ou indiretamente, com a temática²¹. Estas experiências abriram novos caminhos e estendemos essas buscas aos estudos pós-coloniais, que nos auxiliaram no (também íntimo) processo de descolonização interior, e embora esse ciclo não esteja de nenhuma maneira encerrado, destacamos dois autores que contribuíram aos nossos esforços iniciais: Achille Mbembe e Boaventura de Sousa Santos.

Achille Mbembe, em sua obra “Crítica da razão negra”, estuda a gênese da categorização racial “negro”, revisitando suas representações construídas, sobretudo no contexto colonial. Fazendo isso, abre espaço para ressignificar a sujeição a que os indivíduos marcados pelos fenótipos negros sofrem frente a uma hierarquização tomada como natural, que os inferioriza em relação aos brancos. Mbembe evidencia que a realidade que a categoria “negro” assumiu foi, em grande medida, uma invenção colonial.

Além disso, Mbembe investiga cuidadosamente as origens do poder (ou poderes) estabelecido(s) nas sociedades africanas, inclusive no que produzem de identidades subjetivas. José Rivair Macedo explica a rotulação de Mbembe como intelectual pós-colonial:

Parte de seus argumentos reside na ideia que as sociedades africanas do período posterior às emancipações não teriam saído plenamente da condição colonial. Daí o conceito de pós-colônia, empregado para descrever a experiência visceral de sociedades vivendo em regimes de dominação marcados pela violência extrema, engendrada no período de colonização. Como tal, caracteriza-se como uma “pluralidade caótica”, mas dotada de coerência interna, com sistemas de signos particulares e maneiras específicas de fabricar simulacros, reconstruir estereótipos e expropriar os sujeitos de suas identidades (2017, p. 328).

Como forma de resgatar essas identidades ausentes, silenciadas, Mbembe procura quebrar o paradigma da História contada pelo prisma europeu, repensando as lógicas de dominação a partir dos colonizados.

Em perspectiva semelhante, Boaventura de Sousa Santos, em seu livro “Na oficina do sociólogo artesão”, aborda a modernidade ocidental como uma compreensão limitada do mundo, dominada pelo que o autor chama de “razão metonímica”, isto é, a lógica de tomar uma parte como o todo, o que se desdobra numa concepção da cultura

²¹ As disciplinas realizadas foram: FLS5254 – Cuba: Racialidade, transculturação e africania, cursada no 2º semestre de 2016; EDF 5083 – Desigualdade racial e contexto escolar: algumas contribuições da história e da psicanálise, cursada no 1º semestre de 2017 e FLS5069 - Do afro ao brasileiro: religião e cultura nacional, cursada no 2º semestre de 2017.

ocidental como única, sendo impingida como parâmetro a orientar as demais. Segundo Santos

a forma mais acabada de totalidade para a razão metonímica é a dicotomia, porque combina, do modo mais elegante, a simetria com a hierarquia. A simetria entre as partes é sempre uma relação vertical e dá-se dessa maneira, pois a cultura tomada como referência, uma parte do conjunto total, não é maior (ou melhor) do que a soma das demais partes. [Por esse motivo] as dicotomias sufragadas pela razão metonímica contém uma hierarquia: cultura científica/cultura literária; conhecimento científico/conhecimento tradicional; homem/mulher; cultura/natureza; civilizado/primitivo; capital/trabalho; branco/negro; Norte/Sul; Ocidente/Oriente (SANTOS, 2002, p. 242).

Como a razão metonímica não pode aceitar que a *compreensão do mundo* vai além da *compreensão ocidental do mundo*, nenhuma outra parte pode existir – isto é, ser vista ou ouvida – para além dessa dicotomia e não pode ser entendida no quadro de outra totalidade.

A razão metonímica é resultado direto do período colonial, quando os países europeus dominaram os demais continentes, estabelecendo este paradigma que ainda rege o imaginário social ao redor das áreas de influência do Ocidente. Para Mbembe, essa lógica não age somente a partir do colonizador, mas também é reproduzida pelo colonizado, garantindo um ciclo contínuo de dominação do pensamento contemporâneo.

O alargamento do horizonte espacial europeu decorre juntamente com o controlo e a contracção da sua imaginação cultural e histórica e, até, em alguns casos, com um relativo enclausuramento do espírito. Efectivamente, uma vez identificados e classificados os gêneros, as espécies e as raças, nada resta senão indicar através de que diferenças eles se distinguem uns dos outros (MBEMBE, 2014, p. 38).

No entanto, os estudos pós-coloniais carregam consigo alternativas, que, mesmo negadas, já compõem o quadro de possibilidades que, uma vez enunciadas não podem mais ser ignoradas, contribuindo para o descrédito da razão metonímica, embora esta ainda seja dominante. Para superá-la e dar voz aos silenciados, Santos sugere a adoção do procedimento que o designa como “sociologia das ausências”:

A sociologia das ausências visa demonstrar que o que não existe é, na verdade, ativamente produzido como tal, isto é, como uma alternativa não-credível ao que existe. Ao longo da história, todo o conhecimento cujo objeto empírico foi considerado à luz das ciências sociais eurocêtricas foi produzido como inexistente. O objetivo da sociologia das ausências é transformar objetos impossíveis em possíveis e, com base neles, transformar as ausências em presenças. A produção das presenças ocorre quando nos centramos no estudo e na análise de fragmentos da experiência social não reconhecidos pela ciência eurocêntrica (SANTOS, 2018, p. 59).

A sociologia das ausências, então, busca resgatar essas experiências sociais que são silenciadas pela razão metonímica, uma produção intencional de “não-existência” à luz da cultura dominante ocidental, em outros termos, *epstemicídio*. Boaventura lista cinco modos de produção de não-existência: *monocultura do saber e do rigor científico* – a elevação da ciência moderna e da alta cultura como critério único de verdade e qualidade estética; *monocultura do tempo linear* – a ideia de que a história tem sentido e direção únicos e conhecidos, declarando atrasado tudo o que, segundo a norma temporal, está distante do que é considerado avançado; *lógica da classificação social* – categorização das populações, que naturalizam hierarquias, sendo a relação de dominação a consequência e não a causa; *lógica da escala dominante* – determinada escala é concebida como padrão, o que determina a irrelevância de qualquer outra escala e na modernidade ocidental aparece sob duas formas principais, o universal e o global; *lógica produtivista* – o crescimento econômico é tomado como um objeto inquestionável e aplica-se tanto à natureza, quanto ao trabalho humano.

São, assim, cinco as principais formas sociais de não-existência produzidas ou legitimadas pela razão metonímica: *o ignorante, o residual, o inferior, o local e o improdutivo*. Trata-se de formas sociais de inexistência porque as realidades que elas conformam estão apenas presentes como obstáculos em relação às realidades que contam como importantes, sejam elas realidades científicas, avançadas, superiores, globais ou produtivas. São, pois, partes desqualificadas de totalidades homogêneas que, como tal, apenas confirmam o que existe e tal como existe. São o que existe sob formas irreversivelmente desqualificadas de existir (SANTOS, 2002, p. 248, grifos nossos).

Neste sentido, não se trata de substituir um saber por outro, mas de apresentar alternativas que possam ampliar o presente, além da modernidade ocidental, reconhecendo outras concepções de mundo em sua diferença sem hierarquizá-las. É necessário pontuar que embora não se busque uma substituição, parte-se do princípio de incompletude dos saberes, a lógica que ao se aprender algo, necessariamente se ignora algo, de que todo saber se trata de superar uma ignorância específica, e é daí que “decorre a possibilidade de diálogo e de disputa epistemológica entre os diferentes saberes” (SANTOS, 2002, p. 250).

Pensar o silêncio a partir das proposições de Mbembe (2014) e Santos (2002; 2018) nos fornece instrumentos para compreendermos a produção da “não-existência” no debate étnico-racial nas escolas da RMESP – tomando o silêncio em torno do tema como algo bastante eloquente, revelador do momento atual do debate racial no país.

CAPÍTULO 2 – PROCEDIMENTOS DE PESQUISA

O início dessa pesquisa, bastante orgânico por se tratar de um desdobramento de inquietudes surgidas em sala de aula ou, como ressaltado anteriormente, no chão da escola, apontou para a importância de conferir visibilidade às iniciativas da rede municipal que visam a efetivação da Lei 10.639/03.

Nesse sentido, o Congresso Municipal de Educação para as Relações Étnico-Raciais (CMERER) pareceu um excelente ponto de partida para mapear iniciativas realizadas pela Rede Municipal de Educação de São Paulo (RMESP). O primeiro CMERER foi realizado em novembro de 2014; moldado em um modelo mais acadêmico do que os habituais seminários realizados pela RMESP, o evento teve participação de grande número de profissionais e passou a integrar o calendário da SME, ocorrendo bienalmente, sendo uma das poucas iniciativas pertinentes à temática étnico-racial que teve continuidade na troca da gestão municipal ocorrida em 2017 (Fernando Haddad, 2013 – 2016; João Dória/Bruno Covas, 2017 – até o presente momento).

A seleção das entrevistadas se deu primeiramente por análise dos projetos enviados ao I CMERER e dos resumos enviados ao II CMERER. Organizamos por ordem de relevância: 1) práticas que tivessem relação direta com a temática religiosa afro-brasileira; 2) práticas que mencionassem ações relacionadas às religiões afro-brasileiras, como o jongo, o maracatu e o maculelê, por exemplo, mesmo que não mencionassem tal relação diretamente; 3) práticas coletivas, apresentadas como ação do coletivo escolar e não apenas de um grupo ou indivíduo. A partir dos critérios mencionados, produziu-se a seleção de escolas com níveis de educação diferentes; assim, inicialmente, definiu-se uma unidade de cada segmento (CIEJA, EMEF - Fundamental II, EMEF – Fundamental I, EMEI). Por fim, retiramos da lista as unidades que se autodeclaravam vencedoras de prêmios educacionais, por crer que essas dominavam um repertório de vocabulários, *modus operandi* e contavam com uma mediação, em maior ou menor grau, que auxilia na busca por investimentos e apoios entre a comunidade escolar, a Secretaria Municipal de Educação (SME) ou mesmo o capital privado. Acabamos abdicando das entrevistas no CIEJA Campo Limpo (única unidade de ensino com nome real em nossa pesquisa), justamente por nos depararmos

com um projeto tantas vezes premiado, com aparições frequentes na grande mídia, jornais e televisão, além de ser alvo frequente de pesquisadores.

A partir daí estabelecemos que a pesquisa poderia criar novos rumos, sendo este apenas o ponto de partida e não necessariamente um recorte estático. As profissionais envolvidas nos projetos apresentados nos CMERER seriam as entrevistas de entrada na UE e, a partir de indicações, daríamos sequência ao nosso trabalho, sem restrição de cargos, embora nosso foco fosse as professoras.

Em uma das unidades, as profissionais cobraram o fato de não abarcarmos em nossa seleção nenhuma unidade de CEI e, prontamente, indicaram uma professora com trabalhos potentes voltados à temática étnico-racial. Ao busca-la, chegamos à outra EMEF, unidade em que a profissional estava atuando naquele momento como Assistente de Direção. Esta foi a única unidade a que chegamos por meio de indicações decorrentes das entrevistas.

Outra premissa importante foi a de não estabelecer locais para a realização da entrevista, respeitando sempre as indicações das entrevistadas, o que resultou numa gama de espaços que raramente estavam acusticamente isolados; a despeito das dificuldades, isso garantiu algo que era de nosso interesse: observar as interações das profissionais com o meio escolar. Há na escolha dos locais de entrevista uma parcela do possível, dos espaços e tempos que podíamos ocupar no cotidiano da escola sem afetar seu funcionamento, e a busca de segurança, de propor locais em que se sentissem confortáveis a falar, quase sempre suas próprias salas de atuação, como sala de leitura, coordenação, informática e direção. Somente uma entrevista foi realizada fora das escolas, no Hospital do Servidor Estadual, pois, para a diretora da EMEI São Miguel, era impossível parar o trabalho para nos atender, por mais que quisesse; dessa forma, ela sugeriu um momento que estaria fora da escola e nós acatamos.

As unidades e as entrevistadas tiveram seus nomes ocultados sob pseudônimos, bem como as demais pessoas citadas no decorrer das entrevistas, sendo que as escolas estão identificadas pelo nível educacional e bairro a que pertencem.

Após o exame dos resumos do CMERER, tínhamos então cinco unidades selecionadas, mas no decorrer das entrevistas optamos por focar em apenas três. A UE Ipiranga foi uma das primeiras selecionadas a partir de nossos critérios, mas somente a professora que realizou a prática inscrita no II CMERER foi entrevistada, por conta das dificuldades impostas pela gestão escolar, que colocou muitos obstáculos à nossa

presença em um primeiro momento, determinando horários exíguos para não afetar o andamento do período escolar e delimitando o contato inicial com a entrevistada. No segundo momento, em que tentávamos articular as entrevistas com as profissionais indicadas pela primeira entrevistada, os telefonemas não eram atendidos pela gestão, mesmo com a variação dos horários; os recados jamais tiveram retorno e ficou subentendido que nossa presença não era bem-vinda. Nossa análise ficou restrita à única professora entrevistada. A segunda unidade em que não retomamos as visitas e tampouco as entrevistas foi a UE Brasilândia. O único homem entrevistado em toda a pesquisa, o diretor da unidade, foi bastante prático nas respostas, demonstrando uma desconfiança que não foi vencida até o final da entrevista. Esta foi nossa entrevista de número 16 e a última. Como estávamos na reta final das entrevistas, com um volume preocupante para a fase de análise, decidimos não prosseguir com as entrevistas nessa unidade, também porque o entrevistado foi tão evasivo em suas respostas que não indicou sequer um profissional que, ou trabalhasse as questões étnico-raciais ou que tivesse determinado pertencimento religioso, as duas perguntas que geralmente levavam às indicações. Sendo assim, centramos nossa análise nas três unidades com multiplicidade de entrevistas, locais onde tivemos portas abertas para retornar, conversar, acompanhar o dia a dia das unidades sempre que solicitado. Ressaltamos que o fato de termos entrevistado um único homem não fora algo premeditado (houve mais um homem indicado para entrevistarmos, mas, por falta de condições, não foi possível fazê-lo, pois implicaria assumirmos mais uma unidade escolar na pesquisa). Dessa forma, diante da quantidade massiva de entrevistas de mulheres, junto à fala da professora Conceição, decidimos utilizar os coletivos no feminino como meio de ressaltar um dos achados da pesquisa, de que o trabalho étnico-racial nas unidades de ensino da capital paulista parece ter uma marca feminina muito forte.

As entrevistas foram transcritas por mim, por entendermos que este trabalho manual poderia nos aproximar das memórias relatadas no caderno de campo. Em uma pesquisa que aborda os silêncios, os intervalos entre uma fala e outra, os suspiros, os risos e tons de voz podem enunciar mais do que as respostas transcritas deixam ouvir.

Transcritas as entrevistas, passamos a buscar os fios que entremeavam as falas das profissionais, buscando aglutinar todas as falas que abordavam determinada temática, como o *cabelo*, que imprimia sua importância como marcador elementar nas práticas pedagógicas antirracistas que as profissionais descreviam. A maior dificuldade

deste modelo de escrita era listar todas as entrevistadas, pois era necessário um domínio dos nomes e das unidades para que as afinidades enunciadas fizessem sentido. Optamos então por estabelecer a escrita pautada nos aspectos mais relevantes de cada unidade, selecionando dois desses como marcadores, na análise das entrevistas da EMEF Pedreira por exemplo, abordamos *por que ninguém é de terreiro na escola?* e *mês de novembro todo mundo é negro!*. Dessa maneira, quando a fala de alguma profissional que não pertencia à unidade em questão foi considerada determinante, para corroborar a argumentação que construímos ou para exemplificar, citamos a fala sem declarar a entrevistada. Como estão resguardadas por pseudônimos não acarreta em prejuízo de identidade.

Os territórios que percorri nos trabalhos de campo, totalizando visitas a seis escolas, acrescidos à experiência de docência em 12 escolas públicas diferentes na cidade de São Paulo, criaram narrativas e caminhos que desvelam ao pesquisador o próprio imaginário de pertencimento a essas periferias. O ser periférico, constituído no embate com o outro, a identificação do que não sou, que constrói o local de fala do professor/pesquisador nativo, originário de uma periferia que não é a mesma do público que frequenta essas instituições, é ponto de partida para adentrar esses territórios e estimular o sentimento de empatia com as profissionais entrevistadas.

O *saber chegar*, isto é, o fato de ser capaz de acessar as localidades de cada unidade, é tratado como evento crucial, prova mínima de merecimento para frequentar os espaços de uma escola. Parece uma ação banal na era dos aplicativos de localização por GPS, indispensáveis à vida urbana. Porém, penetrar em áreas completamente desconhecidas pode trazer surpresas desagradáveis como um “sinal de GPS perdido”, um celular descarregado, uma rua que já não existe, uma feira que bloqueia a rua, um pneu furado são detalhes que perpassam os caminhos percorridos no decorrer das visitas de campo. A sensação de familiaridade da segunda visita, bem como o domínio dos caminhos que vinha com a terceira, fazem parte dessa construção de pertença às unidades escolhidas, segurança necessária para que o olhar possa assumir um teor analítico, observando não as placas das ruas ou a ausência das mesmas, mas tentando compreender e significar o entorno das escolas, vislumbrar e localizar as informações que as entrevistas nos concediam. As distâncias entre cada unidade, incluindo aqui a minha unidade de lotação, acabaram por ser parte dessa pesquisa, ainda que de forma latente, pois nos longos caminhos entre uma visita e outra, eu podia refletir sobre o que

me fora informado e sobre aquilo que, embora não verbalizado, ainda assim estava presente, fosse no gestual ou nos sinais, voluntários e involuntários. Afinal, esta pesquisa parte da premissa de que o silêncio é eloquente.

As visitas de observação e para a realização das entrevistas ocorreram entre junho e dezembro de 2018. No CIEJA Campo Limpo, nossa primeira visita de campo, fomos recebidos por Diego, o diretor em exercício, que nos apresentou os espaços e a história da unidade, além de permitir que acompanhássemos algumas aulas. A EMEF Jabaquara foi visitada em seis oportunidades, sendo a última delas a Mostra Cultural, em que foi possível acompanhar os projetos desenvolvidos sob a mediação de nosso quarteto de entrevistadas. A segunda unidade visitada foi a EMEI São Miguel, onde estivemos em quatro oportunidades, além da entrevista realizada com a diretora Bárbara nos corredores do hospital do Servidor Estadual. Estivemos na EMEF Ipiranga em uma única oportunidade, quando realizamos a única entrevista da unidade no período entre aulas. A EMEF Pedreira, à qual chegamos por indicação de profissionais entrevistadas, no recebeu em quatro oportunidades. A última unidade visitada foi a EMEF Brasilândia, onde estivemos por duas vezes. No total, foram dezesseis visitas de campo no período de sete meses. Os horários em que essas visitas ocorreram foram à tarde e no entre aulas, ao término do período diurno e antes do início do período vespertino, havendo apenas um episódio em que acompanhamos o período diurno da unidade escolar. Para que fosse possível respeitar os horários estabelecidos pelas entrevistadas, foram necessárias diversas ausências durante meus horários de trabalho, além de uma velocidade de deslocamento, fatos que se desdobraram em consideráveis desafios organizacionais, por parte da minha unidade escolar, e prejuízos financeiros, por parte do pesquisador/professor.

A lista infindável de siglas que permeia o cotidiano das escolas municipais constitui um verdadeiro dialeto da rede e dominar esse emaranhado de signos é o primeiro sinal para que as portas sejam abertas ao estranho. O domínio do “dialeto da rede” é determinante para *ingressar* nas escolas, não somente o ato físico de ser recebido no portão, mas condição de acessar narrativas e angústias reveladoras para as perguntas que estruturam nossa pesquisa. “Ele é um de nós”, como fui apresentado em algumas ocasiões, ou, “ele é professor também”, como forma de acalmar a aflição daquelas que são alvos constantes de acometimentos perpetradas por especialistas da academia e da imprensa que, como nos apraz afirmar, “nunca pisaram no chão da sala

de aula”, uma expressão que denota tanto o distanciamento para com os pesquisadores, como uma tentativa de proximidade com o trabalhador do “chão de fábrica”, reivindicação da identidade de trabalhador, uma construção professoral do ser periférico, que nem sempre resulta na identidade de *sujeito periférico*²².

O episódio que me fez pensar em descrever os percursos entre as escolas é também um marcador de tempo na escrita desta dissertação. Voltando de uma das unidades, dividi a pista de uma longa avenida com uma corrida de cavalos, com seus respectivos jóqueis, que esporeavam os animais com seus chinelos de dedo. Pensei em descrever as margens da avenida, a ocupação que se estendia até o campo de futebol à esquerda, a favela urbanizada à direita, com as portas das casas de alvenaria conectadas diretamente com o asfalto, janelas de frente aos postes de luz com seus fios ao alcance das mãos, a tarde que ia se esvaindo nos últimos lampejos de sol, enquanto mulheres recolhiam roupas que secavam invadindo o meio-fio. Contribuiria assim para adensar o olhar estrangeiro daqueles que não têm contato com a periferia paulistana, olhar geralmente permeado por uma alta dose de preconceito, e para que os que, tendo contato com essas regiões, pudessem compreender o que deixei de observar.

Percebi o quanto tal impulso à descrição partia de meu próprio estrangeiramento àquele território quando cavalos apareceram à porta da minha unidade de lotação e reconheci que, ao olhar para minha área, ao descrevê-la, eu não iria me demorar na ocupação irregular em que alguns alunos moram, ou na favela urbanizada em que a maioria deles vive, tampouco interessaria a imagem corriqueira de cavalos pastando nas avenidas do entorno de quando em quando. Tive certeza do absurdo ao tentar sair da minha casa em uma manhã e quase ser atropelado por uma tropa de cavalos, em uma área que já não tem mais favelas e ocupações, embora bem próxima de sítios. Do universo inteiro que compõe cada periferia, por qual razão eu escolheria descrever cavalos? Aonde pousamos nossos olhares quando estamos fora do nosso território? Recuperado do acesso de academicismo, voltei meu olhar para o que realmente me interessava nas idas e vindas: reconhecer os locais citados pelas entrevistadas, os caminhos que os alunos percorrem até a escola, quais são os templos religiosos que temos no entorno, quais os equipamentos de cultura e lazer à disposição da população. Esses olhares eram muito mais relevantes à nossa pesquisa.

²² “Sujeito periférico é quem tomou posse de sua condição periférica. Quem descobriu e assumiu essa condição. Quem transmutou-se de ser passivo a ser ativo dessa condição. De periférico em si para periférico para si” (D’ANDREA, 2013, p. 173).

Amparados por pesquisas realizadas anteriormente sobre a temática étnico-racial na rede pública, como os trabalhos de Eliane Cavalleiro (2003) e, ainda mais específico às religiões afro-brasileiras, as obras de Rachel Bakke (2011), Stela Caputo (2012) e Patrício Araújo (2017), *estabelecemos como foco da investigação a atuação do professor, para entendermos quais formas e sentidos o silenciamento das religiões afro-brasileiras assume nas unidades de ensino.*

A pesquisa de Eliane Cavalleiro é imediatamente anterior à lei e está direcionada à denúncia do racismo no ambiente escolar, enquanto as demais pesquisas citadas são publicadas na década atual e voltam-se para a análise da presença das religiões afro-brasileiras nos materiais e práticas didáticas, no potencial educador dos terreiros e na intersecção entre intolerância religiosa e racismo. Compreendemos que as três pesquisas, de Bakke (2011), Caputo (2012) e Araújo (2017), participam do novo contexto em que se inserem pesquisas sobre a temática étnico-racial, estabelecidas as premissas mais básicas, como a constatação do racismo: protegida, impulsionada ou confrontada pela promulgação da Lei 10.639/03, a academia pode finalmente se debruçar sobre temas mais específicos, resgatando aspectos da cultura afro-brasileira até então silenciados.

Em nível nacional, balizamos nossa pesquisa em dois documentos primordiais para compreender o processo de efetivação da Lei 10.639/03: as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro- Brasileira e Africana* (2004) – produzido como primeira referência, definia as dimensões normativas básicas para a sociedade e, principalmente, para os sistemas de ensino nacionais para promoção da lei; e o material *Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03*, produzido pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), órgão do Ministério da Educação (MEC), responsável pela questão étnico-racial na educação à época, em parceria com a SEPPIR. O livro é parte da *Coleção Educação Para Todos* e reúne textos apresentados nos Fóruns Estaduais de Educação e Diversidade Étnico-Racial, realizados no decorrer de 2004, em que se discutia a implementação da referida lei, reunindo representantes de universidades, do Movimento Negro e das Secretarias Estaduais de Educação. Estas publicações são de extrema relevância para nossa pesquisa, não somente por seu conteúdo, mas também por materializar as contribuições do Movimento Negro na esfera do governo federal.

Tanto a SECAD quanto a SEPPIR foram criadas no princípio da gestão de Luis Inácio Lula da Silva, mesmo período de instituição da Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial, o que, junto à promulgação da Lei 10.639/03, colocava a questão racial em primeiro plano na pauta nacional²³. O comparativo entre as duas publicações, analisando brevemente forma e conteúdo, nos traz uma perspectiva sobre os limites que essas ações enfrentavam, mesmo diante de contexto tão favorável.

Em 2004, as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*, cujo objetivo é regulamentar a Lei 10.639/03, são produzidas e aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE), formado por Marília Ancona-Lopez, Francisca Novantino Pinto de Ângelo, Carlos Roberto Jamil Cury e Petronilha Beatriz Gonçalves da Silva, a relatora do Parecer. Ainda que se tratem de diretrizes para a educação, o documento está marcado pelo caráter de denúncia, e parte da apresentação da importância da aprovação de uma lei para salvaguardar o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. O parecer relata os dispositivos legais anteriores nesse sentido, demonstra que o tema já estava em voga no âmbito legislativo em alguns Estados e municípios e afirma a importância das políticas de reparação e ações afirmativas, para, só então, entrar no plano educacional.

Os encaminhamentos, no entanto, estão mais próximos de justificativas do que de fundamentação ao trabalho educativo, este, finalmente tratado em cinquenta e três princípios, divididos em três tópicos: (1) Consciência política e histórica da diversidade; (2) Fortalecimento de identidades e de direitos e (3) Ações educativas de combate ao racismo e as discriminações. Trata-se de um documento básico, que até por seu caráter de chancela às diretrizes, não apresenta os questionamentos ou se aprofunda em temas de dissenso, como as religiões afro-brasileiras por exemplo. As diretrizes, cujos limites podem ser compreendidos à luz do possível em cada momento histórico, registra a voz do Movimento Negro, mas evidencia a necessidade de silenciar alguns aspectos da

²³ Após o processo de impeachment da presidente Dilma Rousseff, concluído em agosto de 2016, a gestão de Michel Temer alterou bastante a composição de ministérios e instituições públicas, geralmente no sentido do desmonte e deslegitimação dos direitos de grupos minoritários. Desse modo, a SECAD incorporou as políticas de educação especial, passando a se chamar Secretaria de Educação Continuada, Diversidade e Inclusão (SECADI) e a SEPPIR, que se vinculava ao Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial e dos Direitos Humanos, passou a se vincular (após a extinção do referido Ministério), ao Ministério dos Direitos Humanos.

cultura afro-brasileira como forma de garantir o espaço conquistado após muita luta. Nossa hipótese é que lógica semelhante se reproduz na escola.

Publicada em 2005, após, portanto, a aprovação das diretrizes, a obra *Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03* foi concebida a partir de fóruns estaduais, em conjunto com o Movimento Negro, enquanto parte do governo, e suas diversas organizações que participaram em cada Estado. O livro demonstra a compreensão por parte do movimento de que a promulgação da Lei 10.639/03 consistiu apenas no ponto de partida, sendo necessário criar e acompanhar os processos para sua efetivação. Como afirmado ao fim da apresentação da publicação, por Ricardo Henriques, então secretário do SECAD:

Não temos ilusão de que essa publicação irá suprir todas as necessidades inerentes à implementação da Lei no 10.639/03. Muito mais precisa ser feito para isso, não somente pelo Ministério da Educação (MEC), mas também por outros ministérios e órgãos federais, estaduais e municipais, em parcerias entre si e com os Movimentos Sociais Negros, entre outros movimentos sociais. Estamos certos de que essa publicação irá ajudar a consolidar o caminho para a construção de uma luta anti-racista sólida no interior do Estado e na sociedade brasileira. Será a primeira publicação de uma série, outras a sucederão, com as quais pretendemos eliminar o foco eurocêntrico da educação brasileira, diversificando cultural, racial, social e politicamente os currículos escolares brasileiros. (2005, p. 8)

O livro é composto por nove artigos, divididos em três partes, mas cuja ordem é inversa à estrutura de argumentação vista nas Diretrizes Curriculares. A primeira parte, “Contextualização da lei n. 10.639/03”, conta com dois artigos preocupados em apontar a trajetória do Movimento Negro até a promulgação da lei em questão, assim como apresentar conceitos e termos caros à discussão em curso. A segunda parte, “Por uma educação anti-racista”, contém três artigos voltados ao racismo na realidade escolar, cada qual abordando uma faceta específica do racismo, sendo o terceiro artigo, intitulado “Africanidade e religiosidade: uma possibilidade de abordagem sobre as sagradas matrizes africanas na escola”, de Nelson Fernando Inocêncio da Silva, uma referência presente em nosso balanço dos trabalhos já produzidos no campo desta pesquisa. Na terceira e última parte, “Ensino de História da África no Brasil”, temos quatro artigos com o intuito de nos aproximar da cultura africana e denunciar esse distanciamento como um dos fatores resultantes do etnocentrismo europeu e estadunidense. Dessa forma, a estrutura garante maior espaço às questões que haviam sido apenas apontadas no documento anterior.

Algo presente em ambos os textos é *a necessidade de mudança de pensar, de buscar novas perspectivas para tornar possível uma compreensão mais ampla da cultura e história afro-brasileira e africana.*

PARTE II: Ouvir, aprender, compartilhar

CAPÍTULO 3 – A REDE MUNICIPAL DE SÃO PAULO E A LEI 10.639/03: PERCURSOS E DESAFIOS

3.1 As estruturas negras no poder público paulistano

Nesta pesquisa, dedicamo-nos a investigar como os silenciamentos são constituídos nas práticas cotidianas estruturadas pela escola, isto é, buscamos compreender quais estruturas de práticas discursivas e não-discursivas impedem que a população negra tenha direito a ter sua história representada e a representações positivas nas escolas paulistanas. Quais são essas estruturas que alicerçam o sistema coercitivo que não apaga a memória, mas – ao só aceitar escutá-la seletivamente – novamente a silencia?

Conforme o capítulo anterior, a investigação se operacionalizou a partir de um recorte espacial, as escolas municipais de São Paulo, o que nos permitiu observar contextos periféricos nos quais os efeitos da terceira onda de expansão pentecostal se fazem sentir de modo mais intenso e, também, inquirir sobre a oferta de apoio estatal que a SME promove. De certo modo, este já tem sido o desenvolvimento do segundo eixo de questões que constituem nosso problema de pesquisa, pois o que está em tela são as práticas do Movimento Negro e da SME para o enfrentamento da composição curricular que estrutura o cotidiano escolar, atravessada por elementos que – ainda que supostamente selecionados por seu caráter de universalidade – podem ser localizados em certos espaços e tempos de produção e cujos efeitos têm sido o de diminuição da diversidade dos modos de conhecer e estar no mundo. Trata-se, portanto, do enfrentamento da responsabilidade da instituição escolar moderna sobre o desaparecimento de culturas (*etnocídio*) e modos de conhecer (*epistemicídio*)²⁴.

Quando propusemos a investigação sobre o silenciamento das religiões afro-brasileiras nas práticas educacionais e começamos a pensar os recortes e abordagens, o momento era de rememoração e avaliação dos resultados de uma década de políticas públicas para efetivação da Lei 10.639/03. A gestão municipal de Fernando Haddad (2013 – 2016), por meio da Secretaria Municipal para Promoção da Igualdade Racial

²⁴ Em relação ao termo epistemicídio, ele também tem sido utilizado para lembrar o apagamento de personalidades negras da História e das Ciências, assumindo, então, o papel de denunciar o não reconhecimento à agência e inteligência de populações racializadas para a produção cultural comum.

(SMPIR) e do Núcleo de Educação Étnico-Racial (NEER), então colocava em prática a meta 58 de seu plano de governo, que propunha “viabilizar a implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08 que incluem no currículo oficial da rede de ensino a temática História e Cultura afro-brasileira e indígena”²⁵.

Tratava-se de mais um momento do processo que, na esfera do governo municipal, nasceu na gestão de Luiza Erundina, quando em 1989, “através da articulação do Movimento Negro Unificado e outros setores do Movimento Negro foi criado na Prefeitura um órgão para contribuir na elaboração da política de combate ao racismo” (SÃO PAULO, 2012, p. 51): a Coordenadoria Especial do Negro que pouco depois passou a se chamar Coordenadoria dos Assuntos da População Negra (CONE).

A CONE, como primeiro organismo de promoção de políticas públicas para o afrodescendentes no Brasil, representou um avanço no sentido de pautar a agenda racial pelo poder público municipal. Esses 20 anos testemunharam as transformações que ocorreram em relação às políticas de promoção da igualdade e principalmente o papel do movimento social negro nas reivindicações junto ao poder público para essas políticas (SÃO PAULO, 2012, p. 75).

Dentre as grandes conquistas da CONE, a mais notável é resistir e existir, mesmo durante gestões de viés conservador como Paulo Maluf (1993 – 1996) e Celso Pitta (1997 – 2000), recebendo novo e determinante impulso durante a gestão Marta Suplicy (2001 – 2004), quando em parceria com a SME foram comprados os primeiros materiais de suporte à educação para as relações étnico-raciais distribuídos na RMESP, aproveitando também a promulgação da Lei 10.639/03 e a aproximação com a recém criada Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), um contexto favorável que fortaleceu o órgão para a continuidade nas gestões José Serra (2005-06) e Gilberto Kassab (2006- 2012).

Na gestão Fernando Haddad, a CONE foi incorporada à Secretaria Municipal de Promoção da Igualdade Racial (SMPIR), criada em 2013. Já o NEER foi criado em 2009, durante a gestão Gilberto Kassab, sendo responsável pelos cursos de formação continuada de professores para as relações étnico-raciais, além de tantas outras iniciativas. No entanto, em 2017, a SMPIR foi extinta na transição para a gestão de João

²⁵ O balanço final da gestão Haddad aponta que a Meta 58 foi executada em 138 %. O foco dessa meta era viabilizar a implementação das Leis Federais 10.639/2003 e 11.645/2008 que incluem no currículo oficial da rede de ensino a temática da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Disponível em: <<<https://bit.ly/2ECTHxy>>>. Acesso em: 2019-05-23.

Dória, retomando o caráter de coordenadoria, como parte da Secretaria Municipal de Direitos Humanos e Cidadania (SMDHC), agora sob a alcunha de Coordenadoria de Promoção da Igualdade Racial (CPIR).

Nesse contexto, o primeiro intuito desta pesquisa era direcionar um olhar crítico para as políticas públicas desenvolvidas no município de São Paulo na área da educação étnico-racial, tentando compreender como, diante de tantos avanços, as religiosidades afro-brasileiras permaneciam silenciadas nas unidades de ensino municipais. No entanto, entre a apresentação do projeto de pesquisa e a escrita desta dissertação, as dinâmicas políticas do país se alteraram radicalmente, levando-nos a repensar a proposta inicial de análise crítica aos limites do que até então havia sido construído, passando a um olhar mais centrado nos educadores, como meio de entender quais barreiras os impedem de abordar as religiosidades e religiões afro-brasileiras no contexto escolar mas, também, as possibilidades abertas pela legislação.

