

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO
FUNDAÇÃO JOAQUIM NABUCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CULTURAS E IDENTIDADES

SUZANA TEIXEIRA DE QUEIROZ

**A religiosidade afro-brasileira na literatura infanto-juvenil: uma análise do
Programa Nacional Biblioteca na Escola – PNBE (2004-2014)**

Recife

2018

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO
FUNDAÇÃO JOAQUIM NABUCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CULTURAS E IDENTIDADES

SUZANA TEIXEIRA DE QUEIROZ

**A religiosidade afro-brasileira na literatura infanto-juvenil: uma análise do
Programa Nacional Biblioteca na Escola – PNBE (2004-2014)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Culturas e Identidades da Universidade Federal Rural de Pernambuco e Fundação Joaquim Nabuco como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação, Culturas e Identidades, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Denise Maria Botelho.

Recife

2018

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema Integrado de Bibliotecas da UFRPE
Biblioteca Central, Recife-PE, Brasil

- Q3r Queiroz, Suzana Teixeira de
A religiosidade afro-brasileira na literatura infanto-juvenil: uma análise do Programa Nacional Biblioteca na Escola – PNBE (2004-2014) / Suzana Teixeira de Queiroz. – Recife, 2018.
129 f.: il.
- Orientador(a): Denise Maria Botelho.
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal Rural de Pernambuco, Programa de Pós-Graduação em Educação, Culturas e Identidades, Recife, BR-PE, 2018.
Inclui referências e apêndice(s).
1. Candomblé 2. Cultura afro-brasileira 3. Antirracismo
4. Programa Nacional Biblioteca na Escola (Brasil) I. Botelho, Denise Maria, orient. II. Título

CDD 378

SUZANA TEIXEIRA DE QUEIROZ

**A religiosidade afro-brasileira na literatura infanto-juvenil: uma análise do
Programa Nacional Biblioteca na Escola – PNBE (2004-2014)**

Banca Examinadora

Prof.^a Dr.^a Denise Maria Botelho (Orientadora)

UFRPE –FUNDAJ

Prof.^a Dr.^a Dayse Cabral de Moura (Avaliadora Externa)

UFPE – UPE

Prof. Dr. Moisés de Melo Santana (Avaliador Interno)

UFRPE – FUNDAJ

Às minhas ancestrais, em toda sua essência e natureza.

AGRADECIMENTOS

A Olodumarè, pelo sopro de vida, a Oxalá e a Oyá por me guiarem nesta existência. Adupé Orisá!

À Jurema Sagrada, em suas cidades e encantos, pelo sustento do meu corpo. Saravá!

À minha Mãe, Professora Mestre Célia Teixeira, a quem escolhi ser minha cuidadora neste plano, por me acarinhar, sem perder o rigor, e transmitir o amor pela vida e pela educação.

Ao meu Babalorixá e Pai, Professor Antônio Lopes, que me “adotou” e me ajuda a ser uma pessoa melhor a cada dia.

À Suzely, Sophia, Valentinna, Carlos Boró e Márcio, pelo apoio incondicional.

À minha família Axé dos Ventos, os filhos do coração: Anderson, Andreza, Daiana, Douglas, Érika e Sirleyde. Gratidão pelo amor, carinho e paciência.

Aos meus companheiros de jornada, Waydja Cibelle e Ednaldo Barros, por me darem forças na caminhada e em sua continuidade.

À Emanuele Cristina, pelos puxões de orelha, leitura atenta, dicas valiosas, disponibilidade e escuta. Sua presença, mesmo que virtual, fez os meus dias nublados ganharem luz. Kabičilè!

À minha querida orientadora Denise Botelho, parceria essencial para que este trabalho fosse finalizado. Presente de Ogun e Oyá em minha vida. Gratidão pela sua existência!

Aos irmãos de axé do Ilê Asé Omi Oxalufan e do Ilê Asé Ewè, pelas parcerias e conselhos valiosos.

Às colaboradoras desta pesquisa por partilharem suas inquietações e descobertas.

Aos professores do PPGECI pela maestria da mediação de conhecimento, e as amigas construídas ao longo deste ciclo de aprendizagens.

Ao meu companheiro Anderson Odé Bomí, minha metade, com quem divido as agonias, as ideias, as frustrações, quem me estimula a nunca desistir. Caçador de mim, extensão do meu coração.

À Roberta de Paula (in memoriam), minha Betoca, por toda inspiração, parceria, amor, cuidado e apoio. Essa dissertação é nossa. Agradeço aos mentores por me permitirem ter tua energia em momentos de agonia. Seja aqui ou em outra vida, eu te amo eternamente.

RESUMO

O ambiente escolar tende a reproduzir e asseverar aspectos hegemônicos de nossa sociedade e das conjecturas sociais. Nossa intenção é pôr em perspectiva o que tem sido produzido a partir dos indicativos do Programa Nacional Biblioteca na Escola/PNBE, no período de 2004 a 2014, tendo como marco legal a implementação das Leis 10.639 /2003 e, posteriormente, a 11.645/2008 que alteraram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que tornam obrigatório o ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira na Educação Básica e da continuidade das situações de racismo no ambiente escolar. Esta pesquisa é de caráter qualitativo e dedica-se ao levantamento e análise das obras de literatura infanto-juvenil que abordam a temática da religiosidade afro-brasileira, em específico o Candomblé. A inserção de temáticas que discutam e reconheçam a diversidade cultural e religiosa no ambiente escolar se configura na garantia dos direitos de aprendizagem para o corpo discente, e que por sua vez, ao verem sua história, sua cultura, suas possíveis práticas cotidianas tomando espaço e garantindo visibilidade positiva dentro do ambiente escolar às crianças e jovens negros, bem como promovendo o ensino e compreensão para toda a comunidade escolar, nos âmbitos do respeito, da não demonização e estigmatização.

Palavras-chave: Candomblé; Cultura afro-brasileira; Educação Antirracista; Lei 10.639/2003. Programa Nacional Biblioteca na Escola/PNBE.

RESUMEN

El ambiente escolar tiende a reproducir y aseverar aspectos hegemónicos de nuestra sociedad y de las conjeturas sociales. Nuestra intención es poner en perspectiva lo que ha sido producido a partir de los indicativos del Programa Nacional Biblioteca en la Escuela / PNBE, en el período de 2004 a 2014, teniendo como marco legal la implementación de las Leyes 10.639 / 2003 y, posteriormente, a 11.645 / 2008 que alteraron la Ley de Directrices y Bases de la Educación, que hacen obligatorio la enseñanza de Historia y Cultura Africana y Afro-brasileña en la Educación Básica y de la continuidad de las situaciones de racismo en el ambiente escolar. Esta investigación es de carácter cualitativo y se dedica al levantamiento y análisis de las obras de literatura infanto-juvenil que abordan la temática de la religiosidad afro-brasileña, en específico el Candomblé. La inserción de temáticas que discutan y reconocen la diversidad cultural y religiosa en el ambiente escolar se configura en la garantía de los derechos de aprendizaje para el alumnado, y que a su vez, al ver su historia, su cultura, sus posibles prácticas cotidianas tomando espacio y garantizando visibilidad positiva dentro del ambiente escolar a los niños y jóvenes negros, además de promover la enseñanza y el entendimiento para toda la comunidad escolar, en los ámbitos del respeto, la no-demonización y la estigmatización.

Palabras clave: Candomblé; Cultura afro-brasileña; Educación Antirracista; Ley 10.639 / 2003. Programa Nacional Biblioteca en la Escuela / PNBE.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Capa do livro “Lendas de Exu”.....	39
Figura 2: Notícia veiculada sobre alunos evangélicos de escola pública de Manaus (AM) que se recusam a participar de atividade dentro da temática da cultura afro-brasileira	40
Figura 3: Imagem da Orixá <i>Oyá</i> decapitada na Faculdade de Direito do Recife.....	43
Figura 4: Notícia veiculada no Jornal Diário de Pernambuco sobre situação de intolerância religiosa em Terminal Integrado da Região Metropolitana do Recife.....	44
Figura 5: Representações dos orixás <i>Exú</i> , <i>Oyá</i> , <i>Oxum</i> e <i>Ossaim</i> , respectivamente, no filme <i>Besouro</i> (2009).....	46
Figura 6: Logomarca da Rede de Mulheres de Terreiro de Pernambuco.....	54
Figura 7: Total de livros distribuídos no exercício PNBE 2000 – 2014.....	58
Figura 8: Capa do livro “Aguemon”, de Carolina Cunha (2002).....	71
Figura 9: <i>Olodumare</i> e seus filhos, <i>Oniomon</i> e <i>Omobirim</i>	72
Figura 10: Capa do livro <i>Ifá</i>	74
Figura 11: Representação de <i>Ifá</i> , o Adivinho, de Reginaldo Prandi (2002).....	76
Figuras 12 e 13: Capa do livro “Influências: olhar a África e ver o Brasil”, de Pierre Verger (2005a).....	77
Figura 14: Baiana.....	78
Figuras 15 e 16: Acará e Acarajé.....	79
Figura 17: Contra-capas do livro “Influências”.....	80
Figura 18: Capas do livro de Manuel Bandeira em suas edições dos anos de 1994, 2010 e 2013.....	82
Figura 19: Ilustração do poema “D.Janaína”.....	84
Figura 20 : Ilustração do poema “Boca de Forno”.....	86
Figura 21: Ilustração de <i>Oyá/Yansã</i> no poema “Boca de Forno”.....	87
Figura 22: Faixa com identificação do nome da Biblioteca	117
Figura 23: Sessão “Temática do Mês”	117
Figura 24: Espaço de circulação da biblioteca	117
Figura 25: Seção de livros com temática étnico-racial	118
Figura 26: Coleção História da África-Unesco	118

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Teses e Dissertações com a temática Étnico-racial disponibilizada no Banco de Teses e Dissertações da Capes (2007-2016).....	20
Tabela 2: Teses e Dissertações com a temática Étnico-racial disponibilizada no Banco de Teses e Dissertações da Capes na área de Educação (2007-2016).....	20
Tabela 3: Casos denunciados de Racismo Religioso no Disque 100 (2011-2016).....	38
Tabela 4: Histórico de atendimentos PNBE Literário para as séries iniciais do EF.....	59
Tabela 5: Identificação dos títulos que abordam a religiosidade afro-brasileira no PNBE (2004-2014).....	70

SUMÁRIO

Pelos caminhos por onde andei...	10
1. METODOLOGIA E CAMPO DE PESQUISA	17
1.1 Multirreferências na pesquisa em Relações Étnico-Raciais	17
1.2 Percorso metodológico	26
1.3 Descrição do campo de pesquisa	29
2. RACISMOS, RELIGIOSIDADES E EMPODERAMENTO	34
2.1 Racismo Religioso no ambiente escolar.	36
2.2 Religiosidade Negra e Resistência	47
2.3 A organização dos Povos de Terreiro em movimento: o candomblé está na rua	52
3. TESSITURAS LITERÁRIAS	57
3.1 A trajetória do PNBE	57
3.2 A literatura infanto-juvenil e a formação de leitores	60
3.3 A construção da identidade negra no ambiente escolar	64
4. ANÁLISE DOS DADOS	69
4.1 Entre versos e estrofes: a religiosidade afro-brasileira retratada nos títulos do PNBE (2004-2014)	69
4.1.1 Livro 1 – PNBE 2005 – “Aguemon”, de Carolina Cunha	71
4.1.2 Livro 2 – PNBE 2005 – “Ifá, o Adivinho: histórias dos deuses africanos que vieram para o Brasil com os escravos”, de Reginaldo Prandi	74
4.1.3 Livros 3 e 4 – PNBE 2005 – “Influências: olhar a África e ver o Brasil” e “Crianças: olhar a África e ver o Brasil”, de Pierre Verger	76
4.1.4 Livro 5 – PNBE 2010 - “Berimbau e outros poemas” de Manuel Bandeira	82
4.2 Com a palavra, as professoras!	87
4.2.1 Racismo	88
4.2.2 Formação e Currículo	94
4.2.3 Literatura afro-brasileira	96
4.2.4 Religiosidade	98
CONCLUSÕES	105
REFERÊNCIAS	109
APÊNDICES	116

Pelos caminhos por onde andei...

Peço *agô*¹, peço licença aos meu mais novos, meus mais velhos e aos meus ancestrais que me direcionaram para esta caminhada, propulsora e única. Alinhar memórias, direcionar vivências e compor este memorial é sobremaneira um momento oportuno de reflexão e possibilidade que tenho de proporcionar uma leitura situada acerca quem sou e o que me move a desenvolver pesquisas em relação ao desenvolvimento de atividades pedagógicas sobre as religiosidades afro-brasileira por meio da literatura infanto-juvenil.

A proposta de autorreflexão sobre este recorte de meu processo de construção identitária também caracteriza um viés metodológico em muitas pesquisas acadêmicas sobre a formação inicial e continuada de professores e professoras. A pesquisa autobiográfica tem possibilitado apreender e reconhecer características e marcas identitárias, bem como as subjetividades dos sujeitos envolvidos nos processos cotidianos de aprendizagem (SOUZA, 2008, p. 56). A relação das vivências pessoais e a atuação profissional estão interligadas por uma linha tênue. Entre os processos de continuidade e descontinuidades, o hibridismo das relações sociais e culturais, possibilitam a abertura de um diálogo pessoal x social a partir de um *lócus* privilegiado (autorrelato), levando em consideração as identidades flutuantes dos sujeitos, sua formação, sua experiência, sua construção de conhecimento a fim de compor sua própria narrativa, “revisitando-se para poder visitar o outro” (NEVES, 2010, p. 80).

Neste caso específico não vou me aprofundar, apenas explanarei alguns fatos que considerei importantes para exposição e compreensão do ponto de partida para minha defesa epistêmica.

A partir das possibilidades de vivências que a mim foram destinadas ao longo dos meus anos de formação e incompletude, descobri-me uma mulher negra de pele clara. Sou filha de uma mulher negra com traços “afilados”, como se diz em minha cidade natal, nascida e criada em terras de uma usina de cana-de-açúcar na zona rural do município de Igarassu\PE e de um homem branco, descendente de um português com uma índia, nascido em Brejo da Madre de Deus, agreste de Pernambuco. Em relação à minha religiosidade, fio condutor deste memorial, nunca fui direcionada ou pressionada por meus pais a ter uma formação religiosa. Ambos, até minha adolescência não professavam nenhuma fé específica.

Neste processo de vivências, sete mulheres tiveram papéis essenciais. Mulheres estas que levarei comigo e perpetuarei memórias e conquistas.

¹ Substantivo em língua yorubá utilizado para pedir licença para adentrar em espaços, interromper conversas, etc. (BENISTE, 2014, p. 51).

A primeira mulher, a qual inicia não só o meu ciclo de vivência, mas que fora a base da formação de minha família, foi minha bisavó, com quem convivi apenas durante os meus seis primeiros anos de vida, mas que marcou profundamente toda a minha formação e minha vivência religiosa. Mulher negra, pobre, mãe solteira, cortadora de cana, sempre com seu fiel cachimbo, Vovó Bia não negava sua vivência nos catimbós das terras do litoral norte de Pernambuco, mas também nunca falou abertamente sobre isso.

Minha mãe contava-me como ela, do alto de sua fragilidade por conta das inúmeras doenças aliada ao hábito de fumar seu cachimbo, sentada em sua cadeira de balanço, cerceava seus desagrados com cantigas como *“quem tiver raiva de mim e não puder se vingar, meta o dente na parede e coma barro até inchar...”*, dentre outros tantos desaforos. Hoje sei que são pontos² de Jurema, religião afro-indígena muito comum em solo pernambucano.

E falar sobre essas memórias sempre foi tabu em nossa família, pois minha avó materna (cabe aqui registrar que fora uma mulher de tez branca, e que diziam as línguas do povo era fruto de um envolvimento de minha Bisa com o Dono da Usina da qual minha família materna é oriunda) não gostava de falar “nesses assuntos”, mesmo que vez ou outra recorresse às benzedeiras para cuidar dos 14 filhos ou para resolver as coisas com seu marido, meu avô. Ela sempre dizia que “isso” não era de Deus.

Mesmo após o falecimento de minhas bisavó e avó maternas, as lembranças de meus tios acerca as visitas a terreiros ou relatos de possessões de guias espirituais eram seguidos de comentários negativos. Até hoje é.

A segunda mulher de extrema importância neste meu processo identitário é minha mãe, Dona Célia. Mulher aguerrida e ativa, sempre foi à contramão do que era preconizado pela sociedade. Não me deixou ser batizada quando criança pequena, pois afirmava que eu deveria escolher se eu queria isso para mim. E assim o fiz. Cerceei os espaços evangélicos assembleianos, participei dos processos iniciáticos do catolicismo (batizado, primeira comunhão e crisma), participando ativamente dos grupos de jovens da Renovação Carismática Católica. Estudei em colégios confessionais tradicionais de Recife, e a curiosidade sobre o universo afro-indígena sempre me inquietou. Queria saber mais, saber porque as religiões afro-brasileira e principalmente as de origem negra, eram tão negativadas. Por que eram do “demônio”, amaldiçoadas e mal ditas. Para minha mãe, hoje kardecista, eu tinha “alma de negro” ou “tinha sido escrava” em minha vida passada, pois era a única explicação para tanto interesse, dizia ela.

² São cânticos sagrados entoados no Culto à Jurema Sagrada, de origem afro-indígena, recorrente na região nordeste do país.

Não me dei por vencida. Ao iniciar minha graduação em Pedagogia na Universidade Federal Rural de Pernambuco, no ano de 2006, pude me aproximar do Grupo de Estudos da Cultura Afro-Brasileira – GECAB, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Maria Auxiliadora Gonçalves, a terceira mulher que exerceu papel fundamental em minha vida, e a qual me ofertou a possibilidade conhecer o universo dos afoxés, de sua juventude e do candomblé.

Junto a esta nova vivência acadêmica, meus vínculos familiares me levam mais uma vez a momentos conflitantes e de (re)conhecimento. Primos muito próximos, e mais jovens que eu, se assumiram para família como juremeiros. Como esperado, um choque para todos. Para mim, o “termo” juremeiro era novo, então fui buscar mais informações. Lembro-me bem de minha primeira ida a Biblioteca Central da UFRPE para pesquisar livros sobre essa “nova” religião, também a pedido de minha prima já que ela ficaria recolhida por sete dias em seu processo iniciático e queria aproveitar para aprender mais.

Essa minha prima Regina foi a quarta mulher de suma importância em meu trajeto até aqui, pois foi por seu intermédio que pude ter uma referência familiar mais concisa em relação a Jurema Sagrada. Por vezes enchi-lhe de perguntas, até que ela me convidou para conhecer seu terreiro. De pronto, não fui, tive medo.

À medida que as pesquisas para a composição dos projetos com a juventude de afoxés de Pernambuco me levavam a adentrar na cosmovisão das religiões de matriz africana e em especial nos terreiros de candomblé, mais me maravilhava com cada descoberta realizada. Conversar com Babalorixás, Yalorixás, Yawós, Egbamis, Ogans, Ekedis e principalmente os Abiãs (cargos hierárquicos que compõem a organização dos Candomblé), me permitiram reconstruir a imagem destes espaços e que em nada se assemelha ao quadro de odes ao demônio que a sociedade em geral se reporta. Fui acolhida com carinho e atenção em todos os barracões os quais visitei. Gratidão sempre.

A cada passo dado, a cada compartilhamento por parte dos(as) jovens entrevistados(as) sobre os momentos de racismo e discriminação vividos, grande parte deles na escola, mais meu discurso se estruturava em busca de uma Educação que proporcionasse um ambiente realmente justo e equitativo.

Nesta estação da vida, aos 22 anos, conheço a quinta mulher que, futuramente, seria a dona da minha vida. Nela eu encontrei carinho, afeto, direcionamento e uma força que nunca havia sentido antes. Amor, apenas. Epahey, Oyá!³

³ Saudação a Orixá Oyá, também conhecida como Oiá ou Iansã. Deusa dos raios, ventos e tempestades.

Entre tantos novos companheiros de luta, mais uma vez minha ancestralidade me retoma para Igarassu. Agora seria a vez de visitar o barracão e a família de axé os quais minha prima fazia parte. Após quase três anos, conheço a sexta mulher, que por meio de um corpo masculino⁴, me repassou palavras de consolo, encorajamento, força, sabedoria, mansidão e coragem. As palavras dessa mulher ecoam em minha vida. Saravá⁵ a Mestra!

Ao passar dos anos, chega o momento de aceitar a missão à qual incumbida neste plano. No momento oportuno ao amadurecimento da vivência no terreno, me foi revelado que as águas salgadas maternas sempre estiveram presentes desde o gerar do meu ser, no ventre materno, no momento do meu nascimento e agora, por toda a minha vida. Também tomei ciência que a minha Bisa, minha preta velha, ao findar sua missão terrena deixou toda a nossa Família sob os cuidados da grande mãe dos peixes. Ela é sete. Eru Yá⁶!

E o ciclo se completa. Ou apenas se inicia.

Dentre tantos constructos indeléveis, ao iniciar minha atuação docente, os depoimentos de jovens que participavam das pesquisas as quais era envolvida, bem como minha própria vivência religiosa, se mantinham sempre ecoando em minha mente. As dores nas vozes silenciadas, as lágrimas e cicatrizes externas desses meninos e meninas foram também vivenciadas por mim em momentos posteriores de minha vivência, pois o racismo religioso é algo que resiste à pós-colonialidade de nossa sociedade.

Ao assumir o papel de educadora, especificamente de crianças, assumi o compromisso, muitas vezes solitário em meu ambiente de trabalho, de proporcionar a todas que perpassam minha atuação docente, reais e contundentes momentos de formação para a vida.

Os últimos anos foram marcados pela adoção de um conjunto de ações produtivas que intensificaram o debate do ensino sobre a História e Cultura Africana e Afro-Brasileira e História e Educação Indígena nas escolas de todo o país. Pode-se afirmar que tais fatos culminaram a partir do posicionamento da União, dos estados e municípios brasileiros que adotaram leis que se voltam à promoção da igualdade racial no país. As alterações da LDB, Lei nº 9394 de 1996, primeiro com a Lei 10.639 no ano de 2003 e, posteriormente, com a Lei 11.645 de 2008, bem como a implementação das Diretrizes Nacionais para Educação Básica no ano de 2004, vieram a se posicionar como força motriz desse dinâmico processo em busca da equidade na formação de jovens brasileiros.

⁴ Dentro do culto da Jurema Sagrada, os médiuns ou “cavalos” que incorporam as entidades e encantados assumem os arquétipos dos mesmos no momento do transe, como fala, gestos e vestimentas.

⁵ Saudação utilizada dentro da Jurema, para saudar os encantados e entidades.

⁶ Saudação a Orixá Yemanjá, deusa dos mares e oceanos.

Percebe-se que nos ambientes escolares, além de não ser apresentada a história do continente africano, a contribuição dos povos africanos na cultura brasileira - quer seja na linguagem, na música, nos costumes ou nas religiões - também é ignorada (CAVALLEIRO, 2000, 2001; PRANDI, 2005).

A narrativa dos contos é a base para interpretação e releituras das divindades e das organizações das sociedades tradicionais afro-brasileiros, representa a base para as explicações sobre a criação do mundo, surgimento de rios, da variabilidade dos fenômenos da natureza, de expressões idiomáticas, de práticas sociais e de trabalho como a agricultura, a caça, a pesca, e que foram repassadas, oralmente por gerações de descendentes dos povos africanos raptados e escravizados no Novo Mundo, bem como os indígenas que aqui habitavam.

A sabedoria das expressões culturais africanas traduz-se no saber fazer, que advém do saber ouvir, do saber ver, por meio do compartilhamento de momentos sociabilizados, com conteúdos impressos nos corpos, cabelos, vestimentas, através da prática de convívio social e da oralidade.

As religiões afro-brasileiras desenvolvem sua formação social comum a partir do contar e recontar histórias, as informações são passadas para as gerações futuras através da oralidade, os anciões são os responsáveis pela perpetuação dos mitos da cultura afro-brasileira. Nesse sentido, devemos nos atentar ao que é narrado, pois seu conteúdo e forma têm também a função de refletir o pertencimento do sujeito a uma dada cultura e expressar quem somos e quem podemos ser.

Desta forma, o presente escrito tem como objetivo identificar como a religiosidade afro-brasileira é caracterizada nas literaturas infanto-juvenis indicadas pelo Programa Nacional Biblioteca na Escola – PNBE voltadas para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Assim, buscaremos desenvolver a discussão sobre a caracterização da religiosidade afro-brasileira nos exemplares que compõem os kits encaminhados às bibliotecas das escolas públicas, bem como refletiremos sobre os atos de preconceito e intolerância religiosa voltados para as religiões de matriz africana e, por conseguinte, que também podem ser identificados no ambiente escolar.

Mormente, ao promover discussões acerca a implementação de políticas de igualdade racial em ambientes escolares, ampliaremos o conhecimento sobre as políticas públicas de estímulo ao estudo das culturas afro-brasileira e enfrentamento ao racismo e intolerância religiosa partir dos livros infanto-juvenis.

Um dos pontos críticos que não alavancam o desenvolvimento do trabalho docente com a temática da cultura afro-brasileira é a real falta de familiaridade com o assunto. Desta maneira, acarretam ausência de posicionamento do professor, trabalhos superficiais em sala de aula, falta

de dados concretos em que alunos/as negros/as possam se basear para construir seus próprios “espelhos” pessoais e positivos. Neste ínterim, a falácia da democracia racial, que tem como “pai” o sociólogo Gilberto Freyre, prega que no Brasil as relações entre diferentes raças ocorreriam de forma harmoniosa. Assim, esse mito se estabelece como uma ideologia nacional que além de negar a existência das discriminações raciais, desconsidera que essas discriminações têm efeitos diretos na construção e manutenção das hierarquias raciais socialmente estabelecidas em nosso país. “O mito da democracia racial, portanto, não poderia ser interpretado apenas como “ilusão”, pois em grande medida fora um ideário importante para amainar e coibir preconceitos” (GUIMARÃES, 2006, p. 269).

Edileuza Souza e Bárbara Souza (2008, p.25) definem que essa cosmovisão está pautada na “visão ímpar de mundo, na qual o reconhecimento da pessoa humana passa pelas histórias e dá continuidade à herança dos deuses e dos humanos”. Para muitos dos povos africanos, a educação inicial das crianças é composta a partir dos ensinamentos das práticas da comunidade na qual ela está inserida, por meio das histórias de seus antepassados, com a valorização de cada acontecimento.

Desta forma, a partir do estudo dos contos e histórias afro-brasileiras, professores e alunos deparam-se com uma estrutura apropriada para análises dos fazeres afro-brasileiros, de resgate de memória a partir das ancestralidades africanas, da multiplicação da ciência e das tecnologias africanas (arquitetura, matemática, medicina, metalurgia, entre outras) e, sobretudo, a desconstrução da falácia de que os povos tradicionais foram/são isentos de transmissibilidade formativa, educativa devido ao valor da oralidade nas aldeias e comunidades; que foram/são povos bárbaros, que não contribuíram para a história do mundo no qual vivemos hoje.

No presente texto, subdividido em quatro capítulos, introduziremos a temática de pesquisa no âmbito dos referenciais bibliográficos baseados em estudos de pesquisadores da área da Educação dentro da perspectiva racial, racismo religioso e ambiente escolar. Buscamos alinhar os objetivos a partir do aporte teórico das categorias de análise que introduzem nossa discussão sobre a religiosidade afro-brasileira na literatura infanto-juvenil, quais sejam, a educação das relações Étnico-raciais, a literatura afro-brasileira e a caracterização do candomblé. Realizaremos também um resgate das produções acadêmicas que remetam a temática de pesquisa nas Instituições de Ensino Superior (IES) com produção significativa no período de 2004 a 2014.

No capítulo seguinte, de uma maneira introdutória, iniciamos a reflexão sobre a relevância da multirreferência dos estudos das relações étnico-raciais para o campo educativo, alinhando-o com a metodologia a ser empregada na pesquisa.

No terceiro capítulo, abordaremos sobre o Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE), seu histórico e desempenho. Ampliaremos a discussão sobre questões a literatura na construção da identidade, especialmente das crianças negras. Problematizaremos também a experiência pedagógica dos terreiros, dentro de sua organização religiosa, de sua oralidade e ensinamentos.

Por fim, analisaremos o conteúdo de cinco exemplares identificados dentro do PNBE (2004-2014) que abordam a religiosidade afro-brasileira: “Aguemon” de Carolina Cunha, “Ifá, o Adivinho: história de deuses africanos que vieram para o Brasil com escravos” de Reginaldo Prandi, “Influências: olhar a África e ver o Brasil” e “Crianças: olhar a África e ver o Brasil” de Pierre Verger e “Berimbau e outros poemas” de Manuel Bandeira. Analisaremos o que abordam os referidos exemplares e como abordam a religiosidade de matriz africana, além de trazermos o posicionamento de professoras, que atuam em salas de aula regulares do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, sobre a abordagem da religiosidade afro-brasileira em sala de aula através da literatura infanto-juvenil.

1. METODOLOGIA E CAMPO DE PESQUISA

(...) sociedades capitalistas são lugares da desigualdade no que se refere a etnia, sexo, gerações e classes, sendo a cultura o lócus central em que são estabelecidas e contestadas tais distinções

(Stuart Hall, 1997)

A presente pesquisa buscou primar por uma abordagem qualitativa no interior do campo pedagógico de atuação docente, onde, ao centrar suas análises nos campos discursivos da educação antirracista na perspectiva da diversidade das relações étnico-raciais construídas dentro do ambiente escolar, também buscamos nos estudos sobre a referida temática, bem como noções balizadoras para nosso percurso metodológico, que caracteriza-se em busca de multirreferências metodológicas para o desenvolvimento de nosso estudo.

Assim, ao considerarmos o currículo como “[...] um campo onde estão em jogo múltiplos elementos, implicados em relação de poder [...]” (COSTA, 2005, p. 37), compreendemos ser fundamental analisar os significados produzidos discursos das\dos professores que atuam no processo de construção/negação da religiosidade afro-brasileira e por conseguinte, a formação das identidades de crianças e jovens envolvidos neste processo.

1.1 Multirreferências na pesquisa em Relações Étnico-Raciais

O campo de pesquisa na área das Relações Étnico-Raciais tem ganhado abrangência na última década. Diante dos desafios da Educação Antirracista, pesquisadoras e pesquisadores viram-se impelidos a analisar alternativas e estratégias para o combate às mais variadas facetas do racismo.

Ao considerar que as Relações Étnico-Raciais permeiam e agregam a reflexão acerca os conceitos de cultura, pluralidade, multiculturalismo, identidade, diferença e alteridade, compreendemos que apenas um percurso metodológico não seria suficiente para compor as análises e provocar as problematizações pertinentes em busca das mudanças de paradigmas educacionais vigentes.

A busca por uma sociedade equitativa e que compreenda a importância da diversidade deve ser um componente permanente dos processos de escolarização de educação, a nosso ver, compreendida nos seguintes aspectos: acesso à escolarização com ampliação da oferta educativa e estímulo à demanda social por direito à educação; condições concretas da oferta educativa: infraestrutura, valorização dos(as) profissionais de educação, materiais

educativos adequados; processos pedagógicos que abordem a diversidade e equidade educativa para superação das desigualdades e discriminações no ambiente escolar.

A garantia do direito à diferença, a emancipação e o reconhecimento dos seus próprios conhecimentos e práticas são imprescindíveis para que os povos subalternizados tenham a garantia do exercício do ser e, desse modo, tenham abertura para serem protagonistas de sua história, sendo valorizados nas esferas política, social e educacional.

Como a garantia de um direito social, o acesso a escolarização formal tem sido compreendida como processo importante para o desenvolvimento humano, e seus amplos aspectos. Através do convívio no ambiente escolar, os sujeitos trocam experiências de trato pedagógico, cultural e social. Porém, como afirma Nilma Lino Gomes (2001), as práticas educativas podem ser discriminatórias quando estas negligenciam o reconhecimento das diferenças.

A pesquisadora Eliane Cavalleiro (2000), afirma que os espaços sociais educativos têm como desafio “a afirmação e a revitalização da auto-imagem do povo negro” (CAVALLEIRO, 2000, p. 15).

Neste interim, destacamos o importante papel do Movimento Negro Brasileiro, o qual buscou interpor mudanças aos quadros sociais negligentes os quais a população negra brasileira estava exposta. Através das participações e reivindicações de direitos em eventos nacionais e internacionais, como a Convenção nº 111 da Organização Internacional do Trabalho (1958), o Pacto Internacional sobre os Direitos Civis e Políticos (1966), do Pacto Internacional sobre os Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (1966) e da Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial (1968), o Movimento Negro conseguiu galgar que a Constituição Federal de 1988, trouxesse a alteração em sua resolução sobre a criminalização do racismo. Em janeiro de 1989, a Lei 7.716 determina prisão inafiançável a quem comete crime de discriminação racial bem como a pessoas que incitarem a discriminação e o preconceito em quaisquer âmbito. Além de inafiançável, o crime de racismo é imprescritível.

Através dos esforços coletivos e das experiências formativas⁷, o Movimento Negro Brasileiro destacou a educação como importante instrumento para o desenvolvimento de uma política antirracista e de promoção das políticas públicas de assistência às demandas da população negra, assim como no fortalecimento do combate ao racismo e às desigualdades.

⁷ Produção intelectual negra em periódicos como *O Baluarte* (1903), *A Liberdade* (1919), *O Sentinela* (1920), entre outros; a criação da frente Negra Brasileira (FNB) e do Teatro Experimental Negro (TEN). Ver mais em Fernandes (1978), Gonçalves (2000) e Nascimento (2002).

Por conseguinte, o Movimento Negro também manteve forte participação junto ao estado brasileiro, na formulação de projetos voltados à valorização da história e cultura afro-brasileira. Além da lei da criminalização do racismo, outras leis importantes na luta contra o preconceito racial foram criadas no Brasil, como o Estatuto da Igualdade Racial (2010) e a Lei de Cotas (2012).

No âmbito educacional, as Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 representaram um avanço significativo no que se refere à garantia da ampliação da discussão e implementação da Educação das Relações Étnico-Raciais na escolarização formal de nossas crianças e jovens, além da inserção desta temática no currículo dos cursos de formação inicial de docentes.

Além das diversas frentes do Movimento Negro no Brasil, como o Movimento de Mulheres Negras, a população negra LGBT, os Quilombolas, os cristãos e os povos de terreiro, os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros, ligados às Universidades, também têm desenvolvido um papel importante na disseminação do conhecimento, problematizações, formações iniciais e continuadas dentro das relações étnico-raciais e também na busca da consolidação de uma política educacional antirracista.

Na última década, houve um visível aumento das produções científicas dentro do estudo das Relações Étnico-raciais no âmbito acadêmico, principalmente em níveis de pós-graduações. Realizamos um levantamento das produções da pós-graduação *strictu sensu* que tinham sob temática os estudos das Relações Étnico-raciais no período de 2007 a 2016. Utilizamos como base o banco de teses e dissertações da *Capes*, o qual nos permite a consulta de resumos de teses e dissertações defendidas junto a programas de pós-graduação do país. Utilizamos como descritores as seguintes palavras-chaves, com variações de masculino e feminino: relações étnico-raciais, afro-brasileiro e afro-brasileira. Identificamos 583.066 produções sendo: 142.337 em nível de Doutorado, 408.224 em nível de Mestrado e 32.430 em nível de Mestrado Profissional.

