



**ILÊS, ESCOLAS E SABERES: APROXIMAÇÕES E DIÁLOGOS ATRAVÉS DA
LEI 10.639/03**

MARIA EDINA MARQUES FERREIRA

Caxias do Sul-RS

2024

**ILÊS, ESCOLAS E SABERES: APROXIMAÇÕES E DIÁLOGOS ATRAVÉS DA
LEI 10.639/03**

MARIA EDINA MARQUES FERREIRA

Artigo apresentado ao curso de Especialização, lato sensu, em
Educação e Cultura da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul-
UERGS, campus Caxias do Sul.

Orientador: Rodrigo Koch

Caxias do Sul-RS

2024

RESUMO:

O presente trabalho tem o objetivo de analisar a implementação da Lei 10.639/03 a partir da aproximação entre ilês e escolas articulado por meio dos saberes endógenos e ancestrais presentes no terreiro de candomblé. Essa proposta está assentada na compreensão de que é fundamental o diálogo do universo educacional com os saberes de terreiro entendidos com um espaço de manutenção dos valores ancestrais do povo negro e que podem servir de base para o descortinamento em torno de novos paradigmas e consequentemente para a efetivação da Lei 10.639/03. Em termos metodológicos esta pesquisa centra-se numa análise qualitativa situada na revisão de literatura.

PALAVRAS-CHAVE: ilês; escolas; candomblé; saberes; lei 10.639/03.

Introdução

A Lei 10.639/03 que em 2023 completou 20 anos de existência atravessou um processo não homogêneo de efetivação. Muitos contextos se associam a este processo tão complexo, mas ao mesmo tempo tão necessário para a superação do racismo no Brasil. O próprio racismo estruturou as relações, o acesso aos bens e a construção das subjetividades de modo que mesmo sendo a população negra maioria no Brasil, a mesma ainda não se vê representada nos espaços de poder. Cabe ressaltar que é recente a representatividade em propagandas comerciais, bem como em programas de televisão.

Acerca da representatividade das religiões afro-brasileiras, assim como das pessoas negras, por muito tempo foram representadas de modo estereotipado, negativo com um profundo cunho racista, sempre fazendo alusão a aspectos da escravização e reforçando o lugar que o racismo delegou aos corpos e expressões culturais negras, a exemplo do candomblé, sendo tratada e veiculada pejorativamente como “macumba”.

Diante desse cenário, o interesse pela temática da Lei 10.639/03 iniciou-se a partir da reflexão acerca da intolerância religiosa vivenciada a partir da minha iniciação no candomblé e consequente atividade afrorreligiosa. Como uma mulher negra, iniciada na tradição de terreiro, nordestina e natural da menor cidade do Ceará, Granjeiro, os desafios em decorrência do preconceito, do estigma e da situação de vulnerabilidade foram marcadores que atravessaram a minha infância passando pela adolescência até desembocar na fase adulta em que o processo de negação e rejeição de si e dos meus traços foram sendo substituídos pela autovalorização através das referências positivas sobre negritude, história e cultura negra.

Durante a graduação em história pude ampliar o acesso a temática bem como construir um pensamento crítico sobre o racismo e o contexto histórico do processo de branqueamento da sociedade, além do desmonte da nossa subjetividade que se desdobra diretamente na autorrejeição e no desinteresse pelas questões raciais, assim como por toda as expressões afro-brasileiras. Desse modo, compreendo como fundamental a discussão, o acesso e o processo de valorização das expressões culturais negras nas escolas, como as afrorreligiosidades, pois permite a quebra do preconceito e do estigma, assim como possibilita, em especial as crianças e adolescentes negros, se enxergarem como sujeitos e protagonistas a partir de suas referências ancestrais.

Os contornos do surgimento da Lei 10.639/03

O movimento negro é a grande referência em termos de articulação e luta quando pautamos a conquista de leis e outros instrumentos legais, a exemplo da lei 10.639/2003 que obriga o ensino de história e cultura afro-brasileira nas escolas, fruto desse intenso movimento de luta e resistência negra no país.

As organizações negras brasileiras nos anos 60 e 70 demandam respostas do Estado para as questões de ordem nacional e educacional. Não mais escolas mantidas pela própria comunidade negra e nem o processo de inserção subalterna devido à omissão do próprio Estado, mas sim a garantia do direito da população negra à escola pública. Participavam também de um movimento mundial de posicionamento contra o racismo desencadeado pelas lutas pelos direitos civis dos negros norte-americanos e pelo processo de descolonização dos países africanos (Gomes, 2009, p. 45).

A educação como elemento reparador e transformador da realidade da população negra sempre foi pautado pelo movimento negro que pode ser observado ainda no século XIX. O Movimento Negro Unificado (MNU), surgido no final da década de 1970 teve como um dos importantes nomes Abdias do Nascimento e pautou a educação como o grande propulsor da superação do racismo no Brasil, além da valorização e promoção das religiões afro-brasileiras, como o candomblé, como o grande símbolo cultural e identitário do povo negro no país.

