

Intolerância religiosa: um desafio para o ensino de História na Educação Básica

Patrícia Cerqueira dos Santos*

Rosenilton Silva de Oliveira**

Introdução

“– Ah professora, essa palavra ai é esquisita!
– Qual palavra?, pergunta a professora.
– Essa aí, ritual. Parece coisa do mal”, respondeu o estudante.
Imediatamente uma outra voz ecoa:
– Parece Macumba!” (Estudante do 6º Ano).

O diálogo transcrito acima pode ajudar a lembrar outros tantos momentos em que na escola a palavra macumba é acionada com um sentido negativo, revelando certa indisposição com relação ao sagrado de origem africana. O ponto nevrálgico da questão, em nossa leitura, está localizado no contexto em que os estudantes expressam sua visão religiosa sobre o outro: estão em uma aula de História. A atividade proposta não apresenta nenhum indício sobre a temática religiosa. O tema é cultura indígena. O assunto é um rito de passagem e a palavra ritual ao ser lida, portanto dita, no contexto de uma atividade sobre aspectos culturais indígenas, evocou um sentido religioso e, junto dele, certos estereótipos negativos, amplamente difundidos no contexto social brasileiro, como a associação das religiões de matrizes africanas com a ideia de mal presente na teologia cristã.

Tempos depois, pensando sobre o ocorrido, vem à mente um poema de Jenyffer Nascimento, *Sentido Capão* e a letra da música dos Racionais MC's, *Da ponte pra cá*. Fazendo conexões, a professora reflete,

* Doutoranda em Educação pela Faculdade de Educação da USP. Mestra em História, professora de História na Rede Municipal de Educação da cidade de São Paulo, SP. Conselheira da Associação Nacional de Professores de História - ANPUH-SP onde também é integrante do GT de Ensino de História e Educação. É membro do Fateliku - grupo de pesquisa sobre educação, raça, gênero e religião na FEUSP. E-mail: patriciacerquer@gmail.com

** Doutor em Antropologia, docente na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Coordena o Fateliku - Grupo de pesquisa sobre educação, raça, gênero e religião. E-mail: rosenilton.oliveira@usp.br

O mundo é diferente da ponte pra cá
Poderia ser apenas uma palavra
Nomeando uma ação
Mas da ponte pra cá
Nada é tão por acaso assim
Na escola de cá,
Do Feitiço da Vila
Quando a palavra ritual foi dita
Parecia que era maldita.

Este artigo é fruto de uma reflexão sobre essa experiência vivida com estudantes de uma escola municipal localizada no bairro da Chácara Santa Maria, na periferia da Zona Sul da cidade de São Paulo¹. A reflexão proposta tem o objetivo de entender o papel que os discursos construídos contra as religiões afro-brasileiras (notadamente os seus modelos rituais mais difundidos no espaço público, o Candomblé e a Umbanda) exercem nos estudantes. Neste diapasão também será analisado o papel da professora na desconstrução de estereótipos negativos sobre essas religiosidades nas aulas de História do Ensino Fundamental II (EF II).

É preciso destacar que os dados que serão apresentados emergem da experiência da autora deste artigo, enquanto regente da disciplina de História para uma turma de 6º do EF II. Trata-se, portanto, de uma reflexão em primeira pessoa em que se busca compreender os múltiplos sentidos de uma educação para as relações étnico-raciais numa perspectiva emancipatória e antirracista. Não se trata da produção de uma autoetnografia, mas de propor algumas interpretações sobre como os imaginários sociais atravessam os processos educativos e os pertencimentos identitários dos sujeitos envolvidos nas relações escolares.

“Da ponte pra cá”: perfil de uma escola pública na periferia paulistana

A escola em que se deu a cena narrada completou 60 anos de existência em 2019, e atualmente oferta todas as etapas do Ensino Fundamental (do 1º ao 9º ano) para crianças e adultos, nas modalidades regular, Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Atendimento Educacional Especializado (AEE). Funciona em três períodos (matutino, vespertino e noturno), e conta anualmente com cerca de 45 turmas, com uma média de 35 estudantes por sala.