Tabela 1 - Teses e Dissertações com a temática Étnico-racial disponibilizada no Banco de Teses e Dissertações da Capes

Ano	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
Produções	40.383	43.987	46.973	47.485	51.749	56.699	68.029	71.005	76.182	80.499

Fonte: Elaboração própria.

Este universo vai para 36.241 produções quando utilizamos o recorte da Educação, com 8.359 em nível de Doutorado, 26.388 em nível de Mestrado e 1.493 em nível de Mestrado profissional, no mesmo período.

Tabela 2 - Teses e Dissertações com a temática Étnico-racial disponibilizada no Banco de Teses e Dissertações da Capes na área de Educação (2007-2016)

Ano	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
Produções	2888	3004	3102	3177	3418	3412	3934	4104	4441	4760

Fonte: Elaboração própria.

Os dados apresentados nas Tabelas 2 e 3 indicam, que há uma ampliação paulatina das produções em nível de pós-graduação que procuram desvelar a presença, elucidar os problemas que fazem parte do cotidiano da população negra, caracterização e importância do povo negro em nossa sociedade.

A busca pela compreensão dos mecanismos de resistência, luta, superação das dificuldades do povo negro no Brasil em sua trajetória historicamente depreciada, também exige o entendimento de suas organizações sociais políticas e religiosas.

De acordo com Eliane Cavalleiro (2001), a população negra trazida forçadamente para o Brasil, tinha uma história de vida construída e, ademais, foram somadas a outras marcas “impressas no processo de transmutação de continente” (CAVALLEIRO, 2001, p. 20). Essa conjuntura também serviu para criar estratégias de sobrevivência.

Por conseguinte, corroboramos com afirmação da referida pesquisadora quando esta diz que

[...] A religião, aspecto fundamental da cultura humana, é emblemática no caso dos(as) negros(as) africanos(as) em terras brasileiras. Por meio desse ímpeto criativo de sobrevivência, pode-se dizer que a população negra promoveu um processo de africanização de religiões cristãs [...] e de recriação das religiões de matriz africana (CAVALLEIRO, 2001, p.22).

Portanto, promover discussões das vivências e construções religiosas e de resistência no cotidiano escolar nada mais é do que ampliar os espaços de construção epistêmica dentro dos estudos das relações étnico-raciais, visando a equidade de oportunidades e valorização das diferenças, através da ressignificação dos currículos monoculturais e eurocentrados.

No âmbito das relações étnico-raciais, duas abordagens teóricas para embasarmos nossa discussão: os Estudos Pós-Coloniais e os Estudos Culturais. A opção por estes dois caminhos epistemológicos baseia-se na fruição das teorias de forma a ofertarem o embasamento necessário para a discussão do rompimento das barreiras do racismo religioso no ambiente escolar através da literatura infanto-juvenil.

A primeira delas, os Estudos Pós-Coloniais, buscamos compreender a transcendência dos discursos pertencentes a *Colonialidade*, cujo padrão das relações de poder interferem nas relações intersubjetivas e nas formas de valorização do conhecimento conforme a obediência a uma hierarquia racial, sendo esta criada para justificar a hegemonia branca eurocêntrica.

A *colonialidade* consiste em um sistema pautado nas relações políticas e econômicas em que uma nação é subjugada em relação a outra, a qual é explorada. A *colonialidade* define espaços geopolíticos de produção de conhecimento, ao mesmo tempo que ignora outras epistemologias através da imposição do saber, do poder, da cultura (MIGNOLO, 2011).

A origem dos Estudos Pós-Coloniais remonta a década de 1950, e centra seus esforços na ruptura da história única, eurocentrada e sustentada nas ideologias do processo de colonização, naturalizando as diferenças de forma biologicamente negativa visando a dominação do homem “fraco”/“inferior” pelo homem “forte”/“superior”, a partir das diferenças raciais hierarquizadas como justificativa para o “processo civilizatório”, gerando a discriminação, o preconceito e o racismo. Os Estudos Pós-Coloniais têm contribuído para promover a reflexão sobre o que significou o colonialismo para as ex-colônias, e “romper as amarras” do pensamento homogeneizante da *colonialidade* em relação aos sujeitos subjugados.

De acordo com Mignolo (2011), o pensar pós-colonial proporciona uma mudança radical a partir da construção de novos enunciados da produção teórica e intelectual, dando espaço às epistemologias silenciadas e subalternizadas. Trazemos a contribuição de Quijano (2005), o qual afirma que a Modernidade baseia-se em dois pilares: racialização e racionalização, sendo o primeiro a forma de classificar a sociedade em raças e o segundo a articulação de controle do trabalho, de seus recursos e de seus produtos, fundada numa racionalidade eurocentrada. Estes dois pilares por sua vez objetivam a manutenção das relações de dominação.

Ainda de acordo com Quijano, “as novas identidades históricas produzidas sobre a ideia de raça foram associadas à natureza dos papéis e lugares na nova estrutura global do controle do trabalho” (Idem., 2005, p. 231). Destarte, compreendemos que esta condução social busca manter os padrões hegemônicos do homem branco se situa acima dos outros.

No intuito de negar a identidade dos povos colonizados, a hierarquia social atribuída a *coloniadade* inferioriza os povos negros, índios e mestiços, homogeneizando suas práticas e saberes, negando e rejeitando suas formas de organização e cultura (WALSH, 2008).

Ao voltarmos nossa atenção para a reflexão de um currículo construído com bases na *coloniadade*, trazemos a fala de Michelle Guerreiro Ferreira (2015), a qual afirma que uma vez que a hegemonia do eurocentrismo esteja presente nos currículos escolares

[...] a herança colonial ultrapassa o período do colonialismo e chega aos nossos dias como “história universal”, além de contar uma versão da história, silenciando as outras, busca negar as diferenças, cristalizar identidades e manter a hegemonia de um único padrão estabelecido com “normal”: o branco, o masculino, o heterossexual, o cristão, o urbano (FERREIRA, 2015, p. 530).

Desta forma, as mudanças trazidas pelas legislações que buscam o rompimento das amarras do racismo e da discriminação questionam a lógica hegemônica de uma cultura comum, de base ocidental, masculina, heterossexual e eurocêntrica, a mesma que tentou silenciar e inviabilizar os modos de ver, ser e viver dos povos afro-descentes.

As práticas pedagógicas que seguem este currículo eurocentrado geralmente tende a silenciar-se diante dos legados afro-brasileiros, mantendo a hierarquização, subalternização e desumanização do povo negro.

Ao atentarmos para as práticas dos Movimentos Sociais Negros, sua na busca de políticas públicas de atendimento à população negra, ao combate ao racismo e a reestruturação dos currículos escolares para a inserção da discussão e garantia educativa sobre os conhecimentos oriundos dos povos negros com implementação do estudo da História e Cultura Afro-brasileira e Africana, afirmamos que este é um posicionamento decolonial, de rompimento com as amarras da colonialidade.

Nesse sentido, há a necessidade de pensar a escola na perspectiva intercultural, interepistêmica e decolonial, ressignificando as marcas da colonialidade ainda presentes nos discursos hegemônicos que permeiam e muitas vezes impendem o fazer pedagógico antirracista.

Dado ao campo das relações étnico-raciais permear conceitos plurais de diversidade, cultura e identidades, também buscamos agregar as teorias dos Estudos Culturais para consolidarmos nossa pesquisa.

Em meados dos anos 1990, os Estudos Culturais foram introjetados no campo da Educação no Brasil. Partindo de um campo reflexivo, os Estudos Culturais se apresentam muitas vezes conflitivo com o estruturalismo francês, pós-modernismo e o pós-estruturalismo. Consideram parte integrante de seu contexto “algumas intervenções como a gestão cultural e qualquer tipo de articulação com movimentos sociais, sobretudo movimentos étnicos” (RESTREPO, 2015, p. 22).

Para Wash (2010), os Estudos Culturais podem ser concebidos também como estudos “inter-culturais”, tem atuação intercultural, interepistêmica e de orientação decolonial.

Ao fazermos um panorama sobre os Estudos Culturais (EC) na América Latina, de acordo com Eduardo Restrepo (2015) estes têm surgimento muito anterior ao início “etiquetado” das produções inglesas do gênero na década de 60. O autor atenta para um desvio bastante corriqueiro ao uso da terminologia “Estudos Culturais” pois há, de acordo com o pesquisador, uma confusão no teor da pesquisa que são apresentadas como EC. Falar sobre cultura ou pensar sobre não implica que esta seja considerada EC, pois muitas tendem para o campo da crítica cultural simplista.

Outro ponto que o autor chama atenção é para a compreensão da heterogeneidade dos Estudos Culturais, a falta de atenção aos seus significados plurais, inter e transdisciplinares, bem como seus fazeres intelectuais e políticos. Também chama a atenção que EC não é um campo neutro, mas repleto de conflitos e críticas.

Dessa forma, mesmo tendo um caráter heterogêneo, os EC não deve ser encarado como simplesmente um recorte da crítica cultural nas teorias contemporâneas culturais, mas como um viés reflexivo sobre os espaços e movimentos que buscam a democratização da cultura, as relações intrínsecas de poder no referido campo de pesquisa bem como a ampliação da visão de construções transdisciplinares, quer seja nos grandes centros, quer seja na periferia.

Para Restrepo (2015, p. 27),

O poder representacional e codificador da rede acadêmico-metropolitana não opera somente através de coerção ou imposição pela força, mas especialmente pela interpelação e produção de subjetividades, pela distribuição de recursos e autoconhecimentos [...]. Aparatos como as indústrias editoriais (o que se publica e como faz), os programas de formação (com suas bolsas e redes) e as políticas de subvenção são fundamentais para estabelecer os conteúdos e termos dos campos.

Tendo como premissa os enunciados a luz dos Estudos Culturais, este lugar representacional implica interlocuções e subjetividades, contextualizadas e caracterizadas de uma forma diversa, muitas vezes racializada ou etnizada. A busca por uma educação antirracista, e por meio das reflexões proporcionadas pelos Estudos Culturais, podemos afirmar que as exclusões e subalternações impelidas à cultura afro-brasileira e a negação da condição

de religião às suas crenças religiosas, ora classificadas como seitas e paganismo, e sua consequente demonização, evidenciam a e emergencial necessidade do enfrentamento as práticas racistas de nossa sociedade, como também a necessidade de ampliar os campos de conhecimentos, articulando-se transdisciplinarmente nas discussões da pós-colonialidade e interculturalidade.

Assim sendo, Walsh (2008) afirma que devem-se renovar os pensamentos críticos inter e transdisciplinar, “as relações íntimas entre cultura, política e economia, as epistemologias fronteiriças, incluindo aquelas promovidas pelos movimentos indígenas e afros”.

Desde o estabelecimento dos Estudos Culturais no campo das pesquisas científicas, houve um considerável aumento de estudos referenciados à esta corrente epistemológica e voltados para as análises dos processos educativos. Para Grossberg (2012), a importância de tais estudos volta-se para a promoção de análises culturais que desbravam os novos territórios de investigação engendrados nas sociedades contemporâneas.

A emergência na expansão dos Estudos Culturais em Educação (ECE) não pode deixar de lado as possíveis consequências de sua institucionalização, quais sejam, a homogeneização dos estudos, superficialidade das discussões e desenvolvimento destas baseando-se nas teorias de crítica cultural.

Para Wortmann, Costa e Silveira (2015), os ECE não estão isentos de críticas, embora venham sendo realizados com cautela. De acordo com as autoras, para muitos houve o afastamento de questões pertinentes a campo educativo como o interesse pelas diretrizes de planejamento e até mesmo do ato de ensinar. Sobre isto, as pesquisadoras refutam tal posicionamento indicando que um dos papéis dos Estudos Culturais é o de impedir que “se proceda uma delimitação desse campo intermediário, múltiplo ou híbrido de estudos, ou mesmo que se busque centrá-lo obrigatoriamente em uma única e definitiva direção” (WORTMANN, COSTA E SILVEIRA, 2015, p.40). Portanto, os ECE têm objetivado analisar o que vem sendo cotidianamente negligenciado, tanto nos territórios de pesquisas quanto nos setores de nossa sociedade.

Questionar a produtividade da cultura e sua influência nos processos educativos busca articular temáticas diferenciadas tanto no campo da Educação quanto no campo dos Estudos Culturais.

Sobre isto, trazemos a seguinte afirmativa:

Há neles, no entanto, algumas particularidades importantes, que implicam ressignificações desse pedagógico, na medida em que tais estudos colocam em suspeição ora em discussão, ora ainda em associação, saberes, artefatos, conceitos e práticas educativas que foram naturalizadas em função da frequência e não questionamento de sua utilização (WORTMANN; COSTA; SILVEIRA, 2015, p. 35).

A naturalização da qual as autoras se reportam diz respeito à forma de *fixar* lugares de fala as quais não são naturais e não devem ser tratadas como tal, como as negações e exclusões impostas pelo racismo. Ao propormos uma reflexão, desconstrução e ressignificação dos arquétipos negativos impostos negros e não-negros mas que professam a religiosidade de matriz africana a partir do rompimento da visão eurocentrada colonial, buscamos romper e proporcionar novas pedagogias na abordagem da temática.

A composição da sociedade brasileira e do início de seu sistema educacional formal abarca uma representação de sujeito socialmente integrado constando como branco, heterossexual e cristão. Em oposição à hibridez dos grupos sociais de nosso país, a escola, por séculos, voltava-se para formação e manutenção do *status quo* da sociedade dominante, tornando não só um campo de opressões e disputas, mas local de exclusão das diferenças.

Os movimentos sociais contribuíram em larga escala para desarticular boa parte deste sistema escolar que rejeitava as diferenças na formação identitária do seu sujeito.

Stuart Hall, um dos teóricos que contribuíram para o posicionamento crítico frente às diferenças e as identidades dentro da sociedade, refletindo sobre a construção da ideia de cultura nacional, indaga:

[...] não importa quão diferentes seus membros possam ser em termos de classe, gênero ou raça, uma cultura nacional busca unifica-los. Mas seria a identidade nacional uma identidade unificadora desse tipo, uma identidade que anula e subordina a diferença cultural? (HALL, 2005, p. 59-60).

Para o autor, esta cultura nacional, que em seu curso intenta transformar a nação em uma “grande família”, também é a mesma estrutura de poder e controle social, que suprime as diferenças culturais, fragilizando e subjugando os povos através da força da imposição da hegemonia cultural. Dessa forma, anula tradições, costumes, línguas e crenças alheios a esta “identidade nacional”.

Alinhando tais pensamentos com nossa linha de pesquisa, a “identidade nacional”, em uma perspectiva brasileira, tem sido rejeitada ao longo dos anos. O perfil de sujeito branco e heterossexual pertencentes a uma nação cristã tem sido cada mais fragmentado e ressignificado por meio não só das pesquisas acadêmicas, mas também pela articulação dos movimentos de homens e mulheres negros e negras, como também pela organização dos povos de terreiro junto à sociedade civil.

Tais movimentos têm desenvolvido papel importante na luta por maiores representações sociais e em busca dos direitos pela valorização da História e Cultura Afro-brasileira, a

influência e participação dos povos negros para a construção de nosso país e também pelo direito de culto para as religiões de matriz africana.

1.2 Percurso metodológico

Em relação aos procedimentos técnicos, a proposta de pesquisa aqui exposta se orienta a partir da definição de John Creswell (2010), onde este defende que a pesquisa qualitativa envolve métodos múltiplos de maneira holística, interativa e humanista de coleta de dados, bem como necessita da participação ativa dos envolvidos na ação. O autor também defende que a técnica é fundamentalmente interpretativa, já que o pesquisador assume a responsabilidade de interpretar os dados obtidos, filtrando-os através de “uma lente pessoal situada em um momento sociopolítico e histórico específico” (CRESWELL, 2010, p.110).

Quanto ao propósito da pesquisa, trazemos a fala da pesquisadora Marli André, a qual afirma que a pesquisa em educação visa um pragmatismo imediatista, tanto para a escolha dos problemas a serem pesquisados quanto na preocupação da aplicabilidade direta dos resultados (ANDRÉ, 2001).

A autora alerta para os demasiados recortes que frequentemente é identificado nas pesquisas da área, os quais são considerados pela autora como limitantes para as categorias de análise, o que acaba permitindo a não inserção de questionamentos mais aprofundados e de amplo espectro (Idem).

Outro ponto que cabe destaque é quanto a integridade da pesquisa científica, tema que vem ganhando espaço dos debates em âmbito nacional e tem despertado interesse dos pesquisadores. Essa integridade requerida aos produtos científicos baseia-se em “boas” condutas no cotidiano acadêmico, como a fidedignidade no tratamento dos dados obtidos e sua veiculação, integridade na atuação no *locus* pesquisado, respeito às normas vigentes tanto nos espaços acadêmicos quanto no ambiente de pesquisa, atenção ao que é escrito e a forma como é concebida. Tais pontos traduzem valores éticos fundamentais na produção e divulgação científica, bem como no bom andamento das atividades em instituições científicas (FARE, MACHADO; CARVALHO, 2014).

Em relação às discussões relativas às perspectivas da pós-modernidade em pesquisa científica, podemos afirmar que romper as continuidades da modernidade nos tempos atuais caracteriza-se no rompimento de amarras de preconceito, exclusão e promoção de novas discussões em diversos âmbitos sociais. O termo pós-modernidade tem características polissêmicas, sendo utilizado no mais das vezes de modo genérico frequentemente utilizado no

emprego de posições de saber em sociedades mais desenvolvidas, envolvendo as inovações a partir de conhecimentos cibernético-informáticos, informacionais e comunicacionais, mas também a partir da influência dos movimentos sociais e suas reivindicações em diversos setores da sociedade.

O pensamento Pós-moderno implica na ruptura de características de padrões imbuídos no período moderno. Em suma, indica tudo o que é posterior à modernidade, “sendo problemático seu sentido, justamente por tentar traduzir um movimento da cultura em sociedades em rápida mutação, movimento que está produzindo, sem que se distingam consolidações que ajudem a qualificá-lo melhor” (GATTI, 2005, p. 598).

A presente pesquisa visou o estudo sobre a religiosidade afro-brasileira presente nos livros do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) voltados para o Ensino Fundamental em suas séries iniciais (1º ao 5º ano): “Aguemon” de Carolina Cunha, “Ifá, o Adivinho: história de deuses africanos que vieram para o Brasil com escravos” de Reginaldo Prandi, “Influências: olhar a África e ver o Brasil” e “Crianças: olhar a África e ver o Brasil” de Pierre Verger e “Berimbau e outros poemas” de Manuel Bandeira.

Os processos metodológicos adotados baseados nos estudos das relações étnico-raciais buscaram balizar o processo de estudo, coleta e dados, sendo esta uma pesquisa-ação pois buscamos atuar de forma planejada, tendo em vista o caráter social, educacional, técnico da pesquisa. De acordo com Pimenta e Franco (2008), a pesquisa-ação é utilizada como meio a possibilitar aos participantes condições de investigar sua própria prática de uma forma crítica e reflexiva, analisando problemas pertinentes e na busca de estratégias que visam encontrar soluções.

Ao interagir no processo de reflexão-ação-reflexão, intentamos ajudar professoras e professores a ter clareza sobre sua prática em sala de aula, promovendo mudanças atitudinais necessárias para promover uma escolarização que contemple o respeito às diferenças e combate ao racismo.

A flexibilidade exigida neste tipo de pesquisa deve ser constante, tendo em vista que a divergência entre os posicionamentos dos participantes será crucial para a composição e construção do resultado final da pesquisa. A pesquisa-ação funciona como aporte metodológico de uma pesquisa pedagógica que tem como objetivo “estimular a expressão individual na tomada de decisões” (PIMENTA e FRANCO, 2008, p.83).

O processo constante reavaliação e revisão dos procedimentos utilizados são essenciais no caso de adaptar algo em função do grupo de pesquisados e a situação a qual está sendo investigada. No processo da pesquisa-ação é preciso antever fatores e diagnosticar situações

que possam vir a prejudicar o andamento da pesquisa, para que assim o pesquisador possa formular novas estratégias de coleta, desenvolvendo estratégias para em seguida, dar continuidade ao processo e avaliação eficiente do problema investigado.

Realizamos a presente pesquisa em três etapas. Na primeira fase, buscamos aprofundar a fundamentação teórica, a qual busca abarcar os multiconceitos que subsidiam os estudos das Relações Étnico-Raciais em Educação, bem como as características e fundamentos introdutórios da religiosidade afro-brasileira. Na segunda fase propomo-nos a realizar o levantamento sobre as obras as quais abordam a religiosidade afro-brasileira que estão presentes no PNBE Literatura voltadas para os alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), dentro do recorte temporal das edições de 2004 a 2014, analisando o conteúdo dos livros, imagens, qualidade visual e suas estratégias de abordagem. Por fim, realizamos entrevistas com as/os professoras/res atuantes do 1º ao 5º ano de uma escola da rede municipal do Recife, intencionando obter informações sobre a concepção da religiosidade afro-brasileira dos/das docentes, bem como de sua inserção no ambiente escolar através do uso da literatura infanto-juvenil.

A análise das obras foi realizada a partir de uma leitura livre, a qual buscamos identificar com base em Moscovici (2009), as representações sociais que contribuem para a construção dos conhecimentos acerca a religiosidade afro-brasileira.

Optamos trabalhar a partir de uma amostra de professores atuantes na rede municipal da Cidade do Recife em uma instituição a qual mantive minha atuação profissional durante todo o período do curso do mestrado. Levamos em consideração que esta unidade de ensino recebera regularmente os livros do PNBE em suas diferentes edições até o ano de 2014 e dispõe de uma biblioteca em funcionamento e aberta aos estudantes.

Para a composição da pesquisa no campo de coleta de dados, participaram quatro professoras atuantes na unidade (uma mestra, duas mestradas e uma especialista). A pesquisa foi desenvolvida em apenas um turno, o matutino, pois é o único em que os alunos vinculados do 1º ao 5º ano da unidade escolar têm acesso à biblioteca com a mediação da professora da biblioteca⁸, e esta é uma das personagens de nossa pesquisa, tendo em vista que um dos focos de nossa análise é o uso dos exemplares disponíveis na biblioteca, e por conseguinte, esta deve estar com livre acesso para educadores/as e estudantes.

⁸ O termo utilizado “professor de biblioteca” é utilizado na Rede Municipal do Recife pois os profissionais atuantes nas Bibliotecas das escolas são professores readaptados, ou seja, professores que pediram afastamento de sala de aula em sua maioria por motivos de saúde, não tendo formação na área da Biblioteconomia.

A metodologia adotada previu além da estruturação bibliográfica, a coleta de dados em campo em dois procedimentos: a) observação do campo e b) entrevistas com Gestora, professora de biblioteca e cinco professores regentes atuantes nas salas do 1º ao 5º ano e da Correção de Fluxo. As entrevistas foram realizadas mediante a um roteiro previamente elaborado e com a composição de fichas de perfil dos sujeitos participantes, a serem identificados com nomes fictícios. As observações de campo também foram realizadas a partir de um roteiro que incluía aspectos a serem verificados nas escolas como localização, organização, disposição da biblioteca, entre outros.

Para o tratamento dos dados obtidos com as entrevistas, realizamos análise descritiva e interpretativa dos contextos, da vivência no espaço escolar, dos discursos das professoras, dados e informações contidas nos materiais coletados - documentos e entrevistas (BARDIN, 1977; FERNANDES, 2008). Atentamos principalmente para o não dito, para o silenciado, para a linguagem corpórea que por vezes camufla o que é considerado mas não é exposto.

Similaridades e diferenças são itens importantes para o campo de pesquisa. A pesquisa qualitativa foca no “por que” dos acontecimentos estudados, de forma dialógica, permitindo um olhar sobre o elemento analisado como fruto do meio a fim de compreender até que ponto o entorno promove influência sobre o mesmo, relatando os fatos sem perder a natureza do objeto (FREITAS, 2002).

Com base nas observações sobre o desenvolvimento de pesquisas qualitativas de Maria Minayo (2000), e partindo do ponto de vista de perspectiva relacional, a análise dos dados busca perceber, na construção discursiva das teorias e representações de estudantes, professores/as e gestores/as da(s) escola(s) pública participante(s) da iniciativa, as relações interativas e de construção de novas metodologias de ensino que integrem e implementem a História e Cultura Afro-brasileira no currículo escolar a partir da exploração do universo literário.

1.3 Descrição do campo de pesquisa

Partindo do assertiva de que a escola é um dos principais espaços que contribui para a formação social, para a socialização e a constituição do sujeito, este estudo buscou compreender como a religiosidade de matriz africana é representada nos exemplares do PNBE Literatura, tomando como base uma escola municipal do município de Recife-Pernambuco.

O município de Recife, capital do estado de Pernambuco, possui 1.625.583 habitantes de acordo com os dados de pesquisa divulgados pelo Instituto Brasileiro Geográfico e

Estatístico (IBGE) no ano de 2016, ocupando o nono lugar no ranking das cidades mais populosas do Brasil. Com o slogan “Recife, a capital do nordeste”, o turismo da cidade é incentivado não só por suas belezas naturais exuberantes, mas também por extensa sua multiculturalidade de suas manifestações. Frevo, Maracatu, Afoxé, Ciranda, Coco, Cavalo Marinho, Caboclinhos, são algumas das manifestações culturais que elevam o nome de Recife como capital multicultural.

Entrementes, estas manifestações têm em sua origem total ligação com os povos negros que impulsionaram o crescimento de Recife, em seus portos e cais, bem como com sua religiosidade difamada e execrada, como os maracatus e afoxés. As sedes dos grupos supracitados povoam as comunidades periféricas, que convivem lado a lado com os batuques e louvações, com os ritos sagrados, com a cura de doenças por ervas, banhos e rezas.

E obstante, muitos de nossos/as estudantes das escolas municipais da cidade, não só convivem na lateralidade com as religiões de matriz africana, como a vivem efetivamente, seja em busca da cura do mau-olhado ou por fazer parte da ancestralidade da família, mas por medo, vergonha, receio, não expõem isso na escola para não serem alvo de chacota.

A unidade de ensino, *lócus* desta pesquisa, encontra-se localizada na Zona Norte do Recife, no bairro da Macaxeira. A instituição, que atende também a população dos bairros circunvizinhos (Alto do Burity, Guabiraba, Nova Descoberta, Vasco da Gama e Apipucos), oferta turmas de Educação Infantil (Grupo IV e V), Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) e turmas do Projeto de Correção de Fluxo nos turnos matutino e vespertino. No horário noturno, funcionam turmas da Educação de Jovens e Adultos, Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental. O prédio, que foi doado por empresários à prefeitura do Recife há quase duas décadas.

A unidade de ensino conta com 9 salas de aula, uma biblioteca, uma sala de multimeios didáticos⁹, uma sala para apoio educacional especializado¹⁰, seis banheiros (quatro para alunos e dois para funcionários), área recreativa coberta, copa, sala da direção e sala da secretaria.

Com um corpo docente formado majoritariamente por mulheres (apenas dois professores atuam nas turmas de Educação de Jovens e Adultos, anos finais do Ensino

⁹ A sala de multimeios refere-se ao projeto pedagógico Mesas Interativas Positivo, voltada para a integração e a participação dos alunos em atividades que trabalham Artes, Natureza, Sociedade, Linguagem Oral e Escrita, Movimento e Matemática, usando a tecnologia educacional de forma multissensorial, as mesas associam hardware, software e materiais concretos.

¹⁰ A sala de apoio educacional especializado é voltada para os alunos que são acompanhados pela equipe da Educação Especial, frequentando as salas regulares e realizando momentos semanais para realização de atividades específicas de monitoramento e avaliação.

Fundamental), todas as profissionais as profissionais participantes da pesquisa são graduadas em licenciatura Pedagogia e atuam como regentes de sala aula há mais de 5 anos.

Em nossa observação também identificamos que a na entrada dos alunos, após o toque que sinaliza o início do turno, todos os alunos formam filas de acordo com a turma, com as professoras a frente e realizam a oração cristã do Pai Nosso. Após isso, cada turma se dirige a sua sala de aula.

O calendário escolar é enviado pela Secretaria Municipal de Educação, onde encontram-se listados os períodos regulares de avaliações, reuniões, planejamentos, feriados e recessos. Um calendário a parte é produzido semestralmente pelas docentes em conjunto com a equipe gestora da unidade que explicita as datas comemorativas a serem vivenciadas, entre elas: Carnaval, Páscoa, dia das mães, São João, dias dos pais, dias das crianças e Natal. Fora as “datas comemorativas”, tem espaço no calendário escolar da unidade a vivência da Semana da Pessoa com Deficiência, o dia de luta contra o preconceito com Autistas e portadores da Síndrome de Down, incluindo palestras, eventos, visitas à instituições e participação de caminhadas.

Dentro do calendário escolar não foi identificado nenhuma atividade específica voltada para a compreensão e discussão das relações étnico-raciais em nenhuma ocasião, de qualquer natureza.

No decorrer da fase exploratória da pesquisa, solicitamos o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, porém a gestora da unidade nos afirmou que não seria possível, pois o mesmo estava em processo de readequação. A pesquisa findou e não tivemos acesso ao PPP.

Com relação à biblioteca escolar, percebeu-se que o espaço era formado em uma pequena sala, sem ventilação ou ar-condicionado, com os livros acomodados em 9 estantes grandes e três estantes pequenas. Ainda encontram-se um armário que guarda fantasias e instrumentos musicais de sucata e um armário de ferro que guarda os materiais pessoais das professoras de biblioteca. Para a leitura do livro dentro da biblioteca, o espaço é restrito à duas mesas e seis cadeiras, porém a professora responsável pela biblioteca no turno da manhã doou algumas almofadas que ficam dispostas para aqueles leitores que desejam deitar-se no chão da biblioteca.

Os livros são catalogados e carimbados, separados por sessão. Existe três sessões específicas para os professores, com livros voltados para a formação continuada, incluindo a temática racial. Também identificamos uma sessão específica para os títulos que abordem as relações étnico-raciais para crianças. A biblioteca também é sala de leitura, o que possibilita o acesso da comunidade para suas dependências, porém nos meses os quais desenvolveu-se a

pesquisa, não foi identificado o uso de pessoas alheias à escola, apenas alunos, professores e funcionários.

Ao questionar sobre o empréstimo de livros aos alunos e professores/funcionários, identificamos a presença de duas professoras em readaptação, exercendo o cargo de funcionárias da biblioteca apenas nos turnos da manhã e da noite. O turno da tarde tem acesso à biblioteca quando o professor realiza esta “visita”, mas os alunos não realizam empréstimos de livros, apenas o consultam mediante a atividade desenvolvida.

Neste sentido, tomamos a observação do ambiente a ser estudado, a observação é extremamente útil para compor o perfil e identificar os aspectos da pesquisa (LÜDKE; ANDRÉ, 2013). Ressaltamos a abertura da equipe gestora e professora de biblioteca, as quais disponibilizaram as informações para o andamento da pesquisa.

Neste estudo, propomos uma análise investigativa sobre o que e qual incidência o programa aprova e recomenda acerca as religiosidades de matriz africana para as escolas de formação básica. Compreendemos que apenas a distribuição de exemplares para as bibliotecas públicas não garante os usos deste material em específico, tampouco a minimização dos danos causados pelo racismo religioso, por conseguinte, ampliamos os objetivos desta pesquisa para saber a postura docente diante de literaturas com o conteúdo desta natureza.

Atentamos que, para apresentar dados específicos dos dados obtidos com as entrevistas, utilizaremos como identificação das professoras participantes os nomes de algumas das divindades femininas do panteão africano, a exemplos de Yemanjá. Juntamente aos nomes fictícios, estas mulheres foram identificadas a partir de seu cargo dentro da unidade, como, por exemplo: professora Oxum, Gestora Nanã, e assim sucessivamente.

Apresentamos aqui o perfil das colaboradoras desta pesquisa com a composição de um quadro com dados pertinentes ao processo de análise.

Quadro 1 - Perfil das colaboradoras da pesquisa

Nome*	Sexo	Cor/Raça¹¹	Idade	Formação	Tempo de atuação	Religião	Turma/ área em que atua
Professora Otin	Feminino	Negra	41	Pedagoga	21 anos	Católica	1º ano
Professora Ewá	Feminino	Negra	37	Licenciada em Letras	19 anos	Protestante	2º ano
Professora Obá	Feminino	Branca	63	Pedagoga	30 anos	Católica	4º ano

¹¹ O quesito raça/cor foi coletado através do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Professora Oxum	Feminino	Branca	33	Pedagoga	12 anos	Católica	Correção de Fluxo
Professora Oyá	Feminino	Negra	41	Pedagoga	23 anos	Protestante	5º ano
Professora de Biblioteca Nanã	Feminino	Branca	51	Pedagoga	30 anos	Protestante	Biblioteca
Gestora Yemanjá	Feminino	Branca	50	Pedagoga	33 anos	Católica	Direção

Fonte: Elaboração própria.

Um dos critérios delimitantes de nossa pesquisa foi o tempo de atuação em educação superior a 10 anos, devido ao recorte temporal de nossa pesquisa compreender uma década de análise do material do PNBE. Outro critério utilizado foi o tempo igual ou superior a cinco anos de atuação na unidade educacional a qual realizamos nossa coleta de dados. Por fim, realizamos entrevistas com seis professoras atuantes em séries de ensino regular, uma professora turma de Correção de Fluxo (ciclo de alfabetização), a professora de biblioteca e a diretora da unidade. Ressaltamos que, embora nosso foco compreendesse a escuta e análise da fala das professoras atuantes nas séries iniciais do Ensino Fundamental, e a escola campo de pesquisa possuir todas as cinco salas regulares somando-se as turmas de correção de fluxo, a professora do 3º ano não se enquadrou no perfil da pesquisa pois iniciou sua atuação na instituição no ano de 2017.

2. RACISMOS, RELIGIOSIDADES E EMPODERAMENTO

A educação tem importância fundamental para mudanças estruturais, lugar estratégico para a superação de mecanismos que não permitem a ruptura com um passado e um presente racistas. Os indivíduos posicionados na base da pirâmide social são os maiores alvos para as práticas discriminatórias, para a injustiça, para a falta de oportunidades profissionais e sujeitos a uma infinidade de situações que conduzem à subordinação social.

(Denise Botelho, 2014)

A imersão na cultura afro-brasileira é permeada pelos preconceitos gerados por uma sociedade racista e excludente. Entrementes, observamos que parte significativa do alunado e, mormente, os docentes demonstram receio pela desconhecida cultura dos povos tradicionais que compõem a construção de nosso país.

Os documentos bases em âmbito nacional, como as Diretrizes Curriculares para a Educação Básica, propõem que o trabalho nas áreas das Humanidades seja introduzido e desenvolvido de forma a valorizar os aspectos socioculturais dos povos que contribuíram para a formação da sociedade brasileira.