O movimento negro teve uma grande participação no processo de redemocratização do Brasil que culminou na Constituinte de 1988, bem como na elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96) (Gomes 2009). Todavia a demanda pela superação do racismo, da valorização da história e da cultura negra não haviam sido contemplados pela nova lei. E isso engendrou mais reivindicações, organização e propostas no âmbito da política e da educação.

Ao constatar que as políticas públicas em educação de caráter universalista, instituídas pós-ditadura militar, não atendiam, de fato, a grande massa da população negra e não se comprometiam com o combate ao racismo, o discurso e as reivindicações do movimento negro começam a mudar. É nesse momento que as ações afirmativas, com forte inspiração nas lutas dos negros norte-americanos, passam a se configurar como uma possibilidade e uma demanda política reais, transformando-se no final dos anos 90 e no século seguinte em intervenções concretas (Gomes, 2009, p. 46).

Assim, no início do século XXI, em 9 de janeiro de 2003 é aprovada a Lei 10.639/03, como uma política de educação do Estado, assim como os demais dispositivos do conjunto da Lei com a Resolução CNE/CP 01/2004 e parecer CNE/CP 03/2004. A

supracitada Lei alterava a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 nos seguintes itens:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'.

O dia 20 de novembro, data da morte do grande líder Zumbi dos Palmares, foi escolhida para referenciar na história do país os nomes e as histórias dos negros e negras que lutaram pela abolição da escravidão e contra o racismo. Uma data que adentra a disputa, do currículo e da educação a nível nacional, mas extrapola as fronteiras do contexto educacional. Na sociedade brasileira estruturada por meio do racismo,

A Lei e as diretrizes entram em confronto com as práticas e com o imaginário racial presentes na estrutura e no funcionamento da educação brasileira, tais como o mito da democracia racial, o racismo ambíguo, a ideologia do branqueamento e a naturalização das desigualdades raciais (Gomes, 2009, p. 40).

Esse confronto ainda é presente nas escolas, desde a escolha do material didático, passando pelas abordagens durante a exposição dos conteúdos nas aulas, assim como pelas relações estabelecidas no âmbito escolar e fora dele.

Ainda sobre o contexto de grande participação do movimento negro no âmbito social, político e acadêmico, é salutar destacar a articulação de lideranças negras como destaca Gomes,

A análise do contexto de mobilização política e social no qual se insere a aprovação da Lei 10.639/03 deve considerar ainda mais um aspecto: a presença, pela primeira vez, de uma intelectual e ativista do movimento negro na composição do Conselho Nacional de Educação, indicada pelo movimento negro ao Presidente da República e ao Ministro da Educação. A professora Dra. Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva passou a ocupar a função de conselheira junto à Câmara de Educação Superior no ano de 2002 sendo responsável pela elaboração do Parecer CNE/CP 3/2004 que regulamenta as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana instituído pela Resolução CNE/CP 1/2004 (Gomes, 2009, p. 51).

Esse importante destaque é fundamental pois também insere a figura e a atuação de uma mulher negra, intelectual e militante nessa conjuntura que culminou com a conquista da aprovação desse dispositivo legal que em 2023 completou 20 anos de existência.

O debate étnico-racial na educação

Promover o debate em torno da superação do racismo através da educação ao longo das décadas de 1980 e 1990 foi fundamental para a alteração na Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB, 9.394/96. Outro fator importante nessa mudança de cenário foi a aproximação do movimento negro com o Estado possibilitando a construção de políticas públicas, como Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial – SEPPIR e a promulgação da Lei 10.639, ambas em 2003 (Ferraro 2019).

Para centrar a educação como estratégica na luta pela superação do racismo foi e continua sendo necessário a mudança no currículo da educação básica, como a inserção do conhecimento acerca da história do povo negro e todo o seu legado cultural. É preciso reposicionar o ponto de partida do conhecimento acerca da diáspora, pois a história do povo negro e dos afrodescendentes não se inicia no período colonial com a escravização como comumente se encontra no início da temática nas aulas de história e em outras disciplinas da educação básica. E é partindo desta premissa, e dessa posição de compreensão da sociedade que tomamos o referencial teórico decolonial a partir de Mignolo (2008): “a opção decolonial é epistêmica, ou seja, ela se desvincula dos fundamentos genuínos dos conceitos ocidentais e da acumulação de conhecimento” (2008, p. 290).

A educação formal das escolas estruturada a partir do currículo é pensada para “desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”, como diz o artigo 22 da LDB, destacamos o termo cidadania como categoria que foi e ainda é utilizada para universalizar a ideia do ser humano que vive plenamente em sociedade com direitos e deveres, o que nos leva também a questionar, quem são essas crianças e jovens da educação básica que exercerão a cidadania? Pois devemos considerar os processos de racialização estabelecidos pelo racismo como ferramenta de desmonte da subjetividade das pessoas negras que impactam diretamente no acesso à educação e principalmente do reconhecimento de si nesse lugar, como destacam Silva e Pinheiro,

Na perspectiva da colonização o mundo europeu não só foi capaz de solapar novos territórios, explorando nossos corpos e expropriando nossas riquezas naturais e intelectuais. Ele foi além, pilhando nossos conhecimentos, negando nossas culturas, destruindo nossos padrões estéticos, construindo em nossas mentes um ideário de negação a nós mesmos [...] (Silva & Pinheiro 2018, p. 10).