O território onde está localizada a escola, de certa forma, reproduz o quadro comum dos bairros periféricos de São Paulo: conjunto habitacional popular, comércio

¹ Site com informações sobre a EMEF Prof. Jorge Americano. Disponível em: <<https://www.escol.as/193822-jorge-americano-prof>>. Acesso em: 16 mar. 2020.

de rua (lojas variadas, supermercados e bares), casas térreas e instituições religiosas. Destaca-se, neste caso, a presença de um grande templo da Igreja Universal do Reino de Deus na mesma calçada da escola, na rua Feitiço da Vila.

Noutra entrada, na rua Luar do Sertão, encontra-se uma paróquia católica dedicada a São Francisco de Assis. Ao fundo do bairro e ainda na mesma há uma Igreja Assembleia de Deus – Sementes da Fé e o terreiro Ilê Asè Made Kissimbe. Completam a paisagem outras escolas de educação básica, sendo algumas particulares, dentre as quais, um colégio adventista. São escassos, entretanto, equipamentos de lazer como parques, museus e unidades básicas de saúde.

A origem do território é narrada pelos seus moradores nos seguintes termos: o bairro nasceu em torno do córrego Moenda, nas proximidades de onde hoje está o Centro de Educação Unificado Feitiço da Vila (CEU). A área é geograficamente acidentada, onde anteriormente havia diversos sítios e chácaras que foram transformadas em lotes, gradualmente ocupados na luta por moradia e no enfrentamento à especulação imobiliária. No bairro da Chácara Santa Maria, as ruas Feitiço da Vila e Luar do Sertão - nomes originários das canções dos compositores Noel Rosa, Catulo da Paixão Cearense e João Pernambuco - possuem um fluxo intenso de veículos e pessoas, por serem as principais vias que dão acesso aos bairros vizinhos como o Valo Velho e o Jardim Ângela.

Sendo uma das principais unidades de ensino público do bairro, a escola recebe estudantes que moram no bairro e nos arredores: Jd. Guarujá, Nova Santo Amaro, Santo Eduardo, Idemori. O corpo discente é composto majoritariamente por crianças pretas e pardas, cujas famílias estão localizadas nos estratos econômicos mais baixos (renda per capita de $\frac{1}{2}$ a 1 salário-mínimo, em média). O corpo docente, do ponto de vista racial, é em sua maioria formado por bancos e pardos, oriundos de outros bairros das cidades de São Paulo, Itapeverica da Serra, Embu das Artes, Embu Guaçu e Taboão da Serra. Assim como a equipe gestora que é composta por mulheres brancas e pardas, que atuam, mas não moram no mesmo bairro da escola.

A turma de 6º ano do EF II, cujo relato etnográfico aqui apresentado serve de base para a nossa reflexão, é composta por vinte e nove estudantes pretos e pardos, sendo 15 meninas e 14 meninos. Em uma consulta breve durante uma aula perguntei: Qual é a religião que vocês professam? Dentre os 20 estudantes que responderam à pergunta, 3 estudantes declaram sua pertença religiosa afro-brasileira, como se demonstra no Quadro 1 a seguir:

Quadro 1 – Relação dos alunos e suas respostas à pergunta da professora

Total de estudantes matriculados na turma	29
Total presente na aula no dia da pesquisa	20
Católica Apostólica Romana	02
Evangélicos	11
Espíritas Kardecista	0
Candomblé	01
Umbanda	02
Sem religião	03
Não sabe se tem religião	01

Fonte: Acervo dos autores.

Por mais que tenhamos desafios na implementação de ações para o ensino da história e da cultura afro-brasileira e indígena na escola, e na sociedade de modo mais amplo, ainda é perceptível a necessidade de luta pela igualdade de raça, gênero e classe social. Ao mesmo tempo, temos mais abertura e condições de falarmos desses temas, abertura essa que é fruto da ação coletiva e agência dos movimentos negros, que de certa forma contribuem para que as novas gerações se sintam mais à vontade para se declararem.

Iniciando os trabalhos

O projeto político pedagógico da escola, no que tange aos objetivos do Ensino Fundamental II, dialoga com as propostas institucionais da Rede Municipal de São Paulo. Destaca-se no contexto desta unidade escolar o fato de ter suas ações reconhecidas pela Secretaria Municipal de Educação, Secretaria Municipal de Direitos Humanos e Cidade e a Diretoria Regional de Educação. Seguindo o Currículo Escolar da Cidade de São Paulo, para o 6o ano do ensino fundamental, foram previstos, para o 3o bimestre, estudos sobre aspectos das histórias e das culturas dos povos indígenas no Brasil².