A partir desse foco de investigação, a atuação da profissional de educação envolvida com ações voltadas à efetivação da Lei 10.639/03, apontamos três iniciativas referidas e analisadas por nossas entrevistadas como fundamentais no desenvolvimento de práticas relacionadas à educação para as relações étnico-raciais: o CMERER; o Novembro Negro e o Leituraço; e o prêmio do Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades (CEERT²⁶), *Educar Para a Igualdade Racial*.

3.1 – O I Congresso Municipal de Educação em Relações Étnico-Raciais – 2014

Dentre as iniciativas de destaque da SME neste decênio optamos por principiar nossa pesquisa com a análise dos resumos apresentados no I CMERER, realizado em 2014²⁷. Diversas apresentações, publicações, seminários e prêmios foram realizados tendo a temática étnico-racial como mote, mas o CMERER trazia uma linguagem pouco habitual à maioria dos educadores da rede municipal: uma perspectiva de ação mais

²⁶ O CEERT é um movimento social negro criado em 1990, que se notabilizou por sua atuação junto à esfera pública na promoção de políticas de promoção da igualdade racial. O Prêmio Educar para a Igualdade Racial é sua mais reconhecida iniciativa no âmbito da educação para as relações étnico-raciais. Sua última edição ocorreu em 2015.

²⁷ O CMERER teve outras duas edições em 2016 e 2018, mantendo uma periodicidade bienal mesmo após a mudança de gestão municipal, um feito considerável diante do desmonte estrutural das instituições municipais envolvidas com a educação para as relações étnico-raciais. O evento de 2016 faz parte de nossa pesquisa, mas diferente da primeira edição nosso acesso aos trabalhos apresentados foi limitado, então optamos por centrar a análise estrutural apenas no primeiro.

acadêmica na produção dos saberes, valorizando, de certo modo, a dimensão intelectual do fazer docente.

Entretanto, não pautamos nossa escolha pela capacidade de adequação à linguagem acadêmica e esta foi uma das razões pela opção de não nos aproximarmos das práticas escolares pela via das escolas e projetos inscritos nos prêmios educacionais, tais como o Prêmio Paulo Freire, concedido pela Prefeitura de São Paulo anualmente, ou o Prêmio Educar para a Igualdade Racial, concedido bianualmente pelo Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades (CEERT), voltados especificamente à temática étnico-racial. Entendemos que os premiados por estas iniciativas dispõem de um capital cultural que lhes garante a visibilidade nesses eventos, o que, por sua vez, propicia maior facilidade na obtenção de investimentos via SME ou mesmo via iniciativa privada, para a continuidade desses projetos. Em outras palavras, tais projetos – sem que aqui haja um juízo de valor sobre sua pertinência ou eficácia – aprendem a manejar de forma satisfatória os termos do discurso político antirracista ou de valorização da diversidade, o que, em nossa perspectiva, dificultaria o reconhecimento das tensões e dissensos que são, justamente, o foco desta pesquisa. Nesse sentido, mesmo os participantes do CMERER autointitulados vencedores de prêmios educacionais foram descartados como possíveis entrevistados. Porém, no decorrer da pesquisa, no contato com diversas entrevistadas, foi possível compreender outra dimensão que a premiação carrega: o prêmio educacional como caminho formativo. Abordaremos a ideia do *prêmio como caminho* em tópico a seguir.

Durante a análise dos resumos do CMERER nos deparamos com muitos trabalhos coletivos, interdisciplinares ou mesmo institucionais, isto é, assumidos como projeto da unidade de ensino. Os trabalhos desenvolvidos coletivamente tendem a ser mais resilientes, isto é, ter mais continuidade, independente da mobilidade e disponibilidade de um único profissional. O CEERT nos traz uma reflexão sobre esta questão:

Até sua terceira edição (2006), o Educar para a Igualdade Racial destinava-se apenas para professores. A partir de então, foi instituída a categoria escola. Essa inovação veio em resposta a uma pesquisa realizada juntos às escolas concorrentes ao prêmio, em que se diagnosticou o baixo índice de institucionalização das práticas pedagógicas. Apesar do reconhecimento da contribuição dessas práticas para a melhoria do desempenho escolar, das relações interpessoais dentro da escola, da relação com os pais, na redução da evasão e no ganho de visibilidade dos professores e da escola, além de outros resultados positivos, a pesquisa constatou haver uma descontinuidade no

desenvolvimento das práticas pedagógicas na maior parte das escolas pesquisadas. (SILVA, H.; BENTO; SILVA, B., 2010, p.136)

Partimos deste princípio ao selecionar os resumos para possíveis entrevistas. Escolher uma unidade de ensino ao invés de um profissional aumentava a probabilidade de encontrar participantes das ações realizadas há no mínimo quatro anos, uma vez que o I CMERER ocorreu em 2014 e nossa pesquisa de campo foi realizado durante 2018. Outro fator determinante para orientar nossa seleção era a explicitação, no resumo, de abordagem sobre a questão religiosa afro-brasileira, sendo este predominante sobre os demais fatores.

Participaram do I CMERER representantes de cinquenta unidades educacionais, além de um trabalho apresentado pela Diretoria de Orientação Técnica de Educação de Jovens e Adultos (DOT/EJA) da própria SME. Além disso, há o caso do Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos (CIEJA) do Campo Limpo, que apresentou dois resumos em eixos distintos. Ao menos um resumo foi enviado por unidades educacionais de cada uma das treze DREs, demonstrando o alcance do evento dentro da rede municipal de educação.

A análise dos resumos sugere que há um desequilíbrio na distribuição desses resumos por DRE – por exemplo a DRE Pirituba que, com oito unidades de ensino participantes, foi a mais ativa no I CMERER, diferente da DRE São Mateus, que teve somente um resumo encaminhado. Fica o questionamento se há uma relação sensível entre os encaminhamentos de cada DRE no que tange à educação étnico-racial e o volume de participação das unidades de ensino no I CMERER.

Conforme chamada do edital, os resumos foram inscritos em três eixos: Cultura africana e afro-brasileira, Cultura indígena e Imigrantes, distribuídos conforme o quadro II.

Quadro II – Distribuição de resumos inscritos no I CMERER, por eixo temático

Eixo	Resumos enviados
1 - Cultura africana e afro-brasileira	46
2 – Cultura indígena	4
3 – Imigrantes	2

Fonte: Elaboração própria, 2017.

A ampla concentração de resumos inscritos no Eixo 1 sinaliza o quanto a formação continuada em educação étnico-racial esteve centrada na cultura africana e

afro-brasileira até aquele momento. Na gestão 2013 – 2016, o NEER tentou um significativo empenho em equilibrar minimamente estas ações, aumentando a oferta de formação continuada voltada para *cultura indígena*, ampliando os eventos na rede municipal, tais como o Leituraço Indígena e a Mostra Cultural Agosto Indígena, realizada nos Centros Educacionais Unificados (CEUs) em 2014, 2015 e 2016, sendo este o primeiro evento inteiramente dedicado à questão indígena. Já o eixo *imigrantes* aumentou sua presença na pauta, mas de forma bastante tímida em relação aos dois eixos anteriores, embora em processo acelerado pela urgência da temática na cidade de São Paulo.

Essa dinâmica entre os Eixos 1 e 2 na formação continuada municipal reflete a lógica da Lei 11.645/08²⁸, que trata da obrigatoriedade do ensino de história e cultura indígena nos estabelecimentos de ensino nacionais públicos e privados, mas foi inserida no texto da Lei 10.639/03, a despeito dos protestos dos movimentos negro e indígena à época de sua promulgação. O entrelaçamento das leis incluiu a questão indígena num processo que já estava em curso há cinco anos, gerando a manutenção dos silêncios em relação a estes, sob o argumento de que atender ao disposto na lei, no que se refere à cultura africana e afro-brasileira, “isentaria” o estabelecimento de ensino de trabalhar também a questão indígena. Dessa forma, o termo *étnico-racial* é utilizado como fator de silenciamento. Em outra perspectiva, dividiu as iniciativas públicas direcionadas à efetivação de Lei 10.639/03, sem que houvesse um aumento de investimentos para dar conta desta nova demanda.

Quando analisamos a divisão por nível de ensino das unidades educacionais, conforme o quadro III, surgem algumas questões importantes.

Quadro III – UEs participantes no I CMERER, por nível de ensino.

Nível	Quantidade De Unidades Educacionais Participantes
EMEF Fundamental II	23
EMEF Fundamental I	6
EMEI	11
CEI	9
CIEJA	2
DOT/EJA – SME	1

Fonte: Elaboração própria, 2017.

²⁸ Disponível em: <<<https://bit.ly/2MOB5QL>>>. Acesso em: 2019-06-08.

Se dividirmos somente entre educação infantil (CEI + EMEI = 20) e ensino fundamental (EMEF + CIEJA = 30) há um relativo equilíbrio.

No entanto, vale notar que a Lei 10.639/03 indica que “os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras”, o que nos levou a dar especial atenção à área de formação dos profissionais responsáveis pelos resumos. Nessa perspectiva, resolvemos classificar os resumos de Fundamental I junto com a educação infantil, por se tratarem de profissionais generalistas e graduadas em Pedagogia. Essa mudança cria um novo quadro de análise, com vinte e cinco resumos de profissionais de ensino fundamental II e médio, e vinte e seis resumos de profissionais de educação infantil e fundamental I. Essa classificação é importante para rebater uma crítica recorrente de que a referida lei concentra a responsabilidade de sua efetivação nas três áreas de formação citadas no corpo do texto da lei (História, Artes e Literatura). Sugere, assim, a eficácia da formação continuada diversificada, ofertada para todos os segmentos de educadores da rede municipal. Mesmo voltando o olhar exclusivamente para os profissionais de fundamental II e médio observamos a diversidade das áreas de formação, com professores de Artes (três), Português (três), Geografia (três), Educação Física (dois), História (dois), além dos resumos enviados por Professor Orientador de Sala de Leitura (POSL), Professor Orientador de Informática Educativa (POIE)²⁹, trabalhos coletivos e/ou interdisciplinares.

Ainda cabe um último comentário sobre a área de formação dos educadores participantes do I CMERER. Apenas seis profissionais declararam sua formação atual, todos pós-graduandos, sendo cinco deles vinculados à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), quatro cursando o mestrado e um cursando o doutorado. O outro declarante é vinculado à Universidade Norte do Paraná (UNOPAR), mas não indicou qual a modalidade do curso. Ainda que a quantidade de declarantes seja relativamente baixa (12%), é notável que a FEUSP congregue 10% dos profissionais participantes, sendo assim um polo buscado por professores da rede municipal

²⁹ Os cargos de POSL e POIE são ocupados por profissionais da própria unidade educacional eleitos por conselho de escola. Apesar de terem formação diversa optamos por manter a classificação por cargo, pois os dois resumos enviados por estes profissionais relatavam atividades transcorridas no ambiente de coordenação de cada um deles. A instrução normativa SME nº 26, de 11 de dezembro de 2018, dispõe sobre os cargos de POSL e POIE. Disponível em: <<<https://bit.ly/30RdgvC>>>. Acesso em: 2019-05-02.

paulistana para retomar ou continuar os estudos. Por outro lado, se considerarmos que os não declarantes não estavam vinculados a instituições acadêmicas, confirmaria a hipótese do formato de Congresso ser pouco habitual à maioria dos profissionais da rede, algo que pudemos perceber nos diversos formatos e estruturas dos resumos enviados, apesar da organização do evento ser precisa quanto à composição dos trabalhos inscritos.

Ao que pudemos constatar, nenhum resumo foi negado por conta da estrutura não se enquadrar no padrão pré-estabelecido, o que corrobora tanto um esforço de participação dos profissionais de educação, quanto do NEER em possibilitar essa partilha de experiências. Vale citar que, entre os participantes, há vencedores declarados de prêmios educativos, trabalhos individuais, em grupo, ações que envolveram toda a unidade educacional, projetos desenvolvidos no contra turno e reelaboração de Projeto Político Pedagógico, gerando uma gama complexa de ações desenvolvidas em torno da temática étnico-racial.

Realizamos também o tabelamento por gênero, chegando a quarenta resumos enviados por mulheres e doze por homens. Quando os resumos eram de ordem coletiva, consideramos a autora ou autor responsável pela apresentação (estes destacados em negrito na lista final do evento). Estes números chamam nossa atenção, pois a discrepância é considerável, mesmo se levarmos em conta a maioria de mulheres na rede municipal. Porém, se voltarmos à análise por níveis de ensino, essa abissal diferença faz sentido, pois nos níveis em que há a profissional generalista, a presença masculina é ínfima. Dessa forma se desenha um relativo equilíbrio, que ainda aponta a massiva participação feminina, mas está mais próximo da realidade das profissionais de ensino fundamental II e médio da rede municipal de educação: dez homens e quinze mulheres. Conforme alertado anteriormente, a presença feminina nos trabalhos relacionados à temática étnico-racial ficou em evidência na análise das entrevistas realizadas nesta pesquisa, denotando um universo de atuação marcadamente feminino.

Dentre as cento e vinte e nove palavras-chave diferentes utilizadas pelos participantes, somente trinta se repetem ao menos uma vez, demonstrando evidente falta de concentração temática. Para tentar explicitar nossa perspectiva em relação às palavras-chave, as classificamos em cinco categorias, podendo um mesmo termo ser classificado em duas categorias diferentes: Academia, Movimento Negro, Cultura, Estado e Outros (quadro IV).

Quadro IV – Palavras-chaves dos resumos inscritos no I CMERER, por categoria.

Categoria	Palavras-chave	Quantidade de repetições
Academia	Relações étnico-raciais;	5
	Cultura africana;	3
	Cultura afro-brasileira; Racismo;	
	Etnomatemática; Periferia;	2
Movimento negro	Diversidade; Identidade;	9
	Preconceito;	6
	África	4
	Negros;	3
	Racismo	
	Ancestralidade; Oralidade	2
Cultura	Diversidade;	9
	Identidade	
	Cultura;	8
	Capoeira; Música	2
Estado	Literatura africana e afro-brasileira;	
	Relações étnico-raciais;	5
	Igualdade;	4
	Lei 10.639/03;	3
	Educação infantil; Racismo;	
Outros	Educação;	2
	Criança;	
	Discriminação;	
	Tolerância; Auto-estima;	2
	Protagonismo; Inclusão;	
	Valorização; Mediação;	

Fonte: Elaboração própria, 2017.

O debate em torno da temática étnico-racial está envolto em inúmeras disputas por significações e reinterpretações de símbolos, mitos, termos e conceitos. Muitos são os casos que geram discordância mesmo dentro do Movimento Negro, causando atritos entre intelectuais, militantes e autores em geral, por conter distintas ideologias e posicionamentos políticos, sendo, portanto, um tema caro à nossa pesquisa. Como indica Gomes:

Os termos e conceitos revelam não só a teorização sobre a temática racial, mas também as diferentes interpretações que a sociedade brasileira e os atores sociais realizam a respeito das relações raciais. Nesse contexto, é importante destacar o papel dos movimentos sociais, em particular, do Movimento Negro, os quais redefinem e redimensionam a questão social e racial na sociedade brasileira, dando-lhe uma dimensão e interpretação políticas. Nesse processo, os movimentos sociais cumprem uma importante tarefa não só de denúncia e reinterpretação da realidade social e racial brasileira como, também, de reeducação da população, dos meios políticos e acadêmicos (GOMES, 2005, p. 39).

Deste modo, nossa classificação tem o intuito de identificar em que âmbito do debate sobre a temática étnico-racial estão localizados os resumos, e por conseguinte, as profissionais da RMESP. Cada categoria permite organizar um conjunto de palavras que orbitam em torno de certos campos discursivos, que se encontram na Lei 10.639/03. A categoria Academia elenca os termos que estão mais presentes na realidade da Universidade, constantes em pesquisas direcionadas à temática étnico-racial. Em Movimento Negro alocamos as palavras-chave que mais facilmente encontramos no campo discursivo dos grupos que o compõem, sobretudo os contemporâneos. Classificamos na categoria Cultura os termos que apresentam maior relação com manifestações culturais e/ou acompanham seu campo discursivo. Na categoria Estado elencamos as palavras-chave que tem maior presença em textos oficiais, especialmente os voltados à educação. Por fim, a categoria Abstrato congrega termos que *a priori* não apresentam nenhuma ligação com a discussão étnico-racial.

Há nesse quadro, além da já mencionada ausência de concentração temática, um sinal de “suavização” deste debate nas unidades de ensino, argumento alicerçado na presença ínfima de termos como “Racismo” (3), “Negros” (3), “Cultura Africana” (3), “Cultura Afro-brasileira” (3) e a própria “Lei 10.639/03” – mote principal de tantos resumos apresentados, mas presente nas palavras-chave somente três vezes, mesma quantidade de aparições de “Educação Infantil” e “Educação”, por exemplo. Muito embora os termos mais repetidos, “Diversidade” (9), “Identidade” (9), “Cultura” (8) e

“Preconceito” (6), estejam no escopo das terminologias mais utilizadas na discussão étnico-racial, seu uso pode ser feito fora dessa lógica sem nenhum prejuízo de compreensão ao leitor.

Esse argumento fica mais claro se compararmos “Preconceito” e “Racismo”, diversas vezes tratados nos resumos como sinônimos, surgindo muitas vezes como “preconceito racial”. O primeiro, retirado do contexto étnico-racial, pode ser aplicado a todo tipo de discriminação, qualquer tipo de julgamento sem conhecimento prévio ou falta de dados objetivos que corroborem a ideia enunciada. Já “Racismo” está diretamente relacionado ao negro, resultado do período escravocrata e da ideologia de eugenia dominante no ocidente até meados do século XX e ainda sentida nas relações interpessoais e institucionais. O conceito de raça, assumido pelo Movimento Negro, descarta o caráter biológico, já rechaçado cientificamente, referindo-se ao aspecto sociopolítico que o termo carrega. No Brasil, falar de racismo é falar de negro, mas falar de preconceito abre todo um leque de possibilidades.

Quadro V – Manifestações culturais afro-brasileiras presentes nos resumos do I CMERER

Manifestações culturais relacionadas à religiosidade afro-brasileira	Quantidade de repetições
Capoeira	78
Maculelê	13
Samba; (Samba de Roda)	8
Jongo	3
Cacuriá Boi-bumba Maracatu	2
Ijexá Dança Afro Batuque de umbigada Moçambique	1

Fonte: Elaboração própria, 2017.

Comparemos então as palavras-chave classificadas em Outros com o foco de nossa pesquisa, as religiões afro-brasileiras. O termo “Religião” consta como palavra-chave uma única vez e não recebe mais do que duas linhas de discussão no referido resumo, menos do que “Protagonismo”, “Mediação” e “Auto-estima”, que não se enquadram no centro dos debates sobre o étnico-racial; no máximo surgem de forma auxiliar, sendo desprovidos de significado próprio nesse contexto.

Essa ausência torna-se evidente ao contabilizarmos a incidência de termos referentes a manifestações culturais relacionadas à religiosidade afro-brasileira e de termos referentes à religião de uma forma geral.

Necessário indicar que o volume de repetições de “Capoeira” está relacionado ao fato de que dois resumos apresentavam trabalhos desenvolvidos com a capoeira como fio condutor. Ainda assim, sua incidência supera em muito as demais manifestações culturais listadas, o que podemos constatar por sua indicação constante nos resumos como símbolo de cultura afro-brasileira, mas nunca relacionada à religiosidade afro-brasileira.

Sobre essa íntima relação entre as manifestações culturais listadas e as respectivas religiosidades silenciadas, Vagner Gonçalves da Silva rememora as origens desses elementos:

De qualquer forma, ainda que a autonomia das diversas instituições da cultura popular tenha se consolidado ao longo de seu desenvolvimento nos séculos XX e XXI, continuam inegáveis ainda hoje as relações umbilicais entre os terreiros e outros espaços de produção de sociabilidade que tiveram por base a música e a dança, sobretudo quando se manifestam em locais públicos como a rua (SILVA, 2015a, p. 157).

O segundo termo em quantidade de citações e presente na apresentação do problema de pesquisa, o Maculelê também é tema central de um resumo e, por isso, também destoa dos demais. Sobre as demais manifestações listadas podemos afirmar que nenhuma (além do trabalho desenvolvido em minha unidade de ensino, sobre o Maculelê) questiona as relações com as religiões afro-brasileiras, mas listam a religião como ponto de divergência na temática étnico-racial com relativa assiduidade.

Os termos referentes à religião, de uma forma geral, não somente no que tange às religiões afro-brasileiras, aparecem nos resumos cinquenta vezes, lembrando que são cinquenta e dois trabalhos enviados, uma média próxima a uma menção por resumo. Significativo, porque indica que os profissionais participantes têm ciência do problema que envolve discutir religião no âmbito do debate étnico-racial, mas não realizam essa discussão de forma consequente: somente a apontam de forma superficial, como um “problema a ser superado”.

Classificamos os termos referentes à religião em três categorias: Religião em abstrato; Religiões afro-brasileiras; Antirracismo religioso. A primeira categoria diz respeito às expressões que não carregam em si elementos que as relacionem com as

religiões afro-brasileiras, a menos que inseridas em contexto específico. A segunda categoria congrega todo termo que remete às religiões afro-brasileiras, sejam pejorativos, nomenclatura de entidades ou suas denominações populares. A terceira categoria contém as expressões utilizadas para denotar uma necessidade de aceitação das religiões não hegemônicas, e embora não listem a quais religiões se referem, consideramos o contexto do I CMERER suficiente para classificá-las como “Antirracismo religioso”.

Quadro VI – Termos referentes à religião nos resumos I CMERER

Categoria	Termos referentes à religião	Quantidade de repetições
Religião em abstrato	Religiosos (Religiosas)	11
	Religião Religiosidade	6
	Religiões	3
	Crenças	2
	Credo religioso Religiões neopentecostais	1
Religiões afro-brasileiras	Religiões afro-brasileiras	4
	Macumba Terreiro Candomblé	2
	Orixás Umbanda A religião africana Religiões africanas Religiões tradicionais Intolerância religiosa Xangô	1
Antirracismo religioso	Diversidade religiosa Diferenças religiosas Religião desmistificada	1

Fonte: Elaboração própria, 2017.

Se observarmos os números expostos pela tabela VI, o problema está enunciado de maneira expressiva, mas seu reconhecimento não garante a quebra do silenciamento das e em relação às religiões afro-brasileiras na RMESP.

Dentre as cinco categorias produtoras de não-existência listadas por Santos (2002), a *lógica da classificação social* foi a escolhida para afiançar nosso debate acerca das religiões afro-brasileiras, pois operamos com a hipótese de que estas são

discriminadas por sua origem negra. Sua não-existência no corpo dos conhecimentos escolares, ou seu silenciamento, está vinculada às suas matrizes africanas, construídas pelo ocidente como negras (MBEMBE, 2014) e, por isso, conforme já mencionado, defendemos a utilização do termo *racismo religioso* em detrimento da usual *intolerância religiosa*, empregada para se referir a qualquer tipo de preconceito em função de pertencimento religioso.

Adotar a hipótese de racismo religioso nesta discussão segue a mesma linha de assumir o termo racismo ao invés de preconceito, como apontado antes. A abordagem das religiosidades afro-brasileiras, e seus respectivos conhecimentos, na dimensão da educação, remetem à quebra da razão metonímica proposta por SANTOS (2002), assumindo a responsabilidade de apresentar outras racionalidades além da cultura hegemônica. Trata-se de resistência, na medida em que carrega consigo uma série de epistemologias, um direito manifesto à ancestralidade africana e, portanto, negra.

3.2 Mês de novembro todo mundo é negro!

A professora Jorgina, uma de nossas entrevistadas, bradou cheia de sarcasmo a frase que nomeia esse capítulo. Ela se referia à reação das colegas da EMEF Pedreira aos projetos desenvolvidos em torno da temática étnico-racial, pois no decorrer dos anos desde que chegou à escola (2014), os trabalhos foram ganhando força, atraindo também a atenção da DRE Santo Amaro e da própria SME, o que lhes conferiu respaldo para continuar.

A primeira ação coletiva para efetivação da Lei 10.639/03 fora justamente o *Leituraço*, como parte do *Novembro Negro*, promovido pela SME todos os anos a partir de 2014. O sarcasmo de Jorgina se deve ao fato de que as mesmas colegas que lhe dirigem olhares enviesados, que em seu entender estão diretamente relacionados a sua pertença religiosa, no mês de novembro estão dispostas a assumir os projetos de educação étnico-raciais: “Aí fica a aparência”, afirma. Dessa maneira optamos por iniciar o tópico da análise do *Leituraço* com essa afirmação, por entender que ela carrega duas simbologias importantes para compreendermos sua relevância na Rede Municipal de Educação de São Paulo (RMESP): a primeira diz respeito ao caráter oficial com que a atividade chega às escolas da rede, movimentando todas as unidades, fortalecendo a *voz* da literatura negra e *silenciando* as manifestações de insatisfação; a

segunda nos informa, sem sarcasmo, que o mês de novembro todo mundo é negro na RMESP, condensando uma série de ações que se expandem a partir do *Novembro Negro*.

*O mesmo professor aqui que te condena com os olhos e que só se faz valer dos conhecimentos que tem da legislação, de todo o contexto afro no mês de novembro e no carnaval, lá na Bahia ele é totalmente aberto, versátil, flexível! É turismo né? É uma questão de identidade. Eu **sou**, eu não **estou** porque é o mês de novembro ou é mês de fevereiro no carnaval, eu sou negra, eu sou praticante de culto Iorubá, eu sou negra!*

Jorgina, mulher negra, 35 anos, seguidora do culto tradicional Iorubá, formada no magistério, graduada em História e Pedagogia, pós-graduada em Docência em Ensino Superior. Jorgina descreve seu processo formativo, pontuando que seu primeiro contato com a Lei 10.639/03 aconteceu em um curso de extensão de História da África:

Aí sim, eu fui ter conhecimento legal, buscando histórico, do porquê da legislação, eu fui estar em sala de aula com o público que conseguia articular uma discussão com base, com fundamentação e eu consegui também não perder a minha identidade. Eu já dava aula, já era efetiva na época e eu lembro que levava a discussão pras salas de HTPC³⁰ do Estado e pra eles era trabalhar a morte de Zumbi. Eu fui tentando trabalhar a questão da identidade, que o estudo fosse algo contínuo, numa questão de igualdade, de identificação social, histórica e automaticamente religiosa e sentia muita dificuldade.

A partir de uma formação individual Jorgina tenta levar o debate para as colegas da escola em que lecionava, sem sucesso, esbarrando em ações perpetuadas, como a citada morte de Zumbi, como se assumir essa *pedagogia do evento* fosse suficiente para exaurir a discussão sobre a educação para as relações étnico-raciais. Essa frustrada iniciativa de tornar coletivo o debate sobre a temática étnico-racial, evidencia a importância das iniciativas estruturadas por políticas públicas.

Durante as entrevistas, não somente na EMEF Pedreira, a iniciativa da Secretaria Municipal de Educação (SME) para efetivação da Lei 10.639/03 mais lembrada foi o Novembro Negro e sua ação mais pontual, o Leituraço. Francisca, por sua vez, afirma:

Pensando SME - São Paulo, falo com tranquilidade. A gente tem o Novembro Negro que foi um marco para a rede, pra gente trabalhar a lei efetivamente e tirar da invisibilidade a literatura

³⁰ O Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) é o período que a profissional da rede de educação estadual de São Paulo tem reservado em sua jornada para planejamento coletivo e estudos.

que envolvia os personagens negros. A gente tinha pouco conhecimento, então o Novembro Negro vem para fazer formação, vem para fazer seminário, para mostrar o currículo descolonizador pros professores, por meio de palestras, de shows, de eventos, artistas negros, mexer com a comunidade local com saraus, que também surgem nessa época. Junto com o Novembro Negro vem o Leituraço, vem com essa proposta de ampliar os livros, trazer pras escolas livros que não chegavam, da temática, dando visibilidade ao personagem negro. Amplia o acervo, na verdade, das bibliotecas, das salas de leitura das escolas, ele tem esse propósito também.

O projeto Leituraço foi lançado com alarde pela SME em 2014, em evento realizado na Biblioteca Mário de Andrade que contou com a presença dos secretários César Callegari (da própria SME), Denise Mota Dau (da Secretaria Municipal de Políticas para as Mulheres - SMPM) e Antonio Pinto (da Secretaria Municipal de Promoção da Igualdade Racial - SMPIR), além do idealizador do projeto, Fernando Almeida, à época Diretor de Orientação Técnica (DOT-P). A proposta incidia em estimular a leitura, focando na produção literária africana e afro-brasileira, a partir de elaborado calendário de formação das Professoras Orientadoras de Sala de Leitura (POSL), responsáveis por coordenar sua aplicação nas escolas da rede. Visitas ao MASP e ao Museu Afro-Brasil estavam entre as formações que as POSL receberam para se apropriar da temática e compreender a importância da realização do Leituraço, além de todas as mudanças provenientes de uma nova forma de enxergar a sala de leitura.

Durante as duas primeiras semanas de novembro de 2014 todas as unidades da RMESP deveriam realizar as leituras, definidas da seguinte maneira: no Ensino Fundamental, as leituras ocorreriam na primeira aula de cada período, com duração de 30 minutos; na Educação Infantil, as leituras ocorreriam na acolhida inicial: em ambos os casos, a profissional que estivesse com a turma no início do período era a responsável por coordenar a leitura. Para subsidiar a prática chegaram a todas unidades dezenas de volumes de diferentes títulos de literatura africana e afro-brasileira³¹.

Nos anos seguintes o Leituraço se expandiu, incluindo outras temáticas étnico-raciais como os indígenas e os imigrantes, além de autores da cultura periférica, o que ajudou a popularizar nomes como Rodrigo Ciríaco - que tinha três títulos na lista. A maioria do acervo das escolas da RMESP referente aos temas indígena, periférico,

³¹ Quadro IX – Lista de Livros I Leituraço, anexo.

imigrante e negro é proveniente das remessas do Leituraço. Outro movimento que vale citar, a aquisição de livros e revistas relacionados ao tema por meio da gestão escolar e por iniciativa da própria POSL, como no caso da EMEF Pedreira, em que Jurema adquiriu, por conta própria, diversos livros para expandir o acervo da sala de leitura. Dentre as dezenas de títulos que chegaram, Carolina de Jesus, Kiusam de Oliveira, Sérgio Vaz e Daniel Munduruku são autores que foram citados por diversas entrevistadas, compondo hoje um novo cânone das salas de leitura das escolas municipais.

Em algumas unidades, menos organizadas para o trabalho com a temática étnico-racial, o Leituraço acaba sendo o único momento no calendário escolar em que é realizada alguma atividade vinculada ao tema. A obrigatoriedade da aplicação do projeto por todos os profissionais gerava desconforto em alguns, principalmente nos que resistem a encarar o racismo da sociedade (e o próprio) como algo a ser combatido. Francisca faz questão de pontuar a relevância do Leituraço:

Marca-se um período, mesmo a gente lá rompendo para discutir africanidade não é só vinte de novembro, que a data ela tem que ser... a gente tem que romper com esse mito, a gente tem que estudar o ano inteiro, mas pelo menos você começa uma ação no mês. Onde para-se para falar, mexe com o seu currículo, pra que naquela data seja discutido, naquele mês sejam discutidas várias ações, do banco de práticas do que os professores realizaram durante o ano, é para haver socialização de práticas entre as escolas.

Nos corredores externos da EMEF Pedreira vários cartazes lambe-lambe estampam poesias de Sérgio Vaz. Francisca me conta que a sala de leitura da unidade se fortaleceu com o trabalho pautado na literatura periférica, a partir do acervo do Leituraço, das formações e do trabalho de um grupo de professoras, entre elas Jurema, a POSL da unidade.

Jurema, mulher afro-indígena, 35 anos, evangélica, me recebeu na sala de leitura para a entrevista, durante sua Hora Atividade (HA)³², enquanto uma reforma na sala contígua, ressoava a batida de um martelo ao longo de toda a entrevista. Graduada em

³² A hora atividade (HA), trata-se de período reservado ao planejamento de atividades, estudos e registros, sendo que as docentes dispõem de três HAs a serem cumpridas no ambiente escolar e duas HAs a serem cumpridas em local de livre escolha. A Portaria Nº 8.945, de 30 de novembro de 2017, dispõe sobre a organização das Unidades de Educação Infantil, de Ensino Fundamental, de Ensino Fundamental e Médio e dos Centros Educacionais Unificados da RMESP. Disponível em: <https://bit.ly/348cKuR>. Acesso em: 2019-09-08.

Letras e Pedagogia, Jurema acumula cargos, trabalhando em uma escola do Estado, relativamente próxima. Como outras entrevistadas, começou com respostas lacônicas e foi se sentindo mais confortável para falar a partir dos relatos sobre episódios de racismo, como se a vontade de expor esses casos fosse maior que a desconfiança inicial.

Uma das histórias: um aluno de 6º ano havia lhe perguntado se “chamar o outro de saci é racismo”. Conversando com a turma para entender o contexto, descobriu que uma professora chamou o menino de saci para lhe chamar a atenção. Desacorçoada, sem saber como reagir, tentou apaziguar a situação, justificando a fala da colega e encerrando o assunto. Perguntei a ela quais as reações da escola em relação a casos de racismo como esse e Jurema afirmou:

Esse relato foi bem antigo. Não saiu da sala de leitura. Me faltava conhecimento, formação, isso foi bem no início. Eu dei um jeitinho na sala, mesmo sabendo que era racismo e tudo. Eu tentei não polemizar mais ainda pra preservar, talvez, o coleguismo com o professor.

Interessante como Jurema lucidamente reconhece o impacto da formação sobre a sua atuação profissional – o “isso foi bem no início”, que deixa entendido que, se fosse hoje, a reação seria distinta -, ao mesmo tempo em que evidencia um pacto de “abafamento”, “mesmo sabendo que era racismo e tudo”, para preservar a colega. Questionei o que ela faria se algo similar ocorresse hoje em dia.

Hoje eu levaria um bom material pra JEIF, discutiria, levantaria projetos e... a gente tem hoje uma equipe bacana, tanto na gestão, quanto dos alunos, hoje os alunos estão mais conscientes e foram vários Novembros Negros depois dessa atitude da professora. Acho que hoje seria bem diferente, mesmo! Saraus, poesias, músicas, tudo! Por exemplo, o Negro Drama (música Racionais MC's), o professor passa na frente da sala, vê, ouve Negro Drama: "Peraí, que bagunça é essa na sala de leitura?" Isso no começo. Hoje tá tranquilo, a criançada tá fazendo poesia.

Um padrão encontrado nas três unidades que acompanhamos é a reação pedagógica aos episódios de racismo: sejam professores, alunos ou funcionários agentes de ações racistas, o que as três unidades apresentaram em comum foi a busca de uma solução pedagógica, em detrimento de uma reação punitiva. Jorgina reafirma essa mudança na forma de reagir: “Antes nós atuávamos com intervenções punitivas: “Não faz mais isso!” E acabou. Não trabalhava o porquê da ofensa”. Jurema cita que sua

primeira ação seria preparar um material formativo para a Jornada Especial Integral de Formação (JEIF), o horário de reunião e estudo das professoras, para estimular a discussão sobre o ocorrido, primeiro entre as profissionais, para na sequência “levantar projetos” que atingissem também os alunos. A aposta na mudança é pelo caminho formativo. O conjunto que compõe essa transformação, no comparativo entre a época da atitude da professora e a época da entrevista, é formado pela gestão e os alunos, excluindo aqui as professoras, ainda que de forma inconsciente. A gestão, que mudou por conta de um recente concurso para direção e remexeu as hierarquias de várias unidades, e os alunos, que “estão mais conscientes” depois de vários Novembros Negros, enaltecendo a importância dos seguidos processos pelos quais as crianças e adolescentes passaram nos anos anteriores.