Esse não lugar que foi atribuído a população negra social, material, econômico e subjetivamente é fruto da colonização, da colonialidade e dos processos de racialização que estruturaram a sociedade brasileira, e a escola, como instituição de conhecimento, reproduz os elementos materiais e subjetivos do racismo que podem ser encontrados com frequência na prática, no currículo e na sociedade.

Aza Njeri observa que,

já se sabe que a escola é, ainda hoje, uma experiência traumática na vida das pessoas que não se adequam ao padrão ocidental de humanidade. Isto quer dizer, que desde o nosso primeiro contato com o mundo escolar, compreendemos a divisão dos que são mais ou menos humanos. (2019, s.p.).

Essa percepção entre as crianças e jovens na educação, assim como entre professores e demais profissionais não é um fato isolado, pois associado a isto está ainda a recusa em debater sobre as religiões afro-brasileiras revelando outras camadas do racismo. Essa postura descortina o pensamento de rejeição do legado e da história dos afrodescendentes.

A escola com o seu papel definido socialmente por vezes se confronta com as demandas identitárias e representativas dos seus estudantes e das novas narrativas que surgem a partir da articulação político-social das lideranças e movimento negro junto as organizações sociais e intelectuais da academia para pautar autores, histórias e legados negros no currículo escolar. Todavia, existem desafios a exemplo da própria forma de conceber o conhecimento e selecionar os conteúdos e suas matrizes produtoras.

Aprofundar e divulgar o conhecimento sobre os povos, culturas e civilizações do continente africano, antes, durante e depois da grande tragédia dos tráficos negreiros transaariano, do mar Vermelho, do oceano Índico (árabe-muçulmano) e do oceano Atlântico (europeu), e sobre a subsequente colonização direta desse continente pelo Ocidente a partir do século XIX, são tarefas de grande envergadura (Wedderburn 2005, p. 4).

Isso porque requer pesquisa, investigação, produção, circulação de conhecimento, estudos e formações continuadas para os professores, além de um dos aspectos mais delicados, a reorganização curricular. Contudo, mesmo sendo o currículo componente de disputa política, algumas conquistas foram possíveis, e posições também foram tomadas

a partir da compreensão da importância de visibilizar a histórias da população africana e afro-brasileira. Assim,

La invisibilidad del pensamiento negro de todos los tiempos sigue siendo un asunto a solucionar en la lucha contra el racismo. Ello obstaculiza el auto re/conocerse y a las fuerzas aliadas. La recuperación de las historias de las negritudes, desde sí mismas, es premisa para convertir sus narrativas “subalternas” y transformarlas en insurgentes, en generativas de procesos de descolonización. En ello desempeña un papel de primer orden qué, cómo, quiénes y para qué se educa (Septien, 2019, p. 19).

Amparados pela lei 10.639/03 que instituiu também o 20 de novembro como o Dia da Consciência Negra, a mobilização em torno da educação é pautada e discutida nas universidades e articulada através de encontros e parcerias com o terceiro setor, com as comunidades culturais afrorreligiosas e com o próprio movimento negro. E no ano passado, 2023, em 9 de janeiro, a lei completou 20 anos de existência. Duas décadas de avanços, entre mudanças e permanências, que possibilitaram o acesso e a obrigatoriedade do debate étnico-racial nas escolas.

No final do ano passado a Câmara de Deputados aprovou o Projeto de Lei nº 3268/21¹ que institui o dia 20 de novembro, dia de Zumbi e da Consciência Negra, como feriado nacional. Após 20 anos da data símbolo de enfrentamento ao racismo e valorização da cultura afro-brasileira, o dia 20 de novembro se tornou feriado nacional, seguindo na esteira de outros Estados da Federação que já haviam instituído esta data como feriado, a exemplo de Alagoas, Mato Grosso, Rio de Janeiro, Amapá, Amazonas e São Paulo.

Pensada como ferramenta pedagógica de cumprimento do dispositivo legal objetivamos refletir acerca da aproximação entre ilês² e escolas a partir dos saberes endógenos, dos saberes ancestrais que circulam e estruturam os terreiros, suas comunidades e a sociedade partindo das cosmopercepções³ de terreiro. De como estes podem ser utilizados para a construção do diálogo, da valorização do patrimônio vivo, material e imaterial e da própria valorização da diversidade dos saberes, sem hierarquizar,

¹ <https://www.camara.leg.br/noticias/1021153-CAMARA-APROVA-FERIADO-NACIONAL-EM-20-DE-NOVEMBRO.-DIA-DE-ZUMBI-E-DA-CONSCIENCIA-NEGRA>

² O termo Ilê ou Ilê Axé em Yorubá significa casa, terreiro ou templo religioso. É como geralmente os terreiros de candomblé nação Ketu são identificados.