Para abordar o conteúdo proposto no currículo, optou-se por seguir a proposta didática apresentada pelo livro didático adotado pela escola para este público: *História, Sociedade e Cidadania* de Alfredo Boulos Jr. (2015). A sequência didática se desenvolve

² As ações desenvolvidas pela escola foram agraciadas com premiações tais como: Prêmio Professor Emérito da Cidade de São Paulo (2016), certificado de participação no Prêmio Paulo Freire de Qualidade do Ensino Municipal (2016) e o Prêmio Direito à Memória e à Verdade nas escolas (2016), o que faz com que ela tenha o seu trabalho pedagógico reconhecido como de qualidade tanto pela comunidade quanto pela SMESP.

em três fases: sensibilização, aprofundamento e conclusão. No primeiro momento, as/os estudantes são expostas ao tema a ser estudado, na sequência trabalha-se os aspectos principais e finaliza-se com uma atividade de fixação e ampliação do repertório.

Para além de apresentar a diversidade de povos indígenas brasileiros, a sequência didática tinha por objetivo discutir as categorias ‘diversidade cultural’, ‘diferenças’ e ‘semelhanças’. Para tanto, o autor do livro didático elegeu o tema “Infância, adolescência e vida adulta entre os indígenas”, em que se procurava estabelecer simetrias entre as etapas da vida das populações indígenas e não indígenas.

Esta perspectiva metodológica que busca ler os contextos dos povos a partir da centralidade da sociedade ocidental já foi criticamente analisada (CAVALLEIRO, 2005), inclusive as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004) estabelecem a necessidade de olhar para essas populações nos seus próprios termos, entretanto, muitos materiais didáticos ainda continuam reproduzindo a lógica eurocentrada. Ao desenvolvermos a atividade com as/os estudantes, procuramos matizar esta perspectiva.

Tendo a capa do livro didático como fonte, iniciamos o estudo com a seguinte pergunta: “O que você sabe sobre os índios no Brasil?”. Nas respostas foi possível perceber que os estudantes tinham conhecimentos sobre os desafios enfrentados na defesa de seus territórios e do modo de vida indígena, descrevendo-os a partir da floresta e da relação com a natureza, ressaltando narrativas evidenciadas nos programas de TV e na escola. Os índios como primeiros habitantes, defensores da natureza e localizados no passado também eram ideias que estavam presentes.

Quando perguntados sobre quais etnias conheciam e em quais estados do Brasil poderíamos encontrar populações indígenas, a maioria da turma, conhecia os “tupiguarani” e citavam a Amazônia como lugar onde os índios estão localizados. Um estudante lembrou que viu indígenas no Largo 13 de Maio (centro do distrito de Santo Amaro, em São Paulo) e outro lembrou que onde a tia dele morava, no bairro paulistano de Parelheiros, tinha índios. A partir das respostas dos alunos é possível perceber, de forma genérica, como adverte Freire (2010, p. 18), que ainda “[...] não possuímos um conhecimento correto sobre a história indígena e ainda temos a ideia de que os índios constituem um bloco único”.

Com a intenção de ampliar os conhecimentos dos estudantes sobre a diversidade étnica e de localização dessas populações, no território nacional, propus uma pesquisa

a partir de um roteiro de questões presente no livro didático. Indiquei como fonte de pesquisa para os estudantes o site do Instituto Socioambiental (ISA).

Na segunda etapa da atividade, foram trabalhadas as “etapas da vida”. O autor do material didático propôs a reflexão sobre infância, adolescência e vida adulta, a partir de excertos etnográficos do livro *Índios*, de Aracy Lopes da Silva (1998). O exercício aciona o leitor a se colocar em cada fase, numa espécie de “como seria sua vida”, através de frases das indicações: “você foi tratado”, “carregaram você”, “seus relacionamentos”, “prepare-se”, “se você for”.

De antemão, percebe-se a limitação deste exercício ao tentar produzir uma simetria de difícil comprovação empírica. Primeiro, há a noção generalizante de “indígenas” e segundo, a ideia de que todos os grupos sociais se organizam a partir de uma ideia de “fases da vida”, associada à faixa etária e em quatro partes: infância, juventude, adultez e velhice.