Jorgina tem uma fala semelhante sobre esses alunos quando eu indago sobre episódios de racismo entre os estudantes:

Ainda há episódios? Sem dúvidas, mas é um processo que você vê resultado a longo prazo. Então eu não vou ter um xingamento "Seu macaco", "sua zulu", num público de oitavo, nono, porque eles estão nesse processo com a gente. Então a gente tenta fazer por essas ações, por essas dinâmicas, por essas vivências práticas um trabalho, mas o resultado não é imediato. Veja bem, esse público que já tá no 9º nós começamos lá atrás e fomos trabalhando, pra hoje eles se assumirem (negros).

Nota-se também a preponderância da cultura periférica na fala de Jurema, elencando as ferramentas que utilizaram no processo formativo descrito por ela e Jorgina, como os saraus, as poesias e as músicas, afirmação marcada pela citação de Negro Drama, música dos Racionais MC's, que anos atrás poderia chocar uma professora desavisada, mas hoje, em virtude do trabalho realizado, é entendida como parte do currículo: “Hoje tá tranquilo, a criançada tá fazendo poesia”.

Jorgina explica sobre o trabalho que as profissionais de módulo³³ da unidade realizaram em 2014, ano do primeiro Leituraço:

³³ Cabe uma breve explicação sobre o “módulo” na RMESP. O módulo é a profissional que assume as aulas quando há ausência da professora regente. Diferente do sistema de professora eventual utilizado nas escolas estaduais de São Paulo, em que se recebe de acordo com o número de aulas substituídas, o módulo dispõe de vínculo por contrato ou concurso, como as demais profissionais, ficando à disposição em caso de ausência ou acompanhando a professora regente de sua respectiva área. O que comumente ocorre, em ambos os casos, eventual e módulo, é a desvalorização dessas profissionais, como uma categoria inferiorizada por alunos, colegas e até mesmo gestão, dificultando o desenvolvimento de trabalhos mais concretos e profícuos. A portaria que dispõe sobre as atribuições do módulo está disponível em: <https://bit.ly/2Ku6PqY>.

Aqui nessa escola, o primeiro trabalho que nós fizemos, como professoras de módulo, foi em 2014, no Leituraço e o módulo não tinha muita voz, até esse grupo de professores de módulo que chegaram em 2014 começarem a atuar. Era o primeiro Leituraço que tinha na rede e eram as literaturas africanas. Nós questionamos: como ter um Leituraço, falar de uma literatura do outro lado do oceano que ao mesmo tempo está aqui, sem contexto, sem dizer para os alunos quem serão esses autores do Leituraço. Sem situar esses alunos.

Novamente a preocupação em preceder a ação com formação. Jurema, como POSL, participou dos seminários formativos para o desenvolvimento do Leituraço, mas não agiu individualmente na EMEF Pedreira; como Jorgina destaca, o evento contribuiu para a constituição de um “grupo de professores de módulos”, que operacionalizou as diretrizes do projeto.

Nós sentamos, eu não era POIE, mas como eu falei, sempre gostei de trazer tecnologias pra sala de aula, aí montei uns slides, fizemos uns recortes, pegamos umas músicas e fizemos um seminário. Nossa, parou a escola! Isso foi no mês de outubro, quando chegou no Leituraço a molecada estava extremamente familiarizada com as discussões e a ideia era em uma semana as duas primeiras aulas... não vou lembrar a estratégia daquela prática, mas a gente tinha um cronograma, fazia a leitura, fazia a discussão, fazia uma releitura em cima daquilo, aí rodiziava o livro, foi muito legal. Nós não paramos mais.

Estratégia assaz importante na agência de questões étnico-raciais: trabalhar previamente os termos, imagens, símbolos aos quais os educandos não estão familiarizados, ou a respeito dos quais podem carregar preconceitos socialmente naturalizados. Quando Jorgina diz “nossa, parou a escola”, subentende-se que o Leituraço e, por conseguinte, o Novembro Negro, ocuparam o mês de outubro, expandindo seu período de influência na unidade escolar: “Nós não paramos mais”. O impacto do primeiro ano do evento serviu de impulso para que elas buscassem ampliar essas ações, além de elevá-las à condição de referência no assunto perante as colegas. Jurema relata um episódio em que foi procurada por uma colega que dava aula a uma turma de 2º ano e pediu indicação de literatura para trabalhar com seus alunos. A indicação de Jurema foi “O mundo no black power de Tayó”, de Kiusam de Oliveira, em virtude de uma aluna dessa turma que tinha “o cabelo bem crespo, a família não cuidava e todo mundo ria dela”. Então, a opção por uma obra infantil que exalta o

cabelo crespo e o poder imaginativo da protagonista pareceria uma escolha óbvia, mas demanda da profissional o conhecimento do acervo que está à sua disposição e a capacidade de perceber as violências subliminares a que estava exposta a criança. Depois de realizar a leitura com sua turma, a professora retornou e agradeceu a indicação, contando que a aluna em questão passou a soltar os cabelos, embora não tenha sido suficiente para que os colegas cessassem a reprodução de falas racistas. Jurema levou a discussão às colegas, o que resultou em uma ação relacionada ao Novembro Negro daquele ano.

A gente pensou, vamos fazer, tá todo mundo rindo do cabelo dela, vamos fazer um dia da beleza. No Novembro Negro fizemos, chamei uma colega que hiper entende do cabelo afro. Veio aqui e fez o dia da beleza e deu uma... deu uma atenção especial pra essa menininha. Eu lembro que minha amiga chegou toda linda, empoderada, ela falou assim: "Você que é a moça que vai arrumar o meu cabelo?" Ela falou: "Sou!" Elas se abraçaram e ela ficou um tempão no cabelo dela, fazendo fitagem, arrumando, foi bem legal.

As ações envolveram outras turmas, para meninas e meninos, embora esses ficassem mais reticentes em participar, segundo relatos.

A oficina que gerou mais incômodos na comunidade escolar, conforme relatado por Jaci, foi a de turbantes, por sua inegável conexão com as religiões afro-brasileiras, a despeito de que estejam cada vez mais sendo incorporados à estética negra, sendo utilizados mesmo por pessoas que não pertencem a nenhuma dessas religiões.

A intervenção iniciada pela professora, o livro indicado por Jurema, que faz parte do acervo advindo do Leituraço, a reflexão coletiva sobre os resultados e a formulação de uma proposta que surge de um caso, à primeira vista, individual, e é replicada para toda a escola durante o Novembro Negro, fazem parte de um conjunto de ações pedagógicas diretamente relacionadas às diretrizes e as formações do Leituraço. O que a priori poderia se resumir à leitura de livros de temática negra em determinada época do ano gerou toda uma mobilidade pedagógica nesta unidade educacional, atendendo às expectativas do projeto.

Questionada se já havia presenciado casos de racismo religioso na unidade, Jurema respondeu afirmativamente, justificando que o fato de estar numa comunidade predominantemente evangélica seria a razão principal desses casos ocorrerem com tanta frequência. Se, por um lado, essa afirmação somente corrobora o que outras

interlocutoras disseram anteriormente, por outro há o detalhe que ela é a única evangélica dentre elas, o que poderia ser paradoxal. No entanto, Jurema nos chama a atenção para o compromisso de registrar a diversidade de instituições pentecostais e neopentecostais existentes, servindo como lembrete para evitarmos uma tóxica generalização desse segmento religioso, o que somente fortalece a dualidade imaginada entre evangélicos x religiões afro-brasileiras, muito mais violenta para estes.

Como POSL, as leituras que Jurema faz dos casos de racismo religioso estão profundamente conectadas à literatura e ao seu ambiente de trabalho, a sala de leitura. Dois aspectos que podemos identificar em sua fala são bastante recorrentes entre as profissionais que se empenham em pautar as religiões afro-brasileiras em seu currículo. O primeiro aspecto é iniciar estabelecendo um comparativo entre mitologias diversas, buscando apoio em panteões socialmente aceitos, como a mitologia grega. O segundo aspecto é o distanciamento entre conversão e aprendizagem, evidenciando que a aula que aborda outras religiões que não as cristãs não tem o intuito de converter alunos à determinada prática.

Eu tenho ali o livro Lendas de Exu. Pego o livro para trabalhar em sala de aula vou ter que explicar tudo, primeiro o que é uma lenda. Eu coloco tudo na mesma caixinha, mitologia cristã, mitologia grega, mitologia... eu coloco tudo na mesma caixinha. A gente tá trabalhando aqui dentro da escola, instituição, não é na igreja, não é pra pregar nada, é pra gente aprender outras culturas. Mesmo assim, sempre tem aluno, sempre tem, algum aluno ou mães de alunos que: "Ai professora, isso é macumba!"

Ainda que as precauções sejam tomadas no intuito de salvaguardar a temática, o racismo religioso está de tal maneira incutido na comunidade escolar que as profissionais esperam sua consumação, até mesmo como parte do planejamento. Essas precauções pedagógicas são capazes de inibir expressões do racismo, mas não de supera-lo.

No equilíbrio que as profissionais da EMEF Pedreira estabeleceram, cada caso de racismo relatado acompanha uma narrativa que exalta o processo antirracista em curso.

Como eu te disse, eles mudaram muito, eles cresceram bastante. Teve uma aluna que saiu daqui, do 9º ano, que ela falou assim, Juliana o nome dessa menina, ela falou assim: "Professora eu tô cansada. Todo mundo aqui, todo mundo que é crente vai lá e

convida você pra ir pra igreja dele. Convida, se você não vai te critica e faz você... na hora que o pastor chama lá, eles ficam no seu pé, pra você gritar Jesus! Alguém aqui já viu alguém da Umbanda ou do Candomblé ficar insistindo pra você ir em algum lugar? Não. Eu tô cansada, professora." Sabe, essa fala dela, ela não falava nada. Foi um momento legal. Mas são poucas falas assim. Dos meninos de religião afro, meninos e meninas de religião afro, dificilmente eles se manifestam. "Eu sou de tal religião." A maioria é silenciada pela igreja evangélica e alguns pela igreja católica.

Jurema atribui a postura de enfrentamento e crítica da aluna ao processo em andamento na unidade, em seguida define os grupos religiosos que, em sua opinião, são responsáveis pelo silenciamento dos “meninos e meninas de religião afro”, a igreja evangélica e, em menor grau, a igreja católica. Essa fala marca também a relação entre os pertencentes às religiões afro-brasileiras com profissionais assumidamente conectados a essas religiões ou no caso específico de Jorgina, à religião ioruba. Jurema afirma que “dificilmente eles se manifestam”, enquanto que a percepção de Jorgina é distinta.

Eles se abrem muito comigo, tanto eu quanto alguns outros professores e eu acho até pra quebrar um pouquinho o patamar professor e aluno, eles se abrem muito com essa questão de identidade, não só a religião, depois desse trabalho, como até a identidade sexual. É impressionante como eles buscam.

Registramos então duas faces dessa liberdade de manifestação. Diante de uma professora com quem os alunos conseguem se identificar, há confiança para se pronunciar, falar sobre sua própria identidade e aqui, Jorgina nos traz isso, não se restringe à religiosidade. Os espaços educativos pouco importam nesses casos: o trabalho realizado é que cria certa segurança para que essas profissionais sejam dignas de confiança. No caso de Jurema e Jorgina o epicentro desse trabalho é o Novembro Negro, principalmente o Leituraço.

Como o marcador do espaço para essas profissionais é muito forte, todas as questões ressoam no espaço que elas ocupam, a sala de leitura e a sala de informática educativa. Quando pergunto sobre a importância de trabalhar as religiões afro-brasileiras na sala de aula, Jurema responde:

Mais do que importante. Tem outra palavra mais do que importante? Necessário. É necessário. Tem que trabalhar. A questão afro, a questão indígena, a questão da mulher. Tem que

trabalhar. Questão de identidade. Se você pega os pequeninhos achando que são brancos, numa comunidade como esta. Um moço veio aqui pintar essa sala, fazer esses negócios assim na sala e quando eu cheguei... eu saí e deixei ele pintando, ele é o artista, né? Quando eu voltei, aqueles bonequinhos estavam loirinhos de olhos azuis. Eu falei assim: "Moooooço, você tá vendo loirinho de olho azul aqui? " (risos). Ele foi e pintou por cima. Ele pintou, tinha um menino e uma menina, ele foi e pintou por cima. Tipo o Pequeno Príncipe Negro ali, é o brasileiro. Eu falo pras crianças que é o Pequeno Príncipe Brasileiro, tem essa também.

“Questão de identidade”, é o termo que ela utiliza para condensar os três temas que elencou para exemplificar a importância de trabalhar as religiões afro-brasileiras em sala de aula, e aqui percebemos o alinhamento do narrativo das duas professoras, pois Jorgina inicia sua resposta pelo mesmo caminho.

“Nós precisamos dessa identidade, nós precisamos. Trabalhar as religiosidades, as religiões de matriz africana é uma questão de identidade, de resgate histórico. Ponto. Assim como é necessário trabalhar as características e os fundamentos do islamismo, de todas as demais religiões, mas pela nossa história, a nossa identidade étnica, a gente precisa resgatar.”

Jurema e Jorgina atuam, respectivamente, na sala de leitura e na sala de informática educativa da EMEF Pedreira, funções que são consideradas especiais dentro da rede municipal de São Paulo, justamente por estarem fora do rol de disciplinas padrão, como português, matemática e história, que seguem diretrizes nacionais e, embora as profissionais destas disciplinas regulares contem com relativa liberdade de cátedra, é inegável que há limites para o distanciamento que suas atividades podem ter dos currículos estabelecidos. As profissionais que ocupam os cargos precisam ser eleitas pelo conselho de escola, que anualmente deve referendar (ou não) a continuidade das mesmas; contam com formações em serviço, inicialmente ao assumir o cargo, e depois mensalmente, ou seja, têm acesso a formações continuadas, realizadas durante o horário de serviço (sem apontamento de falta e prejuízo à remuneração). A variedade com que essas formações se desenvolvem em cada uma das treze Diretorias Regionais de Ensino (DREs) pode ser constatada em grandes eventos municipais, como o Novembro Negro, que demonstrou como cada uma das profissionais responsáveis pelas salas de leitura é capaz de utilizar os materiais de jeitos distintos, não se restringindo ao espaço inicial, como o caso de Jorgina, que instrumentalizou a computação no combate ao racismo e

ao *cyberbullying*. Liberdade de ação que propicia trabalhos conjuntos como o realizado na EMEF Pedreira.

Durante a realização desta pesquisa, havia um esforço das profissionais da rede municipal para elaborar um currículo para os cargos de POSL e POIE, justamente como forma de resguardar essas funções de possíveis tentativas de extinção, seguidamente aventadas quando há demanda para abrir novas salas de aulas regulares e ocorrem pressões de instâncias superiores da SME por fechar espaços educativos como os dois citados, além de brinquedotecas, salas de música, espaços cênicos, entre outros. Somente escolas com uma gestão influente, capacidade de arregimentar a comunidade, trabalhos premiados ou grupo de professoras unidas, detém o capital político para resistir a essas investidas, que uma vez realizadas podem se tornar irreversíveis.

O processo de desmonte já é sentido na sala de leitura quando nos deparamos com as falas de diversas profissionais sobre a ausência de informações sobre a realização do Leituraço no ano de 2018, ao menos de “forma oficial”, marcando sua continuidade como política pública. Digo de “forma oficial”, pois as profissionais que passaram pelos processos do Novembro Negro nos quatro anos anteriores não estão dispostas a abrir mão do Leituraço. Francisca nos dá a tônica dessa relação:

Leituraço, um trabalho que a SME desenvolveu muito bem na gestão anterior, que a gente não tem visto, talvez por ser o início ainda, acredito, mas da gestão anterior a gente viu muito acontecer. Esse ano a gente não tem ouvido falar do Leituraço, mas plantou-se uma semente, então as coisas ainda estão acontecendo.

Por duas vezes Francisca diz “ainda”, sendo a primeira um voto de esperança, de que a gestão atual da SME possa vir a se apropriar do que foi realizado nos Leituraços anteriores e dar continuidade ao trabalho que foi exaltado nas escolas em que essa pesquisa se desenvolveu; já a segunda vez soa como um alerta, pois se há de fato uma importante definição do projeto como “uma semente”, há também o “ainda”, como se ela entendesse que por enquanto as coisas continuam acontecendo, mas se não houver uma decisão oficial, no sentido da continuidade, todo o trabalho retomará um caráter de militância - importante, mas incapaz de atingir todas as unidades da RMESP.

3.3 O prêmio como caminho

Nossa proposta de evitar os vencedores de prêmios de educação foi se perdendo pelo caminho, conforme nos deparamos com diversas profissionais cujos projetos receberam essa forma de reconhecimento público e, então, pudemos entendê-los de outra maneira. Principalmente o prêmio CEERT – *Educar para a diversidade racial*, precursor na promoção de atividades relacionadas à Lei 10.639/03 e citado nas entrevistas como um articulador de formações que promoveram mudanças nas unidades vencedoras, não somente de ordem curricular, mas também na perspectiva que as profissionais participantes carregavam para seus pares. Dessa maneira, o prêmio CEERT foi citado como ponto de guinada nas unidades que o venceram, pois, ao participar da formação que fazia parte da premiação, as profissionais percebiam as deficiências (superficialidades) de seus próprios trabalhos e compartilhavam esses conhecimentos com o coletivo escolar, expandindo o alcance dessas formações.

Na EMEI São Miguel, o prêmio do CEERT é identificado como divisor de águas, o ponto em que a escola reconhece a necessidade de realizar um projeto coletivo, uma reestruturação do currículo para dar fim à chamada *pedagogia do evento*, termo que Bakke (2011) utiliza para indicar ações escolares desenvolvidas somente na perspectiva de compor o cenário de datas comemorativas, sem acréscimos ao currículo regular:

Há projetos muito bons, porém são frutos de vontades individuais, pouco articulados ao projeto político pedagógico das escolas, sem continuidade, nem ao longo do ano, nem nas séries seguintes, são apenas eventos, de uma “pedagogia do evento” que elege a semana da consciência negra, ou do 13 de maio, como períodos preferenciais para fazer alguma coisa. (2011, p. 88)

O prêmio foi lembrado em seis entrevistas, sendo que três delas são da EMEI São Miguel; as outras três estão em unidades diferentes daquela em que receberam o prêmio e não participaram pela lotação atual.

A professora Luzia resgatou as sensações do período em que venceram o prêmio em 2007:

A gente ganhou um prêmio do CEERT. Mas aquela época a gente tava trabalhando a África, mas não tinha entendido ainda a questão de verdade. Na verdade, a gente foi estudar a África como um lugar que a gente não conhecia e queria conhecer, mas não por esse viés de empoderar as crianças, de se reconhecer. A gente não tinha. Depois que a gente participou da formação que eles deram que foi cair a ficha da gente de

verdade, como isso... a gente tem que perceber que existe o racismo e que a gente tem que combater.

Uma formação ocorrida em 2007 ainda hoje é citada como fundamental para a compreensão e o combate ao racismo na unidade escolar. Quando Luzia afirma que “a gente tava estudando a África, mas não tinha entendido ainda a questão de verdade”, nos remete à ideia factual de que, ainda que de forma simplista e superficial, os projetos voltados ao étnico-racial devem começar de *algum lugar*, mesmo distante do que poderia ser entendido como *ideal*. A perspectiva de idealizar uma ação pedagógica pode atravancar um processo, limitando as profissionais da educação a se aventurarem em outras searas, sair de sua zona de conforto ou das áreas de conhecimento que julgam dominar. Não se trata de uma defesa de atividades folclorizadas, dominadas de preconceitos, estigmatizadas ou pautadas pela *pedagogia do evento*, mas sim reconhecer que muitos dos projetos com que tivemos contato nasceram de ações como essas, inicialmente “rasas”, seja no arcabouço teórico ou na prática com os educandos e que, no entanto, não findaram em um único movimento. Bárbara afirma:

Quando teve o prêmio CEERT, que a gente foi um dos finalistas com o projeto que a gente desenvolveu na escola, que a coordenadora pedagógica e uma professora, no caso a Luzia que foi, passaram por um processo de formação que foi sistemático. A gente recebeu materiais que subsidiassem o projeto, dali pra frente que a gente começou a olhar pra essas questões. Olhava, mas não de maneira incisiva nas questões étnico-raciais.

A educação é uma construção, é contínua; a profissional de educação está em formação constante e quando as condições para que isso seja regra estão consolidadas, então podemos analisar trabalhos como os que nos levaram às unidades selecionadas. Os depoimentos de nossas interlocutoras registram suas autocríticas, os erros cometidos nas primeiras ações e como, a partir da percepção desses erros, puderam vislumbrar práticas diferentes, estudar, buscar novos caminhos. Luzia continua:

As crianças achavam que a África era um zoológico e também a gente foi levada a conhecer a África de verdade. A gente fala “A África”, mas tem vários países, várias etnias e nós também vamos nos formando nesse projeto. Um dos prêmios, quem fosse finalista, eram três dias, passariam lá no CEERT fazendo a formação. Fui eu e a coordenadora da escola. Quando a gente voltou a gente trouxe esse olhar que a gente precisava ter. O projeto não foi da escola toda, foi do primeiro turno só. O

terceiro turno tinha feito da Amazônia e teve um que fez da França, dos castelos franceses.

Aqui destacamos três pontos a partir da fala de Luzia: 1- A redução da África no imaginário coletivo, aqui representada na ideia das crianças de que a África seria um zoológico; 2 - a formação das professoras durante o projeto e depois, com a formação promovida pelo CEERT, contribuindo para uma mudança no olhar da escola sobre a África; 3 - por fim, a promoção de eventos totalmente desconectados da realidade do local: enquanto o primeiro turno pesquisou África (Lei 10.639/03), o segundo pesquisou Amazônia (Lei 11.645/08), o terceiro turno pesquisou a França e seus castelos, algo tão distante da realidade local quanto os contos de fadas que motivaram tal abordagem das educadoras.

Se nos causa um choque a ideia de que a África pode ocupar o espaço de um zoológico no imaginário infantil, o que dizer da crueldade manifesta ao refletirmos em sala de aula com jovens e adultos sobre o continente? Manifestações carregadas de estereótipos como “fome”, “miséria”, “escravidão”, “sede”, “guerra”, entre tantos outros, que nos deixam a seguinte percepção: sendo este imaginário coletivo construído por imagens, filmes, notícias, produzidos sobretudo por uma ótica ocidental, temos a África apresentada em duas grandes projeções estáticas ao longo de gerações: um local selvagem, habitado por animais, mais comumente direcionada às crianças; e a ideia de um local primitivo, sempre em guerra, com seus embates mesquinhos que geram miséria e fome, eternamente à espera do homem branco para lhes salvar. Araújo discorre sobre as origens desse imaginário:

Segundo a dinâmica da colonização, os europeus, através de diferentes artifícios, se apoiaram numa crença de hierarquização das culturas a fim de justificarem sua ação civilizadora. Difundia-se então um imaginário que classificava as culturas não-europeias como selvagens e bárbaras, ao mesmo tempo em que apresentava as culturas europeias (capitaneadas pela religião católica) como as mais elevadas formas de civilização. Os valores civilizatórios europeus passaram então a ser impostos em nome de uma “evolução” cultural e da “salvação” das almas (ARAUJO, 2017, p. 109).

A formação contínua, o processo de aprendizagem conjunto com as crianças, a importância do CEERT, a mudança no olhar do grupo, são elementos que já pontuamos nas falas de Luzia e Bárbara, mas elas não são as únicas a afirmarem estes aspectos. Na EMEF Pedreira, Francisca, uma de nossas entrevistadas relata sobre um trabalho anterior, realizado no CEI em que atuava. O projeto foi iniciado pela coordenação

pedagógica da escola em resposta aos inúmeros casos de racismo que estavam enfrentando:

A coordenadora na época ela traz a proposta, a gente abraça e vira um baita projeto na escola, que ficava só acontecendo na sala, apenas com um grupo, ele toma corpo, atinge a escola, a unidade inteira e os professores, os 45 professores que a gente tinha. A gente recebeu um prêmio na época, muito importante, que contemplou demais a unidade e para a rede, para DRE Santo Amaro. A DRE Santo Amaro falou: "Opa! Tem um problema, tem uma unidade que ganhou um prêmio". Não foi um prêmio qualquer. A gente recebe um selo de uma grande entidade que é o CEERT, pessoas que são do Movimento Negro, do MNU desde 78, então são militantes da causa que tão brigando pela visibilidade da população negra, pra gente sair desse ostracismo e ser certificada por eles, ter formação com eles foi um baita passaporte de formação mesmo.

Esse projeto corrobora a hipótese da relevância dos projetos nascerem simples e irem se intensificando, abarcando outros conhecimentos e membros da comunidade escolar. Nesse caso em específico, nos é apresentado um trabalho que nasce da coordenação como resposta pedagógica ao racismo, é assumido por professoras em sala de aula: é levado às demais profissionais de educação da unidade e, por fim, gera uma reação da DRE, que se vê na necessidade de encampar a proposta do projeto. A proposição de que a DRE vislumbrou um “problema”, demonstra como a classe educadora vê os órgãos municipais de educação, tão absortos em burocracias que seria necessário um fato como essa premiação para mobilizar, para intensificar a intervenção pedagógica antirracista. O prêmio não é a finalidade, mas o caminho para a continuidade do projeto, ainda que por outras vertentes. A fala reverbera ainda a ideia de ser “certificado” por uma entidade dignitária das lutas antirracistas no país desde a década de 1970, o MNU, como um atestado de que são parte dessa luta anterior à Lei 10.639/03.

Francisca continuou narrando a sequência desse trabalho:

A gente vai depois pra outra unidade, outro CEI que é contemplado também com "Entrelaçando as raízes da população negra". A gente discute território. Essa mesma coordenadora, ela sai da sala de aula e vai pra rua, sai da escola e vai sensibilizar a comunidade com passeata, com movimentação de faixas, as crianças avisavam: "A gente não pratica racismo, a gente é vítima. A gente aprende racismo. Não me chame disso, não me chame daquilo, valorize o meu cabelo". Pra você ver, saiu uma coordenadora de lá e ela leva isso pra

uma outra unidade, ela vai formar outros professores depois de toda essa situação proposta pelo CEERT. Então, penso eu, que independente da premiação, a gente não tá falando de título, a gente tá falando da oportunidade de você aprender com outras pessoas, pra além da rede.

A continuidade desse trabalho, também premiado pelo CEERT, corrobora duas com as quais trabalhamos: a *agência da profissional catalisadora*, capaz de atuar como propulsora das políticas públicas de efetivação da Lei 10.639/03 (a mesma coordenadora que preconizou o trabalho voltado à temática étnico-racial em uma unidade ao se remover leva consigo um projeto de educação antirracista) e o *prêmio como caminho*, a formação que o CEERT oferece aos vencedores do prêmio Educar para a Igualdade, resulta em ampliação dos conhecimentos e do raio de alcance dessas atividades; o que antes era realizado na sala de aula, ganhou a escola e, ao mudar de unidade, alcançou as ruas da comunidade escolar, tornando a escola um elemento de formação comunitária, como Luzia elencou anteriormente.

A mobilidade das profissionais, indicada como um problema por trazer pessoas que não participaram das formações anteriores da unidade, como no caso da EMEI São Miguel, que será vista mais adiante, pode ser vista também como um meio de compartilhar saberes, pois quando uma profissional se remove para outra unidade, carrega consigo não somente os aprendizados individuais, os conhecimentos que permeiam sua prática educadora, mas uma gama de ações coletivas, que, se bem aproveitadas, têm a capacidade de potencializar novos projetos. Essa mobilidade também gera uma rede informal de profissionais unidas pelo trabalho com as relações étnico-raciais, ligação cada vez mais latente conforme vamos percorrendo os espaços de educação negros de sul a norte, de leste a oeste da capital paulista, passando por escolas, museus, fábricas de cultura, saraus, identificando como essas profissionais se entrelaçam de forma orgânica, tangenciando os trabalhos alheios, incentivando e apoiando práticas antirracistas.

Exú nas escolas – Elza Soares / Kiko Dinucci / Edgar Pererê

*Exú nas escolas
 Exú no recreio
 Não é show da Xuxa
 Exú brasileiro
 Exú nas escolas
 Exú nigeriano
 Exú nas escolas
 E a prova do ano
 É tomar de volta
 Alcinha roubada
 De um deus iorubano
 Exú nas escolas
 Estou vivendo como um mero mortal profissional
 Percebendo que às vezes não dá pra ser didático
 Tendo que quebrar o tabu e os costumes frágeis das crenças limitantes
 Mesmo pisando firme em chão de giz
 De dentro pra fora da escola é fácil aderir a uma ética e uma ótica
 Presa em uma enciclopédia de ilusões bem selecionadas
 E contadas só por quem vence
 Pois acredito que até o próprio Cristo era um pouco mais crítico em relação a tudo isso
 E o que as crianças estão pensando?
 Como um mero mortal profissional
 Percebo que não dá pra ser didático
 Tendo que quebrar o tabu e os costumes frágeis das crenças limitantes.
 Mesmo pisando firme num chão de giz,
 de dentro pra fora da escola é fácil aderir uma ética e uma ótica
 presa numa enciclopédia de ilusões bem selecionadas
 e contadas só por quem vence
 Pois acredito que até o Cristo era mais crítico em relação a tudo isso
 O que as crianças pensam
 Quais os recados que as baleias tem para dar para nos seres humanos,
 antes que o mar vire uma gosma
 Cuide bem do seu Tcheru (amigo, velho sábio ou pai em dialeto indígena)
 Na aula de hoje veremos
 Exu voando em um tsuru (pássaro de origami)
 Entre a boca de quem assopra e o nariz que quem recebe o tsunu (rapé)
 As escolas se transformam em centros ecumênicos
 Exu te ama!
 E ele também está com fome porque as merendas foram desviadas novamente
 No país laico
 Temos a imagem de César na cédula
 E um "Deus seja louvado!"
 A bancada e os lacaios do estado
 Se Jesus Cristo tivesse morrido nos dias de hoje com ética,
 em toda casa ao invés de uma cruz, teríamos uma cadeira elétrica.*

CAPÍTULO 4 – EXÚ NAS ESCOLAS

Figura 1- Turma do Xaxado - Antônio Cedraz.

Fonte: xaxado.com.br

Quando a diretora de uma escola proíbe um livro de lendas africanas, ela quer apagar a diversidade presente na sociedade e na escola, quer silenciar culturas não hegemônicas. *Êsú* é negro. Um poderoso e imenso *Òrìsà* negro. É o *Òrìsà* mais próximo dos seres humanos porque representa a vontade, o desejo, a sexualidade, a dúvida. Por que esses sentimentos não são bem-vindos na escola? Porque a igreja católica tratou de associá-lo ao mal e ao Diabo (ao seu Diabo), e muitas escolas incorporam essa lógica conservadora, moralista, hipócrita e racista. *Êsú*, no livro proibido, afirma que este país tem negros com diferentes modos de vida, com diferentes culturas, com diferentes religiões. Isso não pode, porque na escola só entra o Jesus lourinho dos livros didáticos católicos (esses são bem-vindos) (CAPUTO, 2012, p. 246).

A tirinha do personagem Xaxado, de Antonio Cedraz, e o excerto de Caputo caminham na mesma direção, apontando para a concepção – epistemológica e visual - eurocêntrica que permeia os livros didáticos do país, fato que ainda hoje é indicado como um dos impeditivos da aplicação da Lei 10.639/03 por profissionais da educação (BAKKE, 2011).

Além do “Jesus lourinho” e do saci branco de olhos azuis, temos a figura do mais controverso orixá, Exú, o guardião dos caminhos, o guardião da casa do futuro, o mensageiro dos deuses, e outros tantos títulos, que variam de acordo com o culto e a região do país. Por conta de sua presença unânime nos trabalhos que abordam as religiões afro-brasileiras na escola, imaginamos que seria desnecessário e repetitivo abordar sua figura nessa pesquisa, mas Exu é aquele que vem primeiro e como tal não pode ser ignorado, algo que percebemos entre os risos das entrevistadas e de meus alunos, sempre indignados, quando eu falava algo errado ou desconectado da realidade de seus terreiros: afinal, como era possível que alguém não soubesse de coisas tão banais em seu cotidiano?

Entre as divindades cultuadas pelas religiões afro-brasileiras, nenhuma tem provocado tanta polêmica quanto Exu. Por se tratar de uma entidade associada à sexualidade e à fertilidade, seu culto de origem africana, quando descoberto pelos europeus séculos atrás, foi alvo de preconceitos e mal-entendidos. Sua demonização foi inevitável, tanto na África quanto nas Américas, para onde seu culto foi trazido, preservado e transformado pelas comunidades africanas e seus descendentes, num diálogo intenso com a colonização católica de moral maniqueísta e as práticas indígenas locais (SILVA, 2015a, p. 17).

Entre os cristãos neopentecostais, Exú é associado ao diabo, o “coisa ruim”, o “adversário”, o “demônio”, e outros tantos títulos, que variam de acordo com o culto e a região do país. Seja entre praticantes de religiões afro-brasileiras, cristãos neopentecostais ou pesquisadores ateus, Exú exerce seu direito a ser reverenciado antes que se iniciem os trabalhos. Araújo (2017) afirma que o orixá predomina sobre todo tipo de comunicação, inteligência, astúcia e esperteza, responsável pelas entradas e saídas do indivíduo, mas não atua somente sobre o sujeito,

ele também atua nas relações dos sujeitos com o mundo, e, portanto, com o espaço físico através do qual as pessoas se movimentam. Dessa forma, Exu exerce influência no sujeito e no seu entorno. Ele está sempre presente nos lugares pelos quais as pessoas passam [...]. Outro lugar fundamental de atuação de Exu são aqueles considerados liminares, intermediários e intersticiais, como portas e portões. É comum, inclusive, os terreiros instalarem Exu nas suas portas e portões, seja pelo lado de dentro ou pelo lado de fora, contudo ele está sempre ali: na entrada. Exu é então o senhor dos portões (ARAÚJO, 2017, p. 263).

Todos os espaços da vida social que requerem comunicação são presididos por Exú, como ressalta Araújo: isso significa falar de todo processo comunicativo, principalmente o aspecto que mais nos interessa, a educação. Pensar Exú como patrono da educação nacional é assaz interessante para que possamos vislumbrar como os negros, responsáveis por parte tão considerável da cultura brasileira, no sentido mais amplo da palavra, não podem acessar a escola e, quando ousam fazê-lo, sofrem toda sorte de violência, resultante de um elaborado cenário de negação do povo negro.

Mas, não nos esqueçamos: sendo senhor dos processos de educação, Exu também é o senhor da escola. Ele é dono da escola. Contudo, e esse é o ponto central dessa reflexão, mesmo nos lugares onde Exu sobreviveu à diáspora, a escola nunca soube acolher seu patrono. Mais do que isso, a escola rejeitou esse agente civilizador, expulsando Exu, de forma humilhante dos seus quadros (ARAÚJO, 2017, p. 264).