Como descrito por Hall (2005), é no interior dessas representações que as identidades são formadas e transformadas. Assim, a representação pode ser pensada como um processo cultural que “[...] estabelece identidades individuais e coletivas e os sistemas simbólicos nos quais ela se baseia fornecem possíveis respostas às questões: Quem eu sou? O que eu poderia ser? Quem eu quero ser?” (WOODWARD, 2000, p. 17).

As ideologias que atuam dentro de uma lógica racista estruturada pelo mito da democracia racial com vista à manutenção das desigualdades e discriminações também podem ser identificadas pela sutileza das representações midiáticas. A falta de espelhos positivos, de conhecimento acerca das personagens históricas que compõem a história de vida dos povos negros contribuem para a baixa autoestima de nossas crianças e jovens. Dentre estas destacamos a ideologia do branqueamento e da inferiorização do negro que causam dentre outros aspectos, “um processo de auto rejeição e de não aceitação de seu semelhante” (SILVA, 2008, p. 34).

A ideologia do branqueamento baseava-se na defesa da superioridade branca ao povo negro, os quais seriam de inferioridade inata e que através da miscigenação a população brasileira seria “‘naturalmente’ uma população mais clara, em parte porque o gene branco era mais forte em parte devido as pessoas procurassem parceiros mais claras do que elas” (SKIDMORE, 1976, p.81).

Analisando o sistema de ensino secundário e superior, percebemos que as alterações sócio-político-econômica em uma visão global influenciaram diretamente a formação de professores. Durante estas mudanças, novos saberes escolares foram configurados dentro de uma perspectiva socializadora, os quais culminaram em novas categorias de pensamento, influenciando as ideologias políticas e religiosas de nossa sociedade.

Ao nos remetermos a uma reflexão acerca a mudança política no cenário da educação, bem como da influência das tecnologias e novas fazeres\saberes trazemos, as mudanças na subjetividade e identidade dos diretores, professores, os quais ele identifica com “agentes de gestão”, são orientados pelos valores da performatividade. Segundo o Ball (2002), a performatividade é definida como “uma tecnologia, uma cultura e um modo de regulação que serve de crítica, comparações e exposições como meio de controle, atrito e mudança”. Essa mudança ou “tecnologia de reforma política”, em Ball, não muda apenas nossas ações mas também nossa “identidade social”.

O “gerenciamento” desta reforma político-educacional também tange o viés da atuação da gestão em relação à um maior envolvimento com as questões de trabalho, profissionalização, bem como o envolvimento emocional, a emersão de uma nova subjetividade. Enfatiza a participação dos sujeitos, defendendo a inclusão das pessoas nas políticas e nas suas análises, e expressa clara preocupação com a justiça social, embora admita que a implementação das tecnologias podem tornar as instituições de ensino opacas, com amplas características de simples “mercadorização do conhecimento”.

Em seus escritos, Ball realiza uma ação reflexiva de teorias clássicas aliada aos conceitos de diversos autores como Giddens e Lyotard, bem como a teoria de Foucault. Com cuidado para a produção não perder a característica de escrita em primeira pessoa, e inclusive de correr o risco de ser idiossincrático, o autor inglês utiliza um referencial metodológico ‘ontologicamente flexível’ e ‘epistemologicamente pluralista’ e um conjunto de conceitos potentes e maleáveis.

Destarte, Gentili (2010, p. 10) afirma que

O êxito cultural mediante a imposição de um novo discurso que *explica* a crise e oferece um marco geral de respostas e estratégias para sair dela - se expressa na capacidade que os neoliberais tiveram de impor suas verdades como aquelas que devem ser defendidas por qualquer pessoa medianamente sensata e responsável.

Assim como os “terrores da performatividade” que ao mesmo tempo produzem bons números para os gestores educacionais também descaracterizam o docente de seu fazer

pedagógico, o neoliberalismo visava um largo e casto crescimento dos lucros durante a crise instaurada nos anos 70.

De acordo com o Gentili (2010, p.12), “o homem comum não afirma na sua vida cotidiana o valor da competição, se a sociedade não aceita as enormes possibilidades modernizadoras que o mercado oferece quando passa atuar sem a prejudicial interferência do Estado”.

De acordo com o autor,

[...] os sistemas educacionais contemporâneos não enfrentam, sob a perspectiva neoliberal, uma crise de democratização, mas uma crise gerencial. Esta crise promove, em determinados contextos, certos mecanismos de "iniquidade" escolar, tais como a evasão, a repetência, o analfabetismo funcional, etc. (GENTILI, 2010, p. 05).

O autor defende a necessidade de realização de uma profunda *reforma* administrativa do sistema escolar orientada pela necessidade de introduzir mecanismos que regulem a eficiência, a produtividade, a eficácia, em suma: a *qualidade* dos serviços educacionais. A colocação das novas reformas políticas em ação pode concentrar subjetividades que interferem nas práticas atuais, muitas vezes não tão proveitosas. O Estado deve avaliar as políticas educacionais em decisões cuidadosas pois as prioridades do ensino não podem ser esquecidas.

2.1 Racismo Religioso no ambiente escolar.

As representações subjugadas da história e cultura do povo negro está visceralmente entrelaçada ao poder de enraizamento das (in)verdades criadas pela cultura eurocentrada, silenciando as vozes desse percurso histórico e determinando quais os discursos estarão ao alcance para a formação de nossas crianças e jovens de descendência negra, assim como os não-negros.

Nesse ínterim, o foco de nossa pesquisa em adentrar no universo religioso afro-brasileiro se dá pelos casos de racismo religioso ganharem força pelos discursos de ódio promovidos por alguns representantes das religiões cristãs.

Para o pesquisador Wanderson Flor do Nascimento (2016), as religiões de matrizes africanas preservam os saberes ancestrais, os modos de vida, organizações das sociedades, a transmissão dos conhecimentos através da oralidade, além da preservação da concepção de espiritualidade africana. São meios de resistências e sobrevivência aos danos causados pela colonização. Para o professor, o termo “intolerância religiosa” comumente identificado em textos ou denúncias divulgadas nos meios de comunicação não abarca a totalidade da compreensão da perseguição cotidiana que os povos de terreiro são submetidos. O desrespeito

às formas de vivência da religiosidade afro-brasileira, os ataques contínuos aos adeptos dessa religiosidade e seus templos e a redução da complexidade dessa religiosidade são algumas das formas de projeção do racismo.

Dados obtidos através do relatório de denúncias contra o racismo religioso do Disque 100¹², no período de 2011 a 2015, percebemos que houve um aumento significativo de casos reportados. Em 2011, apenas 15 casos foram relatados em todo o território nacional. Já em 2015, este número subiu para 556 denúncias, o que representa um aumento de mais de 3.000%.

Podemos inferir que, desde sua criação em 1997 e ao longo dos 20 anos de existência do Disque 100, houve um aumento dos casos registrados de denúncias não por um aumento real desses casos mas sim pela conscientização das vítimas e a ampliação do campo de informações sobre os direitos de cada cidadão, haja vista que casos de racismos e discriminação em território brasileiro estão presentes desde período colonial.

A partir do acesso à informação por meio dos Dados de Denúncias do Disque 100, realizamos um levantamento acerca dos locais onde os casos de intolerância religiosa denunciados ocorreram, no período compreendido entre o ano de 2011 e o primeiro semestre do ano de 2016. Ao defendermos a ideia de que o ambiente escolar é palco de reproduções sociais cotidianas, buscamos explorar os dados sobre os casos de intolerância religiosa das denúncias em dois locais específicos, ambiente escolar e rua/outros.

Entre os dados obtidos, identificamos que houve um aumento bastante significativo de denúncias de racismo religioso no recorte temporal de 2011-2016.

¹²O Disque 100 é um serviço público ofertado pela Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR), vinculado a Ouvidoria Nacional de Direitos Humanos, direcionado a receber denúncias sobre violações de Direitos Humanos, em especial as que atingem populações com vulnerabilidade acrescida, como: Crianças e Adolescentes, Pessoas Idosas, Pessoas com Deficiência, LGBT, Pessoas em Situação de Rua e Outros, como quilombolas, ciganos, índios, pessoas em privação de liberdade.

Tabela 3 – Casos denunciados de Racismo Religioso no Disque 100 (2011-2016)

ANO	AMBIENTE ESCOLAR	RUA/OUTROS
2011	02	06
2012	11	46
2013	25	87
2014	08	70
2015	11	140
2016	10	77

Fonte: Dados de Denúncias Intolerância Religiosa (Nacional) do Disque 100 – Período 2011 a 30/06/2016.

À medida em que consideramos a escola como *lócus* de construção de identidades, de conhecimento e (re)produção das práticas sociais, também implica que haja uma mobilização de práticas pedagógicas e reflexões em torno do currículo, a fim de que o processo educativo favoreça o desenvolvimento de autonomia, autorreconhecimento positivo e amplamente integrador nos aspectos das diferenças que lá existem.

Para Carol Adams (2004),

A escola pode ser um poderoso agente de mudança na vida e nas perspectivas do e das jovens, apesar das expectativas sociais que lhes são atribuídas em função de raça ou classe. Quanto maior for a habilidade de docentes em perceber as necessidades e o potencial de diversos grupos de alunos em termo de diferenças de gênero, raça e classe, tanto maior será a probabilidade de que indivíduos e grupos de estudantes tenham um bom desempenho e se beneficiem das oportunidades educacionais (ADAMS, 2004, p. 27).

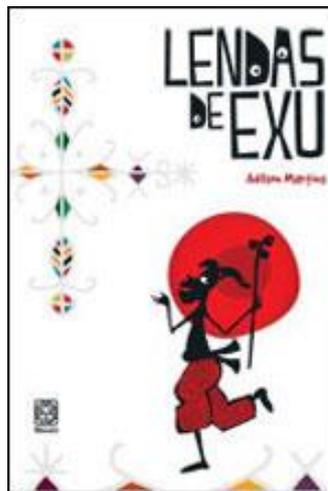
Em relação à religiosidade, os arquétipos afro-brasileiros são deturpados na maior parte dos casos, por líderes religiosos cristãos em prol de suas práticas e ideologias. O desenvolvimento das temáticas e atividades escolares que buscam implementar a lei 10.639/2003, a qual alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDBEN 9.9394/1996 e tornou obrigatória o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira na Educação Básica, geralmente é realizado de forma precária e pontual, muitas vezes restringindo-se ao mês de novembro (mês da Consciência Negra) e/ou nas festividades ditas “folclóricas”, no mês de agosto.

Embora possamos identificar um grande número de obras literárias, vídeos educativos e pesquisas acadêmicas que endossam a necessidade de uma mudança de posicionamento da comunidade escolar sobre a formação cidadã baseada no respeito às diferenças e a diversidade

cultural e religiosa, presente em nossa sociedade, mesmo assim percebemos o movimento das vertentes ideológicas contrárias a este direito de aprendizagem.

No ano de 2009, um caso ocorrido em uma escola pública do município de Macaé (RJ) ganha uma repercussão midiática em todo o país. Uma professora de Literatura Brasileira e Redação foi proibida de dar aulas após usar a obra “Lendas de Exu” de autoria de Adilson Martins.

Figura 1 – Capa do livro “Lendas de Exu”, de Adilson Martins



Fonte: Martins (2010).

A obra, recomendada pelo Ministério da Educação (MEC) dentro do Programa Nacional Biblioteca na Escola - PNBE, juntamente com as aulas da professora, foram acusadas pelos pais dos alunos de apologia do diabo, já que os mesmos consideram as religiões de matriz africana como “magia negra” e tráfico de órgãos de crianças.

No ano de 2012, às vésperas da Lei 10.639 completar uma década de sancionamento, alunos de uma escola pública de Manaus (AM) recusam-se a participar das aulas que tratavam sobre a cultura afro-brasileira por afirmarem que tal conteúdo fazia “apologia” ao satanismo e à homossexualidade.

Figura 2 - Notícia veiculada sobre alunos evangélicos de escola pública de Manaus (AM) que se recusam a participar de atividade dentro da temática da cultura afro-brasileira



Fonte: Jornal A Crítica Online/Reprodução.

No ano de 2014, na cidade do Rio de Janeiro (RJ), um aluno é proibido de entrar na escola por usar seus *elekês* (guias)¹³ de Candomblé. A diretora havia avisado aos responsáveis que não permitiria a presença do jovem na instituição, pertencente à Rede Estadual de Ensino, usando guias ou quaisquer outros trajes característicos do candomblé.

Trazemos também o exemplo de uma pastora e assessora parlamentar e também diretora de assuntos Parlamentares da recém-criada Associação Nacional de Juristas Evangélicos (ANAJURE), a qual defende em congressos e encontros religiosos, que o governo brasileiro na última década, é o responsável pela desestruturação da sociedade e que os materiais veiculados e apoiados por este, em especial os Ministérios da Saúde e da Educação, são uma ameaça a família brasileira.

Em um vídeo veiculado pela Rede Social *Youtube* em julho de 2016, a pastora participara de um evento intitulado “Infância Protegida” integrando um encontro religioso. A mesma direcionou sua fala¹⁴ para os livros produzidos para crianças e adolescentes e integrantes do Programa Nacional Biblioteca na Escola - PNBE, os quais classifica como a disseminação de uma cultura anti-cristã entre crianças e adolescentes, bem como como obrigatoriedade do ensino de religiosidade afro-brasileira, em desrespeito a formação cristã das e dos estudantes.

A pastora cobra uma ação mais enérgica das igrejas evangélicas e dos familiares. De acordo com a fala da líder religiosa:

[...] Se religião afro-brasileira é obrigatória nas escolas, a bíblia também tem que voltar”, pois está ocorrendo “confusão espiritual” e a escola não tem o direito de abordar tais assuntos, é um desrespeito ao estado democrático de direito pois o governo está explorando e financiando a divulgação de rituais satanistas através dos

¹³Fios de contas, que podem conter miçangas e/ou murano, as quais identificam o cargo hierárquico de adeptos das religiões afro-brasileiras. As cores das guias também sinalizam o(s) Orixá(s).

¹⁴ O vídeo na íntegra pode ser acessado através do link https://www.youtube.com/watch?v=O2bJI_W10vI.

livros e kits pedagógicos enviados para as escolas públicas. (Fala da pastora Damares Alves durante o evento religioso “Infância Protegida, em julho de 2016)

Mesmo os casos citados acima tendo ocorrido em espaços temporais e locais diferentes, todos são relacionados às práticas escolares pós-leis educativas antirracistas e que refletem o imaginário coletivo que persiste em direcionar os conhecimentos que devem ou não ser vivenciados na escola. Ao trazermos a teoria de Stuart Hall (2005), que indica que a identidade cultural baseia-se “pelos aspectos da identidade de cada um, resultado do ‘pertencimento’ de cada indivíduo a culturas étnicas, raciais, linguísticas, religiosas e, acima de tudo, nacionais”, ratificamos que o estudo das diversas religiões na escola não é objeto de doutrinação ou congregação de fé, mas como o nome já diz é objeto de estudo, de pesquisa e análise, pois não podemos omitir a influência das diversas culturas religiosas nos hábitos das sociedades, comportamentos, ações e discursos das pessoas, bem como parte importante das identidades de cada indivíduo (HALL, 2005, p.10).

A vida cotidiana de nossas crianças e jovens necessitam de uma integração com o Universo escolar, bem como na constituição dos currículos formais em desenvolvimento. A realidade sociocultural e afetiva interfere diretamente nas vivências instituídas no ambiente escolar, assim como suas experiências construídas neste espaço. Torna-se relevante o desenvolvimento de propostas pedagógicas que ampliem os processos de socialização, interação, troca coletiva de conhecimentos, estimulando e fortalecendo a importância de cada sujeito no processo educativo, valorizando as diversidades, motivando os educandos a aprender, interligando os conhecimentos que despertem o interesse do educando de forma integrada aos conteúdos preconizados nos currículos escolares.

Dentro da filosofia das religiões afro-brasileiras, Exu é o mensageiro - responsável pela comunicação entre o mundo material e espiritual – figura ardilosa, mas, não demoníaca. Para o desenvolvimento dos rituais religiosos nas religiões afro-brasileiras, Exu é invocado para abrir e permitir que as atividades ocorram nos terreiros. Juana Elbein e Deoscoredes Maximiliano dos Santos (2014) afirmam que Exu “é essencialmente o princípio vital e dinâmico de todo ser e de toda coisa que existe”. Para os autores, não há desenvolvimento e transformações sem Exu (ELBEIN e SANTOS, 2014, p. 28).

Entretanto, durante os séculos XVI-XVII, surgiram as representações que relacionaram o referido orixá ou também entidade espiritual da Quimbanda e dos cultos de Jurema, tradicionais do Nordeste brasileiro, com o diabo, figura que representa o anjo caído Lucifer, o qual dissemina o mal, atormenta e desvia os seres humanos do caminho divino em acordo com o cristianismo.

Graças à imprensa, inúmeras obras alemãs e francesas, como, “O martelo das feiticeiras”, o “Teatro dos diabos”, “Instruções sobre a tirania e o poder do diabo”, “Magistrados e feiticeiras na França do século XVII” e segue uma lista enorme com várias edições e reimpressões, a literatura discorria sobre as artimanhas de Lúcifer (BERKENBROK, 1997).

Durante a colonização do Brasil Português, os jesuítas constataram que os ameríndios voltavam sua crença e fé à uma divindade diferente daquela professada pelos cristãos, essa mesma fé impedia a dominação. Era imprescindível a catequização desses povos “colonizados”, para tanto, utilizaram o teatro demonizando os deuses dos nativos. O mesmo pode ser observado para os negros africanos, desembarcados no Brasil, escravizados e catequizados. Porém, negros e índios às escondidas continuavam cultuando seus deuses (Idem).

Entre os séculos XIX e XX, para a regulamentação do funcionamento dos “centros espíritas”, como eram denominadas as casas de culto afro-indígenas, era impreterível o acompanhamento dos auxiliares do Serviço de Assistência a Psicopatas, pois, a sociedade médica acreditava que as incorporações eram na verdade fenômeno patológico de histeria, passíveis de tratamento (Ibidem).

No entanto, para a classe mais abastada, os praticantes dos cultos afro-brasileiros e afro-indígenas eram “caso de polícia”, bandidos perigosos, os representantes do tipológico do malandro - com o objetivo de adquirir benesses sobre a boa fé do povo - várias Casas de Matriz Africana e afro-indígenas foram fechadas e seus adeptos perseguidos, humilhados, ridicularizados e presos (ALMEIDA, 2001).

A ideia de que possa existir algo absolutamente bom ou absolutamente mau é com isso estranha à compreensão do Candomblé e Umbanda ou da religião afro-indígena em nosso estado, como a Jurema Sagrada. Não existe o bem e o mal em si. O que existe é um maior ou um menor equilíbrio, uma maior ou uma menor harmonia. Não se trata aqui apenas de um jogo de palavras, mas sim de uma estrutura de pensamento religioso para o qual a busca da unidade ou harmonia entre ser humano e orixá é a medida para todas as coisas (BERKENBROK, 1997)

Ao voltarmos nossas atenções para os entraves da implementação da Lei 11.645\08, podemos afirmar que esses estudos se ocuparam lugar das chamadas “subculturas” e dos gêneros de representação de 42 “grupos marginalizados” pela “classe hegemônica”, a fim de provocar uma descentralização no estudo e no ensino da cultura (ESCOSTESGUY, 2016).

Urge a necessidade de que a escola, enquanto instituição educativa e formativa para a vida social, ressignifique seu ambiente. Tornar-se um espaço de acolhimento, respeito e sobremaneira, de formação para a vida cidadã plena. Atuar no campo das relações étnico-raciais é, acima de tudo, um posicionamento político.

Trazemos três casos bastante relevantes ocorridos em localidades distintas de Recife e sua Região Metropolitana. No ano de 2014, as vésperas do Dia da Consciência Negra, uma imagem da Orixá Oyá, divindade feminina ligada aos ventos e raios no Candomblé, em exposição na Faculdade de Direito do Recife (FDR), da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), foi decapitada (Figura 3). A imagem, doada à Faculdade pelo movimento estudantil *Zoada*¹⁵, em comemoração ao Dia da Consciência Negra estava ao lado de uma santa de origem católica e de um Papai Noel, em um dos corredores da instituição.

Figura 3 - Imagem da Orixá Oyá decapitada na Faculdade de Direito do Recife



Fonte: Victor Soares/LeiaJáImagens.

Em entrevista concedida à um portal de notícias local, uma das integrantes do movimento estudantil *Zoada* classificou o ato como Intolerância Religiosa devido a alguns alunos da Faculdade, mesmo esta sendo laica, considerarem a imagem como representação de uma seita pagã, e que por seguinte, seria uma falta de respeito colocá-la ao lado de uma imagem ligada ao Catolicismo.

A situação seguinte ocorreu no ano de 2016, dentro de um coletivo no Terminal Integrado da Xambá, em Olinda/PE, onde este leva o nome da comunidade religiosa de matriz africana e quilombo urbano a qual se encontra localizado, a Xambá. Mesmo o Sistema de Transporte Público de Passageiros da Região Metropolitana do Recife (STPP/RMR) em sua regulamentação, proibir a atividade de vendedores ambulantes dentro dos veículos, assim como qualquer usuário falar em voz alta, seja para vender, anunciar, pedir ou pregar religiões, esta, ainda hoje é uma prática comum em coletivos e terminais integrados da RMR.

Após um dos vendedores ambulantes iniciar uma pregação evangélica e posteriormente proferir xingamentos ao *babalorixá* da comunidade da Xambá, referindo-se ao sacerdote do *Ilê Axé Oyá Megué* como “negão pai-de-chiqueiro”. Ao passo que dois religiosos de matriz

¹⁵ Movimento Estudantil da Faculdade de Direito do Recife/Universidade Federal de Pernambuco, fundado em 2011.

africana e afro-indígena estavam no coletivo, iniciaram uma discussão em defesa do sacerdote e da comunidade da Xambá. Toda a situação foi registrada em vídeo e utilizada como material para a denúncia impetrada no Ministério Público de Pernambuco/MPPE, além de ganhar grande repercussão na mídia local (Figura 4).

Figura 4 - Notícia veiculada no Jornal Diário de Pernambuco sobre situação de intolerância religiosa em Terminal Integrado da Região Metropolitana do Recife



Fonte: Diário de Pernambuco/Reprodução.

Em fevereiro de 2018, a vereadora e missionária Michelle Collins foi denunciada ao MPPE por incentivar o desrespeito à liberdade religiosa em uma publicação em uma rede social, a qual ela afirma estar “orando para quebrar a maldição de Iemanjá” durante o evento “Noite de Interseção do Recife”¹⁶, na orla de Boa Viagem, Recife/PE. A orixá Yemanjá para o povo de terreiro é a divindade dos mares, aquela cujo os filhos são peixes, e dentro do calendário litúrgico de algumas comunidades religiosas, seu dia é comemorado dia 02 de fevereiro.

No texto, postado nas redes *Twitter* e *Facebook* nos dias 03 e 04 de fevereiro de 2018, a vereadora afirma que: *"Noite de Intercessão no Recife, orando por Pernambuco e pelo Brasil, na Orla de Boa Viagem, clamando e quebrando toda maldição de Iemanjá lançada contra nossa terra em nome de Jesus. O Brasil é do Senhor Jesus. Quem concorda e crê diz amém."*

O caso foi denunciado ao MPPE e um inquérito instaurado. A parlamentar já foi denunciada ao MPPE em outra situação por supostamente ferir o estado laico ao realizar a solenidade “Manhã com Deus” nas dependências da Câmara dos Vereadores de Recife.

Em março de 2018 o livro “Omo-Oba: Histórias de Princesas”, da pesquisadora Kiusam Oliveira, foi alvo de críticas por ser adotado como literatura obrigatória em uma escola particular da cidade de Volta Redonda/RJ. Um grupo de pais questionou a coordenação da unidade escolar devido ao conteúdo, que para os mesmos, fora compreendido como de “cunho

¹⁶ Evento religioso ligado à Igreja Evangélica Família 61.

religioso”. Ao ser pressionada, a coordenação da escola emitiu um comunicado informando que o livro seria excluído da grade curricular, sendo substituído por outro título. Uma das mães de alunos expôs o caso nas redes sociais, o que ganhou repercussão nacional com mais de 6 mil compartilhamentos e ampliando mais uma vez o debate sobre racismo religioso e preconceito. Com a repercussão negativa do fato, a unidade educacional emitiu uma nota admitindo que a postura de substituir o livro foi equivocada, reintegrando-o ao programa escolar.

Uma professora da cidade de Juazeiro do Norte, no Ceará, foi afastada de sala de aula após ter ministrado uma aula sobre "patrimônio material, imaterial e natural de matriz africana", em meados do mês de abril de 2018. Trajando indumentárias de sua religiosidade, a docente afirma que sofreu crime de religioso na instituição de ensino, pois ao sair da unidade recebeu agressões verbais como 'sai satanás', 'vou pegar essa feiticeira', 'ninguém pode mais do que Deus'. A profissional afirmou, em entrevista aos jornais locais, que não recebeu apoio da direção ou de funcionários durante o ocorrido, mas foi realizada uma reunião do colegiado da escola onde atua há mais de quatro anos, e nesta foi decidido que a mesma seria retirada de sala de aula e assumiria funções burocráticas. A professora prestou queixa na delegacia da cidade, onde o caso ganhou repercussão nacional.

No mês seguinte, agora no município de Macaé/RJ, a professora Sabrina Luz foi denunciada anonimamente por um pai de aluno por ter trabalhado com o filme *Besouro*, sob alegação de que a profissional estaria realizando uma “aula de macumba”. A Secretaria de Educação do município acolheu a denúncia e o processo está em tramitação. A produção brasileira “*Besouro*” conta a história do capoeirista Manoel Henrique Pereira, mais conhecido como Besouro Mangangá ou Cordão de Ouro. O capoeirista, nascido no recôncavo baiano, tornou-se o maior símbolo da capoeira baiana em meados do século XX. Muitas histórias surgiram por causa de sua exímia habilidade com a capoeira, começaram a espalhar notícias que o Manoel Henrique se transformava em besouro e saía voando quando as lutas estavam difíceis e com muitos adversários. A produção cinematográfica reconta a história de Besouro até seu assassinato, alinhando a época pós-abolição, o cenário conta com a exploração de temas sobre racismo, a continuidade da exploração da mão-de-obra escrava, o contexto marginal da situação do negro (moradia, violência, abuso sexual) e religiosidade. No que diz respeito a religiosidade, orixás são representados na película, como representantes da resistência e crença do povo negro.

Figura 5 - Representação dos orixás *Exú*, *Oyá*, *Oxum* e *Ossaim*, respectivamente, no filme *Besouro* (2009)



Fonte: Besouro – O Filme (2009).

Mesmo não possuindo as ligações demoníacas, o medo dos ritos e das representações da religiosidade afro-brasileira persiste nos dias atuais, as releituras através da literatura infanto-juvenil visam o rompimento das barreiras construídas através do discurso fundamentalista das religiões cristãs desde as séries iniciais da educação básica.

Dessa forma, concordamos com a afirmativa de que

As religiões influenciam a cultura e esta influência as religiões. Logo, é preciso conhecer a diversidade das manifestações do sagrado para compreender o comportamento religioso dos cidadãos numa sociedade marcadamente plural e diversa, como é a sociedade brasileira. Mediante o conhecimento é possível promover a superação dos preconceitos, construir relações de diálogo, alteridade e respeito às diferenças, em outras palavras, “aprender a conviver” (GUILOUSKI; COSTA; SCHLÖGL, 2007, p. 2).

A reflexão dos docentes atuantes em instituições escolares acerca a necessidade de discussão sobre a diversidade religiosa enquanto constituinte das identidades afro-brasileiras é imprescindível, porque, os alunos vão aprender a lidar e respeitar as diferenças. Além disso, o educador dispõe – ou deveria dispor – de meios para mediar conflitos e recursos metodológicos para abordar temas, como o proposto nesta pesquisa. Por fim, a ampliação das estratégias de ensino sobre a cultura afro-brasileira transcende os espaços escolares e das ideologias dominantes, proporcionando a construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

A escritora e pesquisadora baiana Vanda Machado, desenvolveu o Projeto Político-Pedagógico *Irê Ayó* em uma escola pública na comunidade do *Ilê Axé Opô Afonjá*, no município

de Salvador/BA em meados dos anos 2000, baseando-se na multiplicação das experiências e aprendizagens de sua infância ao longo de sua formação religiosa.

Machado (s/d, p. 03) afirma que

No exercício de educar para a vida, o pensamento africano mantém como tradição as histórias míticas, que podem ser consideradas como práticas educacionais que chamam a atenção para princípios e valores que vão inserir a criança ou o jovem na história da comunidade e na grande história da vida. No pensamento africano, a fala ganha força, forma e sentido, significado e orientação para a vida. A palavra é vida, é ação, é jeito de aprender e de ensinar. Assim nasceram os mitos.

Desta forma, a partir do estudo dos mitos africanos e afro-brasileiros, professores e alunos deparam-se com uma estrutura apropriada para análises dos fazeres africanos, de resgate de memória a partir das ancestralidades, da multiplicação da ciência e das tecnologias africanas (arquitetura, matemática, medicina, metalurgia, entre outras) e, sobretudo, a desconstrução da falácia de que os povos africanos foram/são isentos de transmissibilidade formativa, educativa, que foram/são povos bárbaros, que não contribuíram para a história do mundo no qual vivemos hoje. A professora, Vanda Machado afirma:

Os mitos de matriz cultural [africana] evidenciam valores de convivência e solidariedade, considerando: saber sobre si mesmo (autoconhecimento); reconhecimento e manutenção de valores de convivência comunitária; reverência aos ancestrais e aos espíritos dos familiares; apreço à figura da mãe, venerada quase como uma entidade; reverência aos velhos e velhas, como portadores de conhecimentos; preservação dos fazeres e saberes, costumes e histórias das comunidades; atenção para a educação de crianças e jovens, com os princípios e valores da comunidade; manutenção da família, enquanto instituição básica da sociedade (Idem, s/d, p. 04).

É diante desse cenário que se estabelece a necessária atuação comprometida e ética dos educadores em prol da igualdade racial no ambiente escolar. Portanto, a compreensão de como se fundamenta o racismo brasileiro, seus silenciamentos e tentativas de branqueamento de nossa sociedade, bem como o reconhecimento de sua existência, garantem visualizarmos que a maior dificuldade para se trabalhar a temática em sala de aula está exatamente em ir de frente com esse ideário que nega o fato do racismo fundamentar as desigualdades sociais.

2.2 Religiosidade Negra e Resistência

Em acordo com o Censo Demográfico de 2010, o estado de Pernambuco contava com 10.830 declarados seguidores das religiões afro-brasileiras. No mesmo ano, em acordo com a publicação “Mapeando o Axé” (BRASIL/MDS, 2010), a capital pernambucana e sua Região Metropolitana possuía 1.261 terreiros de religiões de matrizes africanas, como candomblé, umbanda, xambá, jurema, xangô, dentre outras variantes rituais.

A pesquisa intitulada “Pesquisa Socioeconômica e Cultural de Povos e Comunidades Tradicionais de Terreiro” foi uma iniciativa do Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS), da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) e da Fundação Cultural Palmares/MINC em acordo de cooperação com a UNESCO (Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e a Cultura).

O objetivo do mapeamento foi o levantamento de informações socioeconômicas e culturais, com foco em questões de segurança alimentar e nutricional, das comunidades tradicionais de terreiro nas Regiões Metropolitanas de Belo Horizonte (MG), Belém (PA), Porto Alegre (RS) e Recife (PE) e de seus entornos. Nesse sentido, um dos pontos principais de valorização das informações coletadas é a necessidade de reconhecer, respeitar e promover a cidadania para as comunidades de terreiro.

Mesmo que saibamos que o número apresentado não corresponde a totalidade, principalmente após quase uma década da coleta dos dados, tal pesquisa configura-se como um balizador para termos uma pequena noção do universo religioso afro-pernambucano.

Para Isabel Guillen (2010), ao analisarmos a questão da intolerância religiosa em nosso estado, percebemos o quão abundante e complexa esta se configura. A pesquisadora afirma que,

Uma análise dessa historiografia não pode prescindir de uma história desse saber, de sua constituição que se faz concomitantemente ao fazer histórico dos sujeitos em questão, os afro-descendentes, sua cultura e religião. Sem dúvida, neste campo o estudo das religiões afro-descendente marca um grande território, principalmente pelo viés antropológico. Prevalecem, no entanto, algumas escolhas, destacando-se o debate em torno da religião dos orixás e suas variantes (nagô, jeje, etc) (GUILLEN, 2010, p. 05).

A repressão aos cultos de matriz africana foi por décadas marcando posições político-ideológicas, gerando intensos debates posteriores sobre os sujeitos históricos e suas estratégias diante do poder disciplinador/ civilizatório. Durante muito tempo o debate girou em torno do binômio assimilação – resistência, para aos poucos se deslocar para as negociações – conflitos, para pensar ajustes e tensões internas desenvolvidos pelos afrodescendentes. No contexto pernambucano, assim como em outros estados brasileiros, a ótica do poder político e a intensa repressão policial, criaram um universo de negação e marginalização da religiosidade afro-brasileira.

As ações de expulsão dos adeptos das religiões de matriz africana do centro da capital pernambucana, e cada vez mais organização dos cultos às “escondidas” se deu a partir do projeto de higienização e controle de saúde do médico-psiquiátrico da equipe de Ulisses Pernambucano de Mello e do Serviço de Assistência aos Psicopatas, e que durante o governo

de Carlos de Lima Cavalcanti (1930-1937) conseguiu entrar em acordo com a polícia para poder estudar essas religiões, por considerar que as possessões eram casos de saúde pública.

Outra intervenção política, mas em oposição ao governo de Cavalcanti, foi a intervenção de Agamenon Magalhães (1937-1945), o qual movera uma dura perseguição policial a todas as formas religiosas consideradas indistintamente como Catimbó em Pernambuco.

A cidade do Recife passou por transformações na década de 1950, a partir de um novo projeto de urbanização o qual fora proposto diante da prerrogativa da elite e dos governantes locais de que a cidade era desordenada e atrasada.

Trazemos o estudo de Valéria Gomes da Costa (2009), o qual aborda as estratégias de resistência de organização e continuidade da nação Xambá em Recife, onde a historiadora afirma que era dispensada uma “atenção” direta para os povos de terreiro que mantinham sua residência no centro do Recife. O projeto de reorganização da cidade intencionava tornar a cidade menos africanizada, focando no “desenvolvimento comercial, bancário, industrial e urbanístico” comparando aos de capitais como o Rio de Janeiro.

A população pobre, alvo do projeto urbanístico, era acusada de macular a imagem do Recife ideal. Tal população era composta majoritariamente por afro-brasileiros e também por adeptos das religiões de matriz africana. Tal fato era o suficiente para que o governo e a elite da época considerassem o Recife Africanizado demais e, por conseguinte, que tal situação lograva uma imagem “suja e atrasada”.

Costa (2009) explicita que,

Os terreiros – locais de prática religiosa – foram sendo deslocados do centro do Recife e de suas proximidades para os arrabaldes da cidade, por diversas razões. Algumas delas ligadas à política contra os mocambos¹⁷ e ao processo de expansão urbana da cidade, outras ainda vinculadas à perseguição étnico-religiosa (anos 1930), a política de “higienização” da cidade [...] e à política industrial dos anos 1950, que iria desterritorializar as camadas populares para atender as necessidades da indústria (COSTA, 2009, p. 24).