No que tange a noção genérica de “criança indígena”, Antonella Tassinari (2012) salienta que a generalização possível seria aquela que reconhecesse a posição autônoma da criança em relação ao sujeito adulto e o lugar social em que ela ocupa enquanto sujeito pleno e produtor de sociabilidade. Em síntese, a própria ideia de “fases” na vida, isto é, como etapas sucessivas em que as primeiras “preparam” o indivíduo para a seguinte é estranha à concepção de pessoa indígena.

Quando se pensa na criança, no adulto e no ancião, isto é feito considerando cada um deles como sujeitos sociais, que realizam aquilo que lhes é próprio em cada modelo societário. A infância não é uma etapa da adultez. Ela é um estado em si, autônomo e completo, sendo que por meio do ritual, a passagem para a vida adulta, ela é inserida em outro contexto social. Na proposta do livro didático, apesar de elencar ilustrações de crianças de etnias distintas, ainda persiste a ideia genérica de infância indígena enquanto preparação para a etapa seguinte.

A tentativa malograda de equiparar contextos socioestruturais distintos parece ser radicalizada quando se trata da noção de “adolescência”. O material didático, os excertos selecionados, especificava apenas os aspectos da vida de “um rapaz”, ou seja, de uma pessoa que pode ser lida socialmente como do sexo masculino, sem fazer menção à aspectos da vida de “uma garota”, ou de uma pessoa que pode ser lida socialmente como do sexo feminino. O texto encaminha a discussão para pensar o ritual de passagem da adolescência para a vida adulta, descrevendo a experiência dessa passagem entre os Xavantes. Uma foto de 2010, com a seguinte legenda: “jovem xavante

com seu pássaro de estimação: um conselheiro”, em General Carneiro, Mato Grosso, serve para ilustrar o texto.

Para a fase da vida adulta, ainda fazendo uso da obra de Silva (1998), Boulos Jr. escolhe descrever as tarefas da vida adulta a partir do “ser mulher”. Principalmente para este “ser mulher” o texto destaca que a vida começará muito cedo, sendo casar-se, ter filhos e trabalhar as principais tarefas femininas. Das funções especiais da vida adulta citadas todas são realizadas por homens. Não há neste texto a citação de nenhuma etnia, trazendo mais uma vez aspectos genéricos da vida dos povos indígenas no Brasil. Para ilustrar esta fase da vida, o organizador faz uso de uma imagem do cacique Tafukumã, da etnia Kalapalo, do Parque Indígena do Xingu em Querência no Mato Grosso, datada de 2009. A legenda indica que ele estava se preparando para o ritual do Kuarup, mas não há nenhuma informação sobre o que é ou o que representa esse ritual para esse povo. Kuarup é um ritual de celebração da morte.

O texto didático tinha como intenção proporcionar o ensino dos conceitos de semelhança e diferença entre os povos indígenas. Assim os excertos selecionados seriam suficientes para produzirem esse entendimento, baseado nos estudos sobre modos de vida dos povos indígenas, sem a necessidade de se buscar equivalências com o contexto não-indígena.

A metodologia utilizada em sala de aula foi a leitura compartilhada dos excertos do texto. Após a leitura, os estudantes fizeram intervenções trazendo exemplos de suas realidades. Falaram das tarefas que precisam realizar para ajudar em casa, cuidar dos irmãos mais novos, as brincadeiras em casa e na rua. Enfim, de uma abordagem que partiu da valorização de aspectos da vida indígena, os estudantes recuperaram a “produção de nós mesmos”, os não indígenas (MENEZES, 2012, p. 115).

Das memórias de passagens de suas infâncias e de como vivem na atualidade a adolescência ou, em alguns casos, a pré-adolescência, no convívio com pais, familiares e amigos, foram recuperadas semelhanças e diferenças nos modos de viver essas fases da vida. Porém, com relação aos povos indígenas representados no livro didático, não foi evidenciado quais eram as etnias. Conforme dissemos acima, o texto produziu observações sobre “um índio ou uma índia” genérico, despossuído de distinção étnica, compondo um “[...] bloco único ou uma entidade supra-étnica, com a mesma cultura, compartilhando as mesmas crenças, a mesma língua” (FREIRE, 2010, p. 18).

