



OLHARES INDAGATIVOS SOBRE

PRÁTICAS RACISTAS NA ESCOLA

E CAMINHOS DE SUPERAÇÃO

Elivaldo Serrão Custódio Eugénia da Luz Silva Foster
Organização



2023



OLHARES INDAGATIVOS SOBRE

**PRÁTICAS RACISTAS
NA ESCOLA**

E CAMINHOS DE SUPERAÇÃO

Elivaldo Serrão Custódio Eugénia da Luz Silva Foster
Organização



2023

2022 by Editora e-Publicar
Copyright © Editora e-Publicar
Copyright do Texto © 2022 Os autores
Copyright da Edição © 2022 Editora e-Publicar
Direitos para esta edição cedidos à Editora e-
Publicar pelos autores

Editora Chefe

Patrícia Gonçalves de Freitas

Editor

Roger Goulart Mello

Diagramação

Dandara Goulart Mello

Roger Goulart Mello

Projeto gráfico e capa

Patrícia Gonçalves de Freitas

Revisão

Os organizadores

DOI

<https://dx.doi.org/10.47402ed.ep.b202319700600>

Open access publication by Editora e-Publicar

OLHARES INDAGATIVOS SOBRE PRÁTICAS RACISTAS NA ESCOLA E CAMINHOS DE SUPERAÇÃO.

Todo o conteúdo dos capítulos desta obra, dados, informações e correções são de responsabilidade exclusiva dos autores. O download e compartilhamento da obra são permitidos desde que os créditos sejam devidamente atribuídos aos autores. É vedada a realização de alterações na obra, assim como sua utilização para fins comerciais.

A Editora e-Publicar não se responsabiliza por eventuais mudanças ocorridas nos endereços convencionais ou eletrônicos citados nesta obra.

Conselho Editorial

Adilson Tadeu Basquerote Silva – Universidade Federal de Santa Catarina

Alessandra Dale Giacomini Terra – Universidade Federal Fluminense

Andréa Cristina Marques de Araújo – Universidade Fernando Pessoa

Andrelize Schabo Ferreira de Assis – Universidade Federal de Rondônia

Bianca Gabriely Ferreira Silva – Universidade Federal de Pernambuco



Cristiana Barcelos da Silva - Universidade do Estado de Minas Gerais
Cristiane Elisa Ribas Batista - Universidade Federal de Santa Catarina
Daniel Ordane da Costa Vale - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
Danyelle Andrade Mota - Universidade Tiradentes
Dayanne Tomaz Casimiro da Silva - Universidade Federal de Pernambuco
Deivid Alex dos Santos - Universidade Estadual de Londrina
Diogo Luiz Lima Augusto - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
Edilene Dias Santos - Universidade Federal de Campina Grande
Edwaldo Costa - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
Elis Regina Barbosa Angelo - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
Érica de Melo Azevedo - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro
Ernane Rosa Martins - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás
Ezequiel Martins Ferreira - Universidade Federal de Goiás
Fábio Pereira Cerdera - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Francisco Oricelio da Silva Brindeiro - Universidade Estadual do Ceará
Glaucio Martins da Silva Bandeira - Universidade Federal Fluminense
Helio Fernando Lobo Nogueira da Gama - Universidade Estadual De Santa Cruz
Inaldo Kley do Nascimento Moraes - Universidade CEUMA
Jaisa Klauss - Instituto de Ensino Superior e Formação Avançada de Vitória
Jesus Rodrigues Lemos - Universidade Federal do Delta do Parnaíba
João Paulo Hergesel - Pontifícia Universidade Católica de Campinas
Jose Henrique de Lacerda Furtado - Instituto Federal do Rio de Janeiro
Jordany Gomes da Silva - Universidade Federal de Pernambuco
Jucilene Oliveira de Sousa - Universidade Estadual de Campinas



Luana Lima Guimarães - Universidade Federal do Ceará

Luma Mirely de Souza Brandão - Universidade Tiradentes

Marcos Pereira dos Santos - Faculdade Eugênio Gomes

Mateus Dias Antunes - Universidade de São Paulo

Milson dos Santos Barbosa - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba - IFPB

Naiola Paiva de Miranda - Universidade Federal do Ceará

Rafael Leal da Silva - Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Rodrigo Lema Del Rio Martins - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Willian Douglas Guilherme - Universidade Federal do Tocantins

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

O45

Olhares indagativos sobre práticas racistas na escola e caminhos de superação / Organizadores Elivaldo Serrão Custódio, Eugénia da Luz Silva Foster. – Rio de Janeiro: e-Publicar, 2023.

Livro em PDF

DOI 10.47402/ed.ep.b202319700600

ISBN 978-65-5364-160-0

1. Racismo. 2. Escola. 3. Diversidade cultural. 4. Religião. 5. Currículo - Educação. I. Custódio, Elivaldo Serrão (Organizador). II. Foster, Eugénia da Luz Silva (Organizadora). III. Título.

CDD 305.8036

Elaborada por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

Editora e-Publicar

Rio de Janeiro, Brasil
contato@editorapublicar.com.br
www.editorapublicar.com.br

2023



APRESENTAÇÃO

Em sua obra “Conversações”, mais especificamente no ensaio “Carta a um crítico severo”, Gilles Deleuze (1992) me convoca a pensar a respeito do meu lugar de autoria na escrita deste prefácio, posto que para o filósofo francês, quando falamos em nome próprio não estamos, em absoluto, tomados por um eu, por uma pessoa ou por um sujeito, segundo Deleuze: “um indivíduo adquire um verdadeiro nome próprio ao cabo do mais severo exercício de despersonalização, quando se abre às multiplicidades que o atravessam de ponta a ponta, às intensidades que o percorrem”.

Confesso que as palavras deste pensador apaziguaram, em parte, as aflições sentidas por mim, ao dar início a esta escrita. Em um primeiro momento, aceitar prefaciá-la me encheu de orgulho, mas, na medida em que ia percorrendo os textos tecidos em “carne viva” percebi a grandiosidade da responsabilidade assumida, já que minha pele expressa o tom de uma história de barbárie que fundou “[...] uma sociedade onde o racismo e o sexismo, enquanto fortes sustentáculos da ideologia de dominação, fazem dos negros [...] cidadãos de segunda classe [...]” (NZINGA - Coletivo de Mulheres Negras - *apud* GONZALEZ, 2020).

Diante desta epifania que me retirou do afã inicial de prefaciá-la, organizado por uma amiga e amigo tão queridos, seguiu-se um profundo e doído silêncio...

... O que dizer frente ao abismo das experiências raciais que se abriam entre em nós? Como dar início a uma escrita, quando algo de essencial esvanece, antes mesmo que eu me colocasse na condição de partida para falar a respeito de uma experiência limite cujo “testemunho só é possível àqueles que viveram o horror em sua totalidade”? (AGAMBEN, 2008).

Creio que a essa altura os leitores ou leitoras já tenham compreendido o porquê das palavras de Deleuze me oferecerem um certo alento. Foi preciso *fazer um exercício de despersonalização e me abrir, esteticamente, às multiplicidades das experiências explícitas nos relatos que compõem as escritas deste livro*. Escritas que me atravessaram por intensidades que percorrem meu corpo de pele branca e que me faz parafrasear

Spinoza (2009), como um modo de traduzir em palavras, algo que é da ordem do sensível: foi *através* desses *encontros* que alguma coisa não cessou mais de variar em mim, uma variação contínua, constituída por afetos que me induzem a noção de que existe algo de comum entre nossos corpos, algo que nos afeta a alma.

Nesse sentido, essa escrita só está foi possível, quando me coloquei no lugar de leitora dos relatos de experiências de vida/pesquisa registradas nesta obra, consciente de que os mesmos não são tangíveis *à flor da pele* desta que a apresenta. Opto por assumir a condição de convidada que aceita o desafio de fazer parte desse percurso abrindo mão de toda e qualquer forma de controle daquele que se coloca na condição de falar sobre, para mergulhar na obra a partir do estranhamento daqueles que não fazem parte das identidades de vozes que tecem as narrativas singulares que expõem as feridas que o racismo estrutural produz. Me situo na polifonia descentralizada e afônica daqueles que estão abertos a uma “partilha do sensível” (RANCIÈRE, 2009).

Uma partilha que afirma a dimensão estética da política, que está atenta à potência das formas de resistência presentes nas narrativas, nas memórias, nos pequenos gestos cotidianos, que podem fazer da escola e da Educação, uma política de combate ao racismo que corta e fere a carne de existências cujas peles negras, histórica e socialmente, vêm sendo marcadas, já na infância.

Reverencio obras como esta, que fazem parte desta partilha ético/estética e política, que são mais que do necessárias, são imprescindíveis, para que um dia, como o menino Fael, tenha orgulho de sua ancestralidade, compreenda a importância política de sua pele no mundo presente e não mais deseje ser “- branco quando crescer” [...].

Dagmar de Mello e Silva

Universidade Federal Fluminense (UFF), Niterói, Rio de Janeiro, Brasil

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	6
ARTIGO 1	10
NARRATIVAS E A QUESTÃO RACIAL NA ESCOLA	10
	Elivaldo Serrão Custódio
	Eugénia da Luz Silva Foster
ARTIGO 2.....	29
QUESTÃO RACIAL NO ESPAÇO ESCOLAR: REFLEXÕES EM TORNO DE PROCESSOS SUTIS DE REPRODUÇÃO E DE SUPERAÇÃO DO RACISMO EM MEMÓRIAS, IMAGENS E NARRATIVAS.....	29
	Elivaldo Serrão Custódio
	Eugénia da Luz Silva Foster
ARTIGO 3.....	46
EDUCAÇÃO E RELAÇÕES RACIAIS NA TESSITURA DAS MEMÓRIAS E NARRAÇÕES AMAPAENSES.....	46
	Elivaldo Serrão Custódio
	Eugénia da Luz Silva Foster
ARTIGO 4.....	75
O CURRÍCULO ESCOLAR E O DESAFIO DA LEI 10.639/2003: PERSPECTIVAS DE UMA EDUCAÇÃO INCLUDENTE.....	75
	Elivaldo Serrão Custódio
	Eugénia da Luz Silva Foster
ARTIGO 5.....	92
A PRESENÇA NEGRA NO AMAPÁ: DISCURSOS, TENSÕES E RACISMO	92
	Elivaldo Serrão Custódio
	Eugénia da Luz Silva Foster
ARTIGO 6.....	108
FORMAS DE RESISTÊNCIA DA CULTURA NEGRA NO AMAPÁ: O CASO DA COMUNIDADE QUILOMBOLA DE MEL DA PEDREIRA	108
	Elivaldo Serrão Custódio
	Eugénia da Luz Silva Foster
ARTIGO 7.....	129
DIVERSIDADE CULTURAL E RELIGIOSA ENQUANTO DESAFIO PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	129
	Elivaldo Serrão Custódio
	Eugénia da Luz Silva Foster

ARTIGO 8	149
CURRÍCULO E INCLUSÃO ESCOLAR DO ENSINO RELIGIOSO NO AMAPÁ...149	
	Elivaldo Serrão Custódio
	Eugénia da Luz Silva Foster
ARTIGO 9	167
O DESAFIO DO PLURALISMO RELIGIOSO NA EDUCAÇÃO PÚBLICA NO AMAPÁ.....	167
	Elivaldo Serrão Custódio
	Eugénia da Luz Silva Foster
ORGANIZADORES.....	188



ARTIGO 1

NARRATIVAS E A QUESTÃO RACIAL NA ESCOLA

Elivaldo Serrão Custódio
Eugénia da Luz Silva Foster

Introdução

Fael, um menino negro, perguntou à professora: “Como é que a gente faz para ficar branco, professora”? A indagação do aluno, provocadora de embaraço e de perplexidade, ficou uma vez mais sem resposta. Já não era a primeira ocasião que Fael manifestara o desejo de ser branco, embora, em todas as situações anteriores, houvesse sido ignorado pela professora. Numa de suas redações, intitulada “O que quero ser quando crescer”, assim se expressa: “... eu queria ser branco. Se eu fosse branco, ia ser diferente. Todo mundo ia gostar da gente. Eu já falei pro meu pai que o Michael Jackson sabe como a gente faz isso. Papai achou engraçado. A mãe também. Disse que o Michael Jackson é bobo e chato, mas eu não acho ele bobo e chato, não. Ele foi é sabido.

Agora que ele é branco todo mundo gosta dele. Ninguém implica com a gente. Ninguém diz coisa feia pra gente. Como é que a gente fica branco? Vou perguntar ao Cid Bandalheira. Ele tem um programa na Rádio Roda-Viva e só toca Michael Jackson. Ele até já deu o endereço do Michael Jackson pra gente, mas eu perdi. Vou pedir pra ele de novo. Eu quero ser branco.”

A reflexão sobre o desejo de ser branco, manifestado por Fael, subitamente, aviva à memória, lembranças que, pela ação do tempo, pareciam haver sucumbido nas águas profundas do esquecimento. Experiências da minha infância e adolescência, agora, ganham força e atualidade nas angústias do nosso jovem personagem. O que as experiências de Fael têm em comum com as minhas e com as de tantas outras crianças negras deste país e do mundo afora?

Este trecho da narrativa ficcional de autoria de Júlio Braz, intitulada “Felicidade não tem cor” foi selecionado por duas razões: em primeiro lugar, porque nos instiga a buscar compreender o processo de autonegação do negro, nas interdependências



psicológicas, sociológicas e narracionais que envolve a violência racista. Ou seja, buscar alguns elementos e pistas que ajudem a compreender o desejo imposto ao negro, pelo branco, de embranquecer à custa da perda de sua identidade. Quase todos os negros aprenderam na infância e em outras fases de sua vida a dura experiência da negação de sua negritude. “O negro é feio, é ruim, não presta, tem cabelo feio, nariz chato”, entre outras coisas sempre desabonadoras. Todos os dias somos bombardeados por imagens e palavras cujas mensagens, seja explicitamente, seja de forma sutil, seja em termos diretos ou metafóricos, dizem ou sugerem a mesma coisa: que ser negro não é ser coisa boa.

Em segundo lugar, a ideia é examinar algumas das dificuldades que a escola ainda apresenta no seu cotidiano, no tratamento da questão racial, buscando focalizar a contribuição que as narrativas literárias ainda dão ao processo de manutenção do racismo. As narrativas, historicamente, desempenham um papel importante na sedimentação de um imaginário racista tanto na sociedade com na escola, colaborando na reprodução do racismo de forma sutil, contrariando discursos racionais de respeito à diferença e à pluralidade.

Entretanto, percebemos que, atualmente, há todo um movimento de ruptura com os processos racistas na sociedade brasileira e que acaba colocando desafios para a escola. Neste sentido, a ideia neste texto é tornar visíveis e reconhecíveis experiências que circulam no contexto educativo buscando construir outras formas mais democráticas e incluídas de relações inter-raciais. Ações em curso nas escolas que, nem sempre são devidamente reconhecidas e valorizadas na sua potência criativa e libertadora, mas que instigam a novos percursos, apesar de apresentarem, ainda, muitas ambivalências e ambiguidades.

A redação do pequeno Fael e toda a história que nos é contada no livro é uma narrativa que nos estimula a buscar melhor compreensão das complexas relações entre a questão racial e a educação escolar, no Brasil, em seus laços não só históricos, como também sociais e literários. Relações marcadas por processos de seleção e de exclusão, bastante divulgados pelas estatísticas, mas nem sempre percebidas por aqueles que pensam e organizam o trabalho escolar. A passividade e a falta de habilidade da



professora em lidar com essa questão, bem como os outros acontecimentos em que o narrador vai nos introduzindo durante a leitura da história, ilustram bem o que quero exprimir. Vale conferir um pequeno trecho:

“...todo mundo riu muito. Implicaram ainda mais com ele. A dona Evangelina (a professora) ficou olhando pro Fael sem saber o que dizer e o que fazer. Ela mesma ficou com cara de culpada, porque costumava chamar o Fael de ‘escurinho’. É, não parecia ser assunto tão preocupante assim... Todo o mundo riu muito e zombou ainda mais do Fael depois daquela redação. Alguns chegaram até a ir mais longe. Não largavam do pé dele, implicando, mexendo, repetindo aqueles apelidos e aquelas brincadeiras que tanto aborreciam Fael[...]”.

Isso evidencia, portanto, que a nossa escola ainda conserva princípios de um tipo de racionalidade que desqualificou as diferenças e desvalorizou a negritude, embora essa realidade tenha sido confrontada cotidianamente com processos de resistência, ainda que pouco reconhecidos. Essa mesma desvalorização está atrelada a um acervo de mitos e de lendas sobre os negros que dão sustentação às anedotas racistas, aos apelidos e às brincadeiras, mas quase sempre desconsiderados, na sua seriedade, pelos professores. Ou seja, uma dimensão imaginária da desigualdade racial, que sempre esteve presente na escola, mas nem sempre aquilatada com rigor, na sua historicidade e, até mesmo, nos resultados. Essa complexa tecelagem constituiu o sentido da minha tese de doutoramento defendida em dezembro de 2004.

Simultaneamente, é necessário compreender que a própria história da autonegação e da rejeição do negro tem também uma história, que virá a lume à medida que perscrutarmos, também, os processos culturais que instituíram pretensas antigas “verdades”, até que fossem transmudadas em senso comum. Em termos mais específicos, através da análise da narração literária e popular, entendida como fonte privilegiada do acervo das memórias dos sujeitos – coletivas e individuais –, encontramos fios que teceram os discursos reificadores dos mitos sobre a inferioridade dos negros.

As teses racistas atravessam sutilmente os textos da literatura, em geral, amainando ou adocicando a violência simbólica, como é exemplo a ideologia do branqueamento pela mestiçagem, exaltada através da “morenice” brasileira, de modo a provocar o *non sense* de questões tais como: “por que tratar do negro se o povo do Brasil é moreno”?



A violência racista da autonegação e a importância das narrativas na sedimentação do racismo

Jurandir Freire Costa, no prefácio do livro de Santos, afirma, a partir de uma perspectiva psicanalítica, que o desejo de ser branco, manifestado pelo negro, é um processo histórico e um exemplo da violência racista do branco que consiste na tendência a destruir a identidade do sujeito negro. Como se dá esse processo?

Para Jurandir Freire, tal processo se dá através da imposição, pelo branco, ao negro, de um “Ideal de Ego branco”, que este internaliza de forma compulsória, mas que, por ser incompatível com as suas características biológicas é, portanto, inalcançável. Em que pese o esforço nesse sentido, cujos custos para o seu equilíbrio psíquico e emocional são consideráveis, o negro jamais conseguirá transpor o enorme fosso entre o ideal e o real. Portanto, ele vive uma situação de conflito permanente entre a busca desse ideal, tido como padrão, sinônimo do esteticamente belo, do sublime, de capacidade, de inteligência, de razão, e a realidade de seu corpo negro que ele desvaloriza.

No Brasil, a literatura ocupou um lugar privilegiado na disseminação de ideias racistas. A literatura brasileira não ficou imune à onda cientificista, como bem exemplificam os romances naturalistas e, como veremos mais adiante, às próprias teses racistas, na configuração de personagens negros, quando os havia. Lilia Schwarcz nos lembra que, na realidade, “...a moda cientificista entra no país por meio da literatura e não da ciência mais diretamente”.

Se, antes de 1850, como nos indica Brookshaw, a presença negra na literatura brasileira é bastante limitada, ou mesmo, quase inexistente, o que confirma a ideia de que o escravo não era considerado humano nesse período, após a abolição, essa realidade muda. A escravidão e o tratamento dado aos escravos tornam-se temas importantes para escritores dessa época. Isso que a priori poderia configurar demonstração de sentimentos humanitários, não passa de manobra, muito bem elaborada para prolongar a escravidão no Brasil, país que ainda mantinha o regime servil, não obstante as pressões internacionais e o movimento abolicionista no país.



Por outro lado, a condenação da escravidão manifestada por alguns escritores abolicionistas não indica propriamente preocupação com a sorte do escravo. A escravidão e suas mazelas passam a figurar, em algumas de suas obras, não porque esses condenavam o regime em si, e sim por acreditarem que a convivência dos brancos com escravos degenerados moralmente pelo regime era extremamente nociva.

Com base nessa forma de pensamento, os escravos são representados sempre de forma bastante estereotipada como o “Escravo Fiel”, humilde e submisso, conformado com a sua condição de escravo, o “Escravo Demônio” (o fugitivo), a “Escrava Amoral”, sempre pronta para atender os desejos carnis de seu senhor etc.

Quando o Romantismo buscou o elemento que melhor pudesse caracterizar a identidade brasileira, encontrou no índio o seu símbolo mais perfeito e genuíno. Quanto ao negro, esse representava a realidade de uma “raça” colonizada com “índole escrava, humilde e resignada” que a literatura procurou reforçar. Quem não se lembra do personagem Pai Benedito, em “O tronco do Ipê” de José de Alencar? De sua fidelidade canina aos seus senhores e aos filhos desses, e de suas atitudes extremamente humildes, quando se desfaz em agradecimentos, ao receber qualquer bugiganga que qualquer um lhe desse?

Mais tarde, os estereótipos antigos cedem lugar a outros correspondentes que passam a fazer parte da literatura brasileira, até bem recentemente, com uma variação ou outra, mas sempre dominados pelo forte preconceito racial. Como exemplo de estereótipos, temos as personagens Bertoleza e Ritinha, do romance de Aluísio de Azevedo, “O Cortiço”: caracterizada a primeira, como “negra feia”, “suja”, “passiva”, “resignada”, “burro de carga”, e a segunda, como uma mulata sensual e extremamente amoral, a mulata da obra de Jorge Amado. Dominada completamente por sua sensualidade incontrolável, a mulata Rita Baiana, de Aluísio, é um exemplo da “típica heroína naturalista cuja composição biológica domina o comportamento”. Amoral e sedutora, ela seduz o português Jerônimo e se torna a causa de sua degradação que, de imigrante honesto e trabalhador, passa a ser um inútil e dado a vícios. Imagens que, mais tarde, em conjugação com a influência das teorias raciais, acabam compondo um quadro estereotipado da realidade racial brasileira.



Um exemplo do caráter racista da literatura brasileira é a representação da heroína no romance “A Escrava Isaura” de Bernardo Guimarães, publicado em 1875, citada por Brookshaw, e que merece um destaque aqui. A heroína é uma escrava branca, assim caracterizada: “A tez é como o marfim do teclado, alva que não deslumbra, embaçada por uma nuance delicada, que não sabereis dizer se é leve palidez ou cor-de-rosa desmaiada”.

A Escrava Isaura é representada como branca, por possuir talentos que, no imaginário racista da época, jamais poderiam pertencer a uma escrava negra. Aliás, como bem apontam vários autores, o embranquecimento era um recurso a que muitos escritores recorriam, quando se viam obrigados a colocar algum personagem negro, em destaque nas narrativas. Era impensável caracterizar uma escrava negra como bela, inocente e pura, uma vez que a representação do negro na literatura, no período anterior à Abolição, está condicionada ao simbolismo tradicional de branco e de preto, no qual o branco é associado à bondade e à beleza, e o negro, associado ao mal e ao feio.

A própria versão televisiva de “Escrava Isaura” não foi também uma reprise de estereótipos e distorções? Como entender os argumentos do diretor da novela ao ser questionado sobre a escolha de uma atriz branca para desempenhar o papel? Erval Rossano, em documentário exibido por um canal de TV portuguesa, tentou explicar que a escolha da atriz nada teve a ver com a existência de preconceito racial contra as atrizes negras. Segundo seu testemunho, as atrizes negras que atuavam à época não se encontravam preparadas para enfrentar os desafios de um papel tão exigente.

O fato explicaria o porquê de a escolha da protagonista ter recaído sobre a atriz Lucélia Santos, até então, totalmente desconhecida do público: isso, teoricamente, invalidaria qualquer acusação de favorecimento e de discriminação. Não percebeu, contudo, o diretor da novela, a incoerência dos seus argumentos. Se as atrizes negras, como sempre se justifica para excluí-las dos papéis mais importantes, não estavam preparadas para o papel, como defender que uma atriz branca inexperiente? Como justificar a adequação aos seus objetivos? Mais uma vez o problema se repete. Apesar



de todas as críticas, uma escrava representada por uma atriz branca não nos surpreende, embora engrossemos as fileiras dos que criticaram tal branquização.

Na atualidade, o embranquecimento é menos aceitável ainda. Como compreender que somente no ano de 2004, se exibia uma novela intitulada “Da Cor do Pecado”, em que a personagem principal é uma negra? Papel marcado pela passividade e excesso de bondade que chega às raias da ingenuidade simplória, sempre sujeita às armações da personagem secundária que, na sucessão dos capítulos, passa a ocupar o centro da trama. Uma espécie de idiotia que não se coaduna, em nada, com o seu papel de protagonista. E o que dizer do próprio título, infeliz repetição de estereótipos que já se pensavam superados?

Cabe, aqui, mais uma pergunta: não seriam as telenovelas, poderoso meio narrativo, de grande alcance na sociedade brasileira e, até mesmo, na internacional, disseminadoras de valores, estereótipos e outras distorções que bem conhecemos? Isso reforça o nosso argumento de que as narrações escritas, televisivas e cinematográficas, pelo poder de penetração que têm, nos corações das pessoas, ao silenciar algumas memórias e valorizar outras, conformam, sutilmente, nossas formas de ver o “outro”.

Creio que a evolução da análise já permite fazer algumas considerações: não seria essa limitação também um exemplo das relações intrínsecas entre razão e emoção de que Maturana fala? Ou seja, no nível racional, os escritores propagam ideais democráticas e até defendem uma sociedade inclusiva, caracterizada pela pluralidade e pela diferença. Em contradição, deixam transparecer, em suas obras, sinais de um posicionamento racista e branqueador.

Isso implica dizer que os princípios, racionalmente defendidos, indicam a vigência de emoções que não se coadunam com a elaboração dos discursos, mas determinam o seu agir. Há evidente simetria entre as emoções e o agir, pois, como afirma Maturana, “não é a razão que nos leva à ação, mas a emoção” e, “cada vez que afirmamos que temos uma dificuldade no fazer, existe de fato uma dificuldade no querer, que fica ocultado pela argumentação sobre o fazer” . Ao observarmos o agir humano, conhecemos as emoções que originam as ações e revelam o espaço de existência efetiva em que o ser humano se move.



Traços de uma memória racista na literatura infanto-juvenil brasileira

Sabe-se que a discriminação racial ocorre também pela invisibilidade, pelos silêncios e pelas ausências, quer nos textos literários, quer nas imagens, nas ilustrações que “ensinam” a desvalorização do negro. Convencendo o negro e os outros de que ele é mau, é feio, é incapaz de ocupar determinados lugares, difundindo uma imagem negativa, a literatura destacou-se na construção da inferioridade dos negros, ajudando a hierarquizar posições sociais e comportamentos: “O negro não pode fazer isso porque...”. “Isso é coisa de negro” ... “A cultura do negro é baixa, é primitiva, é oposta à cultura moderna, europeia ... etc.”; ou então, endossando o controle e a violência policial. Por sua vez, a literatura tem sido objeto de interesse de alguns pesquisadores que vêm tentando entender o uso político que se faz dela no reforçamento dos mecanismos de controle social e na exclusão.

Estudos indicam que, no Brasil, a partir das décadas de 1970 e 1980, opera-se uma mudança na representação do negro na literatura infanto-juvenil. Antes da década de 1970, os personagens negros eram ignorados, ou então eram representados de forma bastante estereotipada. Como exemplo, a mulher negra, que quase não aparecia nesse tipo de literatura - e quando era colocada, suas características mais marcantes eram as de uma mulher gorda, feia e isenta de quaisquer atrativos e quase sempre como doméstica - após esse período, ela começa a aparecer excessivamente sexualizada. A literatura infanto-juvenil passa, então, a exibir os mesmos estereótipos da literatura adulta. Só que desta vez, direcionada aos jovens.

Nesse movimento de garimpar estudos que evidenciam a construção de uma imagem positiva do negro, em contraposição àquela que tem dominado o cenário literário no Brasil, encontramos em uma dissertação de mestrado, elementos que ajudaram a compreender as ambivalências que nutrem processos de ruptura com o imaginário negativo sobre o negro no país, em virtude, até de toda a complexidade de que se reveste o problema racial: “A Representação da Criança Negra na Literatura Infantil Brasileira Contemporânea”, de autoria de Claudete Fritsch. Esse trabalho constitui um elemento a mais na compreensão da representação do negro na literatura para a infância.



Das obras analisadas por esta autora, destaquei a que me pareceu pertinente: a história intitulada “Menina Bonita do Laço de Fita”, de autoria de Ana Maria Machado. Uma história interessante e que, explicitamente, visa provocar rachadura naquilo que se convencionou chamar de literatura brasileira. Esta escritora tenta um caminho diferente. Ela traz como personagem principal de sua história, uma menina negra, assim caracterizada: “menina linda, cujos olhos pareciam duas azeitonas pretas, brilhantes. Seus cabelos eram negros, enroladinhos. A pele, escura, lustrosa. Sua mãe fazia-lhe trancinhas e enfeitava-lhe o cabelo com laço de fita colorida”. Porém, parece que ela se limitou a isso, e tal limitação acabou minimizando o esforço empreendido. Sem ação na trama, embora protagonista, a personagem fica imobilizada na sua beleza, fria e passiva. A ação na trama, na realidade, ficou por conta de uma personagem secundária na história, que é um coelho branco. Ou seja, as tentativas de colocar um negro como personagem principal ainda se veem presas às armadilhas da ideologia racial brasileira.

No meu modo de entender tal questão acredito que, embora a escritora demonstre como ter objetivo a subversão dos estereótipos comuns na literatura para a infância, ela perde excelente oportunidade de rever e de contestar os valores aceitos socialmente. É como se ainda estivesse presa às limitações da famosa democracia racial, na qual muitos afirmem categoricamente que não são racistas, gostam do negro, acham o negro lindo, mas... esses predicados, tão aclamados aos quatro ventos, não partem do coração. Constituem, sim, idealizações que só fazem reforçar a percepção da enorme dificuldade em desvincular a diferença de desigualdade.

Também revela o quão profundas estão localizadas as concepções negativas a respeito do negro. A escritora tenta narrar uma história na perspectiva dos vencidos, mas está presa a história oficial. Uma história ainda plena de mitos e distorções que permeiam as relações raciais brasileiras, cujas desigualdades são vistas somente como sociais. Uma posição que desnuda as relações entre as mensagens contidas nos livros de literatura infanto-juvenil e o preconceito racial no Brasil.

A caracterização, portanto, esconde mais do que revela. Ainda que carregada de boas intenções, ela esconde uma dificuldade de se livrar totalmente de valores



racistas e eurocentrados. As palavras da escritora, por não refletirem as ações, acabaram traíndo os seus desejos, o que reforça a minha tese de que o racismo está impregnado nas memórias e nas narrações e reforçado por experiências acidentais. E essa dimensão imaginária que contraria palavras e ações mais avançadas precisa ser trabalhada na escola.

Outras obras poderiam ser elencadas, pois, se refletem um esforço de ruptura com os estereótipos ou com a invisibilidade do negro na literatura, ainda os percebemos presos em armadilhas, como as que acabei de apontar. É o caso de “O menino marrom” e “O Segredo de mãe Docelina” de Ziraldo, só para citar alguns, em que se pode detectar, também, certa passividade dos personagens, apesar da intenção do autor, em abrir espaço, nas suas narrativas, para personagens negros, evidenciando uma outra consciência com a diversidade étnico-racial.

Assim como ganha espaço uma literatura “negra”, adulta, ou seja, mais voltada para a realidade dos negros, o mesmo acontece na literatura infanto-juvenil, ainda que mais lentamente. Como exemplo desse movimento, podemos citar algumas iniciativas que vêm ganhando espaço no mercado editorial do país como: “Luana, a heroína afro-brasileira” de Aroldo Macedo – história em quadrinhos que conta as aventuras de uma menina negra; as histórias de Geni Guimarães, os contos para a infância, de Julio Emilio Braz, os “Contos africanos para crianças brasileiras”, “O Filho do Vento”, “Como as histórias se espalharam pelo mundo”, entre outros, de Rogério Barbosa, o conto infantil “O Rei Preto de Ouro Preto”, e finalmente “O Amigo do Rei”, de Ruth Rocha. Histórias para crianças que nos transportam para o continente africano, com seus mistérios, sua magia, sua religiosidade, lendas e canções. Além dessas obras, vale uma menção especial a “Coleção E Agora?”, que nos brinda com um texto, cuja história gira em torno de uma família de negros. Personagens negros vivendo problemas comuns a todas as famílias.

Projetos e obras literárias que apresentem abordagem diferente da tradicional na representação do negro, que eu poderia chamar de subversivas aos cânones tradicionais. Obras que podem ser denominadas de uma literatura negra, “menor” ou ainda “minoritária”, nos moldes que, em conjunto com outros autores e /ou a partir



deles, Bernd defende, mas que ocupam ainda um espaço relativamente reduzido no cenário literário nacional.

No entanto, não podemos esquecer que esse movimento não é tão recente, ainda que tenha sido sufocado pelo peso da literatura dominante. Obras que nos incitam a prestar atenção às narrativas, considerando seu lugar na disseminação do racismo e na sua ultrapassagem, sem esquecer que estas estão articuladas a questões de natureza mais econômica e lógica do trabalho educativo.

Ao mesmo tempo, não poderíamos deixar de fazer referência às outras iniciativas mais populares que vêm tomando corpo na sociedade brasileira, em várias áreas do conhecimento, cujo objetivo é ampliar essa racionalidade. As narrativas construídas pela voz do narrador, do homem comum e que resgatam experiências colocadas à margem da cultura “oficial”. Várias frestas, portanto, se abrem nesse processo, deixando aflorar outros movimentos mais racialmente pluralizadores e includentes. Como esse material chega à escola, e como é trabalhado, é uma das questões que nos propusemos a investigar.

A questão racial na escola: sutilezas na alimentação e na superação do racismo escola, veiculando várias faces do racismo

Se alguns exemplos extraídos do cotidiano das práticas de nossas escolas revelam uma certa clareza por parte dos (as) professores(as) quanto ao racismo, não é menos verdade que eles e elas ainda estão presos(as) a argumentos que buscam justificar a passividade e algumas distorções como “não tivemos formação para trabalhar a questão racial”, “não sabemos como lidar com isso”, “percebemos que existe o problema, mas não fazemos nada porque, no Brasil, todos somos morenos; não há propriamente negros”, etc.

No que diz respeito às narrativas usadas na escola, os (as) professores (as), de modo geral, lembram de histórias populares, contos ou lendas que trazem o negro com personagem. Porém, parece que não estabelecem articulações entre essa memória racista e as narrativas que elas conhecem e usam. Indiretamente, percebemos como o racismo está naturalizado no comportamento dos professores e das professoras quando demoram em percebê-lo nas dramatizações, nas peças teatrais nas quais os



alunos negros fazem sempre papel de macaco, de lobo mau, ou mesmo na resistência dos colegas em colocar uma aluna negra ou índia para representar a Cinderela. O que estaria por trás dessa resistência? A resposta pode ser: todo um padrão de brancura e de beleza eurocentrada que nos conforma que configura nossa memória afetiva; um figurino que conduz nossas ações e que faz com que desqualifiquemos como não belos aqueles que se afastam desse padrão.

Uma delas colocou a questão da seguinte forma, ao contar um episódio no qual ela teria colocado uma aluna índia para representar a Cinderela e teria recebido reclamações de pais e colegas: “e olha que não era nem negra, era índia!”. Exclamação que sugere uma crença da mesma na existência de uma hierarquia das raças, onde a negra estaria em patamar inferior, embora a professora tenha apresentado uma atitude de resistência ao instituído ao buscar alargar o modelo de beleza que impregna a escola.

“No projeto da escola ‘Cara Nossa’, os colegas não aceitam as meninas que não sejam louras para fazer o papel de Cinderela, por exemplo, mesmo que elas tenham um tipo de índia e não negra, por exemplo...”

A fala desta professora demonstra uma percepção aguçada e crítica sobre as tipificações e estereótipos dominantes na escola. Ela tenta subverter o tradicional, mas parece limitada. Porém, ela não consegue se desviar do uso permanente dessas histórias, ainda que as critique. Dize que, quando fazem as peças na escola, elas querem seguir direitinho do jeito que está no livro, nas histórias. Por isso, acabam reproduzindo direitinho também os estereótipos racistas que muitos desses livros contêm, apesar de criticarem o racismo. E, com isso, acabam reforçando a opressão, mesmo sob um discurso pluralizador.

No que diz respeito às brincadeiras racistas, as professoras notam, sim, uma grande incidência, entre os alunos, e até mesmo por parte de colegas, de apelidos em relação aos alunos negros: macaco, macumbeiro, bombom ou picolé de asfalto, saci, urubu... algumas até consideram tais apelidos como racistas, mas chegam a afirmar que nada fazem sobre o assunto.

Brincadeiras que traduzem um pensamento muito difundido que deixa intocado o cotidiano da escola. Por que razão as professoras não fazem nada, se



consideram ofensivas as brincadeiras? Mais uma vez, a dificuldade de aliar a teoria e a prática. Na teoria sabemos que as brincadeiras, os comentários são ofensivos porque reduzem o sujeito que é alvo delas a meros objetos de escárnio. Todavia, não agem porque as suas emoções são dominadas pela mesma visão negativa, ainda que não o aceitem. Também nas dramatizações normalmente baseadas nas histórias infantis acontecem equívocos como esse que foi relatado por uma professora, e que nem sempre são percebidos como algo relacionado à questão racial:

Começou com uma peça de teatro na escola. Uma peça de teatro que era...(hesitação) era para fazer um macaquinho lá..., que tinha que ser um 'pau mandado'. Colocamos um menino negro, mas acho que não tinha nada a ver com racismo. Nem eu pensei nisso. Depois, comentando com a minha colega, pensei..., mas, sinceramente, não pensei na questão racial quando comentei...comentei. (repetição deliberada). Pensei..., mas eu te juro! Era assim engraçado, né? Por que não colocamos uma criança branca para fazer o macaco? Eu juro que não pensei nessa coisa de racismo. Aí minha colega chamou atenção: - 'isso é preconceito'! Aí começou a polêmica. A minha colega perguntou por que tinha colocado o menino negro para fazer aquele papel. Respondi: 'Não. Foi porque ele se destacou no papel e aí a gente colocou...' na verdade, a gente só se despertou para esse questionamento após ter visto um programa na televisão. Mas também, se for ver, a televisão só mostra sempre aquelas crianças branquinhas, bonitinhas e nunca mostra crianças negras. Hoje, a gente até ver algumas crianças moreninhas em comerciais, mas é pouco. Porém, a gente vai percebendo que estão tentando mudar.

Ou seja, as professoras não perceberam que o fato de o menino negro ter sido escalado para fazer o macaco “pau-mandado” poderia significar uma atitude racista. Por que razão, essa dificuldade de percepção das sutilezas? Mesmo que tenha demonstrado certa sensibilização para a situação, ela demorou e, mesmo assim, ainda hesitante, em perceber a situação como sendo uma situação tipificada e que reproduzia estereótipos e um pensamento racista. Entretanto, ela afirma que os apelidos de macaco são comuns e ela acha que são humilhantes. Contradição? A televisão aparece aí como o único meio de conscientização sobre essa questão que elas tiveram. Se não fosse isso, não teriam prestado atenção na situação, de tão naturalizada que se tornou no imaginário.

As histórias populares e literárias são a fonte por onde bebem os professores quando vão organizar qualquer peça na escola. As histórias de Monteiro Lobato, como foi dito, são as mais escolhidas. Na escola se escolhe um aluno negro para fazer o papel de saci. Diz a professora:

“Tem que ser preto! A minha colega até brincou que, se escolher outro aluno, vai dar trabalho para pintar (risos). Saci tem que ser pretinho, compatível com o personagem



do livro... A minha filha de sete anos, por exemplo, não aceita a tia Anastácia que não seja negra. Ela fala que tia Anastácia tem que ser preta. Isso foi passado para mim e agora para a minha filha. A cozinheira que tia Anastácia representa tem que ser preta! Isso também ela vê porque nossa secretária é negra. É ela que cozinha, é ela que lava a roupa, é ela que faz tudo, ne? Aí, as crianças associam que empregada tem que ser preta. Até nas novelas, quem é a empregada?"

É mais uma que demonstra uma visão crítica dos textos usados, mas que não parece ter condições de desmistificar essas imagens. São essas ideias que contêm tipificações e associações entre negritude e ocupações subalternas que não são questionadas pelos (as) professores (as). A criança aceita como natural e começa a achar que ser empregada, cozinheira tem que ser negra. Para ela não é mostrada a realidade nas suas outras nuances. Da parte do professor, não se percebe uma atitude crítica de levar a discussão para um nível mais profundo que indique a existência do racismo e das desigualdades sociais no país.

Notamos as professoras, de modo geral, salvo algumas exceções, com muita dificuldade de realizar um trabalho a partir das histórias infantis. É como se elas aceitassem que a verdade dos textos infantis não pode ser mudada, embora contestada no discurso. Uma professora diz que, para mudar, ela faz comparações, pega aqueles personagens e traz para a vida real, debate com os alunos, critica, tenta dar um pouco das ideias que tem sobre o racismo, conscientizá-los da vida como é hoje: o desemprego, o racismo, mas acha que depende da consciência do professor, da sua formação em casa, senão ele vai reproduzir mesmo aquelas histórias. Ou seja, um trabalho no nível individual. Aliás, é o que acontece com frequência. Em outro momento, ela declara: “pensando bem no assunto, por eu não ter racismo, eu nunca percebi racismo nos livros nem nas crianças. Eu sempre trato todo o mundo igual”.

Possibilidades Instituintes na escola – sutilezas na superação do racismo

Ao lançar meu olhar por sobre as possibilidades de reinvenção da escola nesses projetos, procuro, todavia, distinguir, mais particularmente, aquelas direcionadas à questão racial inserida no debate mais amplo das lutas contra a opressão e a dominação. A intenção, ao destacar a problemática racial e étnica nas experiências instituintes, no contexto educativo, atende a uma necessidade de extrapolar e de articular a discussão que envolve questões de classe, a outras questões, marcadamente aquelas referidas à “raça”, por estar essa, intimamente ligada aos



problemas que enfrenta a população, mas nem sempre percebida ou valorizada nos debates sobre a relação escola e sociedade.

Importa ressaltar que o projeto desenvolvido em uma escola numa comunidade quilombola no Amapá – O Curiaú , ao apresentar uma proposta de ressignificação da memória dos que ficaram nas margens, não está atrelado a uma política mais ampla de educação democrática, construída por administrações populares, como é o caso da Escola Cabana, embora faça parte do quadro das escolas da rede pública do Estado do Amapá. O projeto democrático da escola, no entanto, pretende dar um novo direcionamento à educação no Estado. E mais: o seu projeto político-pedagógico foi construído a partir do posicionamento dos educadores em consonância com a sua visão a respeito do efetivo lugar político que a escola deve ocupar na comunidade.

Sobre o projeto “Canto de Casa”, vale a pena algumas considerações. Foi o primeiro projeto criado, coletivamente, em 2001, pelas comunidades escolar e local. Segundo uma professora, esse é um desejo antigo, mas que se concretiza, agora, no cotidiano, na superação dos constantes desafios que se interpõem no seu desenvolvimento. Através de uma brecha na legislação decidiram elaborar o projeto, mandar para o Conselho de Educação solicitando aprovação. Aprovado na íntegra, a sua implantação foi autorizada, como disciplina, na parte diversificada, dentro do currículo da escola.

O projeto se configura como uma tentativa de resgatar o orgulho dos mais jovens quanto à sua ancestralidade africana, à história de luta dos quilombolas, aos costumes, aos valores e aos modos de ver o mundo da tradição africana que vinham se perdendo aos poucos. Uma forma indireta de combate ao racismo e à desvalorização da cultura negra no estado e no país. A partir de um diagnóstico, os professores perceberam que: “Os jovens tinham vergonha da cultura dos ancestrais e somente os velhos preservavam suas tradições. Quando esses morriam ou ficavam inválidos os rituais culturais se perdiam” – nos falou Sebastião, membro da comunidade quilombola. Surgiu, então, a ideia de montar um projeto que desse conta da necessidade do resgate da cultura e da história dos negros, de modo a amadurecer o



papel fundamental que a escola tem dentro da comunidade que é o de contribuir para a superação do racismo no Brasil.

O foco do trabalho tem sido estimular a preservação do batuque. O projeto passa por toda uma contextualização da cultura negra, da história, do artesanato, da culinária etc. Por isso, o professor, ao chegar à escola, tem que estar informado acerca da história dessa comunidade, a fim de se integrar ao projeto político-pedagógico. O desafio está sendo a realização do trabalho de forma interdisciplinar, tendo, como pano de fundo, o projeto “Canto de Casa”, de modo que os temas mais diretamente ligados à cultura negra não se restrinjam a determinados professores ou disciplinas. Desse modo, as disciplinas escolares – História, Geografia, Matemática e Língua Portuguesa – procuram se referenciar à realidade local. O projeto vem tendo resultados bastante positivos. Percebem-se, no entanto, lacunas, ambiguidades e ambivalências que evidenciam a força das sutilezas de uma cultura racista muito fortemente introjetadas em todos nós e, nem sempre, percebíveis com facilidade.

Segundo uma professora de Artes que, atualmente, é uma das responsáveis pelo desenvolvimento do projeto e da disciplina correspondente, um dos pontos positivos desse trabalho foi o resgate do orgulho da comunidade a respeito de sua cultura. Se antes do início do projeto, os alunos se sentiam envergonhados de sua cultura, hoje, com a autoestima mais elevada, eles se apresentam em qualquer lugar, para qualquer público com o maior orgulho, por pertencer a uma comunidade que reconhece sua trajetória e dignidade. Embora não tenham sido atingidos todos os objetivos, mesmo porque o projeto só tem três anos, já se verificam algumas mudanças no comportamento dos alunos, em relação à sua história, no envolvimento da própria comunidade. Os professores novatos ainda não se inteiraram por completo do projeto e os professores de 1º ao 5º ano do ensino fundamental já sentem necessidade de estendê-lo a esse segmento de ensino. Apesar do trabalho realizado, muito há que se fazer para que os alunos desenvolvam sua autoestima, ainda considerada bastante baixa, em relação aos outros alunos brancos das comunidades próximas. Vejamos o que diz a professora:

Muitas vezes a gente percebe ainda que pelo fato de o outro ter cabelo liso, ele também quer ter cabelo liso; o outro tem a pele clara, então também ele quer ter a pele clara. Ainda encontramos essa barreira do nosso aluno querer ser igual ao branco. Porque o branco não é discriminado. O branco pode entrar



em qualquer lugar e ninguém vai olhar torto para ele. E o negro, se entrar ele já é olhado com desconfiança. Acho que é aí a resistência deles. Na sociedade ainda o negro é mal visto. Então, eles não querem ser negros. Com o trabalho a gente vem mostrando que ele tem a pele diferente, tem o cabelo diferente, mas não é diferente na inteligência. Que ele é igual ao branco na inteligência. Mas a nossa luta é grande. Porque tudo contribui para reforçar esse sentimento de negação: é a televisão que só mostra branco em posição superior, as próprias histórias infantis só mostram heroínas brancas, as lendas, as histórias populares são vistas com coisa de gente ignorante... tudo leva o nosso aluno a querer ser branco. A gente está lutando há bastante tempo..., mas aos poucos vamos conseguindo. Pouquinho de progresso, mas estamos.

A respeito da questão do racismo, uma professora entrevistada assegura que a escola não trabalha diretamente ou explicitamente o racismo na sociedade brasileira e amapaense, porque o problema mais evidente é a baixa autoestima dos jovens e a vergonha de ser quilombola. Para isso, a escola vem desenvolvendo um trabalho de resgate da autoestima e do orgulho de ser do Curiaú e que já está dando seus frutos, configurando uma forma indireta de trabalhar no racismo. Todos são unânimes em afirmar que é importante trabalhar a questão racial na escola e que vêm se esforçando para isso, de várias maneiras, mas sempre pelo viés da valorização da cultura negra, pelos debates frequentes sobre diferença, sobre o negro na sociedade brasileira, sobre o racismo. A questão é complexa e envolve um processo longo de identificação e de desmistificação dos mecanismos de discriminação que perpassam o domínio das memórias e das narrativas, que permeia o trabalho desenvolvido nas escolas.

Há na escola, ainda, um outro projeto que parece interessante e sobre o qual é importante tecer algumas considerações, no âmbito dos objetivos desta tese: o Projeto “Sala de Leitura”. Segundo os relatos, a escola vem estimulando o resgate da forma narrativa oral de registro dos acontecimentos, de contar histórias, típica da ancestralidade africana e que já vem de longa data. Também, há grupos que apresentam, periodicamente, o Batuque, que é a dança tradicional da região. O batuque surge como uma forma de narrar histórias, acontecimentos da comunidade. Daí se transformou numa dança onde se canta a vida da comunidade. Há um grupo mirim que, segundo comentários, é fantástico.

