

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

DALZIRA MARIA APARECIDA IYAGUÑA

PROFESSORAS NEGRAS: GÊNERO, RAÇA, RELIGIÕES DE MATRIZ
AFRICANA E NEOPENTECOSTAIS NA EDUCAÇÃO PÚBLICA

CURITIBA
2022

DALZIRA MARIA APARECIDA IYAGUÑA

PROFESSORAS NEGRAS: GÊNERO, RAÇA, RELIGIÕES DE MATRIZ AFRICANA E NEOPENTECOSTAIS NA EDUCAÇÃO PÚBLICA

Tese de doutorado apresentada ao curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Paulo Vinicius Baptista da Silva

CURITIBA
2022

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SISTEMA DE BIBLIOTECAS – BIBLIOTECA DO CAMPUS REBOUÇAS

Iyaguña, Dalzira Maria Aparecida.

Professoras negras : gênero, raça, religiões de matriz africana e neopentecostais na educação pública / Dalzira Maria Aparecida Iyaguña – Curitiba, 2022.

1 recurso on-line : PDF.

Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação.
Programa de Pós-Graduação em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Paulo Vinicius Baptista da Silva

1. Educação – Estudo e ensino. 2. Professoras negras. 3. Escolas públicas. 4. Religiões africanas. I. Silva, Paulo Vinicius Baptista da. II. Universidade Federal do Paraná. III. Programa de Pós-Graduação em Educação. IV. Título.

Bibliotecária: Maria Teresa Alves Gonzati CRB-9/1584



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO -
40001010001PQ

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da tese de Doutorado de **DALZIRA MARIA APARECIDA IYAGUÑA** intitulada: **PROFESSORAS NEGRAS: GÊNERO, RAÇA, RELIGIÕES DE MATRIZ AFRICANA E NEOPENTECOSTAIS NA EDUCAÇÃO PÚBLICA**, sob orientação do Prof. Dr. PAULO VINICIUS BAPTISTA DA SILVA, que após terem inquirido a aluna e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de doutora está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 23 de Setembro de 2022

Assinatura Eletrônica

31/01/2023 14:53:55.0

PAULO VINICIUS BAPTISTA DA SILVA

Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica

29/09/2022 13:53:03.0

MARIA DE LOURDES SIQUEIRA

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA)

Assinatura Eletrônica

29/09/2022 15:06:19.0

RUTE RODRIGUES DOS REIS

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE BRASIL - UB)

Assinatura Eletrônica

22/03/2023 17:34:43.0

PETRONILHA BEATRIZ GONÇALVES E SILVA

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS)

Assinatura Eletrônica

28/09/2022 14:06:51.0

DIEGO DOS SANTOS REIS

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO)

Rockefeller nº 57 ? Rebouças - CURITIBA - Paraná - Brasil

CEP 80230-130 - Tel: (41) 3535-6255 - E-mail: ppge.academico@ufpr.br

Documento assinado eletronicamente de acordo com o disposto na legislação federal Decreto 8539 de 08 de outubro de 2015.

Gerado e autenticado pelo SIGA-UFPR, com a seguinte identificação única: 225453

Para autenticar este documento/assinatura, acesse <https://siga.ufpr.br/siga/visitante/autenticacaoassinaturas.jsp> e insira o código 225453

AGRADECIMENTOS

Agradeço em primeiro lugar ao meu Òrìṣà, dono do meu Òrí (cabeça), por ter me conduzido e me livrado da Covid-19 nesses quase três anos de luta e ter me proporcionado as quatro doses de vacina. Graças também à ciência e por ter me dado lucidez para as pesquisas e seus trâmites. Graças por me fazer resistir nos desejos dos meus ancestrais que é o de manter o tema, o que não foi fácil, mas é o perfil do guerreiro abrir caminhos. Mo dúpé, Ògún (obrigada)!

Ao meu orientador, prof. Dr. Paulo Vinicius Baptista da Silva, pelo acompanhamento que me deu durante esta pesquisa com as orientações em tempos de pandemia, o que foi muito difícil. Por tratar de um tema diferente da linha, muitas vezes soou rebeldia, mas não era, e sim um compromisso com os meus ancestrais. Foi difícil, mas está aí para que leiam. Muito obrigada por tudo!

Agradeço as minhas filhas/os de aṣé, em especial:

À Oyamade, não só na pesquisa, mas no apoio a minha baixa visão, acompanhando nas cirurgias e agulhamentos que foram vários e por tudo quanto me ajudou. Mo dúpé a você e à Oyá!

À Oyayomi, por me conduzir nas viagens de encontros de Copene, ficando junto comigo o tempo todo nos cuidados, olhando os obstáculos, mais um degrau, o que continha no cardápio. Você sabe muito bem! Mo dúpé a você e à Oyá!

À Ọṣundawo, por ter me ajudado nas entrevistas e na fase dura me levou a Salvador e ter me dado a oportunidade de voltar à Cachoeira. Cuidou de minhas dores e bem-estar. Mesmo online e ajudou a cuidar de minha saúde, de organizar meus aniversários na pandemia há dois anos. Mo dúpé a você e à Ọṣun!

À Ọṣunlode, pelo carinho e cuidado em ligar ou passar *zap* para saber como estou e sempre se prontificando a se disponibilizar a me ajudar neste período pandêmico trazendo guloseimas para me alegrar. Mo dúpé pelo cuidado e carinho, a você e a Ọṣun!

À Ijidare, pelo apoio nos meus aniversários, ao me levar no Lula Livre e se propor a me ajudar na pesquisa. Mo dúpé a você e a Ọbalúwáiyé!

À Obayoye, por cuidar na limpeza do ambiente, na colocação dos corrimãos, na organização do Ilê, no cuidado com os animais e comigo. Mo dúpé a você e a Ẓàngó!

À Iemici, pelas massagens, pelo cuidado comigo e com o Ilê, e com as questões envolventes aos Òrìṣàs do Ilê e de minha saúde em geral. Mo dúpé a você e à Yemojá!

À Rosilda, pelo cuidado comigo sempre, com a saúde, com a alimentação, com o acompanhar nas minhas consultas, no Ilê e na digitação da tese. Mo dúpé a você e a Ọmọlu!

À Ọṣunbumi, pelas dicas, pelo carinho, pelo meu bem-estar e as compras durante a pandemia vindas na porta para que eu não saísse ao mercado. Pelos livros e pelas dicas. Mo dúpé a você e à Ọṣun!

À Ọ̀gúndele, pelo carinho, frutas e água tônica para gastrite. Mo dúpé a você e à Ọ̀gún!

À Oluodi, mesmo à distância, pelas palavras boas. Mo dúpé a você e a Ọbalúwáiyé!

À Lourdes, pelo cuidado, com seus conselhos astrológicos e os pratinhos surpresa. Mo dúpé a você e a Ọ̀ṣùmàrè!

Ao Ọ̀gúnrolá, pelo apoio. Mo dúpé a você e à Ọ̀gún!

Ao Gilmar, por compreender as minhas limitações com a baixa visão me levando, trazendo e fazendo compras. Mo dúpé a você e à Ọ̀gún!

À Dirce Thomaz, pela força, carinho, cuidado e as dicas. Mo dúpé a você e à Oyá!

Ao Gil, pelos cuidados com meus medicamentos. Mo dúpé a você e a Ọ̀sògiyán!

A todos e todas os/as abíyáns deste Ilê: Taninha Pacífico, Débora Olímpio, Daniel, Helena, Stefane, Gabriela, Kassila, Tatau, Guigo, Aroldo, Marcos, Seu Manô, Raquel!

À Tania Lopes, por me levar ao Pré-Pós; à Rita, pelo apoio na busca de alternativas para realizar as leituras; ao Josafá, pelo recurso ao colegiado na seleção. Obrigada pelo companheirismo!

Ao Leandro Nicoletti Gilioli, por atualizar meu Lattes ao longo desse período.

Aos amigos e amigas que são inúmeros, graças aos Deuses e Deusas. Aos mais próximos, que me deram força para que eu chegasse até aqui me ajudando a não cair nas ruas e escadas da Universidade.

Ao João Carlos Freitas, pelo apoio constante, incluindo o envio de livros que foram fundamentais para a pesquisa.

Aos meus médicos:

Dr. Vitor Jorge Woytuski Brasil, pelo carinho e cuidado comigo, tanto na saúde como no cuidado em me buscar na saída da UFPR à noite e me trazer até o Ilê, por causa da baixa visão, tanto nas aulas da Reitoria como no campus Rebouças. Muito obrigada a você e à Ọ̀gún!

Dr. Lizandro Sakata, por recuperar 50% da minha visão esquerda e pequena parte da vista direita, o que me ajudou a ter mais qualidade de vida e chegar até aqui vendo, lendo e escrevendo. Mesmo com baixa visão, agradeço por estar enxergando as belezas do mundo. Obrigada pela sua dedicação e conhecimento!

Dr. Francis Mourão, por cuidar do meu equilíbrio com a homeopatia, dedicação e cuidado há quase três décadas do meu ser por completo, devolvendo o equilíbrio físico e mental com suas fórmulas eficazes. Obrigada por ter enfrentado juntos os desequilíbrios que nos adoecem. Mo dúpé a você e a Òşàlá!

À Dra. Cris, pela ozonioterapia, que fez com que com vinte e três sessões fizessem com que eu levantasse a pálpebra do olho direito. Inacreditável! Obrigada! Hoje ninguém pergunta mais o que aconteceu com minha pálpebra caída.

À Lú Soares, por me indicar a Dra. Cris.

À Tituba, pela companhia permanente durante toda a pesquisa. Ela está há nove anos juntinho, ela e eu. Obrigada Titubinha!

Ao Humberto Mezzadri (em memória), pelo incentivo a continuar a estudar e a ajuda em todo o processo de apoio a mim e ao Ilê. Mo dúpé, amigo!

À professora Andreia Coração Azul. Obrigada pela força!

A todos e todas que me ajudaram emprestando ou doando livros.

À banca de qualificação da tese, formada pelas profas. Dras. Rute Rodrigues dos Reis e Edla Eggert, e pelo prof. Dr. Diego Reis.

Às professoras e professor que aceitaram compor a banca de defesa desta tese finalizada: Dras. Maria de Lourdes Rute Siqueira; Rute Rodrigues dos Reis e profa. Dra. Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, e prof. Dr. Diego Reis.

À CAPES, pelo financiamento dos meus estudos e por acreditar no investimento a uma pessoa de 78-81 anos.

Ao Pré-Pós, por ter me conduzido a este caminho me ajudando na produção de uma pesquisa científica.

Às participantes desta pesquisa, a quem eu chamo de protagonistas, meus sinceros agradecimentos pois foram fundamentais por trazer o cotidiano de suas atividades, como era o objetivo almejado.

A todos e todas que me emprestaram seus olhos para que eu pudesse transitar nos espaços acadêmicos e nos Copenes, por motivo de minha baixa visão. Graças aos Òrìşàs, após três cirurgias e três agulhamentos estou bem melhor. Obrigada a todas e todos.

Este trabalho dedico aos meus pais: Maria Tomazia de Jesus e José Perciliano dos Santos (em memória). Ele, por ter me alfabetizado, e ela, por ter me incentivado sempre a estudar devido ao fato de ela mesma não ter se alfabetizado.

Justamente porque, enquanto descendentes de africanos, a herança africana sempre
foi a grande fonte revificadora de nossas forças.

Lélia Gonzalez

RESUMO

Tratar, em uma pesquisa acadêmica, de religiões não é fácil e abordar o tema da religião e da política é mais difícil ainda, até porque na Constituição Federal esse tema já estaria resolvido com a laicidade. Mas o fato é que o debate continua em aberto na sociedade brasileira e, por isso, esta pesquisa se propôs a abrir um canal de comunicação entre a educação a partir de professoras negras, enfatizando a construção de suas identidades religiosas, buscando compreender as possíveis implicações da pertença religiosa na construção de identidade racial e de gênero e, conseqüentemente, das suas práticas pedagógicas de valorização das mulheres negras na educação. Algumas especificidades para a realização da pesquisa foram levadas em conta: o meu perfil de pesquisadora (mulher, negra, ativista e *lyálòrìṣà*). Por isso, considero-me como uma “observadora participante”, uma vez que eu, como pesquisadora, assumo diferentes papéis no contexto da pesquisa. Ao mapear as professoras negras que atuam em redes públicas de educação básica, busquei identificar profissionais que sejam adeptas de religiões de matriz africana e religiões neopentecostais com, preferencialmente, mais de 10 anos de profissão. A pesquisa teve como caminho metodológico a construção de narrativas autorais de 6 (seis) professoras negras, sendo 3 (três) das religiões de matriz africana e 3 (três) de igrejas neopentecostais, atuantes em redes públicas de educação básica. Além disso, foram realizadas entrevistas semiestruturadas, tendo como objetivo compreender as formas como elas venciam suas práticas profissionais e a maneira como a religião interfere no seu cotidiano escolar. A pesquisa, ao enfrentar este debate, buscou contribuir para melhor compreensão acerca dos possíveis desafios da implementação da Lei 10.639/2003, tendo como foco de estudo as práticas pedagógicas de valorização das mulheres negras na educação, pensadas pelas professoras quando estas são religiosas e negras. Também pretendeu discutir sobre questões que prejudicam a sociedade, mas que nem sempre têm sido observadas com o devido cuidado e atenção: a relação entre igrejas neopentecostais e as religiões de matriz africana no Brasil. Considerando suas trajetórias de vida como professoras de educação básica, busquei compreender as possíveis implicações entre identidade religiosa com suas identidades de gênero e racial na construção de suas práticas pedagógicas de valorização da mulher negra e a qualidade destas. Os discursos dos dois grupos de professoras demonstrou como todas essas mulheres, de modo mais consistentes ou não, destacaram seus desafios e suas lutas diante de uma educação racista, seja em função de seu pertencimento étnico-racial (prevalecendo nas professoras evangélicas), seja pelo seu pertencimento étnico-racial e religioso, prevalecendo nas professoras candomblecistas, que enfatizaram que a educação deveria ser laica, mas se impõe sobre preconceitos e discriminações contra religiões de matriz africanas.

Palavras-chave: Religião neopentecostal; Matriz africana; Educação; Gênero; Raça.

ABSTRACT

In academic research, it is not easy to approach the issue of religion and politics, because in the Federal Constitution this issue would already be resolved with secularism. But the fact is that the debate remains open in Brazilian society and, therefore, this research proposed to open a channel of communication between education from black women teachers, emphasizing the construction of their religious identities, seeking to understand the possible implications of religious belonging in the construction of racial and gender identity and, consequently, of its pedagogical practices of valuing black women in education. Some specificities for carrying out the research were considered: my profile as a researcher (woman, black, activist and *Ìyálòrìṣà*). Therefore, I consider myself a “participant observer”, since I, as a researcher, assume different roles in the research context. When mapping the black women teachers who work in public basic education networks, I sought to identify women teachers who are adherents of African-based religions and neo-Pentecostal religions with, preferably, more than 10 years of profession. The research had as a methodological path the construction of authorial narratives of 6 (six) black women teachers, being 3 (three) from African origin religions and 3 (three) from neo-Pentecostal churches, active in public basic education networks. In addition, semi-structured interviews were carried out, with the objective of understanding the ways in which they overcome their professional practices and the way in which religion interferes in their school routine. The research, when facing this debate, sought to contribute to a better understanding of the possible challenges of the implementation of Law 10.639/2003, focusing on the pedagogical practices of valuing black women in education, thought by the teachers when they are religious and black. It also intended to discuss issues that harm society, but which have not always been observed with due care and attention: the relationship between neo-Pentecostal churches and religions of African origin in Brazil. Considering their life trajectories as teachers of basic education, I sought to understand the possible implications between religious identity and their gender and racial identities in the construction and quality of their pedagogical practices of valuing black women. The speeches of the two groups of teachers demonstrated how all these women, more consistently or not, highlighted their challenges and their struggles in the face of a racist education, whether due to their ethnic-racial belonging (prevailing in evangelical teachers), or because of the their ethnic-racial and religious belonging, prevailing in Candomblecist teachers, who emphasized that education should be secular, but imposes itself on prejudice and discrimination against religions of African origin.

Keywords: Neo-Pentecostal religion; African matrix; Education; Genre; Breed.

LISTA DE SIGLAS

DIEESE	–	Departamento Intersindical de Estatísticas e Estudos
IBGE	–	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas
IPHAN	–	Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
IURD	–	Igreja Universal do Reino de Deus
LDB	–	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
OIT	–	Organização Internacional do Trabalho
PPP	–	Projeto Político-Pedagógico
PROCON	–	Proteção e Defesa do Consumidor
PSS	–	Processo Seletivo Simplificado
REDA	–	Regime Especial de Direito Administrativo

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Perfil das professoras negras e religiosas entrevistadas	103
Quadro 2: Experiências de violência simbólica relatadas por Anair	111
Quadro 3: Perguntas e respostas de Elga, enviadas por e-mail	126

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	10
2. IDENTIDADE DE MULHERES NEGRAS	27
2.1 As identidades plurais das mulheres negras no Brasil	27
2.2 A vivência religiosa de matriz africana e a educação: desafios	33
2.3 Uma Ìyálòrìṣà pensando sobre sua identidade	38
3. RELIGIÕES DE MATRIZ AFRICANA E RELIGIÕES NEOPENTECOSTAIS: DIÁLOGO COM A LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL	43
3.1 Mudança cultural, política e religiosa no Brasil	43
3.1.1 Pentecostalismo e neopentecostalismo: o racismo e a identidade negra nas igrejas no Brasil	47
3.2 O surgimento do neopentecostalismo no Brasil e na política	54
3.2.1 Teologia do demônio “à guerra santa”	61
3.2.2 Neopentecostalismo e a política de exclusão	68
3.3 Candomblé: patrimônio cultural, imaterial e seus valores civilizatórios	71
4. GÊNERO E RAÇA NAS RELIGIÕES NEOPENTECOSTAIS E DE MATRIZ AFRICANA	78
4.1 Professoras negras: gênero, raça e religião	79
4.2 Políticas para mulheres negras	83
4.3 Racismo e mulheres negras	86
4.4 Mulheres, espaço e emoções	92
4.5 Mulher negra e educação	95
5. PROFESSORAS NEGRAS RELIGIOSAS E SUAS PRÁTICAS NA EDUCAÇÃO	98
5.1 Trajetória religiosa, raça e gênero	102
5.2 Desafios na prática docente e intolerância religiosa	120
5.3 Trabalho com a Lei 10.639/2003	135
5.4 Outros temas: coragem, autoafirmação, discriminação de gênero, sexualidade e como sua religião aparece no currículo	150
(IN)CONCLUSÃO	162
REFERÊNCIAS	173

1. INTRODUÇÃO

Na adolescência, aos treze anos, aprendi a ler, procurava ler coisas que retratassem a temática afro e identidade negra e me identificasse com a leitura, mas quase nada encontrava. Havia uma distância entre mim e os meus na história. Nesse momento me perguntava por que eu deveria ler somente coisas que os outros pensavam e escreviam sobre uma cultura que não era a minha. O pouco que encontrava sobre a minha história e dos meus e minhas eram apenas números e estatísticas, em sua maioria negativas. As pessoas negras não apareciam como protagonistas nem produtoras da história. Por vezes, apareciam como vozes potentes nos corais das igrejas, mas nunca em cargos de poder ou de visibilidade. Na igreja, as funções de destaque eram destinadas aos/às “bonitos”, aos/às de “boa aparência”, que liam bem as cartas do Velho e do Novo Testamento. Supostamente negros e negras não seriam capazes disto.

Mais tarde, quando voltei a estudar, continuei buscando referenciais negros para ler. Mesmo nos livros didáticos eles não apareciam contribuindo, de modo contundente para a história. Quando surgiam eram retratados como seres inferiores, sem atitude, submissos. Era uma angústia ler aquilo!

Para superar essas lacunas, eu recorria ao meu pai e minha mãe. Deles ouvia relatos positivos de quem foram meus antepassados e o que faziam. Descobri que eram ferreiros, sapateiros, ourives, mineradores, cozinheiros, pajens (babás), técnicos, ferroviários, encanadores, estivadores, lavadeiras, costureiras, parteiras, curandeiras, açougueiros, construtores de casas, enfermeiros, rezadeiras, benzedadeiras, carpideiras (contratadas para chorar em velórios), empregadas domésticas, lenhadores, carpinteiros, músicos, congadeiros, reiseros, doceiros. Mas fora do núcleo familiar, o vazio persistia e a busca continuava. Um dia, finalmente encontrei algo que falava da população negra. Um livro simples do qual não recordo o título. Mais uma vez não trazia nada de positivo, mas sim seres aprisionados, inferiores, desumanizados, sempre descalços e sem expressão alguma de felicidade, um ser sem espaço na sociedade.

Certamente eu não era a única a me sentir assim, pois normalmente a criança negra é a única pessoa negra da sala, e acaba ficando isolada, sentindo-se sozinha e acuada. Em minha história escolar, por exemplo, sempre fui a única negra da turma,

mesmo tendo iniciado os estudos tardiamente. E entre as minhas professoras, reconheço poucas sendo negras. Na graduação lembro apenas de duas professoras e que, infelizmente, não fizeram diferença na discussão racial pois abordavam o tema apenas quando ele surgia. O tema racismo só era enfatizado em relação aos outros países e não ao próprio Estado Brasileiro. Agora que sou doutoranda, felizmente tenho colegas negras, um reflexo das políticas afirmativas das cotas raciais.

Mas o fato é que por grande parte da minha educação formal, sentia que as histórias dos livros não eram as mesmas contadas por meus familiares. Felizmente, a tradição oral me permitiu conhecer as histórias de meus ancestrais, mas nem toda pessoa negra tem a sorte de poder contar com esta possibilidade. Os livros a que tive acesso poderiam ter suprido essa carência, mas infelizmente mais estigmatizaram e omitiram grande parte da história de negros/as. Muitas vezes, os livros acabavam por ser outra forma de opressão, pois contavam as histórias de outros povos, não do meu. Não falavam da minha realidade.

Por isso achei pertinente tratar de uma questão temática que abordasse educação, cultura, política, religião, currículo escolar e suas transformações sociais e raciais. Por acreditar em tudo isso é que me empenhei em fazer a minha parte. Por pequena ou singela que possa ser, será a minha parcela neste momento em que existe um movimento tão incerto como estamos vivendo. É como se estivéssemos metamorfoseando. Sinto-me como em uma selva em que tenho que abrir os nossos próprios caminhos e que se reportam sempre à vinculação com a educação, só que, a meu ver, tudo faz parte do todo: o social, a economia, a cultura e a religião (para os não agnósticos).

E por essas razões que eu quis tratar de um tema que parece até com pouco sentido, mas não o que sinto ou vivi. Na infância, o que mais me incomodava eram as coisas que se relacionavam ao pecado original: ora o pecado, ora o castigo e tudo era colocado na “conta” de Deus: “Deus não gosta”; “Deus tá vendo”; “Foram os nossos pecados que fizeram com que Jesus fosse pregado na cruz”; “Você não pode ser freira porque é preta”; “Não pode agir assim por ser mulher”; “Lá você não entra, porque é preta”; ou “Você pode estudar, mas não chega a passar de doméstica”. E aí aos doze anos de idade eu já era empregada doméstica e analfabeta. Aí via os filhos da patroa

terem toda a liberdade e eu não. Eu trabalhava e muito e jamais via o dinheiro que, além de pouco, era pago ao meu pai por eu ser criança, dizia a patroa.

Na época eu não sofria por não ter a consciência racial e social ainda, mas a religião sempre me confortava: dizia para quando estava triste que os humildes seriam exaltados e coisas assim.

Em referido ao social, eu pouco tinha na minha leitura da época. Eu achava não ter nada, mas hoje sinto que eu tinha tudo e não sabia. Talvez por isso eu me propus a levar este tema e começar falando da minha infância, por entender que a infância é um determinante para a vida futura, sem dúvida com uma história e uma identidade definida pelo que recebeu do seu núcleo educacional: família, oralidade e sociedade. E por isto eu me propus a escrever sobre esta temática que envolve gênero, raça, religiões, identidade, política e inclusão social e racial.

Mais tarde vim a saber que os livros didáticos faziam parte do currículo escolar no Brasil. Percebi que a escolha por determinado livro, e não outro, fazia parte de um jogo político, um jogo de interesses para manutenção do racismo estrutural que tudo permeia, conforme afirma Ana Célia da Silva (2019, p. 45):

O currículo, ao absorver essas ideologias, define a sua função na sociedade, ou seja, produzir educação diferenciada para os que se acham na cúpula e os que se acham na base. Ross L. Finney, um dos primeiros sociólogos da educação, dizia que os dotados de alto QI deveriam ser educados para guiar o país, pois ensinando-os a compreender as necessidades da sociedade, aprenderia a definir convicções e padrões de comportamento adequados para atender a essas necessidades. [...]

À escola, através do seu currículo, coube a função de agente da dominação cultural e ideológica.

Mas essa desigualdade não está apenas na educação formal, mas também na vida cotidiana. Tenho uma nítida recordação de minha infância quando, aos sete anos, morava em Santa Mariana – Norte Velho do Paraná. Tudo parecia normal, só que não... Eu brincava com os filhos dos patrões, os quais tinham sua mesma faixa etária. Parecia normal que no Natal ficassem distantes as diferenças sociais e econômicas, porém o Papai Noel não encontrava o endereço da minha casa. Eu colocava o calçado na porta e, no dia seguinte, ele não deixava nada. Na casa dos colegas, ele deixava presentes: bonecas, vestidos, doces e vários brinquedos. Por isso, eu perguntava: “Por que ele não

deixou nada no meu calçado?”. Minha mãe respondia: “Ele entra pela chaminé e a nossa é muito estreita, ele não pode passar”. Mas eu podia notar que a voz de minha mãe ficava embargada.

Até que um certo dia a filha mais velha dos patrões perguntou se poderia contar a verdade sobre Papai Noel e minha mãe disse que sim. Ela contou que Papai Noel não existia e que ele era nosso próprio pai. Eu fiquei muito decepcionada e sem esperanças, pois sabia que não tinha dinheiro para comprar os presentes. Eu só conseguia ficar triste pois a imagem do Papai Noel era muito forte para ser quebrada com a palavra. “Não existe” foi pior que não ter presentes porque um dia ele poderia entrar pela chaminé, era só alargar...

Após isso o Natal perdeu a graça enquanto lúdico, mas ainda sobrou a fartura que meu pai e minha mãe me deram: a mesa farta, a soda limonada, a Crush¹, a gasosa de framboesa, o frango recheado, o leitão à pururuca, as frutas, a missa do galo, os cânticos natalinos, os pudins de laranja, queijo, coco que ela eu tanto gostava e gosta – não ficou nenhum registro senão na memória e nas lembranças da infância linda, mesmo que o Papai Noel jamais tenha cabido na chaminé de minha casa. Meu pai preencheu essas lacunas ou as brechas do lúdico do Papai Noel que não entrava em todas as chaminés.

Foi de exemplos como esses que veio a força do entendimento das desigualdades, das diferenças de gênero, de classe e de raça e das nossas diferenças de compreensão de mundo possível (até onde podemos ir) e impossível, pelo empecilho do sistema de até onde nos permitem chegar.

Essas lacunas foram constantes na minha vida escolar, iniciada tardiamente, mas, que de certa forma, foram sendo supridas à medida que eu me reconhecia como mulher negra e, mais tarde, de candomblé. Esta religião me possibilitou o conhecimento de muitas informações sobre a minha história, em comparação com mulheres negras de outras religiões.

¹ Refrigerante de marca estadunidense, lançado no Brasil na década de 1950. Disponível em: <https://acervo.oglobo.globo.com/propaganda/alimentos-e-bebidas/outros-refrigerantes-aposta-na-novidade-14196459>. Acesso em 10/05/2021.

Passei a conhecer ritmos musicais, como Batá, Aguerê, Ilu, Ramunha, Igbin, Ego, Adahum, Ijexá, Hunto, Sato². Percebi como a religião produzia diferenças no modo de entendermos nossas origens africanas. Por meio dos conhecimentos acessados pelas tradições africanas, tive acesso a um universo cultural, social, linguístico e simbólico relacionado às minhas origens.

Nesse sentido, a presente tese de doutorado se insere num debate importante e necessário na atual conjuntura nacional acerca dos desafios de implementação das Leis 10.639/2003³ e 11.645/2008⁴, que tratam da obrigatoriedade do ensino de história da África, cultura africana e afro-brasileira nas escolas, no que diz respeito, de forma especial, à necessidade de construção de práticas pedagógicas de valorização da mulher negra na Educação.

Ao destacar a importância da valorização da mulher negra na Educação e da necessidade da “qualidade” das práticas pedagógicas de valorização da mesma, o estudo privilegia como objeto de análise os discursos das próprias mulheres negras que já são professoras de redes públicas de educação básica.

Entretanto, é possível identificar alguns desafios de implementação das referidas Leis, quando se articula profissional da educação e pertencimento religioso no espaço escolar. Não são poucas as vezes⁵ em que é possível ouvir em depoimentos em seminários ou cursos de formação para professores/as que alguns/algumas educadores/as têm se recusado a trabalhar aspectos importantes sobre história e cultura africana e afro-brasileira com base em pressupostos religiosos de sua fé, mesmo considerando que o Estado brasileiro é laico e, conseqüentemente, a escola.

² Ritmos musicais tocados em referência aos Òrìṣàs. Para saber mais, ver: PORTUGAL, Danielson Santiago. **Ritmologia Nagô**: delineamentos de memórias culturais nos candomblés. Dissertação (Mestrado em Literatura e Cultura (PPGLITCULT). Universidade Federal da Bahia, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/29373>. Acesso em 10/10/2021.

³ Alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) para tornar obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira no ensino fundamental e médio.

⁴ Alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) para tornar obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena no ensino fundamental e médio.