Sobre a diversidade indígena e o cuidado que devemos ter quando a tratamos no contexto de ensino escolar “[...] é fundamental indicar a diversidade bastante significativa que há entre as sociedades indígenas localizadas no Brasil (e em outros

lugares do mundo), em termos de adaptação ecológica a diferentes ambientes e, também, em termos sociais, políticos, econômicos, culturais e linguísticos” (SILVA, 2015, p. 23). Desse modo, ao longo das atividades com a turma, a professora alertou para os perigos das generalizações e do uso de imagens como ilustração, contextualizando as informações contidas no livro didático.

Rituais de aprendizagem

O exercício final proposto no livro didático apresentava um ritual de passagem, seguido de uma reflexão para fixar o conteúdo estudado. A proposta da atividade foi a de analisar uma reportagem sobre o ritual da Tucandeira, do povo Sateré-Mawé. Como de costume, no início da aula, após distribuir o livro didático, a professora perguntou quem poderia fazer a leitura compartilhada. Uma estudante se voluntariou e a professora explicou o que fariam. Primeiro a leitura compartilhada, na sequência uma conversa coletiva sobre o texto a partir das questões propostas e como síntese, o registro no caderno.

O texto lido era ilustrado por duas fotografias. Uma delas apresentava duas vasilhas, sendo uma com formigas-saúva e outra com algo que sugeria ser farinha de mandioca. Na segunda imagem via-se uma pessoa com a mão esquerda dentro de uma luva. As legendas informam as origens das cenas: ritual registrado em 2010 na Aldeia Inhaã-Bê, grupo indígena Sateré-Mawé, do Igarapé do Tiú, localizado em Manaus (AM).

Ainda durante a leitura do texto, ao ouvir a palavra “ritual”, um estudante apresentou seu estranhamento, reproduzido na epígrafe citada no início do texto: “- Ah professora, essa palavra aí é esquisita!”, “- Qual palavra?”, pergunta a professora. “- Essa aí, ritual. Parece coisa do mal”, respondeu o estudante. Imediatamente uma outra voz ecoa: “Parece Macumba!”. A professora perguntou: “Mas, de onde você tirou essa ideia?”. Nem foi possível o estudante responder e outra estudante comenta: “- A senhora sabe, né? Parece...”.

A docente indicou que a leitura do texto fosse concluída. Ao término perguntou se ainda era possível manter a ideia inicial sobre ritual. A turma fez silêncio. O estudante novamente interveio comentando que ao ouvir a palavra ‘ritual’ veio à cabeça dele a ideia de “macumba”. Outros colegas na turma também disseram que pensaram a mesma coisa. Assim, toda a turma ficou agitada, pois vários estudantes queriam contar como “era verdade” que ritual era “coisa de macumba”. Nesse momento a docente fez uma intervenção, alertando que a palavra “macumba” poderia se referir de modo pejorativo às religiões de matriz africana, especificamente a umbanda e o candomblé (LOPES, 2006).

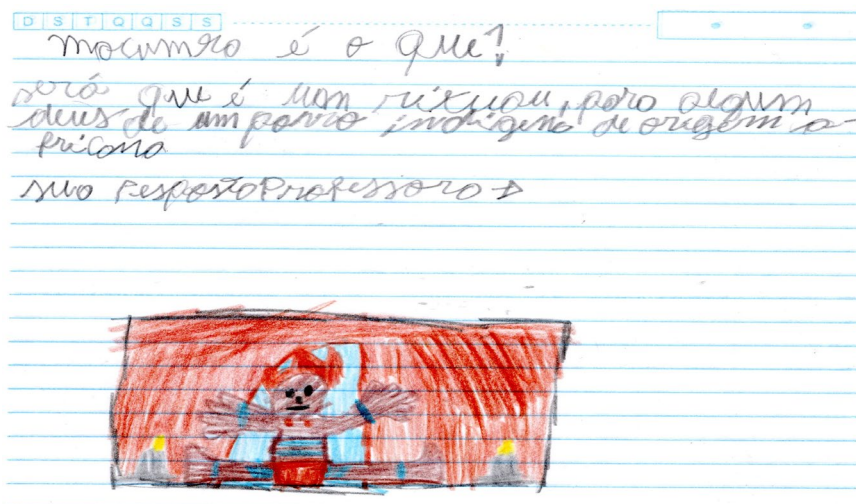
Na aula seguinte, solicitou a(o)s estudantes que registrassem numa folha, em forma de texto ou desenho, o que vinha à mente quando pensavam na palavra “macumba”. Na sequência foi organizada uma roda de conversa em que cada pessoa pôde expor sua produção e, de forma dialogada, a professora foi dirimindo as dúvidas e desconstruindo os estereótipos negativos. Nesse sentido, a ação pedagógica foi condição para que pudéssemos agir na reeducação das relações étnico-raciais.