As políticas de higienização da capital pernambucana, desenvolvida pelo governo de Agamenon Magalhães, explicitavam não só a tentativa de manutenção do controle hegemônico da elite pernambucana – que se autodeclarava branca – mas estava totalmente imbuída das teorias eugenistas e de suas “políticas de embranquecimento”.

As teorias raciais do século XIX – Positivismo, Evolucionismo e o Darwinismo – faziam uso da terminologia “raça” e tem surgimento através de George Curvier, baseado na defesa da existência de heranças físicas permanentes entre diversos grupos humanos.

¹⁷ Habitações de taipa (pau-a-pique).

O surgimento do discurso racial como variante no debate acerca a cidadania, através do Monogéismo e Poligéismo, asseveravam mais a crença de que havia uma “raça” superior. Para o primeiro, o homem originado de uma fonte comum, sendo os diferentes tipos humanos um produto da maior degeneração ou perfeição do édem, já o segundo, considerava as diferenças raciais como razão da separação da espécie que configuram heranças e aptidões diversas (SCHWARCZ, 1993).

O Poligéismo permitira a análise da divergência do comportamento humano a partir das leis biológicas. A sociedade desenvolveu-se em estados sucessivos, estágios entendidos como únicos e obrigatórios, que iam do mais simples ao mais complexo e diferenciado.

O Darwinismo Social (ou Teoria das Raças) considerava que a humanidade estaria dividida em espécies para sempre marcadas pela “diferença”, e em raças. Enaltecia a existência de “tipos puros” e compreendia a mestiçagem como sinônimo de “degeneração” não só racial como social. Um dos maiores representantes da Eugenia, Gobinneau, acreditava que a degeneração das raças se dava a partir da mistura delas. A mestiçagem era considerada uma sub-raça ou raças inferiores. A partir do cruzamento de espécies diferentes advinham populações “desequilibradas e decaídas”.

Portanto, era necessário que houvesse controle dos nascimentos entre mestiços, a partir do desencorajamento de uniões consideradas nocivas à sociedade. Havia também uma forte propagação dos progressos e sua indicação que fora resultado unicamente das sociedades “puras”. O bom desenvolvimento de uma nação seria o resultado de sua conformação racial pura, onde os casamentos híbridos teriam como resultado a degeneração social, e o pior, o fato de carregava os defeitos de seus ancestrais. E se este ancestral for negro, o indivíduo estaria fadado ao fracasso.

Dessa forma, os afro-brasileiros foram impelidos a não só deixarem os centros urbanos e viver à margem da sociedade, mas “também deixaram de existir nos espaços político-culturais” (COSTA, 2009, p.88). Assim, o ideal de sociedade eurocentrada poderia ser alcançado.

Ampliamos também nossa discussão com a postura negativa desempenhada pela polícia e pela imprensa pernambucana, os quais também desenvolveram papéis fundamentais neste processo de repressão aos cultos afro-brasileiros e sua consequente exclusão das áreas urbanas. A polícia, como forte aparelho repressor do estado, atuava conjuntamente com o Serviço de Higiene Mental (SHN) do estado de Pernambuco, no controle e perseguição aos terreiros e a execução dos rituais litúrgicos afro-brasileiros.

A imprensa, por sua vez, utilizando-se de seu papel de formadora de opinião pública, propagava amplamente imagens e informações deturpadas em relação à religiosidade afro-brasileira, comumente representados e nomeados através de termos degradantes.

Com a proibição do funcionamento de terreiros afro-brasileiros em 1938 por meio de uma portaria, afirmando que eram espaços de práticas degradantes, as casas de culto encontraram meios de resistência e de manutenção de sua religiosidade mesmo diante de um cenário excludente, racista e opressor.

O uso do sincretismo religioso, utilizando imagens de santos católicos em seus pejis¹⁸, com o intuito de camuflar a ancestralidade das divindades africanas, assim também como a realização de atividades festivas para os orixás utilizando a imagem dos mesmos. Outra forma também de resistência foi a criação de agremiações carnavalescas como caboclinhos, tribos de índios, troças carnavalescas, maracatus e bonecos gigantes.

De acordo com Claudilene Silva e Ester Monteiro Souza (2011), ao realizarem um estudo sobre a relação entre a mulher e o carnaval do Recife, observaram que diversas casas de culto tiveram a iniciativa de criar ou até mesmo acolher grupos culturais e agremiações carnavalescas como um meio de expressar livremente sua ancestralidade afro-religiosa. As autoras citam também a importância da Casa das Tias do Terço, lideradas por Tia Eugênia, Mãe Sinhá, Mãe Iaiá e Dona Badia, espaço de vivências religiosas e rede de articulações entre os segmentos sociais que influenciaram positivamente na organização de eventos e atividades voltadas para a “manutenção das tradições religiosas de seus cultos” (SILVA; SOUZA, 2011, p. 31).

Eventos como o Baile Perfumado, Noite dos Tambores Silenciosos tornaram as atividades carnavalescas de Recife também como um espaço de simbolismos e religiosidade afro-brasileira. A boa relação e negociação entre os responsáveis pelos terreiros e os policiais que realizavam o controle das atividades religiosas, também se tornou uma estratégia para burlar a perseguição policial.

Mesmo diante de processos em que a imagem da religiosidade afro-brasileira sofrera com acusações de charlatanismo, bruxaria, feitiçaria, e da segregação sofrida por seus adeptos, pois maculavam e africanizavam a imagem de Recife tornando-a atrasada, o povo de terreiro encontrou meios de resistir à repressão e exclusão, encontrando meios para que a continuidade de suas tradições religiosas se mantivessem vivas.

¹⁸ Espaços dentro do terreiro, geralmente um quarto ou pequena sala, onde se encontram os objetos sagrados consagrados aos orixás.

Dessa forma, o estudo sobre a diversidade religiosa, em específico, sobre a religiosidade afro-brasileira na escola, pretende dar espaço à uma parcela da população historicamente excluída e “apagada” dos espaços sociais. Para que, através da quebra de paradigmas e preconceitos, casos de intolerância e racismo deem lugar ao respeito e a troca de saberes no ambiente escolar.

2.3 A organização dos Povos de Terreiro em movimento: o candomblé está na rua

O enfrentamento ao racismo e a intolerância sofrida pelos povos de terreiro é uma ação que necessita engajamento contínuo. A partir da abertura de diálogo entre o poder público e a implementação de novas políticas para os adeptos da religiosidade afro-brasileira, percebemos uma tímida mudança dos paradigmas negativos os quais estamos suscetíveis em nossas salas de aula, o rompimento do ciclo hegemonia europeia-preconceito-exclusão dos negros e negras a partir acesso ao conhecimento à cultura afro-brasileira.

Tomando como ponto de partida de nossa análise a organização do Movimento Negro no Brasil e nos Estados Unidos, no século XX, percebemos que a influência dos movimentos sociais agiram positivamente com interferência na área da Educação, principalmente no componente curricular História, quanto no cenário político a partir da década de 60.

Os povos de terreiros foram forçados a saírem dos cenários públicos e foram excluídos das questões políticas, mas buscaram novas roupagens para reconquistarem tais espaços. A partir desta consciência de necessidade de compreensão da construção de novas estratégias para sobrevivência, buscaram nas articulações em Movimentos Sociais ocupar os espaços políticos. Nesse período, a pauta das reivindicações políticas era o combate à discriminação, racismo e da proposição das leis para igualdade racial, a defesa da cultura afro-brasileira, mas ainda eram incipientes em relação a religiosidade.

Para Ronaldo Laurentino de Sales Júnior (2014), as religiões de matriz africana mantiveram uma relação dicotômica com os discursos dos movimentos sociais negros. De acordo com o autor, em um setor do movimento as religiões de matriz africana apresentavam-se como um “histórico espaço de resistência política e cultural, porém não o único ou o mais importante” (SALES JUNIOR, 2014, *on-line*), lutando pela liberdade religiosa e Estado laico.

O autor afirma que,

Os movimentos sociais negros incorporam em suas narrativas políticas as comunidades religiosas de matriz africana como parte relevante das lutas históricas de emancipação negro-africana no Brasil, um mito de origem que define uma ancestralidade difusa. A identidade “negro-africana” implica a equivalência entre as diversas identidades sociais, políticas ou religiosas do campo afro-brasileiro. A

ancestralidade, como relação entre “negritude/africanidade”, se converte em lugar de uma tensão profunda. A agenda “negra” constitui-se, então, da conjunção de duas estratégias políticas: a) a valorização da religião afro-brasileira como patrimônio histórico e cultural regional, nacional e internacional (diaspórico), considerada parte de uma política de reparação ou de promoção da igualdade racial; b) a luta contra a intolerância religiosa, tida como uma modalidade da discriminação étnico-racial. (SALES JÚNIOR, 2014, s/p.).

Para o autor, em outros setores relacionados ao movimento negro, havia a concepção de que as religiões de matriz africana seriam um componente indispensável para a identidade negra e, por conseguinte, deveriam existir políticas públicas específicas para tal. De fato, corroboramos com o pensamento do pesquisador, visto que o posicionamento religioso também há de ser uma construção política haja vista que é a população de matriz africana requer políticas públicas específicas para o combate ao racismo religioso e liberdade de culto.

Em Pernambuco, realizamos o levantamento das representatividades sociais ligadas aos Povos de Terreiro. Além das atividades setoriais desenvolvidas dentro das comunidades religiosas, há também a busca pela construção de uma sociedade mais justa e igualitária através de eventos que discutem as conquistas dos povos de terreiro para a construção da democracia e articulam propostas e intervenções para o enfrentamento ao racismo e à discriminação.

Em meados de 1979, surge em Olinda a celebração Águas de Oxalá, organizada pela Roça Jejê Oxóssi Ibualamo Oxum Opará, da mesma cidade. Com o início da ritualística na Catedral da Sé, onde ecoam os cânticos sagrados e ocorre o primeiro banho com as águas sagradas. O cortejo segue descendo a ladeira da Sé em sentido à igreja do Bonfim, na rua do Bonfim, onde é realizada a lavagem das escadarias da igreja. Em sequência, os adeptos se dirigem em cortejo pelas ruas da cidade alta de Olinda até o terreiro, localizado no bairro de Jardim Brasil I, para o encerramento com a cerimônia litúrgica em homenagem ao Orixá Oxalá.

Em 2007 surge a Rede das Mulheres de Terreiro de Pernambuco, ligada a Instituto Brasil-África – ISBA. Com o primeiro encontro ocorrido na Fundação Joaquim Nabuco em julho do mesmo ano, a Rede configurou-se como uma organização pioneira dentro da discussão do cotidiano feminino dentro das casas de axé (MONTEIRO, 2010).

Figura 6 - Logomarca da Rede de Mulheres de Terreiro de Pernambuco



Fonte: Fotografia Maria Helena do Nascimento/ <http://mariahelenareporter.blogspot.com.br>.

A Articulação Caminhada dos Terreiros de Pernambuco – ACTP também surge em 2007 através de um pedido da Diretoria de Igualdade Racial do Recife a qual solicitou a organização de um evento de abertura em comemoração do Mês da Consciência Negra. Foi então que dia 01 de novembro do mesmo ano, os religiosos de atriz africana tomaram conta das ruas do centro do Recife com 1ª Passeata dos Terreiros de Matriz Africana. No ano de 2015, com a criação da Coordenadoria Estadual de Igualdade Racial-CIRPE, a regulamentação do COEPIR-PE, houve o lançamento do Plano Estadual de Igualdade Racial para o Estado de Pernambuco e a implementação do Decreto nº 42.483 que institui a Caminhada dos Terreiros de Pernambuco como evento de abertura para as celebrações do Mês da Consciência Negra em nosso estado.

Como vimos anteriormente, as ideias propagadas pelo Estado Novo e reforçadas pelas ditaduras seguintes, foram tão nocivas aos povos de terreiros que até o final da década de 80, o baixo nível de escolaridade atingia fortemente as casas de culto afro-brasileiras. A pobreza e a exclusão social dos povos afro-brasileiros desde a colônia, mas mais do que isso, foram os crivos da discriminação religiosas que meus entrevistados atribuíram a não frequência à escola. Atualmente, este perfil vem sendo modificado, modificado e cada vez mais o povo de terreiro tem buscado na Educação estratégias de resistência e luta contra a intolerância e o racismo religioso.

Nos anos de 2008 e 2009, a ACTP buscou levar a discussão sobre a aplicabilidade da lei 10.639/03 para os povos de terreiro. No ano de 2013, a Sétima Caminhada de Terreiros de Pernambuco produziu um informativo suscitando a reflexão dos povos de terreiro acerca os 10 anos da referida lei.

De acordo com o texto base do material, embora o os povos afrodescendentes possam sim comemorar os avanços conquistados no fazer pedagógico das escolas em relação a intervenção proporcionada pela lei 10.639/03, como a inclusão de conteúdos que referem-se às heranças negras, os reinos africanos, os quilombos e as formas de resistência dos povos que

foram escravizados, o escrito aponta que o racismo, introjetado e alimentado cotidianamente em nossa sociedade, continua promovendo exclusões e naturalizando as práticas discriminatórias no ambiente escolar, como agressões físicas e verbais e intolerância religiosa.

O ponto de vista exposto nos direciona para a defesa de que o ensino da História e Cultura Africana e Afro-brasileira não podem estar dissociados da necessidade de formação social de nossos educandos, sobre a mínima reflexão em relação ao respeito às diversidades que compõem a nossa sociedade, bem como o combate paulatino as práticas racistas.

A partir da articulação em movimento protagonizada com a anual Caminhada dos Terreiros de Pernambuco, outras movimentações dos povos de Terreiro em Pernambuco ganharam força como a exemplo das Caminhadas de Terreiros nos municípios de Caruaru (2011), Abreu e Lima (2007), Paulista (2007), em Olinda (2015), em Goiana (2015), no Cabo de Santo Agostinho(2016) e Paudalho (2016). Também houve a construção de articulações de movimento agregando especificamente homenagens a determinados orixás a exemplo das Águas de Oxalá em Caruaru (2000), a Caminhada de Ogum em Igarassu (2015), Caminhada de Oxalá dos Povos tradicionais São Lourenço da Mata (2016) e a Caminhada de Oxum em Camaragibe (2010).

Para Allene Lage (2013), o despertar nos sujeitos os anseios em buscar ações continuadas de formação e ação política remontam também a característica multiplicadora dos movimentos sociais, na luta contra as desigualdades e exclusões, buscando meios diversos para inseri-los e transformar a sociedade.

De acordo com a autora,

[...] as lutas sociais em suas trajetórias diversas entraram em campo produzindo experiências de enfrentamento às desigualdades sociais, econômicas, educacionais, ambientais e políticas, a partir de epistemologias próprias de análise e intervenção, capaz de confrontar as principais problemáticas sociais e apresentar propostas de transformação para as condições sociais historicamente desiguais (LAGE, 2013, p. 47).

Os movimentos sociais ligados aos povos de terreiro se tornam não só um campo de configuração de novas possibilidades de luta e combate ao preconceito e racismo, mas também da construção de identidades políticas. Para alguns dos militantes que ajudam a construir as agendas e debates propostos por tais movimentos, o espaço das caminhadas se mostram como mais que um espaço para ampliar o conhecimento sobre a cultura afrodescendente, valorização e respeito às práticas ancestrais preservadas até hoje, mas também se torna um ato político em busca da equidade e legitimação dos direitos enquanto religião e, seus adeptos, enquanto cidadãos plenos.

3. TESSITURAS LITERÁRIAS

Quando eu morder a palavra, por favor, não me apressem, quero mascar, rasgar entre os dentes, a pele, os ossos, o tutano do verbo, para assim versejar o âmago das coisas (Conceição Evaristo, 2008).

3.1 A trajetória do PNBE

O Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) teve sua criação no ano de 1997 e tem como objetivo prover as bibliotecas das escolas de ensino público das redes federal, estadual, municipal e do Distrito Federal, no âmbito da educação infantil (creches e pré-escolas), do ensino fundamental, do ensino médio e educação de jovens e adultos (EJA), com o fornecimento de obras e demais materiais de apoio à prática da educação básica, promovendo o acesso à cultura e o incentivo à leitura nos alunos e professores por meio da distribuição de acervos de obras de literatura, de pesquisa e de referência.

Através do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), as obras literárias são avaliadas, por meio de editais públicos do programa e submetidos à avaliação pedagógica e à seleção do acervo, em parceria com universidades públicas do país. Quando aprovadas, as obras são adquiridas pelo Ministério da Educação (MEC) e distribuídas de forma gratuita para as escolas.

As obras, em acordo com os documentos legais (Resolução/CD/FNDE nº 7, de 20 de março de 2009), buscam o reconhecimento e na valorização da diversidade humana, considerando diferentes temáticas e as especificidades de populações que compõem a sociedade brasileira, explorando as temáticas Indígena, Quilombola, Campo, Educação de Jovens e Adultos, Direitos Humanos, Sustentabilidade Socioambiental, Educação Especial, Relações Étnico-raciais e Juventude.

Os acervos, nome dado aos exemplares distribuídos, do PNBE Literário, o qual se configura o foco de nossa pesquisa, podem variar em acordo com o número de alunos matriculados e turmas ofertadas em cada escola. Para a Educação Infantil (creche e pré-escola), anos iniciais do Ensino Fundamental e/ou Educação de Jovens e Adultos, os acervos são subdivididos em quatro categorias e para os anos finais e Ensino Médio em três categorias.

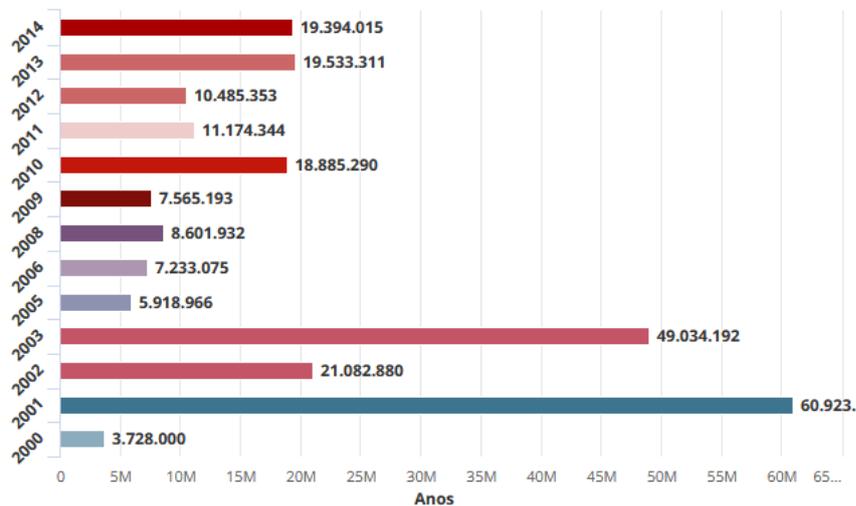
A avaliação na seleção das obras faz observações quanto à qualidade do texto, os aspectos de coerência, coesão, progressão e consistência, dos recursos linguísticos e o trabalho estético com a linguagem. Quanto à adequação temática, os editais direcionam os pretendentes a submeterem obras diversificadas, envolvendo diferentes contextos sociais, culturais e

históricos, de acordo com a faixa etária destinada. A incitação às novas leituras foi evidenciada, assim como o distanciamento de didatismos ou moralismo, preconceitos ou discriminação.

De acordo com os editais, as obras de literatura poderiam pertencer aos gêneros literários: poema, conto, crônica, novela, teatro, texto da tradição popular, romance, memória, diário, biografia, relatos de experiências, obras clássicas da literatura universal, livros de imagens e livros de histórias em quadrinhos. As antologias poderiam ser aceitas mediante justificativa de organização.

Entre os anos de 2000 e 2014 foram quase 230 milhões de exemplares distribuídos pelo PNBE (Figura 7).

Figura 7 - Total de livros distribuídos no exercício PNBE 2000 - 2014



Fonte: FNDE/MEC.

Tal montante significou a garantia de renovação dos acervos para estudantes de todos os anos do ensino básico (infantil, fundamental e médio) durante seu período de vigência. A seguir, exemplificamos em tabela as alterações do PNBE Literário voltado para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental ao longo desses 10 anos.

Tabela 4 - Histórico de atendimentos do PNBE Literário para as séries iniciais do EF

Ano	Público	Destino
2004	4ª séries	Literatura em minha casa
2005	1ª a 4ª séries	Biblioteca Escolar
2007	Ano em há a alteração da nomenclatura do PNBE e as novas demandas de entrega de livros.	
2008	Educação Infantil, Anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) e Educação de Jovens e Adultos	Biblioteca Escolar
2010	Educação Infantil, Anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) e Educação de Jovens e Adultos	Biblioteca Escolar
2012	Educação Infantil, Anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) e Educação de Jovens e Adultos	Biblioteca Escolar
2014	Educação Infantil, Anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) e Educação de Jovens e Adultos	Biblioteca Escolar

Fonte: FNDE/MEC.

O ano de 2014 foi o último de entrega de livros para as bibliotecas públicas do país voltados para os estudantes¹⁹. Em julho de 2017, a partir do decreto nº 9099, de 18 de julho de 2017, o Ministério da Educação (MEC) insere nas especificidades do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) a obrigação de “avaliação e disponibilização de obras literárias, além de acervos para bibliotecas, incluindo ações de qualificação de materiais para aquisição descentralizada pelos entes federativos”, explicitando assim a extinção do PNBE e sua substituição do programa através da ampliação da atuação do PNLD, que agora se chamará Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLMD).

Podemos considerar que o PNBE foi um dos programas de maior visibilidade proposto pelo governo federal nas últimas décadas, tanto do ponto de vista quantitativo de distribuição de exemplares para as escolas públicas, quanto pelo seu tempo de exercício no cenário das

¹⁹ No ano de 2016 foram entregues os livros pertencentes ao acervo voltados para a formação continuada dos professores.

políticas públicas voltadas para a formação de leitores/incentivo à leitura. Mesmo com suspensão do programa no ano de 2016, interessamo-nos a pesquisa dos títulos distribuídos dentro da temática que aborde a religiosidade afro-brasileira pois os mesmos continuarão à disposição dos alunos e dos professores, bem como da análise da importância de tal programa para a disseminação do conhecimento e combate ao racismo religioso, além do fortalecimento e valorização da produção intelectual das práticas, saberes e fazeres do povo de terreiro.

3.2 A literatura infanto-juvenil e a formação de leitores

Ao final do século XVII, a concepção de Literatura Infantil nasceu concomitantemente a ideia de infância. Anterior a esta mudança, a infância era menosprezada pela sociedade e não havia produção específica para este público.

Durante o período feudal, as crianças eram vistas como adultos em versão em miniatura, as quais tinham participação na vida pública, como política, festas, guerras, execuções, nascimentos, doenças, mortes e casamentos arranjados (ZILBERMAN, 2003). Com a ascensão da burguesia no Século das Luzes, o novo modelo de formação familiar unicelular (Pai-Mãe-Filho) foi difundido em larga escala e novos olhares foram destinados às ligações afetivas entre pais e filhos. No novo modelo burguês, a criança foi retirada do mundo de convívio adulto e a estes recaíram a responsabilidade de cuidar, proteger e educar os infantes.

Neste período, a alta classe era grande consumidora de clássicos da literatura voltada para o público infantil, como os *Contos da Mamãe Gansa* de Charles Perrault. Em contrapartida, as classes populares não tinham acesso à escrita e a leitura, o que fortalecia os processos de tradição oral veiculado pelos adultos.

Com a demanda industrial em expansão, as portas das escolas são abertas para acolher a futura mão de obra, tendo em vista que as novas funções do mundo do trabalho implicariam na demanda de sujeitos com o mínimo de domínio da leitura e da escrita. Assim, surgem as ciências que debruçam suas pesquisas no conhecimento da natureza da criança em suas mais diferentes vertentes, em especial, na construção da aprendizagem. Para isso, fez-se necessário a presença de textos impressos em sala de aula. Inicialmente com a adaptação de obras para o público adulto, a literatura infantil começou a tomar forma com o resgate das histórias de tradições orais, lendas e mitos da sociedade. A partir daí, a literatura infantil está intimamente ligada ao processo educativo (AGUIAR, 2011).

O uso do texto literário adquire, então, um caráter exemplar e tem sua especificidade anulada enquanto arte. É preciso, pois, uma correção de rumos, no sentido de propiciar as crianças experiências de leitura enriquecedoras, em que a literatura se mostre como uma realidade possível, ativadora da imaginação e do conhecimento do outro e de si mesmo.

Desta forma, novas produções ganharam espaço, e, baseadas no dialogismo, a criança é vista a partir de um novo conceito, como parte inerente ao desenvolvimento humano.

No Brasil, as primeiras produções literárias voltadas para o público infantil datam do final do século XIX, as quais eram pautadas no nacionalismo, intelectualismo, o tradicionalismo cultural, o moralismo religioso e suas exigências de retidão de caráter, honestidade, solidariedade e pureza de corpo e alma, como pregava os conceitos cristãos (GREGORIN FILHO, 2009).

A partir dos anos de 1920, o escritor Monteiro Lobato ganha notoriedade com as personagens do *Sítio do Pica-Pau Amarelo*. Embora com as presenças de situações racistas ao retratar a cozinheira Tia Nastácia e Tio Barnabé, personagens negros os quais constantemente são desmerecidos e subjulgados intelectual e culturalmente na obra de Lobato, o autor fora o percussor de uma literatura destinada especificamente para as crianças no Brasil.

Em relação à educação, a concepção de ensino de literatura até os anos de 1960 mantinha o foco na transmissão da norma culta, na manutenção dos padrões elevados da escrita literária. Realizava-se o trabalho a partir do uso dos recortes de textos de autores renomados, de questionários de interpretação, do incentivo à cópia do estilo dos escritores com o intuito de que os/as estudantes ampliassem seu conhecimento através patrimônio cultural proveniente da língua portuguesa (CORTEZ, 2014).

No início dos anos 1970, houve o surgimento de cursos de pós-graduação no país e o início das pesquisas na área da literatura infantil. Paralelo a este fato, as diretrizes nacionais de ensino ampliaram a obrigatoriedade do ato de ler na escola, o que possibilitou a ampliação do mercado editorial e a circulação de obras para os leitores iniciantes.

Em meados dos anos 1980, as pesquisas acadêmicas as quais têm como abordagem as diversas problemáticas da linguagem, sofreram um aumento em nível mundial, especialmente no Brasil. Esse desenvolvimento teórico, nos mais diferentes campos e segmentos acadêmicos, ganhou força com os avanços científicos e tecnológicos e as modificações nos mapas culturais tradicionais (BERENBLUM; PAIVA, 2008).

A partir disto, as novas demandas sociais foram inseridas no pensar a educação, contribuindo para a reflexão acerca dos conceitos de alfabetização, leitura e escrita, e os desafios do mundo contemporâneo. Investigações e debates acadêmicos vêm afirmando a

necessidade de os profissionais que atuam em educação reverem suas práticas escolares, de produção de textos e de formação de leitores, levando em consideração os aspectos culturais e sociais que os constituem (DEMO, 2007; JOSÉ, 2007; KLEIMAN, 2006; SOARES; PAIVA, 2008).

O campo da literatura infantil/infanto-juvenil tem atraído atenção dos pesquisadores há alguns anos, o que nos traz o primeiro questionamento: o que é literatura infantil/infanto-juvenil?

O uso dos adjetivos “infantil” ou “infanto-juvenil” não faz referência a uma literatura de qualidade menor, e sim por indicar a especificidade de um texto literário com uma linguagem híbrida, marcadamente constituído por textos verbais e textos visuais (GREGORIN FILHO, 2009). Neste espaço de fomentação lúdico-educativa, o leitor se depara com representações de personagens, tempo, espaço e demais elementos textuais de temas comuns em textos comumente em circulação na sociedade e voltados para o público adulto. A literatura infantil e infanto-juvenil prima pela abordagem de temáticas vinculadas aos valores humanos visando uma formação cidadã.

O amplo uso do texto não verbal nas literaturas infantil e infanto-juvenil envolve a explanação de cenografias, representações imagéticas e diversidade de figuras que auxiliam na composição e compreensão interpretativa do cenário narrativo.

O ato de ler constitui-se em ser uma atividade de comunicação a partir de um referencial de um texto escrito. Para Bajard (2014), existe certa contradição no fato de fazer referência a uma dada atividade como “leitura em voz alta”, sendo proposto o emprego de uma nova terminologia: 1. Oralizar, para a atividade de identificação das palavras através da voz. 2. Ler, para a atividade silenciosa de construção de sentido a partir do significante gráfico. 3. Dizer, para a atividade de comunicação vocal de um texto preexistente (BAJARD, 2014).

Quando pensamos sobre o leitor-criança, é importante ater-nos que no início da escolarização a criança deverá ser inserida em um ambiente que estimule a leitura, de forma satisfatória e prazerosa. Durante o processo de formação de leitores, os iniciantes podem experimentar aprofundar-se na compreensão da obra como parte integrante da descoberta, devem abrir mão das pistas deixadas na primeira leitura, o que não é tarefa fácil. A leitura se realiza a partir da elaboração do sentido do texto, que acontece no primeiro contato com a obra (BAJARD, 2002).

O aprendizado da leitura não implica que os momentos de contação de história serão interrompidos. O ato de contar histórias remete a reflexão das intencionalidades educacionais, visto que vez o processo da leitura tem iniciado cada vez mais antecessor a fase escolar. Nesta

dimensão, Foucambert (1994) busca a análise acerca os momentos de formação de leitores em espaços sociais concomitante à compreensão de que a leitura não se restringe ao espaço escolar, ela é contínua.

A aquisição da leitura dá-se em qualquer idade, e o aprendizado é mantido ao longo da vida. A escola configura-se em ser apenas um momento da formação de leitores. O pesquisador defende a garantia do acesso à leitura por meio de ações da sociedade como um todo, impulsionada por meio de processo contínuo de formação de leitores.

Para Andrea Berenblum (2006, p. 23),

A leitura, como prática sociocultural, deve estar inserida em um conjunto de ações sociais e culturais e não exclusivamente escolarizadas, entendida como prática restrita ao ambiente escolar. Portanto, pensar políticas de leitura extrapola o âmbito da escola - como *locus* e como função -, mas sem dúvida não pode prescindir dela, inclusive por ser a instituição pública das mais democratizadas - pela qual quase todos recentemente conseguem chegar e passar - ainda que, em muitos casos, descontinuamente e sem sucesso.

A intencionalidade de estímulo à leitura na formação do professor é condição básica para que se efetive uma política de formação de leitores no âmbito da escola. Não queremos aqui preconizar que os docentes apenas “leiam”, mas que, a partir de um profissional atuante em sala de aula que tenha competência, curiosidade e interesse na leitura, seja não só capaz de incentivar seus alunos e alunas, mas de mostrar-lhes as sutilezas e entrelinhas dos textos, em especial dos textos escritos.

Verificamos, por conseguinte, que as diferentes concepções acerca do papel da escola, da família e dos próprios leitores sobre a leitura tornam-se complementares para que busquemos novos elementos que retroalimentem as práticas escolarizadas de formação de leitores. Assim, consideramos que os/as educandos/as precisam sentirem-se motivados para o desenvolvimento de uma leitura diária, tanto pela família, como pela escola e pelo professor, pois os livros e a leitura, são apresentados para além da interface alfabetizadora, são instrumentos de transformação da realidade social, da liberdade de pensamento e tolerância às diferenças.

3.3 A construção da identidade negra no ambiente escolar

Em linhas gerais, de acordo com etnólogos e sociólogos, a carga cultural a que o indivíduo é exposto interfere na construção de sua identidade enquanto indivíduo pertencente a determinado grupo. Em relação a essa identidade enquanto grupo social, trazemos a teoria de Giddens (2005) para embasar nossa definição de etnia, a qual trazemos no âmbito desta construção. Primeiro, identificamos outro termo comumente utilizado em se tratando de estudos sobre as relações étnico-raciais, como a própria denominação supracitada apresenta: etnia e raça.

Para Giddens, raça pode ser entendida “como um conjunto de relações sociais que permitem situar os indivíduos e os grupos e determinar vários atributos ou competências com base em aspectos biologicamente fundamentados” (GIDDENS, 2005, p. 205).

Ao denotar a caracterização do termo “raça”, Giddens nos apresenta também o conceito de etnicidade, imbricado de significado puramente social, onde o referido termo “refere-se às práticas e às visões culturais de determinada comunidade de pessoas e que as distingue das outras” (2005, p. 206).

Portanto, diferentes características podem servir para distinguir um grupo étnico de outro, dentre eles a língua, história ou linhagem, religião, os estilos de roupas, adornos e hábitos, ou seja, diferentes estruturas estruturantes.

Föetsch (2007, p. 10) explicita

Portanto, ao passo que o conceito de raça implica a noção de algo definitivo e biológico, sendo baseado nos atributos biologicamente fundamentados, o conceito de etnicidade não pressupõe nada inato, trata-se de um fenômeno puramente social, produzido e reproduzido ao longo do tempo, onde através da socialização o indivíduo assimila os estilos de vida, normas e crenças de suas comunidades. Ressalta-se que a etnicidade pode ser central para a identidade do indivíduo e do grupo oferecendo uma linha de continuidade com o passado, mantida viva através das práticas das tradições culturais, não sendo estática nem imutável, mas variável e adaptável.

A violência racista está fundamentada na negação do outro. Para posicionar esse outro como inferior, o racismo assume diversas facetas e se estabelece em diversos discursos. Destacamos que uma das suas principais especificidades é o seu falso caráter “cordial” que fundamenta o mito da democracia racial. A convivência no ambiente escolar, quando as atividades da Educação lá concebidas são pensadas no pleno exercício da garantia dos direitos de aprendizagem proporciona aos estudantes o compartilhamento da diversidade sócio-étnico-racial, de gênero, das múltiplas deficiências, auxiliando na construção de uma consciência crítica e de respeito a estas realidades.

De acordo Hall (2005, p. 13), a identidade torna-se uma celebração móvel, “formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos apresentados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam”.

Deste modo, o processo de construção da identidade negra, centrada na etnicidade aqui abordada é entendido, e apreciado, como o de qualquer outra construção de identidade não negra, qual seja, pautada nas representações sociais a que os afrodescendentes estão em contato durante toda a sua trajetória de vida social. Os espaços escolares não são isentos desta parcela de comprometimento na construção identitária dos sujeitos, ao contrário! A escola é ainda o local onde as crianças e os jovens tem o maior e mais contundente contato com as representações de uma vida em sociedade, um espelho de todo esse simbolismo.

Segundo Munanga (2004, p. 17),

Se os naturalistas dos séculos XVII-XIX tivessem limitado seus trabalhos somente à classificação dos grupos humanos em função das características físicas, eles não teriam certamente causado nenhum problema à humanidade. Suas classificações teriam sido mantidas ou rejeitadas como sempre acontece na história do conhecimento científico. Infelizmente, desde o início, eles cederam o direito de hierarquizar, isto é, de estabelecer uma escala de valores entre as chamadas raças. O fizeram erigindo uma relação intrínseca entre o biológico (cor de pele, traços morfológicos) e as qualidades psicológicas, morais, intelectuais e culturais.