Uma contradição, porém, ficou, para mim, bastante nítida: o desencontro entre a suposta preocupação da escola, no tocante ao esvanecimento da cultura local, por conta da disseminação da cultura da televisão, dos programas e dos filmes comerciais



e massificadores, e a presença expressiva de filmes da Disney que ainda ocupam um espaço privilegiado na sala de leitura. O lugar das lendas e outras narrativas produzidas pelos negros ainda me pareceu bastante restrito, ainda que, em tese, as professoras afirmem uma preocupação com essa linha da tradição.

“Quanto aos livros... a gente utiliza o livro didático, sim que é enviado pelo MEC. Mas, a gente sempre procura mostrar o outro lado do livro didático... a gente procura desmistificar algumas coisas que ele traz. Mas a gente usa assim mesmo porque eu acredito e... na convenção dos professores... o nosso aluno ele não tem que conhecer só o que é da comunidade. Ele precisa conhecer outras comunidades. Então, a gente ainda... nós não temos ainda um trabalho... de se criar uma cartilha... nós já pensamos nisso. Nós já pensamos em criar uma cartilha da escola, mas ainda não chegamos lá. É um trabalho a longo prazo. Então, nós usamos livros didáticos... tentando dar um outro enfoque para ele... tentando desmistificar algumas... crendices que ele traz lá”.

Parece que neste aspecto, não falta vontade. O que falta é apoio material. A quase ausência de textos literários que tragam negros como personagens é evidente. Senão, vejamos: na sala de leitura não havia nenhum livro de literatura para crianças que apresentasse uma preocupação com a inclusão da cultura negra. Indagada se conhecia o livro de contos de Geni Guimarães, de Ana Maria Machado, de Ziraldo ou de outro autor, a professora que me atendeu e levou para a sala de leitura, declarou desconhecer. Já, na biblioteca, encontrei três livros de literatura para crianças que trazem personagens negros: um escrito por um escritor inglês, de origem afro-caribenha e traduzido para o português, que traz a história de uma família negra; outro intitulado “Negrinho Ganga Zumba”, história de um negrinho escravo que sonha com a África; e outro do Sebastião de Menezes, autor local, já citado. Parece, contudo, que, se não pouco, talvez nem sejam usados.

A fala das professoras deixa entrever um projeto de valorização das narrativas da comunidade em substituição a muitas das histórias e lendas que não refletem a cultura local. Todavia, alertam que a intenção não é deixar de lado outras histórias populares e lendas brasileiras, mas ampliar esse leque, mostrando que há outras produzidas pelos próprios negros e que precisam ser conhecidas e ocupar espaço na escola.

Referências

ALENCAR, José. **O Tronco do Ipê**. Série bom Livro. São Paulo: Ática, 1998.



- AZEVEDO, Aluísio. **O Cortiço**. São Paulo: Paulus, 2002.
- BARBOSA, Rogério. **Contos Africanos para Crianças Brasileiras**. Coleção Árvore Falante. Editora Paulinas, 2004.
- BARBOSA, Rogério. **O Filho do Vento**. DCL - Difusão Cultural do Livro, 2001.
- BARBOSA, Rogério; LIMA, Graça. **Como as Histórias se Espalharam Pelo Mundo**. DCL - Difusão Cultural do Livro, 2002.
- BERND, Zilá. **Introdução à Literatura Negra**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1988.
- BRAZ, Júlio Emílio. **Felicidade não tem cor**. São Paulo: Moderna, 2002. 2. Ed., 27ª impressão.
- “COLEÇÃO E AGORA?”. **Os Pais de Samira se Separam**. São Paulo: Editora Ática, 2002.
- FRISTSCH, Claudete. **A Representação da Criança Negra na Literatura Infantil Brasileira Contemporânea**. Dissertação de mestrado. Instituto de Letras e Artes. PUC/RS, 1995.
- GUIMARAES, Geni. **A Cor da Ternura**. São Paulo: FTD, 1998.
- MACEDO, Aroldo (dir. responsável). **Luana e Sua Turma**. www.luana.com.br.
- MACHADO, Ana Maria. **Menina Bonita do Laço de Fita**. São Paulo: Ed. Ática, 1997. 10ª impressão, 2003.
- MATURANA, Humberto. **Emoções e Linguagem na Educação e na Política**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2001.
- ORTHOF, Sylvia. **O Rei Preto de Ouro Preto**. São Paulo: Global, 2003.
- PIZA, Edith. **O Caminho das Águas: estereótipos de personagens negras por escritoras brancas**. São Paulo: editora da Universidade de São Paulo, 1998.
- ROCHA, Ruth. **O Amigo do Rei**. São Paulo: Editora Ática, 2003.
- SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se Negro: As vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social**. Rio de Janeiro: edições Graal, 1983.
- SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O Espetáculo das Raças. Cientistas, Instituições e Questão Racial no Brasil. 1870-1930**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.
- ZIRALDO. **O Menino Marrom**. São Paulo: Ed. Melhoramentos, 1986. 30. ed., 2004.
- ZIRALDO. **O Segredo de Mãe Docelina**. São Paulo: Moderna, 2002.



ARTIGO 2

QUESTÃO RACIAL NO ESPAÇO ESCOLAR: REFLEXÕES EM TORNO DE PROCESSOS SUTIS DE REPRODUÇÃO E DE SUPERAÇÃO DO RACISMO EM MEMÓRIAS, IMAGENS E NARRATIVAS

Elivaldo Serrão Custódio
Eugénia da Luz Silva Foster

A lua anda devagar, mas atravessa o mundo

Provérbio africano (Mia Couto)

Introdução

O presente texto constitui uma breve análise em torno de algumas questões que norteiam as pesquisas que venho realizando ao longo dos anos, na Universidade Federal do Amapá, no âmbito das discussões levadas a efeito nas aulas da disciplina *Seminário de Pesquisa I, II, III e IV*, na graduação, nas reflexões teóricas realizadas na disciplina do Mestrado *Tópicos Especiais Sobre Relações Raciais e Educação* e nas pesquisas de campo realizadas pelo grupo de pesquisa coordenado por mim e denominado *Grupo de Estudos e Pesquisas Sobre Relações Étnico-Raciais e Interculturais*.

Em pesquisas anteriores que iniciei ainda no doutorado, com orientação da professora Dra. Célia Linhares, busquei compreender os processos de manutenção e de superação do racismo, através de uma imersão nas memórias de professores portugueses e brasileiros, além de um mergulho nas narrativas ficcionais usadas por esses mesmos sujeitos nas suas práticas pedagógicas cotidianas. A intenção na época era analisar as tensões entre os movimentos instituintes¹ que anunciam possibilidades de mudança e os mecanismos sutis através dos quais o racismo tem se metamorfoseado na escola.

Em todas as análises feitas até agora, tenho procurado trilhar este mesmo caminho: de um lado, examinar as sutilezas através das quais o racismo vai sendo

¹ Por movimentos instituintes entendemos aqueles movimentos que irrompem dentro da escola, em concomitância com processos de opressão e que buscam romper processos antigos de silenciamento da memória. O instituinte não surge como reação posterior aos processos de reprodução das mazelas da sociedade dentro escola. Acreditamos que afloram lado a lado com esses processos buscando potencializar movimentos de criação e de rompimento com estruturas já sedimentadas.



realimentado na escola e que dificultam, sobremaneira, o seu reconhecimento e sua superação. De outro, apreender na dinâmica escolar, os movimentos instituintes que procuram romper com as práticas racistas e que se contrapõem a essa memória opressora, buscando construir uma nova ordem mais igualitária, includente e plural. Em outras palavras, a ideia tem sido examinar, simultaneamente, dois movimentos: de um lado, o desencontro entre o que a escola proclama realizar e a realidade das práticas, com narrativas excludentes, discriminatórias, preconceituosas e marginalizadoras; de outro, os movimentos que, pautando-se numa outra lógica do conhecimento e de organização social, procuram romper com os padrões de racionalidade e de política hegemônicos, sobre os quais a nossa escola foi fundada. Padrões que propugnam por uma realidade estagnada sustentada por uma concepção de tempo linear, homogêneo e vazio de experiências compartilhadas, como bem assinala Benjamim (1994).

Instigada desde aquela época pela percepção da existência de um desencontro que se perpetua até hoje na escola², entre o discurso que engloba a questão da inclusão da cultura de matrizes africanas no currículo, o respeito às diferenças e um discurso de igualdade, largamente usado pelos sujeitos com quem mantivemos contato, em contraposição às experiências de discriminação e exclusão vivenciadas pelos sujeitos, minha preocupação tem sido, justamente, buscar compreender as razões desse desencontro no que se refere à manutenção do racismo nesse espaço, a despeito das lutas pela sua superação, além de valorizar os indícios de movimentos que possam ser considerados com características instituintes.

Acredito e tenho como hipótese básica de que há necessidade de se prestar mais atenção a esses mecanismos sutis de reprodução do racismo presentes nas memórias que perpassam todas as ações desenvolvidas na escola, em seu currículo, seja através de um aprofundamento nas memórias raciais de professores e professoras³, a fim de identificar as imagens e conteúdos desabonadores da negritude, seja indagando as

² Nossas pesquisas indicam que esse desencontro permanece, apesar das mudanças que podem ser percebidas na escola, no que diz respeito à temática das relações raciais.

³ Sobre memórias de professores e professoras, conferir tese de doutoramento intitulada: Racismo e Movimentos Instituintes na Escola, defendida por mim em 2004.



ausências, os silêncios, as lacunas e distorções. Ao mesmo tempo, ter em mente o poder que as narrativas, imagens e outras linguagens possuem na superação ou na reprodução do racismo. Talvez seja esse um dos caminhos possíveis de concretização da tão propalada Lei 10639/2003.

Na pesquisa atual, além das questões já anunciadas, procurei ampliar o foco de análise, por conta das reflexões realizadas no estágio de pós-doutoramento realizado na UERJ com a supervisão da profa. Dra. Nilda Alves, em um esforço de articular uma discussão sobre o uso de imagens na análise dessa temática com as outras narrativas, uma vez que a preocupação continua sendo com as sutilezas do processo. Em acréscimo, também faço uma tentativa de colocar em diálogo algumas práticas curriculares com aquelas que estão fora da escola, mas que apresentam a mesma discussão de fundo e a mesma finalidade.

Nessa direção, tenho buscado me concentrar nas narrativas suscitadas por imagens diversas usadas em sala de aula e em circulação nos murais escolares que abordam a temática étnico-racial (vídeos, filmes, imagens, músicas, fotografias, histórias em quadrinhos, caricaturas, desenhos animados, anedotas, etc.). A intenção é compreender como os professores usam esse material e qual a percepção que demonstram ter das sutilezas dos processos de manutenção e de superação do racismo que esse material abriga. É importante esclarecer que o objetivo não é empreender uma análise minuciosa desse material e sim analisar o uso pedagógico que é feito desse material nas atividades curriculares.

Outra explicação se faz necessária nesta nota introdutória: Tendo em vista que nossa vida não se desliga das nossas reflexões teóricas, todas as experiências – relatadas por professores e professoras com os quais conversamos durante a pesquisa atual e nas anteriores, aliadas à minha percepção e às minhas vivências enquanto professora negra e pesquisadora – são consideradas aqui como referências e também como ponto de partida para as questões que trago neste texto, em filiação à concepção de “experiência” defendida por Walter Benjamin segundo o qual, experiência nunca se trata de algo meramente individual, pois representa parte de uma memória coletiva secular que nos orienta.



Em todas elas parto de histórias diversas de discriminação racial na escola: aquelas relatadas por professores(as), ouvidas por mim nos corredores, vivenciadas na escola, lidas, observadas nas relações interpessoais, na leitura de imagens que circulam nos murais escolares, e nas diversas redes educativas nas quais os sujeitos constroem seu conhecimento do mundo. Enfim, narrativas tidas como representantes de uma memória secular excludente, mas também aquelas anunciadoras de mudanças, uma vez, como aponteí acima, adoto a perspectiva da memória histórica como atalho para ressignificar nossas experiências educativas.

Na perspectiva que nos orienta Walter Benjamin em suas teses sobre o conceito de história, procuro, na análise do racismo na escola, me alinhar a uma concepção de tempo descontínuo, de modo que possamos, ao voltar nosso olhar para o passado, entrever outras possibilidades de futuro para a população negra, que ainda clamam por uma concretização. Desta maneira, valorizo as histórias das lutas dos negros e de outros grupos sociais, com sua história de luta contra a discriminação social e racial, por um projeto de nação mais justo e igualitário. Enfim, a ideia é valorizar projetos inacabados e que hoje clamam por um novo reconhecimento.

Sutilezas de reprodução e de superação de racismo na escola em memórias, imagens e narrativas

Por que privilegiar o estudo das imbricações entre a questão da memória, o uso de imagens e das narrativas na análise da questão racial na escola, privilegiando seus aspectos mais sutis? Em primeiro lugar, a necessidade de investir em eixos pouco valorizados, por serem considerados de menor valor científico, como a produção dos afetos, as emoções, os sentimentos, os valores, ou seja, aquilo que não é mensurável e que as imagens e as narrativas ajudam a traduzir. Eixos e dimensões que têm sido desvalorizados por uma racionalidade e política com pretensões universalistas e etnocêntricas que promoveu separações, fragmentações e hierarquizações de saberes, embora enfrente atualmente um franco circuito de crise. No entanto, segundo o referencial teórico que guia nossas reflexões, são eles que orientam nossas ações⁴.

⁴ Aqui, refiro-me ao referencial teórico-epistemológico e metodológico que norteia as discussões no grupo de pesquisa que foi coordenado pela profa. Célia Linhares, no Programa de Pós-Graduação em Educação



Em segundo lugar, por refletirem as contradições entre os discursos racionais e as ações embasadas em emoções nem sempre conscientes, mas que segundo Maturana (2001) são as que comandam nossos atos. O que se percebe em muitas das narrações das professoras sobre suas memórias e o uso de narrativas na sala de aula que abordam a temática racial é que a escola privilegia um discurso racional que ignora o poder dos afetos e das emoções por onde também se alojam os mecanismos sutis de discriminação, ocultos em práticas curriculares que se contrapõem a um discurso de igualdade.

Com apoio na História dos vencidos, de Walter Benjamin, compreendemos - além de mim, meus alunos têm se inserido nesse processo de construção teórico metodológica - como se dá o processo de silenciamento de memórias e de outras questões que constituem a problemática desta pesquisa. Ao nos incitar a "*escovar a história a contrapelo*", esse autor nos instiga a pensar as relações raciais brasileiras, as práticas curriculares, as concepções que as orientam e fazem com que lutas sejam ainda ignoradas e tornadas invisíveis dentro e fora da escola.

Nesta tarefa, nossos projetos têm-se guiado por Benjamin que nos sugere sacudir a tradição para perceber outras histórias que ainda não se realizaram e que reinstalam espaços para os legados éticos daqueles considerados como vencidos, desmontando, assim, concepções de história, de memória. Compreender como a história da raça negra foi escrita, como ela aparece ou não na escola, as formas como vem sendo trabalhada ou ignorada, a que interesses essas narrativas atendem, as rupturas e as experiências compartilhadas, os anseios que não se realizaram, ou seja, rememorar. Eis o desafio a que nos propomos nesse percurso todo.

Essa questão fica bem patente quando analisamos as práticas dos professores a respeito do uso que fazem na escola das narrativas que abordam a questão racial. Vejamos duas situações observadas por nós durante uma aula em uma sala dos

da UFF, enquanto doutoranda sob sua orientação, bem como ao referencial teórico epistemológico e metodológico que conduz as discussões no grupo de pesquisa coordenado pela Professora Nilda Alves, enquanto pós-doutoranda, sob sua orientação no Proped-UERJ.



primeiros anos do ensino fundamental em uma escola localizada em uma comunidade quilombola:

Uma professora de Língua Portuguesa trouxe para os alunos copiarem um texto “A Barata nojenta”, que tratava sobre preconceito e discriminação. Ela abriu espaço para as crianças falarem. Perguntou sobre as formas de discriminação. Um aluno negro (o que é apelidado pelos colegas de “canetinha preta”) falou o “racismo de cor”, mas não soube explicar e nem falou sobre o que tinha acontecido com ele na sala de aula. Outra aluna que se autodenominou negra disse: ninguém pode “me chamar de negra, porque tem Lei”. A professora interferiu dizendo que se alguém a chamasse de negra, ela não se ofenderia, pois ela era negra e não tinha vergonha de ser. Somente esses dois alunos falaram sobre preconceito racial, os outros alunos falaram sobre outras formas de preconceito, e a professora permitiu que o assunto fosse para outro caminho (SITUAÇÃO 1).

Uma ótima oportunidade para se falar em diversidade de povos, foi o assunto sobre a formação da população no Brasil, mas infelizmente a professora só copiou no quadro umas poucas frases e nem explicou o assunto para os alunos, foi citado rapidamente o negro, o índio e os portugueses. Na aula seguinte já trouxe uma atividade para que eles respondessem sobre o assunto passado, mas a atividade não proporcionava para os alunos possibilidade de os mesmos refletirem sobre o assunto (SITUAÇÃO 2).

Outro fato que essa observação nos revelou foi que alguns professores apesar de se dizerem preparados para obedecer à obrigatoriedade de abordar a História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinente à História do Brasil, ainda têm uma ideia limitada sobre o que é falar do negro. No entanto, o assunto, de alguma forma vem sendo tratado, apesar de vago e superficial. Esta fala abaixo de uma das professoras participantes da pesquisa demonstra bem isso, pois quando perguntada sobre como ela procura abordar essa temática ela respondeu:

Eu tento e com certeza, principalmente quando se trata de escravidão no Brasil, que foi um momento de muito sofrimento para os negros, tanto os brasileiros e os que vieram da África, coloco muito essa questão para os meus alunos, porque o Brasil é o que é hoje, por causa dos povos que contribuíram para o crescimento do Brasil, com certeza foram os negros, pelo seu trabalho, muitos morreram pelo Brasil né, o Zumbi dos Palmares, que foi um negro que teve muita importância na nossa história. (PROFESSORA DE 5º ANO)

No tocante à questão do uso de imagens na busca de perscrutar as sutilezas por onde o racismo se metamorfoseia e processos de superação, algumas considerações precisam ser acrescentadas. Em seu livro “Lendo Imagens”, Manguel (2001, p. 21) aponta que as imagens nos dizem sempre algo. Segundo suas próprias palavras “as imagens, assim como as histórias, nos informam”. E continua o autor: “a imagem dá origem a outra história, que, por sua vez, dá origem a uma imagem”. Por isso, ao tratar



de processos sutis do racismo na escola e seus processos de superação, nada mais adequado do que o uso de imagens e de narrativas por se tratarem de formas de produção de afetos que ajudam a conformar determinados padrões, mas também por inspirarem outros usos transgressores e por atingirem diretamente a subjetividade do leitor, do sujeito observador.

A escolha das imagens e as histórias que elas nos contam, bem como o uso que é feito das narrativas ficcionais na escola procurou se alinhar a uma orientação teórico metodológica, dentre outras possíveis, segundo a qual todo uso de imagens como instrumento de pesquisa deve observar. Esboça-se aqui uma tentativa de usar as imagens não como ilustradoras do texto nem tampouco lançando mão do texto como legenda da imagem, e sim concebendo as palavras e as imagens articuladas, elucidando-se mutuamente e completando. (GURAN, 2000, p. 13).

Inspirada em Barthes (2010), entendo que as imagens selecionadas foram aquelas que me diziam alguma coisa; aquelas mais pungentes que, de algum modo, me feriam; pormenores denominados *punctum* por este autor. Assim, as imagens que apresentam detalhes, aos meus olhos e aos dos meus alunos, tradutores de uma emoção particular, por si só, interferem na nossa leitura. São fotografias de painéis, de murais escolares, imagens diversas tiradas por mim, ou que já existiam na escola, e que, de algum modo, traziam implícita a necessidade de uma discussão mais ampla, e ao mesmo tempo profunda, sobre a temática das relações inter-raciais no Brasil, e mais particularmente no ambiente escolar.

A imagem abaixo (figura 1) é bastante ilustrativa do descompasso entre discurso racional e as emoções que acompanham os discursos e as práticas dos (as) professores(as) com quem conversamos durante a pesquisa. Vejamos o que nos diz:



Figura 1: Imagem de um cartaz elaborado por professores contido em um mural localizado no pátio de uma escola quilombola.



Fonte: Pesquisa de campo dos autores.

Olhemos de perto esta imagem: trata-se de um cartaz elaborado por professores, afixado em um mural de boas-vindas, situado no corredor de entrada do prédio onde funciona uma escola, localizada em uma comunidade quilombola. Segundo a diretora e alguns professores com quem tive oportunidade de conversar, essa escola vem se destacando no cenário educativo do estado, por desenvolver um projeto de currículo que valoriza a história e a memória dos antepassados negros que habitam a região, bem como suas tradições e costumes atuais.

Embora seja a mesma imagem em perspectivas diferentes, na segunda podemos perceber em detalhes, pormenores da imagem anterior que, a priori, poderiam passar despercebidos e que nos ferem, nos pungem. Eis a razão de esta pesquisadora destacar a referida imagem e não outras encontradas no mesmo *espaço tempo* escolar. Portanto, todos os sentidos foram convocados nessa tentativa de “capturar” esse movimento sempre poroso dentro da escola por onde o racismo vai se metamorfoseando e, ao mesmo tempo, sendo superado. O que a escolha dessas imagens em especial diz das relações raciais nessa escola? Que sentimentos, valores, concepções de raça, de alteridade, de diferença elas parecem guardar em si? O que elas nos sugerem sobre a questão da identidade racial que vem sendo trabalhada nessa escola? O que pensam



os (as) professores (as) dessa escola e de outras sobre essa imagem e as narrativas raciais nelas contidas?

Muitas histórias poderiam ser narradas, muitas sensações, sentimentos e reflexões essa imagem pode suscitar em nós. Na realidade, tenho-a como uma imagem riquíssima, representativa das ambiguidades que envolvem a questão racial na escola. No entanto, por limites deste texto, vou tentar privilegiar algumas. Em primeiro lugar, o que vem à memória sobre essa foto é a seguinte questão: se os professores e professoras recortaram as figuras, escreveram, pensaram e idealizaram esse mural, não seria a gravura de uma sala de aula repleta de alunos brancos, uma clara contradição ao projeto que dizem defender?

Ao destacar uma sala de aula com alunos predominantemente brancos, ao invés de uma sala de aula da própria escola, com alunos da comunidade, não estariam presentes sentimentos de auto rejeição, de menos- valia? Que sentimentos perpassam a ausência de negros naquele cartaz? Não estaria a imagem encobrendo ou explicitando uma ideia de belo que conflita com as proclamadas intenções curriculares da escola? Esse breve exame nos leva a reforçar a premissa de que nossos professores (negros ou não; com projetos ou não) ainda estão impregnados por uma memória afetiva racista e desqualificadora do negro. Eles se desqualificam como negros, embora no discurso estejam trabalhando na linha da inclusão da cultura negra no currículo da escola. Narrativas que aliadas às experiências acidentais e sutis adquiridas no seio familiar, social e escolar ajudaram a modelar o comportamento de rejeição ao negro.

Ainda junto com Alves (2000) e outros autores, vislumbro nas imagens possibilidades de várias interpretações, condicionadas ao nosso conhecimento, ao nosso código cultural, ensejando outras traduções pela própria professora que, possivelmente, possa vir a lançar mão delas no seu cotidiano. Nesse contexto, ela pode atribuir a elas outros sentidos, inclusive negando-se ao seu uso, mas precisa discutir os aspectos ideológicos, teóricos, antropológicos subjacentes a elas. Ou seja, o trabalho com imagens e narrativas – tudo isto se aplica ao uso das histórias de Monteiro Lobato na escola - supõe um uso criativo e não passivo. Para isso, é igualmente necessário que os cursos de formação preparem para o exercício desse direito.



Deste modo, o uso de imagens e narrativas na pesquisa sobre a temática racial, corrobora a convicção de que estas por se situarem na esfera não retórica e argumentativa e sim mais afetiva do conhecimento têm contribuído para sedimentar o imaginário depreciativo sobre o negro na nossa sociedade. Portanto, no nosso ponto de vista, as imagens bem como as narrativas que elas suscitam ou que comportam têm importância crucial na manutenção do racismo e na sua superação por ajudarem na configuração de uma memória afetiva desabonadora ou positiva, contribuindo para o processo de esfacelamento ou de ressignificação da identidade racial.

Benjamin (1994) afirma que a experiência se transmite, entre outras formas, através das narrativas, coisa que hoje, no mundo moderno está em declínio. O que existe hoje é o imperativo do consumo de sensações e experiências isoladas, vividas individualmente. Em outras palavras: triunfa o efêmero e as sensações vazias, desestimulando o resgate de memórias outrora silenciadas⁵. Como vem sendo trabalhada com as crianças a questão da identidade racial, se a priori os professores não têm muita clareza de sua própria identidade? Destaco que a escola onde as imagens circulam foi escolhida como campo de pesquisa por apresentar características instituintes e por sugerir, em seu currículo, a inclusão da cultura de matrizes africanas e outras alternativas para a ultrapassagem da desigualdade racial no contexto escolar.

Uma questão interessante, no debate atual sobre a cultura, identidade e diferença, apontada por Bhabha (1998) e que nos instiga a pensar essa discussão, que é a questão racial na escola, é o pressuposto básico que se distancia da ideia de existência de identidades fixas, a partir de uma tradição originária em comum, numa relação supostamente harmoniosa, em prol de um objetivo também comum.

É preciso compreender como são produzidos os sujeitos nos excedentes da soma das diferenças de raça, classe, gênero etc. Então, a questão não é só levar em conta os processos de construção da identidade ou resgate de memórias silenciadas. É preciso ir mais além e procurar alcançar aqueles momentos excedentes onde as

⁵ A questão, portanto, é entender as razões porque essa memória continua sendo silenciada, porque o negro ainda é tornado invisível (nota-se uma gritante ausência do segmento negro no referido cartaz).



diferenças se cruzam e onde emergem, ora situações de cooperação em torno de um objetivo comum, ora conflitos, discordâncias e lutas pelo poder que podem ser inteiramente dissonantes a um possível projeto comum em virtude de uma história comum.

Um dos grandes objetivos da educação a partir das determinações da Lei é compreender o processo de negociação entre as comunidades que pretendem alcançar uma identidade baseada na diferença; as lutas que se dão nos espaços em que as diferenças se entrecruzam, os próprios conflitos de interesses e pretensões concorrentes entre elas, os significados e prioridades e disputas de representação e de poder que podem ser profundamente antagônicas, apesar das histórias comuns entre eles de privação e discriminação.

É importante ressaltar que os reflexos desse processo ainda podem ser encontrados na realidade atual das sociedades e das escolas dessa região, merecendo, portanto, por sua significação, uma visibilidade maior, ou talvez, um olhar menos enviesado no currículo escolar, no âmbito das determinações da Lei n. 10.639/2003 que institui a obrigatoriedade do ensino de História e cultura afro-brasileira nos currículos escolares.

Para compreender as ambiguidades, vale lembrar Maturana (2001) que trata da questão da dissociação entre razão e emoção. São discursos que parecem mais racionais do que efetivamente incorporados como algo que o professor deva se preocupar. Em termos escolares, essa memória, decorrente da racionalidade a que nos opomos, se faz presente no estímulo à competição, tanto entre escolas como entre alunos, no privilégio a um determinado tipo de conhecimento, na desvalorização de outros, nas atitudes de negação do *“outro como legítimo outro na convivência”*, numa cultura que promove e estimula a guerra, o aniquilamento e a destruição do outro, a homogeneização e a verticalização das diferenças.

Um olhar que explore a compreensão das professoras sobre as imagens e narrativas que circulam no cotidiano da escola e que, explicitamente ou não, envolvem a temática racial, possibilita compreender a surpresa com que se manifestam ao serem levadas a perceber as sutilezas que envolvem a questão racial no imaginário do



brasileiro. Este desvelamento pode levar a que identifiquem, no exemplo citado do quadro, as ausências ou a substituição de alunos negros por brancos no cartaz.

Embora tenhamos clareza que toda imagem é sempre uma representação a partir do real intermediada pelo seu autor, aquele que fotografa algo escolhe o seu objeto, o contexto onde se insere, seleciona o seu foco, produzindo assim imagens segundo sua forma particular de compreensão daquele real, seu repertório, sua ideologia. Eu ousaria acrescentar que a escolha de uma fotografia, e não de outra pelos sujeitos da escola, também obedece a esses códigos (KOSSOY, 2009).

Se compararmos os discursos sobre o racismo no Brasil com as práticas efetivas, ditas, sugeridas, capturadas durante o percurso da pesquisa; considerarmos as hesitações, os silêncios, os mal-estares, o desconforto visível, a preocupação excessiva em dar respostas politicamente corretas; o fato de todas atribuírem o racismo aos colegas e, até mesmo, as dificuldades que elas apresentam em distinguir práticas racistas daquelas que não o são, chegamos à conclusão de que essas ideias, ainda que demonstrem um certo posicionamento crítico frente à realidade racial brasileira, não atingiram os sentimentos dos professores entrevistados, a ponto de serem incorporadas às suas práticas cotidianas. Mais uma demonstração da exterioridade com que o conhecimento tem sido concebido?

Neste sentido reafirmo a importância das imagens e das narrativas que estas suscitam bem como das histórias contadas pelas professoras, visto que se revelam extremamente úteis tanto na pesquisa em educação⁶ quanto na análise das sutilezas da questão racial como um dos problemas de nosso tempo e de outros tempos que vêm exigindo mudanças em nossa cultura e na cultura da escola.

Na realidade, a literatura de Monteiro Lobato e algumas histórias populares e literárias são fontes onde bebem os professores quando vão organizar qualquer peça na escola e algumas delas são eternizadas em imagens localizadas em todas as paredes

⁶ Sobre a importância do “uso” da imagem e das narrativas na pesquisa em educação, conferir ALVES, Nilda. Vários textos. Aqui destaco o texto intitulado “Dois fotógrafos e imagens de crianças e seus professores: as possibilidades de contribuição de fotografias e narrativas na compreensão de espaços tempos de processos curriculares”. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de (orgs.). Narrativas: outros conhecimentos, outras formas de expressão.



da escola (biblioteca, sala de leitura e vídeo, pátio...). As de Monteiro Lobato são ainda as mais escolhidas, conforme exemplifica a imagem (figura 2) abaixo.

Figura 2: Fotografia de um painel encontrado em escola localizada em comunidade quilombola. Imagem representativa de um conto de Monteiro Lobato adequada à realidade da referida comunidade.



Fonte: Pesquisa de campo dos autores.

Perguntadas sobre sua percepção a respeito da imagem acima e seus possíveis significados no âmbito do trabalho que a escola diz realizar, além da preocupação que circula no país e fora dele a respeito do fato de a obra de Monteiro Lobato ser considerada racista, algumas professoras demonstraram o seguinte pensamento aqui sintetizado: Monteiro Lobato, quer se queira quer não, é um escritor que agrada muito às crianças. Por outro lado, segundo as professoras, a imagem acima, ao homenagear uma das obras de Monteiro Lobato é, ao mesmo tempo, uma tentativa do pintor em adequá-la à realidade daquela comunidade e uma manifestação do desconhecimento do caráter racista do escritor.

Essa homenagem seria, no âmbito do projeto que desenvolvem, no mínimo, contraditória. Uma imagem que nos instiga e ao mesmo tempo nos inquieta: não haveria outros escritores locais, regionais, nacionais...histórias que poderiam ser eternizadas em imagens que representassem melhor os anseios daquela comunidade?



No entanto, não podemos esquecer que Monteiro Lobato representa uma determinada época; além disso, a suposta natureza racista de sua obra não invalida sua importância no âmbito literário/histórico...questão que precisa ser questionada, discutida com as crianças e professores. É importante ressaltar, no entanto, que a obra literária, em especial de Monteiro Lobato, abre espaço para que a escola discuta não só a questão racial, mas as questões de gênero, classe pertinentes à época que o autor vivia. Possibilita aos professores fazerem uma reflexão crítica junto aos alunos, trabalhando como as histórias infantis, os contos, podem construir memórias e imaginários que contribuam para a formação de suas identidades.

Figura 3: Imagem representando uma cena do cotidiano da comunidade adequada a uma história de Monteiro Lobato.



Fonte: Pesquisa de campo dos autores.

A boa notícia é que outros movimentos instituintes vêm acontecendo, com ambiguidades e ambivalências, sim, porém demonstrando a potência criativa da escola. A imagem abaixo apresenta um momento de apresentação de grupos de alunos que participam de um projeto que visa trazer a cultura de matrizes africanas do Amapá para o universo escolar.



Figura 4: Atividades de encerramento da primeira etapa do “Projeto Alé nas Escolas”, em Mazagão Velho-AP.



Fonte: Pesquisa de campo dos autores.

À guisa de conclusão: possibilidades abertas pela Lei n. 10.639/2003

A pesquisa nos mostra que, apesar da invisibilidade da população negra ainda ser grande no Amapá e na escola a questão racial ainda carecer de mais atenção é possível encontrar movimentos com características instituintes circulando em escolas onde esta dimensão instituinte se apresenta mais forte, mais potente, mesmo considerando as limitações e as dificuldades. A luta pela instituição de um projeto mais amplo que contemple a cultura e a história dos negros é um grande avanço, ainda que, o racismo e a lógica racista se insinuem, insidiosamente, por entre as práticas dos professores.

Trazer à tona essa discussão busca atender a uma preocupação de educadores que têm direcionado seu esforço teórico e metodológico em construir outros caminhos para a reinvenção da escola através de projetos, nem sempre visíveis, mas importantes para consolidar uma tendência de garimpar, por entre as opressões, brechas de esperança e de superação das dificuldades.

A proposta é, justamente, aproveitar as pistas de movimentos dentro da escola que, mesmo miúdas e negligenciadas, possam nos ajudar a escapar do conformismo e



das profecias de que a escola não tem jeito. Tem sido muito comum, as insatisfações nos conduzirem a cair na tentação do “novo”, seja ele tecnológico, seja em forma de “verdade incontestável” do que falta para a escola, seja uma qualquer solução mágica e redentora dos nossos problemas. É importante fugirmos das soluções mágicas, dos discursos que, no mundo globalizado, estão carregados de promessas de um futuro para a escola, porém desvinculadas de uma articulação com os processos históricos e sociais, destituídos de vida e descomprometidos com os anseios da população por um futuro mais digno.

A Lei n. 10.639/2003 que institui a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura afro-brasileira, bem como de História da África e dos africanos nos estabelecimentos de ensino públicos e privados no Brasil, nas escolas pesquisadas ainda não vem sendo cumprida, acarretando no silenciamento da questão racial. Porém, as barreiras vêm sendo paulatinamente quebradas. Concebemos algumas políticas educacionais, como a Lei n. 10.639/2003, como o reconhecimento de movimentos instituintes que vão paulatinamente contribuindo com o rompimento das práticas racistas, instituindo uma nova ordem mais includente, igualitária e plural etnicamente, embora acreditemos que somente uma canetada não seja suficiente para ultrapassar as práticas discriminatórias contra os negros nas escolas. Acreditamos, portanto, nas possibilidades instituintes dessa lei na luta contra o racismo.

Pelo exposto acima, reafirmamos a necessidade de uma análise sobre a questão racial na escola, a partir da implementação da referida lei no sistema educativo amapaense, uma vez que a mesma vem contribuir para que se possa vislumbrar uma escola mais includente e igualitária. Em suma, trazer a temática racial para a escola é importante, se desejamos construir uma educação realmente democrática e inclusiva racial e etnicamente.

Referências

ALVES, Nilda Guimarães. Dois fotógrafos e imagens de crianças e seus professores: as possibilidades de contribuições de fotografias e narrativas na compreensão de espaços tempos de processos curriculares. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa et. al. (orgs.). **Narrativas**: outros conhecimentos, outras formas de expressão. Petrópolis, RJ: DP et Alii: Rio de Janeiro: FAPERJ, 2010.



ALVES, Nilda Guimarães. A formação da professora e o uso de multimeios como direito. In: FILÉ, Valter. (org.). **Batuques, fragmentações e fluxos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

BARTHES, Roland. **A câmara clara**. Lisboa: Edições 70, 2010.

BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas. magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

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

BRASIL. Lei nº. 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 10 jan. 2003.

COUTO, Mia. **Um rio chamado tempo, uma casa chamada terra**. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

GURAN, Milton. **Agudás: os brasileiros do Benim**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.

KOSSOY, Boris. **Realidades e ficções na trama fotográfica**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2009.

FOSTER, Eugénia Luz da Silva. **Racismo e Movimentos Instituintes na Escola**. Niterói: 2004. 398f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Fluminense, Rio de Janeiro, 2004. Disponível em <<http://www.bdttd.ndc.uff.br/tdearquivos/2/TDE-2005-03-15T14:39:57Z70/Publico/Parte%201-Tese-Eugenia%20Foster.pdf>>. Acesso em: 29 out. 2016.

LINHARES, Célia. **Projeto de pesquisa: experiências instituintes em escolas públicas e formação docente: Brasil e Portugal**, 2004.

MANGUEL. Alberto. **Lendo imagens**. São Paulo: Companhia da Letras, 2001.

MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Tradução: José Fernando Campos Fortes. Belo Horizonte. Editora: UFMG, 1998.



ARTIGO 3

EDUCAÇÃO E RELAÇÕES RACIAIS NA TESSITURA DAS MEMÓRIAS E NARRAÇÕES AMAPAENSES

Elivaldo Serrão Custódio
Eugénia da Luz Silva Foster

1 INTRODUÇÃO

Este texto pretende empreender breve reflexão a respeito das contribuições da Linha de Pesquisa *Educação, Relações Étnico-Raciais e Interculturais*, na tessitura dos dez anos do Programa de Pós-Graduação Mestrado em Desenvolvimento Regional da UNIFAP- PPGMDR. No momento em que se acirram os debates sobre a premência de repensarmos a escola e a universidade, urgência em recriá-las, pluralizá-las, desatrelando-as das amarras históricas que as têm caracterizado como homogeneizadoras, racistas e excludentes, nada é mais fortalecedor e estimulante do que o empenho em abrir espaço para a socialização de nossas pesquisas e para a troca de conhecimentos.

As ideias aqui tecidas são resultados de algumas reflexões que venho realizando juntamente com meus orientandos durante dez anos em que tenho atuado na graduação e na pós-graduação, após meu retorno à instituição de origem, oriunda do doutorado. Enfim, algumas angústias e inquietações, mas também muitos sonhos e utopias fazem parte desta construção, com a certeza de que neste processo podemos nos instrumentalizar para enfrentar os desafios que a atualidade nos coloca como educadores/as.

O artigo procura, inicialmente, apresentar alguns aspectos da minha trajetória no PPGMDR, desde o ano de 2006, buscando refazer um pouco dessa memória em uma perspectiva que nos conduza a encará-la não só como de fato aconteceu, mas também como ela repercute hoje nas nossas ações cotidianas. Em seguida procuro fornecer algumas evidências empíricas e teóricas da nossa efetiva participação no Programa, de modo a colaborar na construção de um Mestrado em Desenvolvimento Regional que contemple a discussão da diversidade e das diferenças étnicas, raciais e interculturais.



Deste modo, procuro fazer uma análise da questão racial no Brasil tecendo uma breve discussão sobre a questão racial no Amapá, em seus entrelaces com as possíveis contribuições trazidas pelas dissertações defendidas no âmbito do Programa e sob nossa orientação. Por fim, avaliar algumas dimensões dessa participação, aquilatando seus avanços, dificuldades e as possibilidades que se abrem para a consolidação dessa linha dentro do PPGMDR e da Pós-Graduação da UNFAP como um todo.

2 PERCORRENDO TRILHAS INICIAIS

Todos os caminhos nos levam a acreditar que vivenciamos, atualmente, no mundo contemporâneo, uma crise que se constitui no questionamento do uso de categorias unificadas e universalizantes na compreensão das diferenças entre os povos, imposta pela racionalidade ocidental. Nesse contexto, as questões das diferenças e da alteridade adquirem novo vigor, “ganhando voz aqueles que normalmente não a têm: os esquecidos, os excluídos, ou [...] os ‘derrotados’” (JOUTARD, s.d.). Destaca-se, assim, o apelo às memórias dos “de baixo”, que (re)surgem, no cenário mundial, principalmente, com a fragmentação de nações artificialmente constituídas, em cima do esmagamento de etnias e de identidades.

A disputa da memória de que nos fala Polack (1989), a luta contra a diluição e o esvaziamento de experiências vividas, em uma memória coletiva assimiladora, a busca de um espaço político de resgate e afirmação de memórias silenciadas e subterrâneas, mas também o recrudescimento do racismo e da discriminação racial, no bojo do processo de globalização da economia, são fatos a considerar e que interferem diretamente nos rumos que queremos dar para a educação e para a formação de professores.

Não obstante toda a gama de tensões e conflitos, apesar de esses problemas constituírem parte da agenda de movimentos sociais e de vários organismos internacionais, para alguns estudiosos do tema, a questão das diferenças (culturais, raciais, de gênero...) ainda carece de um tratamento que evidencie a seriedade das problemáticas resultantes de seus desdobramentos, enquanto temas significativos no campo da educação. Por que razão isso acontece?



Fui instigada a ingressar como professora-pesquisadora no então denominado Mestrado Integrado em Desenvolvimento Regional (MINTEG), em 2006, no âmbito de uma das suas Linhas de Pesquisa, intitulada *Sociedade, Cultura e Políticas Públicas*. Naquele momento, eu era a única Pedagoga, Mestre e Doutora em Educação da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP) e também a única pesquisadora das relações raciais, em seus entrelaces com a Educação, na nossa instituição.

O convite trazia como condição para esse ingresso o compartilhamento das vagas ofertadas pela professora doutora Marinalva Oliveira. Ingressei, assim, no primeiro ano de vida do antigo MINTEG e atual PPGMDR, oficialmente como coorientadora, porém responsável por duas vagas, cujos projetos aprovados se situariam na minha linha de pesquisa, na época denominada *Relações Raciais, Trabalho e Educação* e atualmente denominada *Educação, Relações Étnico-Raciais e Interculturais*. A professora Marinalva, por questões de força maior, naquele momento, orientaria somente um projeto.

Mesmo sem experiência de orientação na pós-graduação *stricto sensu*, aceitei o desafio. Afinal, todos nós estávamos iniciando uma caminhada na pós-graduação e iríamos todos aprender com esse processo. Confesso que em vários momentos muitos foram os percalços, enormes foram as barreiras, mas o desejo de aprender e abrir espaço na pós-graduação para a temática das relações étnico-raciais impelia a continuar e a superar os obstáculos.

Assim, a primeira experiência de inclusão do tema Relações Raciais e Educação na Pós-Graduação, em toda a UNIFAP e em todo o Estado do Amapá, nos anos subsequentes ao ingresso da primeira turma pode ser considerada um divisor de águas no meu processo de formação, de crescimento pessoal e profissional. Uma experiência que mudaria minha forma encarar a mim mesma, a minha história e a minha compreensão da questão racial no Brasil e em Cabo Verde.⁷

⁷ A referência a Cabo Verde deve-se ao fato de eu ser cabo-verdiana e naturalizada brasileira. Nessa condição, venho desenvolvendo um projeto de pesquisa cadastrado na PROPESPG/DPq/UNIFAP, intitulado: Memórias e narrações de docentes negros (as) a alimentar projetos e práticas antirracistas no ensino superior: aproximações entre Cabo Verde e Amapá (Brasil).



Se de um lado, o percurso foi sublinhado por conflitos intensos que denotavam atitudes de racismo explícito, francamente hostis, marcado por visões estereotipadas e preconceituosas acerca de quem se adequa ao perfil padrão para ser o que na academia, mormente em um programa de pós-graduação, de outro, não obstante o racismo ainda percebido, sobretudo, nas sutilezas, camuflado (racismo à brasileira), a premência em abrir/aproveitar o espaço para iniciar um processo de consolidação de uma linha de pesquisa em crescimento, que já se prenunciava árduo, impunha-se de forma contundente e imperiosa.

Um campo aberto que demandava mais pesquisas, estudos, debates, discussões e ações, apesar das dificuldades que diuturnamente se colocavam. Mediações que possibilitariam, e hoje ao olhar para trás vejo que favoreceram múltiplas aprendizagens, tanto na ampliação do debate sobre a questão racial com a sociedade amapaense, nas contribuições crescentes e significativas ao processo de formação de profissionais da educação, na formação de pesquisadores sobre a temática das relações raciais no Amapá e no estímulo à grande procura nos editais de seleção, além da formação de redes de apoio e intercâmbios nacionais e internacionais⁸.

Os frutos que estamos colhendo hoje reforçam a convicção de que sem a coragem de nos livrar das naturalizações e das certezas absolutas e nos embrenhar em trilhas desconhecidas e tortuosas, nada podemos construir. Ouçamos as palavras de Serres (1993, p. 11) para reforçar esta reflexão:

Aprender significa coragem de partir, deixar-se seduzir por outros caminhos, contrários a uma suposta direção natural. Implica tomar a vida a *contrapelo*³, livre de naturalizações e de certezas absolutas e expor-se, perigosamente, ao outro, às estranhezas, deixando a segurança da margem, do ninho, da casa, dos hábitos e das verdades cristalizadas para decidir embrenhar-se em trilhas tortuosas e caminhos desconhecidos.

Rememorar esta experiência, embora, como disse, muitas vezes dolorosa, porém gratificante, também remete a uma palestra muito interessante, proferida pela minha orientadora do doutorado, professora Célia Frazão Linhares (2001), a respeito

⁸ Sobre as redes e aos intercâmbios, mantemos intercâmbio com a Revista Aleph da UFF, com o grupo de Pesquisa Aleph/UFF e com a Universidade de Cabo Verde. ³ Grifo nosso.



da inclusão do tema Relações Raciais Pós-Graduação em Educação da UFF. Em determinado momento da sua fala, ao citar Marcuse, Célia nos brinda com a seguinte frase: “As feridas que se curam com o tempo são as que contêm veneno. (...) O tempo perde seu poder quando a recordação redime o passado”. E continua Linhares, ao refletir sobre essa mesma frase:

Portanto, só quando o veneno predispõe os acontecimentos à morte, é que seria válido dar “tempo ao tempo”, destinando-os a sucumbir no esquecimento. Mas o alimento da esperança é que, mesmo depois de abandonados ao arbítrio do tempo, os rastros condenados dos acontecimentos podem ser chamados à vida, através de processos de rememoração. Como tão bem entendeu Benjamin, é impossível hierarquizar o que será ou não lembrado futuramente, pois “nada que um dia aconteceu pode ser considerado perdido para a história.” Desta maneira, sempre é tempo de insurgir-nos contra a passagem voraz do tempo, reinstalando a vida, para fazê-la pulsar como curiosidade e desejo de saber para reencontrar-nos com o que passou, transformando-o (LINHARES, 2001, p. 03).

Instigada por esta reflexão tão oportuna ao movimento que pretendo fazer neste texto é que me atrevo a confirmar que essa trajetória desses dez anos na pós-graduação, tanto no PPGDAPP⁹, como no PPGMDR, os aprendizados foram muitos e mais positivos do que negativos. Tudo isso em uma perspectiva de colaborar no processo de desenvolvimento de uma consciência crítica dos nossos mestrandos sobre a região amazônica, o Amapá, o Brasil.

É importante esclarecer que, ao rememorar essa trajetória de vida e de pesquisa, não o faço em um sentido narcísico e individualista, e sim procuro fazê-lo no mesmo sentido atribuído por Walter Benjamin (1994) e Linhares (2001) à memória, ao indicarem que a rememoração redime o passado, salvando-o do esquecimento. O resgate e ressignificação destas e de outras lutas que foram enterradas nos escombros de uma civilização hierarquizada e racista podem fecundar novos projetos, presentes e futuros, em prol de uma sociedade e educação mais democráticas e inclusivas.

Rememorar, como nos assinala Benjamin, não se refere às experiências individuais isoladas, como a mera lembrança, por exemplo. Rememorar refere-se à

⁹ Trata-se do Programa de Pós-Graduação em Direito Ambiental e Políticas Públicas da UNIFAP, onde também atuei com professora colaboradora, entre 2006 a 2015.



experiência coletiva que está ligada à tradição de um povo, de sua história. Trata-se, portanto, da tarefa de compreender e resgatar um passado coletivo pleno de experiências narráveis – a sua memória.

Por outro lado, vale ressaltar que o trabalho desenvolvido nesses dez anos do PPGMDR e que vem se consolidando com o apoio de mestrandos e colegas professores, exige um esforço de entendimento de que as dissertações defendidas não se configuram como a mera conclusão previsível de uma tarefa burocrática que, no máximo, possibilitará ao autor galgar alguns degraus na carreira, sem transposições do que foi estudado para a vida (LINHARES, 2001, p. 03). Todavia, ainda é uma realidade nos depararmos com mestrandos que passaram dois anos trabalhando com o tema e, após a defesa o abandonam, praticamente inutilizando todo um esforço e investimento¹⁰.