Os registros que as e os estudantes produziram em sala de aula, em especial dos desenhos, se tornaram fontes valiosas para o entendimento do que pensavam sobre as religiões de matriz africana e as origens de seus saberes. Essa atividade foi uma ação mediadora que despertou nos estudantes, minimamente, o respeito e a valorização de diferenças religiosas, étnicas, culturais e políticas, em relação às diversas sociedades.

A leitura da produção feita por esses estudantes revela elementos que sustentam a hipótese de uma “pedagogia da intolerância religiosa”. Construída a partir das crenças e dos discursos que comungam no interior de suas casas e nas igrejas. E quando chegam na escola? Ela está preparada para desconstruir? Esse é o grande desafio da reeducação das relações étnico-raciais, reforçado quando o assunto remete às religiões de matriz afro-brasileira.

Os desenhos apresentam grande complexidade e bons elementos para pensar, dentre os quais destacamos alguns. O primeiro deles é que o ritual da Tucandeira, tema disparador da controvérsia, não apareceu nem nas produções da turma, nem na roda de conversa. De igual modo, ficaram de fora a relação entre “ritual” e religiões cristãs. Somente um estudante aponta para o contexto indígena, como se vê na Figura 1.

Figura 1 – "O que é macumba"- Produção de Estudantes



Fonte: Acervo pessoal da autora (2019).

O estudante quer saber se “macumba” é “um ritual para algum deus de um povo indígena de origem africana”. Para além das confusões conceituais, o que sobressai na Figura 1 são as tensões provocadas também pelo processo de adjetivação. Podemos, neste caso, inferir, junto ao desenho, que se trata de um processo de adjetivação das religiões de matriz africana, Umbanda e Candomblé, como sendo religiões “sangrentas”, “selvagens” ou “primitivas” (SILVA, 2015, p. 202).

O termo *ritual* operava na fala das crianças como um sinônimo da palavra “macumba”. E o que elas expressavam era, por um lado, certo desconhecimento sobre os significados desta palavra, ao mesmo tempo em que a associavam com algo ruim. Essa visão negativa sobre a macumba não recaiu sobre mais aspectos, mas na proposição de que se tratava de uma “religião do mal”. Neste sentido, foram muitos os desenhos e textos que expressavam esta preocupação, sintetizada na Figura 2, em que a personagem pergunta: “Macumba é de deus[?]”.

Figura 2 - Macumba é de deus. Produção de Estudantes



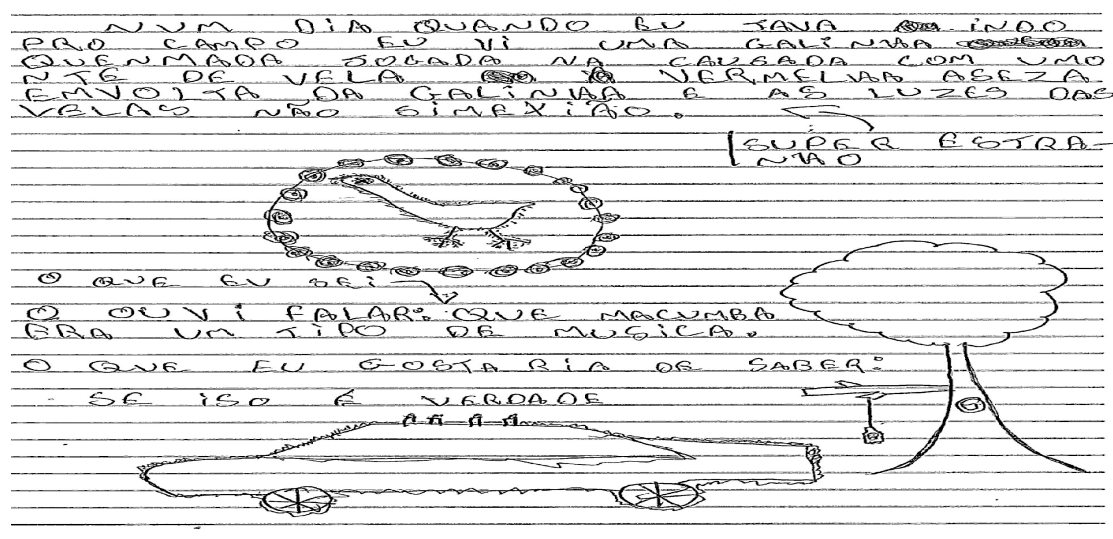
Fonte: Acervo pessoal da autora (2019).