A educação de fato, não se restringe ao espaço institucionalizado, porém, neste estudo, vamos nos deter ao espaço escolar por também conceber a importância de reflexão sobre o fazer educacional e as incumbências da participação docente na vida do educando e sobre as necessárias mudanças que a educação formal vem sofrendo a partir das pesquisas acadêmicas. Espaços educativos, em especial espaços escolares, têm por função *suis generis* transmitir conceitos, desenvolver competências, alcançar objetivos traçados para quem está no centro daquele fazer pedagógico. Portanto, o professor há que compartilhar todo aquele sentimento educativo a ser desenvolvido na sala de aula.

A ausência deste descaracteriza a ação de lecionar, pois como defende Forquin (1993, p. 9) “Toda pedagogia cínica, isto é, consciente de si como manipulação, mentiras ou passatempo fútil, destruiria a si mesma: ninguém pode ensinar verdadeiramente se não ensina alguma coisa que é seja verdadeira ou válida a seus próprios olhos”.

Analisando tal afirmação a partir do prisma das relações étnico-raciais em nosso país e das dificuldades em desenvolver trabalhos e atividades que abrangem a temática negra na sala de aula e na escola, fica claro a necessidade de formação dos docentes no fazer da Educação em relação aos estudos dos étnico-raciais para a construção da auto afirmação dos/das alunos/as

negros/as em qualquer nível de ensino e ao combate efetivo de práticas discriminatórias e vexatórias pela falta de conhecimento sobre o legado histórico, cultura e social afro-brasileiro.

De acordo com Gomes (2004), se torna difícil para o aluno negro construir uma identidade positiva convivendo num imaginário pedagógico onde o negro e sua cultura é tratada de maneira desigual.

Para Santana (2007, p. 82)

As inscrições corporais do racismo nas vivências cotidianas de negros/as nos espaços escolares marcam profundamente a construção dessas identidades [negras]. São processos que se produzem sob marca de insegurança, desprezo, auto-rejeição, determinando na maioria das vezes a baixa auto-estima.

Ao corroborarmos com esta ideia, compreendemos que o papel desempenhado pela instituição escolar e a educação nela desenvolvida têm deixado lacunas importantes na formação dos sujeitos sociais. É sabido que a escola, tida como aparelho ideológico do Estado, é um valioso instrumento para a disseminação de ideias e práticas. Mesmo se colocando de forma autoritária, a cultura desenvolvida no ambiente escolar tende a ser tida como legítima e unicamente válida.

Nilma Lino Gomes (2008) afirma que muitos professores ainda acreditam que as discussões sobre as relações étnico-raciais não competem ao espaço escolar. Neste ínterim, é comum os casos de racismo em sala de aula ou em outro ambiente escolar serem tratados como brincadeira ou como mera discussão entre crianças e/ou adolescentes. Também ocorre dos livros didáticos, de uso obrigatório pelos/as estudantes, também não são analisados criteriosamente sobre situações de racismo que possam estar presentes.

Na cidade do Recife/PE, no ano de 2007, a mãe de uma criança de três anos denunciou, via rede social, um livro didático para crianças da Educação Infantil por conter atividades de cunho racista. O livro, adotado por uma escola particular, propõe em um dos exercícios aos estudantes que circulem a moradia em que se encontram pessoas felizes. Como exemplos, a família negra é o exemplo triste e outra família, de cor branca é representada como feliz. Em outra página do livro, a atividade pede que os alunos liguem personagens a suas respectivas profissões. A única personagem negra, uma mulher que aparece de vassoura na mão, deve ser ligada a uma pá e um balde. As demais personagens, mulheres brancas, são relacionadas a uma mesa com computador e a uma sala de aula.

A Editora responsável pela publicação afirmou que o exemplar é usado por escolas de todo Brasil há quatro anos e nunca havia registrado queixa semelhante, mas que estariam atentos para as edições seguintes. O caso foi denunciado ao Ministério Público de Pernambuco,

ações educativas foram exigidas e já foram iniciadas, como formação para os professores e elaboração de um material de apoio pela Editora. Porém, na edição de 2018 os exercícios permanecem com a justificativa que não teriam tido tempo hábil para adequação.

Para Eliane Cavalleiro (2000), este silenciamento diante as situações de discriminação impostas pelos próprios livros escolares acabam por vitimar os/as estudantes negros

Esse ritual pedagógico, que ignora as relações étnicas estabelecidas no espaço escolar, pode estar comprometendo o desempenho e o desenvolvimento da personalidade de crianças e de adolescentes negros, bem como estar contribuindo para a formação de crianças e adolescentes brancos com um sentimento de superioridade (CAVALLEIRO, 2000, p.33).

O ensino escolar nos moldes tradicionalistas, os quais perduram na atualidade, legitimam e reproduzem o pensamento eurocêntrico e as práticas racistas. O que, por conseguinte, acarreta na exclusão dos alunos que não se enquadram no estereótipo defendido, no “apagamento” da participação e contribuição dos povos africanos na construção da atual sociedade brasileira.

Aguiar (2011, p. 8) diz que “Para tanto, importa criar situações de leitura fundadas na liberdade de escolha e no ludismo, alicerçadas em bases teóricas sobre o gênero literário em questão, o processo de leitura, as características emocionais e cognitivas infantis e metodologia de trabalhos mais adequada”.

A partir deste ponto de vista, ressaltamos que o/a professor/a é mediador/a dos processos de aprendizagem, agente mobilizado da reconstrução de saberes. O trabalho docente exige familiarização com as metodologias e materiais de apoio de ensino que venham a corroborar com o desenvolvimento de uma prática libertadora. No caso da implementação de uma Educação Antirracista, faz-se necessário que, primordialmente, que o/a professor/a tenha interesse em favorecer uma aprendizagem significativa e com ampla reflexão crítica acerca das relações étnico-raciais em sala de aula.

A literatura infanto-juvenil, como nosso objeto de estudo, propicia conteúdos de análise social e histórica, haja vista que as personagens das produções voltadas ao público infantil muitas vezes reproduzem dramas e conflitos sociais do momento vivido (LE GOFF, 1990). Também podemos destacar, como já relatado nesta pesquisa, que a literatura é fonte de informações sobre dados históricos e culturais de povos alheios ao nosso convívio, tornando-se uma ferramenta multidisciplinar e agregadora para a formação social dos/das estudantes.

Porém, não podemos deixar de atentar que as obras voltadas para o público infantil e juvenil também fazem parte do interesse da demanda de mercado, o que cabe aos agentes

educadores pesquisarem procurarem conteúdos literários que abordem a exposição de personagens que explorem a negritude e a afrodescendência de uma forma positiva e valorizada.

4. ANÁLISE DOS DADOS

Ouvir e ler histórias são formas de aprender. [...] Antigamente, havia muitos povos que não tinham uma forma de escrita. E, mesmo em sociedades com escrita, costumava haver uma parte grande da população que não sabia nem ler nem escrever. Então, a forma de ensinar e aprender a história do povo, seus costumes e sua religião era contando e ouvindo histórias.
(Adilson Martins, 2008)

4.1 Entre versos e estrofes: a religiosidade afro-brasileira retratada nos títulos do PNBE (2004-2014)

Ao estarmos envoltos na discussão da inclusão das temáticas de literatura africana e afro-brasileira no mercado editorial de livros literários, o Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE) configura-se como uma das políticas públicas de incentivo à leitura e formação de leitores. Tendo em vista as exigências dispostas pela Lei 10.639/03, um dos eixos da abordagem do PNBE são as Relações Étnico-Raciais nos livros de literatura que concorrem à seleção.

Ao compreendermos que as cultura afro-brasileira não caminham dissociadas de seus valores humanos, a religiosidade é parte inerente para a formação dos sujeitos e também de um temática importante a ser retratada dentro das temáticas da história e cultura afro-brasileiras e africanas, pois configura-se na representatividade dos saberes ancestrais inseridos nas narrativas literárias destinadas ao público infantil e juvenil. Para desenvolver o estudo aqui proposto, realizamos o recorte temporal de uma década no acervo literário distribuídos para as escolas públicas brasileiras (municipais, estaduais e federais) pelo PNBE nos anos de 2004 a 2014.

Por entendermos que esta política pública de fomento a leitura é uma importante ferramenta mediadora na construção da prática leitora dos jovens alunos, a distribuição de livros pelo programa é uma forma de acesso democrático às obras de literaturas de autores brasileiros e estrangeiros, as quais podem ser utilizadas como materiais de pesquisa e referência para professores e alunos das escolas públicas brasileiras, bem como consideradas com suportes para a propagação da cosmo-percepção africana e afro-brasileira.

Realizamos o levantamento das obras selecionadas para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental ao longo destes 10 anos. A cada finalização da escolha do acervo, é composto um documento com a identificação de cada título, imagem da capa, nome do/a autor/a e editora, acrescido de um resumo da história. Também é disponibilizado o parecer técnico dos

avaliadores do programa. Realizamos o trabalho minucioso de leitura das resenhas e/ou resumos dos títulos selecionados no recorte temporal definido pela pesquisa.

Na tabela a seguir, trazemos o quantitativo de livros de literatura identificados que compõem os acervos do PNBE (2004-2014) e que abordam a religiosidade afro-brasileira:

Tabela 5: Identificação dos títulos que abordam a religiosidade afro-brasileira no PNBE (2004-2014)

ANO	TOTAL DE LIVROS SELECIONADOS PARA O 1º AO 5º ANO	LIVROS QUE ABORDEM A RELIGIOSIDADE AFRO-BRASILEIRA
2004	50	0
2005	290	4
2007	Ano em que há a alteração da nomenclatura do PNBE e as novas demandas de entrega de livros.	
2008	100	0
2010	100	1
2012	100	0
2014	100	0

Fonte: Elaboração própria.

Dos 740 títulos selecionados para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) ao longo dos anos de 2004 a 2014 pelo PNBE, apenas duas edições contemplaram obras que abordam a temática da religiosidade afro-brasileira: o PNBE 2005 – “Aguemon”, de Carolina Cunha (2002); “Ifá, o Adivinho: histórias dos deuses africanos que vieram para o Brasil com os escravos”, de Reginaldo Prandi (2002) e “Influências: olhar a África e ver o Brasil” e “Crianças: olhar a África e ver o Brasil”, de Pierre Verger (2005a; 2005b); PNBE 2010 com “Berimbau e outros poemas”, de Manoel Bandeira (2010). Com um total de 5 exemplares em 10 anos, a incidência da temática da religiosidade afro-brasileira teve um percentual de incidência de pouco mais de 0,5% nos acervos das Séries Iniciais do Ensino Fundamental.

Para que possamos compreender como a religiosidade afro-brasileira é retratada em cada obra, realizamos a análise de seu conteúdo textual e de ilustrações. Corroboramos com Oliveira (2008) quando esta afirma que a mera inclusão no mercado editorial e no espaço escolar de produções literárias que apresentam protagonistas negros (as), ou que delineiam as

religiosidades de matrizes africanas, a cultura afro-brasileira, o continente africano e temáticas afins não se torna suficiente para o combate ao racismo e as formas de opressão.

De acordo com a autora,

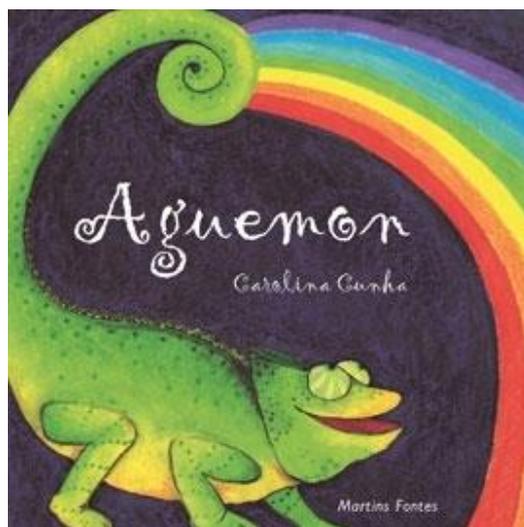
[...] em virtude da Lei 10.639/03, a tendência é que haja investimento no mercado editorial, culminando com publicações e reedições nem sempre elaboradas com a devida qualidade estética e temática, no tocante à história e cultura africana e afro-brasileira, conforme exigência das Diretrizes Curriculares Nacionais (2005) que regulamentam a aludida lei (OLIVEIRA, 2008, p. 2).

Vivemos em uma sociedade em que a inferiorização do segmento étnico-racial negro, sua trajetória, história e ancestralidade, é propagada em larga escala. Por este motivo, compreendemos que os materiais didáticos e de literatura necessitam de uma análise adequada quando temos o enfoque de execução de uma educação antirracista. A seguir, relataremos as considerações sobre as obras que apresentam abordagem sobre a religiosidade afro-brasileira.

4.1.1 Livro 1 – PNBE 2005 – “Aguemon”, de Carolina Cunha

A obra de Carolina Cunha traz a reescrita dos contos de *Ifá* sobre a criação do mundo de acordo com a tradição yorubá. No contexto apresentado pelo livro, o Deus-Supremo *Olodumarè* cria o planeta terra e pede para que seu filho *Oniomon* tome conta. A autora desenrola a história apresentando a personagem *Aguemon*, termo yorubá para camaleão, que é o mensageiro divino que recebe a missão de acompanhar *Oniomon* em sua jornada na Terra.

Figura 8 - Capa do livro “Aguemon”, de Carolina Cunha (2002)

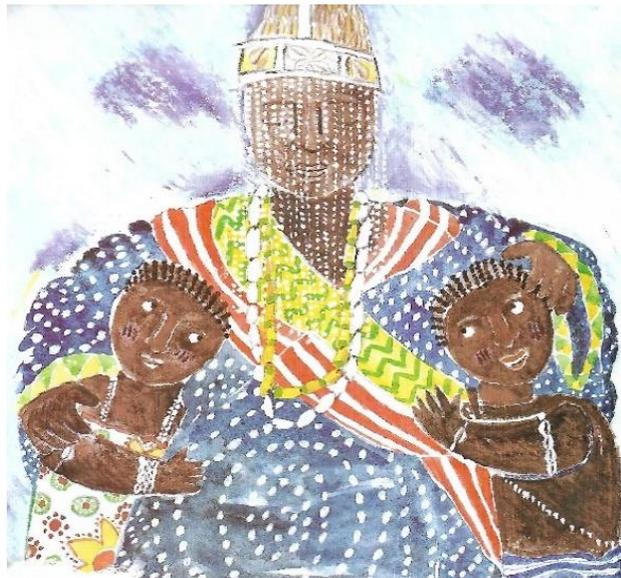


Fonte: Cunha, 2002.

A descoberta do uso das sementes para as primeiras plantações, o surgimento da água, dos relevos, das pedras, das florestas, os primeiros insetos e aves..., tudo é acompanhado pelos

olhos atentos de *Aguemon*, assim como ordenou *Olodumaré*. Com linguagem simples e repleta de estilismos lúdicos, cores vibrantes nas ricas ilustrações, a autora proporciona aos jovens leitores uma viagem pela compreensão da origem do mundo por alguns dos povos africanos. Além da trajetória da criação, a obra também conta como os seres humanos foram criados a partir da lama. Ao final da história, o livro conta com uma sessão que apresenta dados sobre a mitologia africana, explanação sobre os orixás, curiosidades sobre o camaleão e vocabulário.

Figura 9 - *Olodumaré* e seus filhos, *Oniomon*²⁰ e *Omobirim*²¹ (Idem, p.13)



Fonte: Cunha, 2002.

A ilustração acima retrata as personagens divinas com pele negra, vestes com cores vibrantes, fios de conta, búzios, cabelos trançados e marcas corporais tradicionais de alguns povos africanos. A figura masculina de *Olodumaré* é ornada de uma coroa (*adé*) com franja com o que nos parecem pequenas pérolas que lhe ocultam a face. Na tradição religiosa afro-brasileira, *Olodumaré* vive no além, no *Orum*, o qual podemos realizar uma livre tradução de “céu”. Também conhecido com *Olóòrum*, o dono do céu, apresenta as mesmas características do Deus cristão: onipotente, oniciente e onipresente. Embora a ele não se tenha nenhum culto específico, já que ele reina soberano acima dos orixás, *Olodumaré* é responsável pela criação dos orixás, cada um com arquétipos de atividades, funções, complementares uns aos outros, que de forma unificada são responsáveis pelo cuidado com os seres humanos e supervisionar o planeta terra (VERGER, 2002).

De acordo com Carolina Cunha,

Na tradição Iorubá, *Aguemon* simboliza a origem. Em seu papo, ele traz o segredo da criação para a cabeça do filho de *Olodumaré*. As cores, as palavras, o progresso,

²⁰ “Primeiro filho”.

²¹ “Filha mulher”.

também é Aguemon que traz. Ele vem viver na terra muito antes do ser humano, pois o filho de Olodumaré é um deus, é um Orixá; Orixás são aqueles que vem do céu. [...] (CUNHA, 2002, p. 50).

A religião de culto aos orixás está intimamente ligada a concepção de família, sendo os Orixás, em princípio, nossos ancestrais divinizados. Podemos então afirmar que os orixás são a natureza, as águas do rio, as águas do mar, as pedreiras, as ervas, a caça, o ferro, o vento, o arco-íris, os quais estabelecem as possibilidades para a manutenção da vida humana.

Orixá é uma força pura e invisível, repleto de Axé, tornando-se palpável apenas através da incorporação em discípulos escolhidos. Através do Axé, força vital, o Orixá tem a possibilidade de incorporação e assim compartilhar de momentos festivos ou rituais com os seres humanos.

O relato do Aguemon não tem data ou documento oficial de registro, foi perpassado através da oralidade, histórias do *Okú Lae Lae*, ou seja, histórias dos antigos ancestrais, repletas de valores de significados da cultura africana e afro-brasileira. Diante disto, concordamos com Botelho e Nascimento (2012) quando estes afirmam que a mitologia africana na educação dos terreiros de Candomblé descreve

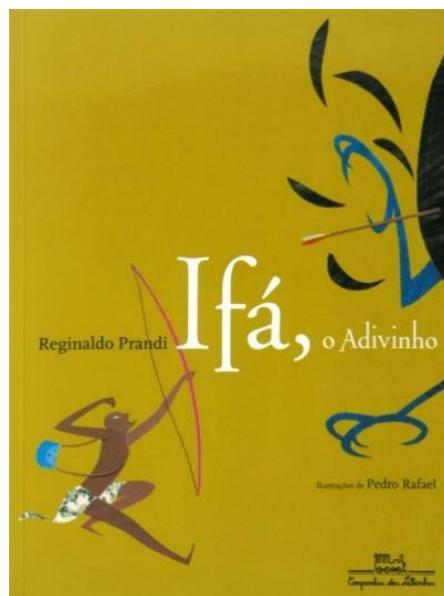
[...] as origens do universo e das criaturas, as relações entre os seres humanos e as divindades e, ainda, como se dá o equilíbrio dinâmico entre eles, o mito de cada divindade dota o mundo de sentido e fornece um sistema de valores e de princípios para as suas seguidoras e os seus seguidores (BOTELHO; NASCIMENTO, 2012, p.77).

Neste sentido, consideramos que a literatura de Carolina Cunha faz jus a esta expectativa, pois, informa sobre os olhares diferenciados que a cultura religiosa de matriz afro-brasileira dispensa à criação do mundo e a relação entre o divino e o humano. O suporte teórico presente nos livros de literatura que abordam questões ligadas a religiosidade afro-brasileira proporcionam as crianças e adolescentes a reconstrução das imagens que humanizam e dão visibilidade aos negros e seu legado ancestral, rompendo com os sentidos negativos impostos pelo imaginário social que deprecia a religião de matriz africana.

4.1.2 Livro 2 – PNBE 2005 – “Ifá, o Adivinho: histórias dos deuses africanos que vieram para o Brasil com os escravos”, de Reginaldo Prandi

O livro do pesquisador Reginaldo Prandi reúne 10 histórias contadas pelo Orixá *Ifá*, divindade-oráculo que utiliza o jogo de búzios para adivinhar o destino das pessoas. Os contos presentes na obra infanto-juvenil foram baseados no livro do mesmo autor, *Mitologia dos Orixás* (2001), reescritas com linguagem lúdica, com ilustrações que revelam os orixás e sua convivência com os seres humanos, evidenciando a mitologia yoruba.

Figura 10 - Capa do livro “Ifá, o Adivinho”, de Reginaldo Prandi (2002)



Fonte: Prandi, 2002.

Prandi utiliza a escrita em português dos termos yorubás e dos orixás, uma das características de sua escrita leve e de linguagem acessível ao público de crianças e adolescentes. As histórias trazem detalhes geográficos e referências a dados históricos e culturais importantes da vida dos yorubás em África. Os mitos aqui contados trazem o Orixá *Ifá* como um grande contador de histórias, estas histórias por sua vez são repetidas.

Na sessão “Quem são nossos personagens, os orixás”, presente ao final da história, Reginaldo Prandi usa a seguinte definição:

IFÁ ou ORUNMILÁ – Deus da adivinhação, do oráculo, do jogo de búzios. É por meio do jogo de búzios dedicado a ele que os pais e mães de santo determinam de que orixá descende cada devoto do Candomblé. O jogo de Ifá também é usado para se perguntar sobre o destino das pessoas, seus caminhos, seus problemas. Ele não se manifesta em transe. Saudado com grito de *Ireoia*, gosta de galo branco e de sua comida preparada com farinha de arroz, banana e ovo. Suas cores são o amarelo e o verde, seu dia é a segunda-feira e seu número é 16 (PRANDI, 2002, p.62).

O autor retrata uma conversa entre *Ifá* e *Olorum*, o Senhor do Céu: “Na vida tudo é repetição. Aprende as histórias que aconteceram no passado e saberás o que se passa no presente, e tudo o que no futuro acontecerá.” (PRANDI, 2002, p. 45).

Desta forma, o papel de *Ifá* foi constituído a partir das histórias colecionadas dos problemas dos seres humanos e orixás, para que a partir daí o mesmo pudesse revelar os caminhos corretos aos seus consulentes para que pudessem atingir o objetivo desejado. Nesta obra, *Ifá* também é transformado em orixá por *Olorum*, após ter seu valor e astúcia reconhecidos pelo Senhor do Céu.

Dessa forma, corroboramos com a afirmativa de que

Na concepção iorubana tradicional do mundo, as histórias míticas oferecem uma orientação importantíssima, uma espécie de referência última para a vida terrestre. É por meio delas que os sacerdotes buscam avaliar o mundo da concretude. Os mitos servem para interpretar a realidade: eles afirmam e reafirmam as verdades iorubanas e dão dicas de como deve se comportar para ter sucesso. A cosmologia iorubana expressa nos mitos apresenta-se tanto como princípio quanto como meio e como fim: está na origem do mundo e é instrumento tanto para interagir com o mundo como para mantê-lo tal como descrito nos mitos (HOFBAUER, 2001, p. 253).

Mais uma vez, reafirmamos a importância da oralidade na transmissão do conhecimento e ancestralidade africana e afrodescendente. Os negros escravizados utilizavam-se destas histórias para manter viva sua cultura e sua fé na memória e nas práticas cotidianas junto aos seus descendentes (PRANDI, 2002, p.54).

Os orixás são apresentados com suas características evidenciadas, como *Euá*, a Misteriosa que salva *Ifá*, o Adivinho da Morte; retrata também a boa relação entre *Exu*, o Mensageiro e *Ifá*, quando o Orixá da Comunicação o ajudou a conquistar o cargo de Adivinho de *Olorum*; também nos apresenta a relação marital poligâmica de *Xangô*, o Trovão, com suas três esposas: *Obá*, a Prestimosa, *Oxum*, a Bela e *Iansã*, a Destemida; nos apresenta a esperteza dos *Ibejis* ao espantarem a Morte; a fúria destruidora de *Ogun*, o Guerreiro; os encantos de *Oxum*, a Bela e de como sempre conseguia o que queria.

Figura 11 - Representação de *Ifá*, o Adivinho (PRANDI, 2002)



Fonte: Prandi, 2002.

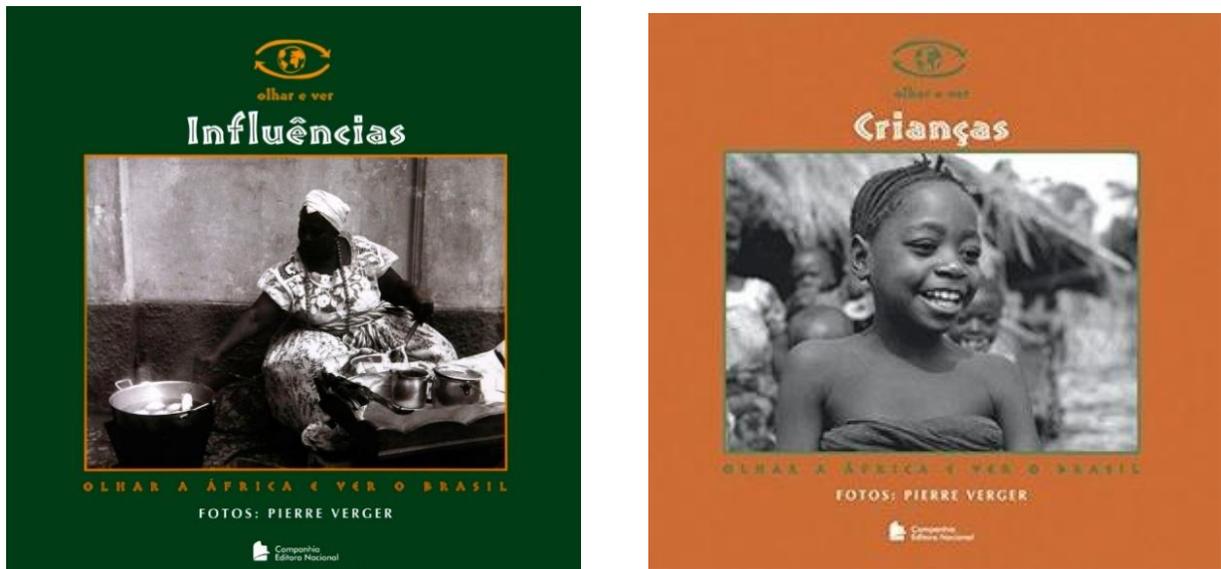
Embora a narrativa entre em conflito com estudiosos que consideram que *Ifá* é um oráculo utilizado para adivinhação e não um orixá, sendo *Orunmilá* o responsável pelo testemunho do destino através dos porta-vozes *babalawos*²², o autor constrói as histórias de forma flexível e dinâmica, expressando através dos mitos o cotidiano ritualístico do Candomblé e da ancestralidade africana.

4.1.3 Livros 3 e 4 – PNBE 2005 – “Influências: olhar a África e ver o Brasil” e “Crianças: olhar a África e ver o Brasil”, de Pierre Verger

As produções “Influências: olhar a África e ver o Brasil” e “Crianças: olhar a África e ver o Brasil” fazem parte da coleção Olhar e Ver, sendo também dos exemplares “A vida em sociedade” e “O mundo do trabalho. As obras pertencentes a coleção reúne os registros fotográficos do antropólogo Pierre Verger (1902-1996), e são acompanhadas pelo texto da pesquisadora Maria da Penha Youssef.

²² Também conhecido como “pais do segredo”, passam longos períodos de aprendizagem para aprender uma infinidade de histórias e lendas antigas classificadas nos duzentos e cinquenta e seis *Odus*, ou seja, caminhos. São verdadeiras enciclopédias orais dos conhecimentos tradicionais do povo yorubá. Ver Verger (2002).

Figuras 12 e 13 - Capas dos livros “Influências” e “Crianças”, de Pierre Verger (2005a; 2005b)), respectivamente



Fonte: Verger, 2005a; 2005b.

Nas obras analisadas “Influências” e “Crianças” (VERGER, 2005a; 2005b), observamos o destaque às similaridades entre o Brasil e a África retratados a partir das fotografias captadas nos países africanos de Argélia, Benim, Burkina Fasso, Congo, Mali, Nigéria, Níger, Togo e Senegal, e nos estados brasileiros da Bahia e Pernambuco, buscando explorar os modos de ser e fazer, vestir, o aspecto físico, bem como algumas das práticas culturais. Os registros são datados entre os anos de 1935 a 1956.

O texto de abertura dos livros que compõem a Coleção “Olhar e Ver” define que as fotos de Pierre Verger revelam a beleza da cultura africana e a força de sua influência na música, na dança, na comida, nas roupas, nas artes e em muitos outros costumes brasileiros, “Olhar a África é descobrir muitas das nossas origens” (VERGER, 2005a; 2005b).

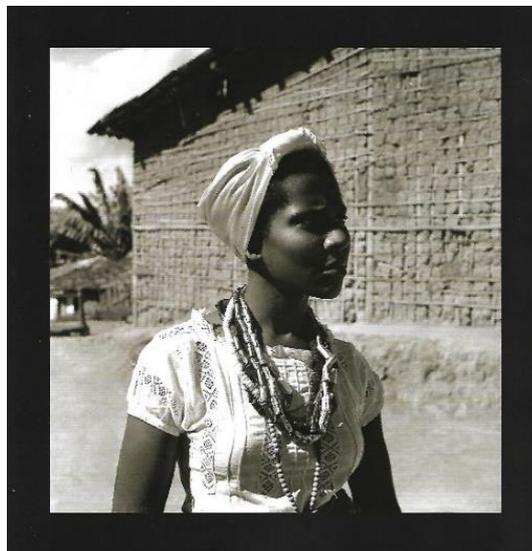
O interesse de Verger pela cultura afro-brasileira com as suas descobertas das expressões do Candomblé no estado da Bahia e em Recife/PE o incentivaram a voltar para África em busca da compreensão das ligações culturais entre os países africanos e o Brasil. Passando pelos ritos religiosos em continente africano, recebeu o nome *Fatumbi* que significa “nascido de novo graças ao Ifá” e tornou-se *babalawo*. Sua aproximação com a religião dos orixás proporcionou-lhe certo prestígio nos terreiros de Candomblé da Bahia.

Contudo, identificamos que os textos presentes nos livros não apresentam referências com a religiosidade afro-brasileira, legado importante para o povo afrodescendente e também de grande expressão nas pesquisas do etnólogo Pierre Verger. Ao analisarmos as imagens apresentadas nas obras, em algumas delas reconhece-se as insígnias e arquétipos oriundos das

práticas religiosas de matriz africana, como vestimentas características, comidas votivas, fios de contas, instrumentos musicais, bem como às manifestações pertencentes a cultura popular como os maracatus e os afoxés.

Para esta análise, analisaremos três situações em específico. A primeira delas, trazemos a figura 14, a qual é precedida pela indicação textual de que a baiana é uma figura tradicional da cultura da Bahia, ornada com “turbantes, os colares de contas e o tecido” (VERGER, 2005a, p. 18). Ao observarmos a figura, podemos inferir que esta jovem mulher negra representa também a forma tradicional como mulheres de candomblé compõem suas vestimentas, trajando o *camisu* (um tipo de camiseta típica de mulheres de Candomblé) e seus fios de contas, que designam que esta aparentemente ocupa um alto grau hierárquico²³.

Figura 14 - Baiana (VERGER, 2005a, p. 19)

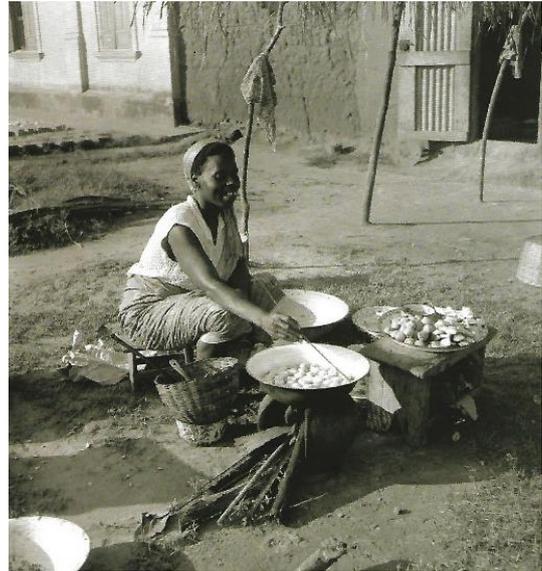
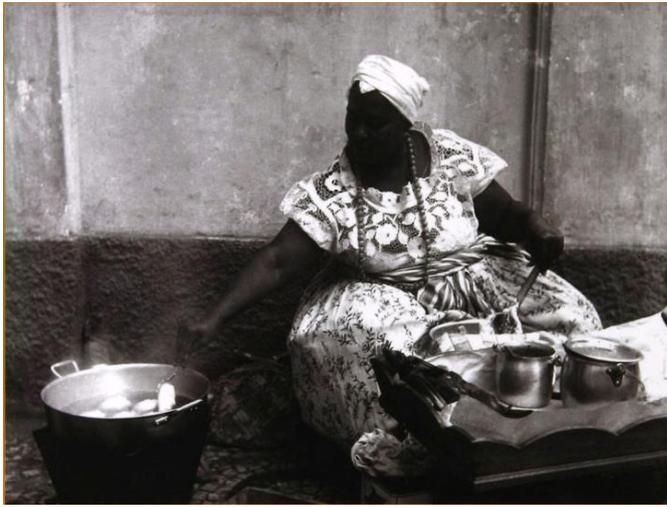


Fonte: Verger, 2005a, p. 19.

Seguindo nossa observação, as Figuras 15 e 16 também nos chamaram atenção pela ausência de referenciais mais amplos sobre a relação entre a o alimento e a concepção do sagrado.

²³ Na concepção do Candomblé, a construção e manutenção de uma *egbé* é baseada no respeito aos cargos hierárquicos, desde os não iniciados, identificados com *abians*, até os *babalorixás* e *yalorixás*. Ver Santiago (2015).

Figuras 15 e 16- Acará e Acarajé (Idem, p. 27 e 29)



Fonte: Verger, 2005a, p. 27 e 29.

Ambas as imagens comparam mulheres negras, em posição parecida, sentadas em um pequeno banco, cozinhando. Ao atentarmos para a segunda imagem, registrada na Bahia, podemos facilmente identificar as vestimentas religiosas de Candomblé da senhora retratada: *camisu* branco em *richilie*, pano da costa ou *ojá* na cintura, turbante ou *ojá ori* e uma longa saia estampada. Somados a composição desta fotografia, o fio de contas no pescoço e o prato votivo em preparação, o acarajé.

Destarte, o acarajé, comida votiva da Orixá *Oyá*, é oriundo do *àkàrà* (acará) africano. O texto que antecede ambas as imagens, Acará e Acarajé, indica que ambos são feitos a partir do feijão fradinho e fritos no azeite de dendê. Na obra “Crianças”, também o identificamos a referência a uma outra comida votiva pertencente a ritualística do Candomblé, o caruru. De acordo com o texto presente na obra, o caruru “é uma comida afro-brasileira feita com quiabo, camarão, azeite de dendê e outros temperos” (VERGER, 2005b, p. 28). Porém, além de sua composição culinária, o caruru é o alimento ritualístico em honra aos Orixás *Ibejis*.