Quando chegamos à EMEI São Miguel, um episódio estava fresco nos relatos das entrevistadas. Na sexta-feira anterior (a propósito, dia de culto a Exú), a escola

levou alunos e familiares à Fábrica de Cultura do Itaim Paulista, para assistir ao espetáculo de teatro e dança “Folias, brincadeiras e cantigas – uma viagem pelos ritmos da cultura popular”, do Grupo Festa de Rei. Quem primeiro relatou foi Luzia:

Fomos com algumas crianças sem os pais e algumas famílias foram junto. Nós entramos e era sobre brincadeiras culturais brasileiras, músicas brasileiras. O grupo teatral desce, entre os bancos do teatro, tocando as músicas e ao chegar no palco eles falam que: "Exu abriria os caminhos. " Nesse momento eu só sei que eu falei: "Vixi! " (Risos). Mas eu nem me atentei, quando eu olhei pra frente eu vi um monte de banco vazio. Eu falei: "Nossa, as mães acho que foram levar as crianças no banheiro. " E minhas crianças: "Não, não, não, a gente quer sentar aqui na frente. " E eu falei: "Não, mas elas vão voltar. " E o espetáculo foi indo e nada, e aí que eu fui me ligar que foi por causa disso. Pensei, “deve ser a questão religiosa”.

A professora diz que só depois percebeu que as mães foram embora por conta da expressão “que Exú abriria os caminhos”, mas a esperada aversão à frase de abertura a levou ao riso bem antes, esperando o que estava por vir. No folheto de divulgação, colado na parede da sala dos professores e por acaso fotografado por nós antes da realização das entrevistas, o Grupo Festa de Rei divulgava que “traz[ia] a riqueza e beleza dos ritmos da cultura popular brasileira em um show interativo que passa pelo afoxé, samba de roda, coco de embolada, capoeira e bumba meu boi, tudo acompanhado de muita brincadeira e alegria”. Segundo os relatos das professoras, o grupo chamava as crianças e mães presentes para interagir e brincar no palco, com uma proposta de resgate de cultura popular e infantil que vem se perdendo no mundo dos celulares smartphones.

Em contato direto com o grupo Festa de Rei, lançamos uma série de questionamentos sobre o espetáculo, principalmente para ponderarmos se este caso ocorrido com as famílias da EMEI São Miguel seria um episódio isolado. Beatriz, componente que respondeu em nome do grupo, nos informou que o espetáculo em questão foi pensado para resgatar aspectos da cultura popular, provocar os adultos a revisitar suas infâncias e apresentar brincadeiras e manifestações populares às quais as crianças têm pouco ou nenhum acesso hoje, em parte porque, quanto mais avançamos tecnologicamente, mais distantes ficamos da cultura oral e, por conseguinte, das nossas ancestralidades. Por outro lado, o espetáculo, pautado por uma perspectiva lúdica, mistura a leveza do teatro com a força das manifestações populares, cumprindo uma

importante função da arte, provocar o público, trabalhar as emoções, deixar aflorar o medo, a alegria, o racismo, o preconceito, afirmou Beatriz. Sobre a resistência das mães neste episódio, Beatriz contou que não se trata de um evento isolado e que o grupo está sempre atento, como parte de sua arte, às reações do público, identificando que há uma resistência maior quando as apresentações ocorrem nas periferias. A saída das mães após a fala “que Exú abra nossos caminhos”, ao contrário do que pudemos perceber no relato das professoras, não se dá no início do espetáculo, pois o grupo já entra tocando e dançando o ponto Exú-Nanã, que costuma gerar desconforto em parcela dos espectadores; no entanto, as mães permaneceram até que a frase fosse pronunciada, apesar dos tambores, apesar de toda a movimentação dos atores. Isso pode acontecer porque a ojeriza a tudo que está relacionado a Exú acaba competindo com a curiosidade, uma necessidade de alimentar o imaginário. O poder do nome pronunciado, porém, é inegável.

Conforme foi explicitado pela equipe escolar, a prática de levar a família junto em eventos externos compreende duas necessidades da unidade escolar: garantir também às famílias acesso às atrações culturais que nas comunidades periféricas são mais escassas, e contribuir para o acompanhamento das crianças que, por serem muito pequenas, demandam atenção constante no trajeto e durante as apresentações, o que torna inviável que as educadoras o façam sozinhas.

Logo após o ocorrido, uma das mães que se retirou após o início do espetáculo ligou para a diretora Bárbara, que nos descreveu a conversa.

Ela tava falando comigo no telefone: "Eles falaram de umbanda, meus filhos ficaram assustados, eu precisei ir embora." Ela falou um monte de coisas no telefone pra mim. Eu falei: "A senhora aguarde, a gente vai conversar pra entender." Aí fui conversar com as meninas o que tinha acontecido. E uma das meninas tinha gravado uma parte do espetáculo. Eles falaram e as crianças estavam numa euforia só, porque o banco do teatro dobrava, então conforme eles sentavam, eles ficavam fechados dentro do banco (risos). Acho que eles não estavam nem prestando atenção no começo, eles não ouviram isso.

Exú desempenhou seu papel, abriu os caminhos e as crianças brincaram livremente no palco da Fábrica de Cultura do Itaim Paulista, como foi possível comprovar nas fotos do evento postadas em rede social dias depois. A família, representada aqui e na vida pela figura materna, se indignou sobre o teor da fala, mas justificou sua saída pela reação das crianças que teriam ficado assustadas. Entretanto, o

vídeo gravado pelas professoras apresenta as crianças eufóricas, se entretendo com as cadeiras dobráveis sem dar a mínima atenção ao que foi dito. Exú se manifestava muito mais nos movimentos incontidos das crianças, os corpos inquietos se apoderando de um novo espaço, do que pela fala, pela voz dos integrantes do grupo no primeiro movimento do espetáculo.

Na EMEI São Miguel, quem abre os caminhos é Bárbara, a diretora, primeiro por contato telefônico e depois na apresentação dos espaços da unidade, dos projetos coletivos desenvolvidos e na indicação de profissionais para as futuras entrevistas; curiosamente, ela foi nossa última entrevistada na unidade, pois era constantemente requisitada por outras profissionais, o que nos levou a realizar sua entrevista fora da escola.

O aspecto mais marcante da EMEI São Miguel é a apresentação de um trabalho coletivo sólido, duradouro, o que se pode perceber nas narrativas das entrevistadas e em conversas informais com funcionários, um processo que lhes dá segurança de apontar acertos e erros, expor suas falhas e as tentativas de supera-las. Quando diferentes interlocutoras dominam discursos muito similares em relação à temática étnico-racial, elencam diferentes trabalhos realizados dentro de uma perspectiva coletiva, evidenciam o protagonismo da diretora nesse processo e não titubeiam em apresentar suas ressalvas, constroem no pesquisador a sensação de que as perguntas são direcionadas a mulheres que já confrontaram esses questionamentos antes, mesmo que em moldes distintos. Discurso recorrente em instituições de ensino, o “trabalho coletivo”, raramente é confirmado pelas análises externas. Mas, quanto mais eu ouvia, mais percebia que há um esforço tremendo para que os discursos e as práticas das profissionais estejam alinhados. Como bem afirmou Bárbara, “é necessário que todos falem a mesma língua, gestão, professoras, coordenação”. Esse trabalho contínuo e coletivo da EMEI São Miguel foi confirmado em minhas impressões por uma feliz perquisição próxima ao fim da pesquisa, que relataremos adiante.

A primeira entrevistada é Luzia, mulher branca, 37 anos, católica, conta com 17 anos de trabalho com educação infantil na RMESP. Luzia me recebe na sala dos professores, um espaço apertado, conectado à sala de coordenação pedagógica, mas, por estarmos em horário entre aulas, o volume de profissionais que passam pelo local é baixo. Graduada em Pedagogia e Psicopedagogia, ela é mestranda em Educação e atuou na DRE São Miguel durante a gestão Haddad (2013 – 2016). Bastante confortável com

a entrevista, Luzia tem uma formação mais centrada na educação infantil, no comparativo com a temática étnico-racial, sobre a qual fala com desenvoltura. Por ser a única das nossas interlocutoras a participar dos projetos citados nessa pesquisa (CMERER, Novembro Negro e Leituraço) na escola e na DRE, chama atenção sua percepção da abrupta interrupção dessas iniciativas:

Eu não sei como é que vai ser esse ano, mas nos anos anteriores a gente tinha a proposta do Agosto Indígena, o Novembro Negro, o Congresso Étnico-Racial, que reunia experiências de várias escolas, de várias unidades pra compartilhar com a rede e tinha as secretarias, tinha os núcleos específicos dentro da SME que faziam os cursos também. Como eu saí da DRE e voltei pra sala de aula eu não tenho acompanhado, eu tenho percebido que em relação ao fato de eu ser professora acabou distanciando um pouco disso, desse movimento da rede, da SME, tudo mais. Eu não consigo enxergar a ação deles nesse sentido, nessa temática.

Perguntada sobre o teor dessas ações anteriores, Luzia continuou:

Chegavam livros nas escolas, na nossa escola também, que abordavam a questão indígena, a questão étnico-racial, que era o Leituraço, que era uma proposta de fazer leituras em toda a rede, então as temáticas eram nesse sentido, a maioria delas. A gente vinha com esse movimento pelos livros, pelos cursos que eram oferecidos, por esses congressos que pediam que as escolas enviassem esses relatos, então a gente conseguia enxergar uma ação maior.

O que nos interessa observar nesse momento é como Luzia está realmente a par das principais ações realizadas pela rede e registradas nessa pesquisa para a efetivação da Lei 10.639/03 e como essa aproximação é explicada como um projeto da escola, anterior a essas iniciativas da SME. Conforme descreve os trabalhos realizados na EMEI São Miguel desde 2007, expressões como “toda a escola” vão se repetindo e Luzia narra como o projeto de um grupo se tornou um planejamento escolar.

Denominado “Nossa África”, o trabalho desenvolvido pelo grupo de que Luzia participava é descrito como superficial, mas essencial para que a escola participasse de um prêmio educacional e com isso pudesse aprofundar os estudos e os trabalhos em educação étnico-racial, expandindo para o restante da escola, até se estabelecer como uma identidade, em constante (re)construção (como se espera de um ambiente

educativo), mas com aspectos que, diante da longevidade do trabalho, são reconhecidos pela comunidade escolar.

O projeto não foi da escola toda, foi do primeiro turno só. O terceiro turno tinha feito da Amazônia e teve um que fez da França, dos castelos franceses e a gente colocou uma máscara africana enorme na porta. A gente percebeu que as pessoas ficavam incomodadas com isso. Não falavam declaradamente o que achava das músicas, dos batuques, mas a gente sentia que tinha alguns olhares diferenciados.

Os olhares direcionados aos batuques, às músicas e à máscara africana na porta denotavam um incômodo das famílias, pois a relação desses elementos com as religiões afro-brasileiras é inequívoca.

É bacana quando você fala da religião, porque nessa hora se forma, na hora que a gente tava falando da África a gente falou: "E aí? A gente vai falar de religião?"

Luzia indica que, nessa primeira atividade, a abordagem da questão religiosa com as crianças foi descartada. Bárbara, a diretora, relata que esse momento de dúvida sobre as religiosidades se repetiu quando o trabalho se ampliou para toda a unidade, o que as levou a solicitar uma formação específica sobre religiões afro-brasileiras. Ela convidou Cosme³⁴, coordenador pedagógico da RMESP e mestre em História, para essa finalidade.

Na realidade a gente queria conversar sobre continente africano e não dá pra gente conversar sobre continente africano sem falar sobre religiosidade. É como se conversasse pela metade e na hora que a gente sentou pra fazer a pauta e colocou sobre as religiosidades, vieram pra falar, aí a gente colocou que sim, a gente queria que essa temática viesse. A gente sabia que iria gerar conflito, como gerou, mas a gente precisava discutir sobre isso.

A ideia de que falar de África sem abordar os aspectos religiosos, ainda que nessa leitura somente as religiosidades afro-brasileiras, é falar pela metade é repetida por outras entrevistadas, revelando mais um preceito construído em coletivo. Como Luzia afirma: “A gente indicou pra ela que era algo que aparecia muito, porque não se dissocia a cultura da religião e a gente ainda não se sentia confortável em abordar essa temática, mesmo porque a gente tem um pouco de receio em relação aos pais”. Aqui nos

³⁴ Os nomes citados por entrevistadas também foram preservados sob pseudônimos.

deparamos com outra retórica do grupo, que aparece em outras entrevistas: o receio em relação à reação da comunidade escolar - os conflitos previstos e tantas vezes concretizados.

O racismo religioso é uma constante em escolas empenhadas na efetivação da Lei 10.639/03, mesmo que haja um esforço em manter afastados de quaisquer debates religiosos. A escola por vezes tenta dissociar cultura e religião, sem sucesso, ocasionando, na melhor das hipóteses, um racismo velado, silencioso, como tantos relatos repercutiram, demonstrando que a violência propagada no silêncio é capaz de ecoar. Como Luzia relata:

Quando eu trabalhei o maracatu com as crianças também, pensei assim, porque era uma música muito forte e fala dos reis, da coroação de reis negros e tava trabalhando isso com as crianças. Eu e a minha amiga mandamos para os pais, antes da apresentação, uma explicação do que era o maracatu para que eles não estranhassem o que a gente tava fazendo. A gente: "É um cortejo. O que que era a calunga". As crianças fizeram as calungas e a gente colocando na perspectiva cultural. Nós enviamos para os pais, para eles verem, mas a gente percebe que algumas famílias não trazem as crianças, algumas famílias escutam e desaparecem.

A relação entre os familiares e as professoras se alterna de forma simétrica. Quanto maior o esforço das profissionais em dissociar as culturas e religiões afro-brasileiras, maior o empenho das famílias em apontar suas relações. Diante do trabalho das professoras, buscando de alguma maneira propiciar um material formativo para os responsáveis, a reação de algumas famílias é esperada, negando a participação das crianças. Luzia afirma que as famílias “escutam e desaparecem”, pois a rigor não é a explicação enviada pelas crianças que determina a associação entre a dança e a religiosidade, mas o toque do tambor. Ocupando o seu lugar devido ao centro da roda, o tambor não pode ser escondido, muito menos ignorado. A coordenadora readaptada Maria lembra que a restrição ao toque do tambor não é exclusividade das famílias dos alunos, encontrando resistência entre as colegas também:

Em relação a danças e músicas que alguns professores utilizaram pra fazer com as crianças na Mostra Cultural e que algumas pessoas da escola se mostraram contra. Não falaram abertamente, não houve essa questão de chegar e falar: "Não faz esse tipo de música, porque tá trazendo a questão da Umbanda". Mas comentários de pessoas falando mal, que era

música de macumba, que o professor não deveria trabalhar com as crianças, porque era música de macumba.

Maria informa que, mesmo após a formação que Cosme realizou na escola, algumas pessoas continuavam não aceitando que atividades relacionadas às religiões afro-brasileiras, ou no caso ao elemento que não se consegue disfarçar, o tambor, por trazer “uma coisa mais forte, ali evidente”. Ela credita essa recusa principalmente ao pertencimento religioso dessas profissionais, sem mencionar uma religião específica, afirmando somente que “algumas pessoas até por ter uma religião que não aceita as outras, é intolerante às outras”. No entanto, mesmo diante dessa resistência, Maria credita ao trabalho coletivo da unidade o aprofundamento das questões envolvendo a temática étnico-racial:

Quando não se trabalha no coletivo, quando não se realiza atividades coletivas, atividades planejadas coletivamente, o negócio não anda, não vai. Porque se deixar pra cada um fazer o seu projeto, de acordo com aquilo que ele pensa, de acordo com a concepção que ele tem, cai no superficial, não se trabalha essas questões a fundo. Então foi muito importante nesse sentido, de ter sido elaborado e planejado coletivamente, porque todos tinham que participar.

A diretora Bárbara surge como pilar central desse trabalho coletivo, que vai além das professoras e se estende entre todos os funcionários da escola. Bárbara é uma mulher alta, sorriso fácil e uma voz firme e tranquila, com um amplo histórico de atuação em espaços educativos, como os anos em que atuou na equipe pedagógica da DRE São Miguel, período em que a Lei 10.639/03 foi promulgada e as primeiras formações municipais que a tomavam por base foram realizadas. Os treze anos como gestora da EMEI São Miguel lhe dão a segurança de falar dos processos como quem está dissertando sobre um objeto de pesquisa, relatando idas e vindas de um projeto de educação em permanente construção.

Após algumas tentativas de entrevista, durante as visitas à escola ou em contatos telefônicos, ela propôs que nos encontrássemos no Hospital do Servidor Estadual, onde acompanharia sua irmã em uma série de exames. Segundo Bárbara, “só mesmo fora da escola pra completar uma frase sem aparecer uma questão urgente”, que exigisse sua presença. Foi a única entrevista realizada fora das escolas.

De fato, conversar com ela na EMEI São Miguel se mostrou um desafio: o telefone toca; alguém aparece na porta da esquerda ou na porta da direita da sala da

direção com alguma dúvida ou problema urgente; no pátio interno e no andar das salas de aula, professoras e coordenadora a procuram; e no pátio interno e externo, as crianças vêm cumprimenta-la. Constantemente abordada pelos pequenos, Bárbara atendia a todos e registrava uma breve observação sobre cada um, ressaltando alguma característica ou traduzindo o que me parecia indecifrável: “Essa bonitinha soltou o cabelo faz pouco tempo, antes tava sempre preso”, indicando uma pequena com um belo laço em forma de flor prendendo seu cabelo black, “esse é terrível! Vive caindo da cadeira!”, dizia quase gargalhando, após escaparmos do atropelamento de um pequeno em sua cadeira de rodas, que saiu correndo com outros dois colegas do elevador. Quase se esquece que a escola tem apenas quatro turmas por turno.

Bárbara, mulher negra, 56 anos, espírita, é graduada em Ciências Físicas e Biológicas, Supervisão Escolar e Pedagogia, e mestranda em Educação, pesquisando gênero e diversidade. A entrevista se estendeu por quase três horas, com seguidos intervalos para acompanharmos sua irmã em cada troca de setor e para que Bárbara a acompanhasse em consulta. Conforme vai relatando um pouco do seu percurso profissional até a chegada ao cargo de diretora da EMEI São Miguel, Bárbara deixa evidente que os 28 anos na RMESP, como professora, formadora de professoras, atuação em duas gestões municipais, geraram uma vasta experiência que se reflete em sua atuação como gestora.

Quando questionada sobre episódios de racismo na escola, ela utiliza episódios recentes para exemplificar, tanto as formas pelas quais a violência se manifesta no ambiente escolar, quanto as estratégias de atuação que a EMEI São Miguel adota para combatê-la. Por se tratar de um processo de ao menos doze anos, se contarmos a partir do trabalho de 2007, citado pelas entrevistadas como um divisor de águas, há a sensação de que as discussões mais rasas foram superadas e que algumas intervenções não serão mais necessárias. No entanto, Bárbara explica:

A gente tá vivendo um momento na escola que a gente tem professores novos, que não passaram por esse processo. Esses professores, coincidentemente não estão no mesmo turno. São pessoas que são resistentes a reconhecer que existe racismo, apesar de ter algumas professoras dentro desse contexto que são negras, não reconhecem que existe o racismo e outras professoras que não são negras, mas que também não reconhecem.

A constante renovação do quadro de profissionais gera uma necessidade de retomar questões primárias, como debater a existência do racismo, estereótipos e práticas racistas. A escola está em um longo processo formativo; a profissional que acaba de chegar, talvez não. Bárbara pontua que mesmo dentre as professoras negras recém-chegadas há uma dificuldade de reconhecimento do racismo, apesar de terem passado pelo projeto formativo inicial da EMEI São Miguel, chamado “Identidade”, que trabalha com as questões das diferenças, entre elas a diversidade étnico-racial.

Esse processo demora seis meses e a gente tem conversado sistematicamente em relação às atividades, que as atividades são apresentadas pras crianças, daqueles modelos estereotipados, as crianças brancas, olhos azuis, de você pintar... a gente tem trabalhado muito com isso. E algumas não conseguem perceber essas atividades como atividades estereotipadas, mas a gente também, no mesmo grupo a gente tem professores que já estão na escola há uma longa data, que passaram por todos esses processos formativos.

Pode causar estranhamento imaginar que, ainda hoje, profissionais apresentem atividades desconectadas da realidade em que estão inseridas, como modelos de colorir que contam com “crianças brancas, olhos azuis”, mesmo no bairro do Itaim Paulista, periferia da capital, marcadamente negra. Mas, enquanto o pesquisador revisitava esse relato pela primeira vez, na sala dos professores de sua própria unidade de lotação, em outro extremo da cidade, no bairro da Brasilândia, chegava a informação de que uma colega havia produzido uma atividade com seus alunos: os famosos desenhos de crianças negras com palha de aço colada como representação do cabelo crespo. Se não tínhamos um trabalho coletivo como o da EMEI São Miguel, ao menos tínhamos algumas profissionais bastante ativas no trabalho étnico-racial e, de maneira simplória, julgamos que esse tipo de atividade pertencia ao passado, marcas das nossas infâncias, impossíveis de serem reproduzidas.

Voltemos à narrativa de Bárbara. O intercâmbio entre professoras recém-chegadas e professoras que já passaram por “todos esses processos formativos”, ressalta a ideia que o ocorrido não se restringe à reação da equipe gestora e como veremos, tampouco às docentes. O relato seguinte se inicia com uma questão latente nas escolas: Quem é capaz de escutar as demandas da comunidade? Quais os meios para escutar e se fazer ouvir por uma comunidade cada vez mais distante dos espaços escolares? Na

EMEI São Miguel o olhar atento de uma Auxiliar Técnica de Educação (ATE) desencadeou uma série de reações que afetaram toda a escola.

Há uns vinte dias atrás a gente tava entregando os uniformes, que chegaram os uniformes e tem as famílias que não estão mais na escola e o uniforme vem pra escola, e a gente chama a família pra poder retirar. Uma das ATEs perguntou pra mãe: "Ah a senhora foi embora? Era mais próximo pra senhora na outra escola que a senhora foi?" Ela falou: "Não, eu fui porque a minha filha tava sofrendo racismo". A ATE entrou e perguntou pra mim: "Solange, você tava sabendo disso?" Eu falei: "Não. Chama a mãe pra conversar. Ela tá aí? pede pra mãe entrar, pra eu poder entender o que que tá acontecendo."

Pode parecer um acaso ou mesmo se tratar de uma atitude individual perguntar os motivos da mãe (o que não seria surpreendente dentro da RMESP), mas nesse caso se trata do resultado de formações coletivas, que envolvem todos os funcionários da escola.

“É de costume, porque quando a gente faz a formação a gente faz a formação com todo mundo. Todo mundo passa pelo processo, pessoal da gestão, pessoal da limpeza, pessoal da secretaria, todo mundo vem pra todos os espaços de formação”, informa Bárbara. As funcionárias também são instruídas a relatar qualquer caso de agressão e/ou desrespeito, entendendo que as formações são os espaços fundamentais para que se possam reconhecer indícios de racismo e outras manifestações de preconceito. A ATE estava preparada para abordar as mães sobre a saída da escola, não somente para levar casos específicos à gestão, mas também para ajudar a identificar razões de aspecto mais abrangente que possivelmente não chegariam aos ouvidos das professoras. O portão, símbolo do limite de Exú na escola, mais uma vez desempenha seu papel de poder. É necessário ir até ele para escutar o que a comunidade fala do lado de fora. Nesse sentido, os esforços para que as funcionárias de limpeza, secretaria e cozinha façam parte dos processos formativos, ganha maior importância, pois em geral a maioria dessas trabalhadoras são moradoras do entorno das escolas; o mesmo não se pode dizer das professoras, pois mesmo quando residem próximas à escola, raramente frequentam os mesmos espaços que as famílias dos alunos.

Bárbara explica que a mãe tirou a filha da escola porque outra criança estava chamando-a de cabelo de boneca velha e ela não queria mais ir para a aula. A garota ostentava um cabelo black e diante das provocações do colega insistia para que a mãe

prendesse o seu cabelo, depois passou a ir de touca, fazendo com que a mãe, vendo a dor que a filha passava, optasse por trocar de unidade.

Ela falou com a professora que tinha sido recorrente a situação. A professora disse que ela ia ver, que ela não tinha visto ainda, mas que ela ia prestar atenção nisso. A mãe, quando viu que não tava adiantando, falou que ia conversar com a direção e a professora falou que não, que não precisava, que ela daria conta, se ela dava conta de uma criança autista que tava na sala, ela daria conta dessa situação também, que ela não precisava falar com a direção. A mãe vendo aquele sofrimento não quis mais, falou uma vez com a professora, viu que não resolveu, falou que não precisava falar com a direção, então ela resolveu voltar pra escola onde a menina tava, mesmo sendo mais distante.

A mãe tentou traduzir para a professora o que significava a situação vivida pela criança e seus efeitos, apontando os indícios, descrevendo as mudanças de comportamento da criança; perante a inoperância da professora, propôs levar o caso à gestão, ao que a professora ofendida comparou a situação à presença de um aluno autista – comparação que preenche de estigmas o espaço que poderia ter gerado uma gama de reflexões e não é positiva em nenhum dos casos. Na realidade, soa como se o aluno autista fosse um fardo que a professora se considera capaz de suportar, assim sendo capaz de também suportar o caso da garota negra e seu cabelo crespo, como dois incômodos. O suporte de que a menina precisava era de outro feitio. O silenciamento que a professora impõe à mãe com essa comparação, desencorajando uma nova tentativa de contatar a escola para sanar as dores de sua filha, indicou a ela que o único caminho seria a transferência da criança.

A diretora segue narrando a conversa:

Olha mãe, se eu soubesse que isso estava acontecendo jamais chegaria nesse estágio, uma porque não dá pra gente ficar trocando as crianças de escola. Ela vai passar por isso outras vezes, a gente tinha que ter conversado. Eu entendo a senhora de querer poupar o sofrimento da criança, mas agora ela já está lá, se a senhora quiser terminar o ano letivo, no ano que vem a senhora quiser voltar, mesmo porque a gente lida com essas questões, a gente conversa, os professores têm formação, mas eu entendo perfeitamente. Se a senhora o ano que vem quiser vir pra cá, a senhora esteja à vontade, nós vamos fazer as intervenções que são necessárias agora! A gente sabe que é um dificultador a senhora estar com uma criança longe de casa em função disso.

Bárbara narra a conversa indicando os caminhos que teria tomado em relação ao episódio, caso fosse informada do ocorrido em tempo, fazendo questão de me informar quais seriam os passos e mesmo seu posicionamento frente à mãe da criança, com pouco espaço para lamentações e pedidos de desculpa, sugerindo encaminhamentos e visualizando as dificuldades geradas pela decisão materna. A sensação de que essa narrativa compõem um quadro performático é diluída nos relatos das outras entrevistadas, nas conversas informais com funcionários da EMEI São Miguel e na observação de sua presença nos espaços da escola. Como Bárbara foi nossa última entrevistada, já dispunha desse filtro de confiança, pois que ninguém se engane, se é verdade que o pesquisador necessita vencer a desconfiança das entrevistadas, a recíproca é verdadeira.

Na sequência, a mãe chama a menina para entrar na sala e Bárbara se lembra da criança, que foi levada até ela pela própria professora, por estar ofendendo outra colega por conta do cabelo. Após conversar com a menina, Bárbara diz que percebeu qual era o contexto e alertou a professora para a necessidade de que fosse feita uma intervenção em sala: aquela criança não estava agressiva à toa, era preciso entender porque uma criança negra estava humilhando e agredindo outras crianças.

Um dia eu tava lá no parque, a menina veio, agarrou minhas pernas, tal... conversei com a professora de novo: "Você tá olhando pra isso?". "Não, já fiz a intervenção, mas ela é terrível". "Ela é terrível porque ela tá tentando se defender. É isso que ela tá fazendo".

Bárbara não acredita que a professora tenha feito intervenção alguma sobre o assunto em sala de aula, mas, mesmo que tenha feito, é evidente que não surtiu o efeito esperado.

Novamente recorro à Eliane Cavalleiro e seu clássico “Do silêncio do lar ao silêncio escolar”, por três razões. Por focar na educação infantil, a obra de Cavalleiro nos traz muitos elementos para entender as relações que surgem nas narrativas da EMEI São Miguel, lembrando que se trata de uma EMEI. Os relatos das professoras que ela acompanha muitas vezes coadunam com as falas de nossas entrevistadas: por vezes, uma frase capaz de gerar dúvidas quanto ao teor racista que pode apresentar é configurada como tal ao encontrar similaridades nas análises da autora. Por exemplo, quando uma das entrevistadas diz que “aconteciam situações em sala de aula, de discriminação, de preconceito, com as crianças pequenas, tipo não querer sentar junto

com a criança que era negra ou a criança que tava mais suja, sempre tinha umas questões”, despertou um incômodo, se por acaso a narrativa da profissional não construía uma ideia de equivalência entre a criança negra e “a criança que tava mais suja”, o que seria uma evidência muito forte do racismo que ela afirma combater. Fiquei mais inclinado a entender dessa maneira ao me deparar com um trecho do livro em que uma professora justifica a existência do racismo aos odores do corpo negro. (2003, p. 50). Cavalleiro afirma:

Essa explicação, fortemente marcada por estereótipos, mostra que entre as diversas características pelas quais o negro é discriminado, o odor pode ser um fator preponderante. Assim o cheiro do negro seria o grande causador do racismo. A entrevistada destaca como desagradável e “natural” o odor do negro, associando-o à sujeira. O cheiro assume, nesse discurso, a totalidade do indivíduo. Essa é a característica do estereótipo que se torna uma verdade absoluta, inquestionável (2003, p. 51).

Por fim, o alinhamento do discurso de nossas entrevistadas da EMEI São Miguel leva a crer que um dos livros utilizados nas formações coletivas foi justamente “Do silêncio do lar ao silêncio escolar”, ou outra obra que siga os mesmos preceitos de Cavalleiro em suas análises. A mesma fala recortada de nossa entrevistada é um exemplo dessa aferição ao identificar expressão do racismo na negação das crianças em se sentarem junto a colegas negros. A obra de Cavalleiro é uma importante referência na área, justamente por apontar que o racismo se apresenta sob muitas formas, não somente na agressão física e verbal, como acreditavam muitas de suas entrevistadas. Outro aspecto que Cavalleiro pontua e é de grande relevância para continuarmos a narrativa de Bárbara, a agressividade da criança negra, diversas vezes pontuada por suas entrevistadas, mas raramente analisada pelo escopo do racismo, para tentar entender quais violências sofridas geram um comportamento agressivo em uma criança.

Bárbara segue descrevendo os passos seguintes:

Fui conversar com a escola toda. Fui pra todos os grupos colocar a situação que tinha ocorrido, que era inadmissível, mesmo que tivesse passado dez mil crianças, uma a gente tinha perdido. Era uma criança de quatro anos, que tava com uma marca, que cada pessoa ia lidar de uma maneira. A gente não sabe de que maneira ela ia lidar com isso. E o que me deixou mais indignada ou espantada, é como os argumentos dos professores e da professora em questão, porque na realidade eu não abri quem era a professora, a professora se colocou pro grupo e me disse: "A mãe só falou comigo uma vez." Eu falei: "Mas já foi suficiente."

Diante da reação da professora, vale lembrar que ela foi alertada pela mãe e pela diretora, em diferentes momentos, mas não foi o suficiente para viabilizar uma reflexão com sua turma. Bárbara argumenta que apesar das profissionais da educação serem as especialistas no quesito educação dentro da comunidade escolar, ainda assim é necessário escutar a família (mas, de novo, quem é capaz de ouvir o que vem de fora do portão?).

Aquilo que a família tá falando é muito significativo. E quando a mãe fala uma única vez, ela não vai falar outra, porque isso é uma situação que ela passou pela vida inteira. A pessoa fala uma vez e sabe que não vai adiantar, não vai vir falar de novo. E a possibilidade que ela tinha era falar com a direção e você colocou que não tinha necessidade." Ela falou: "Mas as crianças não falaram nada, porque quando é assim as crianças falam." Falei: "Então, as crianças também não iam falar, porque isso é naturalizado. Eles falam quando um bate no outro, mas xingar o outro de nego, de preto, isso tá naturalizado. As crianças não vão denunciar isso. A gente não pode dar essa incumbência pras crianças. Essa incumbência é nossa".

Quando Bárbara alega que a mãe falou apenas uma vez e não vai falar outra, porque sabe que não vai adiantar, afinal essa é “uma situação que ela passou pela vida inteira”, está se referindo ao racismo estrutural. A mãe está habituada às resoluções inconclusas que as reclamações sobre racismo acarretam e, nesse sentido, reclamar uma única vez já representa um esforço e um ato de esperança na escola. Em seguida, a atribuição da leitura do que ocorre em sala de aula aos olhos das crianças recai em outro lugar comum na educação básica: a perspectiva que os casos que merecem atenção das profissionais chegam por meio das vozes dos pequenos, quando na realidade eles ainda não estão preparados para identificar todas as formas de violência a que estão expostos, sendo essa função justamente uma das incumbências das profissionais da educação - auxiliá-los a desenvolver uma leitura de mundo tal que os ajude a compreender quando estão em situações de vulnerabilidade e a quem recorrer.

Quando a gente diz que temos que estar atenta à escuta das crianças, a gente tem que estar atenta, não é verbalizando. As crianças vão nos dizer algo de outras maneiras. Como que a gente faz lá na creche que são os bebês? A gente sabe que as crianças, as crianças negras são desde cedo rejeitadas, quem que vai olhar pra isso? Se não for a gente? Não dá pra gente passar a bola pras crianças, pra família... Foi um debate tenso e eu trouxe pra elas, até um texto de um livro, pra elas

entenderem como que o racismo tá tão estruturado na sociedade que a gente não percebe. A gente naturaliza. A gente naturaliza que as crianças tinham que ter falado, a gente naturaliza que a família só falou uma vez, a gente naturaliza que a outra criança é que tá agredindo, ela não tá sendo agredida.

Apresentado o problema, feita as críticas devidas, Bárbara passa a expor os encaminhamentos pedagógicos desencadeados, deixando ainda mais manifesta a expectativa de que os caminhos e discursos da escola estejam alinhados às ações.

Conversei em todos os turnos a respeito da situação, do que aconteceu e era uma situação da escola. Ela não é pontual, de uma professora, mas é da escola. A gente tinha que prestar atenção nisso e prestar atenção nas diferentes maneiras das crianças falarem e se posicionar. Não adianta a gente trabalhar com o projeto Identidade e numa situação dessa a gente perder uma criança. Não era uma situação que a gente já não tivesse discutido, que a gente já não tivesse conversado. E o fato do corpo docente tá se alterando, essa situação tem que ser mais incisiva ainda, tem que ser mais pontual, tem que ser trabalhada de uma maneira mais profunda.

O episódio não foi tratado como uma situação isolada, tampouco analisado como algo inconcebível por ocorrer após as formações iniciais, do projeto Identidade, ou ainda ação individual. Foi enquadrado como um problema da escola e que, como tal, deveria receber uma resposta pedagógica.

Analisando por outra perspectiva, o projeto da escola apresenta resultados na própria identidade das profissionais, que se reconhecem e são reconhecidas como negras.

Quando eu ingressei na prefeitura tinha medo da reação, do preconceito das pessoas, dos pais e por diversas vezes eu me peguei... algumas mães negras se sentiram aliviadas por eu ser negra. Sabe aquele olhar de quem fala assim: " Poxa, o meu filho não vai ser discriminado ou vai sofrer preconceito, porque a professora também é negra". Você tá vendo meu cabelo assim hoje, mas é porque tá muito frio. Dentro do projeto que a gente trabalhou aqui na escola eu pensei e deixei o meu cabelo natural, já por conta dessas questões.