O contexto da roda de conversa nos revela que a personagem da Figura 2 faz uma pergunta, entretanto, textualmente a ausência do ponto de interrogação nos faz pensar que se trata de uma afirmação: “Macumba é [coisa] de deus!”. E a pergunta passa a ser: qual(is) dele(s)?

Na roda de conversa as/os estudantes reproduziram em sala o que o escutaram em casa. Algumas falas apresentavam aspectos depreciativos com relação às religiões de matrizes africanas: “Meu padrasto falou que macumba não é de Deus, porque só existe um Deus”. Outras manifestações, porém, destacavam aspectos positivos destas religiosidades: “Fiquei sabendo que um estudante havia procurado a ‘macumbeira’ para fazer uma ‘macumba’ (alguns risos), para ele passar de ano, ou seja, ser aprovado na escola”, “macumba não é para o mal”.

É interessante também perceber como a sala de aula é espaço para confrontar os saberes adquiridos em outros espaços, a partir de uma reflexão crítica. Na Figura 3, a criança narra que avistou uma oferenda na estrada e apresenta o que sabe e o que ouviu falar sobre macumba, questionando o que seria “verdade”.

Figura 3 - O que é verdade? - Produção de Estudantes.



Fonte: Acervo pessoal da autora (2019).

Conforme destacou-se acima, a turma é composta majoritariamente de crianças cujas famílias são cristãs, frente a 3 que pertencem a alguma religião de matriz africana. Também é relevante lembrar que esta pluralidade religiosa é observada no território com a presença de templos religiosos de várias matrizes. Portanto, assim, como as igrejas dominam a paisagem, as oferendas às divindades africanas que são postas nos espaços públicos também não passam despercebidas das crianças.

Após a escuta, foi realizada a leitura conjunta de uma entrevista com a artista plástica Raquel Trindade (Revista Becos e Vielhas, 2005) que apresenta de forma lúdica os significados do termo macumba. Na sequência, a professora perguntou: “E agora o que é macumba para você?”. As respostas reverberam o que acabaram de ouvir: “É um antigo instrumento utilizado em rituais religiosos afro-brasileiros. Os mais populares, Candomblé e Umbanda”; “É um antigo instrumento de percussão utilizado em rituais religiosos afro-brasileiros”; “Macumba é ritual religioso e também um antigo instrumento utilizado em ritual religioso afro-brasileiro candomblé e umbanda”; “Macumba nada mais é que um instrumento musical”.

Observa-se que que nas falas das/os estudantes não se nega os aspectos religiosos que estão relacionados com o termo “macumba”, entretanto, ele deixa de ser reportado como um termo pejorativo, ao menos naquele contexto.

Considerações finais

Neste texto foram apresentadas algumas narrativas sobre como o imaginário em torno do sagrado de origem africana é acionado em sala de aula, por estudantes do ensino fundamental, numa escola pública. Destacou-se que tal movimento coloca em evidência elementos bons para pensar o ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena para além de ações específicas. Ou seja, quando se insere esta temática no currículo escolar com atividades que se desdobram durante todo o ano letivo e não apenas por meio “de evento, cortes temporários no tempo e na prática escolar, em que se discute um assunto, antes não abordado, para voltar a abandoná-lo no restante do ano letivo”, configurando o que que Rachel Rua Bakke (2001, p. 86) nomeou de “pedagogia do evento”.