³ Conceito utilizado para descrever a concepção do mundo por diferentes grupos culturais, principalmente os Yorubás. Ver A invenção das mulheres: construindo um sentido africano para os discursos ocidentais de gênero/ Oyèrónké Oyèwùmí.

mas compreendendo a fundamental importância de cada um nos diversos aspectos da vida.

A diversidade afroreligiosa no Brasil é gigantesca e para falar em terreiros é indispensável definir quais são, haja vista, existirem diferenças que estruturam e distinguem os cultos afro-brasileiros. Candomblé, umbanda, jurema, omolocô, terecô, catimbó dentre outras para ilustrar a configuração social-espacial do Ceará, por exemplo. Neste trabalho tomamos o terreiro de candomblé, o ilê, como espaço afroreligioso de análise, e assim quando citarmos o termo “terreiro” estaremos nos referindo aos terreiros de candomblé especificamente.

A escolha pelo terreiro de candomblé foi motivada pelo fato de eu ser uma mulher de Àsè, iniciada na religião, no Ilê Axé Oxum Tunjí, na cidade de Juazeiro do Norte - CE, e perceber a partir da vastidão cultural dos ilês potencialidades de saberes que podem ser referenciados para a promoção e valorização das diversas formas de saberes através da aproximação com a escola.

Dentre os artefatos, o candomblé, no qual nos debruçaremos é um dos elementos mais simbólicos e representativos desse universo cultural e identitário dos afro-brasileiros. As práticas e memórias do povo negro sobreviveram, e a religião cumpriu um papel essencial para essa manutenção, assim como cumpre até hoje. O candomblé foi e continua sendo um dos grandes territórios de manutenção, conservação e proteção dos valores culturais do povo africano e afro-brasileiro.

Resguardar o patrimônio vivo, material e imaterial perpassa pela manutenção ancestral e política das práticas simbólicas do candomblé, pois,

[...] é preciso considerar que os diferentes povos humanos constituíram historicamente suas especificidades culturais e identitárias. Preservá-las, mais do que um direito, é condição para a manutenção de sua existência, e requer, em alguns casos, muita resistência, muita luta. Populações submetidas à escravidão e ao genocídio tiveram que elaborar uma série de mecanismos de sobrevivência. Os negros escravizados no Brasil, por exemplo, preservaram e recriaram nos terreiros de candomblé hábitos e traços culturais africanos, bem como seus valores e visão de mundo. (William, p. 28, 2019).

O candomblé como espaço mítico ancestral pode ser concebido nos espaços escolares sob várias perspectivas, a partir das cosmopercepções, da relação com a natureza, a diversidade etnolinguística, dentre outros aspectos que podem ser abordados, contextualizando e referenciando o vínculo originário africano assentados nos saberes ancestrais.

Além da Lei 10.639/03 que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/96), em 2008 foi sancionada a Lei 11.645 que alterou a supracitada lei, incluindo a história e cultura indígena nos currículos escolares oficiais. A história dos povos originários e os seus processos de luta e resistência, bem como todo o seu legado cultural passam a ser exigidos dentro das disciplinas na educação básica de forma transversalizada, bem como a história afro-brasileira.

Essas leis são marcos importantes na construção de uma educação antirracista que conheça a história de seu povo, que enxergue por outras perspectivas e cosmologias a educação e a própria vida, sem hierarquizar as existências e as formas de existir, como afirma Aza Njeri:

Acredito, portanto, que inserir na prática pedagógica as contribuições dos não-brancos para humanidade e expandi-la através de perspectivas não eurocêtricas – no que se refere à história, cultura, língua, política, economia, tecnologia e ciência –, torna o processo ensino-aprendizagem e a socialização escolar menos traumáticos, mais plurais e emancipadores. (NJERI, 2019, p. 5).

A mudança de perspectiva sobre a produção e circulação do conhecimento, e da própria vida, vem ganhando outras matrizes epistemológicas e projetando novas narrativas para compor o currículo escolar. Ao longo dessas duas décadas muitos professores, pesquisadores, educadores se dedicaram a pesquisar acerca da implementação desses componentes curriculares, e de como a escola estava inserindo, discutindo e pautando em suas disciplinas esses conteúdos.

A afroperspectiva é uma abordagem que se apoia no eixo civilizatório africano as suas próprias experiências ontológicas, “sendo assim, ao empregá-la no processo educacional, deve-se também fazer o exercício de deslocamento para o eixo civilizatório africano e afroperspectivá-lo a partir da experiência da territorialidade afrodiaspórica, em específico, afro-brasileira (NJERI, 2019, p. 10). Partindo da afroperspectiva e assentados no pensamento decolonial discutiremos, brevemente, a relação entre ilê e escola a partir das aproximações entre saberes ancestrais e currículo através da Lei 10.639/03.