Trago para minhas pesquisas e para as dos meus orientandos a reflexão sobre a questão das relações étnico-raciais e do racismo, relacionada ao contexto escolar e universitário, não porque acho que a escola e a universidade são os únicos espaços que reproduzem o racismo, mas porque, como educadora, considero que a educação, enquanto instância de formação humana consiste num espaço privilegiado de luta contra o racismo e outras formas de exclusão.

Nesse processo tenho lançado mão de minhas memórias tanto raciais quanto profissionais e busco refazer as memórias do racismo no Brasil e no mundo colonial e pós-colonial, bem como das teorias racistas que alimentam ainda atitudes, crenças e valores sobre o outro, o diferente. O ressurgimento, no cenário internacional, da questão das diferenças, o racismo, a xenofobia e a exclusão, no bojo de uma crise da razão universalista ocidental, torna imperioso colocar em pauta uma nova discussão para a educação. Indagações como esta que tem conduzido nossas reflexões: como pensar a escola e o trabalho docente para esse novo quadro que se esboça, quando, de

¹⁰ Sobre este abandono, os argumentos usados pelos mestres são vários e de várias ordens. No entanto, minha experiência sugere que, diante da carência de um Mestrado em Educação no Estado do Amapá, a procura pela única linha de pesquisa que traz algumas discussões sobre educação acaba forçando os candidatos a uma vaga no mestrado a adentrar pela temática racial, porém, sem um envolvimento e comprometimento maior com a causa. Tudo isso, redundando muitas vezes em dissertações meramente formais.



um lado, as exigências do apelo à diversidade e diferença se fazem mais contundentes, e de outro, verifica-se um estímulo ao individualismo, à homogeneização e à mercantilização, em um crescente processo de privatização da educação?

3 QUESTÃO RACIAL NO PPGMDR: TECENDO E ENTRELACANDO MEMÓRIAS, NARRAÇÕES E PROJETOS INSTITUINTES

Em suas reflexões a respeito das relações entre negros e brancos no mundo colonial, assevera Fanon (1983) que o negro e o branco são ambos prisioneiros: um, de sua negrura transformada em algo negativo, desvalorizado, inferiorizado, e outro de sua brancura, preso a uma ideia de superioridade que não condiz com o real, pois não existem raças superiores nem inferiores. Estas não são mais do que construções sociais.

Pesquisas indicam que a nossa escola e a universidade têm privilegiado um padrão, um ideal de cultura, de civilização e de homem, que é branco, masculino e euro centrado. Tal padrão vem sendo revisto, pois os resultados nos provam que ele não se coaduna com a realidade. Brasil e Cabo Verde são países multirraciais, multiculturais e diversos, mas têm sido bastante desiguais em si.

Estudos indicam, ainda, a necessidade de, no complexo processo de formação humana, que é o nosso *métier* levarmos em conta que lidamos com sujeitos sociais e culturais concretos. Indivíduos que têm vivências e experiências distintas, pertencimentos de classe, raça, gênero e culturas concretos e que colocam necessidades diferentes, embora não os tornem desiguais. Desse modo, as reflexões sobre a questão das diferenças precisam deixar o lugar marginal onde ainda têm sido colocadas, para fazer parte da teoria do currículo, da teoria educativa e de outras discussões nos diversos campos do conhecimento.

Vivemos em uma sociedade que apregoa ainda uma democracia racial, com base no argumento da miscigenação, como se a simples miscigenação fosse condição, por si só, para a suposta democracia racial. É parte do senso comum alegar-se que no Brasil e, em particular, na região amazônica não há negros, mas povos que racialmente são resultantes do cruzamento de etnias indígenas com populações negras e com brancos, e que por isso todos têm origem negra, indígena e branca.



Ainda como parte desse senso comum, argumenta-se que o que denominamos de “racismo” não passa de um processo de discriminação social; entretanto, os defensores da discriminação social não conseguem explicar os casos de racismo, explícitos ou não. Não é de se estranhar, portanto, que boa parte dos brasileiros ainda acredita que vivemos numa “democracia racial” e que o problema brasileiro e amapaense é social, mas não racial.

Essa limitação, na verdade, está relacionada à complexidade da questão racial no Brasil. Munanga (1999), além de outros pesquisadores, nos estimula a compreender a dificuldade de mobilização dos negros no país em torno da construção de uma identidade negra. Para esse autor, esse entrave foi elaborado em função de uma ideologia da mestiçagem, cuja origem remonta aos finais do século XIX e meados do século XX, pela elite brasileira, com um conteúdo simbólico e político poderoso e amplamente assimilado pelos negros e brancos brasileiros.

A ideologia da mestiçagem, sendo um dos legados de uma política racial altamente racista, objetivava acabar com “a mancha negra” que supostamente inferiorizava o Brasil perante outras nações do mundo mais desenvolvidas e levou muitos a negarem sua ascendência africana a perseguir um ideal de branqueamento (MUNANGA, 1999; GOMES, 2003; SCHWARCZ, 1993).

A problemática que se colocava no país naquele momento histórico era: como promover o alcance do Brasil ao status de país civilizado e desenvolvido, se o país apresentava um grande contingente populacional caracterizado com negro e que, segundo as teorias raciais em voga na época, era considerado inferior e incivilizado? Daí que inúmeras medidas foram tomadas, inclusive o estímulo à imigração de europeus, com amplas vantagens para o Brasil, a fim de suprir esta desvantagem racial. Chegou-se a estipular um tempo para que o Brasil se tornasse branco! Embora nem sempre explícitas, as repercussões desse projeto de um “Brasil branco” são objeto de reflexão neste texto, enquanto pano de fundo que sustenta nossas reflexões a respeito da nossa atuação na graduação e na pós-graduação, nos últimos dez anos.

O Relatório de Desenvolvimento Humano Brasil 2005 - Racismo, Pobreza e Violência, lançado em novembro pelo Programa das Nações Unidas para o



Desenvolvimento (PNUD), derruba o mito da democracia racial brasileira. O relatório, que contou com a participação de 30 pesquisadores, faz um levantamento abrangente e esclarecedor de indicadores brasileiros nas áreas de desenvolvimento humano, renda, educação, saúde, emprego, habitação e violência e conclui que, em todas essas esferas, os negros estão em posição desfavorável.

Nessa direção, a luta contra o racismo revela-se de extrema importância para a recriação da memória dos negros neste país e (re) constituição de sua própria identidade. Para isso, torna-se necessário fraturar os fundamentos da ideologia racista e a do branqueamento pela mestiçagem, ainda muito disseminados e vivos no imaginário do brasileiro.

Associado ao mito da democracia racial, a teoria do branqueamento constitui grande mecanismo ideológico que tem, historicamente, embotado os sentidos de boa parte da população, ao destituir de valor, como consequência, as discussões em torno da temática racial e seus desdobramentos no país, fato muito percebido ainda hoje, não obstante os avanços e conquistas significativas.

O argumento é: para que discutir racismo no Brasil, se o brasileiro não é um povo racista e se todos vivem em invejável harmonia no país? Para que discutir políticas afirmativas, cotas para negros na universidade, bem como outras ações que visam contribuir na superação das desigualdades raciais, se as oportunidades sempre estiveram abertas para todos e se não há no país, especificidade de “raça”, uma vez que todos são brasileiros, resultado de um cruzamento biológico entre branco, negro e indígena?

No bojo dessas considerações, vale destacar sempre que neste trabalho não se discute o fato de que a humanidade é biologicamente mestiça; o que se discute é o sentido ideológico, racista e político com que foi instituída essa ideia de raça, a fim de hierarquizar grupos humanos, a partir de critérios questionáveis e, ao mesmo tempo, é estimulada a mestiçagem e o mito da democracia racial.

Seguindo essa linha de raciocínio, entendemos que, não obstante os avanços daqueles que vêm lutando em prol da ampliação dessa racionalidade, de modo a torná-la mais incluyente racialmente na educação - nossas ações e as de colegas são



um exemplo desse esforço - a questão racial no Brasil ainda é marcada por um mecanismo muito forte de silenciamento das memórias da população negra que encobre sua importância enquanto agente na construção da história da nação brasileira. Um silêncio pode ser ainda constatado em certas práticas escolares e universitárias descritas e analisadas por nossos alunos nas suas dissertações e trabalhos de conclusão de curso. Enfim, práticas que vêm alimentando as desigualdades e a manutenção de privilégios, patentes nos cursos de graduação e mais ainda na pós-graduação *stricto sensu*.

A necessidade de uma maior valorização da memória da população negra no Brasil nos conduz a concordar com Bhabha (1998) quando este aponta que a busca do passado é uma forma de se aprofundar nos mais recônditos lugares da memória coletiva, sendo que lembrar não é a pura e simples reprodução dos acontecimentos do passado, em uma cronologia sequencial e linear e em que cada acontecimento histórico cede lugar a outro, e assim sucessivamente.

Compreender o silêncio histórico em torno do racismo é um dos caminhos que se pode trilhar na luta contra a discriminação racial e contra práticas educativas que embora propugnem oficialmente por um caráter democrático, ainda reproduzem as contradições de uma sociedade altamente desigual e racista. Um cuidado, contudo, deve ser observado: Para fugir da visão de universidade que só reproduz as mazelas da sociedade, é importante ficarmos atentos para as inúmeras possibilidades de se combater o racismo e a discriminação racial que circulam nesses espaços e que nem sempre reconhecidos na sua potencialidade criativa e inclusiva. A nossa presença na Pós-Graduação na UNIFAP é um exemplo desse movimento.

Por isso, não poderia, mais uma vez, deixar de parafrasear outra vez Linhares (2002) quando nos alerta que, pensar a problemática da questão da exclusão social e racial, enquanto tema de pesquisa na graduação e na pós-graduação significa, portanto, “tecer e entrelaçar” desejos, anseios e práticas com outros projetos inclusivos que caminham na mesma direção, ou então, que comungam do mesmo espírito de inconformismo, de desejo de ver a realidade reinventada.



Essa realidade que, embora esteja sempre em movimento, é tratada por muitos como resultado “natural” e acabado de uma determinada história. É ajudar a desmontar concepções há muito sedimentadas e cristalizadas como verdades inquestionáveis e imutáveis porque “naturais”, forjadas por um processo de dominação e subalternização daqueles cuja história de lutas e anseios por um futuro melhor foram enterrados sob os escombros de uma história oficial.

E assim indago: Será que a universidade se dispõe a enfrentar essas questões? De que maneira gestores, corpo docente, corpo discente, corpo técnico-administrativo têm feito esse trabalho? Quem faz da universidade aquilo que ela é hoje? Se considerarmos que todos somos agentes educativos, pergunto: o que fazemos diante da necessidade da desconstrução de concepções presentes nas práticas educativas que, ao longo dos anos, vão demarcando cada vez mais os espaços de hierarquização que têm caracterizado o ensino superior como altamente excludente?

A seguinte constatação constitui o fulcro de uma série de questões sobre a problemática racial na universidade que me têm instigado, corroborada por outros resultados de estudos e pesquisas: além da escassez de temas relacionados à questão racial em muitas universidades do país, ainda é comum também na universidade a existência de práticas de discriminação por parte de professores, em relação a estudantes e colegas negros e/ou afrodescendentes reveladas nos estereótipos, nas brincadeiras, nas atitudes sutis, ou então na sua mera ocultação.

Recentemente, um mestrando mostrou-se desiludido com o Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Regional-PPGMDR, porque teria sido alvo de brincadeiras, por parte de professores do curso que, no seu entendimento, revelam um racismo sutil. E quantas outras vezes nossos orientandos não reclamaram de ouvir de professores do curso, expressões como: “O que seu tema tem a ver com desenvolvimento regional?”. Ou então, quando os candidatos à nossa linha de pesquisa são confrontados por membros da banca de seleção, com as seguintes indagações: “você não poderia procurar um tema de pesquisa mais relevante socialmente? Em que aspectos esse seu tema se insere no âmbito das discussões sobre desenvolvimento regional?”.



Pesquisas apresentadas pelos institutos oficiais como o IPEA e IBGE apontam para a desigualdade social de base racial, em todos indicadores: saúde, educação, habitação, trabalho entre outros. Nesta direção é que estamos convencidos da importância da nossa linha de pesquisa na consolidação do mestrado em desenvolvimento regional, por acreditarmos que desenvolvimento está relacionado à educação, à cultura, às condições de vida da população como um todo e envolve os diversos segmentos populacionais, cujas histórias são diferenciadas e merecem ser retomadas em uma perspectiva crítica. Portanto, o acesso à educação, ao mercado de trabalho, à saúde, à equidade nos direitos de cidadania, tudo isso contribui no processo de desenvolvimento de uma nação, de uma região, de uma localidade. Importa, sim, determinar e deixar bem claro a perspectiva de desenvolvimento a que nosso curso se alinha.

Para reforçar esse raciocínio, recorro aos dados do IBGE (2015), segundo o qual, mesmo os negros sendo a maioria da população brasileira, ao analisarmos a parcela da população mais rica do País, somente uma pequena fatia, (17,4%) é composta por negros, enquanto 79,6% dos mais ricos do Brasil são brancos. Mas quando a Pesquisa analisa a parcela mais pobre da população brasileira, formada pelos 10% da população total cuja renda média é de até R\$ 130,00 por pessoa da família, os negros são maioria, com 76% entre os mais pobres do País.

Ainda segundo o IBGE (2015b), na publicação “Síntese de indicadores sociais: Uma análise das condições de vida da população brasileira, 2015”, somente 52,6% da população negra com idade entre 20 a 22 anos conseguiram concluir o ensino médio em 2014, contra 71,7% de brancos. Hoje, a maioria da população brasileira é formada por negros. São 53,6% da população entre pardos (45%) e pretos (8,6%), totalizando quase 110 milhões (108.915.200) de brasileiros negros.

Pesquisas mostram que, com o mesmo nível de escolaridade, um negro ainda ganha menos do que um branco exercendo a mesma função; e que, embora a escolarização de negros e brancos no país tenha crescido, ainda há uma distância grande entre eles. Os movimentos sociais vêm lutando para que essas discrepâncias deixem de existir, exigindo que as medidas compensatórias sejam implementadas



efetivamente. O debate sobre a questão das ações afirmativas na qual entra a polêmica sobre as cotas é um exemplo.

Em resumo, os indicadores de saúde, educação, cultura, acesso ao mercado de trabalho, renda, habitação, etc. também são contundentes em apresentar um Brasil que vem mudando ao longo dos anos, por conta da adoção de políticas afirmativas de combate à desigualdade e de promoção da igualdade racial, porém ainda permanece extremamente desigual.

De acordo com Rodrigues (2015), no Estado do Amapá, em termos de políticas públicas, a discussão sobre Educação para as Relações Étnico-raciais iniciou tardiamente em 2008, cinco anos após a promulgação da Lei 10.639/2003. A temática só passou a ter visibilidade com a assinatura da Lei 1.196 de 14 de março de 2008, de autoria do ex-deputado Carlos Camilo Góes Capiberibe. No entanto, vale acrescentar a esta informação que, no âmbito da Universidade Federal do Amapá, pelo menos desde 2003, a questão racial vem sendo o foco de muitos debates e mesas redondas, sendo, inclusive, levado, às escolas das redes municipais e estadual.

A Universidade Federal do Amapá, atendendo as tendências nacionais, e como fruto desses referidos debates e iniciativas iniciados por alguns professores negros envolvidos com a temática racial na UNIFAP, conta hoje com o Núcleo de Estudos Afro-brasileiros - NEAB, criado em 2015 por um conjunto de profissionais da instituição e Movimentos Sociais Negros, bem como, de outros setores sociais interessados em dar visibilidade às causas raciais. Mesmo assim, por razões diversas, a UNIFAP foi a última universidade brasileira a criar seu NEAB que tem como objetivo aglutinar as pesquisas na área, qualificar professores para atuar em sala de aula junto aos alunos, além de contribuir na produção de material didático, dentre outros assuntos voltados para a área da educação.

De acordo com dados do IBGE censo de 2010, o Estado do Amapá possui uma população considerável de negros (77,9%). Contudo, qual a porcentagem de negros é vista nas salas de aula dos cursos de pós-graduação? O espaço da pós-graduação também deve ser acessível ao negro e, como foi visto, só através de ações afirmativas, compensatórias de séculos de impedimento evolutivo, é que seremos capazes de ver o



percentual de negros no Amapá representado dentro dele. Mais pesquisas precisam se debruçar em torno da problemática racial na pós-graduação para que tenhamos dados mais precisos para apresentar.

Em termos teóricos, contudo, no PPGMDR, verifica-se uma ausência quase total de reflexões que tenham como preocupação principal a questão racial e seus desdobramentos, apesar de não se deixar de notar hoje um expressivo interesse com relação às questões de raça e etnia no ensino superior. No entanto, considerando a extensão e a importância do problema racial brasileiro e amapaense e sua interferência no campo da educação, essa produção ainda é inexpressiva, o que sugere a necessidade crescente de outros olhares sobre outros aspectos dessa problemática.

O que justifica a não percepção por parte de alguns colegas e dentro do próprio PPGMDR de que as desigualdades socioeconômicas têm um fundo racial e, por isso, a temática das relações raciais torna-se um tema de pesquisa relevante social e academicamente é mais outra preocupação que poderá vir a ser mais um tema/problema de pesquisa. Analisar o desenvolvimento regional é também considerar o racismo, a exclusão social de base racial, os movimentos sociais, as políticas públicas de inclusão, ou seja, as políticas afirmativas – estamos firmemente convencidos disso.

As práticas a que nos referimos anteriormente têm um fundamento, uma história que está alavancada em concepções e em uma memória secular, para usar as palavras de Linhares (2001), consolidadas, ao longo dos anos, e que foram sendo historicamente construídas, negando a memória dos negros e pobres de modo geral. Um tempo em que em função dos embates em torno da constituição da nação brasileira foi necessário repensar a constituição racial da população, uma vez que constituía uma vergonha nacional o país ter um contingente bastante alto de população negra.

Entender, nesse contexto, os significados do termo “silenciamento” e seu campo semântico – além das repercussões que um processo dessa natureza pode acarretar para uma educação que se pretenda democrática na constituição de subjetividades emancipadas e autônomas – é tarefa que se revela essencial, uma vez que, inclusive, o racismo presente na sociedade revela-se um poderoso tabu.



Todos têm medo de ser descobertos como racistas, ainda que em suas práticas o racismo esteja mais do que evidente. Um exemplo clássico é o receio de chamar o negro de “negro”. O negro, para muita gente, é moreno, moreno/a claro/a, mulatinho/a, negro/a com traços finos e tantos outros “epítetos” para o negro, no discurso social corrente que escondem a condição do/a negro/a. No entanto, essa suposta “morenidade” logo se esvanece quando a intenção é ofender ou “colocar o negro no seu lugar”, como se ouve amiúde em diversos discursos.

Ao refletir sobre o que ela chama de “a política do silêncio”, Orlandi (1997) declara que o silêncio adquire uma dimensão política, pois pode ser considerado tanto como parte de uma retórica de dominação (opressão), como de sua contrapartida (resistência). Aponta, ainda, para a necessidade de atentarmos para os diversos modos de existir do silêncio: silêncio que atravessa as palavras, que existe entre elas, ou que indica que o sentido pode ser sempre outro, ou ainda que aquilo que é o mais importante nunca se diz.

Mais do que outra coisa, o silêncio é um processo revelador de outros significados do dito, pois permite antever no discurso o não dito, o silenciado, o que é dito nas entrelinhas, revelando significados não expressos. Daí se perceber uma íntima relação entre silêncio, memória e esquecimento. Silenciam-se memórias pelo emudecimento, pelo enaltecimento de uma memória em detrimento de outra(s), em narrativas onde se enfatizam aspectos de uma determinada história em detrimento de outros menos convenientes. Silenciam-se também pelo engessamento de memórias em narrativas cristalizadas como únicas e verdadeiras. E assim o silenciamento torna-se um mecanismo importante no esvaziamento de lutas de movimentos sociais, de resgate da memória de grupos étnicos e de grupos “minoritários” em geral.

Apoiando-se nessa perspectiva, não se pode afirmar categoricamente que a universidade não fala em racismo, na questão do negro e até que não constate a desigualdade social de base racial presente na sociedade brasileira. No ensino, disciplinas em cursos de graduação, de pós-graduação *lato e stricto sensu* e até cursos de extensão mais curtos e específicos têm sido ofertados à população, nas mais diversas matizes teóricas e metodológicas.



No campo da pesquisa, estudos diversos têm sido realizados, o que demonstra que a pesquisa nessa temática tem avançado nesse domínio e as publicações vêm crescendo exponencialmente e alcançando resultados primorosos. Grupos de pesquisa dedicados à discussão de tema proliferam pelo país. Dissertações e teses já defendidas demonstram que a produção vem crescendo, sobremaneira, em quantidade e em qualidade¹¹. No caso da UNIFAP, nossa presença na graduação pode ser conferida com a disciplina Educação e Relações Étnico-Raciais, compartilhada com outros colegas que se dedicam ao estudo do tema.

Ainda na graduação e alimentada pelos estudos realizados no âmbito da pós-graduação, vale ressaltar a oferta da disciplina Seminário de Pesquisa¹² que acontece em quatro níveis semestrais (Seminário I, II, III e IV), culminando com o pré-projeto de TCC e onde também, desde 2006, temos inserido nossos projetos de pesquisa. Na pós-graduação *lato sensu* há a disciplina Educação e Relações Étnico-Raciais. Entretanto, na pós-graduação *stricto sensu* a realidade é mais pungente e complexa. Além da quase ausência de professores que desenvolvem projetos nessa temática, ausência de projetos que abordam o tema, ausência física de estudantes, a resistência ainda é grande às mudanças.

Analisar o papel histórico que a universidade tem desempenhado, a sua visão de conhecimento, as suas práticas, os processos históricos que têm condicionado a sua natureza excludente já apontada em estudos e pesquisas, significa reinventá-la, valorizando outras memórias, outros saberes, construindo outros projetos para o

¹¹ No âmbito do PPGMDR, as dissertações que até agora foram orientadas por mim e defendidas foram as seguintes: Andrade (2008); Guimarães (2008); Alves (2009) Custódio (2010); Neves (2015); Galvão (2015). No PPGDAPP: Salheb (2010); Silva (2015); Custódio (2014); Guimarães (2017); Resende (2018); Mello (2018).

¹² O componente curricular do curso de Pedagogia, Seminário de Pesquisa é organizado em torno dos projetos que os professores do curso oferecem aos estudantes, a partir do terceiro semestre da data do ingresso no curso, culminando com a apresentação de um pré-projeto, por parte dos estudantes (individualmente ou em grupo de, no máximo, três componentes). Esses pré-projetos são destinados pelo colegiado aos professores com disponibilidade de carga horária e cuja linha de pesquisa seja próxima ao tema em estudo, com a finalidade de orientarem a produção. Ao mesmo tempo, redundarão, no semestre seguinte, nos projetos de TCC que, após qualificados por banca organizada para esse fim, darão ensejo à produção dos TCC. Ressalto que o tema de pesquisa Educação e Relações Étnico-Raciais foi inserido nesse contexto do curso, no ano de 2008, a partir da mudança no projeto curricular, em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia. De lá para cá, vem obtendo grande procura por parte dos acadêmicos do nosso curso, redundando até hoje em vários Trabalhos de Conclusão de Curso concluídos e outros em andamento.



futuro. Trabalhando a concepção de história de Benjamin, Gagnebin (1993, p. 51) afirma que o “historiador materialista deve sempre se lembrar de que a imagem do passado – que é a sua imagem de passado – não pode oferecer um ponto de partida imediato à sua análise, mas que a condição prévia de todo julgamento do passado é o exame crítico da constituição histórica da representação desse passado”.

Nessa direção, enquanto pesquisadores não podemos deixar de refletir sobre nós mesmos, sobre nossas concepções e convicções, pois são elas que direcionam nosso olhar para determinados aspectos reais ou imaginários dessa realidade e fazem com que negligenciemos outros. Nenhum pesquisador observa o seu objeto sem refletir o espelho de suas próprias convicções. Ele deve sempre rever seus pressupostos, pois são eles que muitas vezes se constituem em névoas que encobrem o olhar sobre a realidade, impedindo de vermos outras histórias na própria história. É o que tentamos fazer nesses dez anos em que estamos envolvidos com o tema das relações raciais, seja no ensino, na pesquisa e/ou na extensão.

Em um mundo onde coexistem processos de homogeneização – tentativas de implantação de um pensamento único – e a imposição de uma determinada cultura erudita e elitista, tida como universal; onde se assiste a um processo concomitante de fragmentação de memórias, de ênfase ao efêmero, ao transitório, ao individualismo exacerbado; onde se erguem bandeiras de emancipação de grupos historicamente dominados e silenciados; onde se privilegia um ensino por competências de forma a preparar o futuro operário para atender às necessidades de produção das empresas, os desafios que se colocam são inúmeros e exigem que as práticas sejam revistas, bem como as suas bases teóricas de sustentação.

A nossa atuação no PPGMDR nesses dez anos tem procurado seguir nessa direção¹³, ancorada nessas premissas mais básicas de pensamento e de produção de conhecimento. Temos tentado dar uma modesta contribuição para se repensar a formação de professores e pesquisadores, no mapeamento e na análise da literatura

¹³ Refiro-me às minhas reflexões e as dos meus orientandos. Englobando o PPGMDR e o PPGDAPP, nesses dez anos (2006 a 2016), totalizam quatorze mestrados sob minha orientação, cujas pesquisas se alimentaram das discussões que tenho proposto na graduação e na pós-graduação da UNIFAP. Desse total dos trabalhos orientados na pós-graduação, nove dissertações já defenderam e quatro ainda estão em processo de orientação.



sobre a discriminação racial na sociedade brasileira, a partir das diversas correntes, com seus parâmetros de análise. Uma forma de compreender a complexidade das relações brasileiras e amapaenses, sua origem e os caminhos por onde as análises têm andado na sua interpretação.

Neste sentido, todas as reflexões que trazemos nas nossas pesquisas se configuram como um convite para repensarmos a sociedade e a formação docente na nossa instituição, tendo em vista a complexidade das questões que envolvem a educação, tanto no que diz respeito às políticas, quanto às práticas¹⁴. Buscamos apoio nas diversas áreas do conhecimento que se relacionam com a educação para ajudar a compreender a forma como a educação tem tratado um tema de tamanha importância para a sociedade, como a questão das relações raciais no Brasil.

Acredito que, como educadores e pesquisadores das relações étnico-raciais em suas interfaces com a educação, podemos recolocar em cena essas memórias, buscando outros caminhos na compreensão do mundo que nos cerca. Um entendimento mais alargado do que seja desenvolvimento em seus desdobramentos tais como: para quem serve ou a quem tem servido esse modelo de desenvolvimento que o país vem perseguindo?

Um olhar mais acurado sobre as dissertações defendidas e sobre a produção de nossos mestrados em uma perspectiva mais ampla revela-se bastante elucidativa. Em termos teóricos e metodológicos todas as dissertações buscaram trazer alguns aportes que, por sua vez, colaboraram e ainda colaboram para expandir as reflexões que venho realizando sobre o racismo e educação. Desde as duas primeiras dissertações defendidas, percebe-se um esforço de procurar englobar outros ângulos da questão racial e seus desdobramentos na educação, ao evidenciarem aspectos da temática localizando-os prioritariamente no ensino superior e na EJA, respectivamente.

No que tange ao ensino superior, já na altura (2008) a autora da dissertação, ao se debruçar sobre as percepções dos docentes das licenciaturas a respeito da inclusão

¹⁴ Dentre as publicações mais relevantes do nosso grupo, sugiro conferir: Foster (2011); Foster e Alves (2011); Foster (2012); Foster, Custódio e Superti, (2013); Foster e Custódio (2014; 2016a; 2016b); Foster, Videira e Custódio (2015); Foster e Silva (2015).



da temática das relações raciais nas suas matrizes curriculares, aponta para a necessidade urgente de uma discussão mais efetiva no seio da universidade sobre a importância da inclusão da temática racial, em suas várias nuances, como um componente imprescindível na formação docente. Deixa, assim, um suporte que serviu para fomentar a elaboração de políticas públicas e sociais, além da mudança de metodologias bem como a introdução de conteúdos específicos nas licenciaturas, cujos primeiros resultados começam a aparecer. Uma análise das matrizes curriculares dos cursos de formação docente na UNIFAP constitui um relevante tema de pesquisa, ainda por explorar, se considerarmos sua complexidade.

Já a dissertação que focaliza a Educação de Jovens e Adultos – EJA, também de 2008, embora não tenha feito uma relação específica com a questão racial, fornece indiretamente elementos para a ampliação das nossas reflexões, tendo em vista que, ao abordar a educação, em seus entrelaces com as questões sociais, nos apresenta as percepções que os estudantes da EJA, na sua maioria autodeclarados negros (pretos e pardos) dessa modalidade ensino trazem sobre suas possibilidades de acesso ao mundo do trabalho. Mais uma contribuição que a nosso ver ajuda a repensar a EJA enquanto espaço de formação, considerando as problemáticas sociais ali colocadas e nem sempre plenamente aquilatadas em sua potência teórica e metodológica.

Na mesma linha, as demais dissertações que se sucederam procuraram abordar os subsídios que a inclusão da cultura afro-amapaense e afro-brasileira traz para a cultura nacional, uma vez que ao penetrar no espaço escolar de forma não folclórica, enquanto parte integrante dos currículos escolares recoloca em questão a problemática da identidade nacional e identidades étnicas.

Essa ampliação, portanto, seja abrangendo os vários componentes curriculares e níveis de ensino, em uma perspectiva de valorização e reconhecimento das diferenças, seja colocando em evidência lacunas e limitações que precisam ser equacionadas pelos cursos de formação de professores, bem como pelas políticas educacionais, reconstrói a experiência, resgata memórias e narrações compartilhadas e projeta outros modos de narração e outras formas de organização do mundo que o modo neoliberal de organização da sociedade não fornece.



Como suporte teórico-metodológico para a análise de todos esses processos de manutenção do racismo na escola e na universidade, além das pistas que deixam para a reinvenção desses espaços de formação todas as dissertações por mim orientadas têm se apoiado em vários estudos que propõem a ampliação da crítica à racionalidade dominante incluindo outras memórias e histórias daqueles que foram dados como vencidos pela história oficial.

Ao mesmo tempo, nós temos nos aventurado em construir uma perspectiva colaborativa de pesquisa como alternativa metodológica para propiciar aos docentes, pedagogos e demais participantes das instituições campo de nossas pesquisas, momentos de reflexão e construção de uma prática que envolve tanto a necessidade de rever a teoria quanto de desvelar vícios da ação docente, no que diz respeito a temática estudada.

Não obstante todo esse esforço, o que podemos depreender dessa rememoração é que não é possível ainda afirmar que temos uma Educação e Relações Raciais integradas. Nossa experiência indica que temos ensaios ainda muito pontuais que direcionam às reflexões de um conhecimento social e racialmente construído, porém, com desenvolvimento contraditório, solidário e articulado. Sem dúvida, as produções efetivadas pelo grupo de pesquisa contribuem para o avanço das discussões sobre a temática das relações raciais, em seus desdobramentos no campo educacional, porém, ainda carecem de um maior aprofundamento teórico e metodológico.

Em suma, as tentativas de realizar uma articulação sólida entre as discussões a respeito do fenômeno educativo, da problemática das relações raciais no Brasil e no Amapá apresentam-se tardias e a ainda estão em construção. As bases já foram lançadas. Mas precisam ganhar mais corpo com a adesão de outros olhares reflexivos, assentadas em pesquisas colaboradoras para a construção de uma outra epistemologia que aborde o tema educação e relações raciais.

Nessa perspectiva podemos afirmar que temos, sim, dado uma pequena, porém, relevante contribuição para se pensar desenvolvimento, pela via da Educação das Relações Étnico-Raciais. Comungamos, mais uma vez, com Linhares (1999, p. 16), quando afirma que a universidade precisa ser reinventada e os melhores tijolos dessa



sua reconstrução estão espalhados nas dobras das práticas sociais e com nossas pesquisas vamos recolhendo-os e rejuntando-os, entrelaçando-os com as tensões cotidianas, na busca de concretização do sonho de um mundo mais justo e democrático.

Entretanto, e concomitantemente a esse movimento, tudo indica que, mais uma vez, assiste-se a uma tentativa de reforço à hegemonia da memória dominante, ao se instituir um poderoso movimento de controle das lutas das “minorias”, dos grupos étnicos e outros, como forma de desmobilização. Os acontecimentos políticos dos últimos meses são exemplos contundentes. Percebe-se, nessa trajetória, um emudecendo progressivo dos movimentos, um esvaziamento de lutas que historicamente configuraram o quadro da educação deste país com suas reivindicações em prol da qualidade e da gratuidade do ensino, pelo cooptação de lideranças, com a “compra” de consciências em nome do progresso e da inserção da nação no mundo desenvolvido.

A fragmentação da sociedade e a efemeridade que vêm destruindo os laços da comunidade de experiência se faz sentir dentro dos muros escolares e universitários, transformando a relação pedagógica. Essas instituições que defendiam e transmitiam valores gerais e universais a todos os que a ela tinham acesso, enfrentam hoje uma crise.

Com o processo de massificação, a universidade e a escola veem seus antigos objetivos perderem clareza, ao mesmo tempo em que são forçadas, pelos diversos movimentos sociais e outros processos oficiais como as reformas, a se avaliar. De um lado, a necessidade de atender à diversidade cultural durante muito tempo ignorada, e em outros casos, de reconstruir a identidade nacional esfacelada. De outro, a exigência das reformas no sentido de uma adequação maior ao mercado das profissões, o desenvolvimento de competências. Alguns alunos se subjetivam na escola e na universidade outros, talvez a maioria, se subjetivam contra elas. (DUBET, 1998, p. 27).

Nessa crise pela qual passa a universidade e a própria escola, Hargreaves (2000) identifica o declínio da tradição judaico-cristã em função de uma diversidade religiosa,



cultural e étnica que levanta algumas questões antes não colocadas. A universidade que se questiona hoje coloca em xeque seu sentido, os seus valores e questões relativas à relevância do currículo em face à diversidade dos alunos.

No entanto, as contradições estão postas aí. Exige-se que a academia se organize para ajudar a solucionar a problemática das diferenças quando a própria sociedade se organiza de forma a exacerbar a exclusão, ao se alinhar a diretrizes que emanam das grandes organizações financeiras que só valorizam o lucro. Apela-se, mais do que nunca, para a educação e seus protagonistas, no sentido de implementação de políticas cada vez mais restritivas e antipopulares que acabam exacerbando o racismo e a xenofobia em relação a negros, árabes e imigrantes de modo geral.

Hoje, esses questionamentos colocam para as instituições educativas de pesquisa e de formação docente a necessidade de uma revisão de sua representação intelectual e política da alteridade. A realidade agora é de diversidade cultural, pluralidade de culturas e outras questões delas decorrentes. Com efeito, pode-se perceber que a visão implícita do 'Outro' nos currículos está em franco processo de revisão, pois não se adequa mais à realidade atual. E nossas pesquisas têm corroborado essa posição, seja fornecendo elementos que fomentam políticas públicas, seja levando para o campo da escola contribuições teórico-metodológicas que possibilitem avanços na forma como essa instituição vem encaminhando o trabalho educativo e examinando o tratamento das diferenças.

Nas investigações que temos realizado, paira outra inquietação: as políticas de ação afirmativa na universidade e conseqüente adoção de um sistema de cotas para negros e pessoas economicamente carentes, na graduação, e agora a discussão sobre a adoção de uma política de cotas para negros, indígenas e pessoas com deficiência, nos programas de pós-graduação das IFES¹⁵.

¹⁵ Sobre esta questão, resalto que já estão em curso algumas discussões, por parte da comissão instituída pela reitoria, formada por professores representantes dos Programas de Pós-Graduação e presidida por mim, que visa elaborar proposta de Resolução que institui as cotas para negros, indígenas e pessoas com deficiência, nos Programas de Pós-Graduação da UNIFAP.



A política de cotas na pós-graduação *stricto sensu*¹⁶ é uma forma de colocar em evidência o racismo e processos mais amplos de discriminação nos programas de pós-graduação, tendo em vista que, historicamente, esses programas têm sido quase que exclusivamente de pessoas brancas. Mais uma barreira sendo enfrentada. Mais embates com colegas que se colocam em posições diametralmente opostas e contrárias a essas ações políticas. Os argumentos são vários e vão desde a propalada ausência de necessidade, uma vez que, nessa perspectiva, a política de cotas na graduação anularia as diferenças no acesso à pós-graduação, até ao argumento da meritocracia, nossa já velha conhecida.

Em nível de pós-graduação *stricto sensu* pistas indicam que a pós-graduação vem se consolidando paulatinamente. Embora ainda tímida, em relação a outras IES brasileiras, a pós-graduação *stricto sensu* na UNIFAP cresceu consideravelmente nesses últimos dez anos, onde podemos contabilizar 09 (nove) programas de pós-graduação em nível de mestrado e 03 (três) em nível de doutorado em 2016.

Diante dessa constatação, a questão a ser provocada é: Como esses programas encaram essa desconcertante ausência tão presente nos nossos cursos de pós-graduação? Que debates o tema tem suscitado nas dissertações e teses defendidas em andamento? Um olhar preliminar e muito superficial indica que a ausência da população negra na pós-graduação da UNIFAP chega a ser um fenômeno impactante, embora ainda careça de dados de pesquisas que possam fundamentar essa pista. E isso se nos ativermos à mera, porém, não menos importante presença física.

O que diríamos, então, de disciplinas específicas, de temas, conteúdos, discussões temáticas nos estudos elaborados pelos pós-graduandos, nos projetos de mestrado e doutorado voltados para esse segmento populacional? Os programas podem até destinar uma cota de vagas em seus processos seletivos para negros. Embora um passo de grande envergadura, nos perguntamos se esse mecanismo

¹⁶ Em maio deste ano o Ministério da Educação publicou no Diário Oficial da União a Portaria Normativa N° 13, que dispõe sobre a indução de Políticas de Ações Afirmativas voltadas para negros, indígenas e pessoas com deficiência na Pós-graduação.



consegue, por si só, incluir a temática racial no rol de suas preocupações curriculares, epistemológicas e enquanto temas de pesquisa. Fica a reflexão.

Um exame, mais uma vez, da nossa participação nos dois Programas de Pós-graduação *stricto sensu* da UNIFAP nos conduz a assinalar que, mesmo tendo sido instituídos há dez anos, duas linhas específicas sobre o tema de pesquisa Relações Raciais e Educação que, mesmo diante das dificuldades contam hoje somente com dez dissertações defendidas e orientadas por mim, sendo que quatro (04) no PPGDAPP que fechou em 2015 e seis (06) no PPGMDR.

No ano de 2011 não foram abertas vagas, em função de minha ida para o pós-doutorado. Só retomei as orientações em 2012. Em andamento estão mais quatro dissertações a serem concluídas que envolvem o desenvolvimento de estudos e projetos que tematizam a questão racial, em suas várias vertentes teóricas e metodológicas, a ausência da população negra na pós-graduação é gritante.¹⁷

Alguém pode, ainda, questionar: por que somente uma professora, em toda a instituição, aborda a temática das relações raciais na pós-graduação *stricto sensu*? A resposta a esta pergunta exige também algumas explicações: como foi adiantado anteriormente entrei no mestrado PPGMDR como professora, por mero acaso. Não foi uma afiliação a um projeto que contemplasse a discussão sobre todas as exclusões, dentre elas a questão racial.

No PPGDAPP a minha adesão ao projeto do curso revelou-se mais coerente com a necessidade de se envolver uma discussão sobre as demandas das comunidades remanescentes de quilombos, sobre a multiculturalidade e questões de meio ambiente. Daí a presença da linha de pesquisa coordenada por mim. Entre uma adesão, em sua origem, superficial, e uma mais coerente com um projeto de curso, essa trajetória foi se consolidando com as inúmeras experiências vividas, de modo a permitir certo respeito pelo tema, não obstante as dificuldades já apresentadas. Outros colegas

¹⁷ No processo seletivo PPGMDR 2016, na linha de pesquisa Relações Raciais e Educação na Amazônia, dos cento e doze candidatos inscritos, e dos mais de vinte selecionados para a entrevista, apenas três (03) apresentavam características fenotípicas indicativas do pertencimento à população negra. Dos três (03) aprovados, apenas um é negro.



tentaram se credenciar no PPGMDR. No entanto, por serem recém-doutores(as), foi-lhes vetado o ingresso, a partir de premissas ligadas à produtividade.

Para finalizar, é importante nessa lembrança salientar que muito temos avançado nessa questão e muito ainda precisamos avançar. No entanto, as pedras fundamentais desse movimento foram lançadas e sedimentadas por aqueles que, mesmo diante das dificuldades, com suas pesquisas apontaram pistas, cujos frutos estamos colhendo e que muitos outros que nos sucederão virão a colher, com suas respectivas análises e contribuições. Pelo menos, acredito ser nossa pequena contribuição nos últimos dez anos, na pós-graduação na UNIFAP.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta breve reflexão, aventurei-me a sugerir uma revisão do papel dos docentes e dos cursos de graduação e de pós-graduação da UNIFAP, nessa nova realidade que se desenha. A universidade precisa rever suas formas de conceber e trabalhar as diversas culturas que estão manifestas dentro dela.

A revisão da posição etnocêntrica assumida pela universidade, e que sempre predominou em relação ao “outro”, revela-se fundamental juntamente com a revisão da posição xenófoba e racista, de forma a buscar construir novos modos de socialização. Enfim, transformar a universidade, reinventá-la, rever seus métodos, suas regras, seus objetivos, suas bases epistemológicas, são alguns dos desafios com que nos defrontamos cotidianamente no PPGMDR.

Reconhecer e respeitar a diversidade dos alunos, suas histórias e memórias é desejado por todos, desde que os nossos esforços não sejam minados por condições estruturais que degradam o indivíduo e o colocam na marginalidade. O importante aqui é considerar a questão da diferença dentro de uma questão mais ampla, que é a da erradicação da pobreza e da desigualdade racial que um projeto neoliberal de sociedade não tem condições de oferecer. A lembrança feita no texto indica que o esforço que o tema de pesquisa Educação, Relações Étnico-Raciais e Interculturais tem feito no PPGMDR precisa ser mais valorizado e reconhecido na sua potência instituinte.



Essa recapitulação demonstra também que discutir Desenvolvimento implica necessariamente discutir aspectos ligados à cultura, as condições de vida das populações que habitam a região, consideradas nas suas especificidades étnicas e raciais. Neste sentido, é incontestável que nossa linha vem dando suas contribuições teóricas e metodológicas, ao apontar para a urgência de ampliarmos nosso olhar para a região amazônica, procurando escovar essa realidade a contrapelo. Só assim conseguiremos captar as lutas daqueles que são silenciados e que por diversas razões históricas foram ficando nas margens de uma história oficial triunfalista.

A experiência construída em dez anos de pesquisa sobre educação e relações raciais indica que efetivamente temos ensaios que articulam desenvolvimento e a questão da educação em suas interfaces com as relações raciais; apresentam-se com casos muito pontuais; que direcionam às reflexões de um conhecimento social e racialmente construído, porém, com desenvolvimento contraditório, solidário e articulado. Para o caso amapaense, essas tentativas apresentam-se tardias e a ainda estão em construção.

Enfim, nossas pesquisas, bem como as de nossos alunos vêm indicando caminhos alternativos que buscam direcionar-se para outra forma de razão, uma razão sensível que coloca a história como elemento condicionador, ao invés de pressupor a hegemonia de um pensamento determinado. Uma crítica a essa lógica uniformizadora e padronizadora que tem dominado nossos currículos e têm como pressuposto básico a primazia de uma razão em detrimento da emoção e de outras esferas que comandam nosso pensar e agir, seja na relação com o outro, seja na forma de perceber o mundo que nos cerca. Eis nosso desafio.

REFERÊNCIAS

ALVES, João Paulo. **Perspectivas de estudantes do ensino médio negros sobre sua inclusão no mundo do trabalho.** Macapá, PPGMDR/UNIFAP, 2009. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional). Universidade Federal do Amapá, 2009.

ANDRADE, Antônia. **Questão racial no ensino superior: percepções de docentes sobre a inclusão da temática racial no currículo;** um estudo na UNIFAP. Macapá, PPGMDR/UNIFAP, 2008. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional). Universidade Federal do Amapá, 2008.



BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas**. Magia e técnica, arte e política. São Paulo: Editora Brasiliense, 1993, p.223.

BHABHA, Homi. **O Local da cultura**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1998.

BRASIL. MEC. **Portaria normativa N. 13. 11 de maio de 2016**. Dispõe sobre a Indução de Ações Afirmativas na Pós-Graduação e dá outras providências. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/21520493/do1-2016-05-12-portaria-normativa-n-13-de-11-de-maio-de-2016-21520473. Acesso em: 20 jul. 2016.

BRASIL. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo de 2010**. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br>. Acesso em: 30 out. 2012.

BRASIL. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Síntese de indicadores sociais: Uma análise das condições de vida da população brasileira 2015**. Rio de Janeiro, IBGE, 2015b.

CUSTÓDIO, Elivaldo. **Políticas públicas para a diversidade cultural: as religiões de matrizes africanas no currículo escolar no Amapá**. Macapá, PPGDAPP /UNIFAP, 2014. Dissertação (Mestrado em Direito Ambiental e Políticas públicas). Universidade Federal do Amapá, 2014.

CUSTÓDIO, Rosalda Ivone. **A questão racial no âmbito das mudanças curriculares propostas pela lei 10.639/2003: Concepções, discursos e práticas de professores**. Macapá, PPGMDR/UNIFAP, Macapá, PPGMDR/UNIFAP, 2010. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional). Universidade Federal do Amapá, 2010.

DUBET, François. A Formação dos Indivíduos: a desinstitucionalização. **Revista, Contemporaneidade e Educação**. Rio de Janeiro, Ano III, mar/98 p.27-33, 1998.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Rio de Janeiro: Fator, 1983.

FOSTER, Eugenia. Questão Racial na escola: aspectos do processo de reprodução e superação do racismo em imagens. **Revista Aleph. UFF** (On line). Vol. 18. 2012.

FOSTER, Eugenia. Memórias, representações e construção da identidade racial. **Revista Teias. UERJ** (On line) Vol. 12. 2011.

FOSTER, Eugenia; ALVES, João Paulo. Perspectivas do aluno negro da escola pública sobre o mundo do trabalho. **Revista de Ciências Humanas – UFV**. Vol 11. 2011.

FOSTER, Eugenia; CUSTÓDIO, Elivaldo. Repensando o ensino religioso na educação pública estadual no Amapá. **PLURA**. Revista de Estudos da Religião. Vol. 06. 2016a.

FOSTER, Eugenia; CUSTÓDIO, Elivaldo. Quando a diversidade entra em cena: reflexões sobre a questão da identidade nacional e identidade negra na escola. In: Eunice Simões L. Gomes, Sérgio Rogério A. Junqueira (Orgs.). **Ensino Religioso: Religião e Cultura**. Editora Universitária da UFPB. 1. ed. 2016b.



FOSTER, Eugenia; CUSTÓDIO, Elivaldo. O currículo escolar e o desafio da lei 10.639/2003: as perspectivas de uma educação incluída. **Revista Identidade** (Online). Vol. 19. 2014.

FOSTER, Eugenia; SILVA, Alene. Patrimônio cultural imaterial e religiosidade: as celebrações em Mazagão Velho, no Amapá. **Revista de Estudos Teológicos**. Vol. 05, serie 02, 2015.

FOSTER, Eugenia; CUSTÓDIO, Elivaldo; SUPERTI, Eliane. Políticas Públicas e Diversidade Cultural nas Escolas do Amapá. **PRACS- Revista Eletrônica de Humanidades do Curso de Ciências Sociais**. Vol. 06. 2013.

FOSTER, Eugenia; VIDEIRA, Piedade; CUSTÓDIO, Elivaldo. Contribuições da narrativa ficcional na superação do racismo e na implementação da lei 10639/2003. **Revista Boitatá**. Vol. 20. 2015.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. **Walter Benjamin: Os cacos da História**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1993.

GALVÃO, Patrick Luiz. (2015). **O pensamento africano e afro-brasileiro no ensino de filosofia do nível médio em Macapá**. Macapá, PPGMDR/UNIFAP, 2015. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional). Universidade Federal do Amapá, 2015.

GOMES, Nilma. **A Mulher Negra que Vi de Perto**. O Processo de Construção da Identidade Racial de Professoras Negras. Belo Horizonte: Mazza Edições, 1995.

GUIMARÃES, André. **Função social da escola para o trabalho**: Percepções de Estudantes da EJA. Macapá, PPGMDR/UNIFAP, 2008. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional). Universidade Federal do Amapá, 2008.

HARGREAVES, Andy. **Os Professores Em Tempos de Mudança**. Lisboa, Mc Graw, 2000.