⁵ Essa afirmação, ainda que sem fontes indicadas, são constantemente percebidas por mim, que já atuei em diversas formações, especialmente para a rede estadual de educação do Paraná, em eventos como os Fóruns Permanentes de Educação e Diversidade Étnico-Racial, Seminários de Diversidade e Encontros Estaduais de Educadores/as Negros/as (hoje extinto).

Assim, julgo pertinente compreender os desafios na construção e consolidação de práticas de valorização das mulheres negras na educação quando esses profissionais são mulheres/negras e que reivindicam pertença religiosa de segmentos religiosos diferentes na sociedade brasileira, ou seja, quando estas professoras negras são adeptas de religiões de matriz africana e de religiões neopentecostais.

Nesse sentido, esta pesquisa, ao articular práticas pedagógicas de valorização da mulher negra na educação a partir de profissionais da educação, que são mulheres/negras e, que reivindicam uma pertença religiosa, está inserida nas discussões amplas sobre identidade(s). O estudo, desta forma, enfatiza a construção da identidade religiosa das professoras negras, mas, sobretudo, busca compreender as possíveis implicações da pertença religiosa na construção de identidade racial e de gênero e, conseqüentemente, das suas práticas pedagógicas de valorização das mulheres negras na educação.

Nesta pesquisa, ao mapear as professoras negras que atuam em redes públicas de educação básica, pretendi identificar profissionais que fossem adeptas de religiões de matriz africana e religiões neopentecostais com, preferencialmente, mais de 10 anos de profissão.

Posteriormente, por meio de pesquisa qualitativa, considerando suas trajetórias de vida como professoras de educação básica, busquei compreender por meio da “fala” dessas professoras as possíveis implicações entre identidade religiosa com suas identidades de gênero e racial na construção de suas práticas pedagógicas de valorização da mulher negra e a qualidade destas.

Parto do pressuposto de que a identidade religiosa pode interferir em graus diferenciados na construção da identidade racial e de gênero de professoras negras e, conseqüentemente, na qualidade das práticas pedagógicas de valorização da diversidade racial e de gênero na escola.

Tratando-se de religião de matriz africana a mulher negra traz consigo todo um legado histórico de ancestralidade, de cuidado ambiental, de acolhimento com uma corporalidade associada aos seus Deuses e Deusas (Òrìṣà⁶) que falam, cantam, riem,

⁶ Embora sejam presentes também no Brasil cultos e tradições de voduns e inkisses, neste texto o termo para se referir aos deuses e deusas de matriz africana será Òrìṣà (Orixá), considerando a minha tradição

dançam, comem, têm função, têm corpo. Elas também negam a força da oralidade para essa tradição, que não representa só fala, mas também a forma de comunicação que se dá através do som, da musicalidade desses Òrìṣàs. Cada Deus ou Deusa tem seu ritmo, canto chamado liturgia do canto, conforme sua tradição, isto é, os Òrìṣàs são vinculados ao canto, à fala, à dança, aos gestuais, às vestes e outros comportamentos – incluindo rituais dos terreiros dos Deuses e Deusas.

Entendo que as mulheres negras de religião de matriz africana passam a conhecer um universo em que seu Deus muitas vezes é uma Deusa; reconhecem, em boa parte de itans (histórias, mitos) que narram sobre a existência dessas Deusas e Deuses, que tais histórias se assemelham muito com seu sistema de vida, de sentir, de pensar e de agir, até porque a mulher tem e ocupa o topo da hierarquia, como Ìyálòrìṣà, que é o cargo máximo na hierarquia das religiões africanas, cargo esse que só não é reconhecido pela ignorância do Estado.

Por isso a pertinência de um estudo que se interessa pela dimensão do gênero feminino em duas religiões diferentes e sendo elas formadoras de opinião sobre cultura, educação, sociedade e outros aspectos.

Destaco que em função da complexidade do debate (considerando a incidência de ações que reforçam intolerância religiosa no Brasil, tendo, inclusive o espaço escolar como alvo desses comportamentos, em algumas situações suscitadas pelos próprios educadores e educadoras) é pertinente explicitar que esta pesquisa não tem a intenção de reforçar a ideia de que as professoras negras que são adeptas de religiões de matriz africana apresentam mais qualidade na forma de construção e consolidação de suas práticas pedagógicas quando comparada com as professoras de religiões neopentecostais, ou vice-versa. A pesquisa, ao enfrentar esse debate, quer contribuir para melhor compreensão acerca dos possíveis desafios da implementação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, tendo como foco de estudo as práticas pedagógicas de valorização das mulheres negras na educação pensadas pelas professoras quando estas são religiosas e negras.

religiosa. E embora algumas palavras eu me sinta na obrigação de explicar, outras eu entendo que as pessoas vão aprendendo na vivência no espaço do terreiro.

Também, não se trata de hierarquizar qual das identidades seja a mais importante para a professora: se a identidade negra, a de mulher ou a religiosa. O estudo faz uma opção metodológica em privilegiar a compreensão da identidade racial e de gênero quando estas professoras são religiosas. Para tanto, tomo como referência as reflexões de bell hooks⁷ (2015, p. 198):

Um preceito central do pensamento feminista moderno tem sido a afirmação de que ‘todas as mulheres são oprimidas’. Essa afirmação sugere que as mulheres compartilham a mesma sina, que fatores como classe, raça, religião, preferência sexual [orientação sexual]⁸ etc. não criam uma diversidade de experiências que determina até que ponto o sexismo será uma força opressiva na vida de cada mulher. O sexismo, como sistema de dominação, é institucionalizado, mas nunca determinou de forma absoluta o destino de todas as mulheres nesta sociedade.

Portanto, faz-se necessário compreender a complexidade da experiência de mulheres que são socialmente vulneráveis em termos de gênero, raça e religiosidade. Para tanto, algumas perguntas foram feitas para o presente estudo: 1º) Em função da pertença religiosa, poderão estas professoras negras apresentarem diferenças na construção de sua identidade racial?; 2º) Em função da pertença religiosa, poderão estas professoras negras apresentarem diferenças na construção de sua identidade de gênero?; 3º) Quais são as possíveis relações entre pertença religiosa na identidade racial e de gênero das professoras?; 4º) A pertença religiosa pode interferir na qualidade da construção de práticas pedagógicas “de valorização da mulher negra” na educação, no que concerne os pressupostos das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008?

As diferenças e convergências entre raça, gênero, educação bem como a questões de território entre religiões neopentecostais e as de matrizes africanas são pontos que ainda perduram desde a estratégia do Brasil Colônia em que o credo e o clero faziam parte da dominação quer da mulher negra, como da educação ou das religiões de tradição africana.

⁷ Neste estudo, o nome da autora será escrito em minúsculo por ser dessa forma que ela assina suas publicações. Essa escolha da autora refere-se ao desejo de que o foco seja o conteúdo de sua escrita e não a sua pessoa. Além disso, ela (registrada como Glória Jean Watkins) presta homenagem à sua bisavó materna, Bell Blair Hooks.

⁸ Proponho correção da expressão “preferência sexual” pois não compactuo da interpretação de que a orientação sexual seja uma preferência ou escolha.

Sabemos que as relações humanas, sociais, religiosas, étnico-raciais, de território ou de gênero são fortes eixos de estratégias de divisões sociais, fortalecendo, gradativamente, a pirâmide política, econômica e social. E, nesse sentido, é importante considerar onde estão as mulheres negras sob diversos aspectos, dentre eles a pertença religiosa. Valéria Cristina Vilhena (2010) aponta que:

As mulheres representam a maioria no meio evangélico portanto analisar as notificações pelos quais tantas mulheres se convertem e questionar a respeito dos efeitos dessas conversões, que até então eram consideradas diretamente ligadas à opressão econômica ou à opressão feminina, traz novas contribuições quando passam a ouvir das próprias mulheres quais eram suas motivações. (VILHENA, 2010, p. 2).

Geralmente, essas conversões se dão pela desigualdade social e a falta de equidade familiar, pela busca em salvar o filho ou o cônjuge, por questões econômicas ou desequilíbrios sociais, mas também há aquelas que são crentes de formação religiosa. Estas são mais tolerantes ou menos invasivas com os demais credos não cristãos, além de mais cordiais com membros da família que seguem outras religiões. Ainda assim, são passíveis de pregar atos negativos aos/às não cristãos/ãs e em geral contra as religiões africanas, somando-se ao núcleo dos/as cristãos/ãs com pregações contrárias aos cultos de origem africana.

Em se tratando de gênero, muitas dessas mulheres negras passam pela opressão do lema “Deus quer ou quis” ou “é a vontade de Deus”. Márcia Thereza Couto (2002, p. 15), em estudo sobre a adesão religiosa de homens e mulheres que “[...] os significados que tais transformações trazem para a constituição de um novo ethos masculino e feminino com consequências para as relações afetivo-familiares”, assim analisou:

Por trás dos relatos de conversão das mulheres pesquisadas [...] encontram-se outras mulheres (amigas, vizinhas, parentes) pares no universo social do bairro. Estas repassam suas experiências com o sagrado como recurso próprio para o alívio de diferentes aflições, reforçando a legitimidade da busca da religião na solução de problemas pessoais-familiares. Já por trás dos relatos dos homens – bem como o de Geraldo –, a despeito da esperada identidade de gênero promotora das conversões, foram as mulheres que também se fizeram presentes, especialmente como esposas e mães, no constante trabalho proselitista de sensibilização e convencimento para que abandonem os vícios e sigam uma ‘nova vida em Cristo’ (COUTO, 2002, p. 20).

Mas não é possível tratar o tema apenas das religiões como elo de pacificação, pois isso envolve um conjunto de pensamentos e pensadores/as que usam o meio, ou seja, a fé, para subordinar indivíduos, em especial mulheres, que muitas vezes estão desinformadas de seus direitos e até mesmo diante de seus cônjuges, o que perpassam outras circunstâncias: do pensamento, da liberdade do corpo, da sexualidade etc. Ou seja, todas as dimensões são afetadas, no que tange à educação delas e dos filhos, no estilo de vida, no vestir-se, no falar, na forma de ser, em seu universo feminino... Ela terá de agir e pensar de acordo com as interpretações da bíblia, que, em geral, não coloca a mulher no ponto de poder. Isso é mais facilmente observado no neopentecostalismo fundamentalista, já que parte de um processo histórico, colonial, racial, capitalista e com recorte de gênero baseado em superioridade e inferioridade entre homens e mulheres. O fundamentalismo se constitui de princípios separatistas que se impõem sobre a diversidade cultural, social e econômica.

A hierarquia definidora de quem é inferior na história é conhecida por todas. Na bíblia, dizem que “os homens são a cabeça e as mulheres são os membros” e, por essa razão, justifica-se a opressão: “[...] porque o marido é a cabeça da esposa, assim como Cristo é a cabeça da Igreja, que é o seu Corpo, do qual Ele é o Salvador. Assim como a igreja está sujeita a Cristo, de igual modo as esposas estejam em tudo sujeitas a seus próprios maridos” (EFÉSIOS, 5:23-24).

Por outro lado, no que se refere à mulher negra e à educação, aos poucos ela vem consolidando seu lugar no universo do conhecimento teórico, em reescrever a sua história e ainda entender o que foi feito de seus ancestrais, qual o seu lugar de origem na África, ao contrário das mulheres e homens europeus, que não perderam seus territórios de origem e que ganharam novos territórios no Brasil no pós-colonial. A mulher negra no Brasil, além de perder sua referência territorial no continente Africano, não readquiriu, neste país, um novo território que valoriza sua pertença africana e reforce de forma valorativa sua identidade ligada a essa tradição.

Historicamente no Brasil as mulheres negras foram colocadas em desvantagens sociais em relação aos demais segmentos étnico-raciais na educação. Foram as últimas a terem direito à escolarização por decreto, além de serem privadas de ocupar espaços no clero (Igreja). Forçadas até a poucas décadas a trabalhar apenas como empregadas

domésticas (domésticas, engomadeiras, passadeiras etc.), reflete-se uma extensão do período da escravização, traduzida, sobretudo, na Casa Grande.

1.1 Proposta metodológica

Fomos educadas para respeitar mais o medo do que a
nossa necessidade de linguagem e definição, mas se
esperarmos em silêncio que chegue à coragem, o peso do
silêncio vai nos afogar.
Audre Lorde

Para mim, foi um grande desafio encontrar uma metodologia a ser utilizada para analisar tal realidade, tendo em vista que, como pesquisadora, estou inserida na realidade no qual está centrada a pesquisa: ser mulher, negra e religiosa e mais precisamente sacerdotisa do candomblé e ativista do movimento negro, tendo atuado, por muitos anos, em ações para valorização das mulheres negras no Paraná.

Entretanto, felizmente, as formas de produção de conhecimento ao longo dos anos no Brasil vêm sendo tensionadas pelos/as chamados/as intelectuais negros/as que têm se posicionado firmemente na valorização da produção de sujeitos negros e negras que vivenciam e pesquisam temáticas que estão diretamente envolvidas, sobretudo aquelas que dizem respeito à população negra. Dessa forma, é importante ressaltar a relevância deste trabalho produzido por uma mulher negra religiosa sobre outras mulheres negras religiosas.

Para Carlos Rodrigues Brandão (1999) a aproximação com o “objeto de pesquisa” torna o/a pesquisador/a muito mais próximo e mais humano. Em outras palavras, quero concordar muito com Brandão quando diz que “[...] só se conhece em profundidade alguma coisa da vida da sociedade ou da cultura, quando através de um envolvimento – em alguns casos, um comprometimento – pessoal entre pesquisador e aquilo ou aquele que investiga” (BRANDÃO, 1999, p. 80).

Dessa maneira, considerando meu perfil de pesquisadora (mulher, negra e religiosa), do tema e o perfil das professoras entrevistadas, entende-se que há especificidades do estudo e dos alcances dos objetivos. Assim, a metodologia se deu a partir de três bases: ser eu 1) a pesquisadora por ser ativista do movimento de mulheres

negras e do movimento negro; 2) pesquisadora sobre relações raciais e de gênero e; 3) dispor de saberes relevantes à análise do objeto. Por isso, considero-me como uma “observadora participante”, uma vez que eu, como pesquisadora, assumo diferentes papéis no contexto da pesquisa. Mas acrescento, a partir de Oyèrónkẹ Oyěwùmí (2021) que o melhor termo, no lugar de “observadora”, seria relacionado a todos os sentidos e não apenas à visão. Assim explica a autora:

A razão pela qual o corpo tem tanta presença no Ocidente é que o mundo é percebido principalmente pela visão. A diferenciação dos corpos humanos em termos de sexo, cor da pele e tamanho do crânio é um testemunho dos poderes atribuídos ao “ver”. O olhar é um convite para diferenciar. Diferentes abordagens para compreender a realidade, então, sugerem diferenças epistemológicas entre as sociedades. [...] O termo “cosmovisão”, que é usado no Ocidente para resumir a lógica cultural de uma sociedade, capta o privilégio ocidental do visual. É eurocêntrico usá-lo para descrever culturas que podem privilegiar outros sentidos. O termo “cosmopercepção” é uma maneira mais inclusiva de descrever a concepção de mundo por diferentes grupos culturais [...] que podem privilegiar sentidos que não sejam [apenas] o visual ou, até mesmo, uma combinação de sentidos (OYĚWÙMÍ, 2021, p. 28-29).

Nesse sentido, a dimensão de “cosmopercepção participante” é a proposta metodológica que guiou as análises que serão apresentadas neste estudo. Ainda assim, por ser convencionada em estudos acadêmicos diversos, por vezes a expressão “observação participante” estará presente nesta seção, devido aos vários referenciais teóricos que sustentam a metodologia no Brasil.

Seguindo, é importante ressaltar também que não só a identidade de gênero e racial se articulam de forma direta com as entrevistas que serão apresentadas mais adiante, mas, sobretudo por eu ser mulher-negra e religiosa.

Segundo Maria Cristina Castilho Costa (1987, p. 176-177):

A observação participante se distingue de uma observação comum, na medida em que pressupõe essa integração do investigador ao grupo, à comunidade ou à sociedade que pretende estudar, não como simples observador externo aos acontecimentos, mas neles tomando parte ativa.

Para a autora seria possível haver observação participante quando ocorre integração, isto é, quando o/a pesquisador/a é aceito e reconhecido pelos/as demais integrantes do grupo ou comunidade. Segundo Costa (1987, p. 177): “[...] os bons

resultados dessas pesquisas têm demonstrado que a identificação do sociólogo com o seu objeto de pesquisa não põe em xeque a objetividade da investigação”.

Esse bom desempenho, como é o caso dessa pesquisa, relaciona-se com a escolha da teoria e das técnicas que guiam o trabalho de investigação. Assim, considerando os conceitos importantes para este estudo, como é o caso do conceito de identidade racial, gênero e religiosa na educação, destacadamente as professoras, as técnicas utilizadas foram propostas da seguinte forma: análise de referencial teórico e análise qualitativa dos dados produzidos em entrevistas que foram realizadas com professoras/mulheres-negras/religiosas selecionadas para participação no processo investigado.

A procura, nas escolas públicas em estados brasileiros, de professoras negras que fossem do candomblé ou de religiões neopentecostais ocorreu por meio do procedimento metodológico chamado de “bola de neve”: “[...] uma forma de amostra não probabilística, que utiliza cadeias de referência” (VINUTO, 2014, p. 203). Nessa proposta “[...] lança-se mão de documentos e/ou informantes-chaves, nomeados como sementes, a fim de localizar algumas pessoas com o perfil necessário para a pesquisa, dentro da população geral” (VINUTO, 2014, p. 203). Essas “sementes” passam a indicar novos contatos e assim sucessivamente. O grupo de entrevistas desta pesquisa foi se constituindo dessa maneira: ao localizar algumas, uma foi indicando a outra. E que seguiu uma ordem de indicação, sem pré-análise, sendo que o único critério era ter mais de 10 anos de magistério. A justificativa desse critério temporal é porque considero que uma professora com mais de 10 anos teria mais experiência de atuação na educação e possibilidades de analisar sua trajetória dentro da escola como sendo professora/mulher-negra/religiosa.

Dessa forma, ressalto que houve a preocupação menor com a quantidade de entrevistadas e mais com a qualidade dos resultados obtidos, isto é, as entrevistas passariam por uma análise qualitativa em que se procura “[...] apreender os acontecimentos em suas particularidades e em toda sua complexidade” (COSTA, 1987, p. 208). As entrevistas foram orientadas por um questionário semiestruturado com dados pessoais como autodeclaração do pertencimento étnico-racial, religião, tempo de

atuação na educação e também por um roteiro de 14 perguntas idênticas a todas as entrevistadas.

De acordo com Álvaro Pires (2014), em geral uma “pesquisa qualitativa” se caracteriza:

a) por sua flexibilidade de adaptação durante seu desenvolvimento, inclusive no que se refere à construção progressista do próprio objeto da investigação; b) por sua capacidade de se ocupar de objetos complexos, como as instituições sociais, os grupos estáveis, ou ainda, de objetos ocultos, furtivos, difíceis de apreender ou perdidos no passado; c) por sua capacidade de englobar dados heterogêneos, ou, como o sugeriram Denzin e Lincol (1994, p. 2), de combinar diferentes técnicas de coleta de dados; d) por sua capacidade de descrever em profundidade vários aspectos importantes da vida social concernente à cultura e à experiência vivida, justamente devido a sua capacidade de permitir ao pesquisador dar conta (de um modo ou de outro) do ponto de vista do interior, ou de baixo; e) finalmente, por sua abertura para o mundo empírico, a qual se expressa, geralmente, por sua valorização da exploração indutiva do campo da observação, bem como por sua abertura para a descoberta de ‘fatos inconvenientes’ (Weber), ou de ‘casos negativos’. Ela tende a valorizar a criatividade e a solução de problemas teóricos propostos pelos fatos inconvenientes (PIRES, 2008, p. 90).

Para Groulx (2008, p. 8), a pesquisa qualitativa situa sua contribuição à pesquisa social “[...] na renovação do olhar lançado sobre os problemas sociais e sobre os mecanismos profissionais e institucionais de sua gestão”. Ela, assim, se “[...] esforça por conferir novas funções à pesquisa social, no campo administrativo ou político, bem como produzir um novo discurso sobre o social, que esteja em consonância com a vida democrática” (GROULX, 2008, p. 8).

Ainda, considerando minha presença como pesquisadora nas entrevistas, reforço o papel da pesquisadora na relação presente entre pesquisadora/pesquisada deve ser problematizado e enfatizado, considerando que o papel do/a pesquisador/a não se limita unicamente a “fazer falar” os outros como se imagina, de forma geral, mas é central na própria produção dos dados (POUPART, 2008). Ou seja,

[...] o discurso produzido pelas entrevistas deve ser considerado como uma co-construção da qual participam o entrevistador e o entrevistado, sendo o sentido das perguntas e das respostas mutuamente e contextualmente construídos por um e pelo outro (MISHLER, 1986 *apud* POUPART, 2008, p. 245).

A partir dessa compreensão e da co-construção da qual participam entrevistador/a e entrevistado/a, é que eu, como pesquisadora, mulher-negra e religiosa, estive inserida neste trabalho de pesquisa no que se refere, sobretudo, à interpretação das informações obtidas a partir de cada entrevista individual e das possíveis análises coletivas.

Tendo por inspiração as obras de Aparecida de Jesus Ferreira (2015), “Letramento racial crítico através de narrativas autobiográficas: com atividades reflexivas”, e Antônio da Costa Ciampa (1987) “A Estória do Severino e a História da Severina”, a presente pesquisa teve como caminho metodológico a construção de narrativas autorais de 6 (seis) professoras negras, sendo 3 (três) das religiões de matriz africana e 3 (três) de igrejas neopentecostais, atuantes em redes públicas de educação básica. Além disso, foram realizadas entrevistas semiestruturadas, tendo como objetivo compreender as formas como elas venciam suas práticas profissionais e a maneira como a religião interfere no seu cotidiano escolar.

Foram entrevistas que envolveram gravações de áudio, autorizadas pelas participantes através de um termo de concessão de uso do conteúdo das entrevistas, e a transcrição na íntegra. Os depoimentos das entrevistadas ainda passaram por pequenas correções linguísticas, evitando eliminar a espontaneidade das falas e a ordem das frases e palavras. Para melhor compreensão na análise do conteúdo, as entrevistas foram divididas em grupos de professoras autodeclaradas do candomblé e de religiões neopentecostais⁹ nas suas diferentes especificidades sociais, constituindo todo este material no *corpus* da pesquisa.

Alguns cuidados, a partir de Laurence Bardin (1997), foram tomados no procedimento de realização das entrevistas: esgotar todas as possibilidades de comunicação, dentro do limite de tempo estipulado para o campo; não omitir informações ou observações; considerar as amostras dentro do universo pesquisado e das representatividades; garantir homogeneidade quanto à forma de obtenção dos dados a partir de técnicas equivalentes e colhidos por indivíduos semelhantes. Destaco que, em função da pandemia do Covid-19, todas as entrevistas foram realizadas virtualmente utilizando plataforma online *Google Meet* ou outra plataforma de vídeo similar.

⁹ Por vezes neste estudo a expressão “professoras evangélicas” ou “professora evangélica” será utilizado como sinônimo para professoras de religiões neopentecostais participantes da pesquisa.

Este estudo está organizado da seguinte maneira: no Capítulo 2, “Identidade de mulheres negras”, discuto sobre a identidade de mulheres negras, destacando aspectos sobre a cultura afro-brasileira e africana, religiosidade e experiência docente. No Capítulo 3, “Religiões neopentecostais e religiões de matriz africana: diálogo com a lei de diretrizes e bases da educação nacional”, apresento um breve percurso das religiões neopentecostais no Brasil e as implicações envolvendo estado laico e os direitos das religiões de matriz africana frente aos ataques advindos de grupos neopentecostais. O Capítulo 4, intitulado “Gênero e raça nas religiões neopentecostais e de matriz africana”, aprofundo a discussão sobre a experiência religiosa das mulheres negras. O Capítulo 5, “Professoras negras religiosas e suas práticas na educação”, reúne a análise das entrevistas realizadas com as seis professoras participantes da pesquisa. Por fim, retomo, na última seção desta tese, algumas questões sobre a vivência religiosa, educacional, política, social e econômica das mulheres negras no Brasil.

2. IDENTIDADE DE MULHERES NEGRAS

Durante esta tese, busquei abordagens sobre a identidade formuladas por mulheres negras latino-americanas. Nas leituras realizadas, boa parte delas apresentam referências históricas ou socioculturais de autores e autoras ligadas a referências euro-norte-americanas ou por teorias marcadas pelo viés branco, judaico-cristão e euro-americano, com marcadores de diacríticos identitários que não atendem ao que pretendo dizer do meu saber situado como Ìyálòrìṣà.

Mesmo assim, neste capítulo discutirei, a partir do encontro com alguns autores e várias autoras, principalmente negras, questões sobre identidade.

2.1 As identidades plurais das mulheres negras no Brasil

A identidade da mulher negra não nasce com ela e sim é construída ao longo de sua existência e envolve também a forma como se depara com os obstáculos, ou as trajetórias sob diversos contextos: infância, juventude, relações familiares, casamento ou vida social e política-cultural. Assim, podem ser construídas outras identidades, tanto corporal quanto mental.

Buscando conceituar identidade para este estudo, uma primeira autora negra brasileira que destaco é Nilma Lino Gomes (2003), que definiu identidade negra como “[...] uma construção social, histórica, cultural e plural. Implica a construção do olhar de um grupo étnico/racial ou de sujeitos que pertencem a um mesmo grupo étnico/racial sobre si mesmos, a partir da relação com o outro (GOMES, 2003, p. 171).

Em uma pesquisa pela autora, ela entrevistou professoras negras com o objetivo de analisar como o contexto escolar vivenciado por elas “[...] contribuiu para a reprodução do preconceito e da discriminação racial e de gênero e a interferência destes na prática pedagógica dessas mulheres” (GOMES, 1996, p. 67). Seu estudo dialoga com esta tese por também analisar como mulheres negras pensam suas identidades, mesmo que no presente estudo o tema envolva aspectos religiosos.

Assim ela destaca:

O processo de construção da identidade racial do negro brasileiro se inicia na família e vai criando ramificações e desdobramentos a partir das outras relações que o sujeito estabelece. As lembranças referentes ao ambiente familiar e à presença ou não de situações de racismo, discriminação racial e preconceito foram abordadas na primeira temática discutida com as entrevistadas. Este foi o momento da entrevista em que as mulheres negras demonstraram maior emotividade. Todas se autoidentificaram como negras à medida que relembravam situações discriminatórias vividas ou pontuavam sobre a origem racial de sua família. (GOMES, 1996, p. 75)

Prefaciando o livro “Tornar-se negro”, de Neusa Santos Souza (1983) assim Jurandir Freire Costa analisa:

A reação do pensamento negro frente à violência do ideal branco não é uma resposta ao desprazer da frustração, elemento periférico do conflito mas uma réplica à dor. O sujeito negro diante da “ferida” que é a representação de sua imagem corporal, tenta sobretudo cicatrizar o que sangra. (COSTA, 1983, p. 10)

Na obra “Tornar-se negro”, a psiquiatra Neusa Santos Souza aborda o pensamento, o corpo e o sofrimento psíquico de pessoas negras por ela entrevistadas. Seus conhecimentos e sua negritude compuseram sua vivência na psiquiatria. Ela fala da situação com conhecimento de causa e ela através da escrita que vivenciou e viu sobre os negros tratando corpo e mente, e nos deixa esse grande legado através de sua obra tornar-se negro. Nesse sentido:

Pensar sobre a identidade negra redundava sempre em sofrimento para o sujeito. Em função disto, o pensamento cria espaço de censura à sua liberdade de expressão e, simultaneamente, suprime retalhos de sua própria matéria. “A ferida” do corpo transforma-se em ferida do pensamento. Um pensamento forçado a não poder representar a identidade real do sujeito e um pensamento mutilado em sua essência. Os enunciados do pensamento sobre identidade são enunciados constituídos do pensamento ele mesmo. (COSTA, 1983, p. 10)

É possível entender, a partir dessa passagem, o quanto esse processo fez com que tivéssemos de esperar e procurar nos identificar com nossos ancestrais já que há cinco séculos estamos montando um mosaico ou colcha de retalhos de conhecimentos e informações sobre nossa história. E esse mosaico ou colcha de retalhos vêm sendo ensinados por nossas matriarcas tanto nos terreiros, nas senzalas, nos quilombos, nas grandes áreas periféricas e onde quer que estejam essas mulheres negras diaspóricas.

As estratégias, táticas e compromissos que o pensamento do sujeito negro cria diante do racismo, demonstram o que foi afirmado. Através dos testemunhos dos

negros entrevistados é possível captar os rastros deste combate do pensamento conta a realidade do corpo e da identidade negra. (COSTA, 1983, p.10)

Essa identidade é forjada em qualquer campo de ação da vida e do seu cotidiano, e também com grande importância em suas decisões políticas, culturais, religiosas e em tudo quanto se fizer necessário. e o importante é estas identidades não são estáticas.

Para Costa (1983, p.13):

O mesmo mecanismo de construção da identidade total da pessoa a partir de um único atributo tem sua contrapartida na identificação do sujeito ao papel social de artista. Deixando de ser negro para ser artista, o sujeito troca o atributo desprezado por um outro, apreciado e valorizado pelo branco. A situação de alienação por ter sido invertida, não perde, entretanto, suas características fundamentais. [...] O resultado é sempre o mesmo: a identidade negra existe como um apêndice do desejo e da palavra do branco.

Por isso a importância de analisar, sob a voz das mulheres negras, como suas identidades são construídas pois, por muito tempo, suas trajetórias foram ocultadas da história. E ao se ocultar as trajetórias, tentou-se apagar também as identidades de mulheres negras em diversos setores sociais e culturais muitos dos quais elas são protagonistas por séculos neste país.