Os Orixás *Ibejis* são representados por crianças gêmeas que em alguns mitos aparecem como filhos de *Ewá* e *Ifá* (PRANDI, 2002), de *Xangô* e *Oyá* ou de *Xangô* e *Oxum* (LODY, 1998, 2007). Apresentam o arquétipo da alegria e diversão inerente às crianças, com culto seguindo o rigor comum aos demais orixás do Candomblé mesmo não havendo incorporação destas divindades.

Sendo também sincretizados com os santos católicos Cosme e Damião, o caruru, é comumente ofertado em festividades no mês de setembro, com a presença de crianças pequenas. Também são identificadas a oferta do alimento sagrado em festividades ligadas ao Orixá *Xangô*,

e em Salvador, nas comemorações à Santa Barbara, sincretizada com a Orixá *Oyá*, no mês de dezembro. Para Raul Lody (1998), a culinária sagrada dentro do Candomblé é ampla e diversa, tendo sua base em pratos à base de grãos, carnes, peixes, aves, temperos e azeites, obedecendo momentos de reclusão, de atividades religiosas e do gosto da divindade.

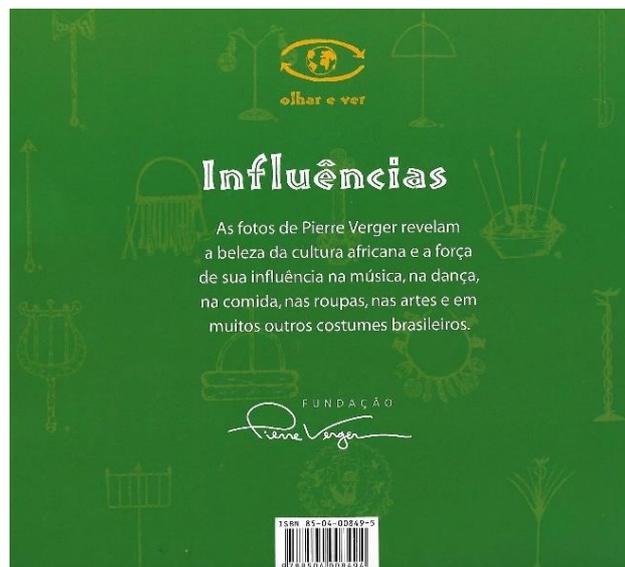
Para o pesquisador:

Os motivos socializadores de se oferecer comidas rituais aos deuses africanos ajudam o fortalecimento das ligações religiosas e éticas que unem os adeptos das religiões afro-brasileiras, contribuindo para o aumento do contato entre os homens e seus deuses. O costume de oferecer alimentos aos deuses reforça a fé e as identidades (LODY, 1998, p. 31).

Com suas atividades rituais sacralizadas, o alimento é ressignificado e ofertado aos orixás como ato de conexão entre o humano e o divino. No Candomblé não há a compreensão de um determinado período indicativo de perda da ligação com o sagrado, ao contrário, nós, *eleguns*²⁴, somos o canal onde o divino retorna ao convívio com a humanidade, sendo a comunhão do alimento a forma unificada desta ligação sagrada.

Em relação à acuidade visual ao analisarmos o conteúdo da obra, identificamos os símbolos dos orixás na contracapa de ambos os livros analisados, seguindo o mesmo estilismo gráfico. Ferramentas de *Ogun*, *Oxóssi*, *Ossain*, *Xangô*, *Obaluayê*, *Yemanjá*, entre outras divindades, preenchem o verso das capas e contracapas em marca d'água.

Figura 17 - Contra-capa do livro “Influências”



Fonte: Verger, 2005a.

²⁴ Termo aplicado a homens e mulheres que são escolhidos pelos orixás para incorporação, permitindo ao orixá voltar a terra para saudar e receber homenagens. Ver Verger (2002).

Compreendemos a importância de trabalhar além do conteúdo textual apresentado no livro. A análise das imagens, acuidade nos detalhes das fotografias e busca por referências auxiliares para a observação ampliam a abordagem da temática da religiosidade afro-brasileira em sala de aula, contextualizando saberes e práticas. Porém, para que tais exemplos sejam evidenciados, o docente necessita de mínimo conhecimento prévio sobre o assunto. Como abordar questões pertinentes à religiosidade afro-brasileira e ter o olhar sensível se tais práticas religiosas são rechaçadas em larga escala?

Lira e Melo (2017), ao buscarem analisar as dificuldades da abordagem sobre a religiosidade afro-brasileira nas escolas, elencaram alguns “possíveis motivos” para o trabalho escolar encontrar entraves, quais sejam:

1. Racismo, em virtude da origem étnica (negra) desta forma de religiosidade.
2. Preconceito, em virtude da origem social (arregimenta parcela significativa de seus fiéis entre as camadas mais baixas da população) e por isso trata-se de religião dita popular.
3. Preconceito, em virtude das origens extra cristãs deste formato de crença, causado pelo poder hegemônico do cristianismo no Brasil.
4. Preconceito, causado pelo conhecimento de algumas práticas deste formato de religiosidade (sacrifício de animais, uso da magia e adivinhação).
5. Desconhecimento quanto ao objeto.
6. A maioria dos profissionais da educação básica não sabe de que forma a religiosidade afrodescendente pode contribuir de maneira significativa para o processo de ensino-aprendizagem.
7. O lugar deste formato de crença nas escolas já é garantido através da vivência de datas comemorativas, como: Dia da Abolição da Escravidão no Brasil (13 de maio), Dia do Folclore (24 de agosto) e Dia Nacional da Consciência Negra (20 de novembro) (LIRA; MELO, 2017, p. 689).

Podemos ampliar a reflexão iniciada pelos autores ao evidenciar que a formação a formação escolar e familiar dos educadores atuantes em sala de aula também foram carregadas de concepções racistas e excludentes, tendo continuidade da formação inicial e continuada ausentes de abordagens teórico-metodológicas dentro da proposta das relações étnico-raciais.

Berenblum (2006, p. 35) afirma que

Os caminhos da formação continuada necessitam de formulações permanentes e integradas às propostas pedagógicas dos sistemas, pensadas plurianualmente, perdendo a marca episódica que tem sido sua face mais conhecida. Do mesmo modo, exige direcionar programas de formação para além de professores, alcançando agentes e responsáveis por bibliotecas, bibliotecários, onde houver, e gestores.

Neste sentido, incluímos ainda porteiros/as, merendeiros/as, secretários/as, estagiários/as, enfim, toda a equipe escolar deve ser assistida por situações educativas que tenham como foco o combate ao racismo no ambiente escolar.

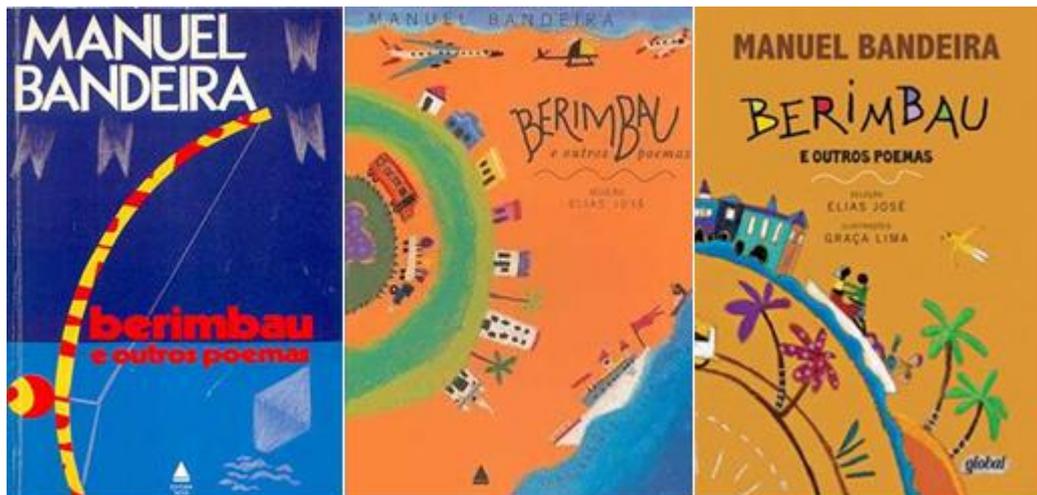
As obras literárias e didáticas devem ser concebidas como material que oferece subsídios para superação de práticas discriminatórias no ambiente escolar, porém, cabe aos

educadores e educadoras ampliarem as referências e os espaços de desenvolvimento de uma educação que vise a diversidade de uma forma real e equitativa.

4.1.4 Livro 5 – PNBE 2010 - “Berimbau e outros poemas” de Manuel Bandeira

A obra “Berimbau e outros poemas”, coletânea póstuma dos escritos de Manuel Bandeira (1886-1968), lançada no ano de 1986. Sua segunda edição, impressa no ano de 1994 foi indicada como altamente recomendável pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil – FNLIJ e integrante do PNBE 1999, tornando a ser escolhida para compor os kits literários nas edições do programa do ano de 2001 e já com sua nova roupagem no PNBE 2010.

Figura 18 - Capas do livro de Manuel Bandeira em suas edições dos anos de 1994, 2010 e 2013, respectivamente



Fonte: Bandeira, 1994; 2010; 2013.

Na edição do ano de 2010, a obra foi repaginada, ganhando ricas ilustrações de Graça Lima, e sendo esta a única encontrada na unidade escolar a qual foi nosso campo de pesquisa. A antologia apresenta 29 poemas recolhidos sob a autoria do pernambucano Manuel Bandeira, carregados do lirismo característico do autor e também pela simplicidade na construção poética. Outra característica pertinente aos poemas escolhidos para a composição desta obra é composição textual a partir das vivências do cotidiano, de onde sobressaem figuras e locais populares, animais domésticos, religiosidade e, naturalmente, a criança e sua percepção de mundo, dando assim o tom modernista de sua literatura.

Dos poemas contidos na obra analisada, apenas quatro abordam questões étnico raciais. E destes, apenas dois trazem conteúdo pertinente às religiosidades de matriz afro-brasileira: D. Janaína e Boca de Forno.

Poema I - D. Janaína:

D. Janaína
Sereia do mar
D. Janaína
De maiô encarnado
D. Janaína
Vai se banhar

D. Janaína
Princesa do mar
D. Janaína
Tem muitos amores
É o rei do Congo
É o rei de Aloanda
É o sultão dos matos
É S. Salavá

Saravá sarava
D. Janaína
Rainha do mar!

D. Janaína
Princesa do mar!
Dai-me licença
Pra eu também brincar
No vosso reinado
(BANDEIRA, 2013, p.30).

No poema “D. Janaína”, um dos nomes utilizados para denominar a orixá *Yemanjá* nas religiões de matriz afro-brasileira, como a Umbanda e algumas nações de Candomblé, encontramos termos como “Sereia do Mar”, “Princesa do Mar” e “Rainha do Mar”, os quais enaltecem as características da orixá *Yemanjá* e seu arquétipo de protetora dos mares e oceanos.

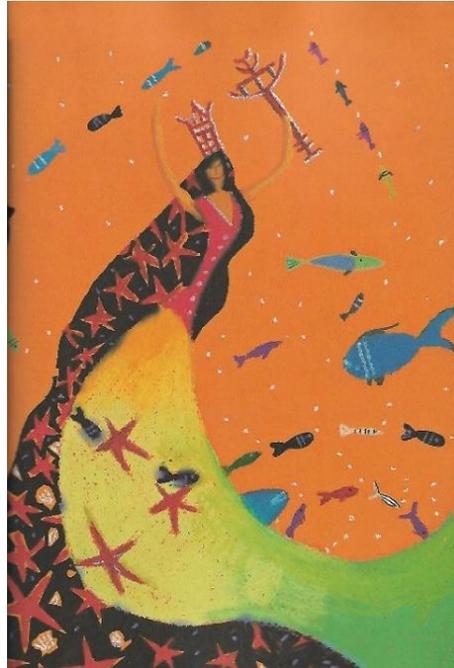
De acordo com Pierre Verger (2002), *Yemanjá* é a deusa da nação de *Egbá*, nação Yorubá compreendida entre as regiões de Ifé e Ibadan, onde existe o rio *Yemojá*. Seu nome deriva de *Yèyé omo ejá* (Mãe cujo filhos são peixes). *Yemanjá* seria filha de *Olóòkun*, deus/deusa do mar.

No Brasil, a referida divindade tornou-se bastante popular como rainha das águas e mares, sincretizada com Nossa Senhora da Conceição na cidade do Recife/PE, onde recebe homenagens no dia 8 de dezembro. Na Bahia, é sincretizada com Nossa Senhora das Candeias na Bahia, com uma das festas mais populares do estado no dia 2 de fevereiro. Orixá muito respeitada, no candomblé representa a grande mãe de todos os orixás, a *Yá Orí* (Mãe cuidadora das cabeças) e também responsável pela fecundidade e cuidados maternos.

A ilustração representativa do poema traz os arquétipos da representação afro-brasileira da Orixá *Yemanjá* com vestido comprido, negros cabelos longos adornado de estrelas-do-mar e conchas marinhas, coroada com um diadema feito de corais, empunhando um cetro real,

envolta de peixes de variados tamanhos e cores. A divindade apresenta pele com tom claro, corpo magro, seios pequenos e postura imponente que aparenta flutuar na água de cor esverdeada.

Figura 19 - Ilustração do poema “D.Janaína”



Fonte: Bandeira, 2013, p.31.

Observamos que, diferente das representações comuns, *Yemanjá* traja um maiô vermelho, “encarnado”, como define o poeta, bem distante dos tons de azul de sua representação religiosa.

Poema II - Boca de forno:

Cara de cobra,
Cobra!
Olhos de louca,
Louca!

Testa insensata
Nariz Capeto
Cós do Capeta
Donzela rouca
Porta-estandarte
Joia boneca
De maracatu!

Pelo teu retrato
Pela tua cinta
Pela tua carta
Ah tôtô meu santo
Eh Abaluaê
Inhansa boneca
De maracatu

No fundo do mar

Há tanto tesouro!
 No fundo do céu
 Há tanto suspiro!
 No meu coração
 Tanto desespero!

Ah tôtô meu pai
 Quero me rasgar
 Quero me perder

Cara de cobra,
 Cobra!
 Olhos de louco,
 Louca!
 Cussaruim boneca
 De maracatu!

(BANDEIRA, 2013, p.52-53)

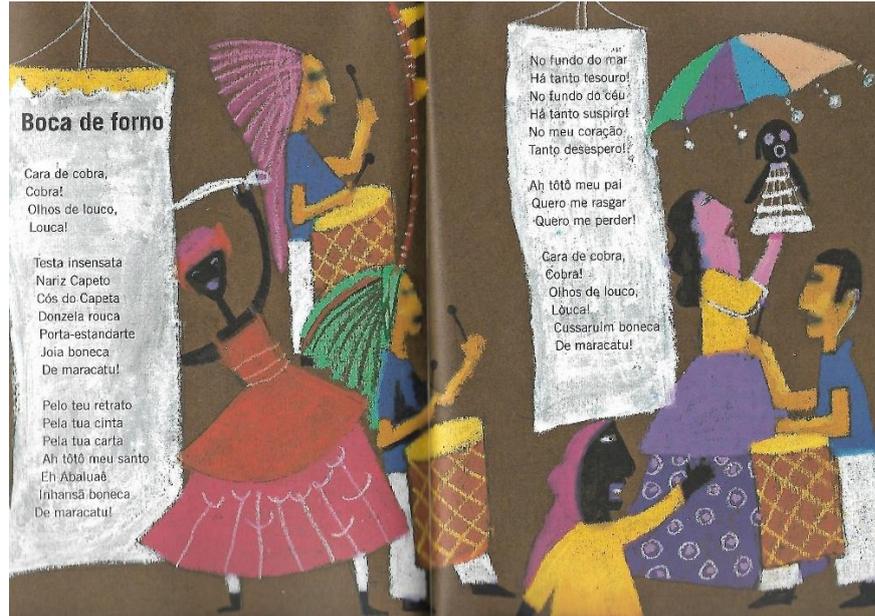
O poema “Boca de Forno” traz o ritmo compassado da brincadeira popular de mesmo nome. No conteúdo do poema identificamos termos que referenciam o maracatu pernambucano e seus componentes como porta-estandarte e a calunga, doravante denominada no poema como “boneca de maracatu”.

Em relação à religiosidade afro-brasileira, o trecho “[...]Ah tôtô meu santo/Eh Abaluaê/Inhansa boneca/De maracatu”, autoriza referência aos orixás *Obaluayê* e *Oyá/Yansã*. Dentro do panteão religioso afro-brasileiro, o Orixá *Obaluayê* é reverenciado com o “Rei Dono da Terra”, deus curador, punindo malfeitores e insolentes com o contágio da varíola. O culto a *Obaluayê*, assim como o de sua mãe *Nanã Buruku*, é identificado por muitos pesquisadores como anterior à chegada de *Orunmilá*, orixá responsável pela comunicação através do jogo de búzios.

Também conhecido como *Omolu*, *Sànpònná* ou *Xapanã*, o deus Dono da Terra teria tido sua origem no reino de Tapá, rei astuto, recluso e conhecedor de medicamentos para a cura dos mares, nos itans que fazem parte da cultura oral de origem africana o referenciam como guerreiro astuto que, ao ferir pessoas com suas flechas, estas ficavam “cegas, surdas ou mancadas” (VERGER, 2002, p. 212). Já em território brasileiro, *Obaluayê* é saudado aos gritos de “Atotô!”, é coberto por palhas as quais escondem todo o seu corpo.

Podemos observar na ilustração do poema a representação do maracatu (Figura 20), com seu porta-estandarte, a dama-do-passo empunhando a calunga, os batuqueiros, outros tocadores com vestimentas que lembram cocares indígenas e uma brincante. Destacamos aqui a Orixá *Oyá* que aparece em aparente movimentação, trajando roupa vermelha com grafismos na saia e empunhando uma espada.

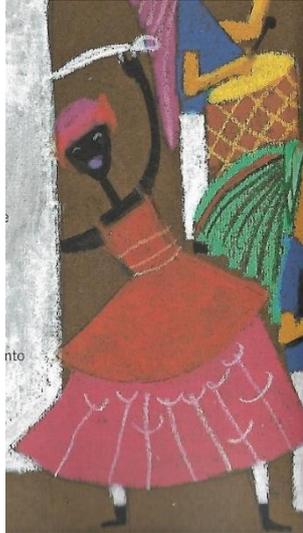
Figura 20 – Ilustração do poema “Boca de Forno” (BANDEIRA, 2013)



Fonte: Bandeira, 2013, p. 52 e 53.

A Orixá *Oyá* ou *Yansã*, identificada no texto de Manuel Bandeira por “Inhansã”, é a divindade dos ventos e tempestades, ligada ao rio Níger ou *Odò Oyá*. Sinônimo de ousadia, coragem e fúria, *Oyá* apresenta um temperamento forte e impetuoso. Os *itans* contam que existiram vários matrimônios com os Orixás, guerrearam ao lado de seus companheiros e também que é a única orixá capaz de enfrentar e dominar os *Egúngúns*, os espíritos dos mortos ancestrais (Idem).

Figura 21 - Ilustração de *Oyá/Yansã* no poema “Boca de Forno” (BANDEIRA, 2013)



Fonte: Bandeira, 2013, p.52.

Embora sob o título atrativo de “Berimbau e outros poemas”, a obra de Manuel Bandeira pouco se debruça em conteúdos que abordem as questões étnico-raciais. Porém, mesmo com este dado, procuramos compreender que a utilização desta obra da literatura infanto-juvenil pode ser explorada como um instrumento de análise das representações sociais das divindades afro-brasileiras.

4.2 Com a palavra, as professoras!

A unidade educacional, campo de nossa pesquisa, tem a atuação de 100% de corpo docente atuante nas séries iniciais do ensino fundamental do sexo feminino. A coleta das entrevistas ocorreu com as profissionais atuantes apenas no turno da manhã, pois é horário em que o espaço da biblioteca conta com a presença de uma profissional responsável, a Professora de Biblioteca Nanã.

No início da pesquisa, a presença da pesquisadora causou situações de curiosidade, questionamentos e desconfianças. Embora que fomos bem recebidas e sempre muito bem supridas em relação às necessidades documentais, de ocupação de espaço na unidade, saída de professores para a coleta de dados e outras situações peculiares ao processo de coleta de entrevistas, percebemos uma certa resistência por parte de algumas colaboradoras atuantes em sala de aula quando estas foram abordadas em relação a contribuição a partir dos questionamentos. Porém, a medida em que as entrevistas eram realizadas, houve o encorajamento por parte das professoras Oxum e Obá, que incentivaram as demais a participarem da pesquisa.

O perfil das colaboradoras é composto por profissionais com ensino superior completo, todas são pós-graduadas e duas delas são mestrandas na área de educação. Em relação a religiosidade, todas se identificam como cristãs, quatro católicas e três protestantes.

Nossa entrevista parte do princípio de compreender as concepções das docentes acerca o racismo e suas práticas, currículo e formação pedagógicas, conteúdos dos livros didáticos e literários, para que possamos construir um linearidade da análise acerca o que dizem as professoras sobre a abordagem da religiosidade afro-brasileira nos livros de literatura e suas implicações. Para isso, organizamos as falas em quatro categorias de análise: racismo, formação e currículo, literatura afro-brasileira e religiosidade. A categoria racismo reúne as impressões acerca das práticas racistas na sociedade e na escola. Na categoria formação e currículo, agrupamos as informações coletadas sobre a formação pedagógica, estrutura do currículo e atividades pedagógicas. Na categoria literatura afro-brasileira, buscamos identificar o lugar da literatura afro-brasileira, seus usos e direcionamentos. Na última categoria, religiosidade, buscamos reunir informações sobre a concepção das colaboradoras a respeito das religiões de matriz africana e a inserção desta discussão em sala de aula.

4.2.1 Racismo

Questionamos as colaboradoras sobre a percepção destas em relação as práticas racistas em nossa sociedade. Seis colaboradoras responderam que a sociedade atual trata com diferença pessoas brancas e pessoas negras e citaram diferentes situações racistas as quais as já presenciaram em locais públicos (comércio, praças, ônibus, rua) ou em conversa com pessoas próximas.

Não declaradamente, mas indiretamente as vezes sim. Eu percebo em alguns momentos, tipo ‘ele é de cor mas ele é muito legal’. Muita gente não trata diretamente porque ‘é de cor’, mas diz que o ambiente não é bom porque tem pessoas negras. Assim, algumas declarações não são diretas por conta da lei. (Otin)

A gente percebe na própria constituição da sociedade. As pessoas de cor negra tiveram com o passar do tempo, mesmo correndo atrás de todo o prejuízo, elas têm dificuldade na equiparação salarial, no acesso á escola, no acesso ao emprego, no acesso á políticas públicas, na saúde, na educação, em todos os âmbitos da sociedade. A pessoa quer seja índio, negro, ou de qualquer outra cor que seja diferente, ela é rotulada pela sociedade. Ela passa por preconceitos. (Yemanjá)

Infelizmente existe no dia a dia a gente percebe. Muitas vezes em sociedade você percebe no ônibus, pessoas se afastam. As vezes dizem assim: aquela pessoa tem um cheiro diferente. Falam do cheiro, falam do cabelo. Eu já ouvi

assim: ‘Hmm... Tá um cheiro de negro...!’ . E eu me perguntei: O que é isso? Porque que as pessoas de cor têm se tratadas diferentes? Cada pessoa tem um cheiro, independe da cor. (Naná)

Eu sou de periferia e isso acontece muito, por exemplo na forma do menino negro se vestir, é o ‘maloqueiro’. Ele é visto diferente de um menino negro que está de terno. Eu moro em um bairro que tem muitas igrejas (evangélicas) e a gente percebe nitidamente a diferença de tratamento entre um menino de terno indo para a igreja com a bíblia embaixo do braço e do mesmo menino se estiver de bermuda e descalço na rua. Com certeza ele vai ser abordado pela polícia na esquina. (Oxum)

Só de passar na rua a gente percebe. Se tiver um grupinho de brancos e passam pessoas negras, as vezes só pela forma de se vestir, a gente vê comentários. Em bancos, supermercados, se um negro não estiver vestido de uma forma adequada para a sociedade, geralmente ele é visto com maus olhos. (Ewá)

A gente percebe nas mínimas coisas, no olhar, no jeito de tratar quando a gente chega em uma loja, independente da sua roupa, mesmo que você as vezes esteja bem vestida, com roupas que pra eles sejam mais caras, eles lhe olham diferente e lhe tratam diferente. (Oyá)

As falas das colaboradoras expõem as formas de tratamento racistas que a sociedade destina homens e mulheres negras. As professoras, em sua maioria, relataram situações percebidas por elas no cotidiano.

Na fala das colaboradoras Oxum, Ewá e Oyá, identificamos as estereotipias direcionadas ao povo negro, como o tipo de roupa usada, a qual pode ser alvo de desconfiança em relação a idoneidade. A cientista social Emanuele Nascimento (2018), afirma que o racismo tem como uma de suas principais características a produção de estereótipos, reduzindo determinados grupos sociais a características simples. Ao analisar os estereótipos do homem negro na telenovela brasileira, Nascimento identifica três situações na obra *Minha Pele* de Lázaro Ramos (2017) em que o negro é visto pela sociedade: o escravo, presente na literatura e em livros didáticos; “o negro ‘perfeito’”, aquele que se afasta de suas origens e busca aproximação ao máximo da cultura branca e “o negro escada”, utilizado como comparativo para que o branco se sobressaia (RAMOS apud NASCIMENTO, 2018). De acordo com a pesquisadora, “Em síntese, o processo de estereotipagem acontece da seguinte maneira: ele reduz, essencializa, naturaliza e finaliza com a fixação da diferença (HALL, 2016). Além disso, ela divide os sujeitos em dois polos: o que é “normal” e o que deve ser excluído, rejeitado” (NASCIMENTO, 2018).

Corroborando com esta ideia, ao analisar o depoimento das colaboradoras supracitadas, podemos identificar que a sociedade tende a reprimir práticas racistas quando se deparam com o estereotipo do “negro perfeito”, aquele que traja vestimentas “adequadas” para sua aceitação

e convívio social. Caso contrário, há a diferença no tratamento, inclusive correndo o risco de sofrer abordagem policial por suspeita de atividade criminosa.

Destacamos também que, dentre as três professoras negras participantes da pesquisa, apenas a professora Oyá se referiu em primeira pessoa como negra. Na frase “*quando a gente chega na loja (...) eles lhe olham diferente*” percebemos o reconhecimento enquanto mulher de pele negra, o que não percebemos em relação as professora Otin e Ewá, que mesmo se identificando enquanto negras, utilizaram frequentemente os termos “eles”, “os negros”, “as pessoas negras”, como algo muito distante de sua realidade.

Ainda sobre a percepção do racismo na sociedade, a professora Obá afirmou que ela nunca presenciou, mas que as pessoas reclamam que existem formas diferenciadas de tratamento, mas afirma que “brincadeiras” são comuns em seu seio familiar.

Assim, como eu nunca me ligo muito em fazer essa diferença, eu não percebo mas eu vejo que muitas pessoas reclamam. Principalmente as pessoas negras. Dizem assim: ‘é porque você não é, você não sente na pele’. Talvez seja isso. Mas se eu tiver falando com outra pessoa eu percebo utilizar como ponto de referência, como uma pessoa gorda. Mas na minha família tem muitas pessoas bem racistas. Na família do meu marido (também)... Inclusive um amigo do meu marido estava olhando para uma moça e meu marido disse ‘tu não disse que não gosta de negro?’. Aí ele respondeu ‘ eu disse que não gosto de negro, mas aquela ali é uma negra’ (com imitação de voz). Assim, que existe nega e negra, relacionado a beleza da mulher. Às vezes eu digo brincando ‘gente, cuidado’. As vezes a gente brinca muito com isso, que é uma coisa séria. Aí dizem, ‘besteira, a gente tá aqui só entre a gente’. Mas existe certos tipos de brincadeira tipo ‘só pode ter sido um negro’, eu ainda ouço isso. Mas no meu olhar, eu não tenho. Mas eu vejo nos outros. (Obá)

Porém, em outro momento da entrevista, Obá admite que vivemos em uma sociedade racista, mas que isso tem “melhorado” devido ao papel da escola.

Como os Estados Unidos que só mostra coisa bonita e rica, parece que lá não tem pobre. Eles não mostram que pegam os negros e colocam num bairro separado. Diz que não tem preconceito, mas tem As pessoas dizem que não tem preconceito, mas a gente (brasileiro) tem muito preconceito, porque foram muitos anos de escravidão, foram muitos anos de sofrimento. Então não se tira de uma hora para outra né? A gente tem melhorado bastante, até na escola. Aí eles perguntam por que não se tem muito médico ou medica negro, porque não tinha oportunidade, as oportunidades estão surgindo agora. Hoje isso está mais a flor da pele, eles estão indo lá e reivindicando. Mas por que estão fazendo hoje? Porque antes não tinha essa força, e hoje tem, estão estudando, tão cavando sua vez, não estão esperando que ninguém dê. Estão indo atrás. E eu digo, estude. A única coisa que a gente tem é estudar.(Obá)

O tom jocoso das “brincadeiras” realizadas entre pessoas brancas nos remete ao racismo implícito explanado pela Gestora Yemanjá em sua fala. Mesmo negando que não percebe diferença no tratamento entre pessoas brancas e negras, Obá nos brinda com relatos de práticas racistas vivenciadas por homens e principalmente mulheres negras, cotidianamente alvos de comparações hipersexualizadas, vistas como meros objetos de prazer e fetiche.

Atentamos neste interim que ações nocivas do racismo é o processo de negação. Para forjar uma impressão de igualdade social, há a negação de sua ocorrência, como a ideia falaciosa de “democracia racial”, que busca deslegitimar a luta dos movimentos sociais.

Nascimento (2018) pontua que

Cabe pontuar que o mito da democracia racial ainda se estabelece nas práticas cotidianas da sociedade brasileira e na medida que nega a existência de discriminações raciais, ele desqualifica as ações e movimentos contrários ao ideário racista. É nesse sentido que é importante chamar atenção para o conjunto de enunciados presentes no nosso cotidiano que ocultam o racismo arraigado em nossas ações. Dizer que no Brasil existe uma democracia racial é negar a gama das desigualdades vivenciadas pela parcela negra brasileira e que ainda persistem atualmente (NASCIMENTO, 2018, p. 72).

Evidentemente, o racismo se apresenta de forma diferenciada, não sendo institucionalizado e explícito como em outros contextos históricos. Porém, continua vitimando através de novas formas de discriminação presentes em diversos setores da sociedade, tais como a exclusão, o esquecimento, o silenciamento, a desumanização e a humilhação.

Acerca esta discussão, buscamos informações sobre situações de racismo na escola campo de pesquisa. As colaboradoras Otin, Ewá e Obá afirmaram que já presenciaram situações racistas entre alunos, mas que hoje em dia elas não tem percebido e justificam o trabalho docente como causa dessa mudança.

Eu já percebi mais, eu acho. Hoje em dia nem tanto. Porque a gente já vem colocando sempre isso nas aulas que o princípio maior é o respeito. Não só (diferença) de cor, mas em relação as diferenças em geral. Eu já presenciei criança dizer ‘ não vou brincar com ele porque ele é pretinho, porque o cabelo é ruim’. Criança não pondera as palavras, ela cita mesmo. (Otin)

Esse ano eu ainda não percebi, mas tinha muito. Mas é assim, um aluno chamando o outro de macaco ou de negro, ‘nego’. Só que a criança que estava reclamando e a outra que estava fazendo (o xingamento), todas duas eram negras. Eles mesmos não gostam de ter a pele escura. Talvez seja por essa coisa da sociedade de dizer que é menos porque tem a pele escura. A escola tem trabalhado muito isso, e nos últimos anos a escola e até as pessoas de fora tem se ligado mais nisso. Quando eu era criança ninguém se ligava nisso, não existia isso. E também, a gente não vê. Se a gente for pra uma escola de classe alta, existem poucas pessoas de pele escura, que chamasse o negro. Mas quando tem também não faz nenhuma diferença. Pra mim, ele passa despercebido. (Obá)

Aqui na escola eu já trabalho há nove anos, e a gente procura combater, tem um trabalho muito forte voltado (para isso). Realmente eu não percebo muito, mas geralmente acontece quando vem alunos de outras escolas, como aconteceu com um aluno meu que era de outra escola e disse que o cabelo de outra aluna minha era ruim. Eu já vi outras situações, mas foram poucos. Em outras escolas eu vi mais. Eu já vi uma aluno e um aluno serem excluídos porque eles eram negros. E também tem muita preocupação com o cabelo, porque era feio. (Ewá)

Já as colaboradoras Nanã, Oxum e Oyá relataram que ainda é muito comum entre os alunos o uso de termos pejorativos para tratar o colega negro, ou entre crianças negras. As professoras Nanã e Oxum também ressaltaram que a diferença no tratamento também ocorre da parte de educadoras para o tratamento com as crianças.

Muitas vezes me entristece porque ocorrem entre as crianças, porque elas passam a realidade em que elas vivem, onde moram, e a gente vê muito forte entre profissionais da área de educação. Eu percebo pela reação das crianças, elas comentam se tocam, usam os olhares. Quem deveria ‘tirar’ isso das crianças, de discriminar, de não respeitar o outro. Eu observo isso no ambiente escolar, diariamente a gente vê a discriminação acontecendo. Eu já fiz um trabalho com um livro, ‘A princesa Ana’ e a personagem é negra, e um aluno da educação infantil olhou pra mim e disse ‘eu não gosto de negro!’. Quando eu fui falar sobre a história, apresentar, ele gritou para mim ‘sua gorda!’. Então é difícil quando não se tem um trabalho. (Naná)

Ainda hoje a gente escuta um ou outro menino chamando o outro de macaco por causa da cor da pele. Isso também acontece quando um menino negro chama o outro menino negro de macaco, porque isso também acontece. São as coisas mais evidentes dentro da escola. Até por parte de professoras a gente percebe. A aluna branquinha do cabelinho liso, ela recebe mais afagos do que um menino negro de cabelo crespo. O menino negro vai receber mais grito, não vai ser rotulado como o bonzinho, raramente é escolhido como o protagonista de uma peça na escola por exemplo, como na época da páscoa que se procura um menino branquinho com traços delicados. Entre os alunos, a gente perceber na hora do xingar, porque na hora do brincar, tá alí todo mundo junto e parece que está todo mundo igual. Mas na hora do xingamento parece que a primeira coisa que vem a mente é o xingamento relacionado a cor, ao cabelo, de meninos falando do cabelos das meninas. Na maioria das vezes os meninos de cabelos crespos estão com o cabelo mais cortadinho. Hoje não, a gente vê mais os meninos deixando o cabelo a vontade, mas há um tempo atrás, só víamos os meninos xingando o cabelo das meninas: “menina do cabelo ruim”, “menina do cabelo pixaim”, “penteia esse cabelo” ou “amarra esse cabelo”. Os próprios alunos falando entre sí. (Oxum)

No ambiente escolar, entre eles, ainda existe. E as vezes eles trazem de casa isso. Se o coleguinha tem a pele mais escura, eles acham que é até mais pobres do que eles. Eles pensam isso. Em relação às educadoras,

eu não percebo isso. Já percebi várias vezes entre alunos. Eu ano passado (2017) tinha muitos alunos brancos, e eles tratavam os alunos negros diferente, inclusive porque eu tinha alunos que trabalhavam na Integração (T.I Macaxeira) vendendo pipoca e eles viam isso e eles se achavam superior por conta da cor da pele e pelo trabalho dos meninos. (Oyá)

Eu acho que isso é uma sementezinha que vai soltando e vai. Eu acho que hoje está muito melhor porque as pessoas tem trabalhado mais, tem exposto mais isso na televisão, na mídia, em todo canto. E até as pessoas que são mais racistas tem que se trabalhar. Mas também quem nasce em uma família que todo mundo fala que negro é pobre, que negro é isso, que negro é aquilo, aí ela vai levar para a escola o que? Ela vai fazer o mesmo com a questão do homossexualismo, certo? As pessoas são tão preconceituosas, que a questão do negro é presente, mas com os homossexuais são mais, eu acho. (Obá)

Para a Gestora Yemanjá, o preconceito na escola está menos explícito, que pode ser identificado nos livros didáticos ou em situações de seleções profissionais. A mesma afirma que na unidade educacional nunca presenciou situações de cunho racista entre alunos e/ou professores.