A professora Quitéria, mulher negra, 45 anos, nos apresenta a questão da representatividade da família negra na escola; da tranquilidade, embora não garantia, de que os filhos não sofrerão discriminação ou preconceito, porque a responsável pela

turma possui fenótipos negros. Em seguida, demonstra o cabelo, fazendo questão de mostrar fotos no celular com o cabelo natural, resultado da participação no projeto coletivo desenvolvido na unidade para valorização dos cabelos crespos. O cabelo negro feminino, tantas vezes mencionado nas entrevistas, é um dos principais marcadores raciais que uma mulher negra possui. O projeto citado por Quitéria foi uma resposta a episódios de racismo ocorridos na EMEI São Miguel, cuja mobilização pedagógica desencadeou em um desfile de cabelos envolvendo meninas e meninos, funcionárias, professoras e depois foi reproduzido na mostra cultural, com participação da comunidade. Ao término da entrevista, Quitéria me apresentou uma amiga, Lurdes, funcionária da limpeza, que estava passando pelo processo de transição capilar, “um pouco por meu exemplo”, comentou orgulhosa. Trata-se de simples suposição a ideia que as professoras já constituíram sua própria identidade racial, independentemente da cor da pele, critério mínimo para que se possa auxiliar as crianças nesse processo de autoconhecimento, como levantou uma professora: “Como posso discutir raça com minhas crianças, se eu mesma ainda não fiz essa discussão”? Houve profissionais que declararam seu pertencimento de maneira segura, outras com indiferença, assim como houve casos em que a declaração me surpreendeu e, em outros, as entrevistadas sentiram necessidade de explicar sua identidade racial, embora jamais tenha questionado nenhuma delas sobre isso.

Para que não se romantize os resultados da EMEI São Miguel é necessário lembrar que esse reconhecimento da negritude das profissionais pode vir acompanhado de marcadores racistas. Luzia relata:

A gente tem uma diretora negra, já vi várias vezes as mães brigando, ficando chateadas por alguma questão ou da carteirinha que não traz, aí ofende, usando o cabelo dela, já vi várias vezes isso. Já vi professores também, alguns professores, a gente vai vendo.

As narrativas de Bárbara, Quitéria e Luzia demonstram que mesmo diante de um projeto duradouro, com a aquisição constante de materiais que subsidiem a prática das profissionais, formações recorrentes sobre o tema, o racismo ainda ocorrerá, porque mesmo diante da identidade de combate aos preconceitos que a escola vem constituindo, o racismo estrutural não se encerra nos muros da escola.

Silvio Luiz de Almeida discorre sobre o racismo estrutural:

O racismo é uma decorrência da própria estrutura social, ou seja, do modo “normal” com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, não sendo uma patologia social e nem um desarranjo institucional. O racismo é estrutural. Comportamentos individuais e processos institucionais são derivados de uma sociedade cujo *racismo é regra e não exceção* (2018, p. 38).

A escola está inserida em uma sociedade marcadamente racista e seria um tanto quanto ingênuo acreditar que os casos de racismo desapareceriam, mesmo diante de um projeto extenso, com resultados notáveis. Os efeitos desse longo trabalho são mais perceptíveis na escola; os resultados na comunidade são um pouco mais difíceis de avaliar. Duas ações da EMEI São Miguel revelam caminhos para realizar essa análise.

Luzia revela as expectativas da avaliação desse trabalho com a comunidade:

Quando a gente faz isso cotidianamente, as famílias já sabem que a gente faz esse trabalho, embora as crianças aqui só fiquem dois anos, mas na verdade é um ciclo, porque eu já tenho netinho pedagógico aqui. Já tenho uma aluna que é filha de uma menina que foi minha aluna. Tenho uma família que eu dei aula pra todos os primos. É cíclico, as famílias vão voltando e elas já conhecem o trabalho e referendam. A gente percebe que a família se reconhece também. Eu tenho percebido isso mais forte. Tem crianças que vem gostando de si mesmas e falando sobre esse empoderamento. É o que elas veem nas famílias, acho que a gente também atua como um formador da comunidade nesse sentido.

Um dos meios para que se possa reconhecer a comunidade e também um instrumento de análise do trabalho coletivo da escola é o documento Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana. Os Indicadores foram elaborados em diálogo da SME com a comunidade escolar e são aplicados em todas as unidades de educação infantil da RMESP, reunindo trinta e nove critérios de avaliação da unidade escolar, como as experiências das crianças, condições de trabalho das profissionais, atuação da gestão escolar e a participação da comunidade. Ao todo, são nove dimensões elencadas como fundamentais para a qualidade da escola e dentre elas, a que mais nos interessa nesse momento: relações étnico-raciais e de gênero³⁵. Encaminhado às famílias os indicadores de qualidade diferem dos demais cadastros básicos pois são analisados em conjunto com a comunidade, em reunião específica para a realização da

³⁵ Cabe aqui um adendo. Os Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana contêm duas dimensões a mais que o Indicadores nacionais, sendo “Relações Étnico-Raciais e de Gênero”, justamente um desses (SÃO PAULO, 2016).

avaliação, cada dimensão pode ser classificada em verde, amarelo ou vermelho, indicando respectivamente, “que não há problemas”, “que é necessário atenção” e “que é preciso enfrentar a questão com ações específicas” que serão definidas em planejamento coletivo e que devem ser realizadas pela escola ou pelos demais órgãos da rede (DRE, SME). Para a produção do resultado, é necessário discutir e atribuir uma cor a diversas questões, como a que ficou a cargo de Luzia: “Na Unidade Educacional, os bebês, as crianças, as educadoras e os educadores e familiares/responsáveis vinculados a religiões de matrizes africanas (umbanda e candomblé, entre outras) são respeitados quando utilizam adereços, vestimentas e símbolos religiosos? ” (SÃO PAULO, 2016). Ela relata que a resposta geral foi positiva, que os presentes também concordavam que há respeito a todas religiões, alterando essa percepção somente após sua argumentação.

Mas a gente tem uma mãe que é mulçumana e ela vem com o véu. A gente tem mães católicas, mães cristãs que vem com suas camisetas, com suas medalhas, com suas cruzes, mas nunca vi ninguém entrar com uma guia aqui dentro. Isso não tá me dizendo uma coisa também? A gente acabou levantando com o grupo de pais e os outros funcionários e ficou amarelo, não ficou verde, porque a gente acredita que o fato de as pessoas não virem, cada um com suas pertencas já tá dizendo que de alguma forma elas não se sentem bem ou não sentem que serão respeitadas se vierem assim.

O reconhecimento de que a ausência dos símbolos religiosos é um indicativo importante sobre o respeito diferencial conferido às religiões é compartilhado com toda a comunidade, pois se estende depois às famílias dos presentes, além de garantir essa reflexão também aos demais funcionários da escola, que participam da avaliação. Luzia continua na temática religiosa:

Tanto é que quando a gente manda na entrevista: Qual a religião? Eu nunca vi ninguém responder que é da umbanda ou do candomblé, ou é espírita ou é católico... ninguém responde... nunca peguei uma entrevista da minha turma que dissesse que é da umbanda ou do candomblé e eu acredito que isso já é um indicador de que não existe essa tolerância, porque se existisse... acho que não é nem tolerância. Tolerância é uma palavra meio complicada, mas eu acho que não existe essa liberdade religiosa, porque a pessoa não vem, não se sente à vontade de vir com as suas pertencas religiosas. Isso fica abafado. Não posso fingir que essa religião não existe. Ela existe, ela tá aqui, mas ela tá silenciada.

Mesmo as famílias sobre as quais a escola conhece o pertencimento religioso – Luzia cita o caso de duas alunas de sua sala que são netas de uma reconhecida liderança do candomblé na região – a resposta vem oculta nas religiões majoritárias, espírita ou católica. A professora atribui essa liberdade de discutir minimamente a religião no ambiente escolar ao longo projeto de formação coletiva:

A partir do momento que a gente começa a enxergar e trazer isso pra discussão, a gente começa a ter mais liberdade religiosa. Foi uma coisa que eu fui entendendo no decorrer da minha vida. Acho que a formação é de todo mundo, não é só da gestão, não é só dos professores, não é só das crianças, é da comunidade também, dos funcionários. Se a gente quer que isso de fato, respeito às religiões, a todas religiões aconteça, nós temos que trazer essas temáticas pra dentro da escola. Eu acho que a gente tem que vir nessa medida de problematizar, com os pais também. Acredito que quando a gente começar a refletir, questionar a gente vai mudando também o nosso currículo.

O último elemento que identifiquei como resultado direto desse processo de formação coletivo na unidade e com a comunidade surpreendeu até mesmo Bárbara, a diretora. Quando levantava dados sobre as escolas e seus entornos me deparei com números bastante discrepantes da EMEI São Miguel em comparação às outras selecionadas e mesmo em relação às escolas em que trabalhei, no que diz respeito ao quesito “cor”. Segundo os dados do Censo Escolar da Educação Básica – 2016, a EMEI São Miguel tem 491 alunos, sendo 38,1% brancos, 56,2% pardos, 4,3% pretos, 0,5% amarelos e 1,2% não declarados. Justamente os números dos “não declarados” é que saltam aos olhos no comparativo, pois constatamos uma média de aproximadamente 25% de não declarados nas escolas observadas, uma porcentagem tão significativa que altera substancialmente a análise do quesito cor. Questionei Bárbara sobre esse fato e a mesma me disse que não tinha conhecimento desses números: no entanto, atribuiu essa baixa abstenção na declaração de cor ao trabalho coletivo realizado na unidade, com a instrução às funcionárias para estimular os responsáveis a indicar a cor das crianças.

Muitas vezes a mãe tem uma dificuldade enorme de se reconhecer negra e essa dificuldade se estende à criança, então evitam esse quesito no momento do cadastro de matrícula. As meninas são instruídas a questionar sobre todos os quesitos não preenchidos, além de participarem das formações do projeto Identidade, então elas sabem a importância desse quesito e entendem a dificuldade da comunidade de se assumir.

O trabalho coletivo da EMEI São Miguel rendeu resultados externos que nos ajudam a pensar quanto os números percentuais de alunos negros nas escolas da RMESP, registrados pelo Censo Escolar, podem estar sub representados, pois, de acordo com a análise de Bárbara, são justamente os responsáveis de crianças negras que têm maior dificuldade em declarar a cor de seus filhos. Como se ainda vivêssemos à sombra do quadro “A Redenção de Cam”, de Modesto Brocos, de 1895, utilizado pelo movimento de eugenia brasileiro no começo do século XX para demonstrar a alegria de uma família que se embranquece por meio da miscigenação racial. Nós, os negros, seríamos os envergonhados que não conseguimos o almejado embranquecimento e por isso evitamos declarar nossa cor, crendo talvez que se não assumi-la teremos uma chance de ser reconhecido por outrem por outro prisma. Ou talvez estejamos somente recapitulando um *itan* de Exú, em que o orixá veste um chapéu pontudo, de um lado vermelho e do outro preto, causando confusão entre dois irmãos que não entravam em acordo sobre a cor do chapéu. Em algumas versões são dois amigos, em outras um casal, mas o fato é que Exú confundia a todos com suas cores (CANUTO, 2018; DANAE, 2019; PRANDI, 2001). Que a história oral venha nos lembrar o perigo das generalizações e se for para escolher entre Modesto Brocos e Exú, optemos pelo segundo.

*Nagô, nagô
Nossa rainha já se coroou
Nagô, nagô, nagô
Nossa rainha já se coroou*

*Eu sou Ilê, eu sou Ilê
É de baque virado, é de maracatu
Corre pra ver!
Vem cantar, vem dançar
Nosso maracatu, sonho, realidade
Somos Ilê Aláfia, vindo da casa da felicidade*

*Do maracatu
Batuqueiro, toca batuqueiro
Não deixa o tambor se calar
Vem chegando a dama de passo
Calunga de cera que vem saravá*

(toada do Maracatu Ilê Aláfia, São Paulo)

CAPÍTULO 5 – PÉ NO TERREIRO

Quando entrevistei as professoras da EMEF Jabaquara, um episódio estava sensível em suas narrativas. A professora de artes Conceição estava abordando reinados africanos com os 3ºs anos, fazendo paralelos com os reinados dentro das festas brasileiras, como a congada e o maracatu. Então, ela convidou o grupo de maracatu do qual participa para ir até a escola realizar uma apresentação.

Foi fantástico, as crianças piraram, os professores piraram, quem não era do 3º ano pirou, todo mundo dançou, foi lindo, como sempre é. Uma pessoa da gestão virou pra mim e falou na semana seguinte: "Sabe, eu sinto... (risos) Eu vejo esses batuque, esses tambor..." Pessoa branca, fenótipo branco, eu olho, leio a pessoa como branca: "Eu olho esses batuque, é nome Maracatu? Eu sinto que eu tenho um pezinho na senzala, meus antepassados vieram da senzala". AAAAAHHHHHHHH... (risos) A gente tem que intervir, falar: "Não é na senzala. Senzala tem um significado opressor. Vamos falar que a gente pode ter o pé no terreiro? O que que você acha? No terreiro, pé na ancestralidade, que a gente tá livre..." Ela começou a gaguejar é claro... o racista é pego ele dá um jeito de dar uma fugida.

Conceição não se furta de expressar com ironia e risos a conversa que se seguiu sobre a apresentação: assume o enfrentamento e, em tom professoral, expõe o racismo da fala da gestora. “Vamos falar que a gente pode ter o pé no terreiro”? Ressignificando a expressão racista, Conceição apresentava uma segurança e um repertório que viriam a se confirmar muitas vezes, ouvindo seus relatos e acompanhando seu trabalho, mas sobretudo nas narrativas de suas colegas. A frase que dá título a este tópico foi vivenciada em outras entrevistas, o que isoladamente poderia significar não mais do que uma história contada durante o intervalo em sala de professoras, mas acompanhada dos marcadores que se repetem e da trajetória de suas parceiras dentro da EMEF Jabaquara, se torna evidência da importância de Conceição como profissional catalisadora do trabalho envolvendo a educação para as relações étnico-raciais. Além disso, a frase marca também as vivências da professora anteriores à escola, como o grupo de maracatu, o período como educadora do Museu Afro Brasil e um passado familiar imbricado com o terreiro.

A entrevista de Conceição se deu em nosso segundo contato, vencidos a desconfiança do olhar e o cuidado das falas que marcaram nosso primeiro encontro,

quando fui conhecer a unidade e apresentar a pesquisa, chegando completamente aturdido. Preocupado em comparecer no horário combinado, tentando encurtar as distâncias, acelerando da Zona Norte para a Zona Sul, acabei com a moto quebrada e as mãos cheias de graxa, criando uma cena no mínimo constrangedora. Combinamos que faríamos a entrevista durante sua Hora Atividade (HA), período teoricamente sem alunos; no entanto, Conceição substituiu uma colega ausente para que os alunos não ficassem sem aula: alocando-os na sala de artes (as salas de aula EMEF Jabaquara são salas ambiente) permitiu que a turma continuasse os trabalhos que estavam desenvolvendo durante suas aulas. Após começarmos a entrevista, uma funcionária lhe perguntou se poderia “segurar” mais uma turma, pois a professora estava atrasada, mas já havia avisado que estava chegando. Solicitação atendida, mudamos de sala, passamos para o outro lado do corredor e assim Conceição posicionou a carteira em que estava próxima à porta para que pudesse ver a porta de sua sala, onde a turma continuava seus trabalhos. No *dialeto professoral*, “segurar” significa administrar, evitar que os alunos fiquem sozinhos, acompanha-los por pouco tempo para que a colega atrasada possa chegar, ou a parceira se ausente da sala para resolver alguma questão, como atender os responsáveis de um aluno, por exemplo. Na HA., reservado ao preparo de materiais, estudos e registros, a professora de artes assumia duas turmas para que a escola não parasse, então pudemos registrar suas respostas à entrevista, aos alunos, à colega que chegou atrasada, à turma que dispensou ao final daquela aula. É possível, e compreensível, certo grau de performance ao responder uma série de questionamentos diante de um gravador de voz, mas as demais interações não estão sujeitas à esta atuação em mesma medida, vez que falta combinar com os demais o roteiro a ser seguido.

Conceição, mulher preta, trinta e um anos, espiritualista, “uma coisa mais genérica, que acredita em muitas coisas”, graduada em artes visuais, atua também como formadora de professoras na DRE Santo Amaro e em instituições de ensino superior, focando nas leis 10.639/03 e 11.645/08, corporeidade, dança e artes visuais. À época das entrevistas, havia concluído recentemente um curso de especialização sobre imigrações africanas e outro voltado especificamente para professoras, abordando diversas formas de discriminação no ambiente escolar, ambos na companhia da amiga Joana, Professora Orientadora de Sala de Leitura (POSL) e também uma de nossas entrevistadas.

Joana, definiu como marco identitário e de formação intelectual o processo de transição capilar, que ocorreu por conta de movimentos internos da sua unidade, um projeto para valorização da beleza das crianças negras, onde se discutiu padrões de beleza, mas, segundo a mesma, não se sentia confortável para realizar esse debate com as meninas e meninos.

Conforme eu fui me inteirando das coisas, eu fui sentindo essa necessidade de mudar, aí eu comecei pela mudança do cabelo. Fui fazendo a transição capilar, e aí quando o cabelo veio, que foi em 2013, que eu já estava com ele natural, veio tudo, veio toda a identidade, foi um processo bem interessante que eu colho os frutos até hoje. Um pouco antes eu já tinha, já sabia alguma coisa, mas como eu mesma ainda estava construindo minha identidade como mulher negra... porque até então, até vir para essa escola eu não pensava sobre essas questões, eu nem sabia o que eu era direito.

Como a mesma revelou, a pele negra mais clara dava um tom de confusão à sua constituição identitária e esse debate interno só se intensificou no cerne do afeto que surgiu entre ela e a professora Conceição, a agente catalisadora dos projetos étnico-raciais da unidade. A agência de uma figura/profissional catalisadora não era uma das hipóteses iniciais de nossa pesquisa, mas já nas primeiras entrevistas emergiam indícios de que a Lei 10.639/03 não se desenvolve nas unidades sem que uma profissional atue como propulsora das iniciativas das políticas públicas.

Na EMEF Jabaquara, a professora Conceição é a *profissional catalisadora*, citada pelas demais entrevistadas como referência nas ações relacionadas à Lei 10.639/03, o que foi confirmado a cada visita pelo observador/pesquisador. A professora de inglês, Glória, reforçou essa condição e reiterou a importância de Conceição como figura responsável por estimular que os cabelos crespos sejam assumidos, por crianças e profissionais da unidade.

A Conceição que tem mais tempo nessa, nesse movimento, ela incentiva bastante as crianças. Eu comecei a participar desse movimento, porque meu cabelo é alisado, eu estou na transição, está uma tristeza, pra... Poxa, eu vou falar de reconhecimento se nem eu me reconheço. Se eu nem me reconheço, então eu tô passando por esse processo também. Talvez junto com as crianças. E de reconhecimento mesmo, de reconhecer quem é você, seu cabelo.

A tristeza que aparece ao narrar o processo da transição capilar (neste momento da entrevista, Glória mudou o semblante e titubeou), contrasta com a ideia de passar por esse processo junto das crianças (então recuperou de imediato a firmeza da voz e retomou a narrativa de empoderamento).

Para Joana, a parceria com Conceição e o desenvolvimento afetivo entre elas no decorrer das ações pedagógicas foi o que a levou à transição capilar e à subsequente retomada da identidade negra, depositando no afeto surgido no ambiente educacional a potência de alterar sua percepção sobre si própria e sobre o mundo.

Aconteceu a Conceição, professora de arte, que chegou aqui trazendo cultura popular e falando sobre os temas. E eu lembro que em 2012 ela propôs uma atividade sobre beleza, pra gente tratar as questões de beleza com as crianças e começou a falar dos modelos de beleza, fez um panorama dos modelos de beleza, tentei fazer alguma coisa com as crianças, mas ainda um pouco dentro do padrão eurocêntrico, e aí ela veio trazendo "então... beleza negra, oferece isso, oferece aquilo, oferece não sei o que", nos tornamos amigas e aí a gente foi conversando sobre a minha própria constituição, tinha o cabelo alisado na época e ela perguntava, "e seu cabelo, como é? Como foi? Você não sente vontade"?

O alinhamento das falas, a sequência das narrativas, as formações que as duas realizaram juntas, a utilização de termos específicos para descrever as histórias e até mesmo as memórias que permeiam as entrevistas, traduzem uma amizade que se elevou muito além da escola, que não deixou de ser o foco dessa companhia. Como se aqueles cabelos crespos guardassem toda uma vida debelada que só pôde ser vivida a partir da confiança depositada em outros cabelos crespos.

Conceição explica como se deu o projeto que culminou na Semana da Beleza Infantil. Ela convidou amigas do grupo Manifesto Crespo para realizar uma intervenção com as professoras, para sensibilizar primeiro as profissionais, uma formação para que as educadoras entendessem como suas falas em sala de aula podem reproduzir ações racistas, mesmo que de forma inconsciente.

Elas fizeram uma vivência, uma provocação a respeito das memórias capilares, e tinham professoras que, do mesmo jeito que tinha professoras que tinham memórias parecidas com as nossas, mulheres negras de cabelos crespos e a coisa do alisamento, do ferro quente, aqueles pentes quentes, touca de hidratação, aquela touca térmica, ao mesmo tempo que tinha essas memórias, tinha professoras que entendiam que ter sarda

era o mesmo. Ter sarda e ser discriminada por ter sarda na infância, porque aí vem as memórias afetivas e vem as memórias infantis, porque a gente está tratando de escola e entendiam que ter sardas, ser ruiva, tava no mesmo ponto de discriminar uma pessoa que tem cabelo crespo, que não forma cacho, que tem a pele escura, que tem o nariz mais largo, enfim que tem o fenótipo de uma pessoa negra.

A suscitação das memórias capilares gerou nas mulheres negras lembranças dolorosas; e se a fala compartilhada não foi suficiente para cauterizar feridas tão profundas, por outro lado possibilitou a criação de um vínculo afetivo, não somente entre as educadoras, mas também com os alunos, sobretudo as meninas. A referência à reação das professoras não-negras é importante por leva-las a identificar uma percepção de equivalência entre *bullying* e racismo, característica comum nos espaços educativos para menosprezar ações antirracistas. Desconsiderar que a discriminação à cultura, religião, fenótipo, tudo que remete ao negro, tem origem no sistema escravocrata, no qual foi constituído o Brasil nação, um passado que de tão presente ainda ousa ressoar no futuro, também se desdobra do racismo estrutural, que delimita o enquadramento a partir do qual manifestações serão percebidas ou não como ligadas às hierarquias forjadas a partir da raça. “Como o cabelo é importante, né?”, conclui Conceição após descrever algumas histórias específicas de professoras negras que se abriram diante do grupo durante a intervenção do Manifesto Crespo.

O trabalho de Conceição tem raízes bem fincadas: essa multiplicação dos saberes, tem suas origens no extraclasses. Nossa interlocutora relata que parte de sua família é do candomblé, religião que, embora não pratique, atravessa suas experiências de forma indelével. O segundo elemento dessas raízes que ressaltamos é o passado atuando como educadora do Museu Afro Brasil, uma referência central no desenvolvimento da formação voltada ao étnico-racial na cidade de São Paulo; continuamente citado nas entrevistas, o local se constituiu desde sua fundação, em 2004, como visita quase obrigatória a toda educadora que pretende trabalhar a Lei 10.639/03 com seus alunos. Conceição destoava dos colegas educadores com quem atuava no Museu Afro Brasil, pois ainda cursava a graduação, enquanto a maioria se constituía de pós-graduados.

A gente tinha as especialidades, eu venho da cultura popular, então eu tinha uma habilidade maior para trabalhar com a parte de sagrado e profano, o trabalho com os maracatus, com

o Boi, com os caboclinhos, com o frevo e de artes visuais, os meus conhecimentos de artes visuais. Eu conseguia criar um diálogo, mas a formação era com os próprios educadores, eu era uma das poucas educadoras que não tinha, eu tava em formação, eu tava na universidade ainda na época, os outros tinham mestrado, doutorado.

Como integrante de um grupo de maracatu, Conceição detinha conhecimentos mais calcados na própria vivência do que na formação acadêmica, o que lhe garantia um repertório rico para trocas com seus colegas educadores. Ela ressalta a importância do maracatu, que segundo a própria, deve ser entendido como movimento social:

Eu acredito que o maracatu é um movimento social. Eu estou há treze anos nele, ele é sócio cultural, educativo, trabalha com a comunidade, a gente tá numa luta agora por espaço. Pra mim ele é movimento social, não tenho dúvidas disso. Tem formação, tem essa questão da identidade, de pertencimento mesmo, de cultura popular, cultura negra mesmo, da cultura nordestina, que tem sua maior referência na religiosidade do candomblé.

Cada fala de Conceição tem um caráter formativo e sua relação íntima com o maracatu exacerba essa característica, que se repetia durante suas aulas, quando cada pergunta era seguida de uma explicação, tudo era permeado de significado, desde a longa e reveladora explanação sobre a importância do maracatu, até uma simples elucidação sobre a pintura de um pequeno pedaço de madeira.

A gente pega tudo isso que o Maracatu é, pra quem é de nação, quem é de Pernambuco, traz isso pra São Paulo, com pessoas que tem uma outra relação com o tempo, que tem uma outra relação com o fazer cultural, porque uma favela aqui em São Paulo é totalmente diferente de uma favela no Recife, ser preto aqui é diferente de ser preto lá. Você traz isso pra São Paulo.

Conceição relaciona a cultura popular, a religiosidade afro-brasileira e as periferias de São Paulo e Pernambuco de maneira fluida, a questão identitária que atravessa esses diferentes aspectos parece simples na sua abordagem. A narrativa retrocede ao princípio do grupo de maracatu do qual faz parte, que “nasce em 1999 de um projeto chamado “A Força da Cor”, criado para desenvolver a Lei 10.639/03, mesmo antes dela existir”, uma afirmação potente, capaz de reconhecer as práticas educativas do Movimento Negro no período imediatamente anterior à promulgação da lei. A aula continua:

O que que você tem no maracatu? O que que a gente tem? A gente tem muito cabelo natural, tem muito a pessoa se identificar com o personagem... a personagem, chama baiana, como é um termo que a gente usa aqui em São Paulo... agora a gente tá ressignificando, mas como é que as pessoas chamavam a roupa um do outro quando falavam que a pessoa era brega? Chamavam de baiano. Você tem uma personagem que chama baiana, a baiana rica, baiana colorida. O que que é a baiana rica? São as baianas, as antigas... infelizmente, eram as antigas escravas de ganho, eram as quituteiras, as mulheres que mais circulavam, dentro do paço, da cidade, que detinham todo o conhecimento da cidade. Elas circulavam, transitavam. Que tem as joias de baiana que a gente fala, os balangandãs. São essas mulheres, com uma baita de uma sabedoria, que movimentavam toda a economia desse Brasil escravocrata, o Brasil colônia. Elas são a representação dessas mulheres, as quituteiras, as vendedoras de acarajé, das comidas de Santo. O maracatu faz isso, ele te dá a ideia de pertencimento, de você pertencer a um grupo.

Identidade e empoderamento na assunção de marcadores negros, da valorização do que é ser negro. Alinhando o maracatu e suas pertencças, suas simbologias, suas origens no período colonial, com questões do presente, como a recuperação do cabelo crespo e a ressignificação do termo “baiano”, Conceição transita tranquilamente por uma relação habitualmente temerária às educadoras entre cultura e religião. O fato de dominar esse tipo de debate não a protege dos confrontos cotidianos com diversos setores da comunidade escolar.

Imagina uma menina de oito, nove, dez anos, ser coroada rainha, com o cabelo todo natural, recebendo uma coroa, dançando com o cetro na mão. Menino negro, rei. Menina com o cabelo natural de trança, girando com essa boneca (calunga) na mão. Entender que ela não pode deixar a boneca pra baixo, que ela tem que levar a boneca, que a boneca é a mais importante. Nossa! Trabalho com o maracatu em qualquer lugar, na escola, na comunidade como a gente faz, a comunidade da Vila Clara aqui do Jabaquara e adjacências. As pessoas brilham os olhos, sentem um arrepio que não sabem explicar o porquê. Fortalece, é cultura que fortalece as pessoas. É o que eu mais vejo, que trabalha com assuntos de preto é isso, fortalece. Você se sente fortalecido.

A música e a dança como espaço de resistência e propagação dos valores civilizatórios africanos e como fonte de força para a árdua caminhada para se reconhecer negro, reconhecer a importância de apreciar a cultura afro-brasileira como

elemento forte da constituição da sociedade brasileira. “É cultura que fortalece as pessoas”. Para exemplificar essa determinação, Conceição cita a visita do Ooni de Ifé, rei Ioruba, como referência às crianças para repensar o continente africano no imaginário infantil.

Quando as crianças souberam que ele era doutor e que eu expliquei pra eles que você passava nove anos numa escola, depois mais três anos, depois você podia fazer universidade, você podia fazer suas especializações e podia fazer seu mestrado e podia fazer seu doutorado e que ele era doutor! Em duas áreas ainda, administração e direito, nossa, eles queriam chorar! "Não acredito! " E é um homem preto, africano. Qual é a memória que eles têm de continente africano? Ou é selva, animal ou é pobreza, sofrimento. Aí a coisa muda de figura! É rei e doutor ainda.

O Ooni de Ifé, liderança religiosa suprema da cidade de Ifé, na Nigéria, é considerado pela tradição Ioruba como descendente direto do próprio Oduduwa, orixá que recebeu de Oludumare, o Deus supremo, a incumbência de criar o mundo. Uma semana antes de realizarmos essa entrevista, Adeyeye Enitan Babatunde Ogunwusi Ojaja II esteve em visita no Brasil, passando por Salvador, Belo Horizonte e Rio de Janeiro, acompanhado de uma comitiva de 150 pessoas, entre intelectuais, empresários e políticos³⁶. Conceição leva essa visita aos seus alunos, repovoa um cenário imaginário de desolação, suplantando a ideia de uma África miserável, enaltecendo a figura de um homem. De um homem religioso, a propósito. Se fosse um movimento isolado não surtiria nenhum efeito prolongado, mas diante de um contínuo trabalho realizado pela educadora, a figura do Ooni de Ifé não está desconectada da realidade de suas aulas, tornando-se mais um elemento relevante dentro tantos outros.

Questionada sobre as demais ações que desenvolve na escola, Conceição retroage novamente para explicar o contexto das formações que realiza para professoras, para evidenciar a seleção de materiais que trabalha também na escola.

Desde que eu fui chamada pra dar formação pela DRE que eu faço um recorte. Dou prioridade para mulher e pessoas negras, isso é fato. Se eu estou dando um trabalho sobre musicalidade, eu vou dar uma aula sobre musicalidade na escola, eu faço um recorte. Tento trazer artistas negros, artistas mulheres, sempre. É político, um posicionamento político mesmo. Faço esse

³⁶ GELEDÉS. **Rei de Ifé, na Nigéria, vem ao Rio de Janeiro e vai discutir intolerância religiosa.** Disponível em: <https://bit.ly/33oVEbO>. Acessado em: 2019-08-08.

recorte, trouxe esse recorte pra dentro da escola, já há alguns anos e faço esse recorte inclusive nas formações.

A escolha pelos silenciados que Conceição faz, essa opção política, determina a perspectiva que o currículo de sua docência assume diante dos alunos, seja na escola ou nas formações de professoras, uma escolha que demanda alto grau de pesquisa, pois os materiais básicos, como livros didáticos e currículos oficiais, como o da SME no caso, apresentam, na melhor das hipóteses, poucos exemplos desses segmentos sociais.

É inevitável. Tento trazer, não é só uma: "Ah eu tenho que trazer pelo menos uma". Não, eu trago a maioria. Eu faço um recorte que sejam mulheres e pessoas negras, que estejam à frente de produções artísticas, de produções culturais, de manifestações, literárias, quando eu levo um material literário para exemplo. Todas as discussões estão dentro do assunto da Lei 10.639, porque é inevitável, eu sou formada em Arte e a gente vai falar sobre cor e também, a gente vai falar sobre corpo, sobre direito, sobre corpo na cidade, sobre preconceito, sobre racismo, é fato. Dentro dessas atividades não tem como, nada tá desassociado.

Falando sobre as iniciativas da SME para efetivação da Lei 10.639/03, Conceição cita o GT étnico-racial que se iniciou na DRE em 2016, mas foi descontinuado com a troca de gestão municipal no ano seguinte, assim como as demais secretarias que interseccionavam com a SME no que tange à temática étnico-racial, como a Secretaria Municipal de Políticas para Mulheres (SMPM) e a Secretaria Municipal de Promoção da Igualdade Racial (SMPIR), no entanto, é no Núcleo de Educação para as Relações Étnico-Racial (NEER) da SME que ela identifica o principal aditivo ao seu trabalho:

Tinha o Núcleo Étnico Racial dentro da SME que era fantástico, a gente tinha acesso livre ao pessoal do Núcleo, que eram pessoas que tiravam nossas dúvidas, que faziam mesmo uma leitura dos materiais, dos cursos, que ficavam sabendo, faziam pontes, que era legal para a gente ter uma noção. A gente tinha como se fosse um porto, para poder se desenrolar os trabalhos.

Internamente, o “porto” que as colegas buscam para o desenvolvimento dos trabalhos é a própria Conceição. Além dela, as três entrevistadas da EMEF Jabaquara compõem um grupo que elabora projetos conjuntos, um resultado dos trabalhos anteriores dessas profissionais que foram se unindo e articulando para “oficializar” o quarteto. Trago oficializar entre aspas, porque esse caráter de reconhecimento é

indicado por um horário de atividades (H.A.) que as quatro realizam simultaneamente, a pedido das mesmas, uma conquista que não pode ser ignorada. Articular os horários dessas profissionais para que compartilhem 50 minutos por semana para planejarem suas ações conjuntas, demanda um esforço maior do que um observador externo é capaz de avaliar. Como as professoras afirmaram, trata-se de uma conquista política, após anos de ações integradas entre elas, em maior ou menor grau.

Joana, mulher preta, trinta e cinco anos, espiritualista, graduada em Pedagogia e especialista em alfabetização, atua desde 2014 como POSL e assumiu outro cargo como professora generalista na prefeitura de Diadema, um dia depois da entrevista. Ao contrário da amiga, Joana encontrou na própria escola os seus processos de constituição identitária como mulher negra. Em seus relatos, rememora a graduação, onde não teve nenhum contato com a temática étnico-racial, apesar de ter ingressado em 2005, dois anos após a promulgação da Lei 10.639/03.

Pensando hoje, porque na época não parava pra observar, hoje em dia eu entro num espaço já conto quantas pessoas negras têm. Naquela época nem eu mesma me via como negra, era a tal da morena, a mulata, sei lá o que, então não parava muito para pensar, analisando hoje até que tinha uma boa quantidade de afrodescendentes, mas eu não refletia sobre isso, não me recordo de ter uma disciplina optativa na época que falasse sobre isso, apesar de a lei já estar em vigor desde 2003. Eu entrei na graduação em 2005, terminei em 2008, não me lembro de um curso optativo específico falando sobre o tema e nem dos professores das matérias obrigatórias trazerem alguma coisa nesse sentido.

Dessa maneira, seu primeiro contato com discussões que abordassem a condição da população negra na sociedade se deu na EMEF Jabaquara: ao acessar o cargo, em 2009, a escola, recém-inaugurada, tinha como tema das reuniões de Jornada Especial Integral de Formação (JEIF) conhecer o entorno do bairro e uma das parcerias que a escola estabeleceu com esse intuito foi com o Centro de Culturas Negras do Jabaquara – Mãe Sylvia de Oxalá, espaço de difusão da cultura negra de extrema importância na região e companheiro das atividades desenvolvidas na escola ainda hoje. As atividades realizadas nesse período são descritas por Joana como início da sua reflexão sobre os espaços ocupados pelos negros na sociedade.

O movimento seguinte, já detalhado anteriormente, se deu no contato com Conceição, que a levou a repensar sua identidade a partir do cabelo e de uma amizade

que se solidificou no processo. A última etapa que Joana percorreu até então se deu ao assumir a sala de leitura da EMEF Jabaquara, no ano de 2014.