Como já discuti aqui, a estratégia de sobrevivência das mulheres negras no Brasil envolveu resistência. Guetos, palafitas, favelas e, enquanto religiões de matriz africana, os terreiros de candomblé que na maioria colocam-se nas áreas periféricas (jamais em áreas centrais) foram os espaços onde as mulheres negras construíram sua história. Sofremos também a falta de espaço ou a desterritorialização desses espaços até mesmo como territórios corporais o que fazem com que elas tenham que estarem sempre se estruturando e buscando espaço e se reestruturar nesses territórios corporais e espaciais.

Diz Patrícia Collins (2019, p.10):

Como mães, mães de criação, professoras e religiosas, em comunidades rurais e bairros urbanos basicamente negros, as estadunidenses negras participaram da construção e da reconstrução desses saberes oposicionistas. Por meio das experiências vividas em sua família estendida e em sua comunidade, elas deram forma a ideias próprias sobre o significado da condição feminina negra. Quando essas ideias encontraram expressão coletiva, as autodefinições das mulheres negras permitiram que elas reformulassem as concepções de matriz africana do eu e da comunidade.

Fica evidente que as mulheres negras norte-americanas estão à frente nas lutas, mas no aspecto de luta, sempre parece que estamos falando dos mesmos lugares, com os mesmos lugares, com os mesmos problemas e que envolvem interseccionalidades sobre gênero, raça, classe e religião.

A invisibilização das mulheres negras e de nossas ideias – não apenas nos Estados Unidos, mas também na África, no Caribe, na América do Sul, na Europa e em outros lugares onde vivem mulheres negras – tem sido decisiva para a manutenção de desigualdades sociais. Mulheres negras que se dedicam a reivindicar e construir conhecimentos sobre mulheres negras costumam chamar a atenção para a política de supressão que seus projetos enfrentam. (COLLINS, 2019, p. 6)

Isso prova que mulheres negras, em qualquer país, em lugar do mundo, estão sempre em busca do real espaço: o espaço da liberdade e de direitos sem a sombra da colonização. E no caso do Brasil é importante lembrar que ele foi o último país do mundo a libertar os escravizados. Digo isso porque quem se libertou foram os colonizadores: libertaram-se do compromisso com aqueles que escravizavam, uma vez que era compromisso de compra e venda, em que os negros/as eram a mercadoria de compras e venda, a verdadeira objetivação dos seres coisificados como peça. Para entendermos o hoje é indispensável que se conheçam a real história do ontem, e do porquê de nossas lutas de políticas para mulheres negras.

Como lembra Conceição Evaristo (2020, p. 30):

Essa mulher tinha como trabalho escravo a função forçada de cuidar da prole da família colonizadora. Era a mãe de leite, a que preparava os alimentos, a que conversava com os bebês e ensinava as primeiras palavras, tudo fazia parte de sua condição de escravizada.

Por isso, cabe bem as palavras de Maria Stewart, uma das primeiras feministas negras nos Estados Unidos:

Ela incentivou as mulheres negras a criar definições próprias de autoconfiança e independência. “É inútil continuarmos sentadas, de braços cruzados, repreendendo os brancos. Isso não vai contribuir para melhorar nossa condição”, exortou. Stewart viu potencial de ativismo das mulheres negras como: educadora e recomendou: “Voltem-se para o conhecimento e o aprimoramento, porque conhecimento é poder”. (COLLINS, 2019, p. 4)

São alguns principais fatores fundamentais para essas mudanças: tomada de consciência, identidade racial e de gênero e a dimensão da religião, não sendo esta última para nos obrigar e sim para nos fortalecer espiritualmente enquanto seres humanos e Deus ou Deuses/as. Outros importantes fatores são a política e o conhecimento, principais veículos de diálogo e transformação pois, ainda que moroso, esse é o caminho.

Mesmo a religião sendo para religar-se ao sagrado, desde a bíblia ela exerce papéis imbricados à política, em especial ao se referir à mulher e ao pecado, memorizando a sua criação não como a metade de Adão, seu parceiro, mas sim feita da costela do homem, o que se reflete na contemporaneidade como parte submetida à subserviência. Só que não é verdade: estamos aí firmes na luta, não contra os homens, mas pelos direitos das mulheres.

Outro aspecto que destaco sobre a discussão de identidade de mulheres negras refere-se aos diversos pertencimentos. Gomes (2002, p. 45) destaca como a “[...] experiência da relação identidade/alteridade coloca-se com maior intensidade nesse contato família/escola”. A autora explica que para muitas pessoas negras ambos os contextos (família e escola) são as “[...] primeiras situações de contato interétnico” (GOMES, 2002, p. 45).

Por isso, nesta pesquisa, entendo que a identidade de mulheres negras envolve, primeiramente, o atravessamento do gênero e da raça, tomando como ponto de partida experiências e contextos sociais específicos. Considero que em contextos de vivência em uma comunidade negra, a tendência que predomina é de uma consciência racial mais intensa, já que há um “espelho cotidiano” nessa família, e o gênero é que é um campo mais oscilante, em que a menina/mulher passa a negociar espaço social.

Já em contextos de vivência em grupo interracial, a identidade da mulher negra pode ser mais intermitente, da mesma forma que o gênero. E neste estudo também destaco o quanto os vínculos religiosos marcam a identidade das mulheres negras, sendo que mais para algumas do que para outras. De todo modo, a experiência religiosa, no espaço escolar, é mais um componente da identidade plural das mulheres negras.

Assim, como o foco deste estudo é a questão educacional, considero que o contexto escolar se soma na construção da identidade das mulheres negras entrevistadas, tanto na rememoração de suas lutas para estudar e se tornar professoras, quanto pela atuação docente e seus desafios.

Concordo com Gomes (1996, p. 68) quando diz:

É preciso compreender que os sujeitos envolvidos no processo educacional – professores, professoras, alunos, alunas, pais e mães – constroem diferentes identidades ao longo da sua história de vida e profissional. A escola é um dos espaços que interfere e muito no complexo processo de construção das identidades. O tempo de escola ocupa um lugar privilegiado na vida de uma grande parcela da sociedade brasileira. Esse tempo registra lembranças, produz experiências e deixa marcas profundas naqueles que conseguem ter acesso à educação escolar. Tais fatores interferem nas relações estabelecidas entre os sujeitos e na maneira como esses veem a si mesmos e ao outro no cotidiano da escola.

Ao falarem sobre si e suas ações na escola, as professoras destacam justamente como essas experiências, mesmo como adultas, também interferem na maneira como elas são representadas e se auto-representam. Assim, através “[...] dos depoimentos percebemos como tem sido construída a identidade racial e profissional das professoras negras, sua relação com o trabalho e com a questão racial” (GOMES, 1996, p. 74).

Como será possível perceber no Capítulo 5 desta tese, as mulheres negras trazem para as suas entrevistas experiências de alegria e dor, construção coletiva e solidão, discriminação vivenciada por conta de sua religião e conquista de direitos, tudo isso envolvido em questões diversas de cunho familiar, econômico, social e, principalmente religioso. Por isso essa “[...] complexidade vem confirmar a importância que a questão racial e de gênero assume na vida pessoal e profissional dessas mulheres e o quanto se faz necessário discuti-las na escola” (GOMES, 1996, p. 74).

Assim, concordo com a autora quando afirma que:

Embora existam aspectos comuns que remetem à construção da identidade negra no Brasil, cada vez mais entende-se que, para discuti-la, precisamos sempre considerar como os sujeitos a constroem, não somente no nível coletivo, mas também no individual. O mais difícil é, após conhecer essas estratégias individuais, interpretá-las, não julgá-las e nem classificá-las como mais ou menos politizadas, mais ou menos corretas. Quem sabe, assim, compreenderemos

como o negro [em especial a mulher negra] constrói a sua identidade nos seus próprios termos (GOMES, 2002, p. 47).

São cuidados necessários para que possamos ouvir e reconhecer, nas vozes dessas mulheres, como as suas experiências com o racismo, o sexismo e (se for o caso) a intolerância religiosa marcaram suas identidades.

2.2 A vivência religiosa de matriz africana e a educação: desafios

Em função de este estudo focalizar a professora negra religiosa, destaco a importância refletir alguns dos possíveis impactos nas formas de ensino, no que diz respeito às práticas pedagógicas dessas profissionais quando apresentam uma identidade religiosa afirmada no espaço escolar. Ricardo Ferreira Franklin e Amilton Carlos Camargo (2001), ao refletirem sobre identidade, apontam que:

Cremos ser uma categoria efetivamente importante na constituição do indivíduo, determinando sua autoestima e sua maneira de existir. Nesse sentido, é fundamental, para a compreensão da problemática do afrodescendente, o conhecimento da maneira pela qual ele desenvolve sua identidade, principalmente em contextos sociais adversos, onde é discriminado negativamente (FERREIRA FRANKLIN; CAMARGO, 2001, p. 84).

É sabido que a identidade é construída nas relações sociais, ou seja, a reflexão “[...] sobre a construção da identidade negra não pode prescindir da discussão sobre a identidade como processo mais amplo, mais complexo”. (GOMES, 2003, p. 171), pois envolve dimensões pessoais e sociais. “Entre as múltiplas identidades sociais que os negros e as negras constroem, a identidade negra é uma delas” (GOMES, 2003, p. 171), ou seja, um elemento que compõe a identidade negra é o pertencimento.

No mesmo sentido, é pertinente observar que a elaboração de uma identidade socialmente aceita depende do “reconhecimento” da sociedade analisada. Dessa forma, Goffman (1975) oferece importantes contribuições a este estudo sobre as articulações entre “identidade pessoal” e “identidade social”. A primeira seria aquela que é construída pelo indivíduo a partir da dimensão de subjetividade. Seria a percepção de si. Já para que o indivíduo tenha uma identidade socialmente aceita, implica o pertencimento a um modelo identitário reconhecido pela sociedade.

A partir de Barth, Jocelyne Streiff-Fenart (1998) discute que a identidade é uma construção social que articula um conjunto de elementos culturais considerados pelo grupo, ou indivíduo, para compor uma realidade partilhada. Dessa forma, o contexto cultural ao qual o grupo ou indivíduo está inserido torna-se preponderante para delinear os elementos como seria o caso da identidade racial, de gênero e religiosa que se propõe este estudo.

Por exemplo, no caso do Brasil, como analisou Oracy Nogueira (1985), a identidade social elaborada para pessoas negras tem sido a cor da pele escura em primeiro lugar, seguidas de outros traços fenotípicos. Ter a pele de cor “preta” é pertencer a um determinado lugar na hierarquia social. A cor de pele preta ganharia, na sociedade brasileira, força social e agiria como instrumento estruturador e reproduzidor de hierarquias sociais. Em outras palavras representaria um elemento de status social negativo.

Priscila Elisabete da Silva (2008), em pesquisa sobre professores/as negros/as nas Universidades de São Paulo, destacou que a identidade dos/as professores/as negros/as, naqueles espaços, era “[...] marcada por estereótipos que aludem a ideologias raciais do século XIX” (SILVA, 2008, p. 159), quando enfatizou a percepção que os/as professores/as não-negros/as apresentavam sobre professores/as negros/as, de forma especial, sempre reproduzindo estigmas e estereótipos e o mito da democracia racial.

Citando Goffman (1975) a autora considerou, ao analisar a situação de professores/as negros/as que, ao dividirem o mesmo espaço social com os estigmatizadores, procuram “[...] desenvolver estratégias para não evidenciar sua marca” (SILVA, 2008, p. 164). Ao reforçar o debate de Goffman, nesse sentido, o estigmatizado “entra no jogo”, não demonstrando sua insatisfação com a situação e procurando um “bom ajustamento”. No mesmo sentido, segundo ela: “Elaborar uma imagem positiva de si mesmo, num contexto adverso, não é uma tarefa fácil” (SILVA, 2008, p. 166).

Considero que a professora que é adepta de religião de matriz africana tende, em muitas situações, em função de insistentes práticas de intolerância religiosa inclusive dentro da escola, a ocultar sua identidade religiosa de várias formas simbólicas: desde os seus fios contos que algumas “escondem ou deixam de usar” para não serem identificadas, ou até mesmo na forma da escolha do vestuário (turbante na cabeça, roupa

branca na sexta-feira; uso de pulseiras, contra-egun¹⁰, etc.) e nas práticas discursivas nas relações sociais com colegas ou com alunos/as. Entretanto, a professora que for de religião cristã neopentecostal não tem a necessidade de ocultar sua religiosidade, que é identificada socialmente como sendo “do bem”. Algumas, inclusive, fazem convite de festas que acontecem em suas igrejas de forma muito natural.

Mas conforme refletem Carneiro e Cury (2008), a vivência religiosa no candomblé representa ressignificação de trajetória:

Em um contexto de afirmação e revisão de identidades periféricas, nos propomos a pensar as trajetórias excepcionais de mulheres majoritariamente negras, pouco escolarizada e pertencentes as camadas, mais populares da sociedade brasileira, notadamente violenta, machista e excludente. Muitas vezes vítima de abusos preconceito e violências, essas mulheres encontram no candomblé um espaço de ressignificação de uma trajetória de vida pautada pelo sofrimento e pela privação material ou simbólica. (CARNEIRO; CURY, 2008, p.117)

Assim, essa identidade se constrói como uma forma de resistência, tal como analisou Renilda Aparecida Costa (2017) em sua pesquisa:

Sem desconsiderar a pertinência do pensamento de Piaget com relação ao desenvolvimento infantil, faz-se necessário, nesse momento considerar a concepção de Vytosky na construção do imaginário social infantil, contribuindo, assim, na reflexão sobre a construção da identidade étnico-racial dos sujeitos praticantes da religião de matriz africana (COSTA, 2017, p. 122).

A religião de matriz africana por si já sustenta uma identidade não fixa em diversos posicionamentos e momentos da vida. Uma das vezes se dá quando ele/a torna-se um/a iniciado/a ao culto dos òrìṣàs e aos ancestrais. A hierarquia, a oralidade e a tradição tornam-se uma forma de identidade, a grande forma identitária africana fora da África.

Para Costa (2017, p. 227):

¹⁰ Fios de conta, contra-egun e uso de roupas brancas nas sextas-feiras são indumentárias ou hábitos utilizados por pessoas adeptas do Candomblé no Brasil. Alguns destes termos estão mais bem contextualizados na minha dissertação de mestrado: IYAGUNÃ, Dalzira Maria Aparecida. Templo religioso, natureza e os avanços tecnológicos: os saberes do candomblé na contemporaneidade. Dissertação (Mestrado em Tecnologia). Universidade Tecnológica Federal do Paraná, 2013. Disponível em: https://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/711/1/CT_PPGTE_M_lyagun%c3%a3%2c%20Dalzira%20Maria%20Aparecida_2013.pdf. Acesso em: 10/10/2021.

A partir das entrevistas e das observações etnográficas foi possível evidenciar que as religiões de matriz africana se sustentam a partir das hierarquias estabelecidas com base na representação da identidade dos orixás e na ancestralidade.

Nesse sentido, é muito diferente é a forma de escrever ditado por alguém que está com a gente, querendo falar através de nós o que talvez não foi possível dizer. Então, como herdeiras e herdeiros de ancestrais isso faz com que tenhamos como dever de zelar e cuidar até porque foi a herança mais preciosa que nossos ancestrais nos deixaram. Mesmo assim há aqueles/as que abrem mão dessa herança ao se converter às outras religiões como o que vem ocorrendo com a questões do neopentecostalismo e as tradições de matriz africana na América Latina toda e em vários países da África.

Pensando na relação com a origem africana das tradições no Brasil, é difícil encontrar intelectuais que conhecem de fato o que é e como representa para os descendentes de África diaspórica enquanto tradição ancestral das matrizes africanas. Na maioria das escritas, eles/as falam do que havia enquanto relatos ou de que acham que entendem sobre a essência do que seja realmente um ser ligado à ancestralidade africana, pois pensam de fora para dentro e com uma cosmo percepção de colonizador e jamais do colonizado. Mesmo assim são essas as pessoas que narram e escrevem os relatos de que são e como são os povos africanos e o pior é que elas acham que colonizaram até os nossos pensamentos.

Por isso é tão importante conhecermos, ainda que com um grande atraso temporal, pensadoras como Oyèrónké Oyěwùmí (2020), que nos alerta:

Um dos efeitos desse eurocentrismo é a racialização do conhecimento: a Europa é representada como a fonte do conhecimento, e os europeus, como os conhecedores. De fato, o privilégio do gênero masculino como uma parte essencial do *ethos* europeu é consagrado na cultura da modernidade. Esse contexto global da produção de conhecimento deve ser levado em conta quando buscamos compreender as realidades africanas e, certamente, a condição humana de modo geral (OYĚWÙMÍ, 2020, p. 171-172).

O que ocorreu foi a tentativa histórica de descaracterizar um continente inteiro cultural, social e intelectualmente tanto por meio do processo de colonização quanto pela sistematização e apropriação dos valores costumes através da invisibilização dos seus conhecimentos e a desapropriação dos saberes tradicionais dos povos africanos. Isso

acarretou a tentativa de retirada da dimensão da humanidade e da ancestralidade como essência e o direito de viver com dignidade humana. Já no pensamento moderno ainda vivemos uma tentativa de apagamento do indivíduo africano ao se referir-se a ele como alguém sem história, e isso se reflete na memória do colonizado e na arrogância do colonizador.

Imaginemos como as tradições africanas e as pessoas a elas adeptas sofrem pela rejeição e intolerância, abuso e diferença contra as tradições ancestrais da matriz africana no Brasil, também influenciada por essa ideologia de desconhecimento da África e dos/as seus/suas descendentes na diáspora, somado ao racismo, ao patriarcalismo e sexismo. E mais: imaginemos como essas ações impactaram diretamente o continente africano e sua representatividade no mundo fazendo com que a ideia de que todo o conhecimento científico tenha origem na Europa.

Afirma Oyěwùmí (2020, p. 171):

A ideia de modernidade evoca o desenvolvimento do capitalismo e da industrialização, bem como o estabelecimento de Estados-nações e o crescimento de disparidades no sistema-mundo. Esse período testemunhou uma série de transformações sociais e culturais. Significativamente, categorias de gênero e raça emergiram nessa época como dois eixos através dos quais pessoas são exploradas e sociedades estratificadas.

Sobre esses pontos é que se mostra o quanto é necessário a retomada de nossos valores enquanto descendentes de povos africanos na diáspora, seja ela em contexto brasileiro (em que somos mais de 50%) ou na América Latina como um todo. Com isso, torna-se imprescindível um novo discurso, uma nova cosmo percepção e, talvez, novos modos de luta contra o que está posto sobre a lógica do eurocentrismo e dos colonizadores antigos e contemporâneos. Há que surgir novos pensamentos e pensadores/as para essas mudanças as quais terão de partir de dentro para fora, isto é, da história da população negra contada pela dimensão negra ou dos/as que se encontrem à disposição de ouvi-las ou estudá-las com profundidade, capazes de entender a essência africanista na origem e na diáspora. A necessidade de reescrever a história da África e da sua diáspora até mesmo a questão de desfalcamento de seus valores humanos saídos da África, muitos deles com suas dinastias e formações importam para o desenvolvimento local. Foram, desde o início, lutas incansáveis por

direitos, socialização com dignidade e isso há mais de quinhentos anos. Mas o que ocorreu, ao longo da história do ensino no Brasil, foram conhecimentos representados como migalhas sobre o que o povo negro contribuiu e contribui para o desenvolvimento do país.

Nesse sentido, considero de extrema importância a discussão sobre educação e currículo pois os grupos de tradições africanas no Brasil e que vivenciam princípios de ancestralidade no pós-colônia ainda estamos engessados pelos colonizadores vigentes.

Nas palavras de Silva (2011, p. 190):

As narrativas contidas no currículo trazem embutidas noções sobre quais grupos sociais podem representar a si e aos outros e quais grupos sociais podem apenas ser representados ou até mesmo serem totalmente excluídos de qualquer representação. Elas, além disso, representam os diferentes grupos sociais de forma diferente: enquanto as formas de vida e a cultura de alguns grupos são valorizadas e instituídas como cânon, as de outros são desvalorizadas e proscritas. Assim, as narrativas do currículo contam histórias que fixam noções particulares sobre gênero, raça, classe - noções que acabam também nos fixando em posições muito particulares ao longo desses eixos.

Por que ir e voltar ao currículo escolar? Por ele ser fundamental nas mudanças e melhoria de transformação social e requer a inclusão na história de conhecimentos e saberes descolonizados. São mudanças curriculares que não bastam em si só pois é necessário ir mais além, rumo à descolonização de uma história que não foi e nem é contada sem a perspectiva do colonizador.

Mas também considero fundamental pensar sobre identidade a partir de onde falo e por que falo. Por isso, na seção seguinte, discutirei a minha própria identidade e de outras tantas mulheres negras de candomblé.

2.3 Uma Ìyálòrìṣà pensando sobre sua identidade

Após conceituar várias categorias de mulheres negras enquanto Ìyálòrìṣà de candomblé, pouco me encontrei nessas identidades enquanto mulher negra, empobrecida economicamente e sacerdotisa de religião de matriz africana. Frente a essa situação da falta de meu lugar de fala, resolvi criar um conceito identitário enquanto Ìyálòrìṣà de tradição fora da África e dentro dos saberes e vivências sobre o legado dos ancestrais

com o zelo aos orixás, animais, vegetais e minerais. Conhecer as dificuldades dos seres humanos, entender, aprender e ouvir suas “òrìṣàlidades” e a interação com a cosmo percepção.

Nas universidades, há núcleos e grupos que fazem referências a teorias pós-coloniais ou decoloniais sem, todavia, escapar de determinadas teorias, autores e tradições de pensamentos que acabam sendo compartimentalizados ou segmentados em conceitos e ideias dicotômicas tais como natureza e cultura, indivíduo e sociedade, sujeito e objeto, objetividade e subjetividade, tradição e modernidade (HALL, 2006; BHABHA, 1998). Todos esses termos estão associados ao universalismo ou ao culturalismo localista desta ou daquela tradição.

No candomblé, a pessoa aprende, ensina e compartilha saberes. Isso se dá desde criança. Ao ensinar um saber que não se transmite apenas pela palavra, mas também pelo silêncio, os gestos, os olhares e o respeito. Os saberes e a formação da pessoa são processos que acontecem pela tradicionalidade trazida pela ancestralidade e pela hierarquização, que pode ser tanto do mais velho para o mais novo como o inverso, do mais novo para o mais velho. Todo o aprendizado é acompanhado pela sacerdotisa, e cada um ocupa um lugar na hierarquia, tradição esta que também tem conhecimentos que são apropriados pelas ciências, mas que jamais são reconhecidos como saberes legítimos.

O Ifá é uma dessas ciências tradicionais, mas que, apesar de científico, não é reconhecido como ciência. Ele se dá por conhecimento e interpretação, o que é necessário e fundamental na comunidade e para a sociedade. O cuidado do Òrí (cabeça) faz parte dessa ciência até porque não sabemos o que está dentro desse Òrí, mas sabemos como confortá-lo e mesmo curá-lo. Principalmente mediante o uso de folhas sagradas, água, òríkì (rezas) e muito afeto, amor e doação. É obvio que o que é da medicina, a ciência reconhece e respeita. No entanto, gostaríamos que reconhecessem também os nossos saberes tradicionais como fonte curativa. Exemplo de saberes que se tornam ciência apenas com a transmissão oral. Saberes dos originários na tradição e que passam a ser usuais na ciência como a pomada contra as dores feita com canela-de-velho. A grande mudança é que enquanto a pomada é comprovada pela ciência estas podem ser vendidas e valorizadas. E assim tantos outros como cipó-milona, na

classificação botânica é chamada pelo nome *Aristolochia brasiliensis*, garra de diabo, unha de gato, pomada basilicão.

Os saberes das mulheres negras e Ìyálòrìṣàs não cabem em uma definição conceitual de uma identidade fixa ou substantiva. São muitas as mulheres negras e seus pertencimentos desde as sociedades africanas, situadas na diáspora, euro-africanas, afro-americanas e situadas em intersecções ou linhas cruzadas, para usar uma expressão das religiões de matriz africana, que reúne raça, religião, classe, etnia, língua, escolaridade, ou todos saberes que extrapolam estas categorias usuais como classe, raça, etnia e gênero.

Nossos saberes são feitos de experiências nos terreiros, em cosmologias que não separam corpos, saberes e práticas. O envolvimento com outros seres vegetais e animais conflui com os pertencimentos que se cruzam como linhas, contas e folhas, ancestralidades. Não é suficiente, portanto, apenas classificá-los no rótulo da diversidade cultural. Não é. As tentativas de incluir os saberes não acadêmicos, aqueles saberes existentes para fora dos muros das universidades, em determinadas teorias universais, acabam por inseri-los em hierarquias estranhas e em uma suposta igualdade democrática. Não se trata de igualdade, mas de diferenças de perspectivas. As ações afirmativas receberam estudantes na graduação e na pós-graduação, que chegaram de terreiros, quilombos, aldeias ou das periferias e áreas rurais, povoando as universidades com outros afetos, saberes, práticas e desejos. Muitos foram excluídos pelo racismo, colonialismo, machismo, homofobia e racismo religioso etc., outras e outros tratados apenas como objetos ou informantes.

Esses saberes e pertencimentos não são reconhecidos pelo poder público, o Estado. Essas tradições sofrem uma espécie de vigilância ou ausência de liberdade até mesmo por órgãos constitucionais, institucionais e ambientais. Os saberes dos terreiros existem em áreas urbanas e sofrem com a falta de espaço, com o controle ou a proibição dos ritos nos espaços sagrados da natureza tais como rios, cachoeiras, mar e florestas. Esses lugares constituem nossos rituais porque os òrìṣàs são a natureza. Sendo assim, fica difícil cultivar a natureza com naturalidade pelo que a cada dia temos que nos reinventar, sem perder a essência e sem desagradar nossos deuses e deusas, na procura por manter o equilíbrio entre ser humano e natureza.

Portanto, sempre fomos as guardiãs do cosmos com o meio e esse tem sido o papel das grandes òyálòrìṣàs no Brasil. Os saberes e pertencimentos das mulheres negras, e das òyálòrìṣàs especialmente, são a expressão singular que confluem para uma identidade plena de diferenças. A identidade é uma composição de pertencimentos e saberes constituídos de elementos, forças e potências que extrapolam os marcadores diacríticos tradicionais da alteridade (ou diferenças) como classe, raça, gênero ou etnia.

Por essas, razões primo por um conceito de identidade das òyálòrìṣàs como uma identidade não fixa, plural, por ela perpassar por várias categorias substantivas e por serem muitas as pertencências, pois, são elas que ensinam os cantos, as danças, as relações familiares míticas e a relação de parentesco de mãe, pai, filhos, irmãos, avós, tios; ensinam a comer, o que comer, como se comer nos terreiros, ensinam os banhos, os hábitos de higiene: cada um dos ọmọ (filhos) têm seus utensílios pessoais, como suas vestes e *eni* (esteira). Um ensino familiar para as pessoas que compartilham a vida no terreiro como norma de cada casa. Frente às suas nações, uma casa ou terreiro respeita a individualidade e é a òyálòrìṣà que está à frente de suas nações. Cada òyálòrìṣà deve saber os cantos de cada òrìṣàs e seus òríkìs, suas folhas, linguagem e como saudá-los. Então não dá para designar uma única forma identitária para as òyálòrìṣàs.

Pensando em todo o conjunto de saberes que constituem, hierarquias, práticas e singularidades de cada terreiro e nação, proponho uma definição para compreender o que poderíamos considerar significativo para as mulheres negras: mulher negra de matriz africana e suas identidades múltiplas.

O que pretendo dizer vem do meu lugar situado de òyálòrìṣà, de alguém que possui um saber que foi aprendido aos poucos, com o tempo não da modernidade, mas durante o tempo das obrigações, dos rituais de iniciação, do cuidado cotidiano no terreiro, aprendendo como o ato de catar folhas, do preparo dos amacis, das oferendas. Assim como o saber que se aprende na prática da cozinha, do preparo das folhas, do cuidado do espaço, dos òríkìs e dos cantos aos òrìṣàs. Perante todos esses lugares e suas diferenças culturais individuais de cada nação, intercalado aos conhecimentos, é que eu posso dizer que a identidade da mulher negra òyálòrìṣà não é uma identidade única e sim plural. Saberes tradicionais de uma matriz que tem sua base na ancestralidade.

Concordo o que diz Maria Durvalina Cerqueira Santos (2006, p. 53):

Histórias de vida de militância no combate ao racismo somados permitiram um maior aprofundamento sobre a realidade histórica dos africanos e seus descendentes a trajetória política e sócio racial destes seguintes na sociedade brasileira.

É por esse viés que busco afirmar a identidade negra em diversas categorias, em que as mulheres negras tentam identificar-se sobre os diversos segmentos socioculturais, políticos, raciais, religiosos e de gênero. Nesse sentido, aposto e creio que um dos mais fortes elos é a educação, pois é por onde passa ou deveria passar todas as categorias e classes sociais, raciais e culturais. Sabemos que depende de lutas para tais mudanças. Além disso, é necessário um apoio conjunto dos órgãos tanto municipais, estaduais e federais pois só assim teremos o que almejamos sobre a tão sonhada equidade social. Para a grandiosa Maria de Lourdes Siqueira (2006, p. 53):

O trabalho que se desenvolve no maior desses núcleos de resistência tenta desmitificar a negatividade, o estigma que a sociedade brasileira atribui ao negro através de um processo de valorização, de autoestímulo a partir de um programa de reflexão e trabalho oferecendo caminhos para uma nova forma de viver, sempre transformando estigmas em positividade: "Somos bonitos, nosso cabelo é bom, temos inteligência, temos competência organizada, temos sentimentos nobres e boa aparência".