Hoje em dia a situação está menos escancarada, ela está menos exposta. Até porque a escola deveria ser o lugar onde se deveria ter menos preconceito. Mas como as pessoas vem de fora para dentro da escola, as pessoas trazem esse preconceito. Esses preconceitos aparecem nos livros didáticos, eles aparecem até no acesso aos concursos, nas escolhas dos estagiários, nas seleções. Dentro da escola, graças a Deus eu nunca presenciei esse preconceito explícito. A forma explicita pode acontecer, mas elas não falam, mas podem sentir e agir. (Yemanjá)

Consideramos de extrema importância tal questionamento para as participantes da pesquisa pois, como já apontado por Eliane Cavalleiro (2000), o silêncio em relação às práticas racistas no ambiente escolar além de afetarem diretamente o desenvolvimento intelectual de estudantes, imbrica em possível embrutecimento das relações sociais ao longo da vida. As falas dicotômicas das profissionais que convivem no mesmo espaço supõem que a percepção de situações racistas no ambiente escolar podem ser muitas vezes pormenorizadas a partir de sutilezas como a afirmação de não perceber os atos de discriminação, o que culmina por vezes no racismo “a brasileira”, o racismo velado.

As professoras Oxum, Otin e Ewá expuseram que a rejeição ao traços fenotípicos das crianças negras são recorrentes nas situações discriminatórias na escola. O uso de termos pejorativos como “cabelo ruim” e “cabelo pixaim” ferem não só a auto-estima das crianças, como acaba gerando situações de troca de insultos ou mesmo de violência física. Para Cashmore (2000), a discriminação racial percorre desde os usos de termos pejorativos a negatização da

imagem da pessoa negra, que acaba culminando na negação aos acessos a educação, moradia, empregos.

As professoras Obá e Oxum, ao destacarem que muitas vezes as práticas racistas ocorrem entre crianças negras, reforçam a nossa compreensão de que a partir do momento que a criança ou o adulto não-negro, tendo em vista que os e as estudantes são sujeitos socialmente introjetados na vida cotidiana, ao se sentirem superiores, fortalecem e mantêm as práticas racistas e discriminatórias cotidianas. Já a criança negra, por sua vez, se auto-rejeita e rejeita o grupo ao qual pertence, sua cultura e sua história (CAVALLEIRO, 2000). Assim como a professora Oyá nos revela a exclusão de alunos negros dentro da sala de aula por alunos não-negros, devido a situação social e trabalho informal. O pensamento estereotipado de que a pele escura implica a baixa condição socioeconômica representa uma das faces do racismo, a ausência de relações de alteridade, mesmo que os alunos morem na mesma comunidade periférica.

Na fala da professora Nanã, juntamente com a professora Oxum, destacamos as práticas discriminatórias por parte de educadores para as crianças negras. Ambas as professoras dizem que percebem através das falas, da indicação de crianças negras para atividades pedagógicas em que a mesma seja protagonista bem como em momentos de afeto e carinho.

4.2.2 Formação e Currículo

Em relação ao conteúdo de formação profissional, inicial e continuada, rodas de diálogo ou projeto na escola que abordasse a cultura afro-brasileira e o calendário escolar, todas as professoras atuantes em sala de aula afirmaram que nunca participaram de formações específicas sobre temática racial ofertadas pela Prefeitura do Recife ou em atividades pedagógicas pela escola. As colaboradas exemplificaram que no meio da fala era reforçado a obrigatoriedade, ou dado um exemplo de atividade.

O que aconteceu em uma vez em uma das formações foi uma formadora, por livre e espontânea vontade dela, não era tema da formação, sugerir que a gente trabalhasse textos de Carolina Maria de Jesus seria interessante. Mas aí foi um parêntese que ela abriu durante uma formação inteira. Mas que há um trabalho dentro das escolas em que eu trabalhei, das redes municipais e particulares? Não. Pode ter ocorrido, mas geralmente é para poucos. Não posso afirmar que a prefeitura não trabalha isso, mas eu nunca participei e nem tive acesso de que ela aconteceria. A gente tem interesse em outras temáticas, mas não temos acesso muitas vezes, nem em formação da prefeitura e nem

rodas de diálogo que pudesse acontecer dentro da própria escola. (Oxum)

Nuca tive nenhuma formação. A questão é: vai, te vira! Vai pesquisar para você ter propriedade no que vai passar. Aí quando parte para alunos maiores você tem que se aprofundar ainda mais porque vão vir outros questionamentos e argumentações, e você tem que estar bem preparado. Aí como são os pequenos, não se aprofunda tanto a discussão, e independente você tem que pesquisar. A formação que teve foi assim: ‘você sabem que deve ser trabalhado em sala de aula’. Isso não é formação, né? É alerta. (Otin)

Geralmente a gente pesquisa para poder colocar no currículo. Mas já tive formação que abordou, muito pouco, geralmente eles falam assim. Mas não como tema principal. (Ewá)

Eu vejo falar que tem, mas eu nunca fui. (Obá)

As colaboradoras Nanã e Yemanjá, em contrapartida, ressaltaram que já participaram de formações voltadas para a aplicação da lei 10.639/03. Realizamos levantamento no calendário de formação dos anos de 2016 e 2017, ano de execução de nossa pesquisa. Identificamos que no ano de 2016, a formação denominada “O respeito às diferenças na perspectiva da igualdade racial” foi ofertada para os professores atuantes nas turmas do 1º e 2º ano, no turno da manhã, no mês de setembro, e para os profissionais atuantes nos 4º e 5º anos no mês de novembro. Em 2017, a forma de apresentação da formação foi alterada, com a apresentação do tema e do direito de aprendizagem desenvolvido. O tema “Circulando ideias: literárias, imagéticas e brincantes” teve como direito de aprendizagem “Realizar atividades de estímulo à leitura através de contos e histórias escritas sobre e por pessoas negras e indígenas”, e foi ofertada para os profissionais atuantes das turmas de 1º ao 3º ano no mês de outubro, e no mês de novembro para professores de 4º e 5º anos.

Sobre o calendário escolar, as colaboradoras sinalizaram que o dia da consciência negra é a única data comemorativa presente na organização das atividades da unidade de ensino, inserida como um dos temas da mostra artística anual voltada para as expressões artísticas, porém esta não é descrita como foco da atividade, é apenas um dos temas que podem ser abordados, caso a atividade recaia no mês de novembro.

Para Gomes (2011), a efetivação da inserção das relações étnico-raciais como política pública em educação vem percorrendo um caminho tenso e complexo no Brasil. Para a pesquisadora,

É possível perceber o seu potencial indutor e realizador de programas e ações direcionados à sustentação de políticas de direito e de reforço às questões raciais em uma perspectiva mais ampla e inclusiva. Estes vêm sendo realizados pelo MEC e, em

graus muito diferenciados, pelos sistemas de ensino. No entanto, dada a responsabilidade do MEC, dos sistemas de ensino, das escolas, gestores e educadores na superação do racismo e na educação das relações étnico-raciais, as iniciativas para a concretização dessa política ainda carecem de enraizamento. A sua efetivação dependerá da necessária mobilização da sociedade civil a fim de que o direito à diversidade étnico-racial seja garantido nas escolas, nos currículos, nos projetos político-pedagógicos, na formação de professores, nas políticas educacionais, etc. (GOMES, 2010, p. 08).

Dessa forma, compreendemos que a formação pedagógica vai para além da mobilização das esferas governamentais, as quais, mesmo de forma escassa, ofertam momentos formativos pontuais. Mas, o interesse deve partir principalmente do professor e da professora que atua em sala de aula, tanto na cobrança e busca por transformações dos paradigmas clássicos de uma sociedade racista construída historicamente.

4.2.3 Literatura afro-brasileira

O uso da literatura, de acordo com professoras entrevistadas, é o rompimento dos estereótipos veiculados no livro didático. Em geral, quando se tem a abordagem relacionada ao negro, o tema recorrente é a época da escravidão, não expandindo o universo cultural afro-brasileiro. A ausência de conteúdos para além da escravização do povo africano, reforça a desvalorização e o renegar da cultura afro-brasileira, fortemente ressaltado no imaginário coletivo da sociedade.

Ana Célia Silva (1995, p. 135) afirma que tal recorrência

[...] tem um impacto sobre a construção da identidade dos educandos de ascendência africana, indígena e mestiça, que não encontram referências positivas a sua origem, a sua cultura e a sua história, omitida ou mostrada de maneira caricatural, estereotipada e folclorizada na escola.

Muitas vezes, as abordagens dos conteúdos (ou ausência deles, no caso das relações étnico-raciais e da cultura afro-brasileira) em livros didáticos culminam por disseminar informações que fortalecem as situações discriminatórias e excludentes direcionadas as pessoas negras. A medida que a personagem negra aparece sempre a margem da sociedade, em situação de violência, maus tratos e tristeza, a criança, negra e não-negra, internaliza que a aquele é o lugar destinado ao negro, fazendo com que o ideal de branqueamento seja internalizado e tido como “padrão, como bom, como bonito.

Em relação a isto, as professoras atuantes em sala de aula Oxum, Oyá, Obá e Ewá afirmaram que utilizam a literatura com a presença de personagens negros ou que contenham histórias africanas e afro-brasileiras, como quebra de paradigmas para contrapor o que é exposto

no livro didático. Entre os livros citados, as obras recorrentes foram “Menina Bonita do Laço de Fita” de Ana Maria Machado, a coleção “Bichos da África” e “Madiba: o menino africano” de Rogério Andrade Barbosa, “Princesa Ana” de Ed Franck e Kris Nauwelaerts, e o “O Quibungo e as Brincadeiras”, obra produzida por alunos da escola pesquisada.

O livro “O Quibungo e as Brincadeiras”, obra baseada em um conto de origem banto, foi produzida no ano de 2015 a partir de um projeto desenvolvido por uma das turmas de correção de fluxo do Acelera Brasil. Ao realizar o trabalho de pesquisa e produção textual sobre a cultura afro-brasileira, os alunos produziram o texto coletivamente e construíram um livro em tecido, o qual foi vencedor de um concurso da rede municipal para o lançamento de um livro produzido por alunos. O livro foi publicado pela editora IMEPH, que desenvolve o Projeto Nas Ondas da Leitura²⁵, e foi distribuído para os alunos e profissionais da escola pesquisada no mesmo ano. Exemplares do livro também estão presentes na biblioteca da unidade e foram distribuídos para algumas bibliotecas da rede municipal e de algumas escolas escola de rede privada, de forma autônoma pela Professora de Biblioteca Nanã e pela professora responsável pelo desenvolvimento do projeto.

A professora Oxum, estimulada pelas descobertas a partir das pesquisas que tem realizado de forma autônoma nos últimos anos, realizou um trabalho no ano de 2017 específico sobre a cultura africana e afro-brasileira a partir de um livro de literatura infantil que aborda uma lenda da Guiné-Bissau, “Não chore ainda não” de Rogério Andrade Barbosa. Ao longo do ano, a turma da correção de fluxo Se Liga construiu o livro “Se Liga na África”, o qual por meio de poesias e desenhos autorais das crianças explora os conhecimentos adquiridos em relação ao continente africano e a cultura afro-brasileira. O livro foi impresso por uma editora que realiza parceria com a Prefeitura do Recife.

Para as colaboradoras de forma geral a literatura expande os horizontes das crianças. Para a professora Oyá, no entanto, o livro que lhe chamou atenção e que ela geralmente utiliza em sala de aula não foca a negritude da personagem, porém o fato dela ser uma princesa negra já inquieta os alunos, pois eles mantêm os estereótipos de que a pessoa negra sempre irá ocupar locais subalternos.

Eu gosto dos livros de literatura quando eles contam uma história que não são baseadas na escravidão, que não baseadas em crianças pobres. Eu gosto de mostrar aos meus alunos que não necessariamente porque é negro tem que se pobre. Porque é negro tem que ser? Eu gosto de

²⁵ O projeto Nas Ondas da Leitura da Editora IMEPH é desenvolvido como estratégias de alfabetização e formação de leitores adotado pela Prefeitura do Recife. Os alunos da educação infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos recebem livros que serão trabalhados pelos professores ao longo do ano letivo, com culminâncias mensais, seguindo o calendário pré-estabelecido pela Secretaria de Educação Municipal.

histórias que não pontuam isso. Eu trabalhei o livro Princesa Ana e em nenhum momento ele focava que ela era negra, mas que ela uma princesa e queria casar, só isso. (Oyá)

A professora Ewá, por sua vez, acredita que é importante que seja evidenciado que o personagem é negro para que estereótipos sejam rompidos.

A gente vê que abre um leque novo, um mundo novo para eles. Muitas vezes eles repetem, reproduzem o que ouvem na rua como ser negro é feio, ser negro é sujo, ter cabelo diferente não é bom. Então assim, com o livro a gente vê que abre o entendimento deles. E muitas vezes eles dão aula em casa porque eles dizem eu aprendi assim, não devemos ter preconceito. Abre uma perspectiva de vida para eles. (Ewá)

Mesmo que não haja domínio de conteúdo aprofundado, os/as educadores/as podem encontrar na literatura infanto-juvenil a possibilidade de redimensionar os conhecimentos sobre a África e os afro-brasileiros, pois se tornam ricos instrumentos para construir e enriquecer o pensamento das crianças, através de recurso de imagens e vasto enredo (SILVA, 2012). Ao levarmos em consideração o efeito de uma abordagem que estimula o positivismo da imagem da pessoa negra em sala de aula, ambas as docentes apresentam tentativas de romper com os estereótipos e fornecer espelhos positivos para a construção da identidade da criança de etnia não branca, não ficando reféns das ausências dos livros didáticos e buscando romper com as naturalizações dos processos sociais que fortalecem a ideologia do branqueamento.

4.2.4 Religiosidade

Ao questionarmos as colaboradoras sobre o desenvolvimento de atividades que abordassem a religiosidade afro-brasileira em sala de aula percebemos o desconforto em explicar este assunto. Entre sorrisos, suspiros é perceptível escolha de palavras, tivemos o retorno que falar sobre religiões como candomblé ou umbanda em sala de aula é um tema polêmico e delicado, pois a maior parte dos alunos são oriundos de famílias cristãs. Das sete profissionais entrevistadas, apenas três relataram experiências na tentativa de uma abordagem religiosa afro-brasileira em sala de aula e uma das colaboradoras informou que a temática surgiu a partir de um depoimento de uma estudante. Porém, não desenvolveram atividades posteriores.

É complicada essa questão porque a gente está em uma escola que quando a gente entra a reza o pai nosso, então a gente tende a ignorar. Eu vejo muito isso, nas escolas em geral em que eu trabalhei, somos todos católicos. Não se pensa coletivamente, sistematicamente, em atividades que contemplem todas as religiões. Como a páscoa, se você quiser, você vem, se você da umbanda ou candomblé, ‘a gente vai servir

pão e vinho viu mamãezinha’. Há uma certa exclusão na escola. E eu estou dentro disso porque eu faço parte da escola. Quando a gente tenta argumentar sobre, ‘ah não, estamos respeitando todo mundo, mas nós vamos fala de Jesus e ponto’. Se a gente argumenta, é chato, tá querendo problema. Já recebi sim alunos de religiões de origem afro. Na rede particular eu tinha um aluno, mas ele se escondia de todo mundo. Só sabia porque eu morava na rua em que a avó dele morava e ela era mãe de santo, e todo mundo a nomeava e conhecia assim na rua. Mas na escola ele nunca se pronunciou a respeito e a escola seguia o calendário tradicional. Nas aulinhas de História onde vai falar a questão da África, não se cita as religiões, é só a questão bem histórica. E eu seguia essa cartilha. Hoje, na própria biblioteca da escola (atual) a gente tem uma cartilha que fala sobre o Recife Multicultural e dentro desse livro traz os maracatus e a relação com a religiosidade. Eu tava lendo um livro para os meninos que falava sobre Zumbi (dos Palmares) e tinha um trecho: ‘Zumbi, protegido pela força de Ogun subia o morro’. Quem é Ogun? Vamos discutir essa questão? E foi aí que uma aluna minha disse que conhecia e que era um orixá, e que a família toda era (de terreiro), que ela ia, que ela toca e gosta. Os alunos ouviram e não teve nenhuma reação. Foi muito natural porque eles já vinham trabalhando África. Ela narrou a experiência dela e foi ouvida. Mas talvez se ela tivesse falado em uma ano que eu não trabalhei a temática, ou ela nem teria falado nada, tinha ficado na dela, ou se ela falasse os outros iam rotular ela de macumbeira ou outros termos pejorativos que a gente escuta. (Oxum)

Não trabalhei diretamente com o tema. A gente estava trabalhando questão a família, quando surgiu o tema ‘vamos deixar de trabalhar dia da mãe e dia do pai’. Cada um iria no momento trazer uma pessoa da comunidade poderia ser avó, pai, mãe. Vamos trabalhar família, o que é família. E teve algumas crianças que trouxeram que a família não era o pai e a mãe, mas uma pessoa dentro da comunidade que representava esse sentimento de família. Uma aluna trouxe a história da família que falou da figura da mãe (yalorixá), a mãe do terreiro lá, e como ela a admirava e se sentia acolhida por ela. Ela veio, contou sua história para os colegas que estavam aqui (na biblioteca) e foi muito bom. Essa menina no caso, tem pai e mãe separados. Então para ela, é aquele local que ela frequenta e se sente protegida. Essa menina, é muito bem resolvida, muito segura de si, pelo que ela acredita e pelo que ela vive. Ninguém vai conseguir mudar o que ela acredita porque ela é muito bem trabalhada. (Nanã)

A professora Oxum nos apresenta uma prática bastante comum nas escolas públicas de nosso país: o momento da oração do pai-nosso como recepção dos alunos, pais e professores, mesmo sendo instituições pertencentes à um estado de direito laico. De acordo com a Constituição de 1988, o Brasil é um país laico, não podendo promover uma religião ou objetos religiosos em suas instituições públicas, como escolas, hospitais, câmaras de vereadores, o Congresso Nacional. Neste caso das escolas e da oração do pai-nosso, a justificativa utilizada é de que esta prática consiste na execução de uma oração universal. Apegando-se a isso, a laicidade é ferida cotidianamente, pois se uma única pessoa uma religiosidade não-cristã, está sendo desrespeitada. O Estado, enquanto responsável por assegurar judicialmente a isonomia

de tratamento entre a diversidade presente em nosso país, torna-se omissa a essas práticas que insistem em universalizar ritos religiosos em espaços públicos (MARIANO, 2015).

Ao iniciar uma conversa com seus alunos sobre o orixá *Ogun* a partir da leitura de um texto sobre Zumbi dos Palmares, a professora Oxum teve a revelação de uma aluna sobre sua religiosidade de matriz afro-brasileira. A jovem estudante da professora Oxum compartilhou com os colegas seus conhecimentos sobre a divindade e não foi registrado nenhuma situação de discriminação. Ao orixá *Ogun* foi dado o domínio dos caminhos, pelo Senhor Supremo e, “na sua virilidade heroica, possibilita a preparação de um cenário favorável para que a humanidade desempenhe o seu papel de co-participe da evolução” (BOTELHO, 2005). No caso da professora de biblioteca Nanã, o relato de uma estudante sobre uma sacerdotisa de candomblé foi o mais próximo de situação didática que já vivenciou.

Ao relatar sua experiência, a professora Oyá mostrou-se frustrada em ter tido esse tipo de experiência, ressaltando que mesmo com uma criação evangélica, tinha aprendido a respeitar a fé do outro. E reconhece que a rejeição se dá porque faz parte da cultura negra.

Já comecei um trabalho um trabalho em relação a religião, mas eu tenho que confessar que tive que parar porque eu tive alguns problemas. A gente a ainda vê o preconceito em relação à religião negra quando você começa a falar, os meninos dizem ‘tia, a senhora vai falar de macumba?’ , e até uma mãe chegou na minha de sala de aula para falar que na casa dela só se falava de Deus e que todo mundo era evangélico. Até expliquei para ela que minha família e minha criação também era evangélica, as coisas que eu acredito vem da igreja evangélica, mas isso não me impede de conhecer outras culturas de outras religiões. Nunca tive alunos, ao menos que tenham falado. E acredito, de verdade, que se fossem eles não fariam por conta do preconceito. A gente que é de outra religião a gente pouco entende. Digo por mim. Mas meu pai ensinou a respeitar todas as religiões. Mas a gente vê muito isso de não respeitar. Quando a gente começa a falar de religião africana a gente ouve logo que é macumba e é ruim. Que é usada para fazer mal a alguém. Ninguém procura saber como é, como funciona. Não é conhecida como religião. Primeiramente porque é ligada ao negro. Na verdade, é isso. (Oyá)

O pesquisador Ricardo Mariano (2015) afirma que desde a primeira metade do século XX, quando os cultos de origem afro-brasileiras eram perseguidos policial e judicialmente, o *status* e a legitimidade das religiosidades como o candomblé, a umbanda e o batuque tem sido mantidas a margem da sociedade. O pesquisador complementa que, mesmo diante das transformações sociais, da busca por informações e aparatos legais e também da formação sócio política dos adeptos dessas religiosidades, ainda assim, o contraste atos de discriminação e intolerância permanecem.

Silva (2008) explicita que “a imposição de uma matriz religiosa constitui-se em violência simbólica contra os grupos subordinados, que não tem poder para colocar seus conteúdos e significados culturais nos currículos de ensino das nossas escolas” (SILVA, 2008, p. 25).

Ao partilhar que recebeu desculpas de uma mãe de aluno por estar trajando vestimentas tradicionais de candomblé, a professora Ewá nos acende a questão de que a sociedade impõe ao povo de terreiro que devem sentir vergonha de sua fé e de sua religiosidade.

Uma vez, a mãe de um aluno veio buscar ele com as roupas, e ela até pediu desculpas a mim e ficou meio assim porque todos mundo tava olhando. Ela explicou que tinha saído de um evento, de um culto, nem sei como se chama direito. Mas que ela tinha que pegar ele. Alguns meninos ficaram comentando. A partir desse dia, o menino ficou calado, eu chão que ele tinha vergonha. A partir dos livros de História, que traz a Casa Grande e que o negro tinha que adorar os deuses do senhor de engenho, eu coloquei isso e eles ficam revoltados. Tinham que ser da religião católica, e eu expliquei que tinha que camuflar, fingir que estavam adorando os deuses do senhor de engenho, mas eles inseriam os seus deuses. Inseri esse debate porque já mostro para eles que todo cidadão tem o direito de ter sua religião. A gente não pode impor. Quando eu expliquei que todo mundo tinha o direito de ter sua religião e que a gente não podia agir dessa forma como os senhores de engenho agiam antigamente, aí ele levantou a mãozinha e disse que a mãe era do candomblé. (Ewá)

Tal sentimento de vergonha e medo de exposição são reflexos das expressões da violência simbólica sofridas pelo povo de terreiro e relatada por Ana Célia Silva (2008), as quais a autora indica que tomam a forma de catequese a partir do pressuposto que desenvolvem os conceitos de uma única matriz religiosa. Desta forma, a partir da não apreciação histórica e cultural da diversidade religiosa que as crianças trazem de seu seio familiar, abre o precedente da fragmentação e imagem negativa internalizada e endossada pelas práticas escolares unilaterais.

Por sua vez, as colaboradoras Yemanjá, Obá e Otin relataram que nunca tiveram contato com alunos de origem religiosa afro-brasileira nas séries iniciais do ensino fundamental.

Já tive alunos adolescentes e adultos da religião afro, mas do público menor não. Nunca ouvi que eles sofreram preconceito, ou talvez eles não falem ou omitam a religião. Percebi em roda de conversa entre alunos, mas não achei que não cabia minha intervenção. Tem que respeitar o espaço. Já tive problemas sim, mas acredito que é pela falta de entendimento das pessoas de outra religião. Nunca tive problema nesta escola, mas na outra eu tive. Uma professora tava falando que era de maracatu e era da religião afro, e o aluno falou ‘ah, tu é catimbozeira!’. E se levou para a direção e a direção entreviu, dentro do conhecimento dela (professora). Mas a gente precisa conhecer melhor para intervir. (Yemanjá).

Nunca presenciei aqui, mas no estado (seu outro vínculo), sim. Não diz ‘sou do candomblé’, mas também não se esconde tanto, não tem medo. Há um tempo atrás as pessoas tinham vergonha, pela questão da cultura, da sociedade, por não colocar como uma forma cultural dos negros e sim que era proibido, aquilo é macabro. Até eu tinha essa consciência, porque quando eu era pequena tinha uma senhora que ela era, que tela tinha. E antes era chamado a macumba e ninguém podia entrar naquela rua, tinha medo. Depois que você vai estudando e vai vendo como o povo faz um bicho de sete cabeças. Enfim, antes eu via muito a questão do preconceito, do xingamento macumbeiro, mata animal. Mas hoje não. O trabalho é pontual sabe, diz que é obrigatório, mas não se tem formação, se o professor não for atrás não trabalha. (Otin)

Se (o aluno) era, nunca tocou no assunto. Eu tenho muito cuidado, porque eu sempre digo que não importa a religião, o que importa é o seu coração, sua fé em Deus. Mas eu percebo que a maioria dos meninos são católicos e evangélicos. Se são (de religião de matriz africana), não dizem. (Obá)

O receio para a auto-afirmação dos sujeitos enquanto pertencentes aos cultos afro-brasileiros é por muitas vezes é uma forma de preservação e segurança diante da violência e situações vexatórias que possam vir a acontecer. A professora Otin chega a revelar que apenas após a busca de conhecimento mudou sua forma de compreensão em relação à religiosidade afro-brasileira, pois aprendeu que era sinônimo de “macabro”, “macumba”, “proibido”. Kiusam Oliveira (2008) afirma que devido ao processo histórico repressivo, inferiorizado e demonizado das religiões de matriz africana, a tendência de ocultar a religiosidade pode ser percebida em diversos âmbitos sociais, inclusive no ambiente escolar, podendo perdurar por toda a vida.

Como última proposta da entrevista para composição desta pesquisa, pedimos as colaborados que analisassem os poemas “d. Janaína” e “Boca de Forno”, presentes no livro “Berimbau e outros poemas” de Manuel Bandeira, devido esta obra ser a única encontrada do acervo do PNBE na biblioteca da escola.

Apenas uma das professoras regentes conhecia o livro e o tinha utilizado em sala de aula, porém, não se recordava se os poemas em específico haviam sido trabalhados. Pedimos a todas as colaboradoras que atuam em sala de aula e a Professora de Biblioteca Nanã que realizassem a leitura do poema, já que não conheciam a obra. Pedimos para que elas identificassem características da cultura afro-brasileira estavam presentes nos textos e realizassem considerações acerca o conteúdo.

Em relação ao poema “D. Janaina”, as docentes realizaram a rápida relação com o orixá *Yemanjá*, inclusive questionando que a imagem estava diferente, já que as vestes da divindade

são azuis. Unanimemente, as docentes relacionaram a figura mítica da sereia ao universo feminino e que as estudantes ficariam interessadas no texto. Sobre o segundo poema, “Boca de Forno”, as professoras expuseram a inquietação com o termo “capeta” e “saravá”.

Um texto como esse que fala de capeto e capeta, a gente tem correr atrás do sentido que o autor tá querendo dizer nesse texto. (Oxum)

As palavras chamariam atenção, como ‘saravá’. Aí teria que aprofundar. Existem palavras aqui traria problemas como contestação e também nas imagens, como essa mulher que carrega a boneca do maracatu. Mas o preconceito maior mesmo é quando eles chegam e contam em casa a aula que tiveram. O preconceito maior vem dos adultos. Eles escutam, eles entendem, aí quando chegam em casa contando a maioria dos pais tem outra visão (Oyá)

O “Boca de Forno” eu teria mais dificuldade (de trabalhar em sala de aula) por causa do ‘capeta’. Tem muitos meninos evangélicos na minha sala. Quando chegasse em casa com essa história ia dizer logo que a professora tava fazendo um pacto. (Otin)

Como única professora que conhecia a obra porém nunca tinha trabalhado o poema, a professora Oxum justificou que a obra pertence à lista de livros de literatura obrigatórios para a leitura de estudantes da correção de fluxo no ciclo de alfabetização, mas que a leitura não é mediada, é de livre escolha e realizada de forma autônoma.

No ano que esse livro veio na caixa de leitura, houve estranhamento dos meninos e houve uma questão de escolha (dos poemas), porque eles viram o berimbau na capa e acharam que teriam textos sobre a capoeira. Mas como é ‘Berimbau e outros poemas’, esses outros poemas não interessavam muito para eles. (Oxum)

Para a professora Denise Botelho (2005), a ausência de conteúdos que abordem as questões raciais representa um dos fatores para a falta de habilidade em resolução dos conflitos ocasionados a partir de práticas racistas. Para a pesquisadora

A inexistência da temática das relações raciais na formação acadêmica resulta em despreparo para enfrentar os conflitos raciais presentes no cotidiano escolar, uma vez que a maioria dos profissionais da educação reluta em aceitar a crueldade direcionada ao grupo negro e o sofrimento a ele imposto (BOTELHO, 2005, p. 05).

A partir do momento que se reconhece que vivemos em um país racista, e que nossas crianças negras e não-negras são formadas socialmente a rejeitarem a história e a descendência africana e afro-brasileira, há, por conseguinte a rejeição quando existe a inserção da temática negra em sala de aula. Neste caso, necessita-se da preparação por parte do professor sobre as

estratégias a serem utilizadas para que essa história negligenciada seja explanada e vivenciada de uma forma ampla e consistente.

CONCLUSÕES

Ao chegar nesta estação final desta pesquisa de mestrado, a inquietude em relação a necessária militância em defesa dos direitos dos povos de terreiro estão ainda mais aguçadas. Quando iniciei minhas aulas do Mestrado em Educação, Culturas e Identidades do PPGEI/UFRPE/FUNDAJ, ouvi de um docente que considerava inadequado as menções de agradecimento à Deus (que em sua maioria é oriundo das concepções cristãs) nas dissertações. Aquilo me incomodou bastante. Se havia esse posicionamento em relação a divindade suprema cristã, imagine em relação ao meu divino de origem africana? Se aquele discurso estava enraizado dentro da academia, a qual tomamos como espaço de ampliação de saberes e visões, como seria no dia a dia das escolas?

O incômodo tornou-se a base para o fortalecimento de minha trajetória dentro do curso de mestrado. Enquanto mulher de terreiro, aprendo diariamente com meus mais velhos e assim posso educar meus mais novos para juntos, mantermos nossa tradição e assim combater os racismos e exclusões em nossa sociedade. E a isso, devo a espiritualidade negra ancestral que nos acompanha e nos fortalece.

Ao conquistarmos este espaço de fala, também estamos corroborando para a efetivação de nossas reivindicações enquanto cidadãos, estudantes e pesquisadores das tradições de matriz africana. Para o povo de matriz afro-brasileira, as palavras tem poder, tem a força necessária para modificar a realidade, pois está carregada de energia. Torna-se uma interação totalmente dinâmica entre o emissor da palavra e quem a recebe.

Durante meu exercício acadêmico formativo, considero que a pesquisa sobre a religiosidade na literatura infanto-juvenil tenha alcançado os objetivos propostos para análise dos textos literários que abordam a referida temática. Mesmo que não tenham me faltado as palavras de encorajamento, foram presentes também as dificuldades em trabalhar com a religiosidade de matriz africana em livros infantis também foram muitas, tendo em vista que a lista de livros recomendados para o trabalho pedagógico é diminuta, e os programas de incentivo à leitura, em sua maioria, preconizam não assumir o papel dialógico em relação à diversidade religiosa de nosso país.

O desenvolvimento do debate pedagógico sobre história e cultura afro-brasileira, empoderamento negro e religiões afro-brasileiras estão ganhando espaço no cotidiano escolar, porém quando falamos na inserção deste conteúdo na educação de crianças em início da escolarização básica, há a mudança do tom do diálogo.

Mesmo que as questões raciais tenham conquistado lugar nos currículos formais, a prática dos educadores muitas vezes tem ficado distante do que prezam os documentos norteadores. O ensino tradicional e eurocentrado mantém sua dinâmica a partir da manutenção do uso de materiais didáticos que retroalimentam a exclusão e invisibilidade do povo negro, seu legado e sua história.

A real inclusão da história e cultura africana e afro-brasileira no projeto político-pedagógico das escolas como tema de trabalho contínuo e integrado tensionaria um movimento estruturado e coletivo para o combate dos racismos. A proeminência do estudo de assuntos decorrentes da história e cultura afro-brasileira devem ser estudados em sua amplitude. Ao passo que os e as estudantes vivenciam a diversidade e multiculturalidade de nossa sociedade desde as séries iniciais, reconhecendo e valorizando a influência negra em sua formação, proporcionamos a desde enquanto cidadãos participativos em uma sociedade, tornando-se capazes de construir uma pátria democrática.

A partir da multireferência para o desenvolvimento de estudos na área das relações étnico-raciais, visamos que a população afro-brasileira atue na recuperação de sua história, a partir da manutenção e expansão de seus valores culturais de sua origem africana. Pautados no respeito as marcas de sua identidade e religiosa, buscamos a garantia do reconhecimento e respeito a integridade e dignidade étnica para o povo de religiosidade de matriz africana. Ao dimensionarmos a importância da contribuição dos africanos e afrodescendentes na construção do Brasil e do mundo dentro da sala de aula, promovemos e contribuimos para o conhecimento sistemático da realidade dinâmica e pluridimensional da comunidade afro-brasileira, bem como das suas relações históricas e implicações atuais com os povos africanos e suas culturas, tanto no continente quanto na diáspora, rompendo com as estereótipos.

Mesmo em tempos de organização democrática e de documentos legais preconizarem a tolerância e liberdade religiosa como ato de cidadania, ainda é comum ouvirmos pregações fundamentalistas repletos de desrespeito e disseminação de ódio para com as religiões de matriz africana, a exemplos dos casos relatados no Capítulo 2. A construída e fortalecida por tais práticas, mantém as tentativas de anular o trabalho escolar sobre a pluralidade cultural de nosso país, ocasionando a manutenção do pensamento racista e excludente.