Em síntese, procurou-se demonstrar a complexidade em dar um tratamento pedagógico para saberes prévios trazidos pelos estudantes. Isto revela, mais do que uma ação que poderia ser lida simplesmente como preconceituosa ou intolerante, mas releva como estruturalmente se certos símbolos culturais, princípios civilizatórios e categorias de classificação são incorporadas nas vivências cotidianas.

Ao partir do estranhamento expresso por alguns estudantes, diante da palavra *ritual* associada à uma prática indígena e não afro-brasileira, destacamos também as limitações e potencialidades da atuação docente, decente. Dito de outro modo, a professora ao se apropriar do debate e propor exercícios de aprofundamento e reflexão sobre a temática revelou formas criativas de se produzir na prática uma educação antirracista.

Pontuamos que em um momento político marcado pelos ataques à educação pública e aos profissionais do ensino desde a escola básica, temos que fazer uma leitura epistêmica da prática docente na sala de aula, buscando diálogos possíveis entre o campo do ensino de história e o campo religioso afro-brasileiro e neopentecostal. E por fim evidenciamos as demandas do ofício da(o)s professora(s) de História da escola pública brasileira e nesse sentido, inspirados pela constatação feita por Genovese, em agosto de 1973:

Nesta época secularizada, para não dizer cínica, poucas coisas parecem mais difíceis que levar pessoas instruídas a encararem com seriedade os assuntos religiosos. A religião, contudo, a não ser na fase mais recente da história de uma minoria dos povos do mundo, está enraizada no âmago da vida humana, tanto material quanto espiritual.

Encerramos esta reflexão, assim como no ritual da Tucandeira, picados pela ideia de que no Brasil os pesquisadores das ciências sociais e humanas, em especial do campo do ensino, necessitam construir mais pesquisas e reflexões acerca do papel e/ou do lugar das religiões na construção da cultura brasileira da contemporaneidade, ficando o convite feito por Genovese, na segunda metade do século passado, aqui reiterado por sua relevância no tempo presente.

Referências

ANDRADE, J. A. A. D. de. **Indigenização da Cidade**: Etnografia do Circuito Sateré Mawé em Manaus – AM e Arredores. Dissertação (Mestrado em Antropologia Urbana) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

BAKKE, R. R. B. **Na escola com os orixás**: o ensino das religiões afro-brasileiras na aplicação da Lei 10.639. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8134/tde-31052012-160806/pt-br.php>>. Acesso em: 2021.

BRASIL. Ministério da Educação/SECAD/Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial-SEPPPIR. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC, 2004.

CAVALLEIRO, E. Discriminação Racial e pluralismo em Escolas Públicas da Cidade de São Paulo. In: SECAD/MEC. (Org.). **Educação Anti-Racista**: Caminhos Abertos pela Lei Federal nº 10.639/03, 2005. p. 65-104.

FREIRE, J. R. B. A herança cultural indígena, ou cinco ideias equivocadas sobre os índios. In: ARAÚJO, A. C. Z.; CARVALHO, E. I.; CARELLI, V. R. **Cineastas indígenas**: um outro olhar: guia para professores e alunos. Olinda, PE: Vídeo nas Aldeias, 2010.

GENOVESE, E. D. **A Terra Prometida**: O mundo que os escravos criaram. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra; Brasília, DF: CNPq, 1988.

LOPES, N. **Dicionário escolar afro-brasileiro**. São Paulo: Selo Negro, 2006.

MENEZES, A. L. T. de. Educação Guarani: Compartilhando saberes, construindo conhecimento. In: BERGAMASCHI, M. A.; ZEN, M. I. H. D.; XAVIER M. L. M. de F. (Org.). **Povos Indígenas e Educação**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2012. p. 115-126.

SILVA, G. J. da. Ensino de História Indígena. In: WITTMANN, L. T. (Org.). **Ensino (d)e história indígena**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015. p. 21-46.

TASSINARI, A. M. I. A sociedade contra a escola. In: TASSINARI, A. M. I.; GRANDO, B. S.; ALBUQUERQUE, M. A. S (Orgs.). **Educação indígena**: reflexões sobre noções nativas de infância, aprendizagem e escolarização. Florianópolis: Editora UFSC, 2012. p. 275-294.