Essas afirmações de Siqueira nos traz uma esperança de dias melhores em que serão mais fáceis nos identificar-nos com nossas raízes e nossos valores ancestrais.

3. RELIGIÕES DE MATRIZ AFRICANA E RELIGIÕES NEOPENTECOSTAIS: DIÁLOGO COM A LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL

3.1 Mudança cultural, política e religiosa no Brasil

Muitas vezes os fatos cotidianos e contemporâneos nos parecem novos, mas estamos sempre voltando à colônia. Só mudam, na verdade, as estratégias, mas que continuam conduzindo os colonizados de volta à colonização quando não de tomá-los seus mais profundos direitos democráticos, culturais, religiosos, até mesmo ideológicos. E tudo é pensado e planejado com uma prévia para sempre surpreender no momento certo, seja em âmbito político, econômico ou religioso. Vejamos o que diz Joanildo A. Burity (2002, p. 29):

Os anos de 1990 testemunharam uma crescente demanda por cultura cívica que representa a possibilidade de enraizar a democracia num contexto histórico social determinado e permitir-lhe que consolide. Ao mesmo tempo deu-se uma grande polêmica visibilização dos grupos religiosos no cenário político nacional com ela. Uma série de apreensões cruzadas sobre a qualidade e os destinos do processo de democratização no país.

O autor parece profetizar sobre o tema. Analisando o que vivenciamos atualmente, não é fácil, mas é possível entender a que patamar está e como chegamos a ele. A metáfora para ilustrar isso é a do sono: na verdade, cochilamos ou até mesmo dormimos enquanto esses “cristãos” somavam-se em assembleias econômicas em todo o Brasil para tratar de questões sociais, políticas, culturais e religiosa. Até aí nada há de problema. Mas nós jamais imaginávamos que isto seria o resultado do nosso hoje com a ameaça à democracia, com a intolerância religiosa e à temática de gênero, indicando retrocessos em pontos de partida nos anos setenta. Para Burity (2002, p. 29-30):

A sequência que leva da adesão religiosa ao exercício de uma dada modalidade de cidadania democrática, ou inversamente, da afirmação de uma dada identidade democrática a exigências de abertura do campo religioso à lógica da política não é unilinear, nem assegurada por critérios de compatibilidade e coerência. A comunhão de interesses e propósitos entre atores religiosos e atores democráticos, ou mais abstratamente, entre vivência religiosa e cultura democrática, quando se estabelece, não se dá por mera confluência ou ‘conversão’. As articulações em geral se dando por referência a adversários ou conflitos/controvérsias que

produzem polarizações (parciais) no espaço social, levando à agregação de campos heterogêneos. Assim é a relação entre religião e democracia. É preciso sempre analisá-la em contexto, pois ela não se presta a generalizações estáveis ou categóricas.

A relação democrática e religião é possível, mas desde sempre as imposições entre os credos se chocam e promovem intervenções políticas. Assim, uma das melhores criações do ponto de vista dos direitos individuais que se deu em nosso país – os princípios da laicidade (que implica a não interferência da religião sobre o Estado ou vice-versa) – está deixando de ser respeitada ou cumprida. Dessa forma, tanto a laicidade quanto a democracia e acabam arranhadas.

Que papel competiria à religião numa renovação da cultura política? O de reforço moral às práticas democráticas de forma a dotá-las para além de capacidade de persuasão, da capacidade de moldar comportamentos e dobrar resistências individuais aos seus nobres objetos? O de aguçar o espírito de submissão ou deferência, tornando-se funcional a uma democracia liberal conservadora, na medida em que a consciência religiosa seria altamente ciosa da necessidade e ascendência da autoridade da hierarquia (sendo a democracia neste caso, uma forma de governo que asseguraria certos benefícios aos seus praticantes contando que se pautem pelas regras e respeitem os seus resultados) (BURITY, 2002, p. 30).

Daí a importância da laicidade se fazer parte, quer no gênero, da educação, da vida cultural e individual do sujeito. Não caberia, em um estado com pluralidade religiosa garantida por lei e por um estado democrático de direito, serem legitimadas e legalmente amparadas apenas as igrejas ou o cristianismo de modo geral. Segundo o autor:

As relações entre religião e democratização não é de mão única, podendo se dar em níveis distintos (por exemplo, quando a religiosidade representou um fator precursor de práticas democratizantes, como foi o caso da igreja popular nos anos de 1970 e 1980) ou no mesmo nível (quando a democratização da sociedade se articula a processos democratizantes no interior do campo religioso) (BURITY, 2002, p. 30).

Para falar ou escrever sobre o tema religião/religiosidade, temos indispensavelmente que tratar de como e o quanto esta questão está implicada em fundamentos quer sócio, político ou cultural. No caso do Brasil, democraticamente é impossível fazer omelete sem quebrar os ovos, ou seja, torna-se indispensável dizer quando e onde começou a ampliação e unificação da religião e da política de forma tão

intensa que, mesmo em um sistema democrático e laico, os que não se adequam, estão à margem. Esse é o caso de religiões tradicionais como as de matrizes africanas, em que as mesmas estão amparadas e garantidas constitucionalmente, mas vêm sofrendo com a intolerância dos ditos “cristãos” e o silêncio/silenciamento do Estado, o qual, por séculos, foi quem reprimia os cultos africanos ou africanizados (e até mesmo os não católicos) bem como as expressões culturais como a capoeira. Mais ataques voltaram a se acirrar nos anos de 1970 a 1980 com a abertura das novas denominações.

Segundo Andreia Dip (2018, p. 69):

Membros da frente parlamentar evangélica por denominação religiosa
setembro de 2016
Assembleia de Deus
Igreja Batista
Igreja Presbiteriana
Igreja do Evangelho Quadrangular
Igreja Mundial do Poder de Deus
Igreja não definida
Sara Nossa Terra
Igreja Luterana
Congregação Cristã no Brasil
Aliança Cristã Evangélica Brasileira
Igreja Maranata
Igreja Fonte de Vida
Igreja Cristã da Família
Igreja Metodista
Igreja Nova Vida
Igreja Apostólica Fazer Discípulo
Igreja Evangélica Pentecostal do Brasil para Cristo.

Isso ilustra o nível de organização e articulação política dessas igrejas em apenas quarenta anos de organização neopentecostal. É preciso ressaltar aqui que o problema não é a organização em si, e sim contra quem ela se posiciona: contra os não cristãos e os povos tradicionais. Essa reflexão aproxima-se do que analisa Paulina Chiziane¹¹, sobre a tendência dos colonizadores europeus se referirem aos tradicionais como povos atrasados, entendendo seus conhecimentos como subalternos, causando nesses um processo de neutralização pelos colonizadores, que sempre minimizam a cultura e os conhecimentos do outro. É como se o conhecimento científico centralizasse os saberes tradicionais, ignorando que ambos possam

¹¹ Não possuo a indicação de fonte pois ouvi sua fala em uma *live* da qual não tenho mais acesso.

caminhar lado a lado. Sobre isso, Grada Kilomba (2019), ao analisar a questão da subalternidade em Gayatri Spivak, reflete acerca dessa condição de opressão colonial:

Gayatri C. Spivak (1995) coloca a questão: 'Pode a subalterna falar?', à qual logo responde: 'Não!' É impossível para a subalterna falar ou recuperar a voz e, mesmo que ela tivesse tentado com toda a sua força e violência, sua voz ainda não seria ouvida ou compreendida pelos que estão no poder. Neste sentido, a subalterna não pode, de fato, falar. Ela está sempre confinada à posição de marginalidade e silêncio que o pós-colonialismo prescreve (KILOMBA, 2019, p. 47).

Assim podemos perceber quem ganha e quem perde com o silenciamento dos que são subalternizados. Nesse processo, países ricos em fauna e flora acabam fora do alcance das populações subalternizadas que são o caso dos povos e comunidades tradicionais, os detentores dos saberes ancestrais diaspóricos que, no Brasil são em especial a população negra e indígena. E isso se reflete na vida e nas práticas de conhecimentos e saberes das tradições, principalmente das mulheres negras, aquelas que, por séculos, foram as grandes responsáveis por transmitir os conhecimentos às futuras gerações. Ainda refletindo sobre Spivak e as práticas de violência contra mulheres indianas viúvas, Kilomba aponta que:

[...] ela está ausente como *sujeito*. Essa ausência simboliza a posição da subalterna como *sujeito* oprimido que não pode falar porque as estruturas da opressão não permitem que essas vozes sejam escutadas da opressão, não permitem que essas vozes sejam escutadas, tampouco proporciona um espaço para a articulação das mesmas (KILOMBA, 2019, p. 47).

A mesma existência ausente, de quem não pode falar ou que dificilmente será ouvido é o que ocorrem com as religiões de matriz africana no Brasil e na diáspora.

Poderão questionar: mas o que tem isso a ver com o tema abordado nesta proposta? Considero que tem tudo a ver, porque o Estado se nega a reconhecer estas mulheres enquanto sujeitos da história e, por isso, não são acolhidos seus saberes que são milenares e dissociados das ciências, como se fosse possível separar a água e o óleo. Contudo, ciências e saberes podem sim ter ações conjuntas e só teremos ganhos nesta interação.

Esse sentido de silêncio, que cala e oprime, é completamente do sentido de silêncio (ou do que não se pode falar) das matrizes africanas, como analisa Muniz Sodré (1999, p.185):

Na tradição africana, o silêncio não é um simples ato deliberado, a decisão voluntária de uma subjetividade ilhada, mas uma espécie de pudor ontológico de um tipo de sujeito que, ciente da insuficiência da fala ou dos limites da comunicação discursiva, dá lugar a outra realidade, a do corpo. Silêncio não se define pela falta de algo, mas por outra realidade, situada antes e depois da palavra. É uma realidade que engendra a si mesma e apresenta-se à consciência ética na Arkhé como virtude fundamental.

Como podemos perceber os valores civilizatórios da mulher negra são diferenciados, dependendo do lugar de que se fala. Há momentos em que a fala é superimportante, mas há outros momentos que o silêncio é fundamental. O que importa é poder falar e poder silenciar quando se fizer necessário, mas para isso não pode haver barreiras que impõem sobre elas uma subalternização ou silenciamento. Nesse sentido:

[...] erudição e ciência estão intrinsecamente ligadas ao poder e à autoridade racial. Qual conhecimento está sendo reconhecido como tal? E qual conhecimento não o é? Qual conhecimento tem feito parte das agendas acadêmicas? E qual conhecimento não? De quem é esse conhecimento? Quem é reconhecida/o como alguém que possui conhecimento? E quem não o é? Quem pode ensinar conhecimento? E quem não pode? Quem está no centro? E quem permanecem fora, nas margens? Fazer essas perguntas é importante porque o centro ao qual me refiro aqui, isto é, o centro acadêmico, não é um local neutro. Ele é um espaço *branco* onde o privilégio de fala tem sido negado para as pessoas *negras* (KILOMBA, 2019, p. 50).

Mas seguindo nessa investigação sobre o contexto religioso e político no Brasil, no decorrer deste capítulo discutirei mais detalhadamente a trajetória do neopentecostalismo.

3.1.1 Pentecostalismo e neopentecostalismo: o racismo e a identidade negra nas igrejas no Brasil

Para melhor entendermos como lançar um olhar científico sobre os motivos que levam às questões de intolerância religiosa, mesmo entre as religiões pentecostais e uma crescente nas neopentecostais e como ela vem numa crescente, considero

importante analisar o contexto da identidade negra nas igrejas. Assim também reflete Morgane Laure Reina (2017, p. 256):

[...] parece árdua a tarefa de superar o antagonismo entre pentecostalismo e questão negra, isto é: a impossibilidade para o crente negro de reivindicar sua herança cultural africana. Assim, para tentar integrar a questão da identidade negra com os estudos sobre igrejas evangélicas, cruzaremos os olhares de duas tradições sociológicas. O objetivo é então fazer uma revisão crítica da literatura sobre as religiões evangélicas que estude temas relacionados à questão negra, levando em conta a perspectiva e os conceitos da sociologia das relações étnico-raciais.

E nesse sentido está a complexidade que envolve a religiosidade e a conversão das mulheres negras neopentecostais e as de religião de matriz africana. A partir do momento em que há a conversão para o neopentecostalismo, para esta mulher negra ocorre uma grande cisão em relação às mulheres de matriz africana por meio de vários aspectos: a divisão ideológica, uma quebra de paradigma, uma ausência da sororidade, incidindo, algumas vezes, na perda da identidade negra e ancestralidade e, em outras, criando-se um separatismo e até uma rivalidade em que ou os seus valores ou seus sagrados são contra as mulheres também negras de matriz africana. Ao passo que na igreja a outras mulheres negras ou brancas são chamadas por pela de “irmãs de fé” e com as mulheres negras de religião de matriz africana, perde-se um elo que é a solidariedade, a perda da identidade que é um viés fundamental entre e para ambas. Por isso a importância de perguntas como as propostas por Reina (2017, p. 255-256):

[...] em relação à formulação do que pode ou deve ser a identidade negra na igreja; a proposta é levar em conta diferentes pontos de vista para estudar as possibilidades do fiel negro, enquanto ser negro, de reivindicar a sua etnicidade, sua identidade, sua historicidade. O artigo levanta perguntas como: qual o lugar do negro – como ser não-branqueado – dentro da igreja evangélica? De que forma se manifestam o preconceito, a discriminação e o racismo⁵ dentro da igreja? Qual reconhecimento da identidade negra? Qual identidade negra deve ser reivindicada?

Essa autora apresenta uma inovação em seu artigo, já que trata sobre racismo, identidade e preconceito nas igrejas evangélicas, além de questões relacionadas à exclusão dos não cristãos, em especial os de matriz africana, que são demonizados, estigmatizados e até odiados pelo fato de serem credores de deusas e deuses, ancestrais que são a representação da natureza, como minerais, água, terra, fogo e ar.

Nas palavras de Abdias Nascimento (1978), esse processo consiste no embranquecimento da raça e da cultura negra. A assimilação corresponde então ao que o autor chama de genocídio negro no Brasil como sendo um processo de 'racismo mascarado' mas real na sociedade brasileira (REINA, 2017, p. 262).

Tratar a temática religião torna-se uma tarefa difícil, porque na constitucionalidade podemos e devemos ter a opção do credo que lhes cabe ou a opção também de não ter religião (caso dos ateus ou agnósticos). Mas o caso aqui é tratar do quanto as religiões neopentecostais interferem da religião dos não cristãos, como os de religiões de matriz africana. As interferências chegam ao ponto de hospitalização devido ao não reconhecimento do outro, já que mesmo quando ambos são da mesma raça negra, acabam sendo divididos pela fé. É o caso da pastora Waldicéia, apresentado no estudo de Reina (2017, p. 261):

Durante o culto público do domingo à noite seguinte, a pastora Waldicéia explica como o pastor a expôs e a denunciou na frente da comunidade inteira por ter trançado o seu cabelo e assim ter cedido ao demônio. Frente a 'tamanha ofensa' por parte da fiel, o pastor deixou o púlpito e mostrou sua reprovação quando abandonou a plateia e saiu da igreja em pleno culto, deixando a condução do ofício a um segundo pastor. Este exemplo relatado pela pastora é, primeiramente, típico da demonização da herança cultural africana como abordaremos posteriormente com maior profundidade. Ademais, apesar de uma aceitação aparente de todos e da convivência, o episódio relatado pela pastora mostra que a universalidade, em realidade, tem uma cor – ela é branca –, e testemunha um preconceito profundamente arraigado na igreja.

Esse depoimento só reforça o que já imaginamos que, com tantas regras que são impostas pelas igrejas, mesmo as pentecostais. Passa-se a ignorar a origem dos cabelos que não podem ser naturais e sim presos ou alisados, a começar a busca de uma identidade cuja qual não podem e nem devem ser a sua própria, a negra. E o racismo e o preconceito ocorrem cotidianamente, o que acaba sendo omitido, ou seja, “ficando entre irmãos”, sem uma discussão. Assim, a perda da identidade e ancestralidade negra é um assunto que as igrejas, tanto as pentecostais como as neopentecostais, se negam a discutir de modo franco e aberto. A matriz é branca e ponto final.

Enfim, ao dar a palavra a fiéis negros, o autor põe em causa a visão das ciências sociais, de discriminação da identidade negra, ao identificar um número surpreendente alto de esforços iniciativas por parte dos evangélicos para defender sua identidade negra e/ou lutar contra o racismo. Os fiéis declaram

efetivamente sentir menos racismo dentro da comunidade evangélica do que na sociedade, e que são livres para expressar sua negritude, no momento dos cantos, por exemplo, pois ‘uma arena importante para a interseção de valor espiritual e cor é a música’ (Burdick, 2002, p. 201) (REINA, 2017, p. 261-262).

Nesse sentido, questões sobre ancestralidade deixam de ser cultuadas e, com elas, parte da história anterior da pessoa. A conversão leva a, obrigatoriamente, ser esquecido esse passado e, assim, vai-se parte da memória ancestral, bem como a oralidade, seus costumes e heranças trazidos há séculos com as lutas para a preservação cultural e imagética dos seus. Dessa forma, cria-se uma nova identidade, sem passado africano ou de seus antepassados, apenas com o presente e o futuro e a nova identidade sem ancestralidade e sem a herança hierarquizada e suas matrizes. Para Reina (2017, p. 263) “[...] ao nosso ver, elas evidenciam a demonização da herança religiosa africana assim como a essencialização da raça negra, as quais mostram que o racismo e o preconceito não desapareceram”.

Considero que está aí está a importância da Lei 10639/2003 e 11.645/2008, pois fica evidente, ao analisar o racismo e o preconceito nas igrejas relacionado ao cabelo e tendo o relato de mulheres negras, mesmo que o texto não se refira ao gênero feminino, fica explícito a sua identidade de mulher, negra e evangélica. E, no caso da pastora Waldicéia, trata-se de uma mulher negra e evangélica que fala do “lado de dentro” e, mesmo assim, foi alvo de discriminação por ela se identificar com suas raízes negras, trançando os cabelos fora dos padrões da igreja e do seu pastor. Ele não apenas a censurou como se retirou do recinto.

Ademais, ao declarar que negros são mais abertos do que brancos aos dons do Espírito Santo, John Burdick opõe dois tipos de fiéis para mostrar a abertura que existe na igreja. Reconhece que o racismo não desapareceu, por um lado, pois certos fiéis acham que os negros só se exibem durante o canto. No entanto, o autor mostra, por outro lado, que a maioria da comunidade é tolerante e aberta à identidade negra na medida em que reconhecem as qualidades do negro no comprometimento à religião, para escapar das forças diabólicas dos cultos afro-brasileiros; ou no canto, ao naturalizar uma suposta emotividade negra. Voltando à nossa análise, percebemos que, apesar da comunidade evangélica querer elogiar os fiéis negros, essas falas levantam dois tipos de problemas. Primeiro, como mostra Márcia Leitão Pinheiro (2007), elas ‘não incorporam uma reflexão sobre etnicidade’ (p. 173). Segundo, ao nosso ver, elas evidenciam a demonização da herança religiosa africana assim como a essencialização da raça negra, as quais mostram que o racismo e o preconceito não desapareceram (REINA, 2017, p. 263).

Frente à luta dos movimentos negros, todas estas formas de racismo, discriminação e opressão dentro das igrejas e o grande número de conversões negras para essas igrejas, avalio como isso se torna um retrocesso em consciencialização ou abafamento aos que já são cientes da sua condição de negros/as, e esses/as, muitas vezes, vão em busca da prosperidade, de formas de enfrentamento da drogadição (que assola o país e os países da América Latina). Assim, a política de conversão se dá em “solo fértil”, por meio inversão de fé ou da busca de promessas ofertadas, em especial pelas igrejas neopentecostais, mas também por algumas pentecostais, já há uma disputa de fiéis, sem contar, por outro lado, a disputa que também é político-partidária, já que a maioria votante na bancada evangélica é feminina embora, quando candidatas, quase não são votadas nas esferas municipais, estaduais e menos ainda na esfera federal.

A reflexão dessa temática incide não apenas no campo religioso, mas também no campo da exclusão e interferência nas religiões não cristas, mais em particular as religiões de matriz africana. As discussões de gênero trocadas pela família, a interferência nos discursos das feministas são exemplos da amplitude da questão. Em tom até mesmo intimidatório tanto para movimento feminista quanto aos vivenciadores das tradições africana, toda a sociedade é atingida.

Portanto, há uma verdadeira demonização da cultura africana e das religiões de matriz africana por parte das grandes vertentes evangélicas do Brasil. Edir Macedo, fundador da Igreja Universal do Reino de Deus até considera que “a Umbanda, Quimbanda, Candomblé e o espiritismo de um modo geral, são os principais canais de atuação dos demônios” (Macedo, 1987, p. 113). A demonização das religiões de matriz africana se concretiza de várias maneiras. Em primeiro lugar, e na maioria dos casos, os ataques assumem a forma de agressões verbais durante o culto ou durante o discurso proselitista dos pastores, missionários ou fiéis das igrejas evangélicas (REINA, 2017, p. 265).

Outra estratégia (como se não bastassem o insulto aos povos de religião afro) é a construção de suas igrejas ao lado ou em frente aos terreiros de candomblé. Assim, as provocações aumentam contra os/as adeptos/as dos terreiros já que, embora as leis existentes foram criadas para atender a todos, acaba privilegiando as igrejas, influenciado talvez pelas suas estruturas monumentais.

Assim, a estratégia do neopentecostalismo é de tornar-se parecido com o inimigo demonizado a fim de distanciar os indivíduos que frequentam terreiros e convertê-los ao Evangelho.

Portanto, grande fração da literatura trata da questão da hostilidade evangélica para com os cultos afro-brasileiros à luz de uma lógica de concorrência de mercado (REINA, 2017, p. 267).

De um lado, Edir Macedo força a conversão dos fragilizados. De outro, estão as dificuldades enfrentadas pelas religiões de matriz africana economicamente pelo histórico pós-colonial e o não reconhecimento pelo estado brasileiro. E, sendo assim, cria-se um campo aberto aos preconceitos, ignorância e até os depoimentos dos convertidos que para “ganhareм o céu”, depoimentos esses pregados por pastores e igrejas como a de Edir Macedo.

Destaco, por exemplo, o que ele diz na mídia escrita e televisiva:

Os diabos se apoderam dos homens, especialmente quando estes frequentam terreiros de candomblé, umbanda e espíritas ou realizam práticas de magia (como trabalhos e despachos); tem, ou tiveram, pessoas da família ou próximas envolvidas com esta prática (No caso de pessoas da família mesmo quando estas já morreram, o demônio pode atacar seus parentes: nessa circunstância Diz-se que é um demônio hereditário); comeram comidas ofertadas aos orixás e, em resumo, não aceitaram Jesus plenamente em seu coração ou seja, não tem o espírito santo em sua vida (MACEDO, 1983, p. 213).

Falas como essa demonstram quantas estratégias para cercar seus adeptos ex-candomblecistas, numa sequência de ações. Primeiro, “pega-os” pelo fator mais profundo: a diabolização do seu sagrado; segundo: estimula-os a lutar contra suas heranças ancestrais; terceiro: faz-se lavagem cerebral; quarto: ocorre a “entrega total” ao espírito santo; quinto: estimula-os a lutar contra pessoas que eram irmãos/ãs de cultos afro, e até matá-los se possível, porque estarão lutando ou matando o diabo que há neles. Tudo isso, feito “em nome de Jesus”, é o que chamo de guerra santa ou guerra demoníaca. O propósito se assemelha ao que vimos no passado não tão distante: a inquisição e a busca da raça pura.

Há uma preocupação com fundamento: todas às vezes em que o extremismo ultrapassou o racional, em especial se tratando de religião, a humanidade foi duramente prejudicada, já que houve perdas para todos. E, novamente, os rumos que se estão tomando parecem levar para o mesmo caminho. Religião não pode e nem deve ser objeto de disputa e sim um ponto de equilíbrio aos indivíduos que nela se apoiam, como

fé e força. Portanto, as religiões de matriz africana acabam sofrendo por não serem religiões de conversão, nem de propagarem seus feitos ou a teologia da prosperidade ou, tampouco, partirem para o revanchismo. São religiões de herança e ancestralidade e, diferentemente das demais, não é uma religião do “ter” e sim do “ser”: ser herdeiro/a de seus/suas ancestrais.

Outra estratégia que envolve as ações neopentecostais é o fato de que, ao mesmo tempo em que demonizam os nossos sagrados, se apropriam dos mesmos. Um exemplo foi analisado por Vagner Gonçalves da Silva (2007, p. 219):

Uma outra face da desqualificação desses símbolos é, paradoxalmente, a sua “incorporação” nas práticas evangélicas, porém dissociando-os de sua relação com as religiões afro-brasileiras. Assim, surge a capoeira de Cristo, evangélica ou gospel, em cujas letras não há referências aos orixás ou aos santos católicos. O 1º Encontro Nacional de Capoeiristas Evangélicos aconteceu em 2005, em Goiânia, e o tema escolhido foi “Deus — o verdadeiro ancestral da capoeira”. Neste contexto, há uma refutação da contribuição da ancestralidade ou da espiritualidade africana na formação da capoeira, como se vê na menção a “Deus” como o “verdadeiro ancestral” dessa prática que, na sua origem, esteve intimamente relacionada ao candomblé.

Reconheço, em outras palavras, que os neopentecostais, ao combaterem a *òriṣàlidade* ancestralidade das religiões de matriz africana, por um lado absorvem os símbolos que antes eram “coisa do diabo” ou “demoníaco” e classificam os adeptos da mesma forma e, por outro, absorvem todos esses valores advindos dos ancestrais (*òriṣàs*) como coisa de Deus, como foi o exemplo da capoeira, como verdadeiro ancestral dessa prática. Essa estratégia pode ser chamada de “pulo do gato”. Como se não fosse suficiente, ainda temos o “bolinho de Jesus”, que são os acarajés, ofertadas ao *òriṣà* *lansã* nos terreiros, e dos quais várias mulheres negras tiravam o sustento de suas famílias vendendo-os e que hoje são vendidos pelas neopentecostais nas praças de Salvador e outras cidades brasileiras, mas com o nome de “bolinho de Jesus”.

Em outra posição, os adeptos do candomblé já estão tomando atitude, buscando seus direitos no judiciário ou o no Procon (Proteção e Defesa do Consumidor), para que reparem os danos (ataques tanto físicos quanto morais ou patrimoniais) de igrejas como as IURD e outras denominações neopentecostais.

3.2 O surgimento do neopentecostalismo no Brasil e na política

Nesta seção pretendo traçar um breve panorama sobre o surgimento das igrejas neopentecostais, bem como suas influências e relações com os cultos tradicionais, em especial os de matriz africana no Brasil e em outros países diaspóricos por meio da chamada “terceira onda” ou “terceira geração”, como são conceituadas essas novas neopentecostais e algumas pentecostais.

Os Neopentecostais são grupos religiosos, surgidos nas últimas três décadas, originando-se de todos os tipos de igrejas tradicionais (segundo Pedrinho Guareschi não apenas das protestantes), como a Igreja Evangélica Pentecostal Cristã (chamada também Igreja Bom Jesus dos Milagres) e a Igreja Rosa Mística, originadas da Igreja Católica Romana. Já a Igreja Universal do Reino de Deus (fundada em 1977), a Igreja Internacional da Graça de Deus (fundada em 1974) e a Igreja Casa da Bênção (fundada em 1974) são de origem protestante. Outras ainda estão dentro dessa terminologia, tais como: Nova Vida, Deus é Amor, Comunidade Evangélica, e Associação Missionária Evangélica Maranata. Todas se dizem pentecostais e fazem parte do grande número de grupos religiosos que se espalham por toda a América Latina. Mas, as cinco primeiras igrejas citadas figuram entre as mais importantes e compreendem mais ou menos 80% das igrejas neopentecostais [...] (SILVA, 2008, p. 172).

Considerando tal panorama, considero necessário ressaltar que este trabalho não tem o objetivo de criticar as igrejas ou desqualificar seus princípios e sim analisar e apontar os motivos de tantas oposições que elas têm àquelas que não sejam de seu universo cristão, por meio de oposições como de “divino e profano” ou “Deus e Demônio”. Isso é o que dificulta um melhor entendimento dialético dos demais cultos, em especial das religiões de matriz africana. Nesse sentido, o confronto é não apenas no campo ideológico, mas se trava num combate fundamentalista que denomina o ser pelo “Deus-pátria”.

Mesmo não existindo fronteiras nítidas entre o pentecostalismo e o neopentecostalismo, que até certo ponto se influenciam mutuamente, as igrejas que se situam dentro do neopentecostalismo seguem, cada uma à sua maneira, os fundamentos doutrinários do pentecostalismo tradicional, apresentando características próprias e por isso denominadas de neopentecostais (SILVA, 2008, p. 172-173).

O autor segue mostrando a versatilidade dessas denominações religiosas em se adaptar ao contexto para agregar mais fiéis: “Há que se admitir a imensa capacidade que esses grupos religiosos têm de reinventar cada um à sua maneira de ser pentecostal,

que surge da inspiração tradicional ao ‘novo’, descoberto na malha fina da vida cotidiana” (SILVA, 2008, p. 173).

A partir de Paul Freston (1993), Silva caracteriza as três gerações do pentecostalismo brasileiro. A primeira geração, iniciada em 1911, constitui-se do princípio da “‘cura divina’, embora admitida como dom particular, não dá lugar a sessões espetaculares ou a publicidade proselitista” (SILVA, 2008, p. 171). Nessa fase destacam-se: a Congregação Cristã no Brasil, que adotava como estratégia de evangelização a “[...] maneira direta (sem ir às praças ou a emissoras de rádio) para transmitir ‘a Palavra’, a fonte de inspiração divina” (SILVA, 2008, p. 171); e as Assembleias de Deus. Luiza Chuva Ferrari Leite (2019) acrescenta que:

A Assembleia de Deus atingiu camadas populares com a multiplicação de pequenos templos em pequenas cidades do interior e a combinação entre o culto à palavra, reforçado através das escolas dominicais nas quais formavam-se pequenos centros de alfabetização, e a vivência prática da atuação do espírito, que possibilitava todo converso se tornar um evangelizador que poderia, inclusive, abrir uma nova Assembleia de Deus (LEITE, 2019, p. 29).