A afrorreligiosidade na educação

No Brasil há uma multiplicidade de expressões afrorreligiosas como Candomblé, Umbanda, Jurema, Tambor de mina, Xangô, Omolokô, Xambá, Terecô dentre outras. Sua existência pode ser atribuída desde o início do processo de colonização com os calundus, ainda no período do Brasil colônia; sendo o Ceará, assim como todo o Nordeste um reduto das manifestações afrorreligiosas.

A primeira casa de candomblé o Ilê Iyá Nassô Oká, também conhecido como Casa Branca do Engenho Velho localizada em Salvador (BA), teve sua fundação no início do século XIX, datada de 1830, através de Iyá Kalá, Iyá Nassô e Iyá Adetá, conforme Silva (2005). O candomblé como um dos principais espaços de manutenção dos valores africanos constituídos no Brasil sintetiza a herança afro-diaspórica ritualizada nas práticas e nas cosmopercepções de terreiro.

No Ceará, mais precisamente em Fortaleza, a primeira casa de candomblé data de 1965 (Farias 2011), e em Juazeiro do Norte, a terceira maior cidade do Estado, localizada na região do Cariri, data de 1970 (Domingos 2011), segundo a literatura disponível até o momento. Ainda que o recorte de análise seja o candomblé, é importante ressaltar que outras expressões religiosas afroíndigenas já eram observadas em Juazeiro do Norte, a exemplo da jurema, e do terecô, assim como da umbanda no início da década de 1960 (Assunção 2010).

Todavia sabemos que ainda existe uma grande lacuna ao nos referirmos principalmente às religiões afro-brasileiras em virtude do pensamento racista que introjetou na sociedade a aversão a termos como “macumba” e “Exú”, sendo a intolerância religiosa uma realidade proeminente nos espaços escolares, assim como na sociedade, de modo que,

Sendo a religião um dos principais aspectos de qualquer cultura, e considerando que a lei prevê a obrigatoriedade do ensino da história e da cultura africana e afro-brasileira, a partir do momento que as religiões são tratadas na escola como tabu é a aplicação da lei que está em jogo. E mais do que isso, na nossa compreensão, as diferentes formas de intolerância religiosa impetradas contra os seguidores das religiões afro-brasileiras, na verdade, constituem uma forma de racismo, já que o preconceito e a discriminação atingem diretamente a herança cultural e religiosa africana existente no Brasil. (Araújo, 2015, p.16).

Ou seja, a intolerância ou o ato discriminatório é motivado em razão da origem negra das religiões, da sua cor, dos corpos que originaram esses cultos, podendo ser compreendido como racismo religioso. Nos últimos anos com o surgimento e a visibilidade de diversos grupos extremistas e das milícias cooptadas pelas igrejas neopentecostais uma guerra foi deflagrada em termos estéticos e comportamentais transmitidos em redes de televisão dessas igrejas.

Esse cenário está imbricado pela representação estereotipada que o racismo produziu veementemente e introjetou na sociedade, o que Stuart Hall (1982) chamou de

“regime racializado da representação”. Essa racialização está associada a naturalização das diferenças como dispositivo hierárquico de civilidade.

Típica deste regime racializado da representação era a prática de reduzir as culturas dos povos negros à natureza, ou naturalizar a “diferença”. A lógica por detrás da naturalização é simples. Se as diferenças entre brancos e negros são “culturais”, então eles são receptivos à modificação e mudança. Se, no entanto, são “naturais” —como acreditavam os proprietários de escravos— então eles estão além da história, são permanentes e fixos. A “naturalização” é, portanto, uma estratégia representacional destinada a fixar a “diferença” e assim garanti-la para sempre. É uma tentativa de impedir o “deslize” inevitável do significado, garantir o “fechamento” discursivo ou ideológico (Hall, 1982, p. 15).

Esse constructo discursivo sobre si e sobre o outro se relaciona com o conceito de fabulação que evidencia a idealização promovida pelo ocidente branco europeu sobre si e sua própria civilização ao hierarquizar e se auto conceber como o mais desenvolvido, como parâmetro de civilidade (Mbembe 2018).

No contexto educacional as tentativas de manutenção de uma educação eurocêntrica, forjada no pensamento colonial, associada ao racismo religioso e a estreita relação entre igreja e política, principalmente as neopentecostais, gerou um cenário de perseguição e violência extremadas que são observadas na sociedade através dos inúmeros casos e são refletidas também na escola, como atesta Araújo,

[...] defendo a ideia de que nos encontramos em um delicado momento de profundas transformações do campo religioso brasileiro, no qual uma —cristandade neopentecostal tenta, por diversas vias, impor uma cultura religiosa hegemônica pautada no fundamentalismo bíblico e em uma cultura fortemente marcada pela ação colonizadora, no sentido de fazer desaparecer todos os elementos que relembrem ou evoquem a herança cultural africana. E, em meio a tudo isso, a escola muitas vezes tem assumido o papel de transmissora e inculcadora dessa cultura hegemônica. (2015, p.28).