IPEA. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **Sociedade - Realidade em preto e branco**. Disponível em: <<http://www.ipea.gov.br>>. Acesso em: 04 nov. 2012.

IPEA. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **Textos para Discussão nº 807**. Desigualdade Racial do Brasil: Evolução das Condições de Vida na Década de 90. 2009.

JOUTARD, Phillipe. Desafios à História Oral do Século XXI. In: História Oral: **Desafios para o Século XXI**. s/d.

LINHARES, Célia. **O tempo que passa leva consigo a dor?** Relações Raciais e Pós-graduação em Educação. Palestra PENESB. UFF, 2001.

LINHARES, Célia. **Projeto de Pesquisa Experiências Instituintes em Escolas Públicas e Formação Docente**: Brasil e Portugal, Niterói-RJ, 2009.



LINHARES, Célia. **Projeto de Pesquisa: Experiências Instituintes em Escolas Públicas: Memórias e Projetos para Formação de Professores II.** Niterói-RJ, 2002.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a Mestiçagem no Brasil: Identidade Nacional versus Identidade Negra.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

NEVES, Efigênia. **Questão étnico-racial no currículo das escolas de ensino médio: percepções e práticas de professores.** Macapá, PPGMDR/UNIFAP, 2015. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional). Universidade Federal do Amapá.

ORLANDI, Eny Puccinelli. **As Formas do silêncio.** No movimento dos sentidos. Campinas: Editora da Unicamp, 1997.

PNUD. Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. **Seminário discute racismo institucional e busca sensibilizar sociedade para o enfrentamento do problema.** Publicado em 14 de maio de 2015. Disponível em: <<http://www.pnud.org.br/Noticia.aspx?id=4071>>. Acesso em: 20 jan. 2016.

PNUD. Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. **Relatório de Desenvolvimento Humano Brasil,** nov. 2005 - Racismo, Pobreza e Violência.

POLLACK, Michel. Memória, esquecimento, silêncio. **Estudos Históricos.** Rio de Janeiro, Vol 2, nº3, 1989, p. 3-15.

RODRIGUES, Efigênia. **Percepções dos professores do ensino médio sobre o curso de formação continuada em história e cultura africana e afro-brasileira: entre o discurso e a ação.** Macapá, PPGMDR/UNIFAP, 2015. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional). Universidade Federal do Amapá, 2015.

SALHEB, Gleidson. **As demandas socioambientais das comunidades quilombolas de Macapá e o papel da educação ambiental.** Macapá, PPGDAPP /UNIFAP, 2010. Dissertação (Mestrado em Direito Ambiental e Políticas públicas). Universidade Federal do Amapá, 2010.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O Espetáculo das Raças: Cientistas, Instituições e Questão Racial no Brasil 1870-1930.** São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SERRES, Michel. **Filosofia mestiça: Le tiers instruit.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

SILVA, Alene Chagas. **Educação para as relações étnico-raciais e a inclusão do patrimônio cultural imaterial no currículo escolar de Mazagão Velho.** Macapá, PPGDAPP /UNIFAP, 2015. Dissertação (Mestrado em Direito Ambiental e Políticas públicas). Universidade Federal do Amapá, 2015.



ARTIGO 4

O CURRÍCULO ESCOLAR E O DESAFIO DA LEI 10.639/2003: PERSPECTIVAS DE UMA EDUCAÇÃO INCLUDENTE

Elivaldo Serrão Custódio
Eugénia da Luz Silva Foster

Introdução

A análise do currículo escolar frente ao desafio do multiculturalismo é uma discussão pertinente no contexto da implantação da Lei nº 10.639/2003 e, das demandas históricas advindas da necessidade de um currículo que possibilite um processo de discussão mais amplo e democrático dos conteúdos a serem abordados nas escolas.

A partir de então, cabe à escola incluir em seu currículo escolar, suas determinações, na perspectiva das Políticas de Reparação, de Reconhecimento e Valorização, de Ações Afirmativas como o Parecer nº 03/2004 do Conselho Nacional de Educação que expressa: “É importante salientar que tais políticas têm como meta o direito dos negros se reconhecerem na cultura nacional, expressarem visões de mundo próprias, manifestarem com autonomia, individual e coletiva, seus pensamentos” (BRASIL, 2009, p. 75).

O presente texto é resultado de pesquisas do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação, Relações Étnico-Raciais e Interculturais”, cadastrado no CNPq, tendo como objetivo principal, identificar e analisar as concepções sobre as questões raciais no Brasil, em especial no Amapá, que sustentam as práticas pedagógicas e os discursos dos professores, no desdobramento do currículo escolar, bem como, avaliar suas possibilidades de enfrentamento ao racismo.

Nesse contexto que precisamos refletir o multiculturalismo crítico¹⁸ como contribuição à elaboração de um currículo que atenda a temática da pluralidade cultural. Moreira (2001), Silva (1995; 1999), Canen (1999) e Costa (2001; 2002) enfatizam

¹⁸ O multiculturalismo surgiu nos Estados Unidos no final do século XIX, como movimento em defesa das lutas dos grupos culturais negros e outras minorias e como abordagem curricular contrária ao preconceito e discriminação na escola.



que a diversidade cultural e a construção das diferenças na perspectiva multicultural constituem-se num campo tensionado no currículo escolar por propor a valorização das identidades culturais ausentes ou negadas nos currículos monoculturais que privilegiam os conteúdos homogeneizantes e etnocêntricos.

O Parecer nº 03/2004, que regulamenta a Lei, aprovado em 10 de março de 2004 pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), deliberou sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, o que deu origem a Resolução nº 01 de 17 de junho de 2004 do CNE/CP, enfatiza a importância das relações étnico raciais como troca de conhecimentos entre negros e brancos, na qual as desconfianças são quebradas em prol da construção de uma sociedade justa, igual e equânime. Nessa direção, o multiculturalismo evidencia as contradições socioculturais produzidas pela diferença e pela ausência das vozes caladas. Para Silva (1999), o multiculturalismo crítico analisa que as diferenças culturais resultam de relações de poder.

Destacamos que os estudos curriculares no Brasil, até início do século XX, priorizaram a noção de currículo como uma relação fixa de matérias/conteúdos, que deveriam ser ministrados ao aluno sem considerar seu contexto social, pois o conhecimento era algo que o professor possuía para transmitir aos mesmos.

Essa concepção tradicional de currículo foi contestada a partir do final da década de 1960, uma vez que, já não era mais concebível a ideia de currículo como plano de estudos ou programa preestabelecido que desconsiderava o dinamismo da sociedade e a vida de seus alunos. Nesse momento, surgem as teorias críticas que apontam o *status quo* como responsável pelas injustiças sociais, e procuram construir uma análise que responda o que o currículo faz. A importância das teorias curriculares críticas demanda do reconhecimento que vivemos em uma sociedade multicultural na qual as diferenças sociais são produzidas pela dinâmica das relações políticas, sociais e econômicas que a escola não pode negar.

O presente texto inicia a discussão falando sobre as teorias críticas: início da contestação dos conteúdos escolares homogeneizantes. Em seguida, trata das contribuições do multiculturalismo e da interculturalidade na desconstrução da ideia



de culturas hierarquizadas. E por último, discute sobre o currículo como narrativa étnica racial e a construção da identidade racial.

As teorias críticas: início da contestação dos conteúdos escolares homogeneizantes

As discussões curriculares concentram-se na análise das relações sociais, enfatizando o conhecimento como produção histórica, na qual o processo de reprodução cultural das desigualdades sociais passa a ser amplamente discutido, sob a influência dos movimentos sociais. Assim, os teóricos sobre currículo expandiram o debate acerca das desigualdades nas mais diferentes dimensões, tais como relações de gênero e de raça/etnia.

Nesse foco, o principal objetivo foi mapear e analisar os fatores determinantes do fracasso escolar de alunos pertencentes a grupos étnicos raciais considerados minoritários. Os estudos curriculares passaram a focalizar vários fatores sociais e institucionais, que influenciavam o fracasso escolar. Althusser (1983) demonstra que a escola como aparelho ideológico do Estado reproduz a ideologia dominante por meio dos conteúdos escolares, Bourdieu e Passeron (1975) desenvolveram o conceito de “reprodução” e “capital cultural” nos quais está presente a cultura dominante no currículo escolar.

Na década seguinte, em 1970, surge o movimento de reconceptualização do currículo que na vertente fenomenológica, concebe o currículo como um lugar de experiência e como local de interrogação e questionamento da experiência, na vertente hermenêutica, contesta a existência de um único significado e defende a interpretação múltipla dos textos não escritos, mas qualquer conjunto de significados, e na terceira vertente a autobiografia, o currículo é entendido de forma ampla, como experiência vivida, nessa vertente são entrelaçados o conhecimento escolar, as histórias de vida e o desenvolvimento intelectual e profissional, o qual permite a transformação do sujeito (SILVA, 1999).

Nessa direção, Apple (1989) discute que o currículo representa de forma hegemônica as estruturas econômicas e sociais mais amplas. Assim, o currículo não é neutro, desinteressado, mas o conhecimento por ele corporificado é um conhecimento particular. Importa saber qual conhecimento é considerado verdadeiro, pois a



reprodução social não se dá de forma tranquila, há sempre um processo de contestação, conflito e resistência.

Giroux (1983) concebe o currículo como política cultural, e sustenta que o mesmo não transmite apenas fatos e conhecimentos objetivos, mas também constrói significados e valores sociais e culturais. Vê o currículo por meio dos conceitos de emancipação e libertação. Considera a ação dos professores como intelectuais públicos entre outros trabalhadores culturais e uma preocupação com os espaços cotidianos em que acontece o currículo: espaços simbólicos, escolares ou não.

Freire (1970) critica o currículo existente através do conceito de “educação bancária”, pressuposto esse em que o currículo tradicional está afastado da situação existencial das pessoas que fazem parte do processo de conhecer. O currículo deve conceber a experiência do educando como a fonte primária para temas significativos ou geradores.

Já no início da década de 1990, os estudos sobre currículo no Brasil apresentavam múltiplas influências assumindo de forma clara o enfoque sociológico. Ao analisar as influências da sociologia da educação sobre os estudos curriculares, Silva (1999) enfatiza que a preocupação da mesma estava voltada para as questões de relação entre currículo e poder, entre organização do conhecimento e distribuição de poder. O currículo passou a ser entendido como uma “construção social”.

A contribuição de Meyer, no processo de discussão das teorias críticas refere-se à análise de etnia, raça e nação no currículo escolar:

A teorização educacional crítica possibilitou o desenvolvimento de análises que revelaram o envolvimento histórico da escola e do currículo com a reprodução das diferenças e das desigualdades sociais, seja de forma explícita, pela negação do acesso ou pela separação em diferentes tipos de escola, seja de forma mais velada, pelos critérios de avaliação, pela organização de tempos e espaços, pela seleção de conteúdos significativos, pela (des) articulação destes com a vida cotidiana etc. (MEYER, 2001, p. 79).

Educadores e especialistas do campo curricular, atentos a esse processo e as mudanças oriundos das políticas educacionais e, as demandas do contexto do fenômeno da globalização da economia e da mundialização da cultura concentram suas análises nas implicações desse processo no âmbito escolar e, a partir dos anos 1980, além da luta da população afrodescendente pela conquista efetiva de seus



direitos multiplicaram-se os debates, as pesquisas e seus resultados acerca da importância do multiculturalismo.

A política de promover o Multiculturalismo como forma de abertura ao outro, criando condições possibilitadoras ao estabelecimento de um diálogo intercultural respeitoso da diferença, é recente no Brasil. Data dos anos oitenta, precisamente na Constituição de 1988, que reconhece a realidade de uma sociedade pluricultural, cujas diversas manifestações populares, indígenas e afrodescendentes devem ser protegidas. Não é aleatório o destaque dado na Constituição ao pluralismo cultural, visto como patrimônio comum da nação. Responde a luta dos índios, bem como as reivindicações do Movimento Negro de que seja reconhecida a igual dignidade dos grupos e garantido o respeito às culturas de origem africana (D'ADESKY, 2002, p. 33).

Como consequência, tais questões, tanto no âmbito acadêmico como no de movimentos sociais e políticos abrem espaço para a escola debater, analisar e buscar propostas com alternativas para a construção de consciência de nossa própria identidade cultural na qual a discriminação racial e o preconceito sejam confrontados, o que até há pouco tempo era silenciado pelo discurso homogeneizante e mono cultural, ou tratado sob o manto frágil da tolerância e respeito à diversidade e a diferença.

As contribuições do multiculturalismo e da interculturalidade na desconstrução da ideia de culturas hierarquizadas

Em meio às várias temáticas que emergiram desses estudos e debates, focaremos nossa análise nas questões das diferenças e na perspectiva do multiculturalismo intercultural, com a possibilidade de discuti-la como algo que é inerente ao processo de ensino e aprendizagem que ocorre na escola e, que necessita ser identificada e reconhecida por fazer parte do processo sócio cultural em que vivemos e pela expectativa de mudanças curriculares geradas pela Lei nº 10.639/2003.

Nesse contexto, é importante frisar que o multiculturalismo apresenta um desafio político pedagógico que deverá ser considerado no espaço escolar, na perspectiva de uma epistemologia multicultural em oposição à objetividade científica da modernidade, que parte de uma visão homogeneizante e verticalizadora.

McLaren (1997) é um dos estudiosos que ao discutir o currículo enfatiza quatro vertentes do multiculturalismo: a conservadora ou empresarial, a humanista liberal, a liberal de esquerda e a crítica de resistência. Ele afirma que a vertente conservadora ou



empresarial se constitui na ideia de que o déficit cultural dos grupos não brancos pode ser superado com o auxílio dos grupos culturais brancos a favor da cultura comum, a padronizada. Essa vertente desmobiliza a luta dos movimentos sociais da população negra.

A vertente humanista liberal enfatiza a igualdade natural entre as diversas etnias, sem se preocupar em evidenciar a falta de oportunidades iguais em termos sociais e educacionais. A vertente liberal de esquerda é a favor da pluralidade cultural, acreditando que a igualdade racial contribui para camuflar a diversidade. A vertente crítica e de resistência, trata a questão da diferença a partir da dimensão política, considerando-a sempre como resultado da história, da cultura, do poder e da ideologia. Por isso, a pluralidade só adquire significado quando está inserida numa política de crítica comprometida com a justiça e a transformação social.

Moreira ao expor sua preocupação com o currículo multicultural afirma que ela demanda da importância do currículo escolar “como instrumento privilegiado por meio do qual propostas e práticas multiculturalmente orientadas vêm sendo e podem ser implementadas no país tanto no sistema formal de ensino como em projetos que ocorrem paralelos ao sistema oficial” (MOREIRA, 2001, p. 68).

É importante destacar que Candau (2008) enfatiza que a perspectiva do multiculturalismo intercultural possui cinco características, as quais consideramos essenciais ao processo de discussão curricular para implementação da Lei. A primeira é a promoção deliberada da inter-relação entre os diferentes grupos culturais presentes em uma determinada sociedade. A segunda concebe que mesmo que as culturas possuam raízes históricas elas são dinâmicas, e estão em processo contínuo de elaboração, de construção e reconstrução. Outra característica desta perspectiva é a que advém da concepção que vivemos na sociedade um intenso processo de hibridização cultural, no qual as identidades estão em construção permanente, e que supõe que não há culturas puras.

Uma quarta característica é a consciência que as relações culturais são construídas historicamente, fortemente hierarquizadas, marcadas por preconceitos e discriminações, e permeadas por mecanismos de poder. Como última característica,



Candau (2008) ainda destaca que as questões da diferença e da desigualdade estão vinculadas ao plano mundial, sendo esta relação complexa e se configura com todas as realidades sociais. Com base nessas características do multiculturalismo intercultural, uma mudança curricular não passa simplesmente pela inclusão ou exclusão de determinados conteúdos, mas, por estratégias de desconstrução de culturas hegemônicas, marcadas por preconceitos, discriminações e permeadas por mecanismos de poder.

Compreendemos que essa ação é complexa porque há muitos conflitos presentes no processo de discussão nas quais se apresentam com ênfase os mecanismos de poder que permeiam as relações culturais fortemente hierarquizadas e marcadas pelo preconceito e discriminação das pessoas envolvidas na discussão curricular.

Além disso, Silva adverte que “o multiculturalismo nos faz lembrar que a igualdade não pode ser obtida simplesmente através da igualdade de acesso ao currículo hegemônico existente” (SILVA, 1999, p. 90), logo, o currículo como documento que orienta as práticas pedagógicas precisa ser repensado e (re)elaborado, privilegiando a construção política social de raça e diversidade sem deixar de enfatizar o particular, a identidade específica, a raça, a etnia, a religião e outras particularidades importantes e significativas.

Desta feita, é importante questionar os significados agregados ao conceito de multiculturalismo, porquanto ao mesmo tempo em que ele pode servir para a conscientização das diversidades culturais e étnicas, pode também ser usado para subsidiar a discriminação por meio da hierarquização de tais diferenças.

O currículo como narrativa étnica racial e a construção da identidade racial

A concepção de currículo como Narrativa Étnica Racial, que utilizamos na construção deste trabalho é a de que ele se constitui em um território, no qual os temas raciais ganham destaque e possibilita pensar como as identidades e subjetividades raciais podem ser formadas, bem como outras narrativas diferentes, plurais e contra hegemônicas podem ser construídas.



Portanto, diante dessa concepção, na qual o currículo privilegia a narrativa étnica e racial, a questão central consiste em compreender e analisar os fatores que levam ao fracasso escolar, crianças e jovens pertencentes a grupos étnicos e raciais minoritários. Na perspectiva crítica, o currículo lida com a questão da diferença como uma questão histórica e política, pois não importa apenas celebrar a diferença e a diversidade, mas também questioná-la.

Dessa forma, o currículo torna-se um lugar de circulação das narrativas, um lugar privilegiado dos processos de subjetivação, da socialização dirigida e controlada como afirma Costa (2001). Por conseguinte, o papel da escola e de seus professores é imprescindível, no sentido de promover uma educação que contemple a diversidade em sua abrangência, cujo princípio de tolerância ultrapasse o limite do respeito e da simples aceitação das diferenças, e promova a igualdade de oportunidades socioeconômicas e educacionais a seus alunos.

Nessa concepção curricular abordada, vale destacar o que Santomé afirma, sobre a finalidade fundamental do currículo e que a escola jamais poderá esquecer. Para ele, sua função: “é a de preparar os/as alunos/as para serem cidadãos/ãs ativos/as e críticos/as, membros solidários e democráticos de uma sociedade solidária e democrática” (SANTOMÉ, 1995, p. 159).

O Currículo como Narrativa Étnica Racial, possibilita à escola repensar as narrativas hegemônicas que ao longo da história tem sido repassada por meio de livros, lições, conteúdo curricular, datas festivas e comemorativas e outros, os quais contribuíram para formar uma sociedade elitista e preconceituosa. Esta teoria de currículo centra sua análise na concepção de identidade, que não existe fora da história e do processo de representação.

Portanto, compreendemos que o texto curricular (livros, currículos, projetos, datas festivas e comemorativas, práticas pedagógicas e outras ações que ocorrem na escola), da forma como tem sido usado na escola, bem como, as concepções que o tem sustentado é composto por narrativas nacionais, étnicas e raciais, que em geral são permeadas por concepções homogeneizantes, precisam ser transformadas e ampliadas.



Na teoria curricular crítica, as narrativas são práticas discursivas importantes, por seu intermédio as histórias das coisas, do homem, do mundo, são contadas, dando sentido e organizando o espaço social e cultural do indivíduo. Para Silva (1995, p. 204), “o poder de narrar está estritamente ligado à produção de nossas identidades sociais”. É nesse sentido que as narrativas não apenas dão sentido ao mundo, mas trazem implicitamente toda uma história que representa o que o mundo é, e quem somos.

Assim, quando se conta a história do passado para explicar o presente e planejar o futuro, a narrativa, é recheada da ótica dos narradores, muitas vezes impregnadas por uma concepção de superioridade racial e cultural, em relação aos grupos sociais dominados.

Costa (2001) explica que a identidade da América foi construída, a partir do olhar do colonizador europeu com base nas teorias racistas e com forte carga discriminatória. Não menos importante é a afirmação de Vaz, quanto aos relatos de pesquisadores europeus na Amazônia, que escreveram sobre a ameaça que ‘essa gente’ fazia ao processo de viabilidade do país como nação, no século XIX, ao testemunharem, “a tradição e a rotina perduram como forma de preguiça, de inércia mental” (VAZ, 1999, p. 49). Logo precisamos compreender que as narrativas são contaminadas de significados dominantes e determinantes da identidade do outro, e de uma forma categórica criam identidade hegemônicas.

Foi com essa concepção de identidade inferior na escala social, construída pelo colonizador europeu, que o negro, o caboclo e o índio passaram a integrar os conteúdos curriculares, como Gomes afirma:

Ainda quando se fala em África na escola e até mesmo no campo da pesquisa acadêmica, reporta-se mais ao escravismo e ao processo de escravidão. Somos ainda a geração adulta que, durante a infância, teve contato com a imagem do africano e seus descendentes no Brasil mediante as representações dos pintores Jean-Batiste Debret e Johann Moritz Rugendas sobre o Brasil do século XIX e seus costumes. Africanos escravizados recebendo castigos, crianças negras brincando aos pés dos senhores e senhoras, os instrumentos de tortura, o pelourinho, o navio negreiro, os escravos de ganho e algumas danças típicas são as imagens mais comuns que povoam a nossa mente e ajudam a forjar o imaginário sobre a nossa ancestralidade negra africana (GOMES, 2008, p. 75).

Num movimento contrário às concepções homogeneizantes, as narrativas se apresentam como possibilidade de construção de novas narrativas e significados,



porque se constituem campo de contestação e de disputa, porquanto os significados produzidos pelas narrativas dominantes não são definitivamente fixos e nos ajudam na superação das imagens que temos sobre a nossa herança africana.

Portanto, o currículo escolar se constitui num espaço de circulação de narrativas, no qual identidades hegemônicas são fixadas, mas também são questionadas e disputadas. Para Silva (1995) no currículo está implícito “a trama do mundo social, seus autores, e personagens, sobre o conhecimento, o currículo contém muitas narrativas... elas contam histórias muito particulares sobre o mundo... sobre nós e sobre o ‘outro’”.

Desta forma, o currículo como narrativa étnica racial se constitui a possibilidade de se contar a história silenciada, e de poder contribuir para a formação de novos cidadãos, que compreendam que as diferenças não provocam em si as oportunidades desiguais. Histórias que pela sua riqueza e detalhes, proporcionarão avançar na compreensão e no conhecimento de uma África desconhecida nos currículos escolares. A esse respeito Munanga e Gomes esclarecem:

No entanto, não faltam imagens e registros históricos capazes de mostrar uma África autêntica em sua múltipla realidade, que possam até criar um sentimento de solidariedade com os países africanos. Essas imagens de uma África autêntica pululam nos testemunhos dos viajantes árabes que se aventuraram nos países da África Ocidental entre os séculos IX e XI e dos navegadores portugueses que no alvorecer da era das navegações no século XV, começaram a se aventurar mais ao sul do continente de forma sistemática (MUNANGA; GOMES, 1995, p. 161).

Destacamos o posicionamento de Santomé quanto às culturas hegemônicas no currículo:

“quando se analisam de maneira atenta os conteúdos que são desenvolvidos de forma explícita na maioria das instituições escolares e aquilo que é enfatizado nas propostas curriculares, chama fortemente a atenção à arrasadora presença das culturas que podemos chamar de hegemônicas”.¹²

Nessa direção, vale ressaltar que para entender como ocorre esta dinâmica nas relações escolares é preciso olhar um pouco mais para dentro da escola e do currículo, para compreender como as histórias estão sendo produzidas e como nelas são construídos sentimentos de pertencimento e exclusão, e fronteiras raciais e étnicas



entre diferentes grupos sociais que ali interagem e estão representados como afirma Meyer (2001).

Com isso, o conhecimento escolar é marcado por relações de poder das culturas dominantes e conduzido de forma socialmente intencionada. A ideia de currículo como um rol de conteúdos inocente, há muito tempo já refutada, tanto que os estudiosos do tema têm discutido com muita seriedade a neutralidade curricular.

Silva (1999) destaca que o currículo escolar é o centro da atividade educacional e a escola é a responsável por organizar os estudos dos seus alunos, com o objetivo de produzir uma determinada identidade individual e social. Em consequência, o currículo torna-se o núcleo do processo institucionalizado da educação escolar, o elo entre educação e identidade social, entre escolarização e subjetividade, é ele que precisamente assegura as experiências cognitivas e afetivas do aluno.

Ressaltamos ainda, que na escola há um currículo oculto que não é elaborado, mas que está presente nas relações sociais intraescolar, que ocorre na escola, através de aspectos pertencentes ao ambiente escolar e que influenciam na aprendizagem dos alunos. Para a visão crítica, esse currículo oculto forma atitudes, comportamentos, valores, orientações etc., que permitem o ajustamento dos sujeitos às estruturas da sociedade capitalista (SILVA, 1999).

Sabe-se que é no cotidiano, que a cultura e as práticas culturais são elaboradas, transformando o conhecimento, ou seja, a experiência de aprendizagem e a própria experiência vivida se transforma em conhecimento. Tal fato possibilita que a construção da cultura se dê por meio da socialização, da relação com o outro e das ações vividas.

Reconhecer o currículo como um documento de real significado para o conjunto de conhecimento, e experiência propostos no processo ensino aprendizagem, faz a escola ser a responsável por buscar alternativas, que rompam com os limites atuais, em favor de outro currículo escolar, que articule a educação como um projeto de sociedade plural, democrática, rumo à valorização da diversidade da cultura do povo brasileiro.



Como contribuição para analisar tal questão, Rossato e Gesser alertam sobre o repensar a questão racial, não apenas como o reconhecimento de sua existência na sociedade, “mas também tentar entender o desafio que isto significa em termos de uma sociedade multicultural em busca da democracia e da liberdade” (ROSSATO; GESSER, p. 2001, p. 32). Nesse sentido, as questões raciais são prioritárias nas mudanças curriculares.

Contudo, essa questão muitas vezes, na escola deixa de ser prioritária em função da constante atualização do mito da democracia racial, que mascara o desrespeito pelas diferentes culturas e identidades presentes na sociedade brasileira, as quais são minimizadas pela predominância da cultura e pensamento do colonizador, que exclui minorias étnicas promovendo as desigualdades sociais.

Desta feita, concordamos com a concepção de Sacristán (1995, p. 88) sobre “um currículo multicultural no ensino implica não apenas as intenções do que queremos transmitir, mas os processos internos que são desenvolvidos na educação institucionalizada”¹⁴, portanto, consideramos a relevância da prática pedagógica multicultural para a desconstrução dos processos homogêneos. Caso contrário, tanto a diversidade como a tolerância continuará sendo naturalizadas, o que impede um processo de reflexão na escola sobre como proporcionar seus aos alunos conhecimentos, habilidades e destrezas, imprescindíveis para uma atuação responsável, crítica, democrática e solidária na sociedade.

Considerações finais

Passados dezenove anos da promulgação da Lei nº 10.639/2003 dezoito da aprovação do Parecer nº 03/2004-CNE/CP e da Resolução nº 1/2004, as escolas públicas no Amapá veem se defrontando com o desafio de cumprir suas determinações, incluindo no seu currículo os conteúdos da história e cultura afro brasileira e africana. A delonga no processo de implantação das questões raciais nos currículos escolares nos revela o quanto o tema é difícil de ser abordado pela escola. A realidade nos mostra as ações que estão sendo realizadas em direção a essa implantação no Sistema Estadual de Educação do Amapá, como a elaboração do Plano Curricular das ações desenvolvidas pelo Núcleo de Educação Étnico-



Racial/Coordenadoria de Educação Específica e, conseqüentemente da escola em mudar suas práticas pedagógicas, a partir da elaboração de seus Projetos Políticos Pedagógicos. No entanto, a temática, ainda necessita ser aprofundada para que de fato ocorram as mudanças esperadas referentes às questões raciais.

As pesquisas nessa temática confirmam a presença de práticas racistas na escola, como reflexo de sua existência nos diversos segmentos sociais. A abordagem dessa questão no contexto escolar por um lado, necessita que os profissionais da educação estejam atentos a toda e qualquer manifestação de práticas racistas, ao mesmo tempo em que, competentemente possam intervir em direção à conscientização das conseqüências de tais práticas.

O fato é que o racismo ainda, se faz presente nos corredores da escola, nas práticas educativas e no discurso da comunidade escolar. Podemos observar a sua presença pela postura e ação de educadores, que ainda não conseguem aceitar sua identidade africana, reforçando posturas hegemônicas, tantas vezes confrontadas e debatidas pelo movimento negro.

Assim, assumir uma postura política frente às desigualdades raciais exige sensibilidade quanto à questão, e de um olhar atento sobre o que ocorre a nossa volta. A nosso ver não cabe apenas à escola enfrentar os problemas decorrentes das questões raciais, mas, é sua função sócio educacional realizar uma reflexão séria, profunda e consciente da discriminação racial que crianças e adolescente sofrem em suas vidas escolares e, conseqüentemente, o processo de desigualdade social que a população negra tem sido submetida ao longo da história.

Obviamente, a mudança do paradigma da escola atual, deve ser pensada como um recurso para melhorar a qualidade do ensino, desmistificar ideias falsas e, preparar todos os alunos para a prática da cidadania. Percebemos que existe a necessidade da elaboração de um novo projeto educacional, analisado e discutido pela escola/família/sociedade, o qual contemple a diversidade brasileira no qual as concepções hegemônicas sejam discutidas, analisadas e ampliadas.

Uma breve análise sobre o Plano Curricular Estadual do Amapá aponta fragilidades de pressupostos teóricos sobre as teorias curriculares e quanto o nível de



conhecimento sobre a Lei nº 10.639/2003. Faz-se necessário compreender o currículo como lugar, espaço de definição, de elaboração de um projeto educacional, que possibilite a desconstrução de representações estabelecidas historicamente e, fortemente arraigadas no imaginário coletivo. A ausência dessa reflexão curricular impossibilita a educação das relações interpessoais, que promove o respeito às desigualdades raciais e sociais na escola e comunidade.

O currículo como Narrativa Étnica Racial permite à escola repensar as narrativas hegemônicas, que ao longo da história permanecem nas relações sociais e, como essas práticas pedagógicas ajudam na superação das imagens que temos sobre a nossa herança africana, por se constituírem campo de contestação e de disputa quanto aos significados produzidos pelas narrativas dominantes, e ajudam na superação da discriminação racial.

Com base nessa compreensão de currículo, o papel do professor, sua formação e concepção de sociedade e das questões raciais, tornam-se fundamentais para a democratização do ensino. Obviamente esse profissional para atuar criticamente precisa ter além, do conhecimento para efetivação de uma prática pedagógica responsável, a compreensão do contexto histórico-educacional de negação e exclusão do negro, e de suas lutas e conquistas realizadas por meio de movimentos de valorização, reconhecimento e respeito.

Em que pese à importância da formação do professor e do profissional da educação, para lidar no espaço escolar com posturas preconceituosas cristalizadas no currículo, constatamos durante a pesquisa, que esses profissionais necessitam de formação, capacitação e orientação que possibilite a reflexão e o questionamento de como determinados conceitos surgiram historicamente e, passaram a ser vistos como verdadeiros e universais. Compreendemos que é imperativo para a consolidação de mudanças de concepções e de práticas curriculares críticas, uma formação profissional apta a lidar com a diversidade racial.

Assim sendo, as Instituições de Ensino Superior no Estado, os Cursos de Licenciaturas não podem mais silenciar, quanto à demanda de políticas de formação desses profissionais, amplamente reivindicadas por movimentos sociais e,



particularmente pelo movimento negro. A política de formação precisa refletir o cumprimento das atribuições contidas no Plano Nacional quanto às DCN.

Os caminhos que percorremos durante a realização da pesquisa nos permitiram identificar no Estado que as Secretarias de Educação, de Promoção da Igualdade Racial e o Conselho de Educação, têm realizado ações em direção à implantação das DCN. No entanto, as IES necessitam agir mais decisivamente nessa direção.

Percebemos também o paradoxo existente entre o discurso e a prática educacional, nos sujeitos participantes da pesquisa. Constatamos assim, que não basta apenas a abordagem da temática racial no currículo e projetos escolares, é necessário que ocorram mudanças nas estruturas psico-socioeducacionais da formação dos educadores, ou seja, tudo o que está intrinsecamente forjado na mente, no costume, na tradição necessita ser revisto através do movimento instituinte de recontar a história do negro no Brasil a contrapelo, o que possibilitará a valorização da contribuição deste na construção da nação. Somente assim, será possível rompermos com o processo excludente que perdura em atitudes cristalizadas nas práticas diárias.

Sabemos que toda mudança de concepções no início promove um conflito interno, para que futuramente ações efetivas de mudanças antirracistas surjam nas práticas pedagógicas, porém isso será necessário. Portanto, diante desse contexto sócio educacional, a Lei nº 10.639/2003 e as DCN são as primeiras conquistas do movimento negro, que diretamente, por um lado atingem a possibilidade de rompimento com a educação excludente e, por outro estabelece mecanismos e estratégias de uma nova educação. A educação cidadã que tanto almejamos. Essa é a expectativa de mudanças curriculares, que perpassa toda a discussão e expectativa da Lei nº 10.639/2003. Mais do que esperar para ver, é imprescindível agir, longe de ser um passe de mágica é preciso continuar a luta.

Referências

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos do Estado**. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

APPLE, Michel. **Educação e Poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.



BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Instituiu a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana no Currículo da Educação Básica. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 10 jan. 2003.

BRASIL. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais Para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Brasília: Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, 2009.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 003/2004**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 01, de 17 de junho de 2004**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>>. Acesso em: 05 jun. 2016.

CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria. (Org.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

CANEN, Ana. Formação de professores e diversidade cultural. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Magistério: construção cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1999.

COSTA, Marisa Vorraber. (Org.). **O currículo nos limiões do contemporâneo**. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

COSTA, Marisa Vorraber. Poder, discurso e política cultural: contribuição dos estudos culturais ao campo do currículo. In: COSTA, Marisa Vorraber. (Org.). **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2002.

D'ADESKY, Jacques. **Pluralismo étnico e multiculturalismo: racismo e antirracismo no Brasil**. Rio de Janeiro: Pallas, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

GIROUX, Henry. **Escola crítica e política cultural**. São Paulo: Cortez, 1983.

GOMES, Nilma Lino. A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da Lei 10.639/03. In: MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria. (Org.) **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2008.

MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo Crítico**. São Paulo: Cortez, 1997.



MEYER, Dagmar Estermann. Etnia, raça e nação: o currículo e a construção de fronteiras e posições sociais. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo**. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001, p. 69 – 82.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. A recente produção científica sobre currículo e multiculturalismo no Brasil (1995-2000): avanços, desafios e tensões. **Revista Brasileira**. nº 18, set./out./nov./dez., 2001.

MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino. **O Negro no Brasil de Hoje**. São Paulo, Editora Global, 2006.

ROSSATO, César; GESSER, Verônica. A experiência da branquitude diante de conflitos raciais: estudos de realidades brasileira e estadunidenses. In: CAVALLEIRO, Eliane. (Org.). **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Summus, 2001.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Currículo e diversidade cultural. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antonio Flávio (Org.). **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Petrópolis: Vozes, 1995.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu. (Org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 158 - 189.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às práticas curriculares**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

VAZ, Florêncio Almeida. Ribeirinhos da Amazônia: identidades e magias da floresta. **Cultura Vozes**, n. 2, v. 90, mar./abr., 1999.



ARTIGO 5

A PRESENÇA NEGRA NO AMAPÁ: DISCURSOS, TENSÕES E RACISMO

Elivaldo Serrão Custódio
Eugénia da Luz Silva Foster

Introdução

Conhecer os problemas econômicos, educacionais, políticos e sociais que envolvem os negros amapaenses na atualidade, implica conhecer um pouco da história que essa população vivenciou nos séculos XIX e XX, principalmente no período do Estado Novo no governo de Getúlio Vargas (1937-1945). É preciso ainda compreender os discursos dos governos e seus projetos para a população negra daquela época.

Com a criação dos territórios federais na Amazônia e a vinda do capitão Janary Gentil Nunes para o Amapá durante o governo de Getúlio Vargas desencadeou ao longo dos anos, uma série de tensões, discursos e processos discriminatórios para com a população negra na capital do Amapá, pois o governo estava por consolidar seu projeto de povoar, sanear, educar o território amapaense, decidindo assim, transferir, segregar e excluir para a periferia de Macapá toda a população negra que vivia na orla da cidade.

Acreditamos que a presença do negro na formação social do Brasil, em especial no Amapá, foi decisiva para dotar a cultura brasileira rica em diversidade. A presença do negro na formação social é de suma importância para a conceituação, afirmação, valorização e construção da identidade étnica racial brasileira.

O Brasil não é um país de “democracia racial” como pensava o historiador Gilberto Freyre e, apesar da miscigenação ser um fato, a democracia racial é apenas um mito (FREYRE, 1993). Não é sem razão que a Constituição Federal (CF) de 1988 coloca a discriminação racial como um crime inafiançável e o negro e a negra precisa de um sistema de cotas para ter uma chance de entrar na universidade (BRASIL, 2012).

É certo afirmamos que essa ideologia de “democracia racial” prejudica a situação do negro, pois esta serve mais para disfarçar as práticas racistas brasileiras e banir qualquer tipo de reflexão por parte dos brancos sobre suas responsabilidades



que ocasionaram este quadro racista, gerando mais uma vez aos negros a culpabilização de seu estado de vida, tendo que sobreviver com as condições precárias de moradia, saúde, educação e com o desemprego. Dessa forma, o racismo prejudica o negro na construção de uma cidadania, pois este muitas vezes silencia em situações de violência (CAVALLEIRO, 2000).

Percebemos que o surgimento do racismo atual é um resultado das teorias evolucionistas do século XIX, que influenciaram diversas áreas do conhecimento, como a Biologia e as Ciências Sociais. A conceituação de igualdade entre os homens vai de encontro com a afirmação da existência de uma hierarquia racial entre os homens, denominado de racismo científico. Muniz Sodré ao referir-se ao racismo, aponta a existência de um imaginário racista na sociedade brasileira e afirma ser o imaginário uma categoria importante para entendermos muitas das representações negativas do cidadão negro (SODRÉ, 2000). Segundo Lilia Katri Moritz Schwarcz, o surgimento do racismo científico no século XIX e seus respectivos desdobramentos na sociedade e na política têm sido muito discutido, e ainda, responsável pela constituição de diversas representações sobre a população negra (SCHWARCZ, 1993).

Assim, este texto tem por objetivo discutir sobre a presença negra no Amapá: discursos, tensões e racismo. Temos buscado apoio teórico na concepção de memória e história de Walter Benjamin que critica a memória linear, acumulativa e padronizadora que constitui nossa sociedade, buscando privilegiar a memória dos vencidos (BENJAMIN, 1994).

Trata-se do resultado de um estudo exploratório de natureza qualitativa que adotou a pesquisa bibliográfica e a análise documental como forma de investigação. O texto é baseado na Dissertação de Mestrado apresentada no ano de 2014 ao Programa de Pós-Graduação em Direito Ambiental e Políticas Públicas pela Universidade Federal do Amapá (UNIFAP).

O texto inicia discursando sobre a política de Governo de Janary Nunes (1943-1970): algumas considerações acerca de sua história e memória. Em seguida, trata do Marabaixo: símbolo de resistência cultural e religiosa. E por último, aborda sobre o racismo e a intolerância religiosa no espaço escolar.



A política de governo de Janary Nunes (1943-1970): algumas considerações acerca de sua história e memória

A criação dos territórios federais na Amazônia e a vinda do capitão Janary Gentil Nunes¹⁹ para o Amapá durante o governo de Getúlio Vargas desencadeou ao longo dos anos, uma série de tensões, discursos e processos discriminatórios para com a população negra na capital do Amapá. Para Eugenia da Luz Silva Foster, rever a história do negro no Amapá,

[...] Implica num movimento um pouco mais amplo: o da compreensão de alguns aspectos da questão racial na sociedade amapaense, englobando os processos de resgate e ressignificação das memórias dos negros dessa região e da própria história do negro na região amazônica (FOSTER, 2004, 185).

Segundo Paulo Dias Moraes, os negros africanos chegaram ao Amapá em 1749. Nesta ocasião, os negros vieram fugidos de Belém e fundaram no Rio Anauerapucu um quilombo. Não demorou muito para os/as escravizados/as serem descobertos por caçadores de índios e por isso o quilombo foi abandonado. Ressalta o autor que os negros chegaram ao Amapá oficialmente no ano de 1751 através de Mendonça Furtado, então governador do Maranhão e Grão-Pará (MORAIS, 2009).

O governador pretendia colonizar da melhor maneira possível às terras amapaenses por isso importou famílias de colonos portugueses que habitavam a Ilha dos Açores e foi através dessas famílias que muitos escravizados foram trazidos para o Amapá. Em seguida, Macapá recebeu famílias vindas do Rio de Janeiro, Pernambuco, Bahia e Maranhão que também trouxeram muitos escravos.

Outro acontecimento foi necessário para a inserção de mais escravizados/as no Amapá: a transferência de 163 famílias portuguesas que foram instaladas na Nova Mazagão e com essas famílias vieram 103 escravos. O referido município de Mazagão fica distante da Capital Macapá, por apenas 2 horas e 30 minutos por via fluvial ou 7 minutos por via aérea.

Segundo Nunes Filho (2009), com o advento das Vilas de Macapá, assim como de Mazagão e Vistosa de Madre de Deus, houve uma migração significativa no século

¹⁹ Através do Decreto-Lei nº 3.839, de 21 de setembro de 1943, foi nomeado para o cargo de Governador do Território do Amapá. Chegou a Macapá no dia 25/01/1944. Janary governou o Amapá por doze anos, entre 1944 e 1956.



XVIII e os primeiros escravizados/as africanos/as chegaram ao Amapá com o surgimento do Tratado de Utrecht²⁰. Esses africanos vieram de várias regiões do Brasil e das Guianas fugidos da escravidão, sendo que foi através dos ameríndios locais que eles se instalaram na região Norte e no Amapá formando vários quilombos.

Com a construção da Fortaleza de São José em Macapá, capital do Estado, presença do negro e da negra era constante. De acordo com os estudos de Fernando Rodrigues dos Santos, os registros do ano de 1788, afirmam que cerca de 750 escravos trabalhavam na obra. Como a construção do Forte, iniciado em 1764, estes escravizados/as apresentados no registro, eram remanescentes dos trabalhos da fortificação, pois nos dezoito anos que pereceu a construção do Forte muitos negros e negras foram tratados/as de forma cruel e bruta por aqueles que estavam à frente da construção. O autor ressalta que muitos escravizados/as não aceitavam a escravidão, principalmente por causa dos maus tratos e por isso fugiam para lugares bem distantes (SANTOS, 1998).

Cabe lembrarmos neste momento que segundo Foster (2004), a Fortaleza de São José guarda lugares sinistros que confirmam violências e até assassinatos dos negros. Acreditamos que com base em depoimentos orais e alguns escritos²¹, possa ter havido casos em que os senhores por falta de herdeiros tenham deixados seus bens e/ou terras para antigos escravizados/as, como por exemplo, o Quilombo do Curiaú localizado a 08 km do centro do município de Macapá-AP.

A chegada de Janary Nunes à Macapá, no ano de 1944, provocou uma série de transformações sociais, econômicas, políticas e urbanas, pois o governo estava consolidando seu projeto de povoar, sanear, educar. A política adotada tinha como objetivo criar um novo padrão de cidade, ou seja, reorganizar a vida com base em novos valores e hábitos. Por isso, era necessário promover o remanejamento e a

²⁰ O Tratado de Utrecht, assinado em 1713 pela França e por Portugal, estabelecia o Oiapoque como fronteira entre os dois reinos na América do Sul, pelo que o Brasil, como "herdeiro do Império Português", alegava o direito de exercer soberania sobre as terras ao sul daquele curso fluvial.

²¹ Sobre esse assunto, conferir Sebastião Menezes da Silva. Curiaú: resistência de um povo. Secretaria Municipal do Meio Ambiente, 2004.



implementação de uma política modernizadora na cidade de Macapá, ou seja, uma nova cidade, uma nova forma de se organizar, pensar e agir.

Em Macapá, com a abolição dos/as escravizados/as, os governantes se sentiram incomodados pela cotidiana presença dos negros na capital amapaense e por isso, decidiram transferi-los, segregá-los e excluí-los para a periferia de Macapá. Atualmente essa periferia é o bairro do Laguinho, onde até hoje moram descendentes dos escravos, os afrodescendentes, que continuaram mantendo uma tradição baseada na cultura africana.

No bairro do Laguinho está localizada a União dos Negros do Amapá (UNA) onde acontecem encontros, oficinas, seminários, palestras, apresentações culturais e artísticas que engrandecem e valorizam a cultura afro-brasileira e a história do povo amapaense. É uma iniciativa que demonstra a capacidade da população negra em resistir à opressão. Segundo Decleoma Lobato Pereira, no Centro de Cultura Negra funcionam e interferem em seu gerenciamento várias organizações civis como a Federação dos Cultos Afro-Brasileiros, o Movimento Mocambo, entre outros (PEREIRA, 2008).

Embora muitas vezes criticada por sua atuação que, nem sempre, atende as expectativas de muitos, a UNA desempenha um papel preponderante na reconstrução da identidade do negro amapaense. É também na UNA, que as comunidades afrodescendentes da capital e do interior do Amapá se encontram para celebrar o Dia Nacional da Consciência Negra, no dia 20 de novembro.

É certo de que o governo de Janary Nunes no Amapá²² contribuiu de forma significativa para o enfraquecimento da cultura negra no Estado. Em nossa visão, houve no período da década de 1940, em especial na Capital do Estado, o primeiro saneamento étnico do centro da cidade, quando os negros e negras tiveram que deixar

²² Capitão Janary Gentil Nunes nomeado em 29/12/1943 no Rio de Janeiro pelo Presidente da República Getúlio Vargas. Chegou a Macapá no dia 25/01/1944.



suas casas para que fosse viabilizada a construção de conjuntos residenciais para assessores do governo territorial e outros funcionários.

Segundo Alexsara de Souza Maciel, era de se esperar uma reação negativa das pessoas contra o remanejamento. Todavia, aconteceu de forma pacífica, pois não houve por parte dos moradores e das lideranças, resistências aparentemente. Isso só foi possível devido a cooptação das lideranças negras partidárias da política de Janary (MACIEL, 2001). Segundo ainda Fernando Canto, a estratégia utilizada por Janary Nunes era de agregar aliados, distribuindo empregos às lideranças negras no Estado, pois usava “de cordialidade para com as famílias tradicionais e os chefes das festas populares” (CANTO, 1998, p. 28).

Alexsara de Souza Maciel, afirma ainda que essa situação foi tão lamentável que apesar de algumas resistências iniciais (como por exemplo, transferi-los, segregá-los e excluí-los para a periferia de Macapá), o poder de convencimento dos líderes foi tamanho, que os negros não só se conformaram em deixar suas casas e partir para o lugar a eles destinado, como também desenvolver uma espécie de adoração à figura de Janary. A autora declara ainda que após o remanejamento da população e efetuada a construção dos dois bairros, tanto Lagunho quanto Favela (atual Santa Rita) ficaram reconhecidos na cidade como ‘bairros de negros e negras’, sendo identificados desta forma até os dias de hoje (MACIEL, 2001).

Marabaixo: símbolo de resistência cultural e religiosa

A partir da chegada dos padres italianos do Pontifício Instituto das Missões Estrangeiras (PIME) a partir de 1946 no Estado, houve um grande movimento repressivo das manifestações culturais africanas. Esses religiosos por razões preconceituosas encaravam o Marabaixo como macumba, folclore, ocasião para bebidas, orgias e outras manifestações da influência do diabo, jamais como legítima manifestação religiosa da alma popular.

Segundo Maria do Socorro dos Santos Oliveira, para efetivar ainda mais a repressão do Marabaixo e demais manifestações religiosas africanas e afro brasileiras no ano de 1950 através de uma carta pastoral encaminhada pelo primeiro bispo de Macapá, condenava-se as festas religiosas populares no Estado, assim como aconteceu



em muitos lugares no território nacional. E ainda, criou-se um periódico que ratificava as ideias cristãs e condenava todas as demais formas de manifestações religiosas que contrariassem a ética eclesial católica (OLIVEIRA, 2012).

De acordo com esse contexto e com os estudos do processo histórico do Estado do Amapá, há muito tempo observa-se certa resistência às manifestações do Ciclo do Marabaixo²³ por grande parte da sociedade amapaense. A referida festa é marcada no calendário de eventos religiosos pela reverência e alusão aos santos católicos dividindo-se em dois grandes momentos: o primeiro envolve as ladainhas rezadas em latim popular (marcado pela oralidade), missas, oferendas e promessas. E o segundo é formalizado pelas grandes rodas de dança, regidas ao som da Caixa de Marabaixo.