A segunda geração, surgida na década de 1950, é chamada pelo autor de “movimento de cura divina”, e conta com a Igreja do Evangelho Quadrangular (inicialmente com o nome de “Cruzada Nacional de Evangelização”), a Igreja Pentecostal O Brasil para Cristo e a Igreja Deus é Amor.

Nelas, ainda se conserva a preocupação com a formação de comunidades de crentes, mas o ponto focal já se encontra no evento, na concentração de massas, no exorcismo e, sobretudo, nas sessões de cura divina, que vão ao encontro das necessidades imediatas do povo. Contudo, a Igreja Evangélica O Brasil para Cristo aborda problemas sociais nas suas pregações e ações, o que a faz diferente dos demais ramos pentecostais. Por ter se filiado ao Conselho Mundial de Igrejas, do ponto de vista ecumênico esta igreja reforça sua diferença em relação às demais (SILVA, 2008, p. 172).

Nessa geração já se identificam igrejas de “[...] formas nitidamente brasileiras” (SILVA, 2008, p. 172). Já a terceira geração carrega as características que são o alvo

deste estudo: o neopentecostalismo. Vinculadas à Teologia da Prosperidade¹², as igrejas da terceira geração, a partir da década de 1970:

[...] foram plasmadas pelo ensino proveniente dessa teologia. É bem verdade que cada uma delas assimilou esses ensinamentos de acordo com suas necessidades, interesses e convicções. Vale destacar, no entanto, que as igrejas neopentecostais se apresentam como as mais inventivas da teologia da prosperidade atualmente. Portanto, é a essas igrejas que se deve o rápido e significativo crescimento dessa teologia (SILVA, 2008, p. 174).

A partir daí todas as igrejas foram fundadas por brasileiros: Davi Miranda com a “Deus é amor”; Edir Macedo, em 1977, com a “Igreja Universal do Reino Deus”; RR Soares, em 1980, com a “Igreja Internacional da Graça de Deus”; Valdomiro Santiago, em 1998, com a “Igreja Mundial do Poder de Deus” (SILVA, 2008; LEITE, 2019). E Leite (2019, p. 33) acrescenta que a concentração dessas entidades se mantém “[...] no centro-sul brasileiro já observada na segunda fase do pentecostalismo, embora haja um deslocamento inicial maior para o Rio de Janeiro por conta da importância que assume a Igreja Universal do Reino de Deus, cuja origem é carioca”.

E é bem esse período histórico que as perseguições religiosas advindas de grupos neopentecostais vêm se intensificando no Brasil, em especial contra os cultos afro-brasileiros, por meio de afirmações de que não possuem Deus e sim demônios ou “encostos”. Com isso, grande parte da sociedade não evangélica ou neopentecostal também recebe a influência midiática e passa a projetar dúvidas sobre as não verdades propagadas por esses meios. As violências físicas ou verbais também são constantemente proferidas contra adeptos de cultos afros de tal modo que se torna difícil acreditar que esteja vindo de alguém que se afirma serem “pessoas de Deus” ou humanitariamente racionalizadas. E o pior que discurso usado é que o outro não tem Deus, tudo em prol de um fundamentalismo baseado em uma ordem patriarcal e dominante com intenção de os invisibilizar politicamente e se transformar em uma

¹² Ricardo Mariano (1996, p. 24) aponta que a “Teologia da Prosperidade consta entre as principais mudanças doutrinárias e axiológicas ocorridas no chamado neopentecostalismo, vertente pentecostal encabeçada pela controversa Igreja Universal do Reino de Deus”. Trata-se de uma perspectiva que defende que “[...] os cristãos, enquanto sócios de Deus ou financiadores da obra divina, estão destinados a ser prósperos, saudáveis, felizes e vitoriosos em todos os seus empreendimentos [...]”.

estrutura de poder dominante que determina que aquele ou aquela que não adere torna-se adversária no campo religioso e político.

O deus da experiência religiosa neopentecostal parece ser um que não condena; ao contrário, é benevolente, ajuda os fiéis na melhora deles mesmos. A representação do referido ser é dinâmica e exige mobilidade de quem a ele se dirige. Isso para ser uma representação bem compartilhada, pois o crente precisa 'dar-se', o que se impõe, automaticamente, como pressuposto à realização das bênçãos. Um deus que exige mobilidade impulsiona o fiel a um fazer em que tal experiência demarque a sua vida como novo despertar espiritual da fé [...] (SILVA, 2008, p. 179).

O objetivo, assim, é o de relatar ou dizer aos que sofrem como a política de conversão e convenção oferece a promessa de prosperidade, ou de um Deus que só beneficia aos que aderem a sua teologia ou sua fé e os que não o fazem serão rivais de fé. É o que pregam os fundamentalistas, baseando-se em pregações sobre a bíblia em que defendem que quem conhece suas palavras serão salvos e prosperarão.

É válido ressaltar que há vários posicionamentos conceituais sobre pentecostais e neopentecostais. A escolha feita aqui entende como discursos e práticas religiosas, baseadas em princípios de prosperidade, de superioridade entre gêneros e até – para alguns – entre raças, solidifica opressões contra matrizes africanas. São denominações religiosas em que o discurso sobre gênero, feminismo, sexismo, racismo, intolerância religiosa, feminicídio e outras bandeiras de lutas sociais ficam à margem dessas pautas.

Isso também aponta para o fato de que uma gama de negros e negras que se somam a essas denominações neopentecostais não agregam ideias de mudanças para enfrentar as transformações sociais e culturais e não recebem amparo diante de violências diversas como o feminicídio e o racismo. “O lugar de pertencimento religioso, de per si, não basta para conferir o reconhecimento. ‘Ofertar’ significa mais do que pertencer a um único lugar, porquanto extrapola o limite do espaço, do tempo e da quantidade” (SILVA, 2008, p. 182).

Como afirma Dip (2014, p. 69) o pentecostalismo chegou ao Brasil em 1910, através de Gunnar Vingren e Daniel Berg, evangelistas suecos, e do italiano Luigi Francescon:

Os três se converteram nos Estados Unidos e vieram para cá mais ou menos na mesma época. Os dois Suecos chegaram a Belém e começaram a frequentar

uma igreja Batista, onde quiseram pregar doutrinas pentecostais até que foram expulsos e fundaram o que se tornaria depois a Assembleia de Deus. E, em São Paulo, no bairro do Brás, um italiano fundou o que viria a ser a congregação cristã.

Freston (1993) explica que a diferença mais importante entre as igrejas históricas e as pentecostais é a crença nos dons do espírito santo: falar em línguas, curar, exorcizar, profetizar são características das pentecostais por ser uma forma mais entusiasmada de religiosidade e que depende menos de um discurso racional elaborado. Para Leite (2019, p. 33):

[...] o neopentecostalismo inova teologicamente com a criação da teologia da prosperidade e a guerra espiritual contra o diabo e que em termos organizacionais, a estrutura empresarial das igrejas neopentecostais seria a grande diferença em relação às outras correntes que já faziam uso, por exemplo, dos meios de comunicação de massa e da ocupação do espaço da política formal. Essas características configuram não apenas diferenças internas às Igrejas, mas também no que diz respeito ao modo de evangelização e às formas de ocupação de espaços, pois são práticas não só liturgicamente, mas também organizativa e estruturalmente diferenciadas.

Assim declara Freston (1993):

Você pode não saber ler ou escrever, pode ser alguém que não ousaria fazer um discurso racional em público, mas sob influência do Espírito você fala. Por isso pode-se dizer que a igreja pentecostal também tem esse poder de inverter as hierarquias sociais.

Nesse sentido, aproximada de uma cultura do espetáculo e com menos liturgias, essas igrejas ocupam, com mais facilidade, espaços midiáticos. A Igreja Internacional da Graça de Deus, por exemplo, que foi fundada a partir de uma dissidência da IURD:

Apesar disso, guarda muitas semelhanças com a Universal: a guerra espiritual contra o diabo, a teologia da prosperidade, a organização administrativa verticalizada, a programação diária de atividades nos templos, a utilização massiva da mídia. Seu líder, R. R. Soares inaugurou a programação evangélica na televisão brasileira, ainda na TV Tupi, e desde 2003 apresenta o programa Show da Fé, em horário nobre do canal aberto Rede Bandeirantes (LEITE, 2019, p. 32).

Assim podemos sentir e perceber que, após a nacionalização de criação das novas igrejas e o início de uma nova onda denominada de “neopentecostalismo”, logo em seguida fortalecem-se ações de intolerância contra os cultos afros, apropriadas

também por uma mídia sensacionalista que reproduzem imagens e informações de modo pejorativo e destrutiva. Algumas dessas denominações religiosas, como é o caso da Igreja Universal do Reino de Deus (IURD), usufruem, de modo deturpado, dos símbolos das religiões de matrizes africana para melhor seduzir os convertidos dos cultos afros: fazem uso de um “marketing” a partir de símbolos, elementos, termos das religiões de matriz africana, bem como de depoimentos de “ex” pais e mães de santos com o objetivo de descaracterizar as religiões africanas de origem milenar e causando grande desconfortos aos adeptos.

Mariano (2003), no artigo “Guerra espiritual: o protagonismo do diabo nos cultos neopentecostais”, destaca, nas ações neopentecostais, a ênfase espiritual na guerra contra o diabo e seus representantes terreiros, além da difusão da teologia da prosperidade e o abandono dos tradicionais usos e costumes puritanos de santidade.

Portanto, nada do que vem sendo apontado aqui é ou foi criação nossa, já que os fatos estão apresentados para comprovar o quanto essas denominações e suas práticas intolerantes acabam nos afastando uns dos outros e criando obstáculos entre cristãos e não cristãos, pobres contra pobres e tudo por uma teologia discursiva de amor, mas só entre adeptos cristãos. Isso estimula a criação de uma teoria do ódio separatista.

O que precisaria que de fato é o cumprimento, por parte do Estado brasileiro, além da laicidade estabelecida pela legislação brasileira, do artigo 5º, inciso II da Constituição Federal. Se tais princípios fossem respeitados, a diversidade religiosa que compõe o país estaria garantida por lei, na apenas por aspectos religiosos, mas também territoriais, espaciais, culturais, sociais e de direitos.

Para perceber o teor disso, destaco o que diz o pastor Marcos Feliciano:

Em um vídeo em seu canal do Youtube, o deputado e pastor Marcos Feliciano (PSC-SP) questiona: “Quem foi que disse que o cristão não pode ter prosperidade? [...] quem disse que não podemos disputar do que há de melhor nessa terra? Eu quero hoje em nome de Jesus, pedir ao espírito santo para elucidar isso na sua mente e lhe fazer entender que riqueza, beleza, benção materiais também têm parte no reino de Deus. Eu sei que você pode estar pensando: Ah, pastor, mas a bíblia diz que Jesus andou em um jumentinho quando entrou em Jerusalém. Pois bem, era um jumentinho, mas se você ler o texto vai saber que o jumentinho era zero quilômetro, ninguém nunca tinha sentado sobre ele.

O senhor fez essa exigência [...] ‘Ah, mas ele foi enterrado em sepultura emprestada, de tão pobre que era’. A sepultura era emprestada, mas era emprestada de um senador da república, não era de um açougueiro e nem gari

[...]. Acredite nas coisas que a bíblia sagrada te fala seja um dizimista fiel. Seja um ofertante com carinho, nas necessidades, sacrifique e a prosperidade de Deus virá sobre a sua vida. E não importa o que foi que o diabo levou. Eu sei que meu Deus tem o dobro para te dar”.

É isso que chamo de teologia política estrategista e do quanto, nessa posição, o diabo teria entrado, com Deus em uma disputa de espírito e de prosperidade. Nesse sentido, a ordem é ver quem é que manda no território da prosperidade. Assim, na busca por espíritos, começa a se tornar intolerante, não apenas nos discursos como na “expulsão do demônio”. Dessa forma, os terreiros passam a ser alvos fáceis por não serem de conversões; sofrem também por não terem representantes na política, ou melhor, no parlamento ou quando se tem estes não se declaram por serem invisibilizados pela representatividade dos evangélicos, que são uma grande bancada. E, como se não bastasse, tem um presidente que se declara “terrivelmente evangélico”¹³ e um estado laico e se valem disso na escolha de seu ministério majoritariamente evangélico. Os não evangélicos que entraram foram passageiros e não sobreviveram nos cargos. Esse panorama da política brasileira foi assim contextualizado por Dip (2018, p. 27-28):

O número de pastores candidatos também cresceu: ‘Nós tivemos uma situação singular nesse pleito, com 40% mais pastores se candidatando em 2014’, aponta. Nas prefeituras do país os evangélicos também elegeram seus representantes. Apesar de ser muito difícil calcular o número total de evangélicos eleitos em todos os 5.570 municípios, é possível dizer que, entre as 26 capitais brasileiras, em 2017, 8 tem prefeitos evangélicos - e a maioria dos prefeitos das demais capitais, apesar de não se declararem publicamente flertam com a religião ao participar de homenagens, visitar igrejas, instituir o Dia do Evangélico, criar as chamadas Praças da Bíblia, comparecer às marchas para Jesus e receber bispos e pastores no gabinete e privilegiar igrejas com isenções de impostos e doações de terrenos.

Em condição bem diferente estão as religiões de matriz africana que possuem representação política, não recebem benefício algum a não ser nos governos anteriores de esquerda em que os terreiros recebiam cestas básicas ou recursos para trabalhar as questões de saúde, ambientais, bem como educação (incluindo creches para os filhos e filhas da comunidade). Tudo isso, no contexto atual, foi retirado e, além de tudo,

¹³ Expressão proferida pelo atual presidente da República, Jair Messias Bolsonaro, ao ser questionado sobre o perfil do ministro que indicaria para o Supremo Tribunal Federal. Ver em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2019/07/10/bolsonaro-diz-que-vai-indicar-ministro-terrivelmente-evangelico-para-o-stf.ghtml>. Acesso em: 10/10/2021.

intensificou-se a intolerância e a violência aos templos terreiros de candomblé em todo o País. E em muitos terreiros chegando a agressões verbais e até físicas.

3.2.1 Teologia do demônio “à guerra santa”

Sobre esse contexto, Dip (2018) analisa:

Os discursos de ódio do pastor Marcos Feliciano começaram a chamar mais atenção quando ele foi eleito, em 2013, presidente da comissão de direitos humanos e minorias (DHM) da Câmara dos Deputados. Na época a imprensa, parlamentares mais progressistas e movimentos sociais pelos direitos das mulheres, militantes do movimento negro e LGBTQ passaram a divulgar declarações do político, de cunho racista, machista e homofóbico - feitas principalmente nas redes sociais e em pregações em sua igreja.

[...]

Esse comportamento belicoso, e por vezes intolerante, da bancada evangélica encontra fundamento dentro de outra teologia, menos conhecida que a da Prosperidade, mas largamente difundida, sobretudo pelas igrejas neopentecostais: a Teologia do Domínio. Há poucos estudos específicos sobre isso no Brasil. O sociólogo Ricardo Mariano é mais uma vez quem definiu essa teologia de forma mais clara em seu artigo ‘Guerra espiritual: o protagonismo no diabo’, ele diz: ‘No início dos anos 90 surgem novas concepções nas igrejas neopentecostais, da guerra espiritual nos Estados Unidos (DIP, 2018, p. 86-87; 88).

Este é, para mim, um ponto (ou que indica vários outros pontos): o de desumanizar uns aos outros ou os que não comungam dos pensamentos teologias que sejam as deles. De outro lado estão as religiões de matriz africana, maior alvo do neopentecostalismo, especialmente por serem de origem negra, pelo racismo estrutural, pelo histórico de condições criadas no Brasil colônia e as concentrações urbana onde se localizam os terreiros. Agem deliberadamente de modo desrespeitar sua cultura, costumes, linguagem, hierarquia, oralidade, ancestralidade e afeto. Produz-se, nesses ataques, sofrimento pelos discursos de demonização de seu sagrado, de seus símbolos, de suas vestes, de suas práticas, pelos sons dos seus tambores, os horários de culto e suas formas de tradicionalidade que muitas vezes representam mais do que princípios religiosos pois atua em conjunto com os conhecimentos científicos. Exemplos: o ifá, o conhecimento das ervas, entre outras (IYAGUNÃ, 2013).

Mas esses discursos de ódio vão além da religião e atingem também o gênero. Cria-se uma perseguição à chamada “ideologia de gênero” com o intuito de atacar também a existência das mulheres.

A condição histórica e material, de subordinação e de sofrimento existencial das mulheres, em todas as culturas, é que as impulsionaram e impulsionam a lutar pelas mudanças sociais que lhes garantam uma cidadania mais plena. O conceito 'Gênero' pode ser banido do planeta que mesmo assim, a humanidade continuará se expressando em sua diversidade e buscando direitos humanos para todos. (DIP, 2018, p.111)

A visão do que se trata dos direitos das mulheres até então negados a certas camadas sociais que sofrem historicamente pela inviabilização ainda que majoritariamente em contribuição, mas que foram subalternizadas em suas funções em que tiveram e terão que lutar e muito pelas equiparações quer seja na área do trabalho, saúde, equiparação salarial, gestacional e até mesmo em tratamentos verbais já que mesmo lutar para ocupar espaços determinados às mulheres é decidido pelo sexo masculino e de poder.

“Tudo sobre elas, mas sem elas”, e a melhor maneira encontrada nas últimas décadas foi de criar a ideologia de gênero e deturpar discussões sobre orientação sexual e educação sexual, que atualmente foram retirados de pauta pelos planos e políticas governamentais, associando-os a “coisa do PT” (Partido dos Trabalhadores). Uma grande forma de olhar preconceituoso como “o homem veste azul e a mulher usa rosa”¹⁴. Simplesmente assim, sem discussão com quem quer que seja, apenas com suas bases, a bancada evangélica decide a política do país, reiterada pelo poder despótico do “rei”.

Jimena Furlani (*apud* DIP, 2018, p. 111-112), em análise sobre a ideologia de gênero e supostas cartilhas, assim apontou:

As cartilhas foram apócrifas e anônimas. Fiz um documento de análise, e, no primeiro, eu disse que ninguém sabia quem era, não tinha data nem gráfica. No início deste ano eu descobri em um vídeo do professor Felipe Nery que a cartilha foi elaborada no Observatório Interamericano de Biopolítica. Não há na história alguém que crie uma teoria e não a assuma, transfira essa teoria para os outros. Quando começou essa história de ideologia de gênero eu acordei, de um dia para o outro, ideologia de gênero, doutrinação de crianças. Isso me motivou a iniciar pesquisas para entender de onde veio isso. Eu sempre falo que todo mundo já ouviu falar que os seres vivos se modificam ao longo do tempo num processo que se chama evolução, e a transformação é transmitida aos mais

¹⁴ Frase proferida pela advogada e pastora evangélica Damares Alves, quando assumiu o cargo de ministra da Mulher, Família e Direitos Humanos. Ela afirmou que o Brasil está em "nova era" em que "menino veste azul e menina veste rosa". Ver em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2019/01/03/em-video-damares-alves-diz-que-nova-era-comecou-no-brasil-meninos-vestem-azul-e-meninas-vestem-rosa.ghtml>. Acesso em: 10/10/2021.

aptos; se pergunto quem disse isso, as pessoas vão responder: 'Charles Darwin' e quem concorda com isso é chamado de Darwinista.

É inimaginável voltarmos às ideologias e práticas que lutamos e muito para transformá-las e que estamos tendo que refazê-los outra vez. Até mesmo o Papa Francisco que tomou uma posição (que nos surpreendeu a todos/as) em prol das políticas LGBT, foi alvo de duras críticas. Levaram-se vários anos ou séculos para destruir a ideia de fanatismo e obscurantismo a exemplo do darwinismo social que produziu foram vários desserviços socioculturais e educativos. Assim, não foi simples e nem fácil elaborar posições tão avançadas sobre a questão de gênero e por isso não podemos retroceder a ponto de simplesmente avaliar o gênero como apenas duas cores (azul e rosa). É importante ampliar o tema e o pensamento sobre tão grande e complexa temática, considerando as diversas categorias de características de gênero.

Assim, as discussões de gênero e religião ocupam, no panorama atual, um espaço de intenso debate e também de perseguição. Entendo ser difícil conceituar religião porque deveria ser dogmas e dogmas não se podem conceituar e sim vivenciar, vivência essa que envolve sentimentos, cultural e ancestralidade. Ao se tratar de religião, estou tratando de religião a Deus. Sendo assim, fica difícil entender como alguém se une a Deus para estigmatizar e sobrepor-se ao outro, seja àqueles que não têm nenhuma forma de religião (ateus, agnósticos) ou àqueles os com outras formas de cultos, como aos deuses da natureza (exemplo os vivenciadores de matrizes africanas no Brasil). O que não devemos ter equiparações entre religião e ancestralidade quando não aprendemos a respeitar a história das populações descendentes dessa ancestralidade em que não se é respeitada como sujeitos de direitos.

Gerson Leite de Moraes (2010), analisando o estudo de Ricardo Mariano sobre neopentecostalismo, assim reflete:

O conceito neopentecostal está consagrado, mas a meu ver ele é um conceito-obstáculo. O sociólogo Ricardo Mariano, que se dedicou na sua dissertação de mestrado a compreender, nos anos 90, um novo tipo de Pentecostalismo no Brasil que vinha se estruturando desde os anos 70 do século XX, deu vida e consagrou definitivamente o conceito acima citado ao apresentar-lhe as características mais marcantes. Esse trabalho foi publicado em 1995 e é ele mesmo quem nos alerta sobre a necessidade de continuarmos a pesquisa nesse subcampo (MORAES, 2010, p. 3).

Mariano pareceu profetizar sobre o que viria a ocorrer, tanto na política quanto na religião e a invisibilidade eficaz da laicidade do estado democrático de direito, estado este que dizer ser, na realidade, um estado “laico cristão”, pela forma como age o atual presidente da República atual. Assim, o estado é laico, mas é terrivelmente cristão.

Moraes (2010, p. 4) acrescenta que: “Tentar entender o campo religioso brasileiro não é tarefa fácil, pois o mesmo está em constante mutação, e tentar apreendê-lo por meios de teorias, reduções científicas ou mesmo metáforas é um trabalho hercúleo”. E o autor amplia o assunto, a partir de David Martin, para pensar o contexto latino-americano:

Globalmente, minhas análises... trataram a América Latina como uma combinação híbrida da América do Norte e ‘Latina’ e modos de secularização através da introdução da competitividade religioso plural em escala massiva, e abracei o Pentecostalismo como a maior metanarrativa da modernidade global. (MARTIN, 2005, p. 41 *apud* MORAES, 2010, p. 4)

As religiões neopentecostais ou pentecostais tornaram-se uma questão vinculada à política partidária desde 1970, com o aumento, cada vez maior do número de parlamentares que são evangélicos e, atualmente, compondo também ministérios, ocupando, assim, o núcleo do poder político. É notório, por meio dessa grande bancada evangélica, o grande projeto de evangelização estabelecido do qual, em princípio, não seria tão grave se não houvesse o fundamentalismo religioso e o radicalismo contra os não evangélicos, em especial os de religiões tradicionais, como de matriz africana (candomblé, umbanda, entre outras).

O número de evangélicos no parlamento brasileiro cresceu acompanhando o aumento da quantidade de fiéis. Segundo dados do último censo demográfico do país, realizado pelo IBGE em 2010 houve um aumento de 61,45% em 10 anos no Brasil. Em 2000, cerca de 26,2 milhões de pessoas se declararam evangélicas, 15,4% da população. Em 2010, o número passou a 42,3 milhões, 22,2% dos brasileiros. Já no fim de 2016, segundo pesquisa divulgada pelo Instituto Datafolha, 29% dos brasileiros se afirmavam evangélicos - três em cada 10 pessoas com mais de 16 anos. O Data Folha mostrou também que a maioria frequenta igrejas pentecostais, como Assembleia de Deus (em primeiro lugar, 34%), IURD, Congregação Cristã e Quadrangular do Reino de Deus (DIP, 2018, p. 26-27).

Por isso, assim como Moraes (2010, p. 4), a intenção do debate aqui proposto “[...] é tecer uma crítica ao conceito que designa a terceira onda, a saber, o tão usado e

irrefletido neopentecostal. Conceito melífluo, que encanta e resolve aparentemente o problema dos estudiosos de religião no país”. Moraes acrescenta que “[...] ao tecer comentários sobre o ato de julgar e acolher conceitos e frases, diz que há uma grande pressa em se assumir determinadas verdades, sem, no entanto, medir o peso das palavras, dos atos e conceitos. Ele sugere que a melhor postura a ser seguida é a dos filósofos céticos” (MORAES, 2010, p. 5).

Dessa proposta do autor é que este estudo se propõe: não há, necessariamente, a intenção de criticar ou de apontar os pontos negativos das religiões do outro, mas sim observar por onde estão caminhando as questões da política, das mudanças de comportamento nas ações de desumanidade sobre como tratar os seres humanos com discursos de amedrontamentos, de ameaças ou de exacerbação do poder pelo poder.

Torna-se bastante difícil analisar quão grave é o sistema vigente de país em que vivemos com uma democracia governada por um militarismo, uma esquerda dividida e ideologicamente, uma direita aproximada da extrema direita e uma série de outros tantos que não sabem o que está ocorrendo por ignorância política. E, como se não bastasse, há um apagamento histórico se tratando das religiões afro frente à evangelização em massa da negritude brasileira na diáspora.

O ano é 2017. Assistimos a uma onda reacionária se erguer no mundo. Sabemos que já ameaça direitos, pensamento crítico e pluralidade de ideias. Discursos de ódio deixaram de ser proferidos à boca pequena e ganham cada vez mais vozes e cada vez mais força. Déspotas conquistam cada vez mais espaço na política, e projetos que tolhem direitos avançam. No Brasil, essa reação tem características próprias. Uma delas vem da aproximação entre uma direita orgulhosa de si e a igreja Evangélica, unidas pelo medo de um inimigo que vem para ‘destruir a família tradicional’, os ‘valores cristãos’, o status quo e que, por vezes, sem lastro com a realidade, toma rosto no comunismo, no feminismo, no movimento negro, na comunidade LGBTQ e em qualquer participação social que peça por igualmente de direitos e por uma discussão mais profunda sobre seus papéis na sociedade (DIP, 2018, p.18-19).

Essa forma de estado laico cristão, como já discuti anteriormente, produz um retrocesso em muitas conquistas políticas na área da religião e dos direitos sociais. E com uma sociedade dividida pela falta de diálogo devido a uma ameaça despótica, com diversas formas discursivas de intimidações, torna-se difícil tratar alguns temas como educação, gênero, questões ambientais, indígenas e, como já ressaltado, as religiões de matriz africana.

De forma geral, a Teologia da Prosperidade ensina que os cristãos têm direito a bem-estar, saúde e boa situação financeira para que desfrutem na terra os privilégios de serem 'filhos do rei'. Seus pregadores defendem que há poder na chamada 'confissão positiva' - a declaração em voz alta de um objetivo que se deseja alcançar, para que, por esse ato, seja concedido. Muitas vezes o versículo bíblico 'Em verdade vos digo: tudo quanto ligardes na terra será ligado no céu e tudo quanto desligardes na terra será desligado no céu', do Evangelho de Matheus é usado para fundamentar a Teologia da Prosperidade. (DIP, 2018, p. 81)

Parte deste capítulo é para refletir sobre a teologia e os entendimentos das benesses que as igrejas neopentecostais oferecem a seus adeptos. Trata-se de uma forma de chamada para conversões de seus fiéis. Tal fato não seria incomodo a ninguém se os discursos de pregações não fossem destrutivos e intolerantes contra as religiões de matriz africana, como falácias, de cunho racista e discriminatório, que são utilizadas: casa de encosto, culto demoníaco, além de chamarem nossos deuses e deusas de espírito maligno. Também, muitos desses discursos incentivam, de modo implícito ou não, os ataques aos terreiros, amedrontando os fiéis contra as nossas práticas religiosas, causando desentendimento entre credos, depreciando os valores e culturas e jamais são punidos pelos abusos, abusos esses inclusive exibidos ou propagados em veículos de comunicação.

O que temos que entender é que o problema relacionado ao racismo, sexismo, machismo e intolerância religiosa e a presença desses temas nos currículos escolares e também na academia, não é de pauta sob responsabilidade apenas de pessoas negras ou apenas de professores/as. Trata-se de um processo que envolve toda a sociedade enquanto melhoria para todos.

Destaco alguns pensamentos de quem já está com poucas esperanças, conforme disparou Silva (2019, p. 29):

Por isso, instigava-me entender como os percursos biográficos dos educadores se relacionam com sua atuação na escola e como os professores que desenvolvem os projetos em relação à temática racial dão sentido e significado as suas ações. Reconhecimento de que é papel do professor trabalhar com essas questões ficou em pleno secundário nas justificativas. Uma professora disse que os professores brancos não deviam se interessar pela temática das relações raciais, uma vez que não eram negros e que ela próprio ajudava com a temática por afirmação pessoal afirmação de sua identidade enquanto negra e que pensava pouco nos efeitos de seu trabalho para os alunos e para a escola.

Os relatos dessa professora em especial, instigaram-se a tentar compreender o que estado além dos processos formativos instituídos nos centros de formação e universidades, que outros espaços de formação poderiam tornar possíveis posturas como as dos professores que encontrei na pesquisa sobre projetos pedagógicos antirracismo.