A escola, assim como os espaços educacionais como um todo, tende a reproduzir conhecimentos de uma cultura hegemônica dado o processo histórico em que foi pensada e construída até que outras bases de referência e produção de conhecimento sejam inculcadas. E é isso que vem acontecendo principalmente desde o início do século XXI com a aprovação das leis nos anos 2003 e 2008. Mas quando falamos em rupturas de pensamento, em mudanças estruturais, estamos nos referindo a um tempo longo, um tempo que certamente é maior do que duas décadas, ainda que nesse período tenhamos tido mudanças importantes e é preciso afirmar isso para também demarcar de onde viemos e para onde estamos indo.

Nos terreiros de candomblé Ketu, onde o yorubá é a língua utilizada para estabelecer a comunicação com o sagrado (divindades), todos os diálogos, objetos, plantas e até mesmo os nomes das pessoas costumam ser pronunciados no yorubá, ou até mesmo em bantu (congo-angola), pois existe uma confluência de palavras e expressões provenientes de outras nações de candomblé. Esses termos, assim como os próprios artefatos associados às narrativas (itans) acerca da ancestralidade possibilitam o contato com formas de pensamento que fogem do que se está habituado, ou seja, possibilita analisar a partir de outras referências, até mesmo de outros sentidos.

A ancestralidade é o elemento no qual se articula e se estrutura o candomblé. Tudo se relaciona e remete a ancestralidade, pois

A ancestralidade, inicialmente, é o princípio que organiza o candomblé e arregimenta todos os princípios e valores caros ao povo-de-santo na dinâmica civilizatória africana. Ela não é, como no início do século XX, uma relação de parentesco consanguíneo, mas o principal elemento da cosmovisão africana no Brasil. Ela já não se refere às linhagens de africanos e seus descendentes; a ancestralidade é um princípio regulador das práticas e representações do povo-de-santo. Devido a isso afirmo que a ancestralidade tornou-se o principal fundamento do candomblé (Oliveira, s.d.).

Outro elemento importante constituinte da cosmovisão de terreiro é a senioridade, o respeito pelos mais velhos em termos cronológicos, pois já viveram muito e angariaram sabedoria, mas não somente pela idade biológica, mas também pela idade iniciática, em que o fator que determina o lugar de senioridade é o tempo de iniciado nos ritos ancestrais, que pode ser nominado como “feitura”.

Este tempo foge do tempo escatológico ditado pelo relógio biológico e linear, possibilitando reconhecer numa pessoa jovem alguém de imensa sabedoria e detentora de respeito. A este aspecto da senioridade está associado o da oralidade, da fala, assim como por consequência da escuta. A palavra tem uma importância vital para transmissão dos saberes, bem como do próprio asé⁴, pois está relacionada a coesão coletiva da comunidade, assim Hampâté Bâ (2010) afirma,

E, pois, nas sociedades orais que não apenas a função da memória é mais desenvolvida, mas também a ligação entre o homem e a Palavra é mais forte. Lá onde não existe a escrita, o homem está ligado à palavra que profere. Está comprometido por ela. Ele é a palavra, e a palavra encerra um testemunho daquilo que ele é. A própria coesão da sociedade repousa no valor e no respeito pela palavra (Hampâté Bâ, 2010, p. 168).

⁴ Força vital, energia de realização.

Ainda que o autor esteja se referindo a sociedades africanas, é possível observar esse sentido e uso da palavra nos terreiros de candomblé, como um elemento estruturante dos próprios saberes e da sua forma de transmissão.

Além do aspecto da senioridade, da fala e da escuta, compreender a diversidade de elementos, suas origens e usos pode se constituir como um outro recurso muito potente. Um exemplo disso é diversidade das comidas votivas que estão relacionadas a Orixás específicos e que remontam a uma narrativa mítica tanto vinculada ao continente africano quanto recriada a partir da diáspora no Brasil.

O conhecimento acerca dessas comidas africanas possibilita a compreensão de outra dimensão de culto, mas principalmente de outra dimensão de experiências e valores culturais. A comida *ebôiyá*, por exemplo, é oferecida ao Orixá Iyemanjá e o seu nome se constitui de duas partes *ebô* que é o milho branco, e também o nome de outra comida dedicada a Oxalá, e *iyá* que significa mãe. Sendo Iyemanjá um Orixá responsável pelo cuidado de todas as cabeças (ori) e mãe de todos, o nome de umas das suas principais oferendas carrega o termo “iyá”.

Nesse exemplo além dos termos em yorubá, também pode ser evidenciado um outro aspecto que é de extrema relevância, os arquétipos dos Orixás. Sendo Iyemanjá mãe de todos, tendo a maternidade associada à sua manifestação divina e a sua narrativa mítica por meio dos itans, ainda assim ela não é apenas mãe. É também uma guerreira, uma mulher ágil, que enfrenta os obstáculos de forma ríspida e implacável, que em uma mão segura o abebé (espelho), e na outra sustenta uma adaga, pois não teme a guerra.

Esses arquétipos auxiliam a pensar de sobremaneira acerca de outras possibilidades do ser mulher que rompe com uma imagem de mulher/mãe retida e calma que se reserva unicamente ao espaço do lar, cabendo a mulher transitar pelos espaços dos quais sejam necessários. Além de Iyemanjá podemos citar o Orixá Obbá, uma amazona, que fundou uma sociedade de mulheres guerreiras chamada *elekô*, em que conduzia e liderava e onde não era permitida a entrada de homens (Prandi 2003).