Destacamos que o Marabaixo é hoje uma manifestação cultural popular afro amapaense, nascendo assim das diferentes etnias que foram transportadas de suas terras de origem para o Brasil. É uma mistura de dança, religiosidade e ancestralidade africana que tem orgulho, determinação e resistência. É ainda, um ritual que compõe várias festas católicas populares em oito comunidades negras da área metropolitana de Macapá e Santana no Estado do Amapá. Em relação ao significado do nome Marabaixo, segundo as pesquisas de Piedade Lino Videira “os depoimentos deixam claro que pouco se sabe a respeito de sua origem, muito embora possa lembrar a penosa travessia dos africanos nas naus escravistas mar - a baixo, daí havendo a aglutinação entre as sílabas e originando-se a palavra Marabaixo” (VIDEIRA, 2009, p. 99).

Sobre as mudanças ocorridas em Macapá, Alexsara de Souza Maciel, destaca que o longo período de domínio político de Janary Nunes no Amapá, de 1943 a 1970, foi determinante “para introjetar essa ‘divisão étnica’ como natural” (MACIEL, 2001, p. 36). Destacamos que o Marabaixo foi usado no período deste governo e ainda hoje, como símbolo de resistência, indignação e insatisfação da população negra diante das públicas discriminatórias para com a população negra no Estado. Vale ressaltar que a

²³ O Ciclo do Marabaixo tem seu início no sábado de Aleluia em Macapá-AP, no bairro Santa Rita (Marabaixo da Favela) e no domingo se dá no bairro do Laguinho, e segue um calendário próprio que acompanha o calendário litúrgico da Igreja Católica.



comunidade negra que habitava na frente da cidade de Macapá compartilhava sua fé, alegria e solidariedade nas festas de Marabaixo.

De acordo com Videira (2013), as religiões de matrizes africanas mais cultuadas em Macapá e no Estado do Amapá é a Umbanda²⁴. Segundo Vagner Gonçalves da Silva, as origens da Umbanda remontam ao culto às entidades africanas e ameríndias, aos santos do catolicismo popular²⁵, e ainda, a entidades do panteão kardecista (SILVA, 1994).

Por outro lado, em nossas pesquisas de campo no período de 2012 a 2014 por ocasião do mestrado acadêmico (CUSTÓDIO, 2014), observamos também que o Candomblé²⁶, por exemplo, na cidade de Macapá-AP é muito praticado em espaços em conjuntos de outras religiões de matrizes africanas como a Umbanda e a Pajelança²⁷, e ainda com o catolicismo popular, assim como de pessoas ligadas ao Marabaixo, ao Batuque e até mesmo ao Espiritismo Kardecista. Percebemos que Festas de Santos, Pajelança, Umbanda, Tambor de Mina²⁸ e Candomblé acontecem e ocupam o mesmo espaço na maioria das comunidades religiosas amapaenses.

Racismo e intolerância religiosa no espaço escolar

Segundo Eugenia da Luz Silva Foster, a invisibilidade dos negros e negras no Amapá, não se resume somente aos aspectos físicos. Ela também se manifesta em termos simbólicos. A autora acredita que principalmente, no âmbito educacional, essa invisibilidade ganha corpo e forma nas ausências e critérios do negro e negras nos

²⁴ A chegada precisa da Umbanda no Amapá é ainda indeterminada. Sabemos, no entanto, que na década de 1950 já existiam adeptos dessa religião trabalhando em Macapá.

²⁵ Entendido em oposição ao catolicismo oficial, isto é, àquele que é professado pela Igreja como instituição hierárquica estabelecida, que o procura incutir no conjunto da população. Para Maués (1995, p. 17) o catolicismo popular, é “aquele conjunto de crenças e práticas socialmente reconhecidas como católicas, de que partilham sobretudo os não especialistas do sagrado, quer pertençam às classes subalternas ou às classes dominantes”.

²⁶ O Candomblé praticado no Amapá, particularmente na capital do Estado, Macapá é recente na região. Sua chegada data da década de 1980, momento em que já se encontravam instaladas há mais tempo, a Umbanda, o Tambor de Mina, e principalmente, a Cura ou Pajelança.

²⁷ A Pajelança enquanto exercício prático se constitui de rezas, as benzeções, destinadas a casos como quebranto, mau-olhado, perturbação espiritual, que podem ser acompanhadas ou não pela indicação de banhos, chás, defumações.

²⁸ O Tambor de Mina foi introduzido no Amapá por dona Dulce Moreira, após iniciação realizada em São Luís, no Maranhão. O primeiro toque de Tambor de Mina teria se realizado em Macapá, no Terreiro Santa Bárbara de propriedade dessa senhora, no dia 09 de maio de 1962 (PEREIRA, 2008, p. 127).



currículos escolares, nos discursos distantes da prática que, via de regra, deixam entrever posições dúbias e até contraditórias, nas atitudes sutis de discriminação racial, ainda que se deva reconhecer os esforços que pretendem dar mais visibilidade aos negros, ainda que essas iniciativas estejam restritas aos aspectos mais específicos das manifestações culturais (FOSTER, 2014).

Concordamos com Eugenia da Luz Silva Foster quando afirma que analisar a questão do racismo e a discriminação racial na escola não é tarefa das mais simples. Em virtude da complexidade do problema e das várias tentativas realizadas pela escola para escamotear o problema racial, toda a aproximação ao universo escolar que traga preocupações dessa natureza constitui uma experiência melindrosa e bastante delicada. Abordar um aluno ou professor sobre a questão racial nem sempre é fácil, uma vez que o problema se reveste de um mistério, transformando-se em tabu (FOSTER, 2001).

Sobre a intolerância religiosa contra as religiões de matrizes africanas no Amapá, Piedade Lino Videira, em sua pesquisa de doutorado intitulado *Batuques, folias e ladainhas: a cultura do quilombo do Cria-ú em Macapá e sua educação*, defendida na Universidade Federal de Fortaleza-CE, nos relata que embora sua pesquisa não estivesse relacionado diretamente ao componente curricular Ensino Religioso (ER), percebeu em alguns momentos que o ER trata-se de um campo de saber complexo porque os professores em sua maioria fazem apologia a suas religiões individuais e os conteúdos que ministram são proselitistas²⁹ e por isso, marginalizam e demonizam as religiões de matrizes africanas (VIDEIRA, 2013).

Concordamos com Videira (2013), quando declara que embora o esfacelamento da cultura negra no Estado do Amapá esteja atrelado a diversos fatores - apesar das resistências do movimento negro local - a inclusão da cultura afro amapaense no currículo da educação básica deve ter atenção especial, não somente no conteúdo programático, mas, sobretudo, dentro projeto político pedagógico das escolas, com a efetiva participação e diálogo entre professores (as), corpo técnico-pedagógico, gestão,

²⁹ Por proselitismo entendemos as expressões de dogmatismo que resultam em discriminação social, cultural ou religiosa. O proselitismo parte da certeza de uma verdade única no campo religioso e ignora a diversidade.



educandos e seus familiares para a consecução desse projeto de formação coletiva construído com a ajuda de várias mãos.

É interessante observamos que segundo dados censitários do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) do ano de 2010, na história do Brasil nunca o número de pessoas que se declaravam negras e pardas era maior do que as que se declaravam brancas: 50,7% de um total de 190.732.694 pessoas. Esses dados demonstraram-nos que o conjunto de pessoas que se declararam como negras e pardas³⁰, passou de 44,7% da população em 2000, para 50,7%, em 2010 (BRASIL, 2000).

O Censo de 2010 ainda demonstrou que a grande maioria da população negra está concentrada na Região Norte e Nordeste. No caso do Amapá, com uma população de 668.689 habitantes, as etnias estão assim distribuídas: brancos/as (21,4%), negros/as (4,5%), pardos/as (74,4%) e indígenas (0,8%). Entretanto, entendemos que esses dados estatísticos sobre a presença do negro e da negra no Amapá são contundentes ao evidenciarem a “invisibilidade” deste segmento populacional, pois de um contingente de mais de 600.000 habitantes no ano de 2010, somente 4,5% se autodeclararam negros (BRASIL, 2000; 2010).

Acreditamos que esses números precisam ser lidos a contrapelo, como nos sugere Walter Benjamin, pois só assim, podemos fugir de análises e soluções simplistas e superficiais no que diz respeito à questão racial no Brasil, em especial no Amapá (BENJAMIN, 1994). Percebemos que esses dados revelam que a população amapaense se declarou negra ou parda, é bastante expressivo, considerando-se assim, um aumento de consciência, já que o critério usado pela pesquisa do Censo é a autodeclaração.

Acreditamos que a presença do negro e da negra na formação social do Brasil foi decisiva para dotar a cultura brasileira dum patrimônio mágico-religioso, pois entendemos que os cultos trazidos pelos africanos e africanas deram origem a uma variedade de manifestações que aqui encontraram conformação específica através de

³⁰ O termo “negro” engloba as categorias preto e pardo, utilizadas pelo IBGE para classificar a população brasileira. Entretanto, usaremos também o conceito de afro-brasileiro, mencionado na Constituição de 1988 para designar a população negra brasileira.



uma multiplicidade sincrética que resultou do encontro das matrizes negras com o catolicismo do branco, bem como do encontro das religiões indígenas e posteriormente com o espiritismo kardecista (PRANDI, 1995).

Conforme Erisvaldo Pereira dos Santos, embora exista no Brasil um vasto repertório de códigos socioculturais e educativos da população afrodescendente, ainda são poucos os pesquisadores do campo da educação que realizam investigações sobre a referida temática (SANTOS, 2005). Embora a liberdade de consciência e de crença seja um dos direitos e garantias fundamentais do cidadão existente na CF de 1988 (Art. 5º - inciso VI), bem como o livre exercício dos cultos religiosos, os organismos de implementação de políticas educacionais continuam desconsiderando a existência de religiões de matrizes africanas (RMA) no território nacional.

As RMA sempre foram vistas pela sociedade branca dominante de forma estereotipada. Inicialmente como feitiçaria e manifestação demoníaca, depois como prática criminosa e finalmente como índice de patologia psíquica, de doença mental. Para Eric Williams, a escravidão não nasceu do racismo; ao contrário, o racismo moderno é consequência da escravidão. Embora esta visão ainda hoje seja vista assim por muitos. Entretanto, acreditamos que foi o racismo que deu sustentação à escravidão (WILLIAMS, 2012).

Infelizmente o Brasil vive uma situação singular, pois a discriminação pautada na cor e o racismo são uma realidade inegável como apontam os estudos de Cavaleiro (2000), Foster (2015), Munanga e Gomes (1999; 2006), entre outros/as. Sobre o racismo na escola, Florestan Fernandes afirma que “a escola brasileira não está preparada para corrigir as deficiências funcionais da família e, muito menos para lidar com os desajustamentos reais ou potenciais das minorias raciais, étnicas e raciais” (FERNANDES, 2008, p. 246).

Nesse sentido, a eliminação do racismo é uma responsabilidade também da escola e deve estar incluída em seus objetivos. Mas, é um desafio a ser enfrentado e que esbarra em uma série de dificuldades, em nível educacional como, por exemplo, a bagagem racista que os/as docentes carregam como fruto de sua própria formação, a omissão em relação ao problema, entre outros.



De um modo em geral, o que entendemos com toda essa problematização é que o Brasil precisa avançar em muito na discussão sobre a liberdade religiosa e o tratamento igualitário entre todas as matrizes religiosas existentes no Brasil. E neste cenário, a intolerância religiosa é considerada, atualmente, umas das questões mais difíceis de serem enfrentadas pelos/as docentes, pelas escolas e inclusive pelo espaço universitário, cuja ausência de tolerância viola a dignidade da pessoa humana, resguardada pela Declaração dos Direitos Humanos (UNESCO, 1998) (base da luta universal contra a opressão, a discriminação e o racismo e que defende a igualdade entre as pessoas).³¹

Considerações Finais

Sabemos que a missão de educar sem discriminar não tem sido um trabalho fácil, pois muitos preconceitos e estereótipos ainda estão muito enraizados dentro de nós mesmos, devido anos e anos de alienação que nos foram impostas. Infelizmente, ainda sofremos da deficiência de políticas de ações afirmativas eficazes que implicam no acesso igualitário e uma educação de qualidade a todos/as.

No entanto, precisamos assumir um compromisso com a inclusão social e tentar contribuir para a formulação de políticas públicas, que permitam, pelo menos em um futuro próximo, tornar as políticas educacionais voltadas à valorização do patrimônio cultural imaterial, políticas com alcances sociais mais amplos, tornando-se espaços de inclusão e cidadania.

Ninguém nega o fato de que todos nós gostaríamos que o Brasil fosse uma verdadeira democracia racial, ou seja, que fôssemos uma sociedade em que os diferentes grupos étnico-raciais vivessem em situação real de igualdade social, racial e de direitos. Numa sociedade como a nossa, na qual predomina uma visão preconceituosa, historicamente construída, a respeito do negro e, em contrapartida, a identificação positiva do branco, a identidade estruturada durante o processo de

³¹ A Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) foi aprovada em 1948 na Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU). É um documento que marcou a história dos direitos humanos, elaborada por representantes de diferentes origens jurídicas e culturais de todas as regiões do mundo.



socialização terá por base a precariedade de modelos satisfatórios e a abundância de estereótipos negativos sobre os negros e negras.

Observamos que o preconceito está inserido na sociedade brasileira através do cotidiano dos indivíduos, sendo altamente prejudicial para a população negra, tanto nas relações sociais (família, escola, bairro, trabalho, e etc.) quanto nos meios de comunicação. O preconceito é um fator importante para a expansão da discriminação étnica, visto que um indivíduo preconceituoso racialmente, não aceita de maneira positiva o contato com negros e negras na vida social.

Encerramos esta discussão, indicando e/ou apontando algumas medidas bem como ações que podem ser adotadas como políticas públicas para a diversidade cultural e religiosa no país e em especial no Estado do Amapá: a) Participação real dos representantes religiosos de demais religiões não judaico-cristãs na elaboração de um currículo escolar e conteúdos programáticos que atendam às necessidades da comunidade escolar; b) Participação das escolas (gestores, docentes, comunidade, profissionais da educação, etc.), na elaboração de estratégias para a superação de preconceitos e discriminações no cotidiano escolar, norteadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana; c) O Estado do Amapá em parcerias com outras instituições públicas e/ou privadas poderia viabilizar a promoção e a participação de grupos do Movimento Negro e de grupos culturais negros/as, no espaço escolar e na sociedade em geral; d) Formação específica sobre a diversidade cultural, com destaque para a educação religiosa, educação patrimonial e educação para as relações raciais, entre outros.

Somos conhecedores que a qualificação de docentes para trabalhar a educação para as relações raciais é um grande desafio à educação no país, porque precisa envolver princípios, orientações e práticas para a desconstrução de estereótipos de raça, etnia, sexo e religião. Entretanto, acreditamos que a formação continuada de professores/as para a educação das relações raciais deva atender aos princípios que norteiam uma educação antirracista, de reconhecimento e valorização da população negra.



Referências

- BENJAMIN, Walter. **Obras Escolhidas**. Magia e Técnica, Arte e Política. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm>. Acesso em: 28 jan. 2016.
- BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Censo Demográfico 2000**. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2000/populacao/religi%C3%A3oCenso2000.pdf>>. Acesso em: 30 jun. 2016.
- BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Censo Demográfico 2010**. Disponível em: <ftp://ftp.ibge.gov.br/Censos/Censo_Demografico_2010/Caracteristicas_Gerais_Religi%C3%A3o_Deficiencia/tab1_4.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2016.
- CANTO, Fernando. **A água benta e o diabo**. 2. ed. Macapá: FUNDECAP, 1998.
- CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação racial na educação infantil**. São Paulo: Contexto, 2000.
- CAVALLEIRO, Eliane. Educação antirracista: compromisso indispensável para um mundo melhor. In: _____. CAVALLEIRO, Eliane. (Org.). **Racismo e antirracismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001, p. 141-160.
- CUSTÓDIO, Elivaldo Serrão. **Políticas públicas e direito ambiental cultural: as religiões de matrizes africanas no currículo escolar no Amapá, 2014, 198f**. Dissertação (Mestrado em Direito Ambiental e Políticas Públicas) - Universidade Federal do Amapá, Macapá, 2014.
- FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes: o legado da raça branca, volume 1**. São Paulo: Globo, 2008.
- FOSTER, Eugénia Luz da Silva. 500 anos de racismo na sociedade e na escola: do silêncio à palavra. In: _____. V Congresso de Ciências Humanas, letras e artes - Humanidades, Universidade e Democracia, 28 a 31 de agosto de 2001, Ouro-Preto, MG. **Caderno de resumos**, 2001. Disponível em: <<http://www.ichs.ufop.br/conifes/anais/CMS/ccms02.htm>>. Acesso em: 29 out. 2016.



FOSTER, Eugénia Luz da Silva. **Racismo e Movimentos Instituintes na Escola**. Niterói: 2004. 398f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Fluminense, Rio de Janeiro, 2004. Disponível em <<http://www.bdttd.ndc.uff.br/tdearquivos/2/TDE-2005-03-15T14:39:57Z70/Publico/Parte%201-Tese-Eugenia%20Foster.pdf>>. Acesso em: 29 out. 2016.

FOSTER, Eugénia Luz da Silva. **Garimpendo pistas para desmontar racismos e potencializar Movimentos Instituintes na Escola**. Curitiba-PR: Appris, 2015.

FREYRE, Gilberto. **Casa-grande & senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal**. Rio de Janeiro, Schimidt, 1993.

MACIEL, Alexsara de Souza. **Conversa de amarra preto: a trajetória histórica da União dos Negros do Amapá: 1986-2000**. Campinas: 2001. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual de Campinas/Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, São Paulo, 2001.

MAUÉS, Raymundo Heraldo. **Padres, pajés, santos e festas: catolicismo popular e controle eclesiástico**. Um estudo antropológico numa área do interior da Amazônia. Belém: CEJUP, 1995.

MORAIS, Paulo Dias. **História do Amapá: O passado é o espelho do presente**. Macapá: JM Editora Gráfica, 2009.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a Mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. Petrópolis-RJ: Vozes, 1999.

MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino. **O negro no Brasil de hoje**. São Paulo: Global, 2006 (Coleção para entender).

NUNES FILHO, Edinaldo Pinheiro. Formação histórica, econômica, social, política e cultural do Amapá: descrição e análise do processo de formação histórica do Amapá. In: _____. OLIVEIRA, Augusto; RODRIGUES, Randolfe (Org.). **Amazônia, Amapá: Escritos da História**. Belém: Paka-Tatu, 2009, p. 211-234.

OLIVEIRA, Maria do Socorro dos Santos. **Marabaixo: memoria y urbanización de un ritual de selva**. Barcelona, BCN, 2012, 286f. Tesis (Doctorado en Antropología Social y Cultural), Universidad de Barcelona, 2012.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA - (UNESCO). **Declaração universal dos direitos humanos**. Brasília, 1998. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf>>. Acesso em: 28 jan. 2016.

PEREIRA, Decleoma Lobato. **Candomblé no Amapá: história, memória, imigração e hibridismo cultural**. Belém: 2008. 229f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Pará, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em História Social da Amazônia, Belém, 2008.



PRANDI, Reginaldo. **Raça e Religião**. Novos Estudos CEBRAP, nº 42, julho de 1995, p. 113-129.

SANTOS, Erisvaldo Pereira dos. A educação e as religiões de matriz africana: motivos da intolerância. In: _____. **Anais da 28ª Reunião da ANPED**. GT Afro-Brasileiros e Educação. Caxambu: ANPED, 2005, p. 01-17. Disponível em: <www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt21/gt21241int.doc>. Acesso em: 10 nov. 2016.

SANTOS, Fernando Rodrigues dos. **História do Amapá**. 5. ed. Macapá: Valcan, 1998, p. 07-83.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Espetáculos das Raças**: cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870-1930. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SILVA, Sebastião Menezes da. **Curiaú**: resistência de um povo. Secretaria Municipal do Meio Ambiente, 2004.

SILVA, Vagner Gonçalves da. **Candomblé e Umbanda**: caminhos da devoção brasileira. São Paulo: Editora Ática, 1994.

SODRÉ, Muniz. **Claros e Escuros**: Identidade, povo e mídia no Brasil. Petrópolis: Vozes, 2000.

VIDEIRA, Piedade Lino. **Marabaixo, dança afrodescendente**: significando a identidade étnica do negro amapaense. Fortaleza: Edições UFC, 2009.

VIDEIRA, Piedade Lino. **Batuques, folias e ladainhas**: a cultura do quilombo do Cria-ú em Macapá e sua educação. Fortaleza: Edições UFC, 2013.

WILLIAMS, Eric. **Capitalismo e escravidão**. Tradução de Denise Bottmann. Prefácio Rafael de Bivar Marquese. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2012, p. 29-40.



ARTIGO 6

FORMAS DE RESISTÊNCIA DA CULTURA NEGRA NO AMAPÁ: O CASO DA COMUNIDADE QUILOMBOLA DE MEL DA PEDREIRA

Elivaldo Serrão Custódio
Eugénia da Luz Silva Foster

Introdução

As Comunidades Remanescentes de Quilombo, Comunidades Negras Tradicionais e Comunidades Negras Rurais se enquadram no artigo 215 da Constituição Federal (CF) de 1988, que estabelece como dever do Estado proteger as manifestações culturais afro-brasileiras e no artigo 216, que define como patrimônio cultural brasileiro “os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente e/ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira [...]” (BRASIL, 1988).

A Comunidade de Remanescentes de Quilombo do Mel da Pedreira (CRQMP) é uma comunidade quilombola que se diferencia das demais existentes no estado do Amapá, por não trazer como parte de sua cultura, os rituais de matriz africana e as festas de santo católico³², à medida que realiza cultos evangélicos. Acreditamos que essa é uma singularidade frente às características dos quilombos tradicionais no Brasil, pois na sua maioria, cultivam as tradições afrodescendentes e/ou o sincretismo religioso (afro-católico e/ou afro-ameríndio). Embora a adesão ao protestantismo, apresente-se de forma unânime entre todos da comunidade, no entanto, verificamos que toda essa dinâmica social, cultural e religiosa, envolve processos de adesão e de resistência.

A CRQMP é um quilombo que está sob a influência do protestantismo histórico, mais recentemente, pentecostal, que em tese, ambas as tradições tendem a suprimir e/ou demonizar as tradições de matriz africanas e ameríndias. Lembramos que o protestantismo brasileiro está dividido em três grandes vertentes: o protestantismo

³² Celebrações religiosas populares em comemorações aos dias de Santos como: Santo Antônio, São João, São Pedro, entre outros. São tradições trazidas pelos colonizadores portugueses, aliada com a vivência da fé a partir da vida e obra deixada por esses homens e mulheres.



tradicional e/ou histórico,³³ o pentecostalismo e o neopentecostalismo.³⁴ Assim nossa problemática esteve centrada em verificar até que ponto as raízes africanas, afro-brasileiras e afro-ameríndias foram totalmente suprimidas e/ou reinterpretadas no cotidiano da CRQMP.

Diane desse contexto, o presente texto objetiva refletir sobre as formas de resistência da religiosidade, da memória e da cultura da Comunidade Quilombola do Mel da Pedreira localizada no município de Macapá, estado do Amapá. O presente trabalho trata-se do resultado final de um dos capítulos de um estudo etnográfico de natureza qualitativa que adotou a pesquisa bibliográfica, a análise documental, a entrevista semiestruturada e uma ação colaborativa (pesquisa-ação) no âmbito da Tese de Doutorado em Teologia defendida em 2017.

A fim de alcançar o objetivo suscitado acima, estruturamos este artigo em quatro seções. Na primeira seção apresentamos os caminhos da pesquisa, onde situamos o leitor sobre o método e abordagem adotada, os instrumentos de coleta e análise de dados que foram utilizados para alcançar nossos objetivos. Na segunda seção, discorremos sobre um breve histórico da CRQMP.

Na seção subsequente, abordamos sobre sincretismo religioso e comunidades quilombolas: algumas reflexões. Por fim, apresentamos na quarta seção, as formas de resistência da religiosidade negra na CRQMP através da experiência do Ministério de Louvor “Asafes do Rei”, a partir dos quais tecemos nossas considerações finais.

1 Situando os caminhos da pesquisa

A pesquisa encontrou seu fundamento no método etnográfico com abordagem qualitativa (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). Privilegiamos a pesquisa qualitativa, por nos permitir compreender melhor como os integrantes da CRQMP constroem e

³³ Esse grupo surge no Brasil de duas formas: 1) protestantismo da imigração - decorrente da imigração na primeira metade do século XIX, com a chegada de imigrantes alemães ao Brasil; 2) protestantismo de missão - decorrente do trabalho missionário no país a partir da segunda metade do século XIX, por europeus e por norte-americanos vindos principalmente do sul dos Estados Unidos. O protestantismo histórico conserva as crenças cristãs ortodoxas tais como a doutrina trinitária, a cristologia clássica, o credo niceno-constantinopolitano (declaração de fé cristã), entre outros

³⁴ Utilizamos o conceito de MARIANO (1995) que afirma que o pentecostalismo é uma corrente cristã que apareceu no Brasil nos primeiros anos do século XX e o neopentecostalismo uma variação dessa primeira, a partir da década de 1960.



reconstroem seus saberes e fazeres ao levar em conta os aspectos religiosos e as relações étnico-raciais em seu cotidiano.

Para as técnicas e procedimentos de coleta de dados desta pesquisa, utilizamos observação direta, pesquisa bibliográfica, documental, fotografia, entrevista semiestruturada e uma ação interventiva e/ou colaborativa (Oficina Pedagógica), na CRQMP.

Dentre os métodos adotados para a coleta de informações, combinamos técnicas de análise quantitativa com técnicas de análise qualitativa para uma melhor compreensão dos dados coletados. Ressaltamos que a Oficina Pedagógica foi uma ação pensada e executada como forma de contribuir com reflexões de temáticas como religiosidade, identidade quilombola, racismo, discriminação, educação escolar, dentre outras.

Quanto à realização de entrevista semiestruturada, participaram dessa pesquisa um total de dez pessoas entre homens e mulheres, sendo: o gestor e as duas professoras da Escola Quilombola Estadual Antônio Bráulio de Souza (1º ao 5º ano do ensino fundamental), os três moradores/as mais antigo/as³⁵ da CRQMP, bem como aqueles que têm representatividade na discussão, elaboração, execução ou decisão nos assuntos e/ou ações de interesse dessa comunidade.

Neste caso, especificamente o líder da Igreja Presbiteriana (uma Igreja “filiada” à Igreja Presbiteriana do Brasil), o líder da Igreja Assembleia de Deus, o líder da Associação de Moradores Remanescentes de Quilombolas da CRQMP (AMORQUIMP) e o líder do Ministério do Deus Vivo e Verdadeiro. A escolha desses líderes deve-se ainda pelo fato de os mesmos fazerem a mediação entre a comunidade, demais comunidades quilombolas no Amapá e instâncias de poder/governo e entidades não governamentais. Desta forma, a tabela geral dos/as participantes das entrevistas ficou assim estruturada:

³⁵ Acreditamos ser importante entrevistar os/as moradores/as mais antigos/as da comunidade quilombola, pois eles/elas trazem um maior inventário da memória em relação ao surgimento, a organização, ao momento em que a comunidade adotou a religião cristã de denominação evangélica, assim como quais eram os hábitos e costumes da comunidade antes da evangelização pela Igreja Presbiteriana.



TABELA 01 – Caracterização do grupo de entrevistados/as.

Nome Fictício	Instituição que representa	Cor ou Raça	Quilom bola?	Religião	Sexo	Idade	Formação Acadêmica
Participante A	Igreja Presbiteriana	Negra	Sim	Protestante	M	57 anos	Estudou até a 4ª série do antigo 1º grau
Participante B	Igreja Assembleia de Deus	Negra	Sim	Protestante	M	37 anos	Ensino fundamental completo
Participante C	Ministério do Deus Vivo e Verdadeiro	Parda	Sim	Protestante	M	45 anos	Ensino médio incompleto
Participante D	Presidente da AMORQUIMP	Preta	Sim	Protestante	M	30 anos	Ensino Superior completo
Participante E	Direção escolar	Parda	Não	Católica	M	33 anos	História
Participante F	Professora na CRQMP	Negra	Sim	Protestante	F	55 anos	Pedagogia
Participante G	Professora na CRQMP	Parda	Não	Católica	F	28 anos	Pedagogia
Participante H	Morador mais antigo da CRQMP	Negra	Sim	Protestante	M	81 anos	Estudou até a 3ª série do antigo 1º grau
Participante I	Morador mais antigo da CRQMP	Negra	Sim	Protestante	M	70 anos	Estudou até a 4ª série do antigo 1º grau
Participante J	Moradora mais antiga da CRQMP	Negra	Sim	Protestante	F	66 anos	Estudou até a 4ª série do antigo 1º grau

Fonte: Pesquisa própria. Entrevistas realizadas no período de setembro a outubro de 2016.

A tabela 1 nos mostra que dentre as pessoas participantes da entrevista, somente dois entrevistados/as não são quilombolas (Participantes E e G - representante da direção escolar e uma professora do contrato administrativo, ambos moradores na cidade de Macapá-AP). Dentre os/as entrevistados/as a religião predominante exercida e/ou praticada é a protestante, com exceção também dos dois Participantes E e G que são de denominação católica.



Em relação à questão da cor, os/as participantes da pesquisa ficaram livres para respondê-los através da autodeclaração sobre sua cor/raça, através do preenchimento dos dados pessoais, para implicitamente reconhecermos características como racismo, discriminação e/ou preconceito. Assim, analisando a tabela 1, notamos que a maioria (seis entrevistados/as) utilizou a definição de “negra”, sendo que três utilizaram a definição de “parda” e um a definição de “preta”.

Segundo Pesquisa Nacional de Amostras de Domicílios (PNAD) divulgada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2015, a população brasileira que se autodeclara negra ou parda está aumentando na última década. Segundo a mesma pesquisa, 53% dos brasileiros e brasileiras se declararam “pardos/as” ou “negros/as” no ano de 2014. Além dos pretos, cresceu também o número de pessoas autodeclaradas pardas. Juntos, os conceitos de pardo e preto formam a população negra do país, que passou de 48,1% em 2004 para 53% em 2014. O uso do termo "preto" costuma ser muito criticado por ser um termo carregado de significado ofensivo e preconceituoso, entretanto, é essa a terminologia oficial utilizada nas pesquisas do IBGE (BRASIL, 2014-2015).

A problemática do quesito *cor* é um aspecto que precisa ainda ser amadurecido em discussões e reflexões no Brasil, pois aparentemente não há um conceito homogêneo quanto a essa classificação e caracterização. A questão da autodeclaração decorre muitas vezes do desconhecimento que temos sobre proximidade ou distanciamento quanto ao pertencimento racial. Além disso, a autodeclaração da cor e/ou pertencimento racial de uma pessoa está muitas vezes confirmada ou negada pelo olhar do outro.

Quanto ao nível de escolaridade dos/as participantes da pesquisa, observamos na tabela 1 que a maioria dos quilombolas residente no local, só estudou até o 5º Ano do Ensino Fundamental (Antigo 1º Grau) devido à escola só oferecer até esse nível de ensino. Os/as outros/as quilombolas que alcançaram outros níveis de ensino se deram devido o fato de terem saído da comunidade para estudarem na cidade, principalmente na cidade de Macapá. Outro fator importante que destacamos analisando a tabela 1 trata-se da idade dos entrevistados/as, pois a maioria deles/as



tem mais de 30 anos. Com exceção dos três quilombolas mais antigos do quilombo que estão entre o intervalo de 66 a 81 anos.

É pertinente também ressaltar algumas questões quanto ao nível de escolaridade e liderança religiosa do Participante A, líder da Igreja Presbiteriana local, pois no sistema Presbiteriano no Brasil (em todas as denominações Presbiterianas) não se ordena pastor/a sem formação teológica. O fato deste líder local não possuir formação teológica e/ou formação básica completa, trata-se de um caso atípico de ordenação, pois o líder leigo possui muita influência e liderança religiosa na comunidade.

Sobre a questão de gênero, dos dez participantes da pesquisa, sete são do sexo masculino e três do sexo feminino. Essa questão se dá pelo fato das pessoas que representam e/ou tem voz na comunidade serem do sexo masculino. A exceção das três mulheres nessa pesquisa, se dá pelo fato de duas serem professoras que atuam na escola local – um universo na maioria das vezes liderado por pessoas do sexo feminino – e a terceira pessoa por ser a mulher mais antiga e que esteve presente em todo o processo histórico da CRQMP.

Os participantes da entrevista assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, sendo informados de que os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução nº 466/2012 – item IV do Conselho Nacional de Saúde (BRASIL, 2012). Os participantes envolvidos nas entrevistas receberam uma codificação a fim de garantir o anonimato. Optamos por determiná-los de “Participante” no corpo do trabalho, adicionando-lhes, após o uso do termo, uma letra maiúscula do alfabeto.

Para a análise e interpretação dos dados coletados nos valem os aportes teóricos advindo do sóciointeracionismo dialógico de Mikhail Bakhtin (BAKHTIN, 2000). O interacionismo sócio-discursivo “é um quadro teórico que entende as condutas humanas como ações situadas cujas propriedades estruturais e funcionais são, antes de tudo, um produto da socialização” (BRONCKART, 2003, p. 13).



2 A comunidade de remanescentes de Quilombo do Mel da Pedreira

A CRQMP está localizada na BR 156, na altura do quilômetro 30, cerca de 50 quilômetros da capital Macapá/AP, município ao qual a comunidade pertence. O acesso à CRQMP é realizado por uma estrada asfaltada e depois por um pequeno ramal sem asfalto até a vila, mas a comunidade também utiliza o transporte fluvial pelo lago perene que há no território. Esse lago faz a interligação com as comunidades vizinhas como Alegre e São Pedro dos Bois.

O nome da comunidade advém da época em que Antônio Bráulio de Souza, comprou as terras e começou a prepará-la para a agricultura. Com a derrubada das árvores e da vegetação nativa foram encontradas abelhas sem ferrão e uma quantidade expressiva de mel na região, que já se chamava pedreira por causa da influência do rio Pedreira. Daí a denominação de Mel da Pedreira (SUPERTI; SILVA, 2013, s/p).

De acordo com o Diário Oficial da União (DOU) de 02/02/2007, Seção 1, fl. 98, a área correspondente ao território da CRQMP foi reconhecida e declarada em 2.629,0532 ha. A CRQMP foi a 3ª comunidade a autoreconhecer e autodefinir e o 3º quilombo a ser titulado no Amapá. Na época foram cadastradas dezesseis famílias domiciliadas na comunidade. Além disso, havia mais oito famílias, pertencentes à comunidade, que residiam na área urbana por razões de trabalho e de estudo.

Atualmente aproximadamente 28 famílias vivem na comunidade, cerca de 142 pessoas. No entanto, esse quantitativo de moradores na CRQMP, vem variando nos últimos anos devido a dois fatores distintos: 1) a constante migração das pessoas mais jovens para a zona urbana/município de Macapá-AP em busca da continuidade de seus estudos e uma melhor qualidade de vida; 2) e/ou retorno para a CRQMP devido aos investimentos sociais e econômicos na comunidade como por exemplo a construção de 42 casas habitacionais oriundas do Programa “Minha Casa, Minha Vida” do Governo Federal que foram entregues no final do ano de 2016.

A CRQMP existe desde 1954, sendo que no ano de 1968 passou a se declarar protestante, particularidade essa que marca a identidade desta comunidade, pois foi a única no estado do Amapá reconhecida e titulada como uma comunidade quilombola evangélica. Lembramos que a maioria das famílias nasceu na comunidade, exceto os



primeiros ocupantes que vieram de outras comunidades afrodescendentes do estado do Amapá. Ao chegarem à região tinham como religião oficial o catolicismo apostólico romano e eram devotos de Santo Antônio, mas a aproximadamente quarenta e sete anos foram convertidos ao protestantismo.

O protestantismo na CRQMP se iniciou por meio de missionários da Igreja Presbiteriana de Macapá-AP (IPM) que chegaram à comunidade no ano de 1968. A IPM é uma Igreja filiada à Igreja Presbiteriana do Brasil (IPB), estabelecida em nosso país desde o século XIX. Observamos na análise preliminar da pesquisa que a religiosidade na CRQMP é muito presente no seu cotidiano. Ao chegarmos na comunidade é notório como o modo de vida da comunidade se difere dos padrões religiosos de uma comunidade de matriz africana.

Dentre os diversos quilombos existentes e/ou reconhecidos no estado do Amapá, nunca um quilombo sofreu tanta influência e/ou interferência em sua cultura como a CRQMP. Em relação à organização desta comunidade, Soares (2008, p. 13) declara que “as pessoas que vivem nos dias atuais no Mel da Pedreira são bastante simples, suas casas, construídas próximo ao igarapé, são feitas de madeira e cobertas com telhas de barro e algumas de amianto”.

Embora haja uma relação harmoniosa de cuidado e respeito entre as pessoas de ambos os sexos, do ponto de vista institucional e religioso, a CRQMP apresentam uma prática de organização patriarcal, já que os líderes políticos e religiosos da comunidade são todos do sexo masculino. Além disso, há um respeito e obediência muito grande com aqueles mais velhos e a liderança política da comunidade.³⁶

Sobre identidade negra, este é um tema que vem ganhando destaque no processo de discussão, tanto no seio dos Movimentos Negros³⁷, como em meio a

³⁶ Diário de campo - 29 de setembro de 2016.

³⁷ Movimentos negros são entendidos aqui como formas de organização criadas pelos afro-brasileiros para combater o racismo e pleitear melhores condições de vida tanto no período escravista como após a abolição. Inserem nesse conjunto as diversas formas de agência negra identificada ao longo da história: desde a formação de quilombos e irmandades negras a partir do século XVI, passando pela imprensa negra criada em vários estados do país no século XIX até os movimentos negros contemporâneos (CUSTÓDIO, 2014, p. 18).



alguns cientistas sociais, que tentam além de desmascarar a democracia racial, resgatar a cultura negra.

A identidade negra, assim, como em outros processos identitários, se constrói gradativamente, num movimento que envolve inúmeras variáveis, causas e efeitos. É entendida segundo Gomes (2005, p. 43), como uma “construção social, histórica, cultural e plural”. E esta construção da identidade negra não está relacionada somente a dimensão subjetiva e simbólica, mas, sobretudo no seu sentido político, pois este grupo, no processo histórico, sempre foi excluído de participações na sociedade (MUNANGA, 1994).

Observamos que a identidade religiosa que compõe um quilombo evangélico é muito diferente de um quilombo tradicional. Ou seja, enquanto um quilombo tradicional tem suas tradições, em sua maioria, pautadas em valores e costumes de base africana, base de matriz afro-ameríndia e/ou ainda voltados para o sincretismo religioso, um quilombo evangélico tem sua identidade religiosa centrada em princípios protestantes tais como: valores e princípios de fé fundamentados na Soberania de Deus; Supremacia da Bíblia Sagrada como única regra infalível de fé e prática, dentre outros.

É pertinente ressaltarmos que os quilombos além de serem símbolos de resistência, são constituídos por tradições, valores, costumes, rituais, formas organizativas, organização familiar, experiência de socialização, entre outros. Por consequência disso, os quilombos devem ser reconhecidos, conceituados e compreendidos na sua constituição histórica, fortalecendo assim, a riqueza das diferenças étnicas e culturais desses grupos.

3 Sincretismo religioso em comunidades quilombolas: algumas reflexões

Compreender as manifestações sincréticas em comunidades quilombolas, significa imergir num sistema complexo de crenças, manifestações culturais e religiosas distintas e costumes diversos. Observamos na história do negro no Brasil sobre a conceituação e/ou definição de quilombo, que a maioria dos quilombos



brasileiros tem sua base religiosa centrada no sincretismo religioso.³⁸ Diferente da CRQMP que aparentemente não realiza mais os rituais tradicionais e sim cultos de base protestante, resultado de algumas trocas decorrentes de um processo sócio-histórico-religioso.

O sincretismo religioso no Brasil é um fenômeno social complexo, pois ora tem sido tratado de forma negativa, ora de forma positiva. Assim, para analisar o sincretismo religioso brasileiro, nos debruçamos em importantes pesquisas para ampliar nossa visão do termo sincretismo, como as de Boff (1982), Serra (1995), Munanga (1989), Bastide (1971), Sanches (2001) e Bobsin (2003).

No Brasil uma tendência favorável aos estudos sobre o sincretismo, como podemos destacar, são os estudos de Seppilli (1955); Henry (1987); Motta (1982), entre outros/as. Apesar da polêmica e divergências conceituais quanto ao conceito de sincretismo religioso, verificamos que este fenômeno está ligado e/ou faz parte de muitas culturas e religiões. Ou seja, o processo de sincretismo não acontece somente no campo da religião, mas estende-se também ao campo da cultura.

No Brasil, costuma-se atribuir também o termo sincretismo quase que exclusivamente ao catolicismo popular e às religiões afro-brasileiras. Mas em nossos estudos, observamos que, segundo os/as autores/as pesquisados/as, o sincretismo está presente em qualquer religião, seja em tradições africanas e/ou afro-brasileiras, no cristianismo primitivo, popular ou atual.

Bastide (1971) ao analisar o sincretismo religioso enfatiza que existem duas formas de compreendermos o sincretismo. Primeiro seria do ponto de vista “religioso”, o qual busca correspondência entre sistemas diferentes. O outro seria do ponto de vista da “magia”, isto é, do mágico, que busca adição de elementos dos referidos sistemas.

³⁸ Para Boff (1982) todas as religiões são sincréticas e o sincretismo não ocorre apenas na religião, mas em outros aspectos da cultura. Já Serra (1995, p. 197-198), discute longamente a problemática do sincretismo, analisando, sobretudo a situação na Bahia. Não concorda que sincretismo seja apenas mistura e confusão de religiões. Propõe “[...] que se chame de ‘sincretismo’, em sentido estrito, a todo processo de estruturação de um campo simbólico-religioso ‘interculturalmente’ constituído, correlacionando modelos míticos e litúrgicos ou gerando novos paradigmas dessa ordem que assinalem expressamente outros [...] de maneira a ordenar novo espaço intercultural”.



Quanto ao sincretismo afro-brasileiro, este ainda hoje é tema que merece a atenção acadêmica, pois há combinações de elementos de santos católicos com orixás, inquices e voduns das tradições de matrizes africanas no Brasil. No decorrer dos anos, as religiões afro-brasileiras sofreram múltiplas formas de interpretação, apresentando assim, uma diversidade de rituais e de formas de transmissão do conhecimento.

Segundo Sanches (2001, p. 69), por exemplo, o sincretismo religioso “valeu como uma poderosa arma que de início os negros habilmente maneжaram contra a pressão esmagadora da cultura superior dos povos escravizadores”. Entretanto, Bobsin (2003) nos lembra de que

É indiscutível a influência de quatro séculos de escravidão na economia colonial; foram quase 400 anos de opressão cruel sobre os negros africanos, mas que não conseguiram aniquilar a identidade de milhões de africanos e de seus descendentes porque os seus sistemas religiosos, desde os primórdios do Brasil, desempenharam o papel de preservação do patrimônio cultural mutilado pela escravidão. Mas as implicações da escravidão não se restringem apenas aos negros e negras. Ela tingiu o tecido social brasileiro [...]. (BOBSIN, 2003, p. 26-27).

Para os/as autores/as citados/as anteriormente, o sincretismo foi também uma estratégia tanto de sobrevivência, de sabedoria, quanto de adaptação que os africanos e africanas trouxeram para o Novo Mundo. Ou seja, uma fusão de elementos diferentes como forma de resistência à opressão do colonialismo. Para Bobsin (2003),

Com a marca da diversidade cultural e religiosa desde a África, a escravidão a dissolveu acrescentando novos elementos pela incorporação de elementos do catolicismo ibérico e de práticas religiosas indígenas. Todavia, é esta capacidade de “sincretizar” que plasma as almas dos brasileiros [...] Portanto, entre as diversas influências dos negros na constituição do Brasil, destacamos a religião [...]. (BOBSIN, 2003, p. 27).

Nos estudos de Munanga (1989), *Art Africain et syncretisme religieux au Brésil* (Arte Africana e o Sincretismo religioso no Brasil), percebemos distinções entre pensamentos de pesquisadores/as das religiões afro-brasileiras, pois há um grupo que crê no sincretismo entre religiões católicas e afro-brasileiras e se apropria do conceito, e outro grupo que nega e repudia o termo sincretismo.³⁹

³⁹ Esta discussão difundiu-se principalmente após a realização da II Conferência Mundial da Tradição dos Orixás e Cultura, que aconteceu em 1983 no Estado da Bahia/Brasil. A partir desta conferência, segundo Ferretti (1998, 184-185) em palestra proferida em 07/06/2001, em Recife, no Programa de Pós-Graduação em Antropologia da Universidade Federal de Pernambuco/Brasil afirmou que alguns “líderes conhecidos das religiões afro-brasileiras passaram a condenar o sincretismo afro-católico,



Na realidade, esse repúdio de sincretismo religioso nas religiões afro-brasileiras está muito ligado às formas de opressão, perseguição, discriminação, desvalorização e intolerância que a população negra sofreu e vem sofrendo ao longo dos séculos. Para Munanga (1989), ambos estão equivocados porque partem do conceito para a realidade, sem analisar adequadamente o conceito e a realidade.

Assim, entender essa relação sincrética na cultura brasileira requer uma apurada sensibilidade para compreender, sob uma perspectiva mítica e ao mesmo tempo sociológica, como os brasileiros e brasileiras lidam com sua espiritualidade/religiosidade.

4 Formas de resistência da religiosidade negra: a experiência do Ministério de Louvor “Asafes do Rei”⁴⁰

O Ministério de Louvor “Asafes do Rei” é um grupo formado por membros da Igreja Presbiteriana que canta vários estilos de música evangélica. Em conversa com a líder do grupo Edinéia de Souza Cyrillo Neriz⁴¹ nos relatou que antes de 2014 este grupo só trabalhava com o estilo comum, isto é, tradicional (canções e letras de cunho religioso de matriz protestante. No entanto, com a visita do maestro Marcos Martins Araújo da cidade de São Paulo no ano de 2014, seguindo ideias e sugestões do mesmo, adaptaram suas canções (letra e ritmo) à realidade quilombola amapaense.

Desde então, o grupo vem usando as caixas de Marabaixo e os Tambores nas celebrações religiosas na igreja ou por onde tem passado. Relata Edinéia de Souza Cyrillo Neriz que no início a novidade não foi bem aceita pela comunidade protestante, principalmente pelos mais antigos, pois algumas pessoas achavam que “não era de Deus” usar esses instrumentos. Entretanto, Edinéia conta que explicava a essas pessoas - com base nas Sagradas Escrituras - de que a própria Bíblia Sagrada afirma que se deve Louvar a Deus com adufes, tambores, pandeiros, atabaques, entre

afirmando não ser hoje mais necessário disfarçar as crenças africanas por traz de uma máscara colonial católica”.

⁴⁰ Asafe foi um levita, filho de Baraquias, descendente de Gerson, filho de Levi (1Cr 6:1; 6:39-43). Asafe foi um músico importante da época do rei Davi. Foi constituído pelo rei como líder dos levitas que foram postos como ministros perante a Arca do Senhor (1Cr 16:4,5).

⁴¹ Diário de campo - conversa realizada em 21 de outubro de 2016 no CRQMP.



outros, e que acredita que tinha sido Deus que havia criado esses instrumentos para o seu louvor e adoração.

Citava, por exemplo, o Salmo 150 para dar veracidade as suas afirmações. Segundo este Salmo, de acordo com a versão Almeida Revista e Atualizada da Bíblia Sagrada (2008), devemos louvar a Deus no seu santuário e em meio à relação do uso de instrumentos como trombetas, saltérios, harpa; com adufes e danças; com instrumentos de cordas e com flautas; com címbalos sonoros e retumbantes.

Com isso, ao longo desses dois anos (2014-2015), foram convencendo a comunidade da importância também de valorizar suas raízes, ou seja, sua identidade negra. Mesmo assim, expressa Edinéia que ainda existe resistência por parte de alguns membros da Igreja Presbiteriana.

Edinéia de Souza Cyrillo Neriz, além de líder do grupo, toca violão e é compositora. Relata-nos que isso é um “dom de Deus” que recebeu aos 12 anos de idade quando compôs a sua primeira canção em ritmo africano. Chegou a ganhar um festival de música com a sua primeira canção intitulada “Deus é Amor”. Desde então vem compondo várias músicas, chegando a um quantitativo de mais de 300 canções.

Dentre tantas canções, destaque para a música que considera muito significativa para sua vida, a canção intitulada “Missão do Quilombo”, uma das músicas mais cantadas e pedidas em suas apresentações. A seguir, letra desta canção cantada em ritmo africano com uso dos instrumentos de Caixa de Marabaixo e Tambor, que retrata um pouco da nova identidade quilombola:

MISSÃO DO QUILOMBO

Somos do Quilombo do Mel, do Mel da Pedreira,
E estamos hoje aqui, pra louvar o Deus Guerreiro
É nossa missão, falar do amor de Cristo,
Com muita alegria, louvamos o nosso Deus.