Então quando eu vim pra essa escola em 2011 é que eu comecei a refletir um pouco sobre essas questões e aí em 2014 que eu fui estudar mesmo a fundo por conta do trabalho na sala de leitura e me inteirar mais do que a SME tinha sobre essas questões. Nesse período a gente tinha o Núcleo Étnico Racial dentro da SME que proporcionou diversas formações na sala de leitura e cursos e seminários em vários espaços. Tudo que eu pude fazer eu fui atrás e a partir daí eu consegui organizar e desenvolver um trabalho aqui na sala de leitura dentro da lei. Porque antes da sala de leitura eu tinha sala de aula e eu nunca tinha feito nenhum trabalho efetivo que abordasse as questões da lei, foi mais a partir de 2014 mesmo.

O impacto que as políticas públicas para efetivação da Lei 10.639/03 tiveram nas escolas pode ser medido pelo histórico formativo de nossas entrevistadas. As POSLs entrevistadas têm as formações continuadas específicas das salas de leitura como marco na formatação do seu trabalho, além de demarcar esse espaço como um centro de irradiação das temáticas étnico-raciais através do Leituraço, projeto lembrado pela maioria de nossas entrevistadas como principal iniciativa da SME para efetivação da lei.

O Leituraço, que é a grande iniciativa que veio nos últimos anos oportunizando chegarem até nós, até as bibliotecas, as salas de leitura, livros que falam sobre a temática africana e sobre a temática indígena também e até imigrante, agora não dá mais para pessoa falar “não trabalho porque não tem”. Agora tem. Em determinado momento do ano a gente vai parar, e a gente vai falar só sobre isso, a gente vai fazer leitura sobre isso, a gente vai oportunizar às crianças conhecerem esse material. E isso é bem importante.

Nesse momento já é possível vislumbrar, a partir de um episódio que envolve o desenrolar do Leituraço na EMEF Jabaquara, certos aspectos do trabalho desse quarteto de professoras. Embora o Leituraço chegue às escolas com orientações específicas para sua realização, houve um forte estímulo para que as POSLs criassem junto às colegas novas formas de fazê-lo: entendendo que cada unidade parte de uma realidade única, com suas peculiaridades e discrepâncias, o projeto seria melhor engendrado por aquelas que compreendem esses microuniversos. Conceição e Joana relatam que, em uma das edições do Leituraço, as turmas foram misturadas – em cada período os alunos do Fundamental I escolhiam a obra de sua preferência e eram encaminhados para a respectiva sala, onde encontravam a professora que escolhera trabalhar com aquele

livro. No entanto, percorrendo os espaços da unidade para registrar a atividade, Conceição se deparou com uma professora “fazendo uma mediação estranha” da leitura do livro *Omo Obá – histórias de princesas*, de Kiusam Oliveira³⁷. O livro conta seis histórias de princesas crianças, representações das orixás Oiá, Oxum, Iemanjá, Olocum, Ajê Xalugá e Oduduá, na cultura oral ioruba e afro-brasileira. A professora concluiu a leitura minutos após a entrada de Conceição na sala, demonstrando incômodo com a sua presença e a leitura do livro.

Você vê que a mediação foi fraca. Você pegou um livro que você nem leu, você não se preparou, você não pesquisou e aí você quer fazer um Leituraço. É um livro que é sim complexo, mas minimamente você tem que estar à vontade com o livro, porque se você pega um livro e vai fazer uma mediação fraca ele vira qualquer coisa. Podia ser isso, podia ser Chapeuzinho, podia ser... e não é, porque se fosse Chapeuzinho todo mundo ia: "Ai que legal a chapeuzinho! Ai que legal o Pinóquio!" Porque todo mundo tá cansado de ver e já sabe o que que é e tá tudo bem. Pega o livro e estuda o livro antes. Eu fiquei com um odiozinho no coração, mas ali eu percebi e percebo que as professoras se limitam a não trabalhar, porque não querem se aprofundar, porque tem medo, porque não tão afim mesmo, enfim, preconceito.

O comparativo entre *Omo-Obá* e *Chapeuzinho Vermelho* é oportuno para refletirmos sobre as zonas de conforto das profissionais da educação, pois a facilidade de mediar a leitura de um livro amplamente conhecido e de origem europeia contrasta com a dificuldade de se empenhar na leitura prévia de uma obra nova, pautada na oralidade e, sobretudo, superar o próprio racismo religioso, necessário para debater com os alunos sobre o que acabaram de ouvir.

Há outra obra que se inscreve nessa zona de conforto, “Menina bonita do laço de fita”, de Ana Maria Machado, vencedor de muitos prêmios e distribuído em escolas por todo o país, constando inclusive na primeira lista do *Leituraço*. O livro, publicado em 1996, conta a história de uma menina “pretinha” e seu amigo coelho que, encantando

³⁷ O livro em questão, “*Omo-Obá – Histórias de Princesas*”, de Kiusam de Oliveira, com ilustrações de Josias Marinho, foi alvo de polêmica em março de 2018 ao sofrer uma tentativa de censura em uma escola privada de Volta Redonda – RJ. Após ser pressionada por alguns pais sobre o conteúdo do livro a escola enviou um comunicado a todos os responsáveis, informando que o substituiria. A mobilização virtual de uma mãe negra, indignada com a troca dos livros, repercutiu, alcançando inclusive a autora que se manifestou nas redes sociais, levando a escola a cancelar a troca. FÓRUM. **Pais de alunos de escola no RJ tentam censurar livro sobre cultura africana**. Disponível em: <https://bit.ly/2UkyBdL>. Acesso em: 2019-08-23.

com a beleza da menina, a questiona como ele poderia ter filhotes pretinhos como ela. A pequena protagonista vai respondendo com imaginação (beba muito café, coma muita jabuticaba e até se pintar de preto). Por fim, o coelho se casa com uma coelha preta e tem onze filhotes, inclusive um preto como ele queria. No final de década de 1990 e durante os anos 2000, o livro preenchia a demanda de educadoras em busca de materiais que abordassem a questão étnico-racial na educação infantil. No ano de 2004, por meio do projeto educativo “A Cor da Cultura³⁸”, em parceria com a gestão municipal de Marta Suplicy (2001 – 2004), o livro “Menina bonita do laço de fita” chega às escolas da RMESP. O primeiro problema que pontuamos é que, próximos do final da década atual, vinte e três anos desde seu lançamento, o livro continua sendo presença garantida no trabalho de muitas profissionais da RMESP, como se a premissa inicial da falta de materiais ainda estivesse em voga. Outra questão é que o adensamento e amadurecimento do debate público provocado pelo movimento negro permite reconhecer hoje que a obra é carregada de estereótipos, marcadores que podiam passar despercebidos à maioria dos leitores duas décadas atrás, tornando o livro datado³⁹. Sua publicação é um marco, não pretendemos ser anacrônicos, mas o volume de publicações que chegou às escolas da RMESP, principalmente por meio do Leituraço, é suficiente para que as educadoras acessem novos materiais. Outras professoras entrevistadas relataram com angústia o apego das colegas a esse livro, a despeito de todas as advertências das profissionais de sala de leitura e da disponibilidade de novos livros.

Conceição se manifesta sobre essa recusa de acessar novos materiais:

Eu não admito mesmo, de verdade. Não admito isso. Não admito nessa escola com as possibilidades que você tem, sabendo que tem professoras que desenvolvem esse trabalho, sabendo que você pode bater na porta e perguntar.

A referência a professoras envolvidas com a temática étnico-racial leva a menção de diversos nomes dos dois períodos, de professoras de fundamental I e II; entre estas está a professora de inglês, Glória, também membro do quarteto. Glória, mulher

³⁸ A Cor da Cultura é um projeto educativo de valorização da cultura afro-brasileira, fruto de uma parceria entre o Canal Futura, a Petrobras, o Cidan - Centro de Informação e Documentação do Artista Negro, a TV Globo e a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir).

³⁹ O livro “Menina bonita do laço de fita” apresenta alguns estereótipos, como por exemplo a mãe da menina: corpo volumoso, seios fartos, maquiagem em demasia, carregada de joias e penduricalhos; o retrato da “mulata bonita”, além do fato de que ela é pintada na cor rosa; outro exemplo é o fato de que é necessário elencar um coelho branco para reconhecer a beleza da protagonista sem carregar de preconceitos suas falas; por fim, a menina “pretinha” é pintada de marrom claro, no livro que discorre sobre a admiração do coelho pela cor preta da personagem.

negra, trinta e três anos, “namora todas as religiões”, formada no Magistério, Letras e Pedagogia, especializada em Ética, Valores e Cidadania na Escola, carrega consigo a vivência da CEI em que acumula cargo, de onde também traz experiências educacionais relacionadas ao étnico-racial. Vale notar que é pouco habitual que uma professora de inglês tenha um trabalho pautado por essas questões. Glória elucida algumas de suas práticas:

No inglês acaba sendo por temas um pouco gerais, quando eu vou trabalhar cor, a descrição. Trabalho cabelo... E aí a gente começa a discutir tons de pele. A gente trabalhou, ano passado, direitos civis dos Estados Unidos, que aí é o livro da Rosa Parks, eles trabalharam essas questões raciais e aí comparamos com o Brasil. Como é aqui essas questões. Eu contei um pouquinho da história, como foi essa questão racial nos Estados Unidos, comparando com o Brasil. Levando em consideração a nossa colonização. Levando em consideração essa diferença que tem, até de identificação racial que tem aqui. As diferenças.

O livro a que Glória se refere é “O ônibus de Rosa”, de Fabrizio Silei, mais uma obra que chegou às escolas da RMESP por meio do Leituraço e retrata a história de Rosa Parks, a senhora negra que em 1955, ao se recusar a dar lugar no ônibus a um homem branco desencadeou uma série de mobilizações do movimento dos direitos civis nos E.U.A. No primeiro momento entendi que o fato de vir de uma CEI preocupada com as questões étnico-raciais, tendo participado inclusive de um projeto vencedor do Prêmio Educar para a Igualdade Racial – CEERT, seria a principal origem de um trabalho que chega a ser surpreendente, tendo em vista que no decorrer da pesquisa e baseado em minha própria experiência, encontrar uma professora de inglês realmente envolvida, articulando o seu currículo para acessar o debate racial, trata-se de evento raro. No entanto, Glória atribui à sua participação no grupo e no contato com Conceição sua mudança fundamental.

A gente se juntou assim que eu vim pra tarde, 2013, começou a tomar forma (o grupo). A Conceição tem bastante formação nessa área étnico-racial, então a gente começou a trabalhar até pessoal. Eu tive que fazer uma mudança pessoal, mesmo, começar a compreender a necessidade. Sempre tive essa consciência, mas não tinha estrutura, argumentos pra poder trabalhar com os alunos. A gente começou a perceber que é importante trabalhar em conjunto. A gente tem poucas aulas por semana, porém se todas estiverem juntas os alunos conseguem falar a mesma língua. Eu fui caminhando junto, fui trazendo o que eu sabia da área de inglês, trazendo temas pra dentro da

aula. Então, na verdade eu cheguei num projeto que já existia. Eu lembro que eu era da manhã e eu assisti uma apresentação dela de maracatu e tal, já estava rolando. Quando eu vim a tarde, na verdade, eu só agreguei.

A primeira mudança para trabalhar as questões étnico-raciais é pessoal. Assim como outras entrevistadas, Glória afirma sua mudança íntima, sobre sua própria identidade, como resultado dos debates e dos trabalhos realizados com os alunos, o que podemos observar nas suas falas anteriores sobre a transição capilar que estava encarando, um processo dolorido, mas que, encarado junto a algumas de suas alunas, a fortaleceu. Inevitável periodizar esse processo pessoal e profissional, pois Glória se integra ao grupo em 2013, mas só realiza a transição capilar em 2018. Um longo trajeto que, percorrido em companhia, se torna menos árduo. O “grupo” tem uma gama interessante de áreas, o que impacta nas possibilidades que esse trabalho coletivo pode alcançar. No período em que acompanhei as ações que o grupo desenvolveu, de junho a novembro de 2018, foi possível presenciar um projeto interdisciplinar elaborado pelas quatro professoras, impactando na escola como um todo. Glória nos explica um deles:

No 5º ano eles estão trabalhando os rios de São Paulo e eles estão conhecendo essa história de São Paulo, como foi a história desses rios, como eles foram desaparecendo. Como foi sendo escondida essa história e a gente tá fazendo cursos por fora. A gente fez um elo com o Instituto Bixiga⁴⁰ e acaba entrando, sempre, um pouco na questão social e racial de São Paulo, porque existe uma exclusão social. Então a gente vai trabalhando o rio, como tema principal, mas história de São Paulo em conjunto.

Cada uma das quatro envolvidas têm apenas uma aula por semana com cada turma, o que aumenta a necessidade do trabalho em conjunto para que os projetos aconteçam; além disso, cada uma contribui com a sua especialidade para aumentar o alcance das ações. O projeto do 5º ano intitulado “Mitologias da cidade de São Paulo”, pesquisou mitologias de diversas populações e suas relações com os elementos da natureza, com o intuito de fornecer múltiplas referências aos participantes, já que o principal objetivo era criar mitologias para os rios da capital paulista. Aproveitando da

⁴⁰ O Instituto Bixiga de Pesquisa, Formação e Cultura Popular desenvolve projetos de formação continuada, pesquisa, assessoria e educação popular. Fundado em 2015 tem realizado diversas ações formativas, dentre elas destacamos o “Rolê SP Territórios Negros na Santa Ifigênia em São Paulo”, um tour formativo pelas ruas do centro da cidade, expondo a história da população negra foi sendo pouco a pouco apagada da memória paulistana.

proximidade da EMEF Jabaquara com a estação de metrô homônima, as professoras levaram os alunos em visitas aos locais onde antes passavam os rios, como por exemplo o rio Anhangabaú, o rio Itororó e o rio Tamanduateí. Em uma das visitas, acompanhei Conceição apresentando divindades nórdicas na aula, como Thor e Loki, um panteão que faz parte da cultura pop atualmente, graças aos filmes de super-heróis de grande sucesso. Ela me indicou que apresentou também a mitologia indígena brasileira, egípcia, grega, hindu e afro-brasileira. Conforme já mencionado, trata-se de prática bastante utilizada por nossas entrevistadas que enveredaram no aspecto religioso étnico-racial: iniciar a abordagem por mitologias socialmente aceitas, como os gregos, os nórdicos e os egípcios, entidades que deixaram de ser cultuadas e passaram a ocupar lugar de destaque no imaginário graças à grande presença em jogos de videogame, séries televisivas, desenhos animados, histórias em quadrinhos e cinema. A variedade de referências ofertada aos alunos pode ser identificada na elaboração dos mitos que eles criaram: evitando dualidades, as personagens detêm elementos humanos, sentimentos, ligações com outras entidades, como os outros rios e na produção das estatuetas. No trabalho final, é possível identificar símbolos de cada uma dessas culturas. Observemos como exemplo dois trabalhos:

Figura 2- estatueta representando a divindade Anhangabaú, criada e confeccionada por estudantes do 5º ano.

Fonte: Acervo próprio.

Anhangabaú⁴¹

Característica da personalidade: nervosa, vaidosa, prestativa

O Anhangabaú se encontrou numa casa e se apaixonou pelo Itororó, e tiveram uma relação e nisso tiveram um filho, chamaram de Anhangaroró, mas logo depois, por problemas de brigas com a família do Itororó, porque eles achavam que o Anhangabaú mexia com coisa do mal, mas não era verdade, então se separaram. Todos os portugueses diziam que ela era das forças do mal, então ela se fechou (canalizou) e começou a ter ideias para se vingar de todos. Se preparou, e ninguém nunca mais foi lá vê-la, nem visita-la, com medo de seus “planos do mal”.

Alunos de 5º ano criaram uma figura mítica que representa um rio, que se relaciona com outra personagem, personificação de outro rio; estabelecem que a entidade é do gênero feminino, mas na narrativa variam o artigo, assim como as emoções e reações, determinando um final que explica a razão do rio ser esquecido. É possível identificar na imagem da estatueta que os alunos utilizaram biscuit, costura, arame, lã e outros materiais. As cores das vestimentas, dos adereços, do objeto característico, da pele, tudo decidido por eles, imbuindo de significados cada elemento.

Acompanhei a aula de Conceição no dia em que uma das turmas de 5º ano preparava a base de madeira e a estrutura de arame que sustentaria as estatuetas. Devo registrar que aquela muvuca exigia um certo grau de fé no primeiro contato – mas a observação mostrou que se tratava, realmente, de uma muvuca na acepção original, indígena, da palavra – mistura de sementes para reflorestar áreas devastadas.

Enquanto as crianças iam se revezando na tarefa de lixar a base de madeira, cada grupo ocupando uma mesa, Conceição ia instruindo os que já haviam terminado para

⁴¹ Texto mantido no original, de acordo com o exposto pelos estudantes.

utilizar a tinta spray; meninas de uma outra turma pintavam um tecido laranja, que depois reconheci como um dos estandartes da apresentação de maracatu dos 3ºs anos na mostra cultural do final do ano. Nas prateleiras, diversos trabalhos antigos e novos inacabados; nas paredes diversos cartazes e uma folha com uma lista de adinkras, um conjunto de símbolos dos povos akan, da África ocidental, que representam ideias expressas em provérbios. A sala é um caos e funciona. Crianças com média de dez anos ocupam o espaço com autonomia. Quando a professora começa a instruir os grupos mais adiantados no uso dos arames para criar a sustentação da estatueta, uma aluna vai me explicando como ela estava pensando em fazer a sua figura mítica. Cada grupo escolheu um dos rios estudados, então selecionaram os materiais que utilizaram na confecção, enquanto iam elaborando as características e a história da entidade mística, tudo realizado nas aulas, sob supervisão das professoras que compõem o quarteto e as professoras de cada turma, de acordo com o grau de envolvimento que cada uma se dispôs a assumir.

O outro trabalho selecionado por nós é sobre o rio Saracura:

Figura 3- estatueta representando a divindade Saracura, criada e confeccionada por estudantes do 5º ano.

Fonte: Acervo próprio.

Saracura⁴²

Significado: ave de pernas finas

Características da personalidade: boa, gentil, inteligente, ágil, brava [como uma guerreira]

Tem 1 filho[a], tem irmão, tem esposa, ela acreditava na deusa Nhanddexe, e a deusa abençoou-a com um filho[a] em sua barriga.

Esposa: Pirajussara \ irmão mais novo: Itororó

É perceptível a influência das diversas mitologias na elaboração das características da personagem: mais uma vez feminina, grávida graças à outra divindade criada pelos estudantes e ainda assim descrita como brava, “como uma guerreira”, distante do habitual parecer de fragilidade indicado às gestantes em nossa sociedade. Novamente os rios que se relacionam com outras personificações de rios paulistas, sendo ainda esposa de outra entidade feminina, concepções que causam desconforto a partir de uma ótica cristã, mas são situações corriqueiras nas demais mitologias apresentadas. Variam também os materiais utilizados nesta escultura. A variação das origens e dos materiais utilizados em cada uma das dezessete obras impressiona e leva a questionar os efeitos desse trabalho à longo prazo nos estudantes. Após elaborarem figuras míticas de diversas cores, símbolos, personalidades, será mais simples compreender e aceitar a existência de outras culturas religiosas? Apostamos que sim, não somente sobre as religiões afro-brasileiras, mas qualquer religiosidade ou mitologia que venham a conhecer no futuro.

⁴² Texto mantido no original, de acordo com o exposto pelos estudantes.

Figura 4- estatuetas de entidades mitológicas dos rios paulistas, criadas e confeccionadas por estudantes do 5º ano.

Fonte: Acervo próprio.

As estatuetas estavam em exposição durante a mostra cultural da EMEF Jabaquara, nos últimos dias de novembro de 2018, assim como outros trabalhos coordenados pelo quarteto, tais como o projeto dos 4ºs anos “Coisa de Mulher”, envolvendo pesquisas, pinturas e bordados feitos pelas crianças, e o “Estudo de Máscaras Pré-Colombianas” dos 1ºs anos, esculturas produzidas envolvendo as famílias e as crianças. As três exposições informavam: “projeto interdisciplinar”, com o aviso “exposição permanente, acervo artístico da escola, favor não mexer”.

A última intervenção que presenciei foi justamente a apresentação de maracatu, realizada pelo grupo de que Conceição faz parte e as turmas de 3º ano, cada uma delas carregando seus próprios estandartes, representando sua própria nação de maracatu. Caracterizados, cada nação apresenta sua corte real; embalados pelos tambores, vão entrando em cortejo, carregando suas calungas, capitaneados por Conceição, ladeados por familiares que se aglomeram, sobem nas cadeiras e dançam junto com o maracatu de baque virado. Quando os tambores tocam ou você foge ou você dança, pois ficar parado não é uma opção.

CAPÍTULO 6 – POR QUE NINGUÉM É DE TERREIRO NA ESCOLA?

Neste capítulo, relato a chegada e as entrevistas na EMEF Pedreira. Essa sequência de entrevistas e visitas foram as que mais me surpreenderam, no sentido de que, até então, muito do que foi dito e visto nas outras unidades apenas reforçava os indícios para que a análise dos trabalhos e resumos dos CMERER apontava inicialmente, assim como os achados de trabalhos anteriormente citados, como os de Backe (2011), Caputo (2012) e Araújo (2017).

No relato ligado a esta escola, o pertencimento religioso de uma das entrevistadas é o centro das apreciações, embora a referência não tenha sido jamais feita de forma direta: foi preciso acompanhar as entrevistas seguidamente para que compreendêssemos, nos silêncios de Aparecida, nos olhares tácitos de Jaci, na postura de enfrentamento de Jorgina, porque *ninguém é de terreiro na escola*.

Cheguei na EMEF Pedreira por intermédio de professoras, dentre as entrevistadas, que se indignaram com a ausência de unidades de Centro de Educação Infantil (CEI) dentre as escolas selecionadas para entrevistas e visitação e então me indicaram o trabalho realizado por Francisca, professora de CEI, para preencher essa lacuna na minha lista inicial de selecionadas para visitas de campo⁴³. Quando consegui contatar Francisca, descobri que estava ocupando o cargo de assistente de direção em outra unidade, mas decidido a deixar que a pesquisa tomasse seus próprios caminhos, resolvi ir até a escola. Essa liberdade me permitiu acessar a escola por outro ângulo, que não o do CMERER, chegando em uma realidade distinta das outras unidades visitadas, no sentido de não haver um projeto voltado à abordagem das relações étnico-raciais de forma explícita, abrindo espaço para um contato mais visceral com as profissionais entrevistadas. Não havia uma narrativa pré-estabelecida, organizada em termos comuns ao grupo, ou a consolidação de memórias de episódios debatidos de forma coletiva. Desse modo, embora as falas tenham dito muito, o não dito e as trocas de olhares nessa unidade foram mais eloquentes ao professor/pesquisador nativo.

Francisca, mulher negra, 41 anos, ainda não havia completado um ano na EMEF Pedreira como assistente de direção, tempo insuficiente para dominar todos os códigos

⁴³ Nesse momento, ainda pensávamos em analisar cada um dos níveis de educação da rede municipal de educação de São Paulo.

da unidade, como por exemplo, as informações que são de domínio público e as que se restringem ao privado. Afirmando isso por experiência própria, por ter passado por tantas escolas diferentes: um ano letivo completo, do planejamento e elaboração dos horários das profissionais, até o seu encerramento, com as remoções e a famigerada atribuição de classes, é o tempo mínimo para que possamos nos sentir pertencentes a uma unidade de ensino. A escola é laica, mas nem por isso nega a importância dos ritos de passagem, que todos os novatos devem atravessar, mesmo quando “antigos” dentro da rede.

Nossa interlocutora tem uma vasta bagagem no que tange às questões associadas ao “étnico-racial”, algo notável antes mesmo que sejam mencionadas as credenciais de projetos, premiações e relatos do passado em movimentos sociais, pois Francisca maneja o vocabulário característico dos que já acessaram formações voltadas à “questão étnico-racial”. Ela não tem nenhuma restrição à minha presença, nem demonstra insegurança em relação às perguntas, possivelmente porque grande parte das questões já fazem parte de seu repertório de vivências e formações, mas há também a tranquilidade de receber alguém que foi indicado por professoras que ela conhece e confia, como uma transferência afetiva, fruto dessa indicação. Sentados na sala das auxiliares de direção, uma antessala da sala da direção, localizada paralelamente à secretaria, fomos interrompidos algumas vezes por alunos que abriam a porta sem cerimônia e foram prontamente atendidos em suas dúvidas; e uma única vez a interrupção veio de uma profissional da unidade, a quem Francisca me apresentou como “professor da rede, mas de outra unidade”, uma indicação que sempre trazia maior tranquilidade para transitar entre as colegas posteriormente, diferente do olhar desconfiado quando apresentado como “pesquisador”.

Suas formações iniciais na temática étnico-racial datam de 2004, na esteira da aprovação da lei, quando ainda atuava na rede municipal de Osasco, e realizou um curso on-line chamado “10.639/03 – Ampliando os conceitos sobre africanidade”; segundo Francisca, é a partir deste curso que começa a ampliar seu horizonte de conhecimentos. Indagada se podemos entender que esse curso é seu ponto de partida para as questões étnico-raciais Francisca respondeu: “Não, porque sou mulher negra, pobre, periférica, então, não. Não foi nesse momento, pra educação é esse momento que eu começo a olhar e dizer: “Não, eu tenho que ter cuidado. ” E saio da zona de conforto. Não pode ser só isso, tem que ampliar muito mais ”. A narrativa dela é bastante fundamentada, permeada de termos que, nascidos nos movimentos sociais ou forjados em teorias

críticas, passaram a circular em circuitos sociais mais amplos como “mulher negra, pobre, periférica” e “descolonizar o currículo”, inferindo sobre o poder que a Lei 10.639/03 tem, ainda que “apesar de 15 anos aí ela ainda não é praticada 100%.” Na sequência, questionada sobre atitudes racistas com as quais já se deparou Francisca retomou a descrição por seu prisma de mulher negra atuando na gestão da escola.

Vou te falar, eu enquanto professora negra a gente vivencia isso todo dia. Na gestão, seja coordenação em outras unidades e assistente hoje, os olhares masculinos são sempre muito pesados. Então você nunca é coordenadora, você nunca é gestora, você é professora ou você é da secretaria ou você pode ser da faxina, isso acontece, é corriqueiro, principalmente com o olhar masculino. Ouvir de uma professora que eu não era negra, isso numa unidade que eu trabalhei. "Não, mas você não é negra." Eu falei: "Eu não sou negra?" "Não você tem nariz fino, seu cabelo nem é crespo." Eu falei: "Eu não sou negra?" Então você percebe a falta de conhecimento, de propriedade das pessoas.

Importa ressaltar deste relato o jogo cruzado entre a trajetória de Francisca na constituição de sua identidade de mulher negra, pobre e periférica e a reconfiguração de sua identidade profissional, enquanto professora mais conscientemente engajada na luta antirracista: as situações narradas por ela, em resposta à questão sobre racismo na escola, não são as situações de racismo mais explícito ou violento que, em geral, são as únicas a serem notadas no limiar de percepção estruturada pela branquitude. Francisca nomeia sem titubear situações de racismo que poderiam passar por simples mal-entendidos: não ser reconhecida na posição de gestora, a partir de um olhar que, de partida, pressupõe que uma mulher negra estará em posições subalternas, ou ainda ter negada sua identidade, em gesto condescendente da colega que, provavelmente ao dizer “você não é negra”, buscava apontar para sua competência e capacidade de ocupar esses espaços de poder dentro da escola – modo de operação com raízes fundas na democracia racial, conectando mérito e embranquecimento. Ao responder a respeito das situações de racismo na escola, Francisca identifica precisamente as situações que se conectam a outras vividas fora da escola: o olhar que o masculino lança às mulheres negras no ambiente escolar, subalternizando-as, atribuindo a esses corpos no máximo a condição de professoras, um cargo liminar, em especial na educação infantil, mas que pode ser facilmente diferenciado das profissionais de cozinha e limpeza, que inferiorizadas nas hierarquias da escola, por sua condição de terceirizadas são obrigadas a utilizar uniformes que anunciam suas funções.

Em outra unidade, pude presenciar cena semelhante à descrita por Francisca: enquanto a diretora me apresentava os projetos da escola e indicava profissionais que trabalhavam com a temática étnico-racial, um rapaz apareceu à porta perguntando pela diretora. Embora ele tenha passado obrigatoriamente pela secretaria e lhe tenham indicado a próxima porta, a imagem daquela mulher negra, atrás da única mesa do recinto, de frente ao computador, explicando os projetos a outro homem, não bastava para que em seu imaginário ocupasse a posição de gestora.

Quando complementa com o relato de outra situação de racismo, a fala de Francisca demonstra que, ao ascender profissionalmente e adentrar espaços predominantemente brancos, a mulher negra passa a ser lida de modo mais cotidiano a partir dos marcadores raciais que, dada a homogeneidade relativa do perfil racial de seus pares, saltam aos olhos dos outros: o nariz não é suficientemente negro (mas tematizado), o cabelo não é suficientemente crespo (mas comentado), a pele não é suficientemente escura (mas notada), como se o fato de galgar posições as embranquecesse; Francisca complexifica a análise, cruzando raça e gênero, comentando que, diante do olhar masculino, será necessário um processo ainda mais árduo para ser compreendida nessa nova condição, a de quem manda.

Comentamos sobre o jogo cruzado entre processos de identificação pessoal e o processo de construção da identidade profissional na medida em que, ainda que Francisca tivesse todo esse letramento racial que lhe permite reconhecer nas situações narradas, situações de racismo, será somente quando começar formações a respeito da Lei 10.649/03 que começará a revisitar sua compreensão do racismo na instituição escolar, passando a notar um outro conjunto de práticas racistas, entranhadas no funcionamento da escola, no currículo, nos tempos e espaços escolares... Vemos, assim, no relato de Francisca, como a presença de profissionais negras e negros no ambiente escolar, em posições de gestão, é importante para tornar audível o racismo institucional e, também, como para além da presença de indivíduos identificados e/ou comprometidos com a luta antirracista, é fundamental a conformação de um campo de debate, tal como propiciado pela legislação e por todas as práticas que dela se desdobraram (formações continuadas, materiais didáticos, seminários, fóruns e discussões etc.). É a partir desse campo que vai se produzindo um acúmulo de conhecimentos nas instituições e nas redes, reconfigurando práticas e, ao menos, tensionando os modos de fazer escolares.

Uma das perguntas que compunham o roteiro de entrevistas era: “Você conhece algum aluno ou colega que pertença às religiões afro-brasileiras?”⁴⁴ Em seguida, perguntava se esse pertencimento é explícito. Antes mesmo de chegarmos a esse ponto da entrevista, Francisca acaba revelando o nome de Aparecida, coordenadora pedagógica da unidade, como pertencente à “religião de matriz africana”. De forma orgulhosa, relatou o trabalho da colega e incluiu sua pertença religiosa como parte importante de sua atuação pedagógica.

A coordenadora Aparecida, por ser mulher negra também, ela é de religião de matriz africana, ela tá sempre muito empoderada com relação e ativa na audição de qualquer tipo de preconceito que aconteça, falas de alunos, que aqui a gente tem adolescentes, então o número de ocorrências por conta de xingamentos é grande, só que a gente está falando da periferia, a gente está falando do extremo Sul de São Paulo, onde você dá uma volta aqui na comunidade e vê que a população negra sobressai, negros ou afrodescendentes sobressai. Mesmo assim o pertencimento é falho, em relação a esses meninos, muito falho. A ideia de que não, não sou negro não, eu sou moreno, a falta de reconhecimento ainda é grande e ela está bastante ativa quanto a isso. Sempre que pode ela tá retomando. Nas formações em serviço, a JEIF, ela tá sempre retomando, no novembro negro, no agosto indígena, mesmo sem a obrigatoriedade imposta pela rede.

Com essa narrativa ficava óbvia a escolha da minha próxima entrevistada na unidade. Julguei prematuramente que Aparecida seria a entrevistada mais relevante da unidade, o que de fato se confirmou, mas não pela trilha que imaginei. Sentados na sala da coordenação pedagógica, de frente ao computador em que trabalhava, Aparecida não devotou confiança em nossa conversa de imediato, mas fomos construindo essa relação e no decorrer da entrevista pude perceber o trânsito de palavras, significados e silêncios, a representatividade daquela mulher para cada pessoa diferente que entrou na sala. Pouco foi verbalizado naqueles momentos, mas as outras entrevistas completavam um quebra-cabeça de várias camadas. Era como se Aparecida fosse um prisma que dependendo do observador apresentava uma figura distinta.

⁴⁴ Algumas perguntas de nosso roteiro de entrevistas se aproximam bastante de questões presentes nos Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana. Elencamos duas para exemplificar: 5.1.6 Diante do silêncio sobre a História e Cultura das populações africanas, afro-brasileiras e povos indígenas e as legislações atuais, é garantida na formação permanente das educadoras e dos educadores a pesquisa, o estudo e a construção de práticas pedagógicas promotoras da igualdade que trabalhem com essas culturas?; Na Unidade Educacional, os bebês, as crianças, as educadoras e os educadores e familiares/responsáveis vinculados a religiões de matrizes africanas (umbanda e candomblé, entre outras) são respeitados quando utilizam adereços, vestimentas e símbolos religiosos? (SÃO PAULO, 2016).

Indicada por outros como ferrenha combatente do racismo na EMEF Pedreira e como pertencente a uma religião afro-brasileira, na terceira pergunta, sobre religião, Aparecida já me atordoou: “católica”. Curioso como o pesquisador ainda teima em antecipar as respostas das entrevistadas, mesmo depois de tantos desencontros. Imaginei que fosse somente um caso de confiança entre entrevistada e pesquisador, mas a identificação de Aparecida como “de religião de matriz africana” não era informação pública, algo que eu só vim a saber dois meses depois, por meio de conversa informal com a professora Jorgina, única profissional cujo pertencimento à religião afro era explícito (mas nem tanto, como veremos adiante). Ela me contou que Aparecida lhe disse, “quase em tom de confidência que era de terreiro”, como se fosse um peso que ela resolvera compartilhar com a única que ela considerava ser capaz de entender a pressão de carregar esse silêncio.

Aparecida me recebe em sua sala, parando seu trabalho no computador, enquanto Francisca nos apresenta e solicita “uns minutinhos” para ela responder algumas “perguntas relacionadas ao racismo na escola”. Sento na cadeira ao seu lado, peço licença para ligar o gravador e começamos. Aparecida, mulher negra de 54 anos, graduada em Letras e mestre em Linguística; além do cargo de coordenadora pedagógica na EMEF Pedreira, onde atua há 10 anos, leciona português no Fundamental II em escola estadual próxima. Conforme a entrevista vai evoluindo, questões mais específicas em relação ao racismo e formas de enfrentamento na escola, as respostas concisas vão dando lugar às respostas mais longas, narrativas de defesa do trabalho realizado na unidade. Pergunto se há algum colega na unidade que desenvolva ações ligadas ao étnico-racial e ela me respondeu:

Não é um trabalho paralelo. É um trabalho dentro, constante, porque aqui nós estamos na periferia, na Zona Sul de São Paulo, nós estamos diante de diversos tipos de problemas de toda origem, de tudo e trabalhar a questão racial aqui é muito importante. Eu vejo como a maior concentração aqui nessa periferia também.