Sobre as formas de utilização dos saberes de terreiro na superação do racismo e no cumprimento da Lei 10.639/03, Stella Caputo destaca o uso da língua yorubá ao mencionar “um exemplo comum pode ser quando se pede um *obé* (faca) ou um *ianijé* (prato). Os artefatos nomeados em yorubá promovem a circulação da língua no terreiro,

repetida, praticada, memorizada, *aprendida ensinada*” (2012, p. 6). Ou seja, o conhecimento, o aprendizado e a circulação do saber são promovidos de modo experiencial ligada as práticas rituais e cosmogônicas.

Outra dimensão que cabe destaque é a relação das religiões afro-brasileiras, em especial o candomblé, com a natureza, compreendida como elemento constitutivo do próprio ser e da identidade afrorreligiosa, uma vez que para celebrar ritualmente o pertencimento a partir da rememoração ancestral utilizamos tudo o que a natureza dispõe, como a água, elemento vital, gerador e simbólico, as pedras, troncos, frutas, folhas, seivas, terra, chuva, rio, mar e o próprio ar. Compreendemos a natureza como um corpo vivo no qual dependemos e também temos o dever ancestral de proteger, cuidar e respeitar.

Nesse sentido, é costume nos terreiros de candomblé sempre se ouvir sobre os cuidados que devemos ter com o meio ambiente, a forma de realizar alguns “despachos” na natureza, sempre orientando a utilizar as próprias folhas para acomodar as oferendas, já que é orgânica, e assim aqueles alimentos voltam para a natureza para fertilizá-la, respeitando esse ciclo harmonioso.

E assim, todos os cuidados, desde a forma como se retira uma folha da natureza até a forma como se devolve é respeitada de modo que não degrade, nem comprometa o ciclo natural de nascimento e crescimento. A terra, na tradição de candomblé Ketu, é chamada de Onilé e é reverenciada por nos permitir estar aqui, e cabe a nós, compreender de onde viemos e assumir o nosso compromisso ancestral que é rememorado através das ritualísticas que nos convidam a cuidar da natureza por meio dos ritos que por sua vez está intrinsecamente associado à própria natureza.

Discutir acerca desse universo afrorreligioso evidencia a riqueza cultural, de povos, costumes e filosofias que transitam nos terreiros e que podem ser pensados a partir da implementação da Lei 10.639/03 como uma ferramenta tanto de valorização dessa nossa herança cultural quanto na superação do racismo, na possibilidade de identificação de representação a partir de outros valores civilizatórios.

Considerações finais

Diante das discussões levantadas acima cabe ressaltar o caráter de necessidade de articular esses temas e debates à realidade da prática escolar, a partir da análise do contexto social dos alunos e dos seus respectivos processos de construção identitária. Na sociedade brasileira o racismo estruturou e continua a estruturar os lugares de acesso da

grande maioria da população, associado a isso está a relação de classe, de gênero e outros marcadores sociais.

Uma educação que não possibilita a identificação ou a aproximação do educando com a sua realidade através dos conteúdos e conhecimentos discutidos em sala de aula, não permite um processo de reflexão e criticidade diante de si enquanto sujeito no mundo, além de dificultar a próprio processo de aprendizagem, pois não há uma compreensão direta do que se está acessando, alarga o distanciamento entre os alunos e as questões raciais.

Esse distanciamento da história e da cultura afro-brasileira, ou seja, dos bens culturais e identitários dos alunos, contribui para perpetuar o racismo e o desconhecimento da diversidade cultural negra existente no Brasil. E é no sentido inverso que essa proposta reflete acerca do patrimônio cultural material e imaterial do povo negro articulados a partir dos saberes de terreiro através da Lei 10.639/03.

Como descrito acima, os elementos que constituem as práticas afrorreligiosas, podem ser percebidos como ferramentas potentes e representativas para o ensino da história e da cultura afro-brasileira, para a valorização do patrimônio cultural negro assim como para a superação do racismo. Além dessa mudança do currículo por meio da prática e a prática por meio do currículo, evidenciar as cosmopercepções de terreiro possibilita pensar outras formas de conceber a sociedade, as relações e o próprio mundo, pois nas sociedades africanas da qual a Brasil é herdeiro, não se dissocia o plano ancestral do mundo físico, sendo a existência um complexo que une todas as dimensões.

Nesse sentido, pensar os saberes de terreiro discutidos nesse texto contribui para ampliação do conhecimento em termos de língua, a exemplo do yorubá, do respeito pelos mais velhos por meio da importância da senioridade e sua função social, assim como por meio da relação dos afrorreligiosos com a natureza e o compromisso ancestral de cuidado e pertencimento como um corpo vivo do qual todos fazem parte. Além desses, outros tantos saberes e cosmopercepções podem ser utilizadas como repertório de ensino para a efetivação da Lei 10.639/03.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, Patrício Carneiro. **Entre o terreiro e a escola: Lei 10.639/2003 e intolerância religiosa sob o olhar antropológico**. 2015. 242 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

BENISTE, José. **História dos candomblés no Rio de Janeiro: o encontro africano com o Rio e os personagens que construíram sua história religiosa**. 1. Ed. Rio de Janeiro: Bertrand, 2019.