Como podemos sentir ou pensar ações conjuntas de viabilizar um outro pensamento contra essa forma e mudarmos, no futuro, as práticas com responsabilidade, seja sob novas maneiras quanto na preservação da cultura (também local) e com respeito aos credos? Isso deveria ser previsto por pelo estado brasileiro para que o racismo ficasse apenas em um passado histórico e que nos currículos escolares fossem, efetivamente, inseridos a real história da África e dos afro-brasileiros.

Contudo, o que se revela em situações como essas é que a dinâmica do poder no mundo faz com as crianças, especialmente as negras, cresçam com imagens únicas de beleza e realizações (feitos) de pessoas brancas pois tais representações se fazem presentes em qualquer lugar (nos programas de tv a que assistir, na cultura popular que consumir, nos livros que ler). Por outro lado, provavelmente verá muitas imagens negativas da negritude e dos africanos. Por isso a importância do que propõe Chimamanda Ngozi Adichie (2017, p. 20):

Ensine-lhe a sentir orgulho da história dos africanos e da diáspora negra. Encontre heróis e heroínas negros na história. Existem. Você talvez precise contradizer algumas coisas que ela aprenderá na escola – o currículo nigeriano não é muito imbuído da ideia de ensinar as crianças a sentirem orgulho da história. Os professores serão ótimos em ensinar matemática, ciências, artes e música, mas você mesma é que terá de lhe ensinar orgulho.

Essas questões dependem não somente dos/as professores/as, mas de toda uma política educacional, porque já está previsto, por meio das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, conteúdos que – de certa maneira – contribuirão para ensinar-lhes a ter orgulho de ser história, suprimindo um pouco da lacuna que existe na história e na cultura brasileira relacionada à comunidade negra e indígena neste país.

3.2.2 Neopentecostalismo e a política de exclusão

Como já ressaltai, o neopentecostalismo é uma doutrina baseada na Teologia da Prosperidade, que surgiu nos Estados Unidos e chegou ao Brasil na década de 1970, tendo entre suas principais expoentes as igrejas Universal do Reino de Deus, Igreja da Graça e Igreja Renascer em Cristo. Ao contrário dos tradicionais que acreditam que a salvação acontecerá após a morte e a chegada ao céu, os neopentecostais pregam que os problemas do homem podem ser solucionados no plano terrestre. “Neo”: novo, “Pentecostal”: crer no batismo do espírito santo, entre elas estão a Igreja Quadrangular, Igreja Mundial do Poder de Deus, cujo pastor mais conhecido se chama Valdomiro Pereira.

Há diferença entre as Igrejas Pentecostais, Neopentecostais, Carismática e Restauracionismo. O Cristianismo é de origem latina – a raiz radical prefixa Cristiano, que significa, em espanhol e italiano cristão ou relativo a Cristo; e a raiz sufixa de origem grega que exprime a ideia de fenômeno linguístico, sistema político, religião, combate à doença, corrente dirigida ao esporte, ideologia etc. São religiões monoteístas, centradas na vida e nos ensinamentos de Jesus de Nazaré, tais como são apresentadas no novo testamento. A fé cristã acredita essencialmente em Jesus como o Cristo, o filho de Deus, salvador e senhor.

Andrea Dip, em seu livro “Em nome de quem? A Bancada Evangélica e seu Projeto de Poder”, cita Paul Freston ao abordar o tema sobre os neopentecostais referindo-se às novas igrejas, a partir de 1955:

A partir daí, todas as Igrejas foram fundadas por brasileiros. Davi Miranda, com a Deus é Amor; Edir Macedo, no fim dos anos 1970, com a Igreja Universal; R Soares em 1980, com a Internacional da Graça de Deus; Valdomiro Santiago, com a Mundial do Poder de Deus. (DIP, A., 2018, p. 69)

Conforme já abordei neste estudo, o segmento ao qual me refiro como investigação não são as pentecostais, que foram fundadas na década de 1950, pois muitas delas sempre tiveram uma boa relação dialética com outras religiões, como é o caso das religiões de matriz africana. Mas, de certa forma, estas também convergem, fortalecendo os neopentecostais em assembleias nacionais de cristãos, em que se

reúnem todos os cristãos no Brasil. Somam-se aos católicos (num princípio ecumênico), o que não é o mesmo que inter-religioso que, este sim, significa também os não cristãos.

Já as Igrejas Neopentecostais, como a Iurd, a Renascer em Cristo, a Bola de Neve Church (BDN) e a Mundial do Poder de Deus, que viriam na sequência e são conhecidas como a 'terceira onda' do evangelismo, são caracterizadas pelo pesquisador, professor e doutor em Sociologia, Ricardo Mariano, no artigo 'Guerra espiritual', da seguinte maneira: ênfase espiritual na guerra contra o Diabo e seus representantes terrenos, difusão da Teologia da Prosperidade e abandono dos tradicionais usos e costumes puritanos de santidade. (DIP, 2018, p. 70)

É importante saber o porquê abordar estes temas sobre religião e porque isto se faz necessário ao segmento, não apenas relacionado às mulheres negras (foco desta pesquisa), mas também aos setores educacionais, em razão de que todo esse conjunto organizado neopentecostal vem interferindo nos meios de comunicação, na política, nos costumes, cultura, educação e gênero como nas vidas individuais dos sujeitos, bem como na própria Constituição Federal. E, por outro lado, passa-se a entender que aqueles que não estão nas igrejas, estão não apenas fora delas, mas – na ótica ideológica deles – estão sem Deus e, por isso, usam de diversos meios de conversão para a política de convencimento.

Para Magali de Nascimento Cunha, Professora da Universidade Metodista lembra que até há pouco tempo a participação dos evangélicos nas mídias tinha objetivos mais ligados à religião, mas isso foi mudando ao longo dos anos, acompanhando a crescente participação das Igrejas na política nacional: 'Antes os programas eram para pregar cura, fazer orações, pedir doações etc. De 2010 para cá, essas personagens midiáticas começaram a trazer mais fortemente pautas políticas para as programações. O Silas Malafaia é quem puxa muito isso, se coloca como referência política e é credenciado assim pela própria bancada evangélica'. (DIP, 2018, p. 72)

O tema demanda, portanto, um debate crítico e amplo com a comunidade, ou seja, com toda a sociedade. Mas, no momento atual que estamos enfrentando, o que ocorre é o contrário, quer na política partidária, política pública e a política religiosa neopentecostal e, nesse prisma, até mesmo em âmbito pentecostal e católico, o que não podemos fechar os olhos frente à grande onda ecumênica cristã contemporânea. Pois chegam a uma grande disputa de quem leva mais fiéis para as suas denominações e qual ganha maior número de adeptos. E, para tanto, muitas delas

absorvem até os símbolos sagrados das religiões de matriz africana e mudam apenas os nomes, como: de acarajé para “bolinho de Jesus”, sessão de descarrego, etc.

Sobre esse contexto, Mariano (2005) analisa:

Ao substituir a velha máxima ‘crente não se mete em política’ por projetos eclesiásticos corporativistas, radicados no slogan ‘irmão vota em irmão’, entraram de corpo e alma no jogo político. Avidamente cortejados e assediados por partidos e candidatos, vários desses ‘irmãos’ passaram a trocar voto e apoio eleitoral por cargos, recursos, favores e concessões – sempre públicos – de toda espécie.

Se observamos politicamente e racionalmente a velha máxima, não deixa dúvidas que o fiel convertido passa a ser discípulo não apenas de Cristo, mas também da ideologia que se prega e do carisma do pregador, inclusive mais que dos próprios ensinamentos bíblicos, e a ênfase que se quer dar nos milagres que imaginam superar o próprio criador. Somada à prosperidade e às curas das doenças, que são os pontos fortes das Igrejas Neopentecostais, estas excluem dos discursos temas como: gênero, ingestão de medicamentos, pós-graduação das mulheres, como por exemplo a sugestão pelo Bispo Edir Macedo. E por outro lado a ideologia da prosperidade como solução para todos e o dízimo obrigatório de cada fiel, e ainda a questão do voto obrigatório dos fiéis nas eleições a candidatos das denominadas Igrejas. E em algumas delas trabalham, segundo eles, com os Ex-Pais de Santo e os ex-iaôs (iniciados nos candomblés) para darem depoimentos contra os seus ex-terreiros, chamados nas mídias como casas de encosto, etc. (MARIANO, 2005, p. 101)

Essas práticas acabam levando à intolerância religiosa contra os cultos de origem africana tratados com inferioridade, sob a ótica das Igrejas e de seus adeptos que bebem destas doutrinas do confronto. Para o pastor Caio Fabio (*apud* DIP, 2018, p. 76-77):

A maioria dos políticos que temos hoje foi produzida em berço pentecostal. Portanto, eles nascem do único poder que habita esse ambiente – que é o do carisma pessoal – e não tem absolutamente nada a ver com inteligência, instrução ou cultura. Por carisma, entende-se a capacidade de comunicação popular intensa, tanto mais poderosa quanto menos escrupulosa seja.

Se tratando de gênero nas igrejas neopentecostais, não significa que uma mulher por ser mulher seria menos intolerante aos cultos africanos, porque o problema e o alvo que se quer atingir, independentemente de gênero, é de destruir o que não é inaceitável. Estamos tratando de violência entre religiões em um estado dito laico. Além disso, a mulher ainda é tratada como propriedade nessas religiões. Destaco, a seguir, o que disse o Bispo Edir Macedo em uma de suas hostis pregações:

“Você vai fazer até o ensino médio. Depois, se você quiser fazer a faculdade, você que sabe, mas até o seu casamento você vai ser apenas uma pessoa de ensino médio. Porque se a Cristiane. Vem cá, Cristiane. Se ela fosse doutora e tivesse um grau de conhecimento elevado e encontrasse um rapaz que tivesse um grau de conhecimento baixo, ele não seria o cabeça. Ela seria a cabeça. Não é isso? E se ela fosse a cabeça, não serviria a vontade de Deus”, diz Edir Macedo, usando como exemplo umas de suas filhas que estava presente na celebração¹⁵.

Como estas mulheres, que se adequam a regras ditatoriais, irão ensinar diferente do que foram obrigadas a agir? Como serão com seus/as filhos/as, alunos/as, esposos/as e outras mulheres de cultos africanos? Por essa razão considero importante também questionar o currículo escolar e suas práticas pedagógicas que, com certeza, diferem-se, e muito, a partir de suas ideologias de doutrinação machista, homofóbica e controladora de liberdade, pois esses princípios impõem um pensamento uniforme, acarretando a falta de liberdade, submetendo os fiéis a uma espécie de colonização coletiva, sem individualidade de pensamento, ou seja, é uma forma de doutrinação pela fé velada.

3.3 Candomblé: patrimônio cultural, imaterial e seus valores civilizatórios

O candomblé, denominação criada no Brasil pelos/as africanos/as trazidos/as como escravizados/as, é uma religião que resiste há mais de 500 anos com profunda diversidade cultural, tais como as nações Nagô, Ketu, Ijexá, Mina, Jeje, Banto, Malê. Toda essa pluralidade de africanos/as e afrodescendentes dentro de um universo em que, muitas vezes, uma pessoa não conhecia a língua da outra, foi responsável pelas características do candomblé. Dessa unidade do povo negro e suas estratégias surgiu o Xirê (şire) que é a denominação do culto pelos/as africanos/as para que pudéssemos vivenciar e cultuar os nossos òrìṣàṣ e antepassados. Ainda nos dias atuais, vários/as brasileiros/as dizem que a religião de matriz africana é folclórica, porém foi uma forma de resistência e de enfrentar violentos massacres e repressão.

¹⁵ Disponível em: <https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/brasil/2019/09/24/interna-brasil,789307/bispo-edir-macedo-diz-que-mulher-nao-pode-ter-mais-estudo-que-o-marido.shtml>. Acesso em 10/10/2021.

O sincretismo representou uma maneira de defesa necessária em um momento histórico, ocultando os nossos òrìṣàs com os santos católicos. Criava-se uma estratégia na época para manter viva e respeitada essa expressão religiosa no Brasil. Ainda atualmente continuamos reivindicando direito e cidadania para que o culto seja respeitado e existam ações para coibir os abusos que sofremos de movimentos radicais, dentre eles das igrejas neopentecostais que incitam a violência contra o sagrado.

O candomblé no Brasil teve de fazer várias adaptações para sobreviver, pois antes era vivenciado nos espaços rurais, junto da natureza: mata, rios, lago. Hoje, porém, temos que nos adaptar em cidades poluídas, com espaço restrito pelo desmatamento das florestas. Com isso, as folhas sagradas e medicinais foram perdendo seus espaços naturais, adaptando-se aos asfaltos, aos fundos de quintais e todas as repressões sociais.

A tradição afro-brasileira é uma religião de herança em que os/as herdeiros/as receberam o legado de seus ancestrais que sobreviveu, por meio da oralidade e da hierarquia, os quais são fatores primordiais para essa resistência. Um aspecto de preocupação é justamente a perda da hierarquia no candomblé, quando pessoas que não passaram pelo processo necessário se autodenominam como babalòrìṣàs e iyálòrìṣàs. A tradição e a oralidade são questões fundamentais para não desvirtualização do sentido que a religião se propõe como princípio.

A herança cultural legada pelos africanos em toda a diáspora negra constitui um dos aspectos mais significativos nos processos de construção da identidade e de referências na dinâmica da formação de culturas e sociedades nas Américas e no Caribe. No contexto dessas tradições, nascem e se estruturam as dimensões religiosas da resistência africana, que constitui um dos fatores mais fortes de decisão política para busca de liberdade empreendida pelos africanos e seus descendentes ao longo de todo o processo colonial escravista.

Para entendermos a religião de matriz africana, é necessário fazê-lo vivendo, aprendendo e ensinando ao outro como se dá o entendimento da cultura religiosa, já que esses elementos não estão dissociados e estão entrelaçados aos indivíduos. A dimensão religiosa se relaciona também aos valores, quer econômicos, morais, sociais que se

diferem dos ocidentais, do cristianismo como das igrejas neopentecostais, que já citamos.

A diferença — Em que a cultura tradicional dos terreiros diferia (e difere) da moderna cultura ocidental? Em primeiro lugar, no princípio fundamental das trocas. Há, na ordem moderna, um excedente econômico — social que se acumula (do ponto de vista estritamente econômico, o excedente importa na diferença entre a produção do grupo e seus custos), deixando, entretanto de estar disponível para o grupo e se abstraindo irreversivelmente como valor (equivalente geral de troca). Trocam-se bens pela moeda, trocam-se signos pelo sentido — a moeda e o sentido são expressão de valor. Na cultura negra, a troca não é dominada pela acumulação linear de um resto (o resto de uma diferença), porque é sempre simbólica e, portanto, reversível: a obrigação (de dar) e a reciprocidade (receber e restituir) são as regras básicas. (SODRÉ, 1988, p. 126)

Os ocidentais, muitas vezes, não têm compreensão do universo das religiões afro no Brasil, porém em alguns países (mesmo ocidentais) há uma compreensão melhor de nossa história e de nossa forma de vida, de culto do que parte da população brasileira absorve. A lógica do candomblé, que não é a mesma ocidental, pode ser entendida como a partir valores outros:

Para a ordem humana negra, entretanto, a vida e a morte, aiê e orum, não são termos que se opõem disjuntivamente, na base de uma exclusão radical. O ancestral (morto), pai ou mãe, está sempre presente no grupo como um aliado, parceiro essencial da troca: ele é dado e recebido pelo vivo no ritual da iniciação, ela da terra (donde vem a alimentação), que é simbolicamente restituída [...]. (SODRÉ, 1988, p. 127).

O candomblé, mesmo com a crueldade e vigilância inacabável, além dos severos castigos, resistiu por meio dos nossos antepassados, que agiam ocultamente e com estratégias, mantendo e repassando aos seus descendentes a herança trazida em seus corpos e mentes. Conseguiram recriar diversos territórios negros em diversas nações (Ketu, Nagô, Bantu, Jeje, Fon) e, mesmo sob a vigilância dos feitores, cultuavam em um único território todas estas nações, feito este que nem mesmo o continente africano conseguiu fazer, já que lá mesmo tendo as influências, as coisas se dão cada qual em seus territórios de origem. Exemplo: Nigéria, com seus cultos do povo Nagô, Igbo, Ijexá e assim por diante, sucessivamente cada território com sua cultura e costume. Embora

sejam território vizinhos são diferenciados em línguas, costumes e cultura. Isso é uma pequena amostra do que acontecem em um continente de 54 países.

Sendo assim, para efeitos de estudo, vou classificá-las, no contexto brasileiro, de culturas negras, tratando-as diaspóricamente e, a partir daí, analisar seus valores civilizatórios e religiosos como cultura. A partir de Levi-Strauss, Sodré (1988) contextualiza a noção de cultura.

Cultura é um código (Conjunto de regras seletivas, combinatórios que permite a interpretação e a elaboração de representação do real) responsável pela ação de um grupo social.

O conceito de código, na realidade um princípio de ordenação classificatória, equivale ao conceito de ordem ou de estrutura estruturada, cultura fica sendo pensada do mesmo modo que a língua como instrumento de comunicação, resultante de um pacto social implícito (SODRÉ, 1988, p. 38-39).

A cultura africana não se desvincula da religião. Qualquer que seja o viés dela, está o vínculo religioso e os valores civilizatórios dos povos, bem como a pluralidade cultural e linguística. Neste sentido, é muito importante tratar e retratar a cultura, a linguagem, os costumes e valores desses grupos que chegaram há séculos no Brasil e que não tiveram o reconhecimento, por parte do estado brasileiro, seja em âmbito social ou cultural. Se retirarmos a cultura negra desse contexto, com certeza faria todo um diferencial, já que a história do Brasil é diretamente conectada com a história do continente africano. Assim, entendo que, devido a tal conexão, não seria preciso empreendermos uma luta tão grande de reivindicação de espaços ou, até para alguns, de viver com um “pires nas mãos” para fazer valer a cultura.

Esse tratamento destinado aos terreiros de candomblé e suas nações étnicas, atravessam o tempo (desde a colônia até os dias atuais) neste país. Isso se dá devido a várias questões como a urbanização, a escassez de território adequado para suas necessidades básicas, em especial os espaços de fontes de água que, cada vez mais são “privatizadas”, bem como outros espaços naturais que são concentrados, em grande parte, em poder de poucos. Outros fatores envolvem a intolerância e o racismo ambiental exacerbado pela estruturação do racismo. Mesmo que o direito ao culto e à pluralidade religiosa seja um direito constitucional, para tradições religiosas como o candomblé (de

cultos seculares), tem sido necessário enfatizar que estamos amparados pela Constituição Federal de 1988.

Para Luís Nicolau Parés (2017, p. 78):

A identidade étnica se expressara muitas vezes através de metáforas de parentescos novos laços de parentesco não necessariamente biológicas jorraram criados. Aqueles que tinham viajado no mesmo barco, os malungos, passavam por essa experiência compartilhada, a de se considerar como irmãos como aponta João José Reis. A dificuldade que tinham os africanos escravos e mesmo os libertos de formar familiar, pode explicar por que na Bahia eles redefiniram a abrangência semântica da palavra parente para incluir todas da mesma etnia: o Nago se diziam parente de outros Nagos, o Jejis etc. O africano inventou aqui o conceito de 'parente' de nação [...]. Pode-se também pensar que a abrangência semântica do 'parentesco' no Brasil foi favorecida pelo conceito de parentesco operatório nas 'famílias extensas' da maioria de sociedades africanas.

E acrescenta:

No caso da diáspora forçada da população africana no Brasil temos uma situação singular na qual diversos grupos humanos foram deslocados de suas sociedades e instituições religiosas e que, no entanto, transladaram para o nosso espaço social uma pluralidade de culturas [...]. Isto é, na forma de memória e de experiência individualizada, os escravos levaram 'fragmentos de cultura', porém desprovidos das instituições sociais que lhes davam expressão (PARÉS, 2007, p. 109).

E nesse processo destaco a importância das mulheres. As grandes mães estiveram presentes sempre quer seja cuidando dos filhos e filhas que herdaram como parentesco, como os/as que curavam com seus suprimentos, chás, lombrigueiros, banhos de acentos, escalda-pés, efusões. Eram, na maior parte, mães que, muitas vezes tendo os seus filhos e filhas vendidos para outras fazendas e perdido esse vínculo para sempre, então eram criados modelos afetivos familiares. Aí se localizam as *iyálòrìṣàs*, as quais criaram as novas familiares cósmicas ou ancestrais de *àṣẹ*, compostas de mãe, pai, irmãos, irmãs, tios, tias, avôs e avós em que novamente nós chamamos e respeitamos como família ancestral, com vínculos fortíssimos de parentesco real, de cuidado e amor.

Para Maria Salete Joaquim (2001, p. 135 *apud* OLIVEIRA, 2008, p. 118):

[...] o exercício da liderança da mãe de santo implica abnegação, superação da particularidade imediata; e envolve também a função de

conservar as raízes da cultura negra e preservar a identidade negra. De modo que a mãe, como liderança, deverá preservar as tradições, o culto e a cultura afro-brasileiros para que seja garantida a formação dos membros e a decorrente continuidade do candomblé.

Por isso a necessidade de se pensar sobre como vem se dando a sobrevivência desses cultos no cotidiano brasileiro, com ataques de toda ordem, às vezes da própria sociedade que busca esses espaços com intenção de encontrar apoio, equilíbrio, saúde e acolhimento (coisa que os terreiros, seus zeladores e zeladoras e o próprio grupo em conjunto oportuniza a todas as pessoas, independentemente de credo, raça/cor, classe social) mas que não os defendem como valor e patrimônio cultural e civilizatório do país.

E como se não fosse suficiente o que era no passado (prática de perseguição do estado) na contemporaneidade sofremos diversos ataques de outros grupos intolerantes e racistas e eles se materializam também pelos denominados neopentecostais (a terceira onda) por meio uma onda de violência sobre os terreiros e seus zeladores e zeladoras que, na maioria das vezes, são mães que sofrem até mesmo violência física, ameaças de morte, o que acarreta na necessidade de afastamento dos terreiros das periferias para outros locais complementarmente desconhecidos da comunidade de àçê. E apesar das denúncias, até o momento não temos qualquer punição contra esses grupos que se ocultam atrás da bíblia e de Jesus Cristo. Ainda assim, os/as zeladores/as e vivenciadores/as do candomblé continuam a resistir e combater sem ódio até porque não se aprende a cultura do ódio em nossa religião.

Gostaria de poder tratar sobre a cultura negra e as religiões de matriz africana ou afro-brasileira com o valor que elas possuem de fato, sem intolerância ou racismo, violência e descaso do estado que são as mãos fortes e pesadas sobre os nossos valores ancestrais.

Para Kiusam de Oliveira (2008, p. 118):

Atingir o topo na religião, tornar-se sacerdotisa, é se dispor à abnegação e ao despojamento de toda e qualquer visão individualizante da vida; é oportunizar momentos concretos de ampliar a visão e de desenvolver ações mais comunitárias capazes de abranger todas as pessoas que procurem pela sua ajuda, garantindo, assim, a perpetuação dos princípios deixados pelos ancestrais africanos.

O interessante é como explicar como se expressa esse amor a esses espaços e essa saudade de um lugar onde nós negros/as da diáspora nunca estivemos, senão cosmicamente. A África está notoriamente explicável pela memória, *òrìṣàlidade* e ancestralidade do/a negro/a fora da África e essas memórias com certeza foram responsáveis pela criação e preservação desses espaços, que representam muito mais do que um local de culto. São também cultura, religião, canto, dança, risos, culinária e, o fundamental: o acolhimento, o afeto e a nova forma de parentesco.

Destaco o que diz Du Bois (*apud* Paul Gilroy, 2012, p. 248-249):

Quando diante da África, pergunto a mim mesmo: o que existe entre nós que constitui um laço que consigo mais sentir do que explicar? A África é, naturalmente, minha pátria. Entretanto, nem meu pai nem o pai do meu pai jamais viram a África ou conheceram o seu significado ou importaram demais com ela. O pessoal da minha mãe estava mais perto e, no entanto, sua conexão direta, em cultura e em raça, passou a ser tênue; ainda assim, meu laço com a África é forte... uma coisa é certa: o fato de que desde o século XV esses meus ancestrais tiveram uma história comum, sofreram um desastre comum e possuíam uma única e longa memória... o emblema da cor [é] relativamente insignificante salvo como emblema; a essência real deste parentesco é herança social da escravidão; a discriminação e o insulto; e esta herança não reúne apenas os filhos da África, mas se estende pela Ásia, amarela e pelos mares do Sul. É esta unidade que me atrai para a África.

É justamente por isso é que afirmamos que a África está em nós. Sabemos e sentimos que somos filhos e filhas da mãe África ligados por meio da herança, da memória ancestral e do *àṣẹ*. E mesmo que esses conhecimentos não tenham sido acessados de modo formal pela escola, são conhecimentos registrados na memória de um grupo e na sua ancestralidade que se faz presente no agir, no sentir e nos valores e no amor compartilhado.

Nesse sentido, é de suma importância entender como o candomblé, após tantas lutas, passou a ser reconhecido como uma manifestação que merece ser salvaguardado. Como expõe o “Dossiê final das atividades da Comissão e do Grupo de Trabalho Patrimônio Imaterial”, elaborado pelo Ministério da Cultura e pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN):

A avaliação das experiências internacionais mostrou que o reconhecimento das manifestações culturais ditas imateriais como bens patrimoniais ensejou uma série de recomendações, em grande parte análogas àquelas dos bens materiais,

voltadas para sua identificação, salvaguarda, conservação e proteção jurídica (MINISTÉRIO DA CULTURA; IPHAN, 2006, p. 17).

É bom sabermos que entre as culturas nacionais estão inseridos os terreiros de candomblé enquanto patrimônio material e imaterial. Portanto, não cabe mais dizer que há discriminação e intolerância por desconhecimento ou ignorância pois isso seria como crer que a terra é plana. Diz o referido documento:

As ações mais recomendadas são o inventário, o registro e a documentação, medida de apoio financeiro (suporte econômico a atividades e aos detentores de conhecimento), difusão do conhecimento sobre as manifestações e, por fim, proteção à propriedade intelectual (MINISTÉRIO DA CULTURA; IPHAN, 2006, p. 17).

As garantias que o estado reconhece ao patrimônio imaterial irá depender da parte documental desses bens legalmente, como a parte de legalidade, o que diz respeito aos nossos bens imateriais, culturais e do reconhecimento de nossos saberes como bens nacionais e internacionais. Mas essa luta se faz ainda necessária pois, embora haja reconhecimento, pouco tem sido feito. O documento ressalta a importância da valorização dos conhecimentos tradicionais, conforme demonstra o trecho a seguir:

Na medida em que a transmissão dos conhecimentos tradicionais é fundamental para a manutenção e continuidade dessas manifestações, a partir de 1993, a Unesco elaborou proposta de dispositivo, com base em experiências de países orientais, para o reconhecimento e o apoio financeiro aos detentores desses saberes. Recomenda-se que indivíduos ou grupos sejam declarados oficialmente “Tesouros Humanos Vivos” e passem a receber do Estado ajuda financeira com vistas à transmissão dos seus conhecimentos às novas gerações (MINISTÉRIO DA CULTURA; IPHAN, 2006, p. 17).

No capítulo seguinte proponho a analisar com mais detalhamento as trajetórias e estratégias de resistência das mulheres negras no Brasil.

4. GÊNERO E RAÇA NAS RELIGIÕES NEOPENTECOSTAIS E DE MATRIZ AFRICANA

4.1 Professoras negras: gênero, raça e religião

Este estudo analisa os discursos de professoras negras com pertença religiosa e suas possíveis relações com a qualidade de suas práticas pedagógicas na valorização da mulher negra na Educação básica. É uma pesquisa que reconhece a necessidade de um maior investimento na produção de conhecimento sobre as mulheres negras, especialmente no Paraná, partindo da premissa de que o Estado apresenta pouco mais de 30% de pessoas autodeclaradas negras (pretas e pardas)¹⁶, possuindo a maior população negra da Região Sul. Apesar de que no Paraná as mulheres negras representam a maioria no segmento negro, assim como em nível nacional, a temática acerca da valorização da mulher negra ainda tem sido um tema pouco pautado na academia e na escola. Contudo, em âmbito social as mulheres negras têm alcançado os piores indicadores no que diz respeito à inserção no mundo do trabalho e renda, para além, obviamente, de estarem mais concentradas em alguns setores no mundo do trabalho que ainda padecem de valorização. É o caso da educação, saúde e serviços domésticos. Para além dos indicadores de desvantagens sociais, as mulheres negras ainda sofrem impactos simbólicos representações sobre a pessoa negra e sobre a mulher: machismo, racismo e sexismo.

É sabido que a mulher negra, ao longo de cinco séculos, tem resistido de diversas formas para se livrar das “amarras que as prendem”, em todas as esferas sociais. Historicamente, as formas de trabalho forçado, assimilação com a “Casa Grande”, a carga horária excessiva, a insalubridade, o assédio moral e assédio sexual, os abusos de direitos trabalhistas constantemente são registrados por órgãos oficiais do Brasil, como o Departamento Intersindical de Estatísticas e Estudos (DIEESE), ou

¹⁶ Informações disponíveis em: <https://g1.globo.com/pr/parana/noticia/2020/07/21/pouco-mais-de-um-terco-da-populacao-do-parana-e-formada-por-negros-e-governo-estadual-nao-tem-politicas-publicas-especificas.ghhtml>. Acesso em 10/10/2021.

internacionais, como a Organização Internacional do Trabalho (OIT). Porém, essa é uma realidade que exige maior produção de indicadores na sociedade brasileira.