Estamos aqui para louvar o Rei da Glória,
Com muita alegria, porque nos dá vitória,



Ele nos pôs nos lábios uma canção,
Canção de gratidão e nos livrou da escuridão.

Senhor, Senhor, Senhor, Senhor,
Senhor, Senhor, Meu Salvador!
Jesus, Jesus, Jesus, Jesus,
Jesus, Jesus, é a nossa luz.

Atualmente o grupo conta com a participação de 18 integrantes sendo 13 adultos entre homens e mulheres e 5 crianças, pois o grupo também conta com a participação dos “Asafes Mirim”, um grupo formado por crianças da CRQMP que também tocam já no ritmo dos adultos, usando os mesmos instrumentos de percussão, mas eles só tocam, não cantam ainda. Segundo ainda Edinéia de Souza Cyrillo Neri, eles também utilizam outros instrumentos como bateria, guitarra, contrabaixo e violão, mas quando é no ritmo do marabaixo, eles usam só os tambores.

Quando perguntamos aos participantes da pesquisa (pastores) sobre qual é o significado ou a simbologia desses instrumentos musicais de matriz afro utilizados nos cultos, em especial a caixa de marabaixo e o tambor, obtivemos as seguintes respostas:

[...] são instrumentos que agora são consagrados ao trabalho do Senhor, então são instrumentos assim que por ser é a gente é dando esse trabalho é digamos essa cultura de afro descendente cristão é necessário nós termos esses instrumentos [...] Existe assim uma aceitação bem na comunidade desses instrumentos no culto né porque muita gente tem a visão equivocada pelo fato de ser de matriz religiosa africana existe alguma rejeição [...] e aceitação por parte da igreja da comunidade dos instrumentos que antes eram direcionados aos orixás e hoje são direcionados, consagrados a Deus [...]. (PARTICIPANTE A - REPRESENTANTE DA IGREJA PRESBITERIANA).

Eu acho interessante isso. Biblicamente nós sabemos que a Bíblia, ela fala que devemos louvar a Deus de todas as formas [...] Então essa adaptação biblicamente ela tem total aceitação. Não há nada que a Bíblia, a palavra de Deus censure dentro dessa questão da música que são os instrumentos que se formos olhar o termo bíblico dentro dessa questão pela qual foi adotada, essa questão musical na igreja [...] então essa questão hoje aí, ela foi fácil de introduzir dentro da igreja certo que a resistência de algumas pessoas foi inevitável, mas hoje há uma conciliação muito boa até porque a Bíblia ela nos respalda. (PARTICIPANTE B - REPRESENTANTE DA IGREJA ASSEMBLEIA DE DEUS).

Tem uma diferença o ritmo, o ritmo continua o mesmo o Marabaixo, o batuque, mas que diferencia as nossas canções de hoje é que nós colocamos letras que são baseadas na Bíblia Sagrada e antigamente era baseada em



algum santo ou algum espírito tal fora da Palavra de Deus, mas o ritmo continua sendo o mesmo o Marabaixo o batuque, a caixa. (PARTICIPANTE C - REPRESENTANTE DO MINISTÉRIO DO DEUS VIVO E VERDADEIRO).

Essas afirmações acima confirmam nossos questionamentos levantados no decorrer desta pesquisa, pois observamos que embora os discursos dos/as moradores/as da CRQMP negarem essa presença simbólica, afirmando que não há nenhuma conexão e que os cultos, os instrumentos, a forma e a intenção são diferentes, a nosso ver, suas celebrações e/ou manifestações religiosas, estão fundadas na religiosidade africana e afro-brasileira, pois os ritos, os símbolos e os instrumentos são os mesmos de raiz de matriz africana e/ou afro-brasileira, inclusive a musicalidade.⁴²

Quando perguntamos aos participantes da pesquisa, se além dos instrumentos de matriz afro utilizados na igreja, a musicalidade e o ritmo também seguiam aos padrões de matriz africana, obtivemos as seguintes respostas:

[...] nós temos as duas, nós temos a música com o ritmo dos instrumentos dos tambores também temos violões, temos baixo, temos bateria, temos esses instrumentos. Então graças a Deus nós temos pessoas habilitadas a tanto um quanto outro [...]. (PARTICIPANTE A - REPRESENTANTE DA IGREJA PRESBITERIANA).

A gente usa a tabaqueira, o pandeiro, contrabaixo [...] guitarra, tudo a gente usa. (PARTICIPANTE C - REPRESENTANTE DO MINISTÉRIO DO DEUS VIVO E VERDADEIRO).

É inegável que exista influência religiosa e cultural de matriz africana e/ou afro-brasileira nos cultos da Igreja Presbiteriana e do Ministério do Deus Vivo e Verdadeiro da CRQMP. Parece-nos que nesses cultos acontece uma miscigenação de crenças e a cultura afro-protestante⁴³ exerce uma forte influência na comunidade. Lembramos que a música africana e afro-brasileira se encontra imersa no universo da cultura brasileira. Além disso, a música africana e afro-brasileira é um elemento também identificador da identidade negra.

Sobre a questão da musicalidade nos cultos protestantes, nas últimas décadas vem mudando e/ou sofrendo alterações, pois por muito tempo não se permitia, por exemplo, o uso de palmas, instrumentos como bateria, atabaque, entre outros.

⁴² Diário de campo - 07 de fevereiro de 2016.

⁴³ Nesse estudo nos apropriamos do termo “afro-protestante” por ser um conceito ou uma autodeclaração muito utilizada pelos quilombolas da CRQMP para se caracterizarem como uma comunidade quilombola negra de cunho religioso protestante.



Podemos dizer que se adotavam estilos musicais totalmente europeus e americanos. Entretanto, na atualidade, existe uma variedade de estilos musicais, de instrumentos e de ritmos. E nesse espaço, as musicalidades bem como os instrumentos de matriz africana e afro-brasileira estão presentes.

Em pergunta ao Participante C sobre sua opinião quanto ao comportamento, aceitação e/ou reação da CRQMP ao ver a utilização de instrumentos e musicalidade de matriz africana no culto, o entrevistado ressaltou que a comunidade quase em geral aceita, com exceção de alguns poucos que no início criticavam por causa do ritmo que era igual ao de Marabaixo e Tambor, isto é, ritmo e musicalidade típica de cultura de matriz africana e afro-brasileira. Entretanto, a partir do ano de 2014, a CRQMP foi aceitando e hoje adere totalmente a essa releitura cultural, até porque as letras das canções têm como base inicial a Bíblia Sagrada.

O Participante D, representante da AMORQUIMP, relembra que quando começaram a adaptar a caixa de marabaixo e o tambor de matriz afro em suas manifestações religiosas, tiveram resistência não dentro da comunidade, mas por parte da liderança religiosa. Expressa que no início da conversão da CRQMP, a igreja local era presidida por pastores tradicionais que vinha de fora e que não conheciam a realidade local. Inclusive cita relatos de pastores que criticavam até o método de trabalho agrícola que era ultrapassado ou inapropriado. Entretanto, por questões de respeito e obediência aos seus líderes religiosos, os moradores não revidavam ou reclamavam de tais observações, mas também não concordavam com essas afirmações. Com a consagração de um pastor quilombola local, as coisas começaram a mudar, pois perceberam a importância de se manter a identidade negra através do uso da caixa de marabaixo e do tambor como heranças culturais da comunidade local.

Conclusão

No decorrer desta pesquisa, observamos que a concepção de Quilombo está engendradora nas questões da cultura, da identidade e da religiosidade. No caso da CRQMP, em especial, verificamos que o processo de evangelização vem trazendo como resultados novos hábitos e valores. Ou seja, neste espaço, o modo de vida é sacralizado pelo protestantismo.



Através da presente pesquisa foi possível averiguar que a CRQMP existe desde 1954, onde eram devotos de Santo Antônio, resoluto de ladainha e práticas de pajelança, mas no ano de 1968 passaram a se declarar protestante, particularidade essa que marcou a identidade da comunidade, pois foi a única no estado do Amapá reconhecida e titulada como uma comunidade quilombola evangélica. O título é de 21 de março de 2007.

Por meio da caracterização realizada dos sujeitos envolvidos nesta pesquisa, identificamos quem são eles, como vivem, como trabalham, como se relacionam, quais as suas crenças, dentre outros aspectos. A pesquisa possibilitou a percepção de que os laços familiares são fortes entre eles, assim como o valor do trabalho coletivo, da preservação da terra, em especial, a prática religiosa protestante, a qual faz todo sentido a essa harmonia e vivência em grupo, pois a religião legitima as relações amigáveis por meio de suas crenças e espiritualidade.

Os discursos presentes nas falas dos entrevistados e demais moradores do quilombo contribuem para a ressignificação da identidade local. A “nova identidade quilombola” da CRQMP é o resultado de uma junção de elementos ligados às raízes de sua ancestralidade com elementos e símbolos de doutrinas protestantes.

Em virtude disso, foi possível chegar à compreensão de que manifestações sincréticas em comunidades quilombolas significam imergir num sistema complexo de crenças, manifestações culturais e religiosas distintas e costumes diversos, ou seja, requer uma apurada sensibilidade na sua compreensão.

Durante a análise dos resultados da pesquisa, percebemos que apesar da polêmica e divergência em termos conceituais como o conceito de sincretismo religioso, esse fenômeno está muito ligado e/ou faz parte de muitas culturas e religiões. E no caso da CRQMP, verificamos, por exemplo, que as mudanças não aconteceram somente por influência de fatores religiosos, mas, sobretudo, por reflexões sociais e interculturais da comunidade como espaço coletivo.

Sobre o significado ou a simbologia dos instrumentos musicais utilizados nos cultos, em especial a caixa de marabaixo e o tambor, os entrevistados alegam que esses instrumentos são consagrados ao trabalho do Senhor. Se antes eram direcionados aos



orixás e/ou aos espíritos da floresta, hoje são direcionados e consagrados a Deus em uma perspectiva cristã. Por outro lado, afirmam que embora o ritmo e a musicalidade seja a mesma, há diferença nas letras das canções, pois, desde o ano de 2014, têm como base a Bíblia Sagrada.

Tais evidências respondem alguns de nossos questionamentos durante o decorrer desta pesquisa, pois demonstram situações concretas de que nesta comunidade quilombola há relações sincréticas e ao mesmo tempo, uma negação, oposição e/ou desvalorização da ancestralidade religiosa de matriz afro-ameríndia.

Por fim, embora os resultados apontem que no cotidiano da CRQMP princípios protestantes são bem perceptíveis, há evidências de resistência de religiosidade, de memória e cultura negra em suas manifestações religiosas, pois utilizam a Caixa de Marabaixo e o Tambor, instrumentos símbolos de raiz negra muito utilizados nas celebrações de matriz africana no Amapá.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução Maria Ermantina Galvão e revisão por Marina Appenzeller. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BASTIDE, R. **As religiões africanas no Brasil**. São Paulo: Pioneira, 1971. v.2.

BÍBLIA, Português. **A Bíblia Sagrada**: Antigo e Novo Testamento. Tradução de João Ferreira de Almeida. 2. ed. rev. e atualizada. São Paulo: Sociedade Bíblia do Brasil, 2008.

BOBSIN, O. Etiologia das doenças e pluralismo religioso. **Estudos Teológicos**, São Leopoldo-RS, v. 43, n. 2, p. 26-27, 2003. Disponível em: <http://www3.est.edu.br/publicacoes/estudos_teologicos/vol4302_2003/et2003-2obob.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2016.

BOFF, L. **Igreja, carisma e poder**. Petrópolis: Vozes, 1982.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da república federativa do Brasil**. Brasília, 1988. Disponível em: <http://www.senado.gov.br/sf/legislacao/const/con1988/CON1988_30.06.2004/C ON1988.pdf>. Acesso em: 28 jan. 2014.

BRASIL. Ministério do desenvolvimento agrário. Instituto nacional de colonização e reforma agrária. Diário Oficial da União (DOU) de 02/02/2007, Seção 1, fl. 98. **Portaria de 30 de janeiro de 2007**. Reconhece e declara como território da Comunidade Remanescente de Quilombo do Mel da Pedreira, a área de 2.629,0532



ha, situada no Município de Macapá, Estado do Amapá, cujo perímetro de 20.470,49m, acha-se descrito no memorial descritivo que acompanha a presente portaria. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/diarios/443896/pg-98-secao-1-diario-oficial-da-uniao-dou-de-02-02-2007>>. Acesso em: 10 fev. 2014.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012** que trata de pesquisas em seres humanos e atualiza a resolução 196/1996. Disponível em: <http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466_12_12_2012.html>. Acesso em: 28 jan. 2014.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Pesquisa nacional por amostra de domicílios**: síntese de indicadores, 2014 / IBGE, Coordenação de Trabalho e Rendimento. - 2. ed. - Rio de Janeiro: IBGE, 2015. Disponível em: <<http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv94935.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2016.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Pesquisa nacional por amostra de domicílios, 2014**. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/imprensa/ppts/00000024052411102015241013178959.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2016.

BRONCKART, J. **Atividade de linguagem, textos e discursos**: por um interacionismo sócio-discursivo. Tradução Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. 2. Reimpressão. São Paulo: EDUC, 2003.

CUSTÓDIO, E. S. **Políticas públicas e direito ambiental cultural**: as religiões de matrizes africanas no currículo escolar no Amapá. Amapá, 2014. 198f. Dissertação (Mestrado em Direito Ambiental e Políticas Públicas) – Programa de Pós-Graduação em Direito Ambiental e Políticas Públicas, Universidade Federal do Amapá.

FERRETTI, S. F. Sincretismo afro-brasileiro e resistência cultural. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 4, n. 8, p. 182-198, jun. 1998 DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-71831998000100010>. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ha/v4n8/0104-7183-ha-4-8-0182.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2016.

GOMES, N. L. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: **educação anti-racista, caminhos abertos pela lei federal 10.639/03**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. (Educação Para Todos).

HENRY, A. V. A Semana Santa nos terreiros: um estudo do sincretismo religioso em Belém do Pará. **Religião e Sociedade**, Rio de Janeiro: ISER, v. 14, n. 3, p. 57-71, 1987.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.



MARIANO, R. **Neopentecostalismo**: os pentecostais estão mudando. São Paulo, 1995. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - FFLCH/USP, 1995.

MOTTA, R. Bandeira de Alairá: a Festa de Xangô-São João e problemas do sincretismo. In: MOURA, C. E. M. de (Org.). **Bandeira de Alairá**: outros escritos sobre a religião dos orixás. São Paulo: Nobel, 1982. p. 1-11.

MUNANGA, K. Art Africain et syncretisme religieux au Brésil. **Dédalo**, São Paulo, n. 27, p. 99-128, 1989.

MUNANGA, K. Identidade, cidadania e democracia: algumas reflexões sobre os discursos anti-racistas no Brasil. In: SPINK, M. J. P. (Org.) **A cidadania em construção**: uma reflexão transdisciplinar. São Paulo: Cortez, 1994, p. 177-187.

SACRAMENTO, S. M. da S. **O impacto das trocas culturais nas comunidades quilombolas**: do tambor a guitarra. Dissertação (Mestrado) - Programa de Mestrado "Stricto Sensu" em Comunicação, Linguagens e Cultura, Universidade da Amazônia, Belém, 2013. 107 f. Disponível em: <<http://www.unama.br/novoportal/ensino/mestrado/programas/comunicacao/attachments/article/130/O%20impacto%20das%20trocas%20culturais%20nas%20comunidades%20quilombolas%20do%20tambor%20%C3%A0%20guitarra.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2014.

SANCHES, P. **Percursos de sincretismo no Brasil**. Rio de Janeiro: Ed. Verj, 2001.

SERRA, O. **Águas do rei**. Petrópolis; Rio de Janeiro: Vozes; Koinonia, 1995.

SEPPILLI, T. Il sincretismo religioso afro-cattolico in Brasile. Bologna Nicola Zanichelli. **Estratto da Studi e materiali di storia delle religion**, v. XXIV-XXV, 1995, p. 1953-1954.

SILVA, M. G. da. Territórios quilombolas no estado do Amapá: um diagnóstico. In: **Anais... XXI Encontro Nacional de Geografia Agrária**. Uberlândia/MG, 15 a 19 de outubro de 2012. Disponível em: <www.lagea.ig.ufu.br/xx1enga/anais_enga_2012/eixos/1308_1.pdf>. Acesso em: 05 jun. 2014.

SOARES, L. R. **A Territorialidade quilombola em comunidades rurais**: o quilombo do Mel da Pedreira (Amapá). Seminário internacional - Amazônia e fronteiras do conhecimento. Núcleo de altos estudos amazônicos (NAEA) - 35 anos. Universidade Federal do Pará. 9 a 11 de dezembro de 2008. Belém - Pará - Brasil. Disponível em: <<http://www.naea.ufpa.br/siteNaea35/anais/html/geraCapa/FINAL/GT1-352-1316-20081129011508.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2014.

SUPERTI, E.; SILVA, G. de V. *et al.* Universidade Federal do Amapá (UNIFAP). **Mapeamento e publicação do patrimônio cultural das 28 comunidades quilombolas no Estado do Amapá, certificadas e/ou tituladas pela Fundação Cultural Palmares**. Macapá: [s.n.], 2013. Disponível em:



<http://lides.unifap.br/comunidades/mel_da_pedreira.html>. Acesso em: 10 fev. 2014.



ARTIGO 7

DIVERSIDADE CULTURAL E RELIGIOSA ENQUANTO DESAFIO PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Elivaldo Serrão Custódio
Eugénia da Luz Silva Foster

Introdução

O Brasil é um país que se constitui em meio à diversidade. Isso significa dizer que a temática da diversidade e da diferença não é um problema inédito nos estudos na área da Educação, de modo que não podemos ignorar as importantes contribuições e teorizações que foram construídas a esse respeito.

Contudo, discutir diversidade cultural implica posicionarmos contra os processos de dominação, pois observamos que a democracia que assegure a igualdade efetivamente e a cidadania política apresentam-se como a grande contradição do capitalismo contemporâneo. Cabe lembrarmos que a noção de cidadania nos dias atuais, tem ocupado espaços nas justificativas de ações de promoção da desigualdade social.

A cultura adquire formas diversas por meio do tempo e do espaço, que por sua vez, manifestam-se na originalidade e na pluralidade das identidades que caracterizam os grupos e a sociedade que compõem a humanidade. Sendo fonte de intercâmbio, inovação e criatividade, o meio ambiente cultural bem como a diversidade cultural são para o gênero humano tão necessário quanto à diversidade biológica para os organismos vivos.

Diante dessa perspectiva, a educação escolar, vista pelo viés da diversidade cultural, torna-se um desafio na atualidade brasileira. Pois ela será obrigada a fazer o exercício de rever os seus caminhos refletindo como ensina, e o que ensina. E nessa trajetória, cabe, pois à escola, o papel central no processo de construção da realidade social.

É importante observarmos que o conceito de patrimônio cultural não se restringe à produção material humana, mas abrange também a produção emocional e intelectual, ou seja, tudo o que permite ao homem conhecer a si mesmo e ao mundo



que o rodeia pode ser chamado de bem cultural.⁴⁴ Na legislação brasileira, a questão sobre a diversidade cultural pode ser encontrada nos *Temas Transversais* dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), aonde vem tratando em diferentes momentos sobre Pluralidade Cultural e Ética.⁴⁵ Logo, é pertinente afirmarmos que a valorização do patrimônio cultural brasileiro passa pela ação pedagógica com o objetivo de desenvolver o processo permanente e sistemático de inserção do conhecimento junto à comunidade.

Cabe também lembrarmos que falar de diversidade cultural e currículo escolar é um grande desafio para os profissionais da educação da atualidade, pois nos remete para uma discussão de processos de implementação curriculares com a participação efetiva de todos os envolvidos no sistema de ensino, principalmente pelos profissionais de diferentes níveis e modalidades de ensino de forma integrada. Todavia, esta participação em massa, tem sido a grande dificuldade enfrentada no momento de elaboração e/ou organização curricular.

Falar de currículo escolar envolve ainda, uma discussão sobre como as políticas curriculares são políticas de conhecimento, uma vez que na maioria das vezes, a seleção do que deve ser ou não contemplado, não é neutra. Mesmo aquelas disciplinas que são apontados pela Lei nº 10.639/2003, cujo programa deve constar conhecimentos relativos à História e Cultura Afro-brasileira e Africana, o tratamento a esses conteúdos é silenciado ou não é tratado de forma devida.⁴⁶

O presente trabalho trata-se do resultado de um estudo exploratório de natureza qualitativa que adotou a pesquisa bibliográfica, a análise documental e a entrevista como forma de investigação. O texto é parte na Dissertação de Mestrado apresentada no ano de 2014 ao Programa de Pós-Graduação em Direito Ambiental e

⁴⁴ SILVA, Kalina Vanderlei; SILVA, Maciel Henrique. *Dicionário de conceitos históricos*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

⁴⁵ BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural e orientação sexual*. Brasília, SEF/MEC, 1998b.

⁴⁶ BRASIL. Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003. *Instituiu a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana no Currículo da Educação Básica*. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil03/Leis/2003/L10.639.htm>>. Acesso em: 01 out. 2011.



Políticas Públicas da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP).⁴⁷ Assim sendo, o presente trabalho irá esboçar a educação em diversidade, abordando a religiosidade africana como patrimônio cultural imaterial e, por fim, o currículo, a diversidade cultural, as relações étnico-raciais e o ensino religioso no espaço escolar: desafios e perspectivas.

Educação em diversidade: a religiosidade africana como patrimônio cultural imaterial

A questão do reconhecimento das Religiões de Matrizes Africanas (RMA) como patrimônio cultural imaterial da humanidade não é uma discussão recente. O não reconhecimento da religião dos negros, a intolerância religiosa com relação às religiões de herança africanas, e a crítica/negação das mesmas em oposição à matriz judaico-cristã, vêm dificultando a construção de uma cultura de respeito à diversidade.

Do ponto de vista cultural, a diversidade pode ser entendida como uma “construção histórica, cultural e social das diferenças, ultrapassando as características biológicas, observáveis a olho nu”.⁴⁸ A urgência em trabalharmos com a diversidade, atualmente implica pensar a maneira como a escola lida com essa questão no seu cotidiano, no seu currículo, nas suas práticas. A diversidade cultural não pode ser desvinculada também da noção de diversidade da vida.

Segundo Celso Antônio Pacheco Fiorillo, um dos primeiros conceitos de patrimônio cultural foi trazido pelo art. 1º do Decreto-Lei nº 25/1937, que terminava constituir patrimônio histórico e artístico nacional o conjunto dos bens móveis e imóveis existentes no país.⁴⁹ Todavia, a Constituição Federal (CF) de 1988 trouxe em seu artigo 216 o conceito de patrimônio cultural, a saber:

[...] Art. 216 - Constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores

⁴⁷ CUSTÓDIO, Elivaldo Serrão. *Políticas públicas e direito ambiental cultural: as religiões de matrizes africanas no currículo escolar no Amapá*, 2014, 198f. Dissertação (Mestrado em Direito Ambiental e Políticas Públicas) - Universidade Federal do Amapá, Macapá, 2014.

⁴⁸ GOMES, Nilma Lino. *Indagações sobre Currículo. Diversidade e Currículo*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008, p. 17.

⁴⁹ FIORILLO, Celso Antônio Pacheco. *Curso de direito ambiental brasileiro*. 13. ed. ver., atual. e ampl. São Paulo: Saraiva, 2012.



da sociedade brasileira nos quais se incluem: I - as formas de expressão; II - os modos de criar, fazer e viver; [...].⁵⁰

Ao analisarmos o *caput* do artigo 216 percebemos um avanço significativo em relação ao tratamento do bem cultural, pois na formulação de seu conceito, o aspecto imaterial absorveu os mais variados e modernos significados de imaterialidade.

Sabemos que desde sua criação em 1945, a Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura (UNESCO) têm assumido uma tarefa árdua na luta e defesa da população mundial por melhores condições de vida. Por isso, a Convenção para a Salvaguarda do Patrimônio Imaterial criada em 2003⁵¹ dedicou-se, exclusivamente a problemática que envolvia o patrimônio cultural imaterial, onde destacava já no 2º artigo do seu documento dizendo que o patrimônio imaterial ou intangível seria afirmado como:

[...] 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.⁵²

É importante observarmos que o patrimônio cultural imaterial é contemplado no primeiro e em parte do terceiro inciso do artigo 216 da CF de 1988. Expressa José Eduardo Ramos Rodrigues, que se trata de um patrimônio em geral intangível, não tridimensional, mas científico, de conhecimentos, de tecnologia, de todas as disciplinas, erudita e popular. A cultura não é algo dado como uma simples herança que se possa transmitir de geração a geração. Ela é uma produção histórica, como parte das relações entre os grupos sociais.⁵³

É nesse plano social que Sandra de Cassia Araújo Pelegrini e Pedro Paulo Abreu Funari, afirmam que o patrimônio, antes restrito ao excepcional, aproximou-se, cada vez mais, das ações quotidianas, em sua imensa e riquíssima heterogeneidade. Nossos autores destacam que essa forma de pensar se expandiu com a intensificação dos

⁵⁰ BRASIL. *Constituição Federal*. Brasília, 1988. Disponível em: <http://www.senado.gov.br/sf/legislacao/const/con1988/CON1988_30.06.2004/CON1988.pdf>. Acesso em: 28 ago. 2011.

⁵¹ ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). *Convenção relativa à luta contra a discriminação no campo do ensino*. Paris: UNESCO, 2003.

⁵² PELEGRINI, Sandra de Cassia Araújo; FUNARI, Pedro Paulo Abreu. *O que é patrimônio cultural imaterial*. São Paulo: Brasiliense, 2008, p. 46.

⁵³ RODRIGUES, José Eduardo Ramos. Patrimônio cultural: aspectos polêmicos. *Revista de Direito Ambiental*. São Paulo: ano 6, nº 21, jan./mar., 2001.



trabalhos da UNESCO, ampliando-se não somente aos monumentos suntuosos representativos do ponto de vista dos poderes hegemônicos, mas também as construções mais simples e integradas ao dia a dia das populações e mais recentemente os bens culturais de natureza intangível como, por exemplo, expressões, conhecimentos, práticas e técnicas populares, as comidas, os saberes, fazeres e falares. Com base nesses fatos, entre outros, podemos afirmar que as RMA, estão intrinsicamente ligadas e incluídas como patrimônio ambiental cultural da humanidade.⁵⁴

As religiões estão presentes na vida do ser humano ao longo de sua história e todas elas são parte importante da memória cultural e do desenvolvimento histórico de toda sociedade. Neste sentido, a religião desempenha ou pode desempenhar um papel importante na sociedade.

Em se tratando de religião⁵⁵ em nosso país, ao observarmos os dados estatísticos apresentados pelo último Censo do IBGE em 2010⁵⁶, podemos afirmar que o brasileiro se autodeclara religioso⁵⁷ e que essa religiosidade é muito particular de cada um. Entretanto, na prática devocional, uma boa parte dessa população não é praticante de nenhuma religião.

Isso demonstra que a questão religiosa no Brasil é muito complexa, devido à sociedade ter a sua disposição uma fantástica multiplicidade de crenças e práticas religiosas. E esta diversidade de modos de organização está na base da formação

⁵⁴ PELEGRINI; FUNARI, 2008.

⁵⁵ Não temos a intenção de fazer uma longa discussão sobre o conceito de religião neste trabalho. Entretanto, destacamos o pensamento de Eliade (2001), quando expressa que religião é um sistema infinitamente complexo, que pode ser apontado como uma referência primordial. Conforme o autor, a religião é o sistema de mundo das sociedades tradicionais, ao mesmo tempo, autônoma em relação à sociedade.

⁵⁶ INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Censo Demográfico 2010*. Disponível

em:<ftp://ftp.ibge.gov.br/Censos/Censo_Demografico_2010/Caracteristicas_Gerais_Religiao_Deficiencia/tab1_4.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2012.

⁵⁷ Embora o Censo de 2010 tenha registrado um aumento entre a população que se declarou sem religião, pois em 2000 eram quase 12,5 milhões (7,3%), ultrapassando os 15 milhões em 2010 (8,0%). O Censo demonstrou ainda que 92% da população brasileira declaram-se adeptos a algum tipo de religião (IBGE, Censo 2010).



histórica, marcada e modelada por uma pluralidade de registros e de códigos: de civilizações, de economias, de religiões, de personagens, de paisagens, etc.

Sobre a participação dos africanos na construção do Brasil, José Barbosa da Silva Filho, declara que os africanos e seus descendentes,

[...] Foram agentes históricos que ajudaram a construir o Brasil, não só com a força de seus braços, mas principalmente, com sua inteligência, sensibilidade e capacidade de luta e articulação. Os africanos deixaram fortes influências na religião, na história, nas tradições, no modo de ver o mundo e de agir perante ele, nas formas das artes, nas técnicas de trabalho, fabricação de objetos, nos modos de falar, de vestir, na medicina caseira e em muitos outros aspectos socioculturais da nossa sociedade.⁵⁸

Por ocasião das comemorações dos 500 anos do Brasil, Léa Freitas Perez declarou dizendo que a religiosidade brasileira, trata-se, portanto, de um universo caracterizado por uma pluralidade de vozes, de paisagens e de formas de organização que compõe estruturalmente a sociedade brasileira.⁵⁹ Neste sentido, podemos dizer que a religiosidade é um fenômeno inerente a todo ser humano e está presente em todas as culturas, manifestando-se na vida do homem ao longo de sua história.

Para Elias Wollf, religião e sociedade são realidades que se interpenetram, pois a religião concorre de algum modo para a formação na medida em que favorece a convivência dos cidadãos. Apresenta-se como um empreendimento humano que está sempre se configurando culturalmente, ou seja, existe uma estreita ligação entre cultura e religião. Ambas se relacionam intimamente, no sentido de que os princípios socioculturais interagem com os religiosos na orientação da existência humana.⁶⁰

O quadro das religiões negras, ou religiões afro-brasileiras, é bastante diversificado. Reginaldo Prandi nos relata que em seu conjunto, até os anos de 1930, as religiões negras poderiam ser incluídas na categoria das religiões étnicas ou de preservação de patrimônios culturais dos antigos escravos negros e seus descendentes, enfim, religiões que mantinham vivas tradições de origem africana. Formaram-se em

⁵⁸ SILVA FILHO, José Barbosa da. *Apontamentos sobre a História do Negro no Brasil*. Cuiabá, EDUFMT, 2009, p. 6.

⁵⁹ PEREZ, Léa Freitas. Breves notas e reflexões sobre a religiosidade brasileira. Edição Especial, Brasil 500 anos, junho de 2000. Belo Horizonte: *Imprensa Oficial dos Poderes do Estado*, 2000, pp. 40-58. Disponível em: <<http://antropologia.org.br/arti/colab/a8-lfreitas.pdf>>. Acesso em: 15 nov. 2011.

⁶⁰ WOLFF, Elias. Humanismo e Religião. In: _____. BENTO, Fábio Régio. *Cristianismo, Humanismo e Democracia*. São Paulo: Paulus, 2005, p. 219.



diferentes áreas do Brasil, com diferentes ritos e nomes locais derivados de tradições africanas diversas.⁶¹

Já na introdução da I Conferência Nacional de Promoção da Igualdade Racial (CONAPIR) ocorrida no ano de 2005 em Brasília-DF, o documento apresenta a sua visão sobre a orientação política sobre as referidas religiões afro-brasileiras:

O Estado brasileiro não pode desconsiderar o papel histórico e a contribuição que as religiões de matriz africana tiveram na formação da identidade e costumes do povo brasileiro, proporcionados pela chegada de milhares de africanos escravizados trazidos ao país. Essa população que, no confronto com o padrão dominante aqui existente, introduz e reproduz os valores e saberes da visão de mundo africana, reelaborando e sintetizando no Brasil a relação do homem com o sagrado [...].⁶²

Observamos no decorrer da história do Brasil que a formação da antiga sociedade colonial foi realizada num território irrigado por muitos confrontos. A sociedade brasileira não surgiu, portanto, da união harmoniosa das três raças – branca, indígena e negra -, mas sim mediante a dominação da primeira sobre as demais.

Assim, a cultura africana foi invisibilizada por muitos anos, apesar de milenar e de ter construído ao longo da história, centenárias instituições que, além de serem marcos de importantes acontecimentos, foram e são elementos indispensáveis para a existência do Brasil como nação. Uma preocupação marcante da I CONAPIR refere-se ao reconhecimento das religiões afrodescendentes como “patrimônio imaterial, cultural e religioso brasileiro”, enfatizando a sua contribuição para a formação da identidade racial.

Nesse contexto, precisamos, portanto, reconhecer enquanto patrimônio material e imaterial nacional, os terreiros, os babalorixás, os yalorixas, os sacerdotes e sacerdotisas como perpetuadores das RMA, garantir o reconhecimento legal dos terreiros como meio de promoção da cultura, educação e saúde, bem como fortalecer

⁶¹ PRANDI, Reginaldo. *As religiões negras do Brasil: para uma sociologia dos cultos afro-brasileiros*. Revista USP. São Paulo (28), p. 64–83, dezembro/fevereiro 1995/1996. Disponível em: <<http://www.usp.br/revistausp/28/05-prandi.pdf>>. Acessado em: 18 jul. 2012.

⁶² CONFERÊNCIA NACIONAL DE PROMOÇÃO DA IGUALDADE RACIAL: estado e sociedade promovendo a igualdade racial (CONAPIR). *Relatório Final*. Secretaria Especial de Política de Promoção da Igualdade Racial/Conselho Nacional de Promoção da Igualdade Racial, 2005, p. 105. Disponível em: <www.planalto.gov.br/seppir/publicacoes/relatorio_final_conapir.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2012.



ações já desenvolvidas no âmbito nacional e seu reconhecimento como de utilidade pública.

A religiosidade é tão antiga quanto o ser humano. E talvez no espaço brasileiro “[...] a diversidade religiosa seja o aspecto mais significativo e que, por isso mesmo, tem merecido atenção, quando tratamos do patrimônio cultural imaterial”.⁶³ Para nossos autores a religiosidade é um termo amplo que procura ultrapassar as definições mais estreitas de religião, crença, magia, culto, ritual ou outros, que estarão abrangidos pelo sentimento difuso associado às práticas religiosas. E esta imaterialidade dos sentimentos religiosos associa-os, de forma muito direta, ao patrimônio cultural imaterial ou intangível.

Sendo assim, do ponto de vista da cultura, a religiosidade pode ser considerada um conjunto de atividades que se articulam com as crenças e os rituais e que o patrimônio cultural imaterial religioso deve ser capaz de expressar a diversidade de interesses sociais em jogo.

As práticas de preservação e reelaboração do patrimônio cultural imaterial afro-brasileiro, em especial, devem ser levadas em consideração, mesmo porque essas maneiras de ser, crer, fazer, viver e conhecer, chamadas de *ethos* de um povo ou grupo social, fundadas em uma cosmovisão africana, traduziram-se em um conjunto de saberes que puderam ser preservados e reelaborados nessas comunidades. Muito do que somos e sabemos devemos ao aporte cultural africano.

É tarefa importante o favorecimento da percepção da riqueza e do valor de um mundo plural e diversificado. As religiões não são apenas genuinamente diferentes, mas também autenticamente preciosas. Portanto, devemos honrar essa alteridade⁶⁴ em sua especificidade peculiar, reconhecendo o valor da plausibilidade de um pluralismo religioso de direito ou de princípio.

⁶³ PELEGRINI; FUNARI, 2008, p. 89.

⁶⁴ A palavra alteridade, que possui o prefixo *alter*, do latim, significa colocar-se no lugar do outro na relação interpessoal, com consideração, valorização, identificação, e dialogar com o outro, experienciando suas riquezas e limites. Na prática, alteridade se conecta aos relacionamentos tanto entre os indivíduos como entre grupos culturais religiosos, científicos e étnicos (RECH, 2009).



Currículo, diversidade cultural, relações étnico-raciais e ensino religioso na educação escolar: desafios e perspectivas

Entendemos que o currículo escolar não se resume somente a documentos escritos e nem aos discursos de gestores, mas acima de tudo, devemos considerar que políticas educacionais e curriculares envolvem planejamentos vivenciados e reconstruídos no espaço escolar, que vão além da esfera governamental.

Mesmo sabendo que a organização curricular consiste num conjunto de atividades (distribuição de disciplinas/áreas de estudo, programas, métodos, procedimentos, técnicas, trabalho pedagógico, conhecimentos, ideias, hábitos, valores, convicções, recursos, artefatos, símbolos, etc.), desenvolvidas pela escola com a participação de todos, o currículo é resultado de negociações, durante processos conflituosos, devido a diversidade de ideias e concepções.⁶⁵ Portanto, o nível de consciência dos discentes, depende muito da conscientização dos professores e demais funcionários da escola sobre a importância da diversidade cultural. Na leitura de Joelson Alves Onofre

O currículo, pensado em toda a sua dinâmica, não se limita aos conhecimentos relacionados às vivências do educando, mas introduz sempre conhecimentos novos que, de certa forma, contribuem para a formação humana dos sujeitos. Nessa perspectiva, um currículo para a formação humana é aquele orientado para a inclusão de todos no acesso aos bens culturais e ao conhecimento. Assim, teremos um currículo a serviço da diversidade.⁶⁶

Na perspectiva de Joelson Alves Onofre, portanto, permanecem práticas curriculares que perpetuam o saber hegemônico herdado. Observamos que é difícil romper com o saber do grupo dominante que possui estruturas para sua reprodução. Além disso, o currículo não se restringe a sistematizar informações, o que acarretaria uma postura vertical de repassar e reproduzir conteúdo. Assim sendo, é necessário questionar as compreensões hegemônicas de produção de conhecimento que perpassam a vida escolar.

⁶⁵ SAVIANI, Nereide. Currículo: um grande desafio para o professor. In: _____. *Revista de Educação*, nº 16. São Paulo: Apeoesp, 2003. Disponível em: <<http://renatosampaio63.com.br/documentos/sobrecurrículo42180.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2012.

⁶⁶ ONOFRE, Joelson Alves. Repensando a questão curricular: caminho para uma educação antirracista. *Práxis Educacional*, Vitória da Conquista, v. 4, nº 4, p. 104, jan./jun., 2008.



Para atender e solucionar alguns problemas educacionais da disciplina de ER, em 1997, através do FONAPER foi criado os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Religioso (PCNER) que significou muito mais que um referencial curricular na medida em que determinou a própria constituição da identidade da disciplina escolar. Tornou-se o modelo para a disciplina “Ensino Religioso” na escola pública.⁶⁷

Além dos PCN e PCNER, podemos ainda encontrar a Lei nº 10.639/2003, bem como diversos trabalhos publicados sobre a referida temática que se encontram disponíveis. Essa medida traz orientações de como a lei deve ser conduzida. A medida também faz parte do rol de ações afirmativas propostas pelo Governo Federal, como signatário de compromissos internacionais no combate ao racismo.

É pertinente ressaltarmos que o Currículo como Narrativa Étnica Racial, possibilita à escola repensar as narrativas hegemônicas que ao longo da história tem sido repassada por meio de livros, lições, conteúdo curricular, datas festivas e comemorativas e outros, os quais contribuíram para formar uma sociedade elitista e preconceituosa.

Esta teoria de currículo centra sua análise na concepção de identidade, que não existe fora da história e do processo de representação. Sendo assim, “reconhecer o currículo como narrativa e reconhecer o currículo como constituído de múltiplas narrativas significa colocar a possibilidade de desconstruí-las como narrativas preferidas, como narrativas dominantes”.⁶⁸

O negro pouco aparece na história do Brasil e as menções que são feitas, o são de forma negativa. A história apresentada é a história dos vencedores, dos dominadores.⁶⁹ Por isso, Henrique Cunha Jr. enfatiza a importância de se falar de RMA na escola, pois,

[...] Falar nas religiões de base africanas na escola é relativo à história brasileira, onde as religiões de base africana foram parte importante da identidade dos africanos e afrodescendentes e através delas formação da

⁶⁷ PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS PARA O ENSINO RELIGIOSO (PCNER). *Ensino religioso*. Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso. São Paulo: Mundo Mirim, 2009.

⁶⁸ SILVA, Tomaz Tadeu da. *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995, p. 206.

⁶⁹ SILVA FILHO, José Barbosa da. *Apontamentos sobre a História do Negro no Brasil*. Cuiabá, EDUFMT, 2009.



resistência contra o escravismo criminoso e contra a dominação eurocêntrica. As religiões afrodescendentes são um marco da resistência dos povos africanos e descendentes no Brasil [...]. As religiões de matriz africana são parte integrante da consciência social processada por parte dos movimentos negros na atualidade [...]. Estas são parte do patrimônio cultural, material e imaterial, do povo brasileiro e desta forma estão inscritas na formação histórica que deve ser oferecida pela educação brasileira.⁷⁰

Apesar de a escola brasileira ser um espaço multicultural, frequentada por diferentes grupos sociais e culturais, eles são invisíveis aos sistemas educacionais. Devemos, portanto, acima de tudo, revolucionar esse “conteúdo tradicional”, que vem permanecendo, assim, intocado por várias gerações. Igualmente, problematizar a ideia de que existe uma humanidade universal, pois tal afirmação anula o princípio da diversidade cultural.

O currículo como narrativa étnica racial constitui-se numa possibilidade de podermos contar a história silenciada, e de contribuir para a formação de novos cidadãos, que compreendam que as diferenças não provocam em si as oportunidades desiguais. Histórias que pela sua riqueza e detalhes, proporcionarão avançar na compreensão e no conhecimento de uma África desconhecida nos currículos escolares.⁷¹

O currículo escolar assume uma importância muito grande na diversidade cultural e principalmente na crítica da educação antirracista. Assim sendo, a diversidade cultural nacional e principalmente regional não pode ser ignorada na elaboração curricular de cada sistema de ensino. Essa questão é tão significativa que após a LDBEN de 1996, já ocorreram algumas emendas no texto original em relação aos currículos da educação básica. Um grande exemplo disso foi à obrigatoriedade do ensino sobre a história e a cultura afro-brasileira anunciada anteriormente.

Henry Giroux concebe o currículo como política cultural, e sustenta que o mesmo não transmite apenas fatos e conhecimentos objetivos, mas também constrói

⁷⁰ CUNHA JR, Henrique: Candomblés: como abordar esta cultura na escola. *Revista Espaço Acadêmico* nº 102 - novembro de 2009, p. 98-99. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/viewFile/7738/481>>. Acesso em: 16 nov. 2012.

⁷¹ CUSTÓDIO, Rosalda Ivone Oliveira. *A questão racial no âmbito das mudanças curriculares, propostas pela Lei 10.639/03: concepções, discursos e práticas*. Macapá: 2010. 133f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional, Universidade Federal do Amapá, 2010, p. 77.



significados e valores sociais e culturais.⁷² Logo, o currículo escolar é fundamental para a construção da identidade negra, pois no espaço escolar devemos desenvolver práticas pedagógicas que visem atender os anseios dos discentes. Nilma Lino Gomes afirma que a luta antirracista deve fazer compreender que a escola é a instituição responsável pelo “trato pedagógico da cultura” e, claro, do conhecimento.⁷³

Sendo assim, discutir diversidade implica posicionarmos contra os processos de dominação. Os currículos e práticas escolares podem caminhar na direção de incorporar uma visão de educação que se aproxime do trato positivo da diversidade humana. De acordo com Nilma Lino Gomes por diversas vezes a diversidade aparece somente como um tema que transversaliza o currículo.⁷⁴ Portanto, como a educação escolar pode se manter distante da discussão da diversidade se a mesma se faz presente no cotidiano escolar.

Para o FONAPER⁷⁵ em justificativa do VI Congresso Nacional de ER (CONERE) realizado nas dependências do Centro Universitário La Salle (UNILASSALE) em Canoas/RS, nos dias 06 a 08 de outubro de 2011, em referência à educação brasileira no cenário nacional expressou que:

[...] O currículo escolar é espaço marcado por tensões e disputas e, recentemente, de proposição de mudanças, principalmente após a promulgação da Resolução CNE/CEB nº 4/2010, que institui novas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Os currículos das escolas públicas brasileiras são constantemente desafiados a acolher, conhecer e respeitar a diversidade de sujeitos presentes no cotidiano escolar. Diferentes representações sobre o Outro são veiculadas, (re) produzidas e (res) significadas nas/pelas relações sociais e práticas curriculares dentro da escola, influenciando comportamentos e atitudes que podem legitimar processos de exclusão e desigualdade existentes nos contextos micro e macros sociais. É na perspectiva da formação plena do cidadão, no contexto de uma sociedade cultural e religiosamente diversa, na qual todas as crenças, expressões religiosas e não religiosas devem ser respeitadas, que se insere o Ensino Religioso como componente curricular nas escolas públicas.⁷⁶

⁷² GIROUX, Henry. *Pedagogia Radical*: subsídios. São Paulo: Editora Autores Associados e Cortez, 1983.

⁷³ GOMES, Nilma Lino. Educação Cidadã, Etnia e Raça: o trato pedagógico da Diversidade. In: _____. CAVALLEIRO, Eliane. (Org.). *Racismo e antirracismo na Educação*: repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2001.

⁷⁴ GOMES, Nilma Lino *Indagações sobre Currículo. Diversidade e Currículo*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

⁷⁵ Ver notícia completa disponível em: <<http://www.fonaper.com.br/noticia.php?id=1180>>.

⁷⁶ FÓRUM NACIONAL PERMANENTE DO ENSINO RELIGIOSO (FONAPER). *VI Congresso Nacional de Ensino Religioso* (CONERE) realizado nas dependências do Centro Universitário La Salle (UNILASSALE) em Canoas/RS, nos dias 06 a 08 de outubro de 2011. Disponível em: <<http://www.fonaper.com.br/noticia.php?id=1180>>. Acesso em: 15 maio 2012.



Com isso, percebemos que o debate sobre o currículo escolar é uma necessidade permanente, principalmente na atualidade devido os grandes problemas que a sociedade vem enfrentando com relação à discriminação e a intolerância religiosa no espaço escolar. Embora o currículo seja um elemento de suma importância dentro da teoria da educação, verificamos que o mesmo vem sendo encarado como um elemento de pouca relevância quando se trata, por exemplo, da implementação de ações afirmativas de inclusão das RMA no currículo da disciplina de ER.

Diante dessa perspectiva, é pertinente observarmos que o currículo escolar reflete experiências em termos de conhecimentos que serão válidas ao discente não somente no ensino em questão, mas, sobretudo, em todo o processo de formação como cidadão, pois o currículo das escolas hoje está baseado na cultura dominante, expressando-se na linguagem dominante e sendo transmitido através do código cultural da dominação, funcionando como mecanismo “natural” de exclusão dos dominados, que, por não verem sua cultura reconhecida, conformam-se com seu fracasso escolar e com a condição de dominados.⁷⁷

Sobre ainda a questão curricular, o Museu Afro-Brasileiro (MAFRO)⁷⁸ através do Projeto de Atuação Pedagógica e Capacitação de Jovens Monitores sobre religiosidade afro-brasileira entende que:

O desafio de aplicar a lei 10.639/03 constitui-se, assim, não apenas em incorporar novos conteúdos ao currículo, mas em avaliar como o próprio currículo foi estruturado, a quais interesses corresponde e em que valores civilizatórios é pautado. Esta lei traz a possibilidade de repensar o currículo não só como o que se aprende, mas como se aprende, para quem e para quem é destinada a educação escolar. Desta maneira, torna-se possível pluralizar a educação, adequando-a a sujeitos heterogêneos, levando em conta as diferenças culturais, étnico-raciais, religiosas, de gênero e sexualidade, entre outras, existentes entre eles.⁷⁹

⁷⁷ SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: Uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2003, p. 14.

⁷⁸ Para maiores informações, ver material completo no site do Museu Afro-Brasileiro (MAFRO). Disponível em: <<http://www.mafro.ceao.ufba.br/userfiles/files/Material%20do%20Professor%20-%20Afro-Brasileiro.pdf>>.

⁷⁹ MUSEU AFRO-BRASILEIRO (MAFRO). Centro de Estudos Afro-orientais da Universidade Federal da Bahia. Setor *religiosidade afro-brasileira*. Projeto de Atuação Pedagógica e Capacitação de Jovens Monitores. Material do professor. Ano 2006, p. 5. Disponível em: <<http://www.mafro.ceao.ufba.br/userfiles/files/Material%20do%20Professor%20-%20Afro-Brasileiro.pdf>>. Acesso em: 18 jul. 2012.



Verificamos que a diversidade cultural religiosa prevista na disciplina de ER, como política pública de Estado e de Governo, em que se insere o texto disposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), especialmente, em relação ao ensino da Cultura e História da África e dos Afro-brasileiros, previstos no artigo 26-A é de caráter obrigatório e permanente, além da necessidade de manifestação dos diversos segmentos religiosos brasileiros.