CAPUTO, Stela Guedes; ALVES, Nilda. **Para pensar a educação e o ensino de...: relações, conflitos e busca de caminhos em comum**. In: 35ª ANPEd, Porto de Galinhas, 21 e 24 de outubro de 2012. p. 1-16.

CONCEIÇÃO, Maria Telvira da. **Interrogando discursos raciais em livros didáticos de história: entre Brasil e Moçambique – 1950-1995**, Tese de doutorado, PUC-SP, 2015.
COSTA, Valéria; GOMES, Flávio (orgs.). **Religiões negras no Brasil: da escravidão á pós-emancipação**. São Paulo: Selo Negro, 2016.

DANTAS, L.T.F. **Descolonização Curricular: a Filosofia Africana no Ensino Médio**. 1. ed. São Paulo: PerSe, v.1., 2015.

GOMES, Nilma Lino. **Limites e possibilidades da implementação da Lei nº 10.639/03 no contexto das políticas públicas em educação**. In: HERINGER, Rosana; PAULA, Marilene de. (Orgs.). **Caminhos convergentes: estado e sociedade na superação das desigualdades raciais no Brasil**. Rio de Janeiro: Henrich Boll Stiftung; Action Aid, 2009, p. 39-74.

GONZÁLES ARROYO, Miguel. **Indagações sobre currículo: educandos e educadores: seus direitos e o currículo / [Miguel Gonzáles Arroyo]; organização do documento Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento**. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

JAGUN, Márcio de. **Ori: a cabeça como divindade**. 1. Ed. – Rio de Janeiro: Litteris, 2015.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. 4. Ed. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2009.

MUNIZ, Sodré. **O terreiro e cidade: a forma social negro-brasileira**. Rio de Janeiro: Imago Ed.: Salvador, BA, 2002.

NJERI, Aza. **Educação afrocêntrica como via de luta antirracista e sobrevivência na maafa**. Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação. Número 31: mai.-out./2019, p. 4-17. DOI: <https://doi.org/10.26512/resafe.vi30.28253>

OLIVEIRA, Eduardo David de. **A epistemologia da ancestralidade**. Revista Entrelugares – Revista de Sociopoética e abordagens afins, ISSN 1984-1787, 2009 – Disponível: <http://www.entrelugares.ufc.br/phocadownload/eduardo-resumo.pdf>, acesso em 05 de janeiro de 2024.

OYĚWÙMÍ, Oyèrónké. **A invenção das mulheres**: construindo um sentido africano para os discursos ocidentais de gênero. Tradução Wanderson Flor do Nascimento. – 1. ed. – Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2021.

PRANDI, Reginaldo. **Mitologia dos Orixás**. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

SEPTIEN, R. C. **Una escuela tan negra como nosotras**: desafíos ante el racismo y el patriarcado. *Práxis Educacional*, Vitória da Conquista, v. 15, n. 32, p. 17-32, 2019. DOI: 10.22481/praxis.v15i32.5040. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/5040>. Acesso em: 19 dez. 2023.

SILVA, L. H. da, & PINHEIRO, B. C. S. (2018). **Produções científicas do antigo Egito**: um diálogo sobre Química, cerveja, negritude e outras coisas mais. *Revista Debates Em Ensino De Química*, 4(1), 5–28. Recuperado de <https://www.journals.ufrpe.br/index.php/REDEQUIM/article/view/2043>

SILVA, Martiniano José da Silva. **Racismo à brasileira**: raízes históricas: um novo nível de reflexão sobre a história social do Brasil. 4.ed. rev., ampl. e atualizada. São Paulo: Anita Garibaldi, 2009.

SILVA, Tomaz Tadeu da. (org). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis: Vozes, 2014.

SILVA, Vagner Gonçalves da. **Candomblé e Umbanda**: caminhos da devoção brasileira. São Paulo: Selo Negro, 2005.

SOUSA, Antonio Vilamarque Carnaúba de. **Afro-cearense em construção**: discursos sobre o negro no Ceará. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2008.

VANSINA, J. **A tradição oral e sua metodologia**. In: KI-ZERBO, J. (Coord.). *História geral da África*. 2. ed. Brasília, DF: Unesco, 2010. v. 1. p. 139-166.

WILLIAM, Rodney. **Apropriação cultural**. São Paulo: Pólen, 2019. 208 p. (Feminismos Plurais / coordenação de Djamila Ribeiro).

YEMONJÁ, Mãe Beata de. **Caroço de dendê**: a sabedoria dos terreiros: como ialorixás e babalorixás passam conhecimentos a seus filhos. Rio de Janeiro: Pallas [1997] 2008.