Em se tratando de sexismo referente à população negra, para essas mulheres é comum censuras e julgamentos. A hipersexualização do corpo e da identidade social, caracterizado apenas como um corpo sem mente ou passível de uso como, por exemplo, de mão de obra barata, ou ainda quando se tratando de religião, um corpo “sem Deus”, obrigam as mulheres negras a suportarem de forma passiva todas essas cargas morais e dores físicas evitáveis. Em relação ao racismo, este as acompanha por toda sua vida; desde a infância são enormes as distâncias de tudo o que ela almeja: brinquedos, viagens, lazer, cinema e, se católica, não podem ser anjos nas festas de Igreja ou terem pares nas festas juninas escolares. Nas danças de quadrilha, muitas vezes as professoras as colocam para dançar em duas meninas, isso para não falar sobre o “lápís cor de pele”, ou “batom cor de boca”, criando uma ideia de normalidade branca.

Na juventude é onde tudo se acentua: as descobertas, os sonhos muitas vezes não passam de apenas sonhos e as expectativas tornam-se somente alguns pontos de interrogações. As coisas que parecem tão próximas se distanciam como mágica por um fenômeno estratégico criado com o objetivo apenas de dividir, excluir e desequilibrar seres humanos na diáspora.

Como uma sombra constante deste sistema que só muda de cenário, a mulher negra arrasta atrás de si o fantasma da escravização, pois o racismo criado é sempre vigente no Brasil. Essa mulher, que há séculos “deixou” a Casa Grande e as tarefas que as tornavam submissas, apesar de dignas, como lavar, passar, engomar, fazer os melhores pratos, entre outros, obteve poucas alterações; para muitas, o tempo não passou e a realidade não mudou. Ainda são baixas as oportunidades de mudança da realidade social e ocupação nas Ciências Humanas e Exatas: na Nasa, como misses, senadoras, ministras, reitoras, empresárias, bailarinas, atrizes renomadas etc. Por isso concordamos com Kimberlé Crenshaw (2002), quando afirma:

A questão é reconhecer que as experiências das mulheres negras não podem ser enquadradas separadamente nas categorias da discriminação racial ou da discriminação de gênero. Ambas as categorias precisam ser ampliadas para que possamos abordar as questões de interseccionalidade que as mulheres negras enfrentam (CRENSHAW, 2002, p. 9-10).

Em todas essas profissões permanece a estrutura do racismo como fator de empecilho e obstáculo ao desenvolvimento de suas carreiras presentes no cotidiano das relações sociais, bem como no ambiente de trabalho ainda pautado pelo preconceito e discriminação racial, no reforço à estereótipos, nos desafios de ascensão profissional e remuneração justa (DIEESE, 2020).

Em relação às religiões de matriz africana, contudo, é possível reconhecer o papel das mulheres em posição de destaque. Influenciadas pela tradição, desempenham papéis de lideranças nos espaços religiosos, liderando historicamente como *Ìyálòrìṣà*, *Ekeḍis Ìyámoròs*, *Ìyátebeṣis*, *Ìyádagans*, *Ìyákékerés*, *Ìyáẹfuns*, ou seja, elas ocupam cargos na mais alta hierarquia dessas religiões. O cargo de *Ìyálòrìṣà*, por exemplo, se equipara ao um cargo de papado do pontífice. Para uma *Ìyálòrìṣà* esse cargo é chamado de um “*deká*”, que significa: “chegou, alcançou”.

Porém, percebo que essas sacerdotisas, mesmo exercendo cargos similares a um papado, sofrem constantemente de intolerância religiosa, racismo religioso e ainda racismo ambiental (muitos espaços sagrados no interior dos terreiros são alvo de destruição de cachoeiras, rios, árvores, entre outros) por parte de órgãos públicos ou por grupos que praticam livremente intolerância religiosa. Essas mulheres sofrem constantemente de ameaças e intolerância religiosa de forma estrutural no Brasil. Apesar disso, mesmo a passos curtos, elas vão sempre caminhando e deixando seu legado para que outras possam trilhar em suas pegadas.

No artigo “As religiões de matriz africana e a escola: guardiãs da herança cultural, memória e tradição africana”, a autora *Ìyá Comendadora Carmem S. Prisco* (2012) retrata a africanidade e os cultos afro-brasileiros, assim como a questão da mulher negra na escrita, educação, cultura e nos diversos aspectos da religião africana no Brasil. A autora fala de seu lugar para todos os lugares em uma tentativa de enfrentar o preconceito racial, religioso, cultural e de gênero. O candomblé é tratado com profundidade como um “reduto de resistência”, além de que: “O modo africano de ser/viver/conhecer/saber está no dia a dia dos terreiros de candomblé e perpassa toda a cultura nacional, só que isso é camuflado e muitos de nós não aprendemos através da formação escolar” (PRISCO, 2012, p. 6).

Outra grande obra é o livro “Gênero e Religião no Brasil”, organizado por Sandra Duarte de Souza (2007). Além de tratar de gênero e religião, a obra parte de diferentes áreas do conhecimento como História, Sociologia, Antropologia e Teologia. A autora relata que o melhor não é apontar para soluções prontas, mas propor questões para melhor conhecer a realidade que se quer mudar acerca do feminismo e do conservadorismo em pleno século XXI. Também traz à tona o questionamento de como e por que evangélicas apropriam-se dos discursos antifeministas e conservadores que circulam na mídia e no mercado cultural evangélico em consolidação no Brasil.

Em “A Religião e A Secularização: o gênero dos discursos e das práticas de mulheres protestantes e da sociedade”, Souza (2007) aborda sobre os discursos dos papéis de gênero correntes nas igrejas protestantes históricas e as práticas de líderes leigos, teólogos e membros dessas instituições, partindo do contexto de pluralismo religioso. Dessa forma, enfatiza a importância de lidarmos com a categoria de sujeitos religiosos para melhor entendermos religiões e religiosidade que surgem com a destraditionalização das instituições religiosas.

A trajetória de vivenciadores/as da religião candomblé passa pela proibição, perseguição, silenciamento e a concepção demonizadora, a qual é o foco desta pesquisa. Por outro lado, Queiroz (2015) defende que é possível, por meio da educação, mostrar a visão positiva do universo das escolhas de uma ou outra religião, sem o estigma que se pode adquirir nos primeiros passos da uma formação, ou seja, “[...] torna-se relevante a intenção de políticas educacionais que contemplem o respeito a diversidade dos sujeitos que constituem a escola” (QUEIROZ, 2015, p. 391).

A realidade de desigualdade não é singular e limitada às mulheres negras de terreiro. É uma realidade das mulheres negras em qualquer instância ou espaço de poder em que estejam ocupando socialmente. O desrespeito é motivado pelo racismo histórico e estrutural por sua condição de mulher negra.

O conflito e a luta pelo estabelecimento e a manutenção do poder/dominação, bem como o estabelecimento e a manutenção da autonomia das mulheres, faz das relações de poder no pentecostalismo uma das categorias centrais de análise. Para Isabel Cristina Veiga Mello (2010), a prática ainda é marcada pela centralização em alguns personagens que exercem o poder de controle, de maneira um tanto autoritária

em oposição a cultura letrada: “Refletir sobre relações de gênero ainda se faz necessário no pentecostalismo brasileiro” (MELLO, 2010, p. 33). Isso enfatiza a importância de se tratar o tema “gênero” através da percepção histórica, sociológica, filosófica, antropológica, religiosa e também do letramento destas mulheres. Conforme argumenta Rita Segato (2010, s/p):

Con la emergencia de la grilla universal moderna, de la que emanan el Estado, la política, los derechos y la ciencia, tanto la esfera doméstica como la mujer, que la habita, se transforman en meros restos, en el margen de los asuntos considerados de relevancia universal y perspectiva neutra.

Cleinton Souza (2015), em seu artigo “Racismo estrutural, dissimulação do preconceito e pentecostalismo brasileiro”, mostra como foi possível, no decorrer dos anos, se pensar uma ideia de democracia racial brasileira. Partindo de um diálogo entre História e as Ciências Sociais, demonstra como as possibilidades de se entender as misturas que ocorreram para a formação do povo brasileiro fizeram surgir construções como raça, racialismo e racismo. Assim, propõe uma questão para reflexão: “Há racismo no Brasil ou aprendemos a lidar com as diferenças colocadas por conta da cor da pele?” (SOUZA, 2015, p. 275).

O tema apresentado está relacionado com os negros e negras pentecostais brasileiros que ofereceram seus depoimentos e opiniões sobre as percepções do racismo no Brasil. Cita uma reflexão de Mintz e Price (SOUZA, 2015) ao defender que a tal pressão sistemática já vem corroborada de início, considerando que a maioria dos europeus vieram na condição de homens e mulheres livres ou conquistados anteriormente essa condição, ao passo que a maioria dos/as africanos/as chegaram na condição de cativos/as escravizados/as.

4.2 Políticas para mulheres negras

Conforme analisa o II Plano Nacional de Políticas para as Mulheres (BRASIL, 2008, p. 155):

As desigualdades de gênero e raça/etnia são entendidas como desigualdades estruturantes da sociedade brasileira. Por trás desta compreensão, está a ideia de que os valores e crenças sobre capacidades e habilidades de homens e mulheres, negros e brancos definem espaços e possibilidades disponíveis a cada um destes grupos. A divisão sexual de tarefas e responsabilidades, assim como a definida pela raça/etnia dos indivíduos, explicita claramente tal concepção, pois estão calcadas em estereótipos e pré-conceitos que definem, de antemão, qual a contribuição dos diferentes grupos para a sociedade.

Esses são passos iniciais para interferir nas chagas dos processos de negligência por parte do Estado com relação a nós mulheres negras que, numa esfera social, fomos negadas como seres pensantes que contribuem, sonham e desejam um futuro digno para esta sociedade na diáspora em todos os âmbitos: educação, trabalho, saúde, entre outros. Trata-se do desejo de sermos mais que o corpo e sim corpo, mente e ancestralidade – uma mulher por inteiro, expressiva na sociedade e na política ou nas demais esferas almejadas.

As leis e políticas apresentadas para este segmento necessitam ser “retiradas do papel” e tornadas eficazes, apesar das atuais dificuldades, como no referente à cultura:

A transmissão da cultura se dá nos diversos processos de socialização aos quais os indivíduos estão submetidos, especialmente por meio de instituições como a família, a escola, a igreja e o Estado. Na sociedade contemporânea caracterizada pela complexidade, pela globalização e pela informatização, a mídia assume papel central como veículo de comunicação de difusão cultural. (BRASIL, 2008, p.155).

Por meio da cultura podemos nos expressar tanto corporal, visual ou oralmente as diversas formas em que o nosso corpo se expressa; são os vários meios de comunicação com os quais nos expressamos. Assim, a participação de mulheres negras contribui imensamente desde a sua resistência no período de escravização aos tempos pós-coloniais. Mesmo antes da população negra ter direito à escolarização, eram as mulheres quem ensinavam as primeiras palavras aos filhos, inclusive dos colonizadores. Há um repertório infantil que se reporta a isso: “nenê”, “papá”, “dandá” entre outros que ficaram no plano da informalidade (GONZALEZ, 2020).

A importância do II Plano Nacional de Política para Mulheres representa a possibilidade de tornar eficaz os direitos humanos, embora esteja mais distante de alcançar as mulheres negras. Na contemporaneidade, elas sofrem com a carência de apoio político, social tendo em vista a ausência do Estado. A exemplo, temos inúmeros

casos de feminicídio não punidos, bem como outros direitos que, por falta de efetivação, vulnerabilizam suas conquistas.

Outro aspecto importante a ser considerado é o racismo institucional. Também chamado de racismo sistêmico, é um conceito criado para assinalar a forma como o racismo penetra nas instituições, resultando na adoção dos interesses, ações e mecanismos de exclusão perpetrados pelos grupos dominantes por meio de seus modos de funcionamento e da definição de prioridades e metas de realização. No caso da maioria dos países da Diáspora Africana – no Brasil, inclusive – este conceito fala, para além do privilégio branco, de suas ações para controle, manutenção e expansão destes privilégios por meio da apropriação do Estado. (BRASIL, 2008, p.170)

Difícil imaginar qual o ganho teríamos se não tivéssemos perdido o elo com os países africanos pela escravização, levando em conta as perdas nas bases linguísticas, a segregação familiar, afetiva, cultural e da territorialidade, estando seus descendentes até o presente pleiteando espaço. Por isso valorizo os princípios do Sankofa: caminhando para o futuro, mas olhando para o passado – o que nos ensina a conduzir nosso futuro, porém buscando do Estado o reconhecimento de nossa história.

A população negra contribuiu de forma inquestionável para a construção socioeconômica e cultural do país, e nesta, as mulheres negras têm e tiveram participação decisiva nas conquistas de direitos das brasileiras. Sua luta contra o racismo e o desmascarar do mito da democracia racial tem conquistado o envolvimento e o comprometimento de outros setores da sociedade civil organizada (BRASIL, 2008, p.172).

As mulheres negras foram as primeiras empreendedoras brasileiras como quituteiras, doceiras, vendedoras de acarajé, abará, frutas, além de uma rica e vasta gastronomia como caruru, mungunzá, vatapá e outros. Assim, conhecem a utilidade e propriedade do coco, as combinações de doce de banana da terra com a carne, o ardor da pimenta, o sabor e o cheiro do dendê com legumes e verduras, a importância do quiabo em diversos pratos. Todos esses pratos tornaram-se a riqueza dos saberes e a memória africana ligados ao patrimônio ancestral.

Mas ainda, para melhor delineamento do contexto de pesquisa sobre as mulheres negras, é importante analisar contextos sobre a natureza do racismo que as atinge. É o tema da seção seguinte.

4.3 Racismo e mulheres negras

No livro *Ensinando a transgredir, a educação como prática da liberdade*, hooks (2017) discute, a partir de Paulo Freire, como sua obra defende “[...] que a educação só pode ser libertadora quando todos tomam posse do conhecimento como se este fosse uma plantação em que todos temos de trabalhar” (hooks, 2017, p. 26).

Para entendermos a dimensão e coletividade desse trabalho, um dos caminhos é através das nossas histórias dos povos, envolvendo o gênero e a raça e nisso o currículo ajudaria e muito, conjuntamente com os/as professores/as. Sem essa dimensão ou transformação se torna difícil qualquer mudança ampla na educação. E esta tão sonhada mudança e liberdade na educação não é impossível, como demonstra hooks (2017, p. 27):

Quando eu era aluna de graduação, os Estudos da Mulher estavam apenas começando a encontrar seu lugar na academia. Aquelas aulas eram o único espaço em que as professoras estavam dispostas a admitir que existe uma ligação entre as ideias aprendidas no contexto universitário e as aprendidas pelas práticas da vida. E apesar dos momentos em que os alunos abusavam dessa liberdade em sala de aula e queriam falar somente sobre sua experiência pessoal, as salas de aula feministas eram, no geral, o lugar onde eram, no geral, o lugar onde eu via as professoras buscando criar espaços participativos para a partilha do conhecimento.

Em se tratando da mulher negra na educação estamos, aos poucos, ocupando espaços na graduação e na pós-graduação, mas ainda se trata de espaços que não sabem ou pouco entendem de nossas trajetórias. Por isso a necessidade constante de nos reinventarmos a partir da necessidade de construir estratégias de permanência nesses lugares, em que, historicamente, o corpo feminino negro teve mais condições de observar do que falar. Abordo esse aspecto pois ouço desde sempre dizerem: “Olha, fecha a boca se quiser sair daqui aprovada”. Como isso dói!

É como dizer: seu corpo aqui é objeto de intolerância e subalternização. Assim, os corpos negros femininos ainda são objetos de estranhamento nesses espaços de “não pertença”, por isso a necessidade constante de estratégias.

Para entender melhor, destaco um exemplo vivenciado por hooks (2017, p. 48-49):

Um novo colega, um branco, com quem eu conversava pela primeira vez, fez uma invectiva ao simplesmente ouvir falar do meu seminário sobre Toni Morrison. [...] ele parecia estar manifestando a preocupação, tantas vezes repetida, de que as escritoras e pensadoras negras são imitações baratas de 'grandes' homens brancos. Como não queria, naquele momento, entrar nos assuntos Desaprender o Colonialismo, Despojar-se do Racismo e Primeira Aula sobre Sexismo, optei pela estratégia que havia aprendido num livro de autoajuda que nega a existência do patriarcado institucionalizado, *Mulheres que amam demais*: simplesmente disse "Ah!". [...] Ambos os incidentes, aparentemente banais, revelam como é profundo o medo de que qualquer descentralização das civilizações ocidentais, do cânone do homem branco, seja na realidade um ato de genocídio cultural.

Por isso a necessidade de nos apropriarmos desses espaços levando conosco nossa interpretação de mundo. Para Lélia Gonzalez (2020) isso ocorre por meio da linguagem:

Quanto a nós, negros, como podemos atingir uma consciência efetiva de nós mesmo como descendente de africanos, se permanecemos prisioneiros, 'cativos de uma linguagem racista'? Por isso mesmo, em contraposição aos termos supracitados, eu proponho o de *amefricanos* ('amefricans') para designar a todos nós.

As implicações políticas e culturais da categoria amefricanidade (*Amefricanity*) são, de fato, democráticas; exatamente porque o próprio termo nos permite ultrapassar as limitações de caráter territorial, linguístico, abrindo novas perspectivas para um entendimento mais profundo dessa parte do mundo onde ela se manifesta: a América como um todo (Sul, Central, Norte e Insular). Para além de seu caráter puramente geográfico, a categoria de amefricanidade incorpora todo um processo histórico de intensa dinâmica cultural (adaptação, resistência, isto é referenciada em modelos como: A Jamaica e o akan, seu modelo dominante, o Brasil e seus modelos ioruba, banto e Ewe-fon. Em consequência, ela nos encaminha no sentido da construção de toda uma identidade étnica. (GONZALEZ, 2020, p. 134-135)

A autora se refere a conjuntos culturais e religiosos complexos e que influenciaram os idiomas nas Américas, como a "[...] Jamaica e o akan, seu modelo dominante; no Brasil e seus modelos iorubá, banto e ewe-fon" (GONZALES, 2020, p. 135). Isso evidencia a importância de se contar e conhecer a cultura de seu povo e de dos outros povos, e não omitir um segmento, como é o caso do Brasil, em que a população negra é maioria (em torno de 54%), mas que na produção escrita e nos meios de comunicação ainda está oculta ou invisibilizada tanto política quanto culturalmente. Sueli Carneiro (2019), em "Enegrecer o feminismo", afirma:

[...] o racismo estabelece a inferioridade social dos segmentos negro da população em geral e das mulheres negras em especial, operando a demais como fator de divisão na luta das mulheres pelos privilégios que se instituem para as mulheres brancas. nessas perspectivas, a luta das mulheres negras contra a opressão de gênero e de raça vem desenhando novos contornos para a ação política feminista e antirracista, enriquecendo tanto a questão de gênero na sociedade brasileira (CARNEIRO, 2019, p. 315).

Ao me referir às mulheres negras no Brasil, parece que se trata de um tema novo, mas, na verdade, essas mulheres já estão há séculos tentando falar de si para a sociedade, mesmo quando não podiam falar. Elas marcam espaço em suas ações, mas também em seus silêncios, até porque o silêncio era uma das formas inteligentes se preservar a vida e manter esperança naquele momento e mesmo agora, na contemporaneidade, o silêncio atua como estratégia em diversas situações.

Sabemos o quanto foi difícil para nossas ancestrais se manterem vivas e transmitirem conhecimentos e informações através da oralidade, do sussurro, do olhar (que também é uma forma de linguagem), marcas e expressões que nos auxiliam até hoje, na contemporaneidade, em nossos discursos atuais.

Conforme afirma Lélia Gonzalez (2020, p. 136-137):

‘Toda linguagem é epistêmica. Nossa linguagem deve contribuir para o entendimento de nossa realidade. Uma linguagem revolucionária não deve embriagar, não pode levar à confusão’, ensina Molefi Kete Asante, criador da perspectiva afrocêntrica. Então, quando ocorre a autodesignação de afro/africano-americano, o real dá lugar ao imaginário e a confusão se estabelece (afro/africano-americanos, afro/africano-colombianos, afro/africano-peruanos e por aí afora) [...]

Ainda que tenhamos muito a fazer, não temos a liberdade aos direitos fundamentais do ser humano a liberdade de expressão. Uma vez que como gênero e raça somos entendidas como inferiores, invisível ou sem voz, fora e dentro da política, do poder ou do estado, isso dificulta até na forma de nós autoafirmarmos enquanto mulheres negras. Sabemos e entendemos o que queremos, mas atingi-los é outra questão.

Teremos sempre que voltar nossos olhares sobre a história, em especial da mulher negra, principalmente as mulheres negras latino-americanas e caribenhas, com objetivo de entender o quanto a trajetória destas mulheres tem a contribuir com a história e cultura deste país, cada uma, em sua especificidade, que deu e dá muito de si para o

melhor de toda a sociedade. É reconhecer o quanto elas resistiram, mesmo sob um sistema de dominação que a subjogou.

A história tem sido registrada e relatada a partir da ótica dos opressores e acaba por ocultar a complexibilidade da vida daqueles que vivem em situações que, embora sendo caracterizadas como exclusão, revejam-nos uma inclusão desigual numa sociedade que privilegia o consumo, as aparências, o valor econômico em detrimento de valores outros, como por exemplo a solidariedade e a esperança, tão bem conhecidas por aquelas que em muitos casos, só podem contar com estes para a reprodução de sua vida (PARKER, 1996, p. 13).

Por isso é fundamental que, para entender o presente e pensar o futuro, é indispensável recorrermos ao passado. E, para falar dessas mulheres negras contemporâneas, é preciso que sigamos os passos de nossas ancestrais, que deixaram inúmeras e diversas pegadas como: as religiões de matriz africana, o samba antigo (samba), os cantos de ninar, a vasta gastronomia, o saber sobre as ervas, as cantigas de assento, bem como as atividades de carpideiras, rezadeiras, curandeiras, parteiras, iyálòrìshàs, iyákékerés, iyámoròs, iyátebeşis, iyádagans, iyáẹfuns. Para tanto, são necessários três princípios: hierarquia, oralidade e ancestralidade.

Mas, esse rico legado foi atravessado por um passado de escravização e subjugação:

Reconhecemos que a escravidão e o tráfico escravo, incluindo o tráfico de escravos transatlântico, foram tragédias terríveis na história da humanidade, não apenas por sua barbárie abominável, mas também em termos de sua magnitude, natureza de organização e, especialmente, pela negação da essência das vítimas; ainda reconhecemos que a escravidão e o tráfico escravo são crimes contra a humanidade e assim devem sempre ser considerados, especialmente o tráfico de escravos transatlântico, estando entre as maiores manifestações e fontes de racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata; e que os Africanos e afrodescendentes, Asiáticos e povos de origem asiática, bem como os povos indígenas foram e continuam a ser vítimas destes atos e de suas consequências (CULTURA; PALMARES, 2001, p. 12).

Ao que vemos, não é válido abordar racismo ou desigualdade e suas causas sem fazer um recorte na história do tráfico transatlântico e a escravização no Brasil que, além de expressão da barbárie, foi a mais longa na história da humanidade e, com isso, causou tudo de pior contra a comunidade negra até a contemporaneidade, gerando

prejuízos históricos, econômicos e sociais no Brasil e na diáspora dos quais precisam ser reparados.

Portanto, não há como tratar sobre a mulher negra de hoje sem falar de seus antepassados que, na maioria das vezes, através da memória guardadas por eles, torna-se possível relatar o quanto este tráfico duradouro trouxe e traz retrocesso à sociedade negra em questão, em especial mulheres negras.

Segundo Marcelo Paixão (2015, p. 43):

Durante boa parte do século XX, a essência da agenda o movimento negro brasileiro residiu nas denúncias sobre as constantes práticas preconceituosas e discriminatórias que os afrodescendentes vinham enfrentando no Brasil. Posteriormente aos anos 1980, essa agenda passou por diversas transformações, ampliando-se tematicamente (lutas das mulheres negras contra a discriminação agravada, quilombolas, rappers e jovens da periferia, líderes religiosos em defesa dos cultos afro-brasileiros, militantes da área da saúde e da educação etc.) [...]

Como podemos perceber, as mulheres negras sempre tiveram, sem escolha muitas das vezes, que enfrentar lutas suas e dos outros. Ora complementando a renda familiar ora na busca de seus objetivos socioeconômicos, culturais ou religiosos, seu sonho é sempre de independência, moradia digna, reconhecimento, bem-estar social, princípios que são almejados desde a colonização.

Para Paixão (2013, p. 251 -252):

O tema das relações raciais e a correspondente posição social tradicionalmente ocupada pelos afrodescendentes brasileiros nos impérios da sociedade possui uma longa tradição, tanto no interior do pensamento social brasileiro, como dos acadêmicos provenientes de outras realidades que se empenharam na análise da realidade local. O X da questão, normalmente, caminha no sentido da tentativa de explicação entre o evidente fato de que ao longo das gerações os negros perduram nas posições sociais menos privilegiadas, assim remanesecendo em maior intensidade na base da pirâmide social.

O racismo, em cada lugar tem um foco, mas a intenção geral é de aniquilar o sujeito, enquanto ser competitivo, inferiorizando-o ou ridicularizando-o e criando baixa estima. Há uma estrutura do racismo sistêmico e agressivo ao ser negro e isso estabelece-se desde infância até a velhice. Por isso a importância da compreensão dos impactos da colonização e a sua superação. Para Nelson Maldonado-Torres (2016, p.

76) “[...] os conceitos de decolonização do ser, do poder e do saber adicionam precisões importantes para entender as formas de conhecimento com um caráter decolonizador”.

Falar, pensar e agir a partir de uma perspectiva decolonizada parece utópico, mas as mulheres negras vêm, diaspóricamente, realizando esse movimento como um ato de rebeldia, ainda que o laço que nos prenda está sempre nas mãos do colonizador. Soltar esse laço é, portanto, tudo o que precisamos e queremos, só que é imprescindível soltar-se também do laço do capitalismo perverso que se tornou mundial e que nos escravizam de novo, consciente ou inconscientemente, em menor ou maior proporção.

Para Maldonado-Torres (2016, p. 84):

O ‘fato da desigualdade humana’ é uma forma de expressar o convencimento de europeus acerca de seu pertencimento a um modelo superior de humanidade do qual outros sujeitos e comunidades inferiores não participam. Este aparente ‘fato’ faz com que a colonização do não europeu suponha não somente a exploração, se não também a desumanização dos colonizados, o que cria um novo fato que começa a se cristalizar sobre todo colonizado: ‘o fato da desumanização’. Os estudos étnicos surgem como resposta crítica ao ‘fato da desumanização’ e para isso o identificam com o conceito da linha de cor, a qual se pode entender como a linha ontológica moderno-colonial.

Esta é uma das formas de compreender o fator colonizador e colonizado. Especialmente em se tratando da mulher negra, ainda se acirram essas relações porque ela é a base de processo de desumanização.

Enquanto a mulher negra brasileira já de início perdeu seu território, seus vínculos parentescos e identitários, sua língua, costumes, cultura e até mesmo seus corpos já não lhe pertenciam. Essa mulher teve que buscar tudo para sobreviver, reconstruindo sua nova identidade através do que era possível: religião, cultura, culinária, afeto, alegria através das danças como tango, samba, samba de roda, o xirê (uma forma circular de rezar) entre outras.

Analisando as ações da mulher guineense contra o colonialismo português, Patrícia Godinho Gomes (*apud* REIS, 2000) demonstra como, não apenas na diáspora, as mulheres negras resistiram:

[...] emergiu, entre outros, a questão da participação das mulheres no processo de independência como um dos temas centrais na análise da condição socioeconômica Bissau. A compreensão da realidade social concreta do país e as relações de gênero, em particular a condição de subordinação das mulheres,

empunha um trabalho profundo ao nível da mudança de mentalidade. O primeiro passo, neste sentido e, de acordo com o discurso oficial, foi à inclusão das mulheres no processo de mobilização (GODINHO *apud* REIS, 2000, p. 283).

4.4 Mulheres, espaço e emoções

Leci Brandão, em um artigo no “O livro da saúde das mulheres negras”, assim reflete:

As mulheres negras estão reivindicando seus direitos à saúde, à educação, a profissionalização enfim, aos instrumentos que lhes permitam viver na condição de cidadãos. As mulheres negras também buscam formas de resistência em suas tradições. As nossas ‘pretas velhas’, nossas mães de santo, representam uma rica fonte de ensinamento. Um conhecimento que passa pela memória, que retrata uma história excluídas dos currículos escolares oficinas que também contém inúmeras receitas medicinais para a preservação da saúde de nossas comunidades (BRANDÃO, 2000, p. 229-230).

Fica evidente o quanto as mulheres negras contribuíram e tudo o que se refere ao progresso de hoje tem a contribuição delas no passado já que elas foram as primeiras mulheres a serem empreendedoras desse país em uma época que isso representava trabalhar ao ar livre e tendo que oferecer seus quitutes como: acarajé, cocadas, frutas, aluá, aberém e outros.

Mas o impacto da discriminação contra a população negra, especialmente as mulheres, também se reflete no seu emocional, como analisa bell hooks (s/p, s/n)

A prática de se reprimir os sentimentos como estratégia de sobrevivência continuou a ser um aspecto da vida dos negros, mesmo depois da escravidão. Como o racismo e a supremacia dos brancos não foram eliminados com a abolição da escravatura, os negros tiveram que manter certas barreiras emocionais.

Essas são heranças que essa mulher negra herdou da colonização por que elas passaram e foram obrigadas a silenciarem-se como estratégia de sobrevivência e de autoajudar ao grupo dos que também trocavam os meios e formas de como serem mais criativo até mesmo o de não falar. Assim, encontraram no silêncio uma outra linguagem, muitas vezes o gesto, o som, a linguagem do corpo ou gestual.