Segundo os dados do Censo Escolar 2016, Aparecida está certa, a EMEF Pedreira tem 51,5% de alunos negros, número bastante superior à porcentagem municipal de 37% de negros. Na sequência ela afirma que a “questão afro” e a “questão da lei” estão sempre presentes nas reuniões diárias de formação, a JEIF e os Projetos Especiais de Ação (PEA), pois quando “a gente pensa que está distante” algum acontecimento traz à pauta novamente a discussão sobre racismo. Aparecida faz questão

de traçar um paralelo entre o *bullying* e o racismo, deixando nas entrelinhas que tem de expor a diferença com certa frequência, pois este é um comparativo de equivalência resgatado por colegas professores constantemente, para minimizar a importância de ações voltadas ao combate ao racismo.

Conforme Aparecida vai se impondo, suas falas são mais enérgicas, não no tom de voz, mas nas afirmações, na profundidade da sua relação profissional e pessoal com os debates raciais. Quando questionada se já se deparou com atitudes racistas na unidade a resposta foi firme: “Sempre, todo dia, mas é bem silencioso”. Para não deixar dúvidas a que se referia, ela fala pausadamente, separando as sílabas: “Ele é bem im-plí-ci-to, ele não é explícito. Na fala, nos gestos, muitas vezes nas ações”. Utilizando exemplos que, a despeito da distância no tempo, poderiam tranquilamente ter saído do trabalho de Eliane Cavalleiro (2003), expondo a forma como os professores se referem aos alunos negros, identificando as crianças que são descritas como bonitas ou escolhidas como ajudantes das professoras no Fundamental I, enfim, descrevendo uma série de ações que poderiam compor essa obra de referência. Ainda sobre o silêncio pontuado por Aparecida, nos leva a refletir quais os efeitos desse racismo velado, ou implícito, como ela fez questão de enfatizar. Cavalleiro afirma que:

Os problemas se acumulam: ausência de informação, aliada a um pretenso conhecimento, resulta no silêncio diante das diferenças étnicas. [...]. Assim, vivendo numa sociedade com uma democracia racial de fachada, destituída de qualquer preocupação com a convivência multiétnica, as crianças aprendem as diferenças, no espaço escolar, de forma bastante preconceituosa. (2003, p.58)

Após traçar esse panorama do racismo escolar, Aparecida retoma a narrativa de defesa do que é feito para combatê-lo, não somente em sua unidade, mas na sociedade:

Então, o que que eu vejo? Na sociedade eu acho que tem mais estudos, acho que tem mais pessoas envolvidas, na defesa e na escola também. Pelo menos aqui eu vejo uma crescente conscientização, digamos assim. É devagar, em doses homeopáticas? Sim, mas eu vejo um olhar diferente do que eu via em 2009, quando eu vim pra cá, eu era professora ainda em sala de aula, estava em sala de aula, eu acessei meu cargo agora em 2014. Eu vejo uma crescente preocupação relacionada a essas questões.

A narrativa de enaltecimento dessa evolução no debate, ainda que “em doses homeopáticas”, coaduna com as falas de Francisca e Jorgina, realizando um balanço dos quinze anos da Lei 10.639/03, destacando que a lei está longe de ser cumprida de forma satisfatória, mas sempre com o cuidado de não deixar margem para que suas críticas sejam enquadradas como desprezo ao que foi conquistado nesse período. Aparecida continua:

Tá mudando, tá tendo uma mudança. Eu estou muito feliz com isso, porque eu pensei que ia me aposentar e não ia ver nada disso, nada disso. Eu tô feliz com isso. Agora é uma grande luta, te garanto que é uma grande luta, são questões que a gente discute, fala, ouve, o que o outro pensa, esse outro é o professor, é aquele outro que é professor, que está envolvido com 40 alunos todos os dias, como ele trata essas questões.

Quando Aparecida é indagada sobre os casos explícitos de racismo ela cita debates com alunos negros, “um trabalho de diálogo, de reconhecimento”, de uma mulher negra ponderando com crianças e adolescentes negros sobre sua negritude e a importância desse reconhecimento. No entanto, nesse excerto da entrevista, ela indica que se trata de uma grande luta o combate ao racismo, a guinada nesse debate, mas é o professor, o profissional, quem ela destaca como “o outro”, quem no final das contas vai tratar essas questões com os alunos todos os dias. Retomando a ideia de que é no chão da escola, no limite da sala de aula, que as políticas públicas encontram sua realidade posta, são efetivadas ou não, independentemente de qualquer lei ou material; se o último elemento dessa equação, a professora, não estiver preparada, não há garantias de que qualquer política seja realizada.

Um dos aspectos pinçados quando iniciamos a seleção dos projetos apresentados nos CMERER era a inexistência de trabalhos específicos sobre as religiões afro-brasileiras, mesmo quando o assunto margeava toda a proposta, como elencado no capítulo 2, como nas danças como maracatu, jongo, congada, sobretudo essas manifestações populares que se desenvolvem no terreiro, ao redor do tambor. Exceto por dois trabalhos do II CMERER, que compõem o grupo selecionado nessa pesquisa, nenhum outro abordava diretamente as religiões afro-brasileiras. A EMEF Pedreira não participou dos CMERER de 2014 e 2016, as edições que analisamos, mas Aparecida nos narrou um trabalho de representação dos Orixás, realizado por ela e mais uma professora, quando ainda estava em sala de aula. Como todo relato de ações que envolvem os orixás, a fala de Aparecida rapidamente transita da descrição do que foi

realizado para uma descrição dos impedimentos, das barreiras que o racismo religioso vai erigindo, como a existência de “muitas famílias evangélicas, muitas, muitas, muitas”, e o nome proibido, Exu:

Eu acho que muitas coisas as religiões acabam de alguma forma atra... eu digo de boca aberta, atrapalhando, porque é uma oportunidade, por outro lado, tem que se respeitar os valores da família. Uma coisa é você conhecer, por exemplo, quando eles não quiseram representar os instrumentos, quando chegaram no instrumento do Orixá, do Exu, aí faltou na verdade conhecimento. Que Orixá é esse? De onde ele veio? O que que ele faz? Faltam muitas informações, acham muito que ele é uma coisa do... só faz maldade, enfim. Falta de conhecimento total.

Cada vez mais perceptível como as inibições de Aparecida vão sumindo. O gaguejar aqui representa um certo arrependimento no que ia ser dito, uma pausa pra reflexão, mas não há mudança, há convicção: “eu digo de boca aberta, atrapalhando”. Ela expõe como tentaram conversar com os alunos, que se recusaram a continuar o trabalho quando chegaram no instrumento do orixá Exu, embora sem sucesso. No final, nova pausa, agora para evitar alguma terminologia que pudesse contribuir com os preconceitos destinados à Exu. Nesse ponto da entrevista chama a atenção o domínio que Aparecida tem sobre os termos referentes aos terreiros, como por exemplo ao confirmar que há muitas pessoas na unidade que são pertencentes às religiões afro-brasileiras. “Tem muitos que são feitos, inclusive já deitaram para o Santo, já”. Pode parecer banal para algumas pessoas, mas “feitos” e “deitaram para o Santo” são expressões escutadas somente de quem sabe do que está falando, domina um vocabulário específico, consegue ler as simbologias que são expostas em silêncio e verbalizar da forma correta. Essa compreensão demanda muito estudo ou muita vivência, não são de domínio público.

Indagada se o pertencimento religioso desses indivíduos é explícito, Aparecida nega, afirmando que para além da cabeça raspada não presencia símbolos expostos que possam identifica-los, marcando novamente as razões para manutenção do silêncio: “Tem alguns, mas que eles não... muitos não se revelam, não falam, muitos não falam. Por questão de medo, de preconceito mesmo, de sofrer preconceito”. Medo. Por que ninguém é de terreiro na escola? Quatro letras seriam mais que suficiente para retratar a realidade dos filhos e filhas de santo no ambiente escolar. Infelizmente esse medo é

plural, não vem de uma única frente e tampouco é fruto de uma única forma de violência.

A porta se abre. “Tem histórias, não tem? ”. A entrada de Francisca na sala é seguida por essa pergunta e um sorriso no rosto, devidamente devolvido com uma gostosa gargalhada de cumplicidade de Aparecida. “Mais ou menos”, ela responde. O que Francisca foi avisar é que já havia conversado com Dona Jaci e que ela estava disponível para conversar comigo. Sua presença, como ficou nítido com a gargalhada de recepção, deu ainda mais segurança para a narrativa de Aparecida, que emendou a fala de Francisca perguntando por Jorgina, que até então não havia sido citada. Jorgina é seguidora do culto tradicional Iorubá, que se autodenominam africanos, em oposição à ideia de “religião de matriz africana” ou “afro-brasileira” que acompanha o candomblé e a umbanda. Retomaremos essa discussão com mais apuro adiante; naquele momento, o que me deixou intrigado é como ela não havia citado Jorgina até então. A explicação:

Então, ela é uma professora. Ela também, há pouco tempo, ela fez, mas é... é coisa que acho até interessante, né. Que não se conta exatamente, não dá pra falar, fica no... Sabe quando fica no... fica no ar. A gente até sabe que é, mas eu fico pensando que tantos alunos quanto, no caso, a professora, ela, não sei se ela teria... liberdade, né. De, de se alguém perguntar: - Olha professora, a senhora está usando lenço. Não sei, talvez assim, os alunos, mas assim, as pessoas, os funcionários tal, e ela explicasse exatamente o que é, né. Não sei. Sinceramente, eu não sei.

Era dela que Aparecida falava quando dizia que havia inclusive pessoas que deitaram para o Santo, pois o processo era recente. De certa forma, Aparecida é foco de nossa pergunta e também é responsável pelas respostas verbalizadas. Essa fala cheia de hesitação, de dúvidas, denota a condição das profissionais da educação ao se assumir (ou não) de terreiro, pertencente às religiões afro-brasileiras, ou como no caso de Jorgina, africana. “Não se conta exatamente, não dá pra falar, fica no ar”, demonstra a incerteza que a religiosidade de Jorgina traz ao meio escolar, porque a própria se diz assumida, mas ao mesmo tempo nos leva a questionar para quem? O que ficou subentendido para nós é que Jorgina não fala, mas ao mesmo tempo não esconde de ninguém sua religiosidade. Essa confusão de Aparecida, ao tentar imaginar como seriam as reações caso a professora assumisse seu pertencimento religioso abertamente, pode ser entendida como uma tentativa de se imaginar nessa posição, assumindo sua religião diante da comunidade escolar.

Uma nova presença na sala da coordenação pedagógica e suas inferências na entrevista de Aparecida nos ajuda a entender quão delicada é a decisão de assumir sua religiosidade no ambiente escolar. Ellen, mulher branca, formada em história, coordenadora pedagógica, pertencente à igreja adventista do sétimo dia, na faixa dos 50 anos, não foi diretamente entrevistada, mas sua participação e presença deram novos rumos à entrevista de Aparecida. Rapidamente o racismo desaparece da conversa, o ambiente descrito em que “sempre acontece alguma problemática que acaba envolvendo” racismo, de repente estava livre de qualquer forma de preconceito. As falas seguintes de Ellen nos ajudam a entender esse fenômeno.

Eu questionava sobre casos de racismo religioso na comunidade escolar e Aparecida acreditava que não houvesse nenhum, mas Ellen trouxe um caso ocorrido no ano anterior, envolvendo um professor de Fundamental I que passou a ser constantemente alvo de reclamações de um pai, pastor evangélico. O professor, homossexual e pertencente ao candomblé, além de utilizar a guia na escola, teve sua vida vasculhada nas redes sociais, onde o pai viu fotos dele ornamentado em festas no terreiro. O pai queria abrir um processo contra o professor quando sua filha caiu durante a regência do profissional. Ellen relatou:

O pai da criança que caiu falou assim: "ele é religioso?"; - "Olha Pai, nós não trabalhamos, aqui, em cima da religião dos professores, nem de ninguém, né." E ele: "Ah, tá". Fez aquele "Ah, tá", assim... uma implicância assim de não dizer exatamente o porquê, o motivo. Não dava o motivo, só ficava naquela. Ai depois, conversando, ele falou assim: "porque eu queria saber como é que vai funcionar essa questão da escola ser laica, porque se abrir o debate com a situação, eu quero abrir também o debate da minha religião.". Nessa hora, como eu lembrei do fato aqui, eu perguntei: "o senhor tem algum seguimento?" Ele fez: "Eu sou evangélico. Eu sou pastor evangélico". Ai quando ele falou que era pastor evangélico eu compreendi.

Alguns aspectos desse relato são importantes para entendermos a dinâmica do racismo religioso no ambiente escolar. O primeiro aspecto diz respeito à importância de se nomear as ações com o nome devido, chamar de “implicância” a perseguição, o constrangimento ao funcionário público no exercício de sua função, por fim, um caso de homofobia e racismo religioso, é uma ferramenta de diminuição do problema real. O segundo aspecto é a condição laica da escola, sempre reivindicada quando as religiões afro-brasileiras são reconhecidas de alguma maneira no ambiente escolar, seja numa

pesquisa proposta pela professora de português, na dança ensinada pelo professor de história ou na guia no pescoço do professor generalista.

Continuemos com o relato de Ellen para indicarmos os outros aspectos:

Quando ele chegou aqui e falou assim "olha o professor não está mais, ele foi demitido?" Eu falei: "Não, é porque cessou o contrato". Ai ele falou: "Ah tá, porque..." Ele não usou esse termo, mas deu a entender assim que "gente desse nível não era pra estar aqui". Mas também tem aquela questão do preconceito, muitas vezes por ser homem dando aula a pequenos, meninos. Também existe esse outro lado, então não dá pra gente medir, exatamente o que o pai tava naquela hora. E o pai também como é conhecedor, um pouco de lei, sabe que também não pode verbalizar essa questão de ser.

Outra atitude bastante corriqueira no trato com o racismo religioso é a diluição da questão em outros preconceitos, no caso da fala de Ellen o fato do professor ser homem atuando no ensino Fundamental I, além do fato de ser homossexual, diluição também utilizada por outra profissional da unidade em conversa informal. No entanto, nos relatos da própria Ellen percebemos que o único questionamento do pai é em relação à religiosidade do professor. O último aspecto que gostaríamos de sublinhar nessa narrativa é a tentativa de invisibilizar as ações de outras profissionais em relação ao ocorrido, afirmando que “o pai também como é conhecedor, um pouco de lei, sabe que também não pode verbalizar essa questão de ser”, sendo que outros dois relatos indicam que a diretora e Francisca foram responsáveis por reverter a situação, convencendo o pai de que aquela reclamação poderia reverter juridicamente contra ele, não somente na esfera da educação.

Aparecida me surpreende e tende a concordar com as falas de Ellen: “Por ser do território laico, então acaba, as questões acabam ficando meio, assim.. é... o dito pelo não dito, né. Mais ou menos assim ”. A mesma profissional que momentos antes me contava do trabalho sobre os orixás, na oportunidade que ela acreditava que seus alunos estavam perdendo, agora corroborava a condição do “território laico” como definição do “dito pelo não dito”. Ellen concluiu o relato:

Mas, assim, foi um caso bem isolado. A gente não pode configurar como sendo. Porque, também, a gente não... na verdade o que a gente não pode é aprofundar muitas coisas. Se não a gente cria até, desperta coisa até que nem existe. E a gente termina não trazendo.

A partir daqui Ellen toma conta da entrevista, embora nenhuma pergunta seja articulada, e Aparecida retoma a postura das primeiras perguntas, fala pouco, apenas complementa a narrativa da colega e vai sendo suplantada.

Não há espaço para perguntas, Ellen vai dissertando sobre as religiosidades e a forma como ela as compreende na sociedade, por exemplo os neopentecostais, que ela considera mais “críticos”, mais “resistentes”, o que em sua fala podemos ler como eufemismos para intolerantes. Em outro momento, Ellen fala de um trabalho acadêmico que fez sobre a capoeira, “apesar de ser adventista” e afirma que “a gente tem muita coisa que é trazido da matriz africana que não necessariamente está ligada a religião, só, tá ligada a cultura mesmo”.

A discussão sobre a separação entre cultura e religião no que se refere ao universo afro-brasileiro foi o que motivou as iniciativas que culminaram nessa pesquisa, por entender que dentro desse universo a religiosidade não pode ser desconectada dos demais elementos civilizatórios africanos. Acontece que essa prática de separar cultura e religião afro-brasileira se conecta a outros processos de “embranquecimento” de práticas negras, na medida em que leva a um esvaziamento de tais práticas: o tambor passa a ser só um tambor, não tem relevância o poder daquele que toca em se comunicar com os ancestrais; a calunga no maracatu se torna uma simples boneca, não mais a representação dos antepassados do grupo. Essa é uma questão que incomoda bastante Ellen, pois ela retoma:

Eu ainda acho que essa questão da raiz realmente africana... uma coisa também, Caio, que é opinião minha própria, eu acho assim que as pessoas têm vidas e vidas são vidas, independente de opções religiosas e tudo. Muitas vezes tem coisas que são trazidas pro debate desnecessariamente.

Como apartar as vidas das “opções religiosas” das pessoas? Como podemos separar as nossas existências daquilo que diz tanto sobre a nossa forma de entender o mundo, nossas vivências, nosso lugar na sociedade?

O que ficou nítido no discurso de Ellen era a crítica objetiva ao tema da pesquisa, ao pesquisador que traz ao ambiente escolar temas que não deveriam estar em pauta, criando um problema que na realidade não existe, como o racismo religioso e a questão de gênero, que ela utilizou como comparativo de discussões que permeiam inutilmente o tempo dos educadores. Ela concluiu com esse comparativo:

Às vezes a gente quer dar enfoque, quer destacar algumas coisas que não estão em debate, ninguém tá brigando. Aqui mesmo, por exemplo, se a gente trazer uma questão pra discutir religião talvez não surta tanto efeito, porque eles não têm esse preconceito assim, a gente não percebe.

Ao que Aparecida responde: “Não é latente”. Mas Ellen não se dá por satisfeita: “Eles não trazem”. E Aparecida insiste: “Pelo menos aos nossos olhos”. Havia um limite no regime do audível que Aparecida parecia ter atingido, tentando recuperar a entrevista, pontuar o racismo, afirmar que existe sim, pode até não ser “latente”, mas existe, ainda que não possamos ver. Aparecida retoma um relato anterior:

E a cultura que se traz por trás disso. Não sabe o que é exatamente. Você vê que o pai do Júlio: "Ah, lá em casa xinguei de macaco porque meu pai chama de macaco. " Mas vai saber que macaco que é esse? E ele traz, tanto é que ele não soube explicar porque que ele tinha chamado o menino de macaco.

No entanto, o efeito não foi o esperado e Ellen concluiu sua participação de forma a deixar bem claro que há uma barreira, um limite nas leituras de mundo das duas que não está nem mesmo próximo de ser superado:

A própria professora Marli, não falou esses dias? Que quando a filha dela era pequena, ela passou um constrangimento? Que a menina negra tava no colo da mãe e ela olhava com aquele olhar de admiração e olhava e olhava e olhava... ia lá, fazia carinho na criança e depois falou pra mãe: "Ela é tão bonitinha que ela parece um macaquinho! " Na conotação da criança não estava incutido ali nenhuma espécie de preconceito, nem de racismo. A criança fez a associação, porque se chamar de gato ninguém se ofende, mas a gente não encontra nenhum ser humano parecido com gato, mas se chamar de gato a gente só faz a comparação, a metáfora, que é bonito. Ai ela fez assim: "Gente, mas a mulher humilhou tanto minha filha na hora, pensou que foi a mãe que tinha instruído a filha".

É um exercício deveras complexo imaginar que em nosso país uma pessoa adulta, profissional de educação da rede pública municipal de São Paulo, desconheça a relação racista entre o animal macaco e sua comparação a uma pessoa negra. Pode parecer inconcebível, mas é justamente esse o teor da discussão que Ellen nos trouxe ao final da entrevista. De uma violência tão grande que Aparecida, após balbuciar algo que não entendemos e o gravador não captou, demonstrou seu incômodo, tentando pela última vez resgatar o tema e o controle do espaço, questionando se havia mais

perguntas. Minha última pergunta: “Você acha importante abordar as religiões afro no contexto escolar?”

É importante, Caio, mas eu não sei... por ser uma... pela escola, da rede municipal, se declarar laica, eu não sei se isso daí ia trazer complicações... complicações, entendeu? Na verdade pra um entender o outro... Isso que seria bacana. Um entender o outro e de alguma forma um respeitar o outro. Entender. Falar: "Nossa, por que? Eu não sabia que isso era assim dessa forma na sua religião." Mas por se declarar laica... corta as pernas, né?

A coordenadora pedagógica Aparecida, indicada como profissional de referência no combate ao racismo em sua unidade, que relatou suas ações nessa seara, assim como um projeto de pesquisa sobre os orixás em outra unidade, terminou dessa maneira nossa entrevista, ponderando sobre a dificuldade de abordar as religiões afro-brasileiras em um ambiente laico. O negrito demarcando “entendeu” é para que o leitor tenha a mesma sensação que tive ao receber a expressão de Aparecida, olhos bem abertos, mãos espalmadas para cima, como quem diz: é por isso que não podemos falar abertamente de religião na escola.

Trinta minutos depois iniciamos a entrevista com Jaci, que viria a confirmar nossas impressões. Jaci é única dentre as entrevistadas a ocupar um cargo de inspetoria, o que nos ajudou a ter um vislumbre deste segmento nas questões que abordamos.

Jaci, mulher parda, 57 anos, Auxiliar Técnica de Educação (ATE) há 16 anos sempre na mesma unidade. As profissionais em geral buscaram ficar nos seus respectivos ambientes de trabalho, mas Jaci, possivelmente por não ter uma “sala” própria, optou por responder minhas perguntas na sala da coordenação pedagógica. Puxou uma cadeira, sentou na mesa da Aparecida e com as mãos entrelaçadas sobre a mesa avisou que poderíamos começar. “Não devo nada pra ninguém”, Jaci avisava, como quem fosse responder a um interrogatório policial, o que a princípio julguei erroneamente ser um aviso para mim. Aparecida, que continuava trabalhando no computador atrás de mim, ofereceu sua saída para deixar a agente escolar mais confortável, mas Jaci recusou, dizendo: “Aparecida, relaxa, você conhece a minha vida melhor do que qualquer um”. O aviso de enfrentamento também não era para Aparecida. Jaci foi indicada por Francisca, como uma das funcionárias da escola pertencente às religiões afro-brasileiras. “Sua religião?” Perguntei e após um instante de hesitação ela responde com firmeza “espírita”.

Questionada sobre episódios de racismo ocorridos na unidade, ela relata primeiro o caso de uma criança que durante os festejos de carnaval foi encontrada chorando ao lado da escada. A criança em prantos contou que o pai lhe falou que “carnaval era coisa de macumba, que ela não podia participar”. Reparem que esta é primeira oportunidade em que um relato sobre racismo religioso é registrado na primeira fase do roteiro de entrevista, em que ainda não inserimos a temática religiosa nas perguntas; além disso, em dissonância com as falas de Aparecida quando da presença de Ellen, negando a existência de casos de racismo religioso na unidade. O último ponto que este breve relato nos suscitou é que Jaci não espera a violência ser verbalizada ou se tornar física para que seja entendida como tal, com um ato de racismo. “Eu pessoalmente conversei com a mãe e a mãe falou que eles são de outra religião e que realmente carnaval... se ela soubesse ela não teria nem deixado a menina vir pra escola” completou. Passou então a contar outro caso, ocorrido com ela:

Tem que contar? Comigo foi que nós estávamos conversando sobre religião e eu não escondo de ninguém que eu sou espírita. Eu sou espírita, ninguém paga minhas contas. E eu tive... como que eu vou falar... eu fui repreendida. Por eu trabalhar dentro de uma escola eu não poderia falar que eu era espírita, porque tem várias religiões. Eu falei: "Tá, e daí? Se falam que são crentes eu não posso falar que eu sou... espírita?" Eu fui repreendida, só que eu não vou falar o nome da pessoa não, tá?

Jaci é umbandista, mas utiliza o termo mais aceito, “espírita”, mesmo que novamente hesite e pense para falar, mantendo a postura de enfrentamento “eu sou espírita, ninguém paga minhas contas”. Ela assume na mesma frase as duas posturas opostas que comumente os membros das religiões afro-brasileiras assumem, o silêncio, esconder sua pertença religiosa nas religiões socialmente mais aceitas, e o enfrentamento, assumir uma postura agressiva para coibir prováveis agressões. Nessa fala podemos perceber um indicativo de advertência aos (neo)pentecostais, tratados pelo termo usualmente pejorativo “crentes”, como comparativo a quem lhe repreendeu por assumir seu pertencimento religioso. O laico, ainda que não seja verbalizado neste caso, assume o seu caráter de abafador quando as religiões afro-brasileiras saem do habitual silêncio.

Perguntei se havia outros casos de racismo que ela poderia relatar:

Ah, tem muitos no bairro! Espíritas pra eles são coisa do demônio. Uma ação pedagógica nós tivemos aqui, de negras e negros, a

coisa mais linda. Lá fora teve, infelizmente, eu ouvi lá fora que a escola não deveria fazer isso. Infelizmente. Mas tudo bem. Infelizmente. Eles acham que negro..., tem aqueles cabelos que as meninas arrumaram, turbantes, foi colocado turbantes... eu acho lindo! Só que lá fora, infelizmente, teve críticas.

O que é audível dentro da escola e o que é audível fora da escola? Jaci, como moradora antiga do bairro (chegou por lá aos 9 anos de idade), é a única das entrevistadas que está em condições de ouvir o que a comunidade escolar relata do lado de fora, ela é um elo de ligação entre os dois universos. E digo “ela”, porque foi a única funcionária ATE que adentrou os espaços de gestão da escola durante as minhas visitas. O tempo de casa conta nas constituições hierárquicas da unidade escolar: quando Ellen entra na sala e se dirige à sua mesa, Jaci avisa que pegou sua cadeira, mas não se levanta e continua a narrativa: “Eu moro aqui há muitos anos, então a gente conhece, a gente ouve coisas que a gente não deveria ouvir, mas fazer o que? ”

Questiono então se ela conhece alunos ou profissionais da unidade que sejam pertencentes às religiões afro-brasileiras. Jaci hesita, olha de soslaio para Ellen e responde que conhece, mas não vai dar nomes. Os olhos comunicam no silêncio, há um incômodo com a presença de Ellen. Se Aparecida era digna da confiança, sabia tudo da vida de Jaci, o olhar que ela lançou para Ellen informa que em relação à outra coordenadora a afirmação não se sustenta.

Continuando, busco saber se esse pertencimento religioso é explícito e ela informa que não, que “fica guardado, é tudo... a gente sabe porque a gente troca ideia, a gente fica sabendo de um do outro, mas tem aluno que mostra pra gente como que é. A gente fala: "Nossa! Que legal!" Aí pergunta a religião: "Sou católico"”. O curioso dessa conclusão é justamente a reação de incredulidade de Jaci com o comportamento dos que se identificam como católicos, mesmo após revelarem seu pertencimento a alguma religião afro-brasileira, exatamente como ela fez em relação à sua pertença religiosa. Ela segue falando do risco de utilizar os símbolos:

Eu faço a entrada. Lá na entrada eles têm muito de afrontar. Nada contra religião nenhuma, mas a maioria são evangélicos, então tem muitos que eles falam: "Tá vendo? Olha, fulano tá com tal coisa, é coisa do demônio. Só tá com Deus quem é evangélico, só tá com Deus..." É que aconteceu comigo também, entendeu? De eu tá com um... (hesita - faz sinal com a mão e eu verbalizo: Uma guia?) É e eles viram: "Nossa, você é..." "Não, não, isso aqui é só

enfeite, eu ganhei agora do aluno, pus..." Senão eu ia ser linchada aí na frente.

O riso ao final dessa fala não esconde a realidade por trás do escárnio. Por trás de todo discurso de enfrentamento, de autoafirmação religiosa, há um receio tremendo de ser exposta diante da comunidade. O portão, o símbolo da entrada e da saída, o limiar que barra a entrada de Exu e suas ações do lado de fora da escola, reforça a simbologia do não-lugar para os que pertencem às religiões de terreiro: a partir dali, como o caso do professor que Ellen relatou, o uso de símbolos é proibido. Para Jaci nem mesmo a fala é permitida para esses símbolos, talvez por estar na presença de Ellen, cabendo a mim completar a mímica para me certificar que falávamos do mesmo objeto. A postura de Jaci se altera na presença de Ellen, não da mesma maneira como ocorre com Aparecida, mas também se contradiz. Após afirmar que tem alunos que vão procura-la para conversar, para se abrir por saber que ela é umbandista e que teve a atenção chamada por estar falando de religião, ela retoma esse tópico avisando que apenas uma aluna se abriu com ela, porque ela não entra muito no assunto: "Eu acho que religião é uma coisa super pessoal, então a gente não tem que vir a discutir". Essa insegurança fica mais latente quando pergunto se ela considera importante abordar as religiões afro-brasileiras no contexto escolar, ao que responde:

Ah, muito difícil, há muita diferença, muita diferença. Eu pelo menos... bom, que nem você tá falando, você tá pedindo a minha opinião, eu acho que tem, aqui principalmente. Eles não aceitam muito. Aqui, não contra, em hipótese alguma, tem muito evangélicos, então, como eu respeito a religião deles, a maioria... tem muitos que até sabem qual é minha religião, tem muitos que sabem. Agora, essa geração que está vindo, não tem nem como você falar que você é criticado, muito criticado. Eles são os que criticam muito, os evangélicos criticam muito, as testemunhas de Jeová, que dá bastante aqui no bairro, menos que tem é macumbeiro. Tem muito não.

Nas falas de Jaci percebemos o mesmo cuidado de falar dos evangélicos como autores de violências perpetradas contra os que pertencem às religiões afro-brasileiras, mas talvez por sua fala ser mais objetiva, sem tantos floreios, essa exposição fique mais óbvia. A fala sobre as testemunhas de Jeová gerou uma dúvida, porque parece ser um segmento religioso expressivo na realidade da unidade, sendo seguidamente citado. Nenhuma das três presentes soube responder, mas reafirmaram que há uma concentração de testemunhas de Jeová na região, o que levou Jaci a relatar sobre as

ofensas que ela já recebeu de praticantes dessa religião e assim tomar o impulso que precisava para se abrir sobre sua própria religiosidade:

Levei muito nome, sem brincadeira. Minha mãe levou o nome de assassina, mais ou menos uns três anos, porque quando minha mãe trabalhava o terreiro era na nossa casa. Até hoje eu não escondo de ninguém. A gente tem um conga. Eu agradeço muito a eles (orixás) que tudo que eu passei, mesmo minha mãe com 79 anos... eles se afastaram? Não. Eles estão juntos dela. A gente levou muitos anos, muitos... porque a gente batia atabaque e atabaque chama atenção. Eu quero é que se dane! Você entra na minha casa, quando você entra tá cheia de flor no meio, quando você entra tem duas flor, você entra tá o casazinho ali, tá lá. Nem no chão eu ponho, tá lá. Você entra na cozinha, você olha o meu conga, tá lá o preto velho, seu Obaluaê, tá lá. [...] Seu Zé Pelintra. Não escondo de ninguém, Aparecida, quem quiser ser meu amigo seja do jeito que eu sou.

A descrição da violência sofrida e da casa, o antigo terreiro, com um conga (espécie de atabaque), seus símbolos, as imagens dos orixás, são entremeadas por um sonoro “eu quero é que se dane!”, deixando pistas a quem se dirigia a advertência inicial e, ao final: “Aparecida, quem quiser ser meu amigo seja do jeito que eu sou.” Tentei perguntar em outra conversa com Jaci de quem seria a autoria da repreensão que ela sofreu por falar sobre a sua religião, mas a mesma se manteve irredutível, mantendo o nome em segredo. Como a própria disse “isso não faz diferença”: já que a autoria dessa reprimenda poderia vir de inúmeras vozes no ambiente escolar, não é o caso de criar ojeriza a indivíduos, mas entender como esse caso pertence a uma extensa lista de violências a que estão expostos os filhos e filhas de santo no ambiente escolar. Violências essas que ajudam a explicar porque, mesmo que a afirmação não corresponda inteiramente à realidade dos fatos, é verdadeiro que *ninguém é de terreiro na escola*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando indagados sobre o título de nossa pesquisa, respondemos que ele registra nossa convicção no ponto de partida de que o racismo religioso consistiria numa das últimas barreiras, um dos elementos centrais ao funcionamento do racismo no Brasil, que a Lei 10.639/03 propôs enfrentar.

Ao longo da realização da pesquisa, fomos confrontados no sentido de pensar a lei como pouco eficaz no combate às diferentes formas de racismo, pois, diante dos estudos realizados nestes dezesseis anos, seria possível afirmar que a legislação nunca foi aplicada de forma satisfatória: fosse por resistência das profissionais da educação e/ou da comunidade escolar, pela dinâmica de funcionamento das instituições escolares (muitas vezes avessas a projetos coletivos), pelo baixo investimento dos órgãos de educação em sua implementação, na perspectiva destes tantos estudos, a Lei 10.639/03 não teria obtido resultados capazes de operar significativa mudança na sociedade brasileira. Entretanto, o que mais nos preocupou nessas abordagens foi pensar que a lei consistiu em um marco no processo de lutas pelo direito dos negros e negras à educação após o final da ditadura civil-militar, nos anos 1980, e reconhecer que, no período de cinco anos, entre o início desta pesquisa e a conclusão da escrita desta dissertação, passamos de um momento de avaliação e rememoração da Lei 10.639, para o momento atual, trágico, em que sua existência está ameaçada nos níveis federal, estadual e municipal. Assim, chegamos ao final deste percurso nos perguntando se esta dissertação se integra à luta pela vida de uma lei? Sim, porque a 10.639 tem vida. Se é verdade que tantas vezes a luta antirracista em sala de aula foi assumida como missão de vida por bravas educadoras, antes e depois da promulgação da lei, é verdade também que a lei carrega muito dessas vidas consigo. Nada de santos e demônios: como tudo na cosmogonia das religiões afro-brasileiras, a Lei 10.639, entremeada de erros e acertos, é carregada de humanidades, de negritude e cabe a cada um de nós lutar por sua resistência.

Sob essa ótica, a lei, por si só, proporciona o amparo necessário contra o *epistemicídio* e contrapõe-se à ideologia do embranquecimento, ampliando o horizonte das definições daqueles que se encontram aptos ao exercício da cidadania. Neste sentido, a referida lei é a pedra fundamental que inclui a escola numa ampla discussão travada em âmbito nacional, a respeito da importância da África, dos africanos e

africanas e sua cultura no processo de constituição da identidade nacional brasileira. A partir da regulamentação da lei, em 2003, é que serão legitimamente incluídas uma série de populações e etnias nessa composição curricular.

Conforme nossos achados indicam, a agência do Estado na promoção de políticas capazes de expandir o debate sobre a educação para as relações étnico-raciais, reconfigurado os *regimes do audível*, é fundamental para que as ações pedagógicas antirracistas não retomem o caráter militante, anterior à lei. E o papel da escola nesse enfrentamento está em pauta: se reassumirá o lugar de reprodutora de saberes socialmente selecionados a partir de enquadramentos marcados pela branquitude ou se assumirá protagonismo em um processo, iniciado, de constituição de outros modelos de fazer escolar, capazes de repensar as narrativas majoritárias e rearranjar a *razão metonímica* (SANTOS, 2018).