A escola no seu currículo “oficial” indica uma educação democrática, crítica e participativa. Um discurso de democracia e de pluralidade que se amplia e se sofisticava. Os PCN são um exemplo claro disso, ao enfatizarem o tema transversal *Pluralidade Cultural* como forma de superação da discriminação racial. No entanto, na experiência vivenciada pelos sujeitos, no cotidiano escolar, apresentam muito mais processos de manutenção sutil do racismo do que práticas que caminhem na direção de sua ultrapassagem.⁸⁰

Observamos que os *Temas Transversais* expressam a vontade do poder público de atender genericamente reivindicações históricas dos movimentos negros. Porém, ao diluir os conteúdos em diversas áreas do conhecimento e não definir objetivamente os momentos em que a questão étnico-racial deverá ser incorporada à prática docente, parecem não evitar omissões e silenciamentos. Por isso, os conteúdos afro-brasileiros e africanos continuarão sendo reivindicados na educação básica. Eugénia da Luz Silva Foster acredita que,

[...] Os PCN, ao trazerem para o âmbito curricular a questão da diversidade e da pluralidade, constituem um ponto de partida para fragilizar as tendências homogeneizadoras que têm imperado na educação nacional, configurando-se como uma das tentativas de estremecer o consenso de uma identidade nacional homogênea, não obstante, nossas discordâncias com relação à natureza da política à qual eles estão atrelados, e à superficialidade com que instigam a pensar certas questões.⁸¹

Nos currículos escolares, verificamos claramente que a cultura europeia tem sido valorizada em detrimento da cultura do negro, apesar deste se constituir em

⁸⁰ FOSTER, Eugénia Luz da Silva. *Racismo e Movimentos Instituintes na Escola*. Niterói: 2004. 398f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Fluminense, Rio de Janeiro, 2004. Disponível em <<http://www.bdt.d.ndc.uff.br/tdearquivos/2/TDE-2005-03-15T14:39:57Z70/Publico/Parte%201-Tese-Eugenia%20Foster.pdf>>. Acesso em: 29 out. 2011.

⁸¹ FOSTER, 2004, p. 10.



maioria do povo brasileiro. Esse ensino formal, de base branca europeizada, mostra-nos uma imagem que inferioriza o negro brasileiro. Apresenta modelos de negros com estereótipos negativos e através dessa imagem é imposto a esses alunos negros um ideal de *ego* branco, contribuindo dessa maneira para baixar sua autoestima.

Quando analisamos de maneira atenta os conteúdos que são desenvolvidos de forma explícita na maioria das instituições escolares e aquilo que é enfatizado nas propostas curriculares, chama-nos fortemente a atenção a arrasadora presença das culturas que podemos chamar de hegemônicas.

É tarefa importante o favorecimento da percepção da riqueza e do valor de um mundo plural e diversificado. As religiões não são apenas genuinamente diferentes, mas também autenticamente preciosas. A diversidade cultural e religiosa deve ser reconhecida com traço de riqueza e valor, um valor que é irredutível e irrevogável. O momento atual exige, porém, uma outra perspectiva e sensibilidade. Não a mais espaço no tempo do pluralismo religioso para narrativas absolutizadoras e para linguagens desclassificadoras.

Considerações finais

Uma grande conquista para educação brasileira, foi a Lei nº 10.639/2003, enfatizada anteriormente. Tal lei, de certa forma, abriu mais espaço para a discussão sobre a discriminação racial e incentivou o maior contato com a riqueza da cultura africana e afro-brasileira. No entanto, são vários os desafios no que tange as políticas educacionais de inclusão de conteúdos referentes à História da África e/ou Cultura Afro-brasileira, na educação escolar no Amapá. Acreditamos que sem a valorização e o respeito às RMA na disciplina de ER e no Ensino da Cultura e História da África e dos Afro-brasileiros não prevalecerá o dispositivo legal na preservação e valorização da cultura.

A promulgação da Lei nº 10.639/2003, representou uma importante conquista do movimento negro, dos movimentos sociais e também de parte de intelectuais brasileiros, porém precisamos deixar claro, que o objetivo da lei não é apenas estimular o conhecimento acerca da história dos afrodescendentes, mas principalmente ajudar a eliminar o racismo ainda presente na sociedade brasileira.



O Brasil é um país rico na sua diversidade cultural e religiosa. Sabemos que é responsabilidade do Estado à elaboração de diretrizes para definição de uma política pública voltada para a educação, na perspectiva da diversidade, assim como, uma política educacional voltada para a proteção das RMA como patrimônio cultural.

No atual contexto educacional, a diversidade nos desafia a repensar, reorganizar e reestruturar a educação para as relações étnico-raciais e educação em direitos humanos. Os Estados brasileiros se constituem em meio à riqueza da diversidade. Porém, no Amapá, assim como nos demais estados do Brasil, percebemos a existência de situações preconceituosas, além de processos discriminatórios de desigualdades, contradições, autoritarismos, dentre outros, os quais são produzidos e reproduzidos nos diferentes espaços educativos.

Sabemos que a tarefa de implementar a Lei nº 10.639/2003 nas escolas de educação básica é difícil e complexa devido os entraves que a sociedade vem enfrentado no processo de reconhecimento de sua identidade cultural. É exatamente diante dessa realidade escolar adversa que reforçamos a importância da referida lei para a educação brasileira. Verificamos na literatura contemporânea que as RMA encontram-se instaladas no espaço brasileiro, apresentando-se como religiões estruturalmente organizadas, com crenças e ritos, portanto, possuidoras de fenômenos religiosos.

Ao tratarmos das RMA na educação escolar no Amapá, precisamos implementar novos olhares sobre a nossa prática pedagógica, propiciando a construção da identidade do aluno e um espaço escolar capaz de lidar com as diferenças na qual se insere a escola e sua comunidade.

Assim, acreditamos que uma releitura das políticas educacionais excludentes da cultura africana no processo escolar e na formação de docentes capacitados para reconhecer as identidades dentro das diferenças culturais seja pertinente. Mesmo porque a diversidade cultural como patrimônio constitui um direito fundamental de toda a humanidade, pois se trata de uma série de manifestações que congrega variadas formas de saber, fazer e criar.



Referências

BRASIL. **Constituição Federal**. Brasília, 1988. Disponível em: <http://www.senado.gov.br/sf/legislacao/const/con1988/CON1988_30.06.2004/C ON1988.pdf>. Acesso em: 28 ago. 2016.

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 09 mar. 2016.

BRASIL. **Lei n.º 9.475, de 22 de julho de 1997**. Dá nova redação ao art. 33 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil03/Leis/L9475.htm>>. Acesso em: 09 mar. 2016.

BRASIL. **Lei n.º 10.639, de 09 de janeiro de 2003**. Instituiu a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana no Currículo da Educação Básica. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil03/Leis/2003/L10.639.htm>>. Acesso em: 01 out. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Apresentação dos Temas Transversais. Brasília, SEF/MEC, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: pluralidade cultural e orientação sexual. Brasília, SEF/MEC, 1998b.

CONFERÊNCIA NACIONAL DE PROMOÇÃO DA IGUALDADE RACIAL: estado e sociedade promovendo a igualdade racial (CONAPIR). **Relatório Final**. Secretaria Especial de Política de Promoção da Igualdade Racial/Conselho Nacional de Promoção da Igualdade Racial, 2005. Disponível em: <www.planalto.gov.br/seppir/publicacoes/relatorio_final_conapir.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2016.

CONFERÊNCIA NACIONAL DE PROMOÇÃO DA IGUALDADE RACIAL. **Resoluções da II CONAPIR**. Secretaria Especial de Política de Promoção da Igualdade Racial/Conselho Nacional de Promoção da Igualdade Racial, 2009. Disponível em: <www.presidencia.gov.br/estruturapresidencia/seppir/.arquivos/iiconapir>. Acesso em: 14 jan. 2016.

CUNHA JR, Henrique: **Candomblés**: como abordar esta cultura na escola. Revista Espaço Acadêmico n.º 102 – novembro de 2009, p. 97-103. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/viewFile/7738/4810>>. Acesso em: 16 nov. 2016.

CUSTÓDIO, Elivaldo Serrão. **Políticas públicas e direito ambiental cultural**: as religiões de matrizes africanas no currículo escolar no Amapá, 2014, 198f. Dissertação



(Mestrado em Direito Ambiental e Políticas Públicas) - Universidade Federal do Amapá, Macapá, 2014.

CUSTÓDIO, Rosalda Ivone Oliveira. **A questão racial no âmbito das mudanças curriculares, propostas pela Lei 10.639/03**: concepções, discursos e práticas. Macapá: 2010. 133f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional, Universidade Federal do Amapá, 2010.

FIORILLO, Celso Antônio Pacheco. **Curso de direito ambiental brasileiro**. 13. ed. ver., atual. e ampl. São Paulo: Saraiva, 2012.

FÓRUM NACIONAL PERMANENTE DO ENSINO RELIGIOSO (FONAPER). **VI Congresso Nacional de Ensino Religioso (CONERE)** realizado nas dependências do Centro Universitário La Salle (UNILASSALE) em Canoas/RS, nos dias 06 a 08 de outubro de 2011. Disponível em:
<<http://www.fonaper.com.br/noticia.php?id=1180>>. Acesso em: 15 maio 2016.

FOSTER, Eugénia Luz da Silva. **Racismo e Movimentos Instituintes na Escola**. Niterói: 2004. 398f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Fluminense, Rio de Janeiro, 2004. Disponível em
<<http://www.bdtd.ndc.uff.br/tdearquivos/2/TDE-2005-03-15T14:39:57Z70/Publico/Parte%201-Tese-Eugenia%20Foster.pdf>>. Acesso em: 29 out. 2016.

GIROUX, Henry. **Pedagogia Radical**: subsídios. São Paulo: Editora Autores Associados e Cortez, 1983.

GOMES, Nilma Lino. Educação Cidadã, Etnia e Raça: o trato pedagógico da Diversidade. In:____. CAVALLEIRO, Eliane. (Org.). **Racismo e antirracismo na Educação**: repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2001.

GOMES, Nilma Lino. **Indagações sobre Currículo. Diversidade e Currículo**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo Demográfico 2010**. Disponível em:<ftp://ftp.ibge.gov.br/Censos/Censo_Demografico_2010/Caracteristicas_Gerais_Religiao_Deficiencia/tab1_4.pdf>. Acesso em: Acesso em: 30 jun. 2016.

MUSEU AFRO-BRASILEIRO (MAFRO). Centro de Estudos Afro-orientais da Universidade Federal da Bahia. Setor religiosidade afro-brasileira. **Projeto de Atuação Pedagógica e Capacitação de Jovens Monitores**. Material do professor. Ano 2006. Disponível em:
<<http://www.mafro.ceao.ufba.br/userfiles/files/Material%20do%20Professor%20-%20Afro-Brasileiro.pdf>>. Acesso em: 18 jul. 2016.



ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Convenção relativa à luta contra a discriminação no campo do ensino**. Paris: UNESCO, 2003.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Declaração universal sobre a diversidade cultural 2002**. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127160por.pdf>>. Acesso em: 15 nov. 2016.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Convenção sobre a proteção e promoção da diversidade das expressões culturais 2005**. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001502/150224POR.pdf>>. Acesso em: 15 nov. 2016.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). Anteprojeto da Convenção sobre a Proteção da Diversidade de Conteúdos Culturais e Expressões Artísticas. CLT/CPD/2004/CONF.201/2. Paris, julho de 2004.

ONOFRE, Joelson Alves. **Repensando a questão curricular**: caminho para uma educação antirracista. *Práxis Educacional, Vitória da Conquista*, v. 4, n° 4, p. 103-122, jan./jun., 2008.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS PARA O ENSINO RELIGIOSO (PCNER). **Ensino religioso**. Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso. São Paulo: Mundo Mirim, 2009.

PELEGRINI, Sandra de Cassia Araújo; FUNARI, Pedro Paulo Abreu. **O que é patrimônio cultural imaterial**. São Paulo: Brasiliense, 2008 (Coleção primeiros passos; 331).

PEREZ, Léa Freitas. **Breves notas e reflexões sobre a religiosidade brasileira**. Edição Especial, Brasil 500 anos, junho de 2000. Belo Horizonte: Imprensa Oficial dos Poderes do Estado, 2000, p. 40-58. Disponível em: <<http://antropologia.org.br/arti/colab/a8-lfreitas.pdf>>. Acesso em: 15 nov. 2016.

PRANDI, Reginaldo. As religiões negras do Brasil: para uma sociologia dos cultos afro-brasileiros. **Revista USP**. São Paulo (28): p. 64-83, dezembro/fevereiro 1995/1996. Disponível em: <<http://www.usp.br/revistausp/28/05-prandi.pdf>>. Acessado em: 18 jul. 2016.

RECH, Vilma Tereza. **Pluralismo religioso**: diálogo e alteridade no ensino religioso. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Teologia/PUCRS. Porto Alegre, 2009. Disponível em <http://tede.pucrs.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=2176>. Acesso em: 01 nov. 2016.



RODRIGUES, José Eduardo Ramos. **Patrimônio cultural**: aspectos polêmicos. Revista de Direito Ambiental. São Paulo: ano 6, nº 21, jan./mar., 2001.

SAVIANI, Nereide. Currículo: um grande desafio para o professor. **Revista de Educação**, nº 16. São Paulo: Apeoesp, 2003. Disponível em: <<http://renatosampaio63.com.br/documentos/sobrecurrículo42180.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2016.

SILVA FILHO, José Barbosa da. **Apontamentos sobre a História do Negro no Brasil**. Cuiabá, EDUFMT, 2009.

SILVA, Kalina Vanderlei; SILVA, Maciel Henrique. **Dicionário de conceitos históricos**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: Uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2005.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

WOLLF, Elias. Humanismo e Religião. In:_____. BENTO, Fábio Régio. **Cristianismo, Humanismo e Democracia**. São Paulo: Paulus, 2005, p. 215-248.



ARTIGO 8

CURRÍCULO E INCLUSÃO ESCOLAR DO ENSINO RELIGIOSO NO AMAPÁ

Elivaldo Serrão Custódio
Eugénia da Luz Silva Foster

Introdução

Analisar o currículo e a inclusão escolar no Brasil sob uma perspectiva crítica das relações étnico-raciais não é uma tarefa fácil, isto porque o país apresenta uma autoimagem de uma nação racialmente democrática. Verificando a realidade de negros/as e brancos/as em várias dimensões da vida, torna-se perceptível que estes sempre estiveram em posições desiguais, em relação às oportunidades.

Compreendendo o currículo escolar como um dispositivo de controle discursivo – todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo⁸², - o qual busca constituir sujeitos para um determinado tipo de sociedade, passou-se a refletir sobre quais discursos do ER circulariam em torno dos órgãos governamentais e não governamentais do Estado, e de que forma poderiam constituir sujeitos – Identidades.⁸³

Assim, o presente artigo tem por objetivo analisar o currículo e a inclusão escolar do Ensino Religioso no Amapá. O texto traz um enfoque para a o Ensino Religioso e as Religiões de Matriz Africana na educação pública estadual. Trata-se de um estudo exploratório de natureza qualitativa onde foi utilizado como investigação a pesquisa bibliográfica, a análise documental e a entrevista semiestruturada.

Na primeira parte deste trabalho serão abordados o caminho metodológico da pesquisa. Em seguida, será apresentada uma análise dos dados pesquisados do Ensino Religioso (ER) e das Religiões de Matriz Africana (RMA) no currículo escolar da

⁸² FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*: Aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 02 de dezembro de 1970. 16ª ed. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola, 2008, p. 44; DEMO, Pedro. *Metodologia Científica em ciências sociais*. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

⁸³ SILVA, Tomaz Tadeu. *Documentos de identidade*: Uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2003.



educação pública estadual no Amapá. Posteriormente, o texto traz algumas percepções e ações sobre o ER; Percepções e ações sobre RMA. E por fim, as considerações finais.

Caminho metodológico da pesquisa

O presente estudo exploratório de natureza qualitativa onde foi utilizado como investigação a pesquisa bibliográfica, a análise documental e a entrevista semiestruturada. A pesquisa foi desenvolvida com base nos pressupostos e fundamentos na dialética.⁸⁴ Optou-se por uma pesquisa crítico-dialética, com discussões amparadas na análise de Discurso (AD). A entrevista semiestruturada foi realizada com os gestores e/ou técnicos de órgãos governamentais e não governamentais, vinculados ou não a Secretaria Estadual de Educação do Amapá (SEED). Privilegiou-se a pesquisa qualitativa, por permitir-nos compreender melhor como os gestores, técnicos e/ou professores da disciplina de ER constroem e reconstroem seus saberes e fazeres ao levar em conta os aspectos religiosos e as relações étnico-raciais em seu cotidiano escolar.

Os sujeitos envolvidos nas entrevistas receberam uma codificação a fim de garantir o anonimato. Optamos por determiná-los de interlocutores no corpo do trabalho, adicionando-lhes, após o uso do termo, uma letra maiúscula do alfabeto. Nisto, os interlocutores foram classificados de A até L. Os interlocutores A e B não foram propriamente entrevistados segundo o roteiro de entrevista semiestruturada. Os utilizamos para elucidar algumas questões específicas sobre tal funcionamento e deliberações dos seus respectivos órgãos junto SEED.

Partindo da premissa de que o pesquisador pode assumir imagens múltiplas, que aos seus praticantes assumem o compromisso de uma prática interpretativa⁸⁵, optou-se, inicialmente, por delimitar nossa pesquisa de campo. O critério utilizado foi o de ocupação do cargo e seu grau de importância na hierarquia da gestão ao órgão vinculado, além do grau de autonomia e participação que esses gestores, técnicos e/ou representantes possuem no processo de tomada de decisões sobre os assuntos que

⁸⁴ SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

⁸⁵ DENZIN, Norma K.; LINCOLN, Yvonna S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: _____. *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 17.



dizem respeito as PE para o componente curricular ER e para as RMA no currículo escolar na educação pública estadual no Amapá.

Sendo assim, os entrevistados se restringiram a apenas um (01) participante, num total de onze (11) sujeitos (gestor/a, técnico/a e/ou representante legal) de cada um dos seguintes órgãos: Coordenadoria de Desenvolvimento e Normatização das Políticas Educacionais (COODNOPE/SEED), Núcleo de Assessoramento Técnico-pedagógico (NATEP/SEED); Unidade de Currículo e Supervisão Escolar (UOCUS/SEED); Núcleo de Educação Étnico-Racial (NEER/SEED); Associação de Professores do ER do Estado do Amapá (APERAP); Conselho Estadual de Educação do Amapá (CEE/AP); Secretaria de Estado da Cultura do Amapá (SECULT), Secretária Extraordinária de Políticas Afrodescendentes (SEAFRO); União dos Negros do Amapá (UNA) e representante das RMA cadastrado para representar as entidades religiosas no Estado do Amapá perante a COODNOPE/SEED. Ressalta-se que todos os sujeitos que concederam a entrevista, agiram com cordialidade e educação. Vejamos o quadro contendo os dados dos entrevistados:

Quadro 1: Caracterização do grupo de entrevistados.

Nome Fictício	Representante	Cor ou Raça	Religião	Idade	Formação Acadêmica
Interlocutor A	COODNOPE ⁸⁶	Negra	Católica	54	Lic. Em História
Interlocutor B	NATEP ⁸⁷	Parda	Católica	43	Lic. Em Pedagogia
Interlocutor C	UOCUS	Branca	Católica	44	Lic. Em Letras e Pedagogia
Interlocutor D	NEER	Negra	Não se manifestou	37	Lic. Em História
Interlocutor E	APERAP	Negra	Católica	47	Lic. Em História e Ensino Religioso
Interlocutor F	CEE/AP	Pardo	Cristã	40	Lic. Em Ciências da Religião
Interlocutor G	SECULT	Preta	Católico	54	Lic. Educação Física e Pedagogia

⁸⁶ O interlocutor foi entrevistado parcialmente para efeito de informações complementares.

⁸⁷ O interlocutor foi entrevistado parcialmente para efeito de informações complementares.



Interlocutor H	SEAFRO – GT EDUCAÇÃO	Negra	Católica	49	Lic. Em Educação Física
Interlocutor I	SEAFRO – GT RMA	Pardo	Umbanda	27	Lic. Em História
Interlocutor J	UNA	Preta	Católico	50	Bacharel em Direito
Interlocutor L	RMA-LIRA	Preta	Candomblé	50	Teólogo

Fonte: CUSTÓDIO (2014).

É bom frisar que a análise das informações foi processada com a finalidade de garantir uma captação complexa, contraditória e concreta, das mesmas entre si e com a totalidade na qual estão inseridas, garantindo assim uma síntese coerente e coesa da realidade.

É importante ressaltar que o referencial teórico usado neste trabalho foi, durante todas as etapas desta pesquisa, extremamente importante para detectar de indícios de racismo, de discriminação e de intolerância religiosa por parte de algumas instituições pesquisadas, pois forneceu instrumentos que possibilitaram a percepção das outras dimensões do racismo – as sutilezas no âmbito dos afetos, das emoções, dos valores.

Destaca-se que entre os entrevistados a religião predominante exercida e/ou praticada é a católica, com exceção dos Interlocutores I e L que fazem parte das RMA. Em relação à questão da cor, quanto aos representantes (Quadro 1), os entrevistados sobre sua cor/raça ficaram livres para respondê-los através do preenchimento dos dados pessoais, para implicitamente reconhecermos características como racismo ou preconceito.

No entanto, notou-se que três entrevistados não utilizaram da definição de branca ou negra, atribuíram-se como “parda”, característica de identificação mais sutil vivido na sociedade colonial escravista com o objetivo de produzir efeitos positivos de identidade com reflexos até os dias atuais.⁸⁸ Outro fator importante que se destaca é em relação a idade dos entrevistados, pois a maioria tem mais de quarenta anos e todos com formação superior.

⁸⁸ VIANA, Larissa. *O Idioma da mestiçagem: as irmandades de pardos na América Portuguesa*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2007.



Sobre a experiência profissional, percebe-se que a maioria (06 entrevistados) tem mais de vinte anos de experiência na área da educação pública. Isto implica que esses profissionais que atuam na nessas instituições, em tese, possuem uma rica experiência e conhecimento no desenvolvimento de ações voltadas as PE das relações étnico-raciais.

Análise de dados: do ensino religioso e das religiões de matriz africana no currículo escolar da educação pública estadual no Amapá

As falas dos entrevistados foram divididas de forma a apresentar-se as diversas visões em relação às temáticas abordadas. O que se pretende a partir de agora é saber como esses gestores/as, técnicos/as e/ou representantes legais de cada um dos órgãos ora mencionados lidam com tais questões, o que pensam do assunto e o que fazem enquanto gestores/as.

A entrada no campo de pesquisa, inicialmente, foi junto a SEED, para análise do ER e as RMA no currículo escolar da educação pública estadual no Amapá. Verificamos que em relação ao cumprimento da Lei Federal nº 10.639/2003, somente a partir do ano de 2008, incluiu-se como obrigatório o Ensino da Cultura e História Africana e Afro-brasileira no currículo da educação básica do sistema de ensino estadual, apesar das disposições previstas na CF desde 1988.

No tocante ao componente curricular ER, com base nos documentos oficiais e nas entrevistas, verifica-se que se o Ensino da Cultura e História Africana e Afro-brasileira no currículo escolar da educação básica estadual não foi devidamente enfatizado e/ou contemplado. Ademais, percebe-se que a religiosidade afro-brasileira se encontra inserida de forma tímida no diálogo entre o campo das PE do Ensino da Cultura Afro-brasileira, especialmente, no currículo escolar do ER.

A partir da premissa de que o estudo da cultura afro-brasileira é uma PE de Estado⁸⁹, portanto, obrigatória, o reconhecimento das RMA na disciplina de ER. Para tanto, é necessário que o educador - aqui nos referindo a todos os profissionais em

⁸⁹ AITH, Fernando. Políticas públicas de Estado e de governo: instrumentos de consolidação do Estado Democrático de Direito e de promoção e proteção de direitos humanos. In:_____. BUCCI, Maria Paula Dallari (Org.) *Políticas Públicas: reflexões sobre o conceito jurídico*. São Paulo: Saraiva, 2006, p. 217-246.



educação - deva ser preparado para lidar com a temática das relações étnico-raciais, no currículo da educação básica, para que não promovam a repetição e a inculcação de uma cultura legítima em desfavor de outras.⁹⁰

Pelas palavras dos entrevistados, observa-se que na educação pública estadual no Amapá, não existe por parte dos órgãos oficiais (SEED, SEAFRO, SECULT), interesse em promover PE para a inclusão da RMA no currículo escolar do ER, bem como a capacitação dos educadores sobre RMA, pois de acordo com as declarações da maioria dos entrevistados, as RMA ainda são vistas com certo receio e/ou discriminação na educação pública estadual.

Pela análise documental, corroborada pelas entrevistas, observa-se que há descaso por parte dos órgãos governamentais na efetividade de PE e qualidade de ensino para o ER na educação pública do Estado do Amapá e que o direito do ER está tão-somente sob a responsabilidade do segmento cristão. De acordo com as afirmações da maioria dos entrevistados, as RMA ainda são vistas com certo receio e/ou discriminação na educação pública estadual.

Na pesquisa verificou-se ainda que as RMA possuem tratamento diferenciado, bem como aparecem com menor grau de representatividade e/ou importância explícita na prática curricular. Essa afirmativa reforça a não observância das regras do ensino da cultura e da história afro brasileira, que estão previstas no artigo 26-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1997.⁹¹

Verificando o documento que trata da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o mesmo contempla, de forma geral, as temáticas relativas à cultura africana e afro-brasileira, em conformidade à legislação (Leis nº 10.639/2003).⁹² Dentre vários pontos, destaque para a ênfase na história da diversidade étnico-racial e cultural da população brasileira, bem como as articulações da história do Brasil com a história

⁹⁰ BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Tradução de Reynaldo Bairão. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

⁹¹ BRASIL. *Lei nº 9.475, de 22 de julho de 1997*. Brasília, 1997. Dá nova redação ao art. 33 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil03/Leis/L9475.htm>>. Acesso em: 09 mar. 2011.

⁹² BRASIL. *Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003*. Brasília, 2003. Instituiu a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana no Currículo da Educação Básica. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil03/Leis/2003/L10.639.htm>>. Acesso em: 01 out. 2011.



local e mundial. Espera-se que esse documento de implementação da BNCC seja um norte para uma melhor qualidade da educação brasileira. Porém, acreditamos que se não estiver acompanhado por uma política educacional participativa, com condições de infraestrutura e tecnologia adequada, bem como uma maior consideração e valorização da formação e atuação desses profissionais, essa proposta será somente mais um documento dentre tantos que já foram formulados e discutidos pela sociedade brasileira.⁹³

Percepções e ações sobre o ensino religioso

Sobre os conteúdos do ER da rede pública estadual do Amapá, percebe-se que há um entendimento comum dos entrevistados quanto à definição destes. A maioria (05 entrevistados) respondeu que quem define ou deveria definir esses conteúdos é a própria SEED, através do seu corpo técnico. Um dos entrevistados respondeu que esses conteúdos eram definidos pela SEED, em conjunto por uma comissão formada por professores em reuniões num espaço cedido pela Arquidiocese da Igreja Católica de Macapá-AP. Embora três (03) entrevistados tenham declarado que não tinham informação ou conhecimento a respeito desta questão, um (01) entrevistado destacou que

Olha, é uma pergunta, um tanto quanto complexa de responder [risos], porque não há interesse nenhum para nada no ensino religioso [enfática]. Quem define, embora haja documentos como as diretrizes curriculares do Estado, lá têm quais os conteúdos que se devam trabalhar. Essas diretrizes são esquecidas [...] (INTERLOCUTOR E).

Essas afirmativas denotam que não estão sendo cumpridas e/ou observadas o que diz a nova redação do artigo 33 da LDBEN (Lei nº 9.475/1997) onde estabelece em sua redação oficial que o ER é parte integrante da formação básica do cidadão, assegurando o respeito à diversidade cultural e religiosa do Brasil, vedado qualquer forma de proselitismo.

A afirmação da LDBEN, ao proibir o proselitismo religioso, é bem explícita, pois, o ER não deve ser confundido com educação religiosa, não sendo razoável o ER confessional nas escolas públicas. A confessionalidade ameaça à justiça religiosa, não

⁹³ BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Base Nacional Comum Curricular*, Brasília: 2018.



promove a diversidade, não garante a igualdade ente os grupos religiosos e invisibiliza a realidade social de indivíduos que não professam nenhuma religião.

Para Lurdes Caron, “em um mundo globalizado e de exclusão, é preciso investir na educação para a cidadania – a religiosidade é uma componente da vida do cidadão”. Portanto, o ER como todas as disciplinas do currículo escolar, é responsável pela construção da nova cultura da solidariedade.⁹⁴

Quanto à capacitação e o entendimento do professor de ER, a maioria (06 entrevistados) observam que o grande desafio na disciplina é o diálogo inter-religioso, o que exige controle e tato do professor, para não ofender qualquer religião ou praticar proselitismo.

No que diz respeito ao entendimento sobre o planejamento e/ou as ministrações de aula da disciplina de ER na educação pública estadual, embora dois entrevistados tenham respondido que conhecem alguns professores que trabalham de uma forma muito brilhante o fenômeno religioso, a maioria dos participantes (07 entrevistados) respondeu que este trabalho está sendo totalmente ignorado, ficando a cargo de cada professor.

Cabe lembrar neste momento, que na educação pública estadual no Amapá, a regulamentação do Art. 33 da LDBEN através da Resolução nº 14/2006-CEE/AP, preconiza um ensino baseado no “conhecimento humano com vista a subsidiar o aluno na compreensão do fenômeno religioso e do sagrado, presente nas diversas culturas e sistematizados por todas as tradições religiosas (...)” [Art. 2].⁹⁵

No que tange a diversidade religiosa, embora a interlocutora C tenha respondido que o ER contemplava a diversidade religiosa, onde a orientação era que o professor/a atentasse para essa diversidade em sala de aula, seis entrevistados afirmaram que não contemplava devido haver muito preconceito e discriminação contra as demais religiões não judaico-cristãs. Além disso, havia falta de PE para esta

⁹⁴ CARON, Lurdes. *Políticas e Práticas Curriculares: Formação de professores ao Ensino Religioso*. 2007. 354f. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP, 2007, p. 137.

⁹⁵ BRASIL, 2006.



área de conhecimento, bem como muito proselitismo nas escolas públicas estaduais, principalmente pela carência de formação específica de professores/as de ER.

Concorda-se com Antônio Gomes da Costa Neto, quando afirma que esta situação é preocupante, pois uma educação sob o viés exclusivo do segmento cristão, por certo, não será um trabalho voltado para a diversidade religiosa, ou mesmo, o reconhecimento de outras práticas, será a manutenção do processo histórico da religião das majorias, gerando, por via de consequência, a exclusão das demais.⁹⁶

Sobre a formação do professor/a de ER, em nossas pesquisas anteriores (2014) e atuais (2017) realizadas no Amapá não há cursos de licenciatura cadastrados e/ou autorizados para formar o professor/a do ER no Estado. O que existe é apenas cursos de bacharéis, cursos livres, de extensão ou de especialização para complementar a formação de professores/as de outras áreas no campo do ER. Com base nessas informações, percebe-se, portanto que o processo de formação do professor/a de ER no estado do Amapá é deficitário.⁹⁷

Em entrevista em 2012 junto a SEED, para coletar dados atualizados sobre a situação do quadro permanente de professores/as de ER das escolas estaduais, a Chefia da Unidade de Controle de Lotação (UCOLOM/SEED), havia nos respondido que naquele momento o quadro de servidores efetivos e temporários da SEED que atuavam no ER, era composto por 63 profissionais, onde a grande maioria não possuía

⁹⁶ COSTA NETO, Antônio Gomes da. *Ensino religioso e as religiões matrizes africanas no Distrito Federal*. 2010. 198f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Brasília, Brasília, 2010. Disponível em: <<http://repositorio.bce.unb.br/bitstream/10482/7083/1/2010AntonioGomesdaCostaNeto.pdf>>. Acesso em: 29 out. 2011.

⁹⁷ CUSTÓDIO, Elivaldo Serrão. Formação do professor de ensino religioso no Amapá. In _____: SEMINÁRIO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ENSINO RELIGIOSO, 12. 2012. *Anais...* Manaus-AM. 2012. p. 420-429. Disponível em: <www.gper.com.br/biblioteca_download.php?arquivoId=880>. Acesso em: 16 nov. 2012; CUSTÓDIO, Elivaldo Serrão. *Políticas públicas e direito ambiental cultural: as religiões de matrizes africanas no currículo escolar no Amapá*, 2014, 198f. Dissertação (Mestrado em Direito Ambiental e Políticas Públicas) - Universidade Federal do Amapá, Macapá, 2014; CUSTÓDIO, Elivaldo Serrão, REIS, Marcos Vinícius de Freitas, BOBSIN, Oneide. A realidade do Ensino Religioso no Estado do Amapá: proposta de criação do primeiro curso de Licenciatura em Ciência da Religião. *Estudos Teológicos*, V. 57, N. 1 (2017). Disponível em: <http://periodicos.est.edu.br/index.php/estudos_teologicos/article/view/2958/pdf>. Acesso em: 10 fev. 2018.



formação específica na área do ER e sim na área de história, pedagogia, teologia, filosofia ou sociologia.⁹⁸

Somos conhecedores de que o ER, bem como outras ciências assume um importante papel na reflexão, estudo e na prática educacional desenvolvendo vínculos entre os universos escolares, sociais e culturais. Para Edile Rodrigues e Sérgio Junqueira “O Ensino Religioso assume papel de favorecer a releitura do fenômeno religioso nacional, contextualizado e significativo para compreensão da sociedade brasileira”.⁹⁹ Desta forma, é fundamental inserir no currículo de ER, discussões e reflexões sobre temáticas enfrentadas no cotidiano escolar, bem como desenvolver processos de ensino e aprendizagem que abordem todas as leis e as demandas sócio educacionais.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Religioso (PCNER) têm encontrado no atual contexto social, antigo e novos desafios. O ER, como disciplina, tem uma das funções de despertar no educando aspectos transcendentais da existência, para a busca do sentido radical da vida, descobrindo-se como ser social consciente de ser parte de um todo.¹⁰⁰

Neste sentido, o ER tem por objetivo estabelecer discussões sobre o Sagrado numa perspectiva laica, incentivando o diálogo inter-religioso e o respeito às diferentes formas de crer. Lembramos que de acordo com Célia Linhares, as práticas que reinventam a escola não resultam de opções estritamente pedagógicas, pois entrecruzam processos históricos, políticos, culturais, etc.¹⁰¹

Percepções e ações sobre as religiões de matrizes africanas

Em relação ao entendimento e/ou compreensão das RMA, quando questionados, os nove entrevistados divergiram em suas declarações. Para uns as

⁹⁸ CUSTÓDIO, 2012.

⁹⁹ RODRIGUES, Edile Maria Francaro; JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. *Fundamentando pedagogicamente o Ensino religioso*. Curitiba: IBPEX, 2009, p. 141.

¹⁰⁰ JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. *História, legislação e fundamentos do Ensino Religioso*. Curitiba: IBPEX, 2008.

¹⁰¹ LINHARES, Célia. De uma cultura de guerra para uma cultura de paz e justiça social: movimentos instituintes em escolas públicas com processos de formação docente. In: _____. LINHARES, Célia.; LEAL, Maria Cristina. *Formação Docente: uma crítica à razão e à política hegemônica*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 103-130.



RMA são manifestações culturais, para outros são grupos de pessoas que tem uma forma diferente de crer e outros, entendem que são manifestações religiosas que tem a partir do sagrado, da fé e dos ritos, relações com os princípios étnicos, valores humanos e relações de energia sobrenatural com o meio ambiente.

Quando questionados se percebiam na educação pública estadual no Amapá, algum problema e/ou dificuldade em se trabalhar a questão das RMA no ER, a maioria respondeu que os maiores problemas eram a formação profissional, infraestrutura, falta de planejamento, bem como desconhecimento das RMA como patrimônio cultural.

Com base nestes depoimentos, acredita-se que se a posição perante as diferenças étnico-raciais ou a abordagem na escola não é uma tarefa fácil, dada a carga ideológica de que se reveste essa questão. Entretanto, entende-se que pensar a educação como uma das possibilidades para enfrentar e superar qualquer forma de discriminação implica em propostas de PE que considerem a pluralidade étnica, racial e cultural de nossa sociedade; implica, ainda, em uma mobilização envolvendo governos, educação/educadores/as, movimentos sociais, todos os cidadãos, os distintos atores sociais comprometidos com a promoção dos direitos humanos no nosso país.

Para Jerome Bruner há necessidade de uma transformação da escola como uma cultura de aprendizagem, mas também de transformação do papel do professor nesta cultura da aprendizagem.¹⁰² Neste ponto, destaca-se a assimilação por parte dos/as professores/as de novas metodologias, incluindo também as questões étnico-culturais. Percebe-se nos depoimentos dos interlocutores uma certa fragilidade em relação ao seu papel diante das questões étnicas raciais.

No tocante aos representantes das RMA cadastrados na UOCUS conforme o que prevê a Resolução nº 14/2006-CEE/AP constatou-se que não havia nenhuma entidade religiosa africana e/ou não judaico-cristã cadastrada no sistema de ensino estadual para discussão e/ou elaboração do Plano Curricular da Educação Básica do

¹⁰² BRUNER, Jerome. *A cultura da educação*. Porto Alegre: Artemed, 2001, p. 85.



Estado do Amapá para a disciplina de ER. Ao perguntar-se aos entrevistados sobre esta situação, a interlocutora C respondeu que nunca foram convidados devido a comissão formada na UOCUS ser composta por pessoas vinculadas e/ou simpatizantes do modelo cristão.

A afirmativa da interlocutora C, só vem reforçar a ideia de que o gerenciamento democrático somente se efetiva com a garantia de igualdade de condições de participação dos vários segmentos que compõem a sociedade, respeitados os seus diferentes saberes e suas diferentes opções religiosas.

Segundo a LDBEN de 1996 e a sua alteração em 1997 o planejamento curricular dos sistemas de ensino, devem abrir espaço em sua composição para entidades religiosas diversas. Entretanto, para a confirmação de nossa hipótese, a maioria dos entrevistados (08) respondeu que: reconhecem que no estado do Amapá há grandes nomes e referências das RMA, que observam que em algumas situações específicas, estas entidades são convidadas para participarem em eventos e/ou celebrações promovidas por entidades públicas educacionais; esclarecem que desconhecem que representantes das RMA, em algum momento da história amapaense, tenham participado da discussão e/ou elaboração do Plano Curricular da Educação Básica do Estado do Amapá.

Em relação à presença das RMA na disciplina de ER na educação pública da rede estadual, um dos entrevistados (interlocutor F) respondeu que elas estão presentes, de acordo com a formação profissional de cada professor/a que atua na sala de aula. Além do mais, há uma deficiência também na contemplação das RMA no currículo da disciplina de ER, por parte daqueles que ministram esse ensino.

Um outro entrevistado (interlocutor H) respondeu que essas representações religiosas estão presentes somente nas simples demonstrações, em contextos históricos apresentados em momentos específicos, como por exemplo, por ocasião da Semana Nacional da Consciência Negra no mês de novembro. Entretanto, a maioria dos entrevistados respondeu com bastante ênfase que a ausência é total. Além do mais, o que eles têm observado em muitas escolas, são professores/as preconceituosos/as que não tem atribuído o devido respeito e valorização a estas manifestações religiosas.



É interessante ressaltar sobre a análise desta questão, que um dos entrevistados (interlocutor I) embora tenha afirmado a ausência das RMA na disciplina de ER, destacou que isso se dá também pela falta dos próprios “pais de santo” que não participam de atividades culturais e religiosas nas escolas, sentem medo de serem ignorados ou discriminados pela comunidade escolar.

A representante da APERAP (interlocutora E), ao se expressar sobre sua experiência como professora da disciplina de ER, relatou-nos sua angústia enquanto educadora e militante do ER no Amapá. Vejamos um trecho da entrevista:

[...] Te digo uma coisa muito forte, eu mesma como professora de ensino religioso e de história [...] foram três escolas por onde eu passei. E eu atribuo a essa minha transição, essa minha mobilidade, é pela defesa que eu faço das religiões de matriz africana, pelo trabalho que eu desenvolvo com as religiões de matriz africana e isso é muito difícil pra ser aceito dentro do espaço escolar, os outros professores de outras disciplinas junto com as equipes técnicas, junto com os diretores e os demais funcionários, eles nos olham quando a gente trabalha com a disciplina de matriz africana de uma forma completamente discriminatória [Enfática]. Eles te veem como o próprio demônio ali. Eu senti isso na pele e falo com muito pesar [...] Eu trabalho cristianismo, eu trabalho budismo, e trabalho as religiões de matriz africana da mesma forma, com o mesmo respeito e quero que meu aluno compreenda isso. [Enfática]. A coisa mais fantástica que eu posso te dizer dessa minha experiência é que eu não tenho problemas com os alunos. Os alunos não se recusam a entender, a compreender, a ler, a fazer desenhos dos deuses africanos, a fazer cartazes e pregar na parede. Agora eu sinto isso em relação aos professores, eu sinto em relação à administração escolar [...]
(INTERLOCUTORA E).

Sobre a questão do racismo na escola, concorda-se com Eugênia Foster quando declara que a questão do racismo na escola brasileira é sutil e complexa. Entretanto, percebe que na realidade amazônica parece mais sutil e complexa ainda, pois “o racismo não se apresenta somente em uma dimensão. Ele envolve uma interdependência de fatores que, juntos, lhe dão a face que o caracteriza”.¹⁰³ As falas nos revelam indícios de que na visão dos entrevistados a presença das RMA na disciplina de ER das escolas públicas estaduais amapaenses, ainda é tratada do ponto de vista somente da cultura.

Para o representante do NEER há uma inversão de valores, pois o ensino da afro religiosidade está adentrando pelas escolas, através de projetos culturais e não

¹⁰³ FOSTER, Eugênia da Luz Silva. *Racismo e Movimentos Instituintes na Escola*. Niterói: 2004. 398f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Fluminense, Rio de Janeiro, 2004, p. 357.



como religião compostas de seus ritos, elementos sagrados, valores, etc. Segundo ainda o representante do NEER existe um tabu de aceitar a diversidade religiosa como religião. Inclusive isso tem sido uma estratégia dos técnicos dessa entidade no desenvolvimento de ações educacionais nas escolas públicas.

Considerações finais

Ao longo deste trabalho de pesquisa procurou-se demonstrar que no Brasil, em especial no estado do Amapá, não se respeita plenamente o Princípio da Laicidade. Entende-se que os representantes de religiões não judaico-cristãs devem participar da discussão e elaboração do Plano Curricular da Educação Básica do Estado do Amapá. Da mesma forma, os professores/as que trabalham com o ER, devem ser submetidos a programas de formação superior e/ou formação continuada voltada para a área do ER.

As falas dos sujeitos da pesquisa evidenciam uma variedade de opções de trabalho sobre o ER e as RMA na educação pública estadual no Amapá, ora revelando um discurso inovador, ora refletindo práticas tradicionais, conservadoras ou proselitistas. Verificou-se que a discussão das RMA no ER, do ponto de vista prático, é inexistente e não contemplada no currículo da disciplina, na formação dos docentes, nas orientações pedagógicas, cujos ensinamentos estão delineados sob o viés cristão, sem qualquer alusão às práticas antirracistas.

Percebeu-se ainda nas falas dos entrevistados que aqueles que têm suas trajetórias de vida ou profissional marcadas por relações de proximidade com práticas religiosas de RMA apresentam um maior grau de abertura para propor o diálogo sobre essas temáticas durante seu trabalho técnico e/ou pedagógico.

Com relação à diversidade cultural, observou-se que ela tem sido crescente no Brasil, com apresentação de diferentes formas de pensar e agir. Com relação à diversidade religiosa, este assunto tem sido mais complexo ainda. Verificou-se que as leis elaboradas para o ER, bem como os materiais utilizados neste ensino, sempre sofreram a interferência, em sua maioria, do cristianismo.

Há indícios de que a diversidade religiosa não tem sido considerada dentro das ações dos órgãos oficiais do governo e que há grandes dificuldades em se concretizar



um diálogo concreto. Muitos técnicos/as e gestores/as desconhecem os elementos que compõem o fenômeno religioso e o papel das tradições religiosas nas sociedades, portanto é evidente a falta de compreensão do ER como disciplina e como área de conhecimento.

A diversidade que é proposta pelo Estado e que vem sendo constantemente evidenciada nos documentos oficiais parece estar alicerçada na ideia de acervo cultural, tomando como base as influências culturais diversas. Contudo, a pesquisa de campo, constatou que importantes entidades religiosas são deixadas de lado como as RMA no ER.

Percebeu-se que a COODNOPE, o NATEP, o NEER e a UOCUS criadas, com a finalidade de nortear a Educação do Estado do Amapá no que tange à diversidade religiosa, trata-se de mais um grupo de trabalho que não está livre do jogo do poder, por não contemplar o reconhecimento da identidade cultural religiosa brasileira, ou mesmo apresentar qualquer proposta significativa de trabalho para “ouvir” as diversas organizações religiosas. Entende-se com isso, que sem a valorização e o respeito às RMA no ER e no Ensino da Cultura e História da África e dos Afro-brasileiros não prevalecerá o dispositivo legal na preservação e valorização da cultura.

O diálogo com os entrevistados deixa transparecer que, enquanto não houver interação entre as esferas governamentais e não governamentais nos processos de elaboração, execução e implementação de PE reais com práticas concretas, não haverá mudanças estruturais significativas na educação pública, nem tão pouco, melhoras na qualidade do ensino e o atendimento às exigências de uma educação étnico racial.

Enfim, diante destas questões, acredita-se que a SEED juntamente com as entidades entrevistadas, devam atentar às demandas educacionais contemporâneas que têm suporte na concepção de igualdade, na multidisciplinaridade e na diversidade étnico-racial. Assumindo assim, um maior compromisso com a reorientação curricular da educação amapaense, na formação inicial e continuada de educadores/as, na revisão das metas orçamentárias e na criação de uma gestão pública democrática e efetivamente inclusiva.



Referências

AITH, Fernando. Políticas públicas de Estado e de governo: instrumentos de consolidação do Estado Democrático de Direito e de promoção e proteção de direitos humanos. In: _____. BUCCI, Maria Paula Dallari (Org.) **Políticas Públicas**: reflexões sobre o conceito jurídico. São Paulo: Saraiva, 2006, p. 217-246.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Tradução de Reynaldo Bairão. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília, 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 09 mar. 2011.

BRASIL. **Lei n.º 9.475, de 22 de julho de 1997**. Brasília, 1997. Dá nova redação ao art. 33 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil03/Leis/L9475.htm>>. Acesso em: 09 mar. 2011.

BRASIL. **Lei n.º 10.639, de 09 de janeiro de 2003**. Brasília, 2003. Instituiu a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana no Currículo da Educação Básica. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil03/Leis/2003/L10.639.htm>>. Acesso em: 01 out. 2011.

BRASIL. **Resolução n.º 14/2006 de 15 de março de 2006**. Amapá, 2006. Conselho Estadual de Educação do Amapá Dispõe sobre a oferta do ensino religioso no nível fundamental, do sistema educacional do Estado do Amapá. Disponível em: <<http://www.gper.com.br/bibliotecadownload.php?arquivoId=136>>. Acesso em: 28 ago. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Base Nacional Comum Curricular**, Brasília: 2018.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividades de Linguagens, texto e discursos**. Por um interacionismo sócio discursivo. Trad. Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: Educ, 1997.

BRUNER, Jerome. **A cultura da educação**. Porto Alegre: Artemed, 2001.

BUCCI, Maria Paula Dallari. O conceito de política pública em direito. In: **Políticas Públicas**: reflexões sobre o conceito jurídico. São Paulo: Saraiva, 2006, p. 01-50.



CARON, Lurdes. **Políticas e Práticas Curriculares: Formação de professores ao Ensino Religioso**. 2007. 354f. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP, 2007.

COSTA NETO, Antônio Gomes da. **Ensino religioso e as religiões matrizes africanas no Distrito Federal**. 2010. 198f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

CUSTÓDIO, Elivaldo Serrão. Formação do professor de ensino religioso no Amapá. In: _____. SEMINÁRIO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ENSINO RELIGIOSO, 12. 2012. **Anais...** Manaus-AM. 2012. p. 420-429. Disponível em: <www.gper.com.br/biblioteca_download.php?arquivoId=880>. Acesso em: 16 nov. 2012.

CUSTÓDIO, Elivaldo Serrão. **Políticas públicas e direito ambiental cultural: as religiões de matrizes africanas no currículo escolar no Amapá**, 2014, 198f. Dissertação (Mestrado em Direito Ambiental e Políticas Públicas) - Universidade Federal do Amapá, Macapá, 2014.