Os casos de racismo religioso tem se manifestado em casos de violência física (socos e até apedrejamento), em situações vexatórias e humilhações recorrentes, em demissão ou afastamento de profissionais de educação adeptos de religiões de matriz africana ou profissionais que abordaram conteúdos dessas religiões em classe e também na proibição de

uso de livros em espaço escolar, como os casos citados nesta pesquisa envolvendo a escritora Kiusam Oliveira e as docentes dos estados do Rio de Janeiro e Ceará.

Nos casos em que estudantes são alvos, há o isolamento social e a negação de sua identidade religiosa devido ao receio da exposição. Por conseguinte, consideramos que os atos de rejeição às religiosidades de matriz africana no Brasil, portanto, devem ser compreendida como parte das várias vertentes do racismo, a qual nomeamos racismo religioso.

Casos de racismo religioso tem tido crescimento em espaços escolares e na sociedade, mesmo que ainda pouco registrados e/ou denunciados. Concomitantemente, este tema segue encontrando barreiras no debate educacional e nos currículos escolares. Por outro lado, percebe-se um crescimento da presença das religiões hegemônicas nas escolas públicas brasileiras, estimuladas por profissionais de educação adeptos de determinados grupos católicos e neopentecostais conservadores que uso o espaço escolar para proselitismo religioso. Os obstáculos aqui elencados expressam as barreiras impostas à implementação integral da Lei n. 10.639/2003 e de programas de educação para as relações étnico-raciais.

O estudo literário em sala de aula de obras que versem sobre a religiosidade afro-brasileira auxilia na quebra de paradigmas e combate ao preconceito. Estudantes em geral, e em especial aqueles/as oriundos/as de famílias pertencentes a cultos afro-brasileiros devem ter a garantia da dialogicidade de conteúdos que versem sobre a pluralidade cultural e religiosa que compõem as características de nossa sociedade, bem como acerca a herança religiosa afro-brasileira a partir da luta pelo respeito e liberdade de culto.

Ao modo que os educadores atuam como mediadores do processo de ensino e aprendizagem, consideramos inerente ao fazer pedagógico que podemos arregimentar alternativas para que o desenvolvimento de atividades que contemplem a reflexão sobre as diferenças em uma dimensão multicultural e que tente aproximar as relações humanas de forma a combater as diversas formas de racismo. O recorte de estudo desta pesquisa, ao propor a análise de livros que pertencentes ao PNBE, identificou cinco obras que conseguem conjugar, na linguagem da literatura infanto-juvenil, história e memórias vinculadas as religiosidades afro-brasileiras, articulado de conteúdo e imagens que valorizam a ancestralidade e o sagrado negro.

Utilizando a dimensão estética, a formação de leitores tem o compromisso de auxiliar na construção de sujeitos autônomos, de leitores que distinguem a estrutura discursiva e plástica das obras. Essa é uma das mais importantes condições de tornar professores e alunos verdadeiros protagonistas sociais. Portanto, forma e conteúdo caminham intimamente ligados,

e as temáticas das diferenças, da multiculturalidade, a plurissignificação de sentidos buscam nos interlocutores o lugar de seu verdadeiro significado.

Compreendemos que ainda há uma longa trajetória a ser percorrida para que se alcance a consolidação das temáticas africanas na literatura brasileira e para que isto seja possível, antes é preciso não apenas incluir a imagem das princesas africanas, mas valorizar por meio da representação desses personagens a cultura da África, de maneira que venha a contribuir para a propagação de forma positiva das histórias dessas princesas ainda pouco conhecidas.

Botelho (2005) indica que a busca por novas estratégias que possibilitem ampliar a reflexão sobre ações pedagógicas inclusivas e antirracistas podem encontrar nas religiões afro-brasileira de matriz africana práticas sociais simbólicas, de cunho organizacionais e educativas, pois buscam a criação de solidariedade e de contato entre seus partícipes.

Embora compreendemos que a escola, enquanto instituição burocrática, permanece unilateral no que se refere aos símbolos e ritos, identificamos que o universo literário possibilita a quebra de paradigmas e estereótipos degradantes para o povo de terreiro.

Outro ponto a se considerar é o necessário repensar a prática pedagógica, levando em consideração a heterogeneidade e singularidades dos sujeitos inseridos no processo de ensino-aprendizagem. O compromisso com a educação para a ampla vivência cidadã e com a garantia do direito de aprendizagem, que é a inserção da temática das relações étnico-raciais em sala de aula, inclui refletir sobre a diversidade afro-religiosa como integrante das práticas culturais dos povos descendentes dos africanos.

A disputa e conflitos religiosos, estimulados pela ausência do respeito à liberdade de culto, de crença e de expressão religiosa direcionada aos povos de terreiro, também tem encontrado espaço no ambiente escolar. O discurso de pluralismo cultural como direito de aprendizagem não avança quando o conteúdo a ser vivenciado é a cultura afro-brasileiro no tocante a religiosidade, mesmo que haja a intenção por parte do corpo docente.

REFERÊNCIAS

- ADAMS, Carol. Docentes como agente de mudança. In: SILVEIRA, Maria Lucia da; GODINHO, Tatau (Org). **Educar para Igualdade: Gênero e Educação Escolar**. São Paulo: Coordenadoria Especial da Mulher. Secretaria Municipal de Educação, 2004.
- AGUIAR, Vera Teixeira. Leitura literária para crianças brasileiras: das fontes às margens. In: SOUZA, Renata Junqueira de; FEBA, Berta Lúcia Tagliari (Org). **Leitura literária na escola: reflexões e propostas na perspectiva do letramento**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2011.
- ALMEIDA, Maria das Graças Andrade Ataíde de. **A construção da verdade autoritária**. São Paulo: Humanitas/FFLCH/ USP. 2001.
- ANDRÉ, Marli. Pesquisa em Educação: Buscando rigor e qualidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.113, p.51-64, jul. 2001.
- BAJARD, Élie. **Caminhos da escrita: espaços de aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 2002.
- _____. **Ler e dizer: compreensão e comunicação do texto escrito**. São Paulo: Cortez, 2014.
- BALL, Stephen. Reformar Escolas\Reformar Professores e os terrores da Performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**, Coimbra, v. 15, n. 2, 2002.
- BANDEIRA, Manoel. **Berimbau e outros poemas**. São Paulo: Global, 2013.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BENISTE, José. **Dicionário Yorubá-Português**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014.
- BERENBLUM, Andréa. **Por uma política de formação de leitores**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.
- _____; PAIVA, Jane. **Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE): leitura e biblioteca nas escolas públicas brasileiras**. Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica. Brasília: MEC, 2008.
- BERKENBROCK, Volney J. **A experiência dos orixás: um estudo sobre a experiência religiosa no Candomblé**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.
- BOTELHO, Denise. **Educação e Orixá: Processos Educativos no Ilê Axé Iya Mi Agba**. 2005. 126 f. il. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.
- _____; NASCIMENTO, Wanderson Flor do. Educação e religiosidades afro-brasileiras: a experiência dos candomblés. **Participação**, Brasília, n. 17, jan. 2012.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: DF, Outubro, 2004.
- _____. Ministério da Educação e Cultura. **Lei nº 10.639 de 9 de janeiro de 2003**.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Lei nº 11.645 de 10 de março 2008**. Brasília, 2008.

_____. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Programa Nacional Biblioteca na Escola. **Literatura em minha casa**. Brasília: MEC/SEB, 2004. Disponível em: <ftp://ftp.fnde.gov.br/web/biblioteca_escola/titulos_acervo_pnbe_2004.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2016.

_____. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Programa Nacional Biblioteca na Escola. **Títulos adquiridos e distribuídos - PNBE/2005 (PNBE)**. Brasília: MEC/SEB, 2005. Disponível em: <ftp://ftp.fnde.gov.br/web/biblioteca_escola/titulos_acervo_pnbe_2005.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2016.

_____. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Programa Nacional Biblioteca na Escola. **Acervos (PNBE)**. Brasília: MEC/SEB, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Avalmat/2008_ensino_fundamental.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2016.

_____. Ministério da Educação. Fundo Nacional de desenvolvimento da educação. Programa Nacional Biblioteca na Escola. **Acervos (PNBE)**. Brasília: MEC/SEB, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13913pnb-e-2010-seb-pdf&category_slug=agosto-2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 12 jun. 2016.

_____. Ministério da Educação. Fundo Nacional de desenvolvimento da educação. Programa Nacional Biblioteca na Escola. **Acervos (PNBE)**. Brasília: MEC/SEB, 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13915pnb-e-2012-seb-pdf&category_slug=agosto-2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 12 jun. 2016.

_____. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Literatura fora da caixa**. Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE). Brasília: MEC/SEB, 2014. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15609gui-a-ei-leituraforadacaixa-pdf&category_slug=maio-2014-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 12 jun. 2016.

_____. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Alimento: Direito Sagrado – Pesquisa Socioeconômica e Cultural de Povos e Comunidades Tradicionais de Terreiros**. Brasília, DF: MDS; Secretaria de Avaliação e Gestão da Informação, 2011.

CASHMORE, Ellis. **Dicionário de relações étnicas e raciais**. São Paulo: Selo Negro Edições, 2000.

CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, discriminação e preconceito na educação infantil**. São Paulo: Contexto, 2000.

_____. **Racismo e anti-racismo na escola:** repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2001.

CORTEZ, Mariana. A Literatura Infantil na formação de leitores literários: a intertextualidade em jogo. **Revista Literatura em Debate**, v. 8, n. 15, p. 23-32, dez. 2014.

COSTA, Maria Vorraber. **O Currículo nos limiares do contemporâneo**. 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

COSTA, Valéria Gomes. **É do dendê!** História e memórias urbanas da nação Xambá no Recife (1950 – 1992). São Paulo: Annablume, 2009.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa:** métodos qualitativo, quantitativo e misto. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CUNHA, Carolina. **Aguemon**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

DEMO, Pedro. **Leitores para sempre**. Porto Alegre: Mediação, 2007.

ELBEIN, Juana; SANTOS, Deoscoredes Maximiliano dos. **Êsú**. Salvador: Corrúpio, 2014.

ESCOSTEGUY, Ana Carolina. Estudos Culturais: uma introdução. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **O que é, afinal, Estudos Culturais?** Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

FARE, Mónica de la; MACHADO, Frederico Viana; CARAVALHO, Isabel Cristina de Moura. Breve revisão sobre regulação da ética em pesquisa: subsídios para pensar a pesquisa em educação no Brasil. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 9, n. 1, p. 247-283, jan./jun. 2014.

FERNANDES, Domingos. **Avaliar para aprender**. São Paulo: Editora UNESP, 2008.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes**. São Paulo: Ática, 1978.

FÖETSCH, Alcimara Aparecida. Refletindo sobre as identidades culturais, a “raça” e a etnicidade. **Revista Espaço Acadêmico** (UEM), v. 69, p. 01-16, 2007.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e Cultura**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FOUCAMBERT, Jean. **A leitura em questão**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n.116, jul. 2002.

GATTI, Bernadete. Pesquisa, educação e pós-modernidade: confrontos e dilemas. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.35, n.125, p.595-608, set/dez, 2005.

GENTILI, Pablo. **Neoliberalismo e educação:** manual do usuário. 2010. Disponível em: <<http://www.cefetsp.br/edu/eso/manualusuario.html>>. Acesso: 01 jun. 2016.

GIDDENS, Anthony. **As consequências da modernidade**. São Paulo: Editora da UNESP – Biblioteca Básica, 2005.

GOMES, Nilma Lino. Educação e identidade negra. In: BRITO, Ângela M.B.B. de., SANTANA, Moisés de M., CORREIA, Rosa L.L.S (ORG). **Kulé Kulé – Educação e Identidade negra**. Maceió: EDUFAL, 2004.

_____. Educação e Relações Étnico-Raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In: MUNANGA, Kabengelê (ORG). **Superando Racismo na Escola**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília, 2008.

_____. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Rio Grande do Sul, v.27, n.1, p. 109-121, jan./abr. 2011.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. Negros e educação no Brasil. In: LOPES, Eliane Marta et al. **500 anos de Educação no Brasil**: Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

GREGORIN FILHO, José Nicolau. **Literatura Infantil**: múltiplas linguagens na formação de leitores. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2009.

GROSSBERG, Lawrence. Existe lugar para os intelectuais no novo radicalismo? Três paradigmas. In: SARAIVA, Karla; MARCELLO, Fabiana de Amorim (Org.). **Estudos Culturais e educação**: desafios atuais. Canoas: Editora da ULBRA, 2012.

GUILLEN, Isabel Cristina M. **Combatendo o catimbó**: repressão às religiões afro-descendentes no Recife dos anos 1930. Disponível em: <<http://www.abhr.org.br/wp-content/uploads/2013/09/4.-Combatendo-o-Catimb%C3%B3-repress%C3%A3o-%C3%A0s-religi%C3%B5es-afro-d.htm>>. Acesso em: 10 de mar. de 2017.

GUILOUSKI, Borres; COSTA, Diná; SCHLÖGL, Emerli. **O Fenômeno Religioso nas Tradições Religiosas II**: Tradições Religiosas Indígenas e Afro-Brasileiras. Disponível em: <<http://www.gper.com.br/noticias/e16497de60b8cdb335b018803d3040fd.pdf>>. Acesso em: 01 de jul. 2016.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. Depois da Democracia racial. **Tempo Social**, Revista de Sociologia da USP, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 269-287, nov. 2006.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP & A, 2005.

HOFBAUER, Andreas. Resenha Mitologia dos orixás. **Revista de Antropologia** (São Paulo), v.44, p.251 – 258, 2001.

JOSÉ, Elias. **Literatura infantil**: ler, contar e encantar crianças. Porto Alegre: Mediação, 2007.

KLEIMAN, Ângela. **Oficina de leitura**: teoria e prática. Campinas/SP: Pontes, 2006.
LAGE, Allene. **Educação e Movimentos Sociais**: caminhos para uma pedagogia de lutas. Recife: Editora Universitária UFPE, 2013.

LE GOFF, Jacques. **A História Nova**. São Paulo, Martins Fontes, 1990.

LIRA, Rosalves Rafael N. de; MELO, Maria do Carmo de. Ensinar história com a religiosidade Afrodescendente e a lei n. 10.639/03. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 21, p. 677-695, jul./dez. 2017.

LODY, Raul. **Santo também come**. Rio de Janeiro: Pallas, 1998.

_____. **Seis pequenos contos africanos sobre a criação do mundo e do homem**. Rio de Janeiro: Pallas, 2007.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Vanda. **Os Mitos afro-brasileiros e vivências educacionais**. Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Esporte e Lazer. Salvador: s/d. Disponível em: <www.smec.salvador.ba.gov.br/documentos/mitos.pdf>. Acesso em: 09 abr. 2016.

MARIANO, Ricardo. Pentecostais em ação: a demonização dos cultos afro-brasileiros. In: SILVA, Vagner Gonçalves da (ORG). **Intolerâncias Religiosas: impactos do neopentecostalismo no campo religioso afro-brasileiro**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2015.

MIGNOLO, Walter. **Historias Locales/Diseños Globales: Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo**. 1ª reimpressão. Madrid: Akal, 2011.

MINAYO, Maria. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec. Rio de Janeiro: Abrasco, 2000.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a Mestiçagem no Brasil: Identidade Nacional versus Identidade Negra**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

NASCIMENTO, Abdias. **O quilombismo**. Brasília/Rio de Janeiro: Fundação Palmares/OR Editor, 2002.

NASCIMENTO, Emanuele Cristina Santos do. **A pedagogia cultural da telenovela na construção de masculinidades negras**. 2018. 139 f. il. Dissertação (Mestrado em Educação, Culturas e Identidades). Universidade Federal Rural de Pernambuco / Fundação Joaquim Nabuco, Recife, 2018.

NASCIMENTO, Wanderson Flor do. Sobre os candomblés como modo de vida: imagens filosóficas entre África e Brasil. **Ensaio Filosófico**, Rio de Janeiro, v. 13, p. 153-170, 2016.

NEVES, Josélia Gomes. Cultura escrita e narrativa autobiográfica: implicações na docente, de Josélia Gomes Neves. formação docente. In: CAMARGO, Maria Rosa Rodrigues Martins de (Org.); SANTOS, Vivian Carla Calixto dos Santos (Colab.). **Leitura e escrita como espaços autobiográficos de formação** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. 140 p. Disponível em: <<http://docplayer.com.br/14418329-Culturaescrita-e-narrativaautobiograficaimplicacoesna-formacao-docente.html>>. Acesso em: 18. set. 2016.

OLIVEIRA, Maria Anória de Jesus. **Literatura afro-brasileira infanto-juvenil: enredando inovação em face à tessitura dos personagens negros**. In XI Congresso Internacional da ABRALIC: Tessituras, Interações, Convergência, 11., 2008, São Paulo. Anais... São Paulo:

USP, 2008. Disponível em: <<http://www.abralic.org.br/eventos/cong2008/AnaisOnline/>>. Acesso em: 27 mar. 2018.

OLIVEIRA, Kiusam Regina de. **Candomblé e educação**: estratégia para o empoderamento da mulher negra. 2008. 213 f. il. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

PIMENTA, Selma G.; FRANCO, Maria A. Santoro. **Pesquisa em educação**. Possibilidades investigativas/formativas da pesquisa-ação. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

PRANDI, Reginaldo. **Ifá, o Adivinho**: histórias dos deuses africanos que vieram para o Brasil com os escravos. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2002.

_____. **Mitologia dos Orixás**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

_____. **Segredos guardados**: orixás na alma brasileira. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do Poder, Eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgard. (Org.). **A Colonialidade do Saber**: Eurocentrismo e Ciências Sociais. Trad. Júlio César Casarin Barroso Silva. 3. ed. Buenos Aires: CLACSO, 2005, p. 227-278.

RESTEPRO, Eduardo. Sobre os Estudos Culturais na América Latina. **Educação**: Dossiê – Estudos Culturais em educação, v.38, n.3, p. 21-31, 2015.

SALES JÚNIOR, Ronaldo Laurentino de. O terreiro e a cidade: ancestralidade e territorialidade nas políticas de ação afirmativa. **Revista Estudos de Sociologia** [Online] v. 2, n. 20, 2014.

SANTANA, Moisés de Melo. Cultura escolar e racismo: como essa relação marca as trajetórias de vida de estudantes negros em Alagoas. In: CAVALCANTI, Bruno César; FERNANDES, Clara Suassuna; BARROS, Raquel Rocha A. (Org). **Kulé Kulé – Afroatitudes**. Maceió: EDUFAL, 2007.

SANTIAGO, Yara Conceição de Oliveira. **Discurso, memória e hierarquia no Candomblé de Salvador-Bahia**. 2015. 85f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem). Departamento de Ciências Humanas, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2015.

SCHWARCZ, Lilian Moritz. **O Espetáculo das Raças** - Uma história de diferenças e desigualdades– as doutrinas raciais do século XIX. São Paulo: Editora Schwarcz, 1993.

SILVA, Ana Célia da. A Desconstrução da Discriminação no Livro Didático. In: MUNANGA, Kabengele. **Superando o Racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2008.

_____. **A discriminação do negro no livro didático**. Salvador: CED – Centro Editorial Didático e CEAQ – Centro de Estudos Afro – Orientais, 1995.

SILVA, Claudilene; SOUZA, Ester Monteiro. **Sem elas não haveria carnaval**: mulheres do carnaval do Recife. Recife: Fundação de Cultura da Cidade do Recife, 2011.

SILVA, Lucilene Costa e. **Meninas negras na literatura infanto-juvenil**: escritoras negras contam outra história. 2012. 147 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

SKIDMORE, Thomas E. **Preto no branco**: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro. RJ: Paz e Terra, 1976.

SOARES, Magda e PAIVA, Aparecida (Org). **Literatura infantil**: políticas e concepções. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

SOUZA, Edileuza P. de Souza; SOUZA, Bárbara Oliveira. Africanidades – Cosmóvisão africana, História da África. In: MEDEIROS, Cléia; EGHARARI, Iradj Roberto (Org). **História e Cultura Afro-brasileira e Africana na escola**. Brasília: Ágere Cooperação em Advocacy, 2008.

SOUZA, Eliseu Clementino. (Auto)biografia, identidades e alteridade: modos de narração, escritas de si e práticas de formação na pós-graduação. **Revista Fórum Identidades**, São Cristóvão, n. 2, v. 4, p.37- 50, jul./dez. 2008.

SOUZA, Ester Monteiro de. **Ekodidé**: Poder Feminino e Relações de Gênero no contexto dos Afoxés de Pernambuco, 2010. Dissertação (Mestrado em Antropologia) - Universidade Federal de Pernambuco.

VERGER, Pierre Fatumbi. **Crianças**: olhar a África e ver o Brasil. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2005b.

_____. **Influências**: olhar a África e ver o Brasil. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2005a.

_____. **Orixás**: deuses iorubas na África e no Novo Mundo. Salvador: Corrupio, 2002.

WALSH, Catherine. Interculturalidad, Plurinacionalidad y Decolonialidad: Las Insurgencias Político-Epistémicas de Refundar el Estado. **Tabula Rasa**. Bogotá, Colombia, n. .9, p. 131-152, jul./dez. 2008.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000.

WORTMANN, Maria Lúcia Castagna; COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. Sobre a emergência e a expansão dos Estudos Culturais em educação no Brasil. **Educação**: Dossiê – Estudos Culturais em educação, Porto Alegre, v.38, n.3, p. 32-48, jan.-abr. 2015.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. São Paulo: Global, 2003.

APÊNDICES

Apêndice 1 - Biblioteca Chico Science

Figura 22 - Faixa com identificação do nome da Biblioteca



Fonte: Elaboração própria.

Figura 23 - Sessão “Temática do Mês”



Fonte: Elaboração própria.

Figura 24 - Espaço de circulação da biblioteca



Fonte: Elaboração própria.

Figura 25 - Seção de livros com temática étnico-racial



Fonte: Elaboração própria.

Figura 26 - Coleção História da África-Unesco



Fonte: Elaboração própria.

Apêndice 2- Lista de livros que integram o acervo da Biblioteca e que abordam a temática étnico-racial, dispostos em seção específica para os alunos

- 1- A África, meu pequeno Chaka – Autoras: Marie Sellier e Marion Lesage (PNLD 2010-2012)
- 2- A calunga e o maracatu – Autora: Inaldete Pinheiro
- 3- A cor da pele – Autor: Paulo Caldas
- 4- A Mbira da beira do rio do rio Zimbáue: canções do povo Xona inspiram crianças brasileiras – Autor: Décio Gioielli
- 5- A menina flor e o boto - Autor: Dira Paes
- 6- A rainha da bateria - Autor: Martinho da Vila (PNLD 2013-2015)
- 7- A vida em sociedade – Pierre Verger (PNLD 2010-2012)
- 8- África e Brasil africanos - Autora: Marina Melo e Souza (PNBE Temático Anos Finais)
- 9- África: um breve passeio pelas riquezas e grandezas africanas - Autor: Fernando Paixão (Projeto de Formação de Leitores Nas Ondas da Leitura – PCR)
- 10- Alma de rio – Autora: Ellen Pestili
- 11- Amanhecer Esmeralda – Autor: Ferréz (PNBE 2010)
- 12- As mangas de Jasmim – Autor: Maurício Melo Júnior
- 13- As panquecas de Mama Panya – Autores: Mary e Rich Chambelin (PNLD 2013-2015)
- 14- Batuques de cores – Autoras: Caroline Desnöettes e Isabelle Hartman (PNLD 2013-2015)
- 15- Berimbau e outros poemas – Autor: Manuel Bandeira (PNBE 2010)
- 16- Berimbau mandou te chamar – Autora: Mariana Massari
- 17- Betina – Autora: Nilma Lino Gomes
- 18- Bichos da África I – Autor: Rogério Andrade Barbosa
- 19- Bichos da África II – Autor: Rogério Andrade Barbosa
- 20- Bichos da África III – Autor: Rogério Andrade Barbosa
- 21- Bichos da África IV – Autor: Rogério Andrade Barbosa
- 22- Bruna e a galinha da angola – Autora: Gercilda de Almeida (PNLD 2013-2015)
- 23- Cadê? – Autora: Graça Lima (PNBE 2010)
- 24- Canção dos povos africanos – Autor: Fernando Paixão - Projeto Nas Ondas da Leitura/IMEPH/Prefeitura da Cidade do Recife
- 25- Capoeira - Autor: Sonia Rosa (PNLD 2010-2012)

- 26- Cartas entre Marias: uma viagem à Guiné-Bissau – Autoras: Virgínia Maria Yunes e Maria Isabel Leite
- 27- Catálogo de cultura afro-brasileira do Recife – Prefeitura da Cidade do Recife
- 28- Coleção História da África - Unesco
- 29- Cultura Afrodescendente no Recife: Maracatus, Valentes e Catimbós – Autor: Ivaldo Maciano e Isabel Guillen
- 30- De grão em grão, o sucesso vem na mão – Autora: Keti Smith Milway
- 31- Deixa falar – MEC/OMEF
- 32- Grande assim – Autor: Mhlbo Jadezweni
- 33- Histórias encantadas africanas – Autora: Ingrid Biesemeyer (PNLD 2013-2015)
- 34- João das letras – Autora: Regina Rennó (PNLD 2013-2015)
- 35- Lendas da África Moderna – Autora: Heloísa Pires e Rosa Maria Tavares
- 36- Liberdade: O sonho de Palmares – Autora: Jurema Koury
- 37- Livro de Leitura e Escrita Diversidade Cultural – Projeto Nas Ondas da Leitura/IMEPH/Prefeitura da Cidade do Recife
- 38- Madiba: o menino africano – Autor: Rogério Andrade Barbosa
- 39- Maracatus-nação: ressignificando velhas histórias – Autor: Ivaldo Maciano
- 40- Meu nome é Pomme – Autor: Kristian Dieltiens (PNBE EJA 2012)
- 41- Não chore ainda não – Autor: Rogério Andrade Barbosa
- 42- Natais de histórias e memórias – Ciclo Natalino PCR 2008
- 43- Ndule Ndule: assim brincam as crianças africanas – Autor: Rogério Andrade Barbosa
- 44- Nina África: contos de uma África menina para ninar gente de todas as idades – Autores: Lenice Gomes, Clayson Gomes, Arlene Holanda (PNBE 2010)
- 45- O amigo do Rei – Autora Ruth Rocha
- 46- O Compadre de Ogun – Autor: Jorge Amado (PNBE EJA)
- 47- O herói de Damião em: a descoberta da capoeira – Autora: Iza Lotito
- 48- O menino que acordou o rio – Autora: Cláudia Lins
- 49- O mundo começa na cabeça – Autora: Prisea Augustoni
- 50- O mundo do trabalho – Pierre Verger (PNLD 2010-2012)
- 51- O quilombo encantado – Autor: Marcos Mairton (PNBE EJA 2012)
- 52- O reino dos Mamulengos – Autores: Stela Barbieri e Fernando Vilela (PNBE 2010)
- 53- Oxumaré e o Arco-Íris – Autor: Reginaldo Prandi
- 54- Pretinho meu boneco querido – Autora: Maria Cristina Furtado (PNLD 2013-2015)
- 55- Princesa Arabela, mimada que só ela – Autor: Mylo Freeman (PNBE Especial)

- 56- Questão de pele: contos sobre preconceito racial – Autor: Luiz Rufato (PNBE EJA 2012)
- 57- Ritmo é tudo - Autor: Ricardo Elias (PNLD 2013-2015)
- 58- Toques de Griô: memórias sobre os contadores de histórias africanas – Autoras: Heloísa Pires e Leila Leite
- 59- Um passeio pela África – Autor Alberto Costa e Silva

Publicações Oficiais

- 60- Cópia da Lei 10.639/20013 – Ministério da Educação
- 61- Estatuto da Igualdade Racial – Governo Federal
- 62- Informativo sobre o Sistema de Monitoramento das Políticas de Promoção da Igualdade Racial

Revistas

- 63- Carta Fundamental – O Afoxé é da Gente!
- 64- Ciência Hoje – Quilombos e Quilombolas

Livros produzidos por alunos e publicados pela editora IMEPH

- 65- O Quibungo e as brincadeiras – 2015
- 66- Se Liga na África - 2017

Apêndice 3 - Roteiro das Entrevistas

Todas as colaboradoras são solicitadas a explicitarem formação, idade, tempo de atuação na área de Educação.

Professoras regentes/ Professora de Biblioteca/ Gestora

- 1) Em relação a sociedade, você percebe diferenças no tratamento dado a brancos e negros? Se sim, como percebe essa diferença?
- 2) Em relação ao ambiente escolar, você percebe diferenças no tratamento de crianças negras e não negras? Se sim, como percebe essa diferença?
- 3) Presenciou alguma situação de discriminação na escola? Se sim, relate como ocorreu.
- 4) Conhece o conteúdo da lei 10.639? Se sim, explicita.
- 5) O livro didático utilizado pela turma oferece conteúdo que aborde a cultura negra? Em qual (is) componente(s) curricular(es)? Como é feita essa abordagem?
- 6) Participou de rodas de diálogos/projetos na escola ou formações pela prefeitura que abordassem a temática negra? O que foi trabalhado nessas formações?
- 7) Quais aspectos da cultura negra são trabalhados em sala de aula? Como? Em quais momentos?
- 8) A biblioteca da escola oferece recursos para que se trabalhe a temática étnico-racial em sala de aula? Quais? São suficientes?
- 9) Já leu algum livro infantil que aborde questões étnico raciais? Qual? Lembra do conteúdo e/ou autor/a?
- 10) Já desenvolveu atividades em classe com livros infantis que abordem as questões raciais? Quais? Em quais momentos? Relate a experiência.
- 11) A unidade escolar já ofertou rodas de diálogo/atividades culturais/palestras para professores e/ou estudantes sobre questões étnico raciais? Se sim, explicita. (Pergunta direcionada apenas a Gestora da Unidade)
- 12) A unidade escolar já desenvolveu projetos pedagógicos que abordem as questões étnico raciais? Se sim, explicita. (Pergunta direcionada apenas a Gestora da Unidade)
- 13) Já acompanhou atividades produzidas por estudantes com livros infantis que abordem as questões raciais? Quais? Em quais momentos? Relate a experiência. (Pergunta direcionada apenas a Gestora da Unidade)
- 14) O calendário escolar contempla datas que abordem a cultura negra? Quais? Explicita.

- 15) Em relação à religiosidade de matriz afro-brasileira, você já atuou/atua com alunas/os oriundos de famílias de religiosidade negra? Como foi/ é a vivência em sala de aula?
- 16) (É solicitado às colaboradoras atuantes em sala de aula que leiam os poemas “D. Janaína” e “Boca de forno”, presentes no livro “Berimbau e outros poemas” de Manuel Bandeira) Após a leitura dos poemas, quais aspectos sobre a cultura afro-brasileira você pode identificar nos textos?

Apêndice 4 - Modelo do Termo de Consentimento Livre Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Dados de identificação

- | |
|--|
| <p>1- Título do Projeto: Literatura Afro-Brasileira na Sala de Aula</p> <p>2- Pesquisadora Responsável: Suzana Teixeira de Queiroz</p> <p>3- Instituição a que pertence o Pesquisador Responsável: Universidade Federal Rural de Pernambuco/Fundação Joaquim Nabuco</p> <p>4- Telefone para contato:</p> <p>5- E-mail: queiroz.suzana@yahoo.com.br</p> |
|--|

Nome do participante:

Idade: _____ anos - R.G. _____ Cor/Raça _____

Gênero: _____

Escolaridade: _____

Responsável legal (quando for o caso):

R.G. _____

Responsável legal: _____

O Sr. (ª) está sendo convidado(a) a participar do projeto de pesquisa “**A Literatura Afro-brasileira em sala de aula**”, de responsabilidade da pesquisadora Suzana Teixeira de Queiroz.

1- Justificativa e Objetivo da pesquisa

A busca por uma sociedade equitativa e que compreenda a importância da diversidade deve ser um componente permanente dos processos de escolarização de educação, a nosso ver, compreendida nos seguintes aspectos: acesso à escolarização com ampliação da oferta educativa e estímulo à demanda social por direito à educação; condições concretas da oferta educativa: infraestrutura, valorização dos(as) profissionais de educação, materiais educativos adequados; processos pedagógicos que abordem a diversidade e equidade educativa para superação das desigualdades e discriminações no ambiente escolar. A garantia do direito à diferença, a emancipação e o reconhecimento dos seus próprios conhecimentos e práticas, são imprescindíveis para que os povos subalternizados tenham a garantia do exercício do ser e, desse modo, tenham abertura para serem protagonistas de sua história, sendo valorizados nas esferas política, social e educacional. Como a garantia de um direito social, o acesso a escolarização formal tem sido compreendida como processo importante para o desenvolvimento humano, e seus amplos aspectos. Através do convívio no ambiente escolar, os sujeitos trocam experiências de trato pedagógico, cultural e social. A pesquisadora Eliane Cavalleiro (2006), afirma que os espaços sociais educativos tem como desafio “a afirmação e a revitalização da auto-imagem do povo negro” (CAVALLEIRO, 2006, p 15). No âmbito educacional, as Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 representaram um avanço significativo no que se refere à garantia da ampliação da discussão e implementação da Educação das Relações Étnico Raciais na escolarização formal de nossas crianças e jovens, além da inserção desta temática no currículo dos cursos de formação inicial de docentes. A presente pesquisa visa o estudo sobre cultura afro-brasileira presente nos livros de literatura voltados para o Ensino Fundamental em suas séries iniciais (1º ao 5º ano).

2. Esclarecimento sobre a coleta de informações:

1. A coleta da entrevista será realizada por meio digital, via gravação de imagens em aparelho eletrônico específico.
2. Espera-se, a partir da análise dos dados, identificar novas estratégias de uso da literatura afro-brasileira no ambiente escolar, visando o combate ao racismo e discriminações.
3. A imagem do/da colaborador/a não será utilizada em quaisquer circunstância, apenas o conteúdo de sua fala será transcrito e inserido na pesquisa.
4. Os dados obtidos por meio da transcrição serão apresentados ao/a colaborador/a da pesquisa para que tenha sua autorização para uso. Caso o/a colaborador/a apresente dúvidas acerca dos procedimentos, riscos, benefícios e outros assuntos relacionados com

a pesquisa ou com o tratamento individual, a pesquisadora responsável estará sempre acessível através do telefone para contato ou via e-mail.

5. A participação na pesquisa é totalmente *voluntária* e este consentimento pode ser revogado a qualquer tempo, sem prejuízos à continuidade da pesquisa.
6. Garantimos a confidencialidade das informações geradas e a privacidade do/da colaborador/a da pesquisa ao utilizarmos nomes fictícios para nos referirmos aos mesmos, salvo em casos, em que os/as colabores/as manifestem por escrito o desejo de identificação.
7. Garantimos que o uso dos dados da pesquisa serão exclusivamente utilizados para fins acadêmicos.
8. Os dados da pesquisa serão mantidos em arquivo físico e/ou digital, sob guarda e responsabilidade da pesquisadora durante 5 anos após o término da pesquisa.

Eu, _____, RG nº _____ declaro ter sido informado/a sobre os objetivos da pesquisa e concordo em participar da pesquisa acima descrita.

Recife, _____ de _____ de _____

 Nome e assinatura do responsável legal

 Testemunha

 Nome e assinatura do responsável por obter o consentimento

 Testemunha