Em todo processo de escrita, há uma seleção do que será enunciado, o que necessariamente implica em selecionar também o que estará oculto, embora perpasse, em maior ou menor medida, o textual. Nosso critério de seleção envolveu a busca por aspectos que pudessem contribuir para as discussões envolvendo educação e religiões afro-brasileiras, preocupação que estruturou o problema e todo o trabalho de pesquisa. A escrita desta dissertação buscou selecionar aspectos e achados que pudessem somar-se a pesquisas realizadas anteriormente, preenchendo algumas lacunas e direcionando o olhar principalmente às professoras que realizam trabalhos voltados à efetivação da lei, identificando quais as estruturas que erigem a barreira capaz de preservar o silenciamento das religiões afro-brasileiras

Por outro lado, há alguns elementos centrais no debate sobre racismo religioso na escola que, embora permeiem os discursos de nossas entrevistadas, não foram analisados de forma mais detida. O principal deles se refere aos efeitos da presença maciça de estudantes e famílias do segmento neopentecostal no espaço escolar. A força silenciadora das religiões neopentecostais surgiu nas entrevistas, embora nem sempre de forma explícita ou enunciada confortavelmente. Assim, até mesmo por ser tema reconhecido por outras diversas pesquisas citadas ao longo desta dissertação (ARAÚJO, 2017; BAKKE, 2011; CAVALLEIRO, 2003; CAPUTO, 2012; SILVA, 2005), preferimos apresentar alguns dados que pudessem compor um embasamento ao leitor, preparando-o para reconhecer os signos que invariavelmente apareceram em nossas entrevistas.

Os processos de rememoração e esquecimento envolvidos e a produção de uma espécie de *não-lugar* conferido às religiões afro-brasileiras no contexto de implementação da Lei 10.639/03 possibilitam dinamizar as discussões entre o silenciamento e a enunciação, ora pautadas por uma perspectiva histórica, ora conduzidas ao tempo presente. A dimensão religiosa das culturas afro-brasileiras, indicada no título deste trabalho como alvo de silenciamentos que a referida lei “ainda” não foi capaz de revogar, enfrenta atualmente violências que estão além do audível: o racismo religioso assumiu tal caráter de extremismo e de recorrência que nos revelou que uma espécie de ingenuidade orientava nosso olhar sobre processos de mudança vividos por nossa sociedade desde a transição democrática, quando o adensamento do debate público e a melhoria dos indicadores sociais possibilitavam (apenas numa observação mais geral, aprendemos) apostar em uma transformação mais profunda de nossa estrutura socioeconômica desigual e, assim, acreditar que atos de destruição de terreiros, perseguição e expulsão de praticantes das religiões afro-brasileiras de seus territórios, enfim, tantas cenas execráveis de violência física orientadas por racismo houvessem ficado no passado. Porém, ao contrário, tais cenas têm aumentado em frequência, quase assumindo um caráter de normalidade⁴⁵.

A Lei 10.639/03 e a discussão sobre os regimes do audível do racismo religioso nas escolas municipais de São Paulo nos trouxe ainda um achado importante: os trabalhos realizados por nossas interlocutoras apontam para um eixo de questões trazidos pela lei (por exemplo, no que se refere a episódios de racismo) ao qual se oferece respostas propriamente pedagógicas, como cabe a uma instituição escolar; além disso, a eficácia desses trabalhos está relacionada, em grande medida, à continuidade dessas ações e ao embasamento formativo destas profissionais, configurando projetos institucionais que assumem diferentes formas (reserva de horas para planejamento coletivo; inclusão de tópicos no Projeto Político Pedagógico da escola etc.).

A continuidade das ações pedagógicas favorece a articulação de projetos bem fundamentados e a elaboração de projetos coletivos ou institucionais. Muitas vezes, nossas entrevistadas apresentaram cronologicamente a formulação simplista e superficial com que iniciaram seus projetos, o que se fez necessário para que, a partir

⁴⁵ AGORA. **Cresce registro de crimes de intolerância religiosa em São Paulo**. São Paulo – 18 de agosto de 2019. Disponível em: <https://bit.ly/2kd0KG8>. Acessado em: 2019-08-20.

daquela prática, pudessem desenvolver caminhos mais profícuos. Os trabalhos devem começar de *algum lugar*, independentemente do seu distanciamento ao *ideal*. Principiar a formulação de um projeto pedagógico, pautado por uma concepção idealizada, pode reduzir o arrojo das profissionais em atuar com temas que não dominam. Muitas de nossas entrevistadas relataram que, justamente aqueles trabalhos que nos chamaram atenção e nos conduziram às escolas, nasceram de ações consideradas “superficiais”, mas capazes de gerar reflexões e uma continuidade formativa. Como no caso das escolas que descrevemos no capítulo 3, na seção *O prêmio como caminho*, em que a formação oferecida pelo Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades (CEERT), como parte do prêmio “Educar para a Igualdade Racial”, é descrita como determinante para os rumos que a escola tomaria na luta antirracista, servindo tanto como capacitador de novas práticas, como garantia de notoriedade ao projeto da unidade escolar, capaz de expandir o raio de alcance dessas atividades, tornando a escola um elemento de formação comunitária.

A *agência da profissional catalisadora*, capaz de atuar como propulsora das políticas públicas para efetivação da Lei 10.639/03, é outra questão geradora de dualidade interpretativa, pois diante do desmanche das instituições públicas municipais, como a extinção do Núcleo de Educação Étnico-Racial (NEER) e dos Grupos de Trabalho Étnico-Racial (GTER) que ocorriam nas Diretorias Regionais de Ensino (DRE), essa agência, sem o devido respaldo, pode retomar o caráter de militância individualizada. Registramos em nossas entrevistas, por exemplo, episódios em que o trabalho de uma única profissional foi utilizado como silenciador da inoperância do restante do coletivo docente em relação ao combate ao racismo. Para que profissionais possam assumir o papel catalisador, é necessário que as políticas públicas tenham *continuidade*, algo que foi característico da educação étnico-racial no município de São Paulo ao longo dos últimos dezesseis anos.

Há uma série de elementos que fazem a mediação entre essas esferas de atuação: poder público – professora. Conforme encontramos, a gestão escolar é um desses elementos que, ao assumir essa função da escola de contribuir para a emancipação dos saberes negros, pode representar o encurtamento da distância entre o descrito no corpo da lei e sua efetivação na sala de aula. Um percurso árduo, que, ao contar com mais atores empenhados em seu caminho, agiliza a realização pedagógica. Uma gestão que assume publicamente o combate antirracista representa para docentes de sua unidade a

promessa de suporte, de uma base de segurança para o desenvolvimento de seus projetos educacionais.

Os regimes do audível, reconhecíveis na enunciação de termos comuns aos praticantes de religiões afro-brasileiras ou no desmonte das esferas públicas que se constituíram na esteira da promulgação da lei, foram identificados em nossas análises do Congresso Municipal de Educação para as Relações Étnico-Raciais (CMERER), onde constatamos a presença maciça de práticas lúdicas relacionadas às religiosidades de matriz africana, como a capoeira, o jongo, o maculelê e o maracatu, ao mesmo tempo em que nos deparamos com a ausência de palavras-chave relacionadas ao tema: a discussão aparecia de forma sutil nos resumos, sugerindo a questão religiosa das culturas afro-brasileiras como um ponto de dissenso nas escolas. Foi preciso aprender a ouvir para perceber os espaços em que esse silêncio se manifesta, quando ele ecoa nas ações da comunidade escolar.

Embora não se trate de uma pesquisa com pretensões de generalização ou preocupação estatística, e embora as escolas investigadas constituam uma parcela bem pequena da RMESP – somente três escolas – os dados obtidos na análise do CMERER reforçam a hipótese de que o trabalho envolvendo a temática étnico-racial tem uma marca de professoras muito forte. Outro achado empírico desta pesquisa, o registro de uma rede informal de profissionais unidas por projetos de propagação e valorização da cultura negra, coaduna com essa hipótese da preponderância feminina, pois quanto mais reconhecíamos as conexões dessa rede, percebendo a ampliação de sua área de influência, maior a quantidade e relevância de professoras envolvidas.

Lembramos aqui a professora Conceição, que, ao relatar sua escolha pelos silenciados, uma escolha política de elaboração do currículo, oferece-nos um paradigma da luta que as profissionais vêm travando pela constituição de um currículo capaz de compreender outras epistemologias, para além da *compreensão ocidental do mundo* (SANTOS, 2018). Um currículo pensando para garantir espaço para que os grupos habituados ao silêncio escolar sejam ouvidos.

Muitas de nossas entrevistadas foram mulheres negras e seus relatos trouxeram apontamentos que tornaram audíveis questões articuladas ao racismo institucional, mas, também, o debate sobre a representação de professoras negras diante dos alunos e da comunidade escolar. Ouvimos o relato de uma assistente de direção que, ao assumir a posição de gestora, é questionada sobre seus fenótipos, já “não tão negros”, revelando o

imaginário que não concebe a ascensão profissional como possível ao corpo negro e evidenciando o racismo que produz um processo de embranquecimento não consentido. Na outra margem, uma professora generalista narra a satisfação de uma mãe que, ao reconhecer a professora de seu filho como negra, sente-se aliviada por acreditar que esse fato pode protegê-lo de atitudes racistas no ambiente escolar. Esses discursos se conectam pois, ao entender o corpo negro como aceitável e pretendido na educação infantil, mas não no espaço de gestão escolar, realocamos essas mulheres negras a uma posição estanque dentro da rede. Para além da presença das profissionais de educação negras, é fundamental a composição de um espaço de debates, como os criados pelas estruturas surgidas na esteira da lei, pois é nesses espaços que poderemos avançar nesses embates e enfrentar as estruturas de fazer escolar vigentes.

O “chão da escola” é uma expressão usual na RMESP e, por ser naturalizada, torna mais difícil sua conceituação. O propósito parece ser aproximar a professora do “profissional do chão de fábrica”, a trabalhadora assalariada que está no extremo da linha de produção e, por isso, é responsável pela efetivação do processo, do fazer pedagógico. Ainda que associar “linha de produção” ao “fazer pedagógico” seja algo impensável no adiantado da hora dessa pesquisa, essa aproximação, idealizada pelas profissionais de educação, serve também para entendermos que é no “chão da escola” que se conclui (ou não) a implementação das políticas públicas: por isso a formação dessa profissional, seja durante a formação inicial, seja pela oferta de formações continuadas e seja em espaços formais ou não formais, é tão determinante para efetivar todo o processo.

Essa mesma profissional, último elo da corrente pedagógica que tem a incumbência de concretizar políticas educacionais, por muitas vezes é negligenciada no que diz respeito a seu próprio processo de constituição identitária, fator que se apresentou diversas vezes nesta pesquisa, sobretudo na representação do cabelo negro feminino. Nas três unidades de ensino (UE) analisadas nesta pesquisa, o cabelo da mulher negra surgiu como um importante marcador do processo identitário das profissionais; em alguns casos, os processos ocorreram em consonância com o trabalho pedagógico, em outros ocorreram a partir da relação de afeto surgida no fazer pedagógico dessas profissionais. Mas, em ambos os casos, ficou evidente que, o processo de repensar a própria identidade é indissociável do trabalho envolvendo as relações étnico-raciais, pois é necessário primeiramente reconhecer-se racialmente para

depois auxiliar o outro nesse processo⁴⁶. No caso das professoras negras, esse reconhecimento está atrelado a um artifício usual de silenciamento no país da miscigenação: a auto identificação em categorias que minimizam o fenótipo negro. O silenciamento da cor se dá em expressões, como por exemplo: “eu sou morena”. Em nossas entrevistas, percebemos outra versão deste silenciamento, no artifício comumente utilizado pelos praticantes de religiões afro-brasileiras, que protegem esse pertencimento religioso, silenciado na afirmação de religiões majoritárias: “eu sou espírita”; “eu sou católico”. Conforme vimos no capítulo 6, torna-se quase impossível para uma dessas profissionais declarar seu pertencimento religioso, expor seus símbolos e enunciar sua fé. Essa relação ambígua de reconhecer esses silêncios, ora como artifício de embranquecimento, ora como ato protetivo, denota a importância de expandir o debate étnico-racial, para que as próprias interessadas tenham elementos para realizar esse reconhecimento sem intermediários.

Tivemos, portanto, que apurar os ouvidos para ouvir os diferentes silenciamentos mesmo quando este era verbalizado. Um aspecto que emergiu diversas vezes durante a realização dessa pesquisa foi a *laicidade da escola*, sempre reivindicada quando as religiões afro-brasileiras são reconhecidas em alguma manifestação realizada no ambiente escolar. O tom crítico dessa afirmação tem que ceder espaço a uma postura flexível e conciliadora, repensando o “sempre”, pois, na conjuntura atual, as seguidas demonstrações de força política e arroubos reformadores por parte da chamada “bancada da Bíblia” servem de lembrete para que a *laicidade da escola* seja um elemento incorporado ao discurso antirracista.

Os processos iniciados nas redes e unidades escolares, promovidos desde a promulgação da lei, geram agora desafios circunscritos por uma *pedagogia do possível*, sugerindo um cenário em que aspectos da cultura afro-brasileira acabam sendo silenciados como tática para tentar garantir o espaço conquistado durante estes dezesseis anos.

Conforme encontramos em nossa pesquisa, as dinâmicas políticas de cada unidade, o grau de enfrentamento a que as profissionais estão dispostas a se submeter,

⁴⁶ Ainda que os caminhos da pesquisa tenham nos levado a entrevistar principalmente professoras negras, é importante sublinhar que o debate antirracista também implica no auto-reconhecimento racial de pessoas brancas, na medida em que o combate ao racismo não é possível sem a crítica à branquitude e, justamente, seu lugar privilegiado de atribuição de raça a outros (para esta discussão ver Shucman, 2014; para uma discussão específica sobre professoras brancas, ver Alves, 2010).

contra ou com apoio de diversos atores da comunidade escolar (gestão, funcionários, colegas, alunos e/ou responsáveis), estão vinculadas ao suporte pedagógico e político oferecido pelas instâncias superiores, como a Secretaria Municipal de Educação (SME) e, no nível federal, a Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação (SEMESP), substituta da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) – substituição que já denota o panorama de enfraquecimento da temática étnico-racial na conjuntura atual.

Todo o processo que se desenrolou ao longo desta pesquisa reforçou a hipótese que embasou a promulgação da lei: a instituição escolar e as educadoras devem assumir uma postura antirracista diante das violências a que seus alunos estão expostos, combater os estigmas historicamente construídos sobre a população negra, em especial sobre a população de terreiro, marcas que tornam tão difícil assumir publicamente o pertencimento às religiões afro-brasileiras, e, por conseguinte, ser.

REFERÊNCIAS

1. Bibliografia

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **O que é racismo estrutural?**. Belo Horizonte: Letramento, 2018.

ALVES, Luciana. **Significados de ser branco** – a brancura no corpo e para além dele. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

ANDERSON, Benedict. **Comunidades imaginadas**: reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo. 3ª reimp. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

ARENARI, Brand; TORRES JR., Roberto Dutra. **Intersubjetividade, socialização religiosa e aprendizado político** – esboço de uma interpretação sociológica do pentecostalismo no Brasil. In: SOUZA, Jessé (Org.). *A invisibilidade da desigualdade brasileira*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

ARROYO, Miguel Gonzáles. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2011.

BAKKE, Rachel Rua Baptista. **Na escola com os orixás**: o ensino das religiões afro-brasileiras na aplicação da Lei 10.639. 2011. Tese (Doutorado em Antropologia Social) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: <<<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8134/tde-31052012-160806/>>>. Acessado em: 2019-03-04.

BOTO, Carlota. **Instrução pública e projeto civilizador**: o século XVIII como intérprete da ciência, da infância e da escola. São Paulo: Editora Unesp, 2017.

_____. **A escola do homem novo**: entre o Iluminismo e a Revolução Francesa. São Paulo: Editora Unesp, 1996.

CANUTO, Hugo. **Conto dos orixás**. Salvador: Selo Independente, 2017.

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

CARNEIRO, Edison (comp.). **Antologia do negro brasileiro**: de Joaquim Nabuco a Jorge Amado, os textos mais significativos sobre a presença do negro em nosso país. Rio de Janeiro: Agir, 2005.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2003.

COHN, Gabriel. **Crítica e resignação**: fundamentos da sociologia de Max Weber. São Paulo: T.A. Queiroz, 1979.

CUNHA, Manuela Carneiro da. Etnicidade: da cultura residual, mas irreduzível. In: __. **Cultura com aspas e outros ensaios**. São Paulo: Cosac Naify, 2009, p.235-244.
 __. Parecer sobre os critérios de identidade étnica. In: _____. **A antropologia no Brasil: mito, história, etnicidade**. 2ª ed. S

DANAE, Míghian. **Exu, dois amigos e uma luta**. São Paulo: Arole Cultural, 2019.

DÁVILA, Jerry. **Diploma de brancura: política social e racial no Brasil 1917-1945**. São Paulo: Editora da UNESP, 2006.

DOMINGUES, Petrônio. O recinto sagrado: educação e antirracismo no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, v.39, n.138, p.963-994, set.-dez., 2009.

_____. Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos. **Tempo** [online], vol.12, n.23, p.100-122, 2007.

DUBET, François. Mutações cruzadas: a cidadania e a escola. **Revista Brasileira de Educação**, v.16, n.47, p.289-305, maio-ago., 2011.

FELTRAN, Gabriel. O valor dos pobres: a aposta no dinheiro como mediação para o conflito social contemporâneo. **Cadernos CRH** [online], vol.27, n.72, p.495-512, 2014.

FERNANDES, Florestan. **O negro no mundo dos brancos**. 2ª Edição. São Paulo: Editora Global, 2007.

GATES Jr., Henry Louis. **Os negros na América latina**. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

GOMES, Nilma Lino. As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da lei 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa. **Educar em Revista**, n.47, p.19-33, jan.-mar., 2013.

_____. Movimento Negro e educação: ressignificando e politizando a raça. **Educação e Sociedade**, v.33, n.120, p.727-744, jul.-set., 2012.

_____. **O Movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

_____; JESUS, Rodrigo Ednilson de. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.1, p.98-1-9. jan.-abr., 2012.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; GONÇALVES E SILVA, Petronilha B. Movimento negro e educação. **Revista Brasileira de Educação**, n.15, p.134-158, set.-out.-nov.-dez. 2000.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. A República de 1889: utopia de branco, medo de preto (a liberdade é negra; a igualdade, branca e a fraternidade mestiça). **Contemporânea**, n.2, p.17- 36, jul.-dez. 2011.

_____. Identidade nacional. In: SALLUM JR., Brasília ... [et al.] orgs. **Identidades**. São Paulo: Edusp, 2016.

_____. **Preconceito racial**: modos, temas, e tempos. São Paulo: Cortez, 2008. Série Preconceitos, v. 6.

_____. Depois da democracia racial. **Tempo Social, revista de sociologia da USP**, v.18, n.2, p.269-287, novembro, 2006.

_____. Democracia racial: o ideal, o pacto e o mito. **Novos Estudos**, n.61, p.147-162, novembro, 2001.

_____. Racismo e anti-racismo no Brasil. **Novos estudos**, n.43, p.26-44, novembro, 1995.

HENRIQUES, Ricardo. **Raça e Gênero no sistema de ensino**: os limites das políticas universalistas na educação. Brasília: UNESCO, 2002. Disponível em: <<https://bit.ly/2lOnEEp>> Acessado em: 2017-02-12.

HOFBAUER, Andreas. **Uma história de branqueamento ou o negro em questão**. São Paulo: UNESP, 2006.

LODY, R.; SABINO, J. **Danças de matriz africana – Antropologia do movimento**. Rio de Janeiro: Pallas, 2011.

LOPES, Nei. **Bantos, malês e identidade negra**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

_____. **Novo dicionário banto do Brasil**. 2ª Edição. Rio de Janeiro: Pallas, 2012.

LUZ, Marco Aurélio. **Cultura negra e ideologia do recalque**. 3ª. Edição. Salvador: EDUFBA, 2011.

MATORY, James L. Jeje: repensando nações e transnacionalismo. **Mana**, vol.5, n.1, p.57-80, abr. 1999.

_____. Yorubá: as rotas e as raízes da nação transatlântica, 1830-1950. **Horizontes antropológicos**, ano 4, n. 9, p. 263-292, out. 1998.

MATOS, Marcelo P. **O Rio de Janeiro das escolas de samba**: lugar, identidade e imagem urbana. Dissertação (Mestrado em Geografia). Instituto de Geociências e Ciências Exatas – Unesp, Rio Claro, 2005, 165p.

MBEMBE, Achille. **Crítica da razão negra**. Lisboa: 2014.

MIAGUSKO, Edson; JARDIM, Fabiana A. A.; CÔRTES, Mariana. Governo, subjetividades e gestão de populações: balanço e perspectivas analíticas. Paper apresentado no GT 29: Governo, subjetividades e gestão de populações: mudanças e perspectivas nas periferias. **18º Congresso da Sociedade Brasileira de Sociologia**, 26 a

29 de julho de 2017, Brasília – DF, 28p. *mimeo*.

MIR, Alex. **Orixás** – Do Orum ao Ayê. Com ilustrações de MAJADO, C. e VIÑOLE, O. São Paulo: Ed. Marco Zero, 2011.

MOLINA, Thiago dos Santos. **Relevância da dimensão cultural na escolarização de crianças negras**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: <<<https://bit.ly/2lY4wng>>>. Acesso em: 2018-01-04.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude: usos e sentidos**. 3ª Edição. 1ª Reimpressão. Belo Horizonte: Autêntica, 2012. Coleção Cultura Negra e Identidades.

NANDY, Ashis. **A imaginação emancipatória: desafios do século 21**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2015.

NARODOWSKI, Mariano. A infância como construção pedagógica. In: COSTA, Marisa V. (org.) **Escola básica na virada do século: cultura, política e educação**. São Paulo: Cortez, 1996, p.107-118.

OLIVEIRA, Rosenilton Silva de. **A cor da fé: “identidade negra” e religião**. Tese de doutorado. São Paulo, PPGAS-USP, 2017.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **As formas do silêncio: no movimento dos sentidos**. 4ª edição. Campinas: Editora da UNICAMP, 1997.

PEREIRA, Amílcar Araújo. **O mundo negro – Relações raciais e a constituição do movimento negro contemporâneo no Brasil**. Rio de Janeiro: Pallas: FAPERJ, 2013.

PIERUCCI, Antônio Flávio. **“Bye bye, Brasil” - o declínio das religiões tradicionais no Censo 2000**. In: Estudos Avançados. São Paulo: CEBRAP, v. 18, n. 52, p.17 – 28, 2004.

_____. **Religião como solvente – uma aula**. In: Novos Estudos. São Paulo: CEBRAP, 75, julho 2006, p. 111-127.

PRANDI, Reginaldo. **Mitologia dos Orixás**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

_____. **A realidade social das religiões no Brasil**. São Paulo: Hucitec, 1996

RUFINO, Luiz. **Pedagogia das encruzilhadas**. Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2019.

SANTOS, Boaventura Souza. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n.63, p.237-280, outubro, 2002.

_____. **Na oficina do sociólogo artesão: aulas 2011 – 2016**. São Paulo: Cortez, 2018.

SCHWARCZ, Lília M. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil (1970-1930)**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

SCHUCMAN, Lia Vainer. **Entre o encardido, o branco e o branquíssimo:** branquitude, hierarquia e poder na cidade de São Paulo. São Paulo: Annablume, 2014.

SELL, Carlos Eduardo. **Max Weber e a racionalização da vida.** Petrópolis: Vozes, 2013.

SILVA Jr., Hédio; BENTO, Maria Aparecida; SILVA, Mario Sérgio (Orgs). **Políticas públicas de promoção da igualdade racial.** São Paulo: CEERT, 2010.

SILVA, Kátia Vicente da. **Há luta depois da Lei?** A implementação da Lei 10.639/03 no município de São João de Meriti. In: Cadernos Penesb, nº 11. Rio de Janeiro/Niterói: Ed. Alternativa / Ed. da UFF, 2010.

SILVA, Vagner Gonçalves da. **Candomblé e umbanda:** caminhos da devoção brasileira. 2ª Ed. São Paulo: Selo Negro, 2005.

____. **Exu:** o guardião da casa do futuro. Rio de Janeiro: Pallas, 2015a.

____. Prefácio ou notícias de uma guerra nada particular: Os ataques neopentecostais às religiões afro-brasileiras e aos símbolos da herança africana no Brasil. In: **Impactos do neopentecostalismo no campo religioso afro-brasileiro.** Vagner Gonçalves da Silva (org.). São Paulo: Edusp, 2015b.

SKIDMORE, Thomas. **Preto no branco:** Raça e nacionalidade no pensamento brasileiro (1870-1930). São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

SLENES, Robert Wayne. “Malungu, ngoma vem! África coberta e descoberta no Brasil”. São Paulo, **Revista USP**. N.12, dez-jan-fev, 1991-1992, pp.48-87.

____. **Na senzala, uma flor – esperanças e recordações na formação da família escrava:** Brasil Sudeste, século XIX. 2ª ed. corrigida. Campinas: Editora da Unicamp, 2011.

WEBER, Max. **A ética protestante e o espírito do capitalismo.** São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

2. Documentos consultados

BRASIL. **Educação anti-racista:** caminhos abertos pela Lei Federal nº 10,639/03. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. Coleção Educação para todos.

CNE. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.** Brasília, 21 de novembro de 2004, 21p.

SÃO PAULO (SP). **Coordenadoria dos assuntos da população negra: 20 anos de contribuição para as políticas públicas etnicorraciais no município de São Paulo.** São Paulo: CONE, 2012.

____. **Orientações curriculares:** expectativas de aprendizagem para a educação étnico-racial na educação infantil, ensino fundamental e médio. São Paulo: SME / DOT, 2008.

____. **Cadernos de orientações didáticas:** educação étnicorracial – ciclo I. São Paulo: SME / DOT, 2010.

____. **Diversidade étnico-racial e pluralismo religioso no município de São Paulo.** São Paulo: SMPIR, 2016.

UNESCO. **Convenção para salvaguarda do patrimônio cultural imaterial.** Tradução Ministério das Relações Exteriores. Brasília: 2006.

ANEXOS

Anexo I - Quadro VII – As três fases do Movimento Negro brasileiro – século XX

Movimento Negro Brasileiro	Primeira Fase (1889 -1937)	Segunda Fase (1945 - 1964)	Terceira Fase (1978 - 2000)
Tipo de discurso racial predominante	Moderado	Moderado	Contundente
Estratégia cultural de “inclusão”	Assimilacionista	Integracionista	Diferencialista (igualdade na diferença)
Principais princípios ideológicos e posições políticas	Nacionalismo e defesa das forças políticas de “direita”, nos anos 1930	Nacionalismo e defesa das forças políticas de “centro” e de “direita”, nos anos 1940 e 1950	Internacionalismo e defesa das forças políticas da esquerda marxista, nos anos 1970 e 1980
Conjuntura internacional	Movimento nazifascista e pan-africanista	Movimento da <i>negritude</i> e de descolonização da África	<i>Afrocentrismo</i> , movimento dos direitos civis nos Estados Unidos e de descolonização na África
Principais termos de auto-identificação	Homem de cor, negro e preto	Homem de cor, negro e preto	Adoção “oficial” do termo “negro”. Posteriormente, usa-se, também, o “afro-brasileiro” e “afro-descendente”
Causa da marginalização do negro	A escravidão e o despreparo moral/educacional	A escravidão e o despreparo cultural/educacional	A escravidão e o sistema capitalista
Solução para o racismo	Pela via educacional e moral, nos marcos do capitalismo ou da sociedade burguesa	Pela via educacional e cultural, eliminando o complexo de inferioridade do negro e reeducando racialmente o branco, nos marcos do capitalismo ou sociedade burguesa	Pela via política (“negro no poder!”), nos marcos de uma sociedade socialista, a única que seria capaz de eliminar com todas as formas de opressão, inclusive racial
Métodos de lutas	Criação de agremiações negras, palestras, atos públicos “cívicos” e publicação de jornais	Teatro, imprensa, eventos “acadêmicos” e ações visando a sensibilização da elite branca para o problema do negro no país	Manifestações públicas, imprensa, formação de comitês de base, formação de um movimento nacional
Relação com o “mito” da democracia racial	Denúncia assistemática do “mito” da democracia racial	Denúncia assistemática do “mito” da democracia racial	Denúncia sistemática do “mito” da democracia racial
Capacidade de mobilização	Movimento social que chegou a ter um	Movimento social de vanguarda	Movimento social de vanguarda

	caráter de massa		
Relação com a “cultura negra”	Distanciamento frente alguns símbolos associados à cultura negra (capoeira, samba, religiões de matriz africana)	Ambiguidade valorativa diante de alguns símbolos associados à cultura negra (capoeira, samba, religiões de matriz africana)	Valorização dos símbolos associados à cultura negra (capoeira, samba, religiões de matriz africana, sobretudo o candomblé)
Como concebiam o fenômeno da mestiçagem	De maneira positiva (discurso pró-mestiçagem)	De maneira positiva (discurso pró-mestiçagem)	De maneira negativa (discurso contra a mestiçagem)
Dia de reflexão e/ou protesto	13 de Maio (dia da assinatura da Lei Áurea em 1888)	13 de Maio (dia da assinatura da Lei Áurea em 1888)	20 de Novembro (dia de comemoração da morte de Zumbi dos Palmares)
Principais lideranças	Vicente Ferreira, José Correia Leite, Arlindo Veiga dos Santos	José Bernardo da Silva, Abdias do Nascimento	Hamilton Cardoso, Lélia Gonzalez

Fonte: DOMINGUES, 2007, p. 117

Anexo II - Quadro VIII - Profissionais entrevistadas

NOME	IDADE	COR	RELIGIÃO	FUNÇÃO	ESCOLA
Joana	35	Preta	Espiritualista	POSL	EMEF Jabaquara
Conceição	31	Preta	Espiritualista	Profa. Artes	EMEF Jabaquara
Iara	40	Branca	Católica	POIE	EMEF Jabaquara
Glória	33	Negra	Agnóstica	Profa. Inglês	EMEF Jabaquara
Luzia	37	Branca	Católica	Profa. Infantil	EMEI São Miguel
Ana	49	Parda	Católica	Profa. Infantil	EMEI São Miguel
Maria	51	Branca	Católica	Profa. Readaptada	EMEI São Miguel
Quitéria	45	Preta	Católica	Profa. Infantil	EMEI São Miguel
Bárbara	56	Negra	Espírita	Diretora	EMEI São Miguel
Antônia	32	Branca	Nenhuma	Profa. Artes	EMEF Ipiranga
Francisca	41	Negra	Agnóstica	Auxiliar de Direção	EMEF Pedreira
Aparecida	54	Negra	Católica	Coordenadora Pedagógica	EMEF Pedreira
Jurema	35	Afro-indígena	Evangélica	POSL	EMEF Pedreira
Jaci	57	Parda	Espírita	ATE	EMEF Pedreira
Jorgina	35	Negra	Iorubá	POIE	EMEF Pedreira
João	39	Pardo	Católico	Diretor	EMEF Brasilândia

Fonte: Elaboração própria, 2018.

Anexo III - Quadro IX - Lista de livros do I Leituraço

1º ao 3º ano do Ensino Fundamental – Ciclo de Alfabetização	
Título	Autor(a)
Betina	Nilma Lino Gomes
As cores do mundo Lúcia	Jorge Fernando dos Santos
O mundo no black power de Tayó	Kiusam de Oliveira
Rapunzel e o Quibungo	Cristina Agostinho e Ronaldo Simões Coelho
Você é livre	Dominique Torres
Do outro lado tem segredos	Ana Maria Machado
O príncipe medroso e outros contos africanos	Anna Soler-Pont
4º ao 6º ano do Ensino Fundamental – Ciclo Interdisciplinar	
Título	Autor(a)
Meu avô africano	Carmen Lúcia Campos
Wangari Maathai: a mulher que plantou milhões de árvores	Franck Prévot
Mestre gato e comadre onça	Carolina Cunha
7º ao 9º ano do Ensino Fundamental – Ciclo Autoral	
Título	Autor(a)
A cidade e a infância	José Luandino Vieira
Kalahari: uma aventura no deserto africano	Rogério Andrade Barbosa
O filho do caçador e outras histórias: dilema da África	Andi Rubenstein e Madalena Monteiro
Zero a quatro anos – Educação Infantil	
Título	Autor(a)
Menina bonita do laço de fita	Ana Maria Machado
Kamazu	Carla Caruso
Madiba, o menino africano	Rogério Andrade Barbosa
Histórias africanas para contar e recontar	Rogério Andrade Barbosa
Escola de chuva	James Rumford
Os tesouros de Monifa	Sonia Rosa
Histórias da Cazumbinha	Meire Cazumbá e Maria Ange Bordas
As garras do leopardo	Chinua Achebe e John Iroaganachi
Fuzarca	Sonia Rosa
O caraminguá	Bia Bedran

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, 2014.

Anexo IV - Roteiro de entrevista

DADOS PESSOAIS

- 1.1 – Nome:
- 1.2 – Idade:
- 1.3 – Cor:
- 1.4 – Religião:

FORMAÇÃO PROFISSIONAL

- 2.1 – Qual a sua formação acadêmica?
- 2.2 – Há quanto tempo ingressou na rede?
- 2.3 – Acumula cargos?
- 2.4 – Costuma participar das formações continuadas oferecidas pela SME/DRE?
- 2.4.1 - Em quais temas?
- 2.5 – Fez ou faz algum curso de especialização ou pós-graduação?
- 2.5.1 – Em qual tema?

ESTADO

- 3.1 – Você conhece a Lei 10.639/03?
- 3.2 – Conhece alguma iniciativa da SME para efetivação da Lei 10.639/03?
- 3.2.1 - Participou de alguma delas?
- 3.3 – Você já teve contato com algum material da escola relacionado à Lei 10.639/03?
- 3.4 – Nesta UE algum colega promove ações ligadas à Lei 10.639/03?
- 3.5 – Você se recorda do tema étnico-racial ser tema de alguma reunião pedagógica?
- 3.6 – Qual o ano da última versão do PPP?
- 3.7 – O PPP desta UE conta com tópicos relacionados à questão étnico-racial?
- 3.8 – Você já se deparou com atitudes racistas nesta UE?
- 3.8.1 – Poderia descrevê-las?
- 3.9 – Quais foram as medidas tomadas em relação à atitude racista relatada?
- 3.10 – Você participou do projeto desta UE apresentado no Congresso Municipal de Educação para as Relações Étnico-Raciais?
- 3.10.1 – Sabia da existência desse projeto?

MOVIMENTO NEGRO

4.1 – Você participa ou participou de algum movimento social?

4.1.1 - Qual?

4.2 – Que tipo de ações promoviam?

4.3 – Você realizava alguma atividade no contexto escolar relacionada a essas ações?

CULTURA

5.1 – Você participou de alguma iniciativa da SME que abordou a temática das religiões afro- brasileiras?

5.1.2 - Qual?

5.1.3 - Participaria?

5.2 – Você já teve contato com algum material da escola que apresentasse algum conteúdo relacionado às religiões afro-brasileiras?

5.3 – Já utilizou algum desses materiais?

5.4 – Você já se deparou com atos de racismo religioso nesta UE?

5.4.1 – Poderia descrevê-los?

5.5 – Quais foram as medidas tomadas contra os atos de racismo religioso relatados?

5.6 – Conhece algum aluno ou colega desta UE que pertença a alguma das religiões afro- brasileiras?

5.6.1 – Esse pertencimento é explícito?

5.7 – Você já realizou atividades no contexto escolar que abordassem a Lei 10.639/03?

5.8 – Alguma dessas atividades abordou a temática das religiões afro-brasileiras?

5.9 – Se sim, quais foram as reações dos alunos?

5.9.1 – Houve alguma reação externa à sala de aula quanto ao tema? (Gestão, colegas, pais de alunos, funcionários...)

5.10 – Se não, há alguma razão específica para não abordar a temática das religiões afro- brasileiras?

5.11 – Você considera importante abordar a temática das religiões afro-brasileiras no contexto escolar?

Anexo V – Mapa 1 - Município de São Paulo - bairros das UEs participantes.

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados do IBGE 2010.