CUSTODIO, Elivaldo Serrão, REIS, Marcos Vinícius de Freitas, BOBSIN, Oneide. A realidade do Ensino Religioso no Estado do Amapá: proposta de criação do primeiro curso de Licenciatura em Ciência da Religião. **Estudos Teológicos**, V. 57, N. 1 (2017). Disponível em: <http://periodicos.est.edu.br/index.php/estudos_teologicos/article/view/2958/pdf>. Acesso em: 10 fev. 2018.

DEMO, Pedro. **Metodologia Científica em ciências sociais**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

DENZIN, Norma K.; LINCOLN, Yvonna S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: _____. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-41.

FOSTER, Eugênia da Luz Silva. **Racismo e Movimentos Instituintes na Escola**. Niterói: 2004. 398f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Fluminense, Rio de Janeiro, 2004.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso: Aula inaugural no Collège de France**, pronunciada em 02 de dezembro de 1970. 16. ed. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola, 2008.

JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. **História, legislação e fundamentos do Ensino Religioso**. Curitiba: IBPEX, 2008.

LINHARES, Célia. De uma cultura de guerra para uma cultura de paz e justiça social: movimentos instituintes em escolas públicas com processos de formação docente. In: _____. LINHARES, Célia.; LEAL, Maria Cristina. **Formação Docente: uma crítica à razão e à política hegemônica**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 103-130.



RODRIGUES, Edile Maria Francaro; JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. **Fundamentando pedagogicamente o Ensino religioso**. Curitiba: IBPEX, 2009.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade**: Uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2003.

VIANA, Larissa. **O Idioma da mestiçagem**: as irmandades de pardos na América Portuguesa. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2007.



ARTIGO 9

O DESAFIO DO PLURALISMO RELIGIOSO NA EDUCAÇÃO PÚBLICA NO AMAPÁ

Elivaldo Serrão Custódio
Eugénia da Luz Silva Foster

Introdução

De forma a compreender a participação das Religiões de Matrizes Africanas (RMA) no espaço escolar, mais precisamente no componente curricular Ensino Religioso (ER), precisamos entender primeiramente sua inserção no contexto do pluralismo religioso brasileiro¹⁰⁴, bem como compreender os conflitos e seus desafios na educação pública, uma vez que se para fazer presente perante o sistema de ensino formal, devemos reconhecê-las como patrimônio cultural imaterial (CUSTÓDIO, 2014).

No Brasil com a crescente diversidade religiosa e cultural, não há um consenso em torno da questão do ER na educação pública. Entretanto, mesmo diante dessa complexidade, não podemos admitir um ER escolar que privilegie somente uma concepção e/ou organização religiosa. Precisamos (re)ver a disciplina de ER como um componente curricular que valorize a alteridade, a justiça e a solidariedade.

Segundo Junqueira (2010, p.101-113), o ER deve ser ministrado no ensino fundamental conforme prevê a Constituição Federal, artigo 210, parágrafo 1º, e deve ser pautado na liberdade religiosa e na pluralidade cultural. Em se tratando de pluralismo religioso, Junqueira vai além, quando nos afirma que este só é real quando existe a possibilidade efetiva de manifestação da variedade das crenças e concepções religiosas sem restrições impostas por preconceitos e por proselitismo (JUNQUEIRA, 2011, p. 49-50).

Somos conscientes de que os desafios do ER como disciplina no espaço escolar são inúmeros e complexos. Observamos em nossas pesquisas que ao longo da história

¹⁰⁴ Optamos pelo termo “pluralismo” porque ele perpassa o ER na dimensão da diversidade de culturas e tradições religiosas e conduz a relações de respeito que se entrelaçam de várias formas como um movimento ético, religioso e teológico.



da educação pública brasileira, a disciplina de ER tem sido usurpada pela confissão religiosa de alguns/mas professores/as sem compromisso com a alteridade e a diversidade religiosa e cultural presentes no espaço escolar. É preciso garantir o fiel cumprimento do que rege Constituição Federal (CF) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9.394/1996; Lei nº 9.475/1997).

Vale lembrar neste momento, que segundo Xavier (2005, p. 112), “religião de matriz africana é toda aquela religião que reivindica condições e experiências africanas; aquela que remete sua origem, de alguma forma, ao continente africano”. Pereira (2008) ao escrever nas considerações iniciais de sua dissertação intitulada *Candomblé no Amapá: história, memória, imigração e hibridismo cultural* declara que,

Estudar as religiões afro-brasileiras é optar por uma temática que, pela profusão dos estudos, deveria estar esgotada, no entanto, o que se percebe é que isso não acontece. Esse é um universo que está longe de ser desvendado e quanto mais se adentra se descobre que há muito mais a descobrir. Suas características intrínsecas de sincretismo, mestiçagem, hibridação, suas trajetórias históricas, as particularidades e especificidades que adquirem e desenvolvem em cada lugar, o processo de crescimento e estagnação, enfim, todos esses elementos já seriam suficientes para deixar as religiões afro-brasileiras muito distantes de serem compreendidas em sua totalidade [...] (PEREIRA, 2008, p. 15).

Nessa perspectiva, este trabalho procura trazer algumas reflexões sobre as normas apresentadas pela Lei nº 10.639/2003, que altera a Lei nº 9.394/1996, que estabelece as DCN, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-brasileira" na educação pública brasileira.

Sendo assim o presente artigo tem como objetivo discutir sobre o desafio do pluralismo religioso na educação pública no Amapá: discurso e prática quanto à religiosidade africana no currículo do ER escolar. Trata-se do resultado de um estudo exploratório de natureza qualitativa que adotou a pesquisa bibliográfica, a análise documental e a entrevista como forma de investigação.

Busca-se neste trabalho atentar para questões como identidade negra, diversidade cultural, formação profissional e o racismo religioso tão presente em nossa sociedade. Nessa perspectiva, evidencia-se nessa reflexão que o ER é componente curricular de oferta obrigatória e de matrícula facultativa nos currículos do ensino fundamental das escolas públicas brasileiras e que sua ênfase está na formação cidadã



do ser humano, enfatizando a dimensão antropológica, com ênfase no fenômeno religioso.

O estudo traz importantes contribuições no sentido de levar questões pertinentes à formação de professores/as de ER; ao currículo escolar, a diversidade religiosa e cultural na escola, bem como oferecer subsídios para reflexão e discussão de políticas educacionais para o ER.

Situando os caminhos da pesquisa

Este estudo foi realizado no estado do Amapá no período de 2012 a 2014, em caráter exploratório. Esta pesquisa foi desenvolvida com base nos pressupostos e fundamentos na dialética, que implica na análise das contradições construídas historicamente nas relações materiais e ideológicas dos sujeitos sociais, isto é, uma reciprocidade da dinâmica sujeito/objeto como uma interação social que vai se concebendo na história (SEVERINO, 2007).

O método de abordagem da dialética, aqui entendida como a metodologia mais conveniente para discutirmos sobre a realidade social, possibilitando assim, uma discussão histórico-crítica sobre a disciplina de ER e as RMA no currículo escolar da educação pública estadual no Amapá. Optamos por uma pesquisa crítico-dialética, utilizando-se a entrevista semiestruturada como principal instrumento na coleta de dados e sua análise através da Análise de Discurso (AD).

A entrevista semiestruturada foi realizada com onze participantes, sendo estes, gestores e/ou técnicos de órgãos governamentais e não governamentais vinculados ou não a Secretaria Estadual de Educação do Amapá (SEED), responsáveis pela discussão, elaboração e execução de políticas educacionais que visem garantir a obrigatoriedade de inclusão da diversidade religiosa no currículo escolar da disciplina de ER. Na metodologia para a escolha dos sujeitos da pesquisa, consideramos um *corpus* que não designasse apenas discursos da esfera oficial, mas, também, discursos de espaços menos controlados, esferas discursivas mais periféricas, menos filtradas pelos “mecanismos de controle discursivo” (FOUCAULT, 2008).

Para a análise e interpretação dos dados coletados valemo-nos do aporte teórico advindo do sóciointeracionismo dialógico de Bakhtin (1997). O discurso que tomamos



como objeto de estudo expressa posições políticas e ideológicas de um grupo social. Os sentidos que eles articulavam não estavam só nas palavras, nos textos, mas sim na relação com a exterioridade – nas condições em que foram produzidos, nos discursos em que eles se sustentaram e para onde apontaram, no lugar de onde falou o sujeito.

Expressões religiosas de matrizes africanas no Amapá: algumas considerações

As comunidades formadas por praticantes do candomblé e umbanda em Macapá são constituídas por cerca de vinte terreiros distribuídos nos diferentes bairros da capital do Estado, se identificam como pertencentes às nações Angola, Ketu e Jeje, com grande predominância dos terreiros Ketu. Vejamos alguns: a) Pai Marcos Ribeiro, Ode OlúFonnim, fundou o terreiro Ile Ase IbiOlúFonnim em 02 de outubro de 1992, e deu início à tradição Ketu em Macapá. Em 1993 recebeu o decá e, a partir de então, vem iniciando novos membros para a comunidade candomblecista macapaense. O Ilê Ase IbiOlúFonnim está situado no bairro Congós. Se identifica como da nação Ketu, mas pratica além do Candomblé, a Mina e a Linha de Cura ou Pajelança (uma vez por ano); Um terreiro que se identifica como Jeje é o Funderê Ia Ejaredê, de propriedade de Mãe Nina, fundado em 1996 a partir de uma casa de Umbanda; c) O Ilê Axé Odara da Oxum Apará ou Unzó Lunda Kessimbe (denominação que está recebendo atualmente, mas que ainda não saiu da esfera íntima do próprio terreiro) é o local de concentração da comunidade religiosa liderada por Pai Salvino, onde se praticam o Candomblé, a Umbanda, a Mina Paraense, o Catolicismo e a Cura (raramente) e é parte da residência do sacerdote; d) O terreiro de Mina Nagô “São Lázaro,” de propriedade de mãe Kátia Cilene, filha de santo do pai Marcos Ribeiro, está localizado no bairro Novo Buritizal. A sacerdotisa identifica-se como praticante de Candomblé Angola, mas realiza no terreiro também as práticas religiosas da Umbanda e da Mina; e) O terreiro denominado Ilê Asé Ode Akueram, fundado em 1992, de propriedade de pai José Odesimin, está localizado no bairro Zerão, Zona Sul de Macapá. O sacerdote identifica sua comunidade como pertencente à nação Ketu, mas também pratica a Umbanda.

Segundo Pereira (2008, p. 67), “todos os terreiros estão localizados em bairros criados nas últimas décadas do século passado, mais precisamente, em expansões dos



projetos iniciais dos referidos bairros, surgidas entre os anos de 1980 e 2000”. Para a autora

[...] Um espaço de uso comum dos candomblecistas, mineiros e umbandistas é o espaço afro-religioso do Centro de Cultura Negra do Amapá (CCNA), local onde são realizadas as cerimônias religiosas afro por ocasião do Encontro dos Tambores. Fora desse período o espaço fica praticamente ocioso, apenas alguns religiosos o ocupam com festas para suas entidades (PEREIRA, 2008, p. 68).

Pereira (2008) destaca ainda que alguns terreiros também se constituem como organizações não governamentais, associações e institutos, e realizam trabalhos sociais com a comunidade do entorno, geralmente com apoio do poder público e/ou de políticos locais. Todavia, muitos ainda enfrentam a resistência da população e que a maioria dos pioneiros das religiões afro-brasileiras em Macapá [no Amapá] já é falecida, mas ainda é possível reconstituirmos a partir de um trabalho com maior consistência a memória da luta e contribuição de cada um para o fortalecimento dessas religiões no Estado.

De acordo com informações documentais oficiais coletados durante a pesquisa no Amapá, algumas festas das RMA, aquelas mais importantes de determinados terreiros, tanto de Umbanda, Mina ou de Candomblé, também foram incluídas no Calendário Cultural do Estado, numa tentativa dos afro-religiosos de assegurarem para as suas religiões, por parte do poder público, o mesmo tratamento dado às festas católicas e evangélicas. Estes dados nos revelam que os terreiros são uma organização forte e importante dentro do estado do Amapá, com grandes possibilidades de desenvolvimentos de Políticas Educacionais (PE) que visem à valorização, o reconhecimento e o respeito das RMA no espaço escolar e demais segmentos da sociedade.

Diversidade cultural e o pluralismo religioso no contexto educacional da aplicabilidade da Lei n. 10.639/2003

Segundo o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (2009) a Lei nº 10.639/2003 “é um marco histórico. Ela simboliza, simultaneamente, um ponto de chegada das lutas antirracistas



no Brasil e um ponto de partida para a renovação da qualidade social da educação brasileira”. Segundo a Lei nº 10.639/2003, a mesma apresenta o seguinte argumento,

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. § 1º O conteúdo programático a que se refere o *caput* deste artigo incluirá o estudo da

História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil. § 2º 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.

Entretanto, Santos (2010, p. 23-24) ao tratar em seu livro *Formação de professores e religiões de matrizes africanas: um diálogo necessário* da Lei nº 10.693/2003 e das DCN para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira, aponta para um “descaso quanto ao cumprimento” [da mesma]. O autor relata ainda a ausência de atividades periódicas, com participação das redes das escolas públicas e privadas, exposição, avaliação e divulgação dos êxitos e dificuldades do ensino e aprendizagem de História e Cultura Afro-brasileira e Africana e da Educação das Relações Étnico-Raciais, conforme estabelece a Resolução CNE/CP nº 01, de 17 de junho de 2004. É importante lembrarmos que o Parágrafo 1º do art. 2º da respectiva Resolução que compõe as DCN para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana declara que:

A educação das relações Étnico-Raciais tem por objetivo a divulgação e produção de conhecimentos, bem como atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, respeito aos direitos legais e valorização de identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira (BRASIL, 2004, p. 31).

Nessa perspectiva, acreditamos que ao tratarmos das RMA no espaço escolar, precisamos implementar novos olhares sobre a nossa prática pedagógica, propiciando a construção da identidade do aluno e um espaço escolar capaz de lidar com as diferenças na qual se insere a escola e sua comunidade.

As RMA fazem parte da formação cultural brasileira. Mesmo aqueles que não sejam adeptos, acabam se relacionando de alguma forma com as práticas culturais, sociais e simbólicas dessas religiosidades, quando executamos um samba, ao comeremos uma feijoada, ao recebermos os cuidados de uma benzedeira, ao tomarmos



um chá de erva medicinal, ao usarmos plantas e objetos como amuletos ou para afastar mau olhado, etc.

Essas e outras práticas, relacionadas diretamente ou não com as religiões, fazem parte das nossas tradições e foram influenciadas pelas práticas e costumes de diversos povos africanos. E como o modo de vida das populações africanas esteve sempre ligado ao sagrado, a maioria dessas práticas possuem simbologias relativas ao religioso. Cunha Jr. (2009, p. 97) ao tratar das RMA explica que

Existe na atualidade uma perseguição religiosa contra as religiões de base africana. Estas religiões possuem diversas denominações regionais e são genericamente chamadas de Umbanda e de Candomblé. As perseguições são transformadas em formas de medos quanto estas religiões e difundidos por uma máquina de propaganda no imaginário da sociedade. Devido estas diversas formas de criar medos e perseguições se produziram tabus em se falar sobre as religiões de base africana.

No contexto religioso afro-brasileiro, as complexidades das RMA ainda são de difícil compreensão para a sociedade, pois ao analisarmos os dados referentes ao Censo Demográfico realizado no ano de 2000 e 2010, em que se propaga pelas informações contidas na página oficial do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), percebemos evidências de tão-somente o Candomblé e a Umbanda como religiões representativas do universo religioso afro-brasileiro, inclusive ressaltando a preferência religiosa católica.

Isso significa dizer que as religiões de origem africana no Brasil não podem ser medidas simplesmente pelo tamanho de seus contingentes¹⁰⁵, mas pela sua participação na formação da cultura nacional não religiosa, com presença marcante na literatura, no teatro, cinema, televisão, nas artes plásticas, na música popular, sem falar do carnaval e suas escolas de samba, da culinária originária da comida típica e, sobretudo, da sua especial maneira de ver o mundo. Sendo assim, as RMA têm ganhado visibilidade, prestígio social e respeito.

¹⁰⁵ Segundo dados do Censo do IBGE de 2010, cerca de 588.797 (0,3%) habitantes se autodeclararam adeptos a religião de Umbanda e Candomblé no Brasil.



Afirmar a existência de apenas dois modelos de RMA no Brasil é desprezar e até mesmo ignorar as produções acadêmicas sobre o tema, que reconhecem a pluralidade religiosa, como exemplo: Tambor-de-mina do Maranhão; Xangô de Recife; Batuque no Rio Grande do Sul; todas de grande expressão nacional; além de outras como Catimbó, Jurema, Pajelança e a macumba¹⁰⁶, depois umbanda, no Rio de Janeiro e em São Paulo (COSTA NETO, 2010).

A trajetória das RMA no Brasil começa pela proibição e imposição da religiosidade católica com a conversão ao cristianismo, surgindo à estratégia da perpetuação do culto das RMA através do sincretismo religioso. Desde o início da colonização, os africanos de alguma forma buscavam cultuar seus deuses ocultamente através da religião católica. O negro por muito tempo teve que deixar de lado seus deuses africanos e cultuar unicamente a religião do branco. No entanto, o próprio catolicismo que por muito tempo se apresentou como cultura hegemônica, não fez oposições, que não pudessem ser vencidas. Abrindo assim, espaço para que o negro pudesse manter uma dupla ligação religiosa.

É certo que embora as religiões afro-brasileiras tenham sido perseguidas e dependentes do catolicismo em suas origens, hoje, mesmo em passos lentos, as religiões de origem negra começaram a se desligar do catolicismo¹⁰⁷.

Compreender a dimensão da inserção das RMA no ER, bem como suas relações dentro do espaço escolar, seja por questões identitárias de descendentes de escravizados africanas e africanos constitui o rompimento com um paradigma em voga desde a colonização ibérica, marcada por valores de uma religião tradicionalmente católica “na qual se nasce sem necessidade de adesão ou escolha” (CURY, 1988, p. 13).

¹⁰⁶ O termo “macumba” (das línguas bantas Kikongo e Kimbundo, *makuba*, “reza” ou “invocação”) carrega uma forte conotação depreciativa, mas ainda assim costuma ser usado, de modo genérico e incorreto, para nomear os variados rituais afro-brasileiros.

¹⁰⁷ Esse fato é bem evidente observando os resultados do último Censo de 2010 que declarou que os católicos passaram de 73,6% em 2000 para 64,6% em 2010. Embora o perfil religioso da população brasileira mantenha, em 2010, a histórica maioria católica, esta religião vem perdendo adeptos desde o primeiro Censo, realizado em 1872.



Segundo Cunha Jr. (2009) não se pode conhecer a cultura brasileira na sua amplitude sem reconhecer a existência das religiões trazidas pelos africanos para o Brasil. O autor entende que,

[...] Estas religiões têm bases mitológicas, valores culturais e filosóficos das formas africanas de compreender a vida e a presença de um criador do universo. Estas religiões também apresentam partes do conhecimento africano e afrodescendente de utilidade para vida cotidiana das pessoas [...]. Pensar que as religiões africanas são crendices, sem importância é desconhecer a riqueza de conhecimentos processados nestas religiões. Conhecer estas religiões é conhecer melhor a forma de ser e pensar da população negra e também do povo brasileiro. (Como parte integrante do conhecimento da humanidade) (CUNHA JR., 2009, p. 98).

Verificamos que o ER segundo as prerrogativas nacionais, deverá ser ofertado em todos os níveis da educação fundamental, observados os requisitos para a qualificação dos docentes, sempre consultando às religiões existentes atualmente no Brasil, e, não se pode a qualquer pretexto, excluir as RMA na formação do currículo, sob pena de incidir em crime de responsabilidade de todos aqueles servidores públicos responsáveis pela educação básica nos Estados, no Distrito Federal e nos Municípios brasileiros. Santos (2010, p. 48) ao se referir as RMA explica que

Embora a liberdade de consciência e de crença seja um dos direitos e garantias fundamentais do cidadão conforme a Constituição Brasileira, bem como o livre exercício dos cultos religiosos, os organismos de implementação de políticas educacionais continuam desconsiderando a existência de religiões de matrizes africanas no Brasil.

A questão do reconhecimento das RMA como patrimônio cultural da humanidade não é uma discussão recente. O não reconhecimento da religião dos negros, a intolerância religiosa com relação às religiões de herança africanas, e a crítica/negação das mesmas em oposição à matriz judaico-cristã, vêm dificultando a construção de uma cultura de respeito à diversidade.

Verificamos na literatura contemporânea sobre as RMA que se encontram instalada no espaço brasileiro e que estas se apresentam como religiões estruturalmente organizadas, possuidoras de crenças e ritos, portanto, possuidoras de fenômenos religiosos, preenchendo assim, os requisitos da dicotomia entre o *sagrado* e o *profano*. Assim, essa discussão no campo da educação, entre outros, é pertinente.

Conforme Santos (2005) embora exista no Brasil um vasto repertório de códigos socioculturais e educativos da população afrodescendente, ainda são poucos os



pesquisadores do campo da educação que realizam investigações sobre a referida temática. Embora a liberdade de consciência e de crença seja um dos direitos e garantias fundamentais do cidadão existente na CF de 1988 (Art. 5º - inciso VI), bem como o livre exercício dos cultos religiosos, os organismos de implementação de PE continuam desconsiderando a existência de RMA no território nacional.

As RMA sempre foram vistas pela sociedade branca dominante de forma estereotipada. Inicialmente como feitiçaria e manifestação demoníaca, depois como prática criminosa e finalmente como índice de patologia psíquica, de doença mental. Para Williams (2012) a escravidão não nasceu do racismo; ao contrário, o racismo moderno é consequência da escravidão. Embora esta visão ainda hoje seja vista assim por muitos. Entretanto, acreditamos que foi o racismo que deu sustentação à escravidão.

Desde o início da colonização, os africanos foram considerados pela Igreja Católica como seres sem alma, próximos aos animais que, portanto poderiam ser escravizados e tratados como coisas, como “peças”. Era necessário justificar de alguma forma a prática criminosa da escravização, e o único argumento seria negar aos africanos a própria condição humana, classificando-os como selvagens que desconheciam a organização política, as leis, a moral e a religião. A fé cristã era considerada, evidentemente, a única verdadeira (MUSEU AFRO-BRASILEIRO, 2006).

A discriminação das RMA é bastante observada por Mariano (2007), em seu trabalho intitulado *Demonização dos cultos afro-brasileiros*. O autor ao desenvolver um argumento sobre a longa história de perseguição aos cultos afro-brasileiros nos remete ao papel desempenhado pela Igreja Católica em demonizar toda e qualquer prática religiosa advinda do Continente Africano.

A vinda de africanos¹⁰⁸ de dois grupos étnico-culturais, os sudaneses e bantos, para trabalharem como escravos no Brasil contribuiu para aumentar nosso pluralismo

¹⁰⁸ Ainda hoje é difícil afirmar a quantidade de todos os negros escravizados que chegaram ao Brasil. No continente americano, o Brasil foi o país que importou mais escravos africanos. Calcula-se que entre os séculos XVI e meados do XIX, vieram cerca de 04 milhões de homens, mulheres e crianças, o equivalente a mais de um terço de todo comércio negreiro. Outro fato que dificultou a documentação foi a heterogeneidade étnica e linguística que encontramos no continente africano, acrescido do fato de que os



cultural e religioso. Os africanos trazidos como escravos pertenciam a dois grandes grupos étnicos culturais: para a Bahia, Rio de Janeiro, Pernambuco e Maranhão vieram os sudaneses¹⁰⁹, composto de raças e reinos sobre o Golfo de Guiné. Para o Rio de Janeiro, a Bahia, Pernambuco e São Luiz do Maranhão vieram os bantu de Moçambique (angico), Congo e Angola (cabinda, bakongo, benguela) (BELLESI, 2000, p. 9-10, 42-50).

Dessas duas matrizes surgiram as religiões afro-brasileiras¹¹⁰ de inspiração sudanesa: o candomblé na Bahia, o xangô, em Alagoas, Sergipe, Rio Grande do Norte, Paraíba e Pernambuco, o batuque, no Rio Grande do Sul. De inspiração banto, a macumba, a umbanda e a quimbanda, mais localizada no Sudeste do Brasil.

É importante salientarmos que misturas, identificações e intercâmbio são frequentes nas religiões afro-brasileiras e constituintes delas. Não só as africanas, mas todas as religiões são instituições dinâmicas que se transformam de acordo com as circunstâncias socioculturais advindas de fora. Portanto, a presença do negro na formação social é de suma importância para a conceituação, afirmação, valorização e construção da identidade religiosa e identidade étnica racial brasileira. Até porque, segundo Fonseca e Silva Bento (2009, p. 6), “o continente africano além ser o berço da humanidade é, também, o das civilizações”. Obviamente faz-se necessário, conforme Munanga (2002), resgatar a identidade do negro no Brasil. Entretanto, este autor afirma que,

A busca da identidade, no nosso caso o Brasil, apesar da importância, não é uma coisa fácil; é problemática. Essa identidade passa pela cor da pele, pela cultura, ou pela produção cultural do negro; passa pela contribuição histórica do negro na sociedade brasileira; na construção da economia do país com seu sangue; passa pela recuperação de sua história africana, de sua visão do mundo, de sua religião [...] trata-se de um processo de consciência (MUNANGA, 1996, p. 225).

traficantes preferiam estrategicamente levar escravos de diferentes etnias no mesmo navio evitando assim os chamados motins (MATTOSO, 1990, p. 101).

¹⁰⁹ Subdividiam-se em iorubas ou nagôs, jejes e minas (WOLFF, 1999, p. 16).

¹¹⁰ Os cultos afro-brasileiros também se tornaram alvo da política cultural de governos. Tanto que a realização de algumas festas e atividades profanas, artísticas e religiosas destes grupos, seja na baixada santista em São Paulo, seja em Salvador-Bahia e em diversas outras cidades brasileiras, passaram não só a constar do calendário fixo de festividades municipais como a contar com o apoio, o estímulo e com recursos públicos do Estado. Quanto à pajelança e ao catimbó ou carimbó, oriundos da Amazônia devem ser classificadas como religião afro católica- ameríndia, por possuir rudimentos desses três elementos.



Percebemos em nossas pesquisas que a “identidade negra” é um tema que ganha destaque no processo de discussão, tanto no seio do Movimento Negro, como em meio a alguns cientistas sociais, que tentam além de desmascarar a democracia racial, resgatar nossa cultura negra. A identidade negra, assim, como em outros processos identitários, se constrói gradativamente, num movimento que envolve inúmeras variáveis, causas e efeitos. E é entendida como uma construção social, histórica, cultural e plural.

Na visão de Moreira (2008), a identidade resulta das relações do homem com o meio, sendo construída nas relações sociais, ao longo da vida em meio às interações e identificações com diferentes pessoas e grupos com os quais convive ou estabelece contatos. Esse aspecto formativo identitário também é criado por atos de linguagem, particularmente, por enunciados que fazem com que alguma coisa aconteça. Assim, o que dizemos contribui para reforçar uma identidade que, em muitos casos, pensaríamos estar apenas descrevendo.

Partindo do princípio de identidade e da necessidade de promover ações afirmativas eficazes para combater o racismo, Gomes (2006) propõe uma reforma educacional do Estado e dos educadores como uma das medidas de PE.

A escola tem um papel importante a cumprir nesse debate. Os (as) professores (as) não devem silenciar diante dos preconceitos e discriminações raciais. Antes, devem cumprir o seu papel de educadores (as), construindo práticas pedagógicas e estratégias de promoção da igualdade racial no cotidiano da sala de aula. Para tal é importante saber mais sobre a história e a cultura africana e afro-brasileira, superar opiniões preconceituosas sobre os negros, denunciar o racismo e a discriminação racial e implementar ações afirmativas voltadas para o povo negro, ou seja, é preciso superar e romper com o mito da democracia racial (GOMES, 2006, p. 60).

Sobre o racismo na escola, Fernandes (2008, p. 246) expressa que “a escola brasileira não está preparada para corrigir as deficiências funcionais da família e, muito menos para lidar com os desajustamentos reais ou potenciais das minorias raciais, étnicas e raciais”.

Nesse sentido, a eliminação do racismo é uma responsabilidade também da escola e deve estar incluída em seus objetivos. Mas, é um desafio a ser enfrentado e que esbarra em uma série de dificuldades, em nível educacional como, por exemplo, a



bagagem racista que os professores carregam como fruto de sua própria formação, a omissão em relação ao problema, entre outros.

Percebemos que o surgimento do racismo atual é um resultado das teorias evolucionistas do século XIX, que influenciaram diversas áreas do conhecimento, como a Biologia e as Ciências Sociais. A conceituação de igualdade entre os homens vai de encontro com a afirmação da existência de uma hierarquia racial entre os homens, denominado de racismo científico.

Para Sodré (2000), ao referir-se ao racismo, aponta a existência de um imaginário racista na sociedade brasileira e afirma ser o imaginário uma categoria importante para entendermos muitas das representações negativas do cidadão negro. Para nosso autor, o combate apenas intelectualmente não se revela eficaz, pois:

Quanto mais se combate apenas intelectualmente o racismo, mais este parece progredir, ainda que abrindo mão de suas justificativas doutrinárias. O racismo mesmo racionalmente ilegítimo difrata-se em formas múltiplas e sutis de discriminação a exemplo de uma bolinha de mercúrio quando tocada (SODRÉ, 2000, p. 259).

Esse argumento nos revela que o racismo é um problema que também está atrelado a toda uma longa história e pode estar sendo realimentado sutilmente, através das memórias e das narrativas que penetram na escola. Diante dessa perspectiva, observamos que o racismo apresenta-se como uma ideologia que permite o domínio sobre um grupo, por exemplo, judeu, negro ou muçulmano, pautado apenas em atributos negativos imputados a cada um deles. Assim, o racismo atribui a inferioridade a uma raça e está baseado em relações de poder, legitimadas pela cultura dominante (MUNANGA, 1996).

De maneira prática, o racismo se apresenta no Brasil através de uma leitura comparativa, quantitativa e qualitativa, presentes nas desigualdades sociais e nas suas consequências no cotidiano das populações negra e branca (OLIVEIRA, 2003).

Nesse panorama, as RMA sempre foram vistas como cercadas de mistérios, seus ritos não são conhecidos pela grande maioria da população, o que por certo contribui para o processo de intolerância religiosa, uma vez que seus mitos são preservados e retransmitidos de geração em geração. Sendo assim, para compreendermos as práticas de discriminação de gênero, raça, e classe na escola, temos que desvendar a raiz de



atitudes opressoras, rever os processos de ensinar e de aprender para transformar a sociedade.

Entendemos que intolerância religiosa significa a não aceitação, o desrespeito e a exclusão daqueles que têm religiões diferentes da nossa. A intolerância pode expressar-se pelo simples ato de afirmar que nossa religião seja a única verdadeira ou superior, desprezando todas as demais religiões.

Ao dedicar todo o oitavo capítulo de seu livro *Educação nos terreiros e como a escola se relaciona com crianças de candomblé*, sobre a questão do ER nas escolas públicas, Caputo (2012) observa em sua pesquisa, uma certa imposição do desvalor dos cultos afro-brasileiros, particularmente do candomblé, ao mesmo tempo uma pretensão de legitimidade do cristianismo. Relata a autora que, ao contrário do que poderíamos pensar, a aliança católico-evangélica contra os afro-brasileiros não se limita somente ao tempo e ao espaço da disciplina ER. Muito mais do que isso, ela permeia todo o currículo escolar e mal esconde seu racismo.

Caputo (2012) observa que há muito preconceito nas escolas contra crianças e jovens adeptos as RMA. Expressa que todos os tipos de preconceitos identificados foram relatados por crianças e jovens de terreiros entrevistados durante sua pesquisa. Além de identificar discriminações nas entrevistas realizadas com professores e professoras da rede pública.

Os educandos que ocupam muitas vezes lugares de destaque nos terreiros ao qual pertencem e amam, nem sempre conseguem assumir a sua religiosidade na escola. A autora faz um paralelo entre um grupo de meninos que conseguem assumi-la e outro que se diz católico, frequenta missa e se integra aos rituais da igreja com o objetivo de serem aceitos socialmente, fugindo da dor da discriminação e da exclusão. E isso se constitui na intolerância religiosa que em vez de ser minimizada dentro da escola, encontra nesta, um lugar por excelência de muita contradição e preconceito (CAPUTO, 2012, p. 199-206).

A construção de uma imagem negativa do negro tem marcos históricos importantes, que se iniciam no contato dos europeus com o continente africano. Ainda que muitas mudanças tenham ocorrido nas últimas décadas, mesmo hoje é possível



nos depararmos com uma série de preconceitos que põem em risco a seriedade das religiões afro-brasileiras. Na escola, muitas vezes a matriz africana é ignorada, embora esteja claramente presente, inclusive, na identidade de nossos alunos, o que torna imprescindível um diálogo mais constante entre essa cultura e a vida escolar.

As RMA pressupõem um grande desafio para trabalharmos no espaço escolar devido ao racismo religioso que existe neste espaço laico e cristão ao mesmo tempo. Parece-nos que a ideia de incluir a religiosidade africana como um componente curricular que resgate a memória da população negra, ou de incluir medidas de ação afirmativa nas PE que venham a solucionar as distorções e as desigualdades secularmente produzidas, não é bem vista por muitos.

Algumas percepções e ações sobre o ER e as RMA no currículo e no espaço escolar no Amapá

No Amapá, somente a partir do ano de 2008, incluiu-se como obrigatório o Ensino da Cultura e História Africana e Afro-brasileira no currículo da educação básica do sistema de ensino estadual, apesar das disposições previstas na CF desde 1988.

No tocante ao ER, com base nos documentos oficiais e nas entrevistas, se o Ensino da Cultura e História Africana e Afro-brasileira no currículo da educação básica não foi devidamente enfatizado e/ou contemplado, a religiosidade afro-brasileira não se expressa de forma objetiva na última versão do Plano Curricular da Educação Básica do Estado do Amapá (2009), mais precisamente, na disciplina ER. Ademais, percebemos que a religiosidade africana e afro-brasileira se encontra inserida de forma tímida no diálogo entre o campo das PE do Ensino da Cultura Africana e Afro-brasileira, especialmente, no currículo do ER.

A partir da premissa de que o estudo da cultura africana e afro-brasileira é uma PE de Estado, portanto, obrigatória, o reconhecimento das RMA no ER. Para tanto, é necessário que o educador - aqui nos referindo a todos os profissionais em educação - deva ser preparado para lidar com a temática das relações étnico-raciais, no currículo da educação básica, para que não promovam a repetição e a inculcação de uma cultura legítima em desfavor de outras (BOURDIEU, 2007; 2008).



Pela análise documental, corroborada pelas entrevistas, verificamos que há descaso por parte dos órgãos governamentais na efetividade de PE e qualidade de ensino para a disciplina ER na educação pública do Estado do Amapá e que o direito do ER está tão-somente sob a responsabilidade do segmento cristão. Por sua vez, em percebemos que as RMA no currículo e no espaço escolar possuem tratamento diferenciado.

De acordo com Bruner (2001, p. 85), há necessidade de uma transformação da escola como uma cultura de aprendizagem, mas também de transformação do papel do professor nesta cultura da aprendizagem. Neste ponto, destacamos a assimilação por parte dos professores de novas metodologias, incluindo também as questões étnico-culturais. Percebemos nos depoimentos dos interlocutores uma certa fragilidade em relação ao seu papel diante das questões étnicas raciais.

Sobre a questão do racismo na escola, concordamos com Foster (2004, p. 375) quando declara que a questão do racismo na escola brasileira é sutil e complexa. Entretanto, percebe que na realidade amazônica parece mais sutil e complexa ainda, pois “o racismo não se apresenta somente em uma dimensão. Ele envolve uma interdependência de fatores que, juntos, lhe dão a face que o caracteriza”.

No que tange a observação do ensino da cultura e da história afro-brasileira prevista no artigo 26-A da LDBEN de 1997, observamos nos discursos que as RMA aparecem com menor importância explícita na prática curricular. As afirmativas dos entrevistados nos revelam indícios de que na visão dos mesmos a presença das RMA no ER em escolas públicas estaduais ainda é tratada do ponto de vista somente da cultura.

Para o representante do Núcleo de Educação Étnico-racial do Amapá (SEED/NEER) há uma inversão de valores, pois o ensino da religiosidade afro está adentrando pelas escolas, através de projetos culturais e não como religião compostas de seus ritos, elementos sagrados, valores, etc. Segundo ainda o representante do NEER existe um tabu de aceitar a diversidade religiosa como religião. Inclusive isso tem sido uma estratégia dos técnicos dessa entidade no desenvolvimento de ações educacionais nas escolas públicas.



Considerações finais

A presença do negro na formação social do Brasil foi decisiva para dotar a cultura brasileira dum patrimônio mágico-religioso, pois entendemos que os cultos trazidos pelos africanos deram origem a uma variedade de manifestações que aqui encontraram conformação específica através de uma multiplicidade sincrética que resultou do encontro das matrizes negras com o catolicismo do branco, bem como do encontro das religiões indígenas e posteriormente com o espiritismo kardecista (PRANDI, 1995).

Com isso, entendemos que o simples fato de considerar as RMA como prática demoníaca não se constitui somente em racismo religioso, mas também como uma forma de disputa no mercado religioso, pois a caracterização da outra tradição religiosa como errada, ligada ao mal e demoníaca, como campanha para atrair e converter adeptos, é uma prática recorrente em diferentes culturas.

Acreditamos que a escola é o lugar de construção, não só do conhecimento, mas também da identidade, de valores, de afetos. Percebemos que embora na história do Brasil, a sociedade brasileira foi formada a partir de heranças culturais europeias, indígenas e africanas, a maioria de nossos sistemas educacionais não contemplam, de maneira equilibrada, essas três contribuições. Há indícios de que a pedagogia e os livros didáticos apresentam uma visão eurocêntrica, perpetuando estereótipos e preconceitos. **Observamos ainda indícios de que a temática religião apresenta-se sempre de forma irregular no cotidiano das escolas públicas amapaenses no que diz respeito à aplicabilidade da Lei n. 10.639/2003.**

Contudo, acreditamos que a escola é o lugar privilegiado para apreender as diferenças e possibilidades de transformação. Sabemos que a escola não é um espaço para proselitismo religioso, mas é um espaço, no qual os (as) estudantes precisam conhecer a diversidade que existe no Brasil e no mundo e aprender a respeitar as diferenças e a verdade de cada um. Não se pode ignorar a identidade religiosa do educando no ambiente escolar. Uma maneira de o aluno conhecer as RMA presentes em nossa sociedade é ele próprio se reconhecer dentro dessa cultura, uma vez que a



ignorância em relação ao continente africano e sua cultura tem sido a propulsora do crescimento do preconceito racial e cultural.

Neste sentido, é tarefa importante o favorecimento da percepção da riqueza e do valor de um mundo plural e diversificado. As religiões não são apenas genuinamente diferentes, mas também autenticamente preciosas. Portanto, devemos honrar essa alteridade em sua especificidade peculiar, reconhecendo o valor da plausibilidade de uma diversidade religiosa de direito ou de princípio.

O espaço escolar é composto por uma diversidade de religiões, experiências e vivências. Portanto um espaço marcado pela diversidade e pelo pluralismo religioso. Neste sentido, o grande desafio, não é a busca de uma pedagogia do consenso comum, mas uma pedagogia para a diversidade, onde as diferenças em um ambiente heterogêneo possam dialogar, respeitando seus espaços.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: _____. BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução de Maria Ermantina Galvão Gomes Pereira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997, p. 277-326.

BOURDIEU, Pierre. Sistemas de Ensino e Sistema de Pensamento. In: _____. **A economia das trocas simbólicas**. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2007, p. 203-229. Reimpressão.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Tradução de Reynaldo Bairão. Petrópolis, RJ: Vozes, 1970/2008.

BELLESI, Benedetto. "Storia di una nazione". In: _____. **Rivista Missioni Consolata** 102. 9-10, 42-50, 2000.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, 1988.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Censo Demográfico 2010**. Disponível em: <ftp://ftp.ibge.gov.br/Censos/Censo_Demografico_2010/Caracteristicas_Gerais_Religiao_Deficiencia/tab1_4.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2016.

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 09 mar. 2016.



BRASIL. **Lei nº 9.475, de 22 de julho de 1997**. Dá nova redação ao art. 33 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil03/Leis/L9475.htm>>. Acesso em: 09 mar. 2016.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003**. Instituiu a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana no Currículo da Educação Básica. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil03/Leis/2003/L10.639.htm>>. Acesso em: 01 out. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 01, de 17 de junho de 2004**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>>. Acesso em: 05 dez. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais para educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**, 2009.

BRUNER, Jerome. **A cultura da educação**. Porto Alegre: Artemed, 2001.

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

COSTA NETO, Antônio Gomes. **Ensino religioso e as religiões matrizes africanas no Distrito Federal**. 2010. 198f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Brasília, Brasília, 2010. Disponível em: <<http://repositorio.bce.unb.br/bitstream/10482/7083/1/2010AntonioGomesdaCostaNeto.pdf>>. Acesso em: 29 out. 2015.

CUNHA JR, Henrique: Candomblés: como abordar esta cultura na escola. **Revista Espaço Acadêmico** nº 102 - novembro de 2009, p. 97-103. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/viewFile/7738/4810>>. Acesso em: 16 nov. 2015.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Ideologia e Educação Brasileira: Católicos e liberais**. 4. ed. São Paulo: Cortez. Editora - Autores Associados, 1988.

CUSTÓDIO, Elivaldo Serrão. **Políticas públicas e direito ambiental cultural: as religiões de matrizes africanas no currículo escolar no Amapá**, 2014, 198f. Dissertação (Mestrado em Direito Ambiental e Políticas Públicas) - Universidade Federal do Amapá, Macapá, 2014.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes: o legado da raça branca**, volume 1. São Paulo: Globo, 2008.



FONSECA, Dagoberto José & SILVA BENTO, Maria Aparecida. África Desconstruindo Mitos. In: _____. **A África e o Brasil Afro-Brasileiro: História, Cultura, Ciência e Arte.** São Paulo, 2009.

FOSTER, Eugénia Luz da Silva. **Racismo e Movimentos Instituintes na Escola.** Niterói: 2004. 398f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Fluminense, Rio de Janeiro, 2004. Disponível em <<http://www.bdttd.ndc.uff.br/tdearquivos/2/TDE-2005-03-15T14:39:57Z70/Publico/Parte%201-Tese-Eugenia%20Foster.pdf>>. Acesso em: 29 out. 2016.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso:** Aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 02 de dezembro de 1970. 16. ed. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola, 2008.

GOMES, Nilma Lino. **Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil:** uma breve discussão, 2006.

JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo; RODRIGUES, Edile Fracaro. A identidade do Ensino Religioso no contexto da laicidade. **Horizonte**, Belo Horizonte, v. 8, n° 9, p. 101-113, 2010.

JUNQUEIRA, Sérgio (Org). A presença do Ensino Religioso no contexto da Educação. In: **O Ensino Religioso no Brasil.** 2 ed. rev. e ampl. Curitiba: Champagnat, 2011, p. 49-50.

MARIANO, Ricardo. Pentecostais em ação: a demonização dos cultos afro-brasileiros. In: _____. SILVA, Vagner Gonçalves (Org.) **Intolerância religiosa:** impactos de neopentecostalismo no campo religioso afro-brasileiro. São Paulo: Edusp, 2007.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. Reflexões sobre currículo e identidade: implicações para a prática pedagógica. In: _____. MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. **Multiculturalismo:** diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis: Vozes, 2008.

MUNANGA, Kabengele. As facetas de um racismo silencioso. In: _____. SHWARCZ, Lilia Moritz; QUEIROZ, Renato da Silva (Org.). **Raça e diversidade.** São Paulo: EDUSP, 1996.

MUNANGA, Kabengele. A identidade negra no contexto da globalização. In: _____. **Ethos Brasil**, Ano I, n° 1. São Paulo: UNESP, 2002.

MUSEU AFRO-BRASILEIRO (MAFRO). Centro de Estudos Afro-orientais da Universidade Federal da Bahia. Setor *religiosidade afro-brasileira*. **Projeto de Atuação Pedagógica e Capacitação de Jovens Monitores.** Material do professor. Ano 2006. Disponível em:



<<http://www.mafro.ceao.ufba.br/userfiles/files/Material%20do%20Professor%20-%20Afro-Brasileiro.pdf>>. Acesso em: 18 jul. 2015.

OLIVEIRA, Iolanda (Org.). **Relações Raciais e educação: novos desafios**. Coleção Políticas da Cor. Rio de Janeiro: DP& A, 2003.

PEREIRA, Decleoma Lobato. **Candomblé no Amapá: história, memória, imigração e hibridismo cultural**. Belém: 2008. 229f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Pará, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em História Social da Amazônia, Belém, 2008.

PRANDI, Reginaldo. **Raça e Religião**. Novos Estudos CEBRAP, n° 42, julho de 1995, pp. 113-129.

SANTOS. Erisvaldo Pereira dos. **Formação de professores e religiões de matrizes africanas: um diálogo necessário**. Belo Horizonte: Nandyala, 2010 (Coleção Repensando África, volume 4).

SANTOS. Erisvaldo Pereira dos. A educação e as religiões de matriz africana: motivos da intolerância. In: _____. **Anais da 28ª Reunião da ANPED**. GT Afro-Brasileiros e Educação, p. 01-17. Caxambu: ANPED, 2005. Disponível em: <www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt21/gt21241int.doc>. Acesso em: 10 nov. 2015.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DO AMAPÁ (SEED). **Plano Curricular da Educação Básica do Estado do Amapá**. SEED, 2009.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SODRÉ, Muniz. **Claros e Escuros: Identidade, povo e mídia no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2000.

Williams, Eric. **Capitalismo e escravidão**. Tradução de Denise Bottmann. Prefácio Rafael de Bivar Marquese. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

WOLFF, Elias. **O Ecumenismo no Brasil: uma introdução ao pensamento ecumênico da CNBB**. Coleção caminhos de diálogo. São Paulo: Paulinas, 1999.

XAVIER, Juarez Tadeu de Paula. Limites conceituais no estudo das religiões afrodescendentes. In: _____. SANTOS, Gevanilda; SILVA, Maria Palmira da (Org.). **Racismo no Brasil: percepções da discriminação e do preconceito no século XXI**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2005, p.111-117.

ORGANIZADORES



ELIVALDO SERRÃO CUSTÓDIO

Pós-Doutor em Educação pela Universidade Federal do Amapá (UNIFAP). Doutor em Teologia pela Faculdades EST, em São Leopoldo/RS. Mestre em Direito Ambiental e Políticas Públicas pela Universidade Federal do Amapá. Pedagogo, Matemático e Teólogo. Professor Substituto pela Universidade Estadual do Amapá (UEAP). Professor Coorientador no Doutorado em Educação na Amazônia (PGEDA), Associação Plena em Rede-Educanorte - Polo Belém-PA. Professor da Rede Pública Estadual do Governo do Estado do Amapá. Vice-líder do Grupo de Pesquisa Educação, Interculturalidade e Relações Étnico-Raciais (UNIFAP/CNPq). E-mail: elivaldo.pa@hotmail.com. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-2947-5347>

ORGANIZADORES



EUGÉNIA DA LUZ SILVA FOSTER

Pós-Doutora em Educação pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ). Doutora em Educação pela Universidade Federal de Fluminense (UFF). Professora Associada da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP). Atua no Mestrado em Educação (PPGED/UNIFAP) e no Doutorado em Educação na Amazônia (PGEDA), Associação Plena em Rede-Educanorte – Polo Belém-PA. Líder do Grupo de Pesquisa Educação, Interculturalidade e Relações Étnico-Raciais (UNIFAP/CNPq). E-mail: daluzeugenia6@gmail.com ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-0807-0789>

www.editorapublicar.com.br
contato@editorapublicar.com.br
@epublicar
facebook.com.br/epublicar

OLHARES INDAGATIVOS SOBRE
PRÁTICAS RACISTAS
NA ESCOLA
E CAMINHOS DE SUPERAÇÃO

Elivaldo Serrão Custódio Eugénia da Luz Silva Foster
Organização



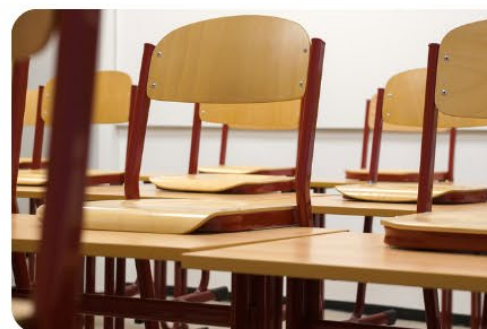
2023

www.editorapublicar.com.br
contato@editorapublicar.com.br
@epublicar
facebook.com.br/epublicar

OLHARES INDAGATIVOS SOBRE PRÁTICAS RACISTAS NA ESCOLA

E CAMINHOS DE SUPERAÇÃO

Elivaldo Serrão Custódio Eugénia da Luz Silva Foster
Organização



2023