Reconheço que o imprescindível é que, apesar de superar e apoiar os seus e os outros que no caso também fossem excluídos, elas ainda preservaram a força ancestral em atividades como: benzedeira, parteira, curandeira, rezadeira, raizeira e as já quase extintas carpideiras, que são as mulheres negras chamadas para chorar nos velórios. Creio ser pelo sofrimento e pela carga de sentimento reprimidos pelo tempo que se tem o direito do soltar esse choro e que jamais alguém poderia fazer melhor que elas, já que as famílias não tinham muitas vezes estes sentimentos.

Para bell hooks (s/d, s/p):

Muitas mulheres negras sentem que, em suas vidas, existe pouco ou nenhum amor. Essa é uma de nossas verdades privadas, que raramente é discutida em público. Essa realidade é tão dolorosa que as mulheres negras raramente falam abertamente sobre isso. Não tem sido simples para as pessoas negras deste país entenderem o que é o amar.

Essa é uma das razões em que justifica o grande número de casos de depressão e loucura de pessoas negras e a justificativa para se terem os presídios lotados de mulheres negras e a exclusão pelos manicômios. Como exemplo tomo o “depósito de Barbacena”, que foi o mesmo que “barbacena” em Minas Gerais, em outra época. Tratava-se de um manicômio que ficou socialmente reconhecido como lugar dos loucos, também, de forma de eugenia e que produzia a exclusão das pessoas em todos os sentidos: gênero, social, religiosa, artística, entre outros. Durante todo o século XX foi lugar de internamento de pessoas com doença mental que foram tratadas com diferentes formas de mortificação do eu. Importante acrescentar que o pensamento social brasileiro¹⁷ descreve práticas das religiões de matriz africana como sintomas de doença mental e, ao longo do século XX, muitas pessoas foram internadas em manicômios por manifestarem comportamentos relativos a estas religiões. Poderão dizer que estou fugindo ao tema, mas não, já que é impossível abordar o tema das mulheres negras sem correlacionar a questão da saúde mental e como a temática da religião as atravessa nas duas religiões aqui estudadas, tanto as de matrizes africanas quanto as neopentecostais.

¹⁷ A obra de Luiz A. Costa Pinto “O negro no Rio de Janeiro”, com nova edição da UFRJ em 1998, é um exemplo de livro entre os mais influentes.

E, nas etapas seguintes da pesquisa, quando apresentarei as análises das entrevistas, não sou eu quem falará por elas; elas se encarregarão de narrar suas histórias, seja sobre uma ou outra religião. Entendo que a análise se debruçará sobre aspectos de âmbito social, histórico, religioso e sobre o que essas histórias se refletem contemporaneamente quanto no passado. Será falado de dores, de sonhos, de exclusão, de silenciamento, independentemente de credo ou os fatores étnico-raciais e estruturais que afetam também na educação como um todo. Trajetórias desafiadoras, como reflete Vilma Reis (2000, p. 283):

Como observou Sueli Carneiro (2003), as negras brasileiras precisam descontinuar a própria história e enfrentar questões da atualidade, como o racismo e o sexismo em articulação com discursos e enfrentamentos das mulheres africanas e norte-americanas, pois nesses discursos está inscrita parte da história das mulheres negras no Brasil.

Ouvindo alguns movimentos contemporâneos, até parece que as mulheres ancestrais não lutaram em seu tempo. A política de hoje já é uma época outra, em que podemos falar por nós ainda que pouco, mas, se em nossos dias podemos falar é porque lá atrás as nossas matriarcas lutaram mesmo que em silêncio. Elas fizeram com que pudéssemos falar e inferir nas mudanças por nós e por elas. E hoje temos a obrigação de não deixar se perder o legado que elas deixaram para nós.

Nesse sentido Frantz Fanon (2008) contribui ao refletir sobre o dano emocional que o racismo provoca ao inferiorizar as particularidades relativas do ser negro, criando uma relação de subordinação perante o ser branco e, como consequência, a preocupação “[...] em merecer a admiração ou o amor do outro”, incidindo em “[...] uma superestrutura valorativa” (FANON, 2008, p. 53).

Fanon tem, como médico psiquiatra, todo o aval para tratar e retratar o amor quanto o sentimento até por ter experimentado, por meio do racismo, as diversas formas de sentimentos tanto humanizados, como desumanizado, porque o racismo é um trapézio em que há que se ter esse equilíbrio ou se cai. E é como lidamos cotidianamente: ser de religião de matriz africana e mulher negra, o trapézio é ainda mais arriscado; exige-se ainda maior equilíbrio. Munanga, por exemplo, observa que o racismo diferencialista engloba o antirracismo diferencialista e o racismo universalista (assimilacionista). O racismo universalista busca a integração na sociedade nacional,

baseando-se nos valores universais da natureza humana, sem discriminação de cor, raça, sexo, cultura, religião, classe social etc. É o chamado internacionalista diferencialista, que busca a construção de uma sociedade igualitária baseada no respeito das diferenças tidas como valores positivos e com riqueza da humanidade.

4.5 Mulher negra e educação

É fato que valores religiosos (como o costume de pedir a benção aos mais velhos e velhas) não são ensinados nas escolas enquanto valores sociais e culturais, ainda que sejam características que demonstrem o respeito a si e ao outro. A religião só não pode e nem deve ser imposta, nós devemos senti-la como parte de algo indispensável aos que a absorvem, como no caso das religiões de matriz africana, em que é um culto a natureza em que não sobrevivemos sem esses elementos naturais, como água, terra, fogo e ar.

Conforme argumenta Lana Fonseca (2016, p. 4):

A religião tem sido, portanto, encarada como forma de alienação e passividade das classes populares e como meio de manipulação exercido sobre as mesmas. Esta afirmação vem sendo feita não só por aqueles a quem interessa essa dita alienação, mas também, pelos profissionais que trabalham “em prol” das classes populares, o que demonstra que nossa crise de interpretação é mais profunda do que podemos imaginar.

Ao se tratar de religião de matriz africana, o sentido do termo “religião” não cabe a mesma análise para o que definimos comumente como tal, porque “religião”, em grego ou latim, significa “religare” e as tradições africanas não seguem esse processo já que os descendentes herdaram de seus ancestrais o òrìṣà. Então, a pessoa já é religada a ele. Assim, o modo de proceder da religião de matriz africana não envolve a conversão.

De todo modo, seus adeptos e adeptas são tratados, pelas religiões neopentecostais, como força do mal e não se aceita essa herança ancestral africana, com seu odù. Isso pode ser considerado uma forma de alienação já que, ao se converter, toda a herança ancestral deve ser omitida ou camuflada.

Aí está a questão de que trata Fonseca (2015, p. 217): “Ciência e religião se constituem, assim, em terreno fértil para o diálogo que permita a construção de currículos

orgânicos reais e impregnados de sentido para todos a que constituem a educação básica do brasileiro”.

Por mais que as religiões estejam asseguradas na Constituição de 1988, e o estado seja laico, seu atual governante se diz “terrivelmente cristão” e tem, como apoio, uma bancada evangélica e um ministério majoritário que, os poucos que não são, se intimidam ao defender os direitos das religiões não cristãs. Por isso a importância do cumprimento dos princípios da legislação brasileira, em especial – na educação – das Leis 10.639/2003 e 11.465/2008, pois elas podem garantir os nossos direitos tanto na educação quanto na história de quatro séculos e que não foi contada sobre a população negra no Brasil.

Acredito que o processo que vinha desde os anos 1990, de luta pela mudança na LDB, passou a reunificar as mais diversas entidades negras em torno uma agenda que se tornou comum; e, a partir de então, aglutinou as mais diversas entidades do movimento para lutar em prol da Lei 10639. O segundo fato trata, agora, da luta pela implementação das novas diretrizes aprovada por essa lei. Entre a aprovação da lei e sua implementação propriamente há ainda um longo caminho a ser percorrido.

A implementação destas diretrizes mostra a própria ambiguidade do estado brasileiro e do atual governo que de alguma maneira, apontam para a possibilidade de incorporar a temática étnico-racial na sua agenda na temática da história e cultura afro-brasileira, certamente (MOORE, 2002, p.19)

A questão da temática sobre o negro ou mulher negra sempre me chama atenção quanto as práticas, quer em nível municipal, estadual ou federal, sobre o quando são eficazes ou já perde-se a proposta original, como é o caso da Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, já que a seguir das suas aprovações surge a ideia da disciplina do ensino religioso no currículo escolar. Com algumas modificações, uma lei “pegou” e outras mais ou menos. Além disso, aprendemos que quem ensina ou implementa as Leis 10.639/2008 e 11.645/2008 são, majoritariamente, os/as professores/as negros/as e os que lutam com o racismo estrutural ou que são antirracistas no Brasil.

Sobretudo se pensamos naqueles que, num passado mais ou menos recente, deram o seu testemunho de luta e de sacrifício, abrindo caminhos e perspectivas para que, hoje, nós possamos levar adiante o que eles iniciaram. Daí a minha insistência com relação à categoria de amefricanidade, que floresceu e se estruturou no decorrer dos séculos que marcam a nossa presença no continente (GONZÁLEZ, 2020, p. 351).

Esta é uma da importância da Lei 10.636/2003: a de contar a história do povo negro afrodescendente e africano para toda a população sobre quem são realmente estes mais de 50% da população desse país e não somente a história do colono e do colonizador da escravizado e do “senhor”.

Mas, como já disse antes, é justamente a consciência objetiva desse racismo sem disfarces e o conhecimento direto de suas práticas cruéis que despertam esse empenho, no sentido de resgate e afirmação da humanidade e competência de todo um grupo étnico considerado ‘inferior’. A dureza dos sistemas fez com que a comunidade negra se unisse e lutasse, em diferentes níveis, contra todas as formas de opressão racista (GONZÁLEZ, 2020, p. 346).

No capítulo seguinte analisarei como as professoras negras entrevistadas nesta pesquisa analisam todo esse panorama de desigualdade racial, perseguição religiosa e práticas pedagógicas das quais elas assumem como docentes de escolas públicas brasileiras.

5. PROFESSORAS NEGRAS RELIGIOSAS E SUAS PRÁTICAS NA EDUCAÇÃO

Neste capítulo, inicialmente apresento os perfis das professoras negras entrevistadas e as características do processo de entrevista. Em seguida, apresento as análises, que se concentraram na interpretação sobre como a atuação profissional das professoras são entrecruzadas pelas questões identitárias de gênero, raça e religiosidade.

As reflexões das entrevistadas partem de lugares geográficos diferentes, representando três regiões brasileiras, a saber: Sul, Sudeste e Nordeste. As entrevistadas foram escolhidas garantindo maior diversidade de locais onde residem com o objetivo de apresentar narrativas plurais do território nacional.

Um aspecto que destaco dessas entrevistas foi a oscilação entre entrevistas com informações mais aprofundadas ou detalhadas sobre alguns temas do que outras, o que gerou, em certa medida, desproporção em relação ao tempo de entrevista e, por consequência, menos conteúdo para análise. Por isso, nos casos em que foi possível, busquei um equilíbrio entre as análises das entrevistas. Mesmo assim em relação a algumas delas isso não foi possível.

A minha opção como pesquisadora e entrevistadora (que, como é sabido, sou uma mulher negra, iyálòrìṣà do candomblé, conhecida pela maioria das entrevistadas em função do cargo de sacerdócio, mas também pela visibilidade dos meios de comunicação em função das atividades sociais e acadêmicas) já demarcava uma posição social para as entrevistadas, que poderia ser tanto em sentido de uma maior confiança quanto desconfiança. Isso porque “[...] ‘hierarquias sociais’ [podem ser] óbvias e encobertas” (SHOSTAK; BARBOUR, 2015, p. 102). Por isso foi maior o cuidado de não “[...] impor nem objetivar a pessoa convidada para falar” pois entendia que haveria mais possibilidades de as opiniões das entrevistadas “[...] emergirem, pois suas vozes estão livres do poder impositivo da pesquisa” (SHOSTAK; BARBOUR, 2015, p. 101).

Lembrando que como o procedimento metodológico de seleção das entrevistadas foi de “bola de neve” (VINUTO, 2014), tive o cuidado de, além de me apresentar previamente ao contatá-las, enviar o questionário semiestruturado para que pudessem ler os conteúdos que seriam tratados e responder, antecipadamente, às questões sobre

perfil étnico-racial, tempo de atuação no magistério, idade e outras informações básicas. Mas nem todas enviaram tais respostas e/ou não responderam a tais itens no decorrer da entrevista.

As análises que aqui serão apresentadas estão baseadas sobre as quatro perguntas que fundamentam esta tese, que (relembrando) são: 1º) Em função da pertença religiosa, poderão estas professoras negras apresentarem diferenças na construção de sua identidade racial?; 2º) Em função da pertença religiosa, poderão estas professoras negras apresentarem diferenças na construção de sua identidade de gênero?; 3º) Quais são as possíveis relações entre pertença religiosa na identidade racial e de gênero das professoras?; 4º) A pertença religiosa pode interferir na qualidade da construção de práticas pedagógicas “de valorização da mulher negra” na educação, no que concerne os pressupostos das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008?

Por isso, organizei a análise sobre os seguintes eixos: Trajetória religiosa, raça e gênero; Desafios na prática docente e intolerância religiosa; Trabalho com a Lei 10.639/2003; Outros temas: coragem, autoafirmação, discriminação de gênero, sexualidade e como sua religião aparece no currículo.

Mas três ressalvas precisam ser feitas. A primeira é o fato de como as respostas às diversas questões apresentam temas aproximados (ou seja, ao falar de intolerância religiosa, muitas vezes a entrevistada também falava de sua trajetória ou do trabalho com a Lei 10.639/2003 e com o currículo), cada um dos eixos possui interligação.

A segunda ressalva é de que, como algumas das entrevistas se concentraram mais em um aspecto do que outro, nem todas as entrevistadas apareceram em todos os eixos. E a última ressalva é já destacada aqui: como cada entrevistada teve uma postura diante das questões e escolheu modos diversos para respondê-las, algumas respostas foram mais sucintas e outras mais detalhadas, como será possível perceber.

Antes, contudo, apresento informações gerais sobre cada uma das entrevistadas.

Perfil das professoras entrevistadas

As entrevistas, realizadas de modo virtual, por meio da plataforma do Google

Meet, posteriormente foram transcritas e tratadas, considerando as questões enfatizadas no roteiro. Todos os nomes são fictícios e foram propostos por mim a partir de aproximação sonora com os nomes reais das entrevistadas.

Quadro 1: Perfil das professoras negras e religiosas entrevistadas.

NOME	IDADE	CURSO DE GRADUAÇÃO	TEMPO DE ATUAÇÃO NO MAGISTÉRIO	RELIGIÃO	CIDADE/ESTADO
Anair	Não informado	Letras	Não informado	Candomblé	Salvador/BA
Daniele	47	Artes	Não informado	Candomblé	Vitória/ES
Elga	46	Letras	12 anos	Evangélica	Colombo/PR
Marinalva	39	Pedagogia	Não informado	Evangélica	Adrianópolis/PR
Rosemara	Não informado	Pedagogia	10 anos	Evangélica	Araucária/PR
Sueli	Não informado	Matemática e Pedagogia	7 anos	Candomblé	São Paulo/SP

Fonte: Dados baseados nos conteúdos de entrevistas para este estudo.

Anair: Mulher, negra, candomblecista. Professora de Língua Portuguesa, em Salvador. Sua trajetória apresenta aspecto diferenciado em relação às demais entrevistadas pois, por 21 anos professou a fé cristã em duas denominações religiosas diferentes: por 12 anos na Igreja Assembleia de Deus e mais 9 anos na Igreja Batista. Posteriormente adotou o candomblé como religião, há mais de 12 anos. Aspectos sociais, políticos, culturais, psicológicos da trajetória de Anair evidenciam os impactos dessa mudança religiosa que ela vivenciou em paralelo com sua atuação profissional.

Daniele: Mulher, negra, candomblecista. Professora de Artes em dois municípios da Grande Vitória, no estado do Espírito Santo (Vitória e Serra), Daniele considera que sua vinculação ao candomblé, que veio na vida adulta, foi determinante para o seu reconhecimento como mulher negra e destaca, em seu discurso, os desafios de ser professora e vivenciadora do candomblé em um contexto adverso em ambos os municípios onde atua.

Elga: Mulher, negra, evangélica. Atuando como professora desde 2009 na educação básica, relata dedicar-se com muito afinco às atividades profissionais, inclusive investindo financeiramente em suas aulas. Ao ser questionada quanto a situações de discriminação por ser religiosa, disse que sempre foi respeitada por ser “submissa” aos editais. Conta que os/as próprios/as estudantes percebem sua religiosidade e perguntam a respeito, em suas palavras, devido à forma como conduz as situações em sala de aula

e também na prática docente.

Marinalva: Mulher, negra, quilombola e evangélica. Outro demarcador em seu discurso é o fato de ser uma mulher gorda. Marinalva conta ser de uma religião bastante tradicional e ter uma história de vida que se orgulha bastante. Nascida em uma comunidade quilombola, com 21 anos casou-se com um quilombola de outra comunidade. Descreve a trajetória de luta para estudar e obter formação superior, além de inúmeras situações de enfrentamento ao racismo em sua trajetória pessoal e profissional. Também menciona ter sofrido discriminação no ambiente profissional em razão da utilização da saia, algo tradicional para sua religião.

Rosemara: Mulher, negra, evangélica. Atua como professora pedagoga na rede municipal de Araucária-PR e destaca, em sua fala, os desafios sociais e econômicos para pagar a faculdade. Considera que foi uma trajetória “árdua” e com sacrifícios, conseguindo posteriormente ser aprovada num concurso público. Apresenta em seu relato situações de racismo vivenciada por parte de estudantes e, por parte de colegas, destaca que já sofreu preconceito pela opção religiosa, mas não percebe o mesmo comportamento por parte dos/as alunos/as em relação a este quesito.

Sueli: Mulher, negra, candomblecista. Graduada em Matemática e Pedagogia, atua como professora da rede municipal de educação de São Paulo, em turmas de educação infantil e ensino fundamental I. Destaca, em sua entrevista, o senso de coletividade, por meio das ações que se engajou mesmo antes de se tornar professora. Trabalhou em ações sociais em escolas e, depois de formada em Matemática, contribuía com aulas de reforço de matemática e de artesanato. Desenvolve projetos voltados para a valorização do povo negro e indígena.

Cada uma dessas mulheres, protagonistas da minha pesquisa, à sua maneira falarão sobre suas escrevivências. Essa expressão de Evaristo (2020) representa o que busco fazer nesta tese: registrar na escrita a trajetória de mulheres negras professoras que, no encontro com o seu sagrado, falam da escola, das vivências, dos desafios, dos sabores e dessabores do trabalho docente.

Escrevivência, em sua concepção inicial, se realiza como um ato de escrita das mulheres negras, como uma ação que pretende borrar, desfazer uma imagem

do passado, em que o corpo-voz de mulheres negras escravizadas tinha sua potência de emissão também sob o controle dos escravocratas, homens, mulheres e até crianças. E se ontem nem a voz pertencia às mulheres escravizadas, hoje a letra, a escrita, nos pertencem também (EVARISTO, 2020, p. 30).

Por isso, nas seções seguintes, pretendo apresentar e analisar suas vozes, articuladas também a minha, de mulher negra.

5.1 Trajetória religiosa, raça e gênero

Um aspecto de destaque inicial foi o modo como Anair iniciou sua entrevista:

Eu inicialmente peço Agô, Agô aos meus mais velhos, Agô aos meus mais novos, as minhas mais novas. Peço Agô aos meus ancestrais, as minhas ancestrais, para me colocar nesse lugar de fala; que não é só o meu lugar, que é o lugar de tantas mulheres negras que vieram antes de mim e que estão comigo nessa caminhada. Peço a bênção também... (Anair, candomblecista)

Importante destacar que a professora Anair, negra, de voz mansa, serena, educada, começa pedindo a bênção e desejando que a “seja uma conversa muito tranquila”. Remeteu a sua percepção de mulher “professora negra” a partir do verbo “ensinar”, trazendo sempre a importância de sua atuação como mulher negra religiosa no momento que foi evangélica e posteriormente quando se tornou candomblecista. Justamente porque entendeu sua experiência religiosa evangélica como espaço de educação que não era formal, um espaço que não foi de escolha, quando tinha 9 anos, mas motivado por circunstâncias sociais do que chamou de contextos de pobreza e miséria, “que não tinha outra alternativa”, mas entende essa situação como importante no processo de sua construção como mulher e negra que é hoje.

Mas quando eu falo sobre a minha trajetória “como professora negra, eu [falo que] sempre ensinei. Mas eu comecei a ensinar não [foi] na educação pública, eu fui criada na igreja evangélica - [quando] eu me converti a igreja evangélica eu tinha 9 anos - a quem diga que eu não fui... que não foi um processo natural né, que não foi uma escolha minha. Mas é porque eu não tinha também muitas escolhas, então ir para igreja evangélica eu penso que foi até uma válvula de escape por conta do contexto de pobreza, de miserabilidade, de vulnerabilidade social, então eu sempre penso que se eu não tivesse ido pra igreja, pode ser que talvez eu nem estivesse aqui sabe? Claro que... É... As águas sempre encontram

um meio e tudo ocorre de uma forma muito orquestrada... É... energeticamente.
(Anair, candomblecista)

Com 11 anos Anair começou lecionar na escolinha bíblica da igreja e considerava não ser mais tratada como criança e sim como sendo uma mulher adulta. Já se considerava como sendo uma professora, preparando aula e assumindo responsabilidades de professora, ainda que não se tratasse de uma escola formal. Inclusive, seu ingresso na escola formal se deu no mesmo período.

É... Assim, eu não posso dizer precoce porque algumas coisas aconteceram muito tardiamente, mas com 11 anos eu comecei a dar aula na escolinha bíblica da igreja. Com 11 anos eu não era tratada mais como a criança da igreja, eu era tratada como, como uma mulher, como adulta mesmo. Então, eu dava aula mesmo como professora. Preparava as aulas, ia para as reuniões, então o meu primeiro contato com a educação, ele se deu num contexto religioso mesmo, num contexto de religião judaico cristão. Eu pertenci a essa igreja por 12 anos, eu fui evangélica durante 21 anos da minha vida. (Anair, candomblecista)

[...]

E a educação permeou muito a minha vida. Então, mas assim, eu entrei na escola formal tarde. Meu contato com a educação formal... É... é uma coisa estranha né?! Porque é contraditório. Eu comecei a ensinar na igreja com 11 anos, mas foi exatamente aos 11 anos que eu fui para uma escola formal. Foi quando minha mãe trabalhava fora e eu ficava em casa sozinha. Então, era uma banca hoje [a expressão banca é o mesmo que “aula de reforço escolar”], uma escolinha de bairro amanhã, aí as escolinhas funcionavam na igreja, funcionavam na sede da prefeitura. Eu não tinha uma escola fixa. (Anair, candomblecista)

Anair demarca como a trajetória religiosa foi diretamente relacionada à experiência docente, aspecto que foi relatado de modo diferente pelas demais entrevistadas. Daniele, por exemplo, primeiramente construiu sua carreira docente para posteriormente ingressar no candomblé.

Mas é possível perceber como para ambas a adesão a essa religião foi determinante para uma maior consciência racial. Daniele relata que embora seus pais sempre tivessem sido da umbanda, ela não frequentava de forma direta. À medida em que foi se aproximando, começou a sentir um “chamamento” que ela reconhece como a energia da òrìṣà Ọṣun.

E nesse ínterim todo houve o chamamento. Apesar dos meus pais sempre terem sido de umbanda eu não frequentava. Eu tinha um conhecimento por cima, porque eles frequentam [nome de um centro de umbanda na Grande Vitória]. A

gente ia porque era festa de Cosme e Damião, essas coisas assim. Mas o chão mesmo eu não nunca tinha pisado. Então, assim, eu entrei como curiosidade, eu frequentei algumas casas, fui conhecer [outro centro de umbanda da Grande Vitória] e tive uma longa trajetória. Aí foi até 2010, mais ou menos, foi quando eu tive o primeiro contato com a energia de Oṣun na minha vida. Parece que tudo mudou. (Daniele, candomblecista)

Ela informa que sua iniciação se deu em 2013:

E em abril de 2013 me iniciei. Eu nasci numa casa de Angola, apesar de ser Oṣiṣà. Lá o meu pai de santo tem a folha para fazer isso, nascer oṣiṣà na casa. O roncó nosso foi feito de uma forma diferenciada, minha sala foi Angola. Mas eu estou até hoje nessa mesma casa. Já fiz meus 7 anos, mas não arriei ainda. (Daniele, candomblecista)

Daniele destaca que sua identidade de mulher negra esteve associada com uma figura de mulher de àṣe a partir do momento que se iniciou no Candomblé. Ela faz relação desse processo com seu retorno à sala de aula ainda em momento de preceito, quando, seguindo as regras da religião, tinha de usar branco por volta de três meses. Nesta experiência de preceito, ela experimentou várias situações de violência ligadas ao seu corpo feminino e negro.

E eu realmente comecei a me enxergar com mulher negra automaticamente associada à figura de uma mulher de àṣe a partir da minha feitura. É a partir exatamente da minha feitura, como que eu ia para a sala de aula de branco com as minhas paramentas, não podia se sentar, não podia fazer determinadas coisas, passava muito mal, gritaria de criança me fazia muito mal, mas eu consegui superar os 97 dias, com muitas dificuldades, mas eu superei os 97 dias. (Daniele, candomblecista)

É possível atrelar o seu processo de iniciação ao resgate de uma autoestima e reconexão com sua identidade negra. Para Sueli Carneiro e Cristiane Cury (2008), a experiência do candomblé para as mulheres negras no Brasil é diretamente ligada à resistência:

O passado de luta, a determinação e a resistência da mulher negra marcam profundamente o povo de santo. Essa mulher passou a ser o próprio símbolo da mulher de candomblé, sua autoimagem e talvez o modelo que a leva a enfrentar as adversidades de toda ordem. Isso faz que se autodefinam ainda hoje, como disse uma de nossas entrevistadas, como "mulheres raçudas, que não têm papas na língua nem medo de nada" (CARNEIRO; CURY, 2008, p. 123).

Ainda assim, percebo que o sofrimento decorrente da violência por conta de sua experiência religiosa também afetou Daniele, como ela ressaltou, em aspectos de um estereótipo de feminilidade, do qual a mulher negra é vítima em maior medida por expressar a antítese da beleza. Daniele destaca o quanto a estética adotada por causa de seu processo iniciático (e que envolve o não uso de maquiagens, a raspagem dos cabelos, entre outros) foi alvo de chacota:

Mulher sem vaidade. “Por que Daniele está assim?” “Por que que Daniele não participa?” “Por que Daniele está sempre com a cara fechada?” “Por que que Daniele não senta?”

[...]

E eu ouvi todo tipo de graça: de coisa, assim, que eu era sapatão porque eu estava de cabelo curto, não usava brinco, não usava batom. Ninguém se importava com o visual de estar vestida de branco, mas se importava porque eu não podia usar um batom, não usava um brinco, não usava um anel, não podia fazer determinadas coisas, não participava das festas da escola. Então, assim, eu tive esse primeiro enfrentamento. E quando meu cabelo foi crescendo, foi crescendo branco. Os alunos achavam perfeitamente normal. Eles achavam: “A tia tem cabelo branco!” Eles achavam tranquilo, mas as colegas não. E foi assim, eu superei, eu passei esse momento.

Nessa última passagem interpreto o quanto as pessoas à sua volta, se incomodaram com Daniele como se a sua nova religião tivesse também lhe tirado a beleza. Então a suposta não performance de gênero extrapolou a própria experiência religiosa. Mas o que ocorre, concordando com Carneiro e Cury (2008) é que “[...] o candomblé passa a oferecer à mulher novos modelos de comportamento que se contrapõem aos papéis institucionalizados pela ideologia dominante” (CARNEIRO; CURY, 2008, p. 140).

Também percebi no discurso de algumas das entrevistadas como essa performance de gênero foi um elemento agregador e também desagregador da identidade das professoras negras entrevistadas. Anair, por exemplo, que vivenciou experiência religiosa evangélica antes do ingresso no candomblé, retrata o quanto a mudança no uso de vestimentas (primeira grande mudança) representou processos de libertação do seu corpo e sua identidade, como detalharei nos parágrafos seguintes.

De acordo com Anair, uma das decisões mais difíceis de sua vida foi o rompimento com a igreja evangélica: “*Hoje eu penso que foi a coisa MAIS [destaque na voz] difícil da minha vida*”. Percebo, também, ao longo dos trechos, como sua identidade religiosa vai

se conflitando, provocando mudanças, a ponto de Anair buscar outro espaço religioso que desse conta de suas subjetividades. É possível verificar nos diálogos que a busca por si, enquanto mulher negra, levou Anair sair da Igreja Assembleia de Deus para a Igreja Batista e como ela passou a perceber-se como mulher e negra.

Das decisões MAIS difíceis porque só quem passou pela Igreja e no formato que eu passei... Eu passei por todas as etapas da igreja. Eu fui a nova convertida que passou por todo o... não é bem treinamento, é aquele receptivo, que te acolhe, que te orienta, que te forma. E que depois te orienta a reproduzir tudo que você aprende e apreende.

Então, eu fui essa reprodutora fidelíssima. Eu não fui fiel, eu fui fidelíssima. Eu reproduzi todas as violências, eu reproduzia todos os preconceitos, todas as... É... Eu acho que todas as violências mesmo. Eu acabava reproduzindo porque eu fui formada para isso.

[...]

Então foram, assim, de fato, foram 12 anos na Assembleia de Deus. Quando saí da Assembleia de Deus fui pra Igreja Batista e eu costumo dizer que foi a Igreja Batista que me libertou da igreja... A Igreja Batista me ensinou a pensar por mim mesma, a Igreja Batista me dizia que eu precisava questionar minha própria fé. Por que eu era evangélica? Por que que eu estava ali? Por que que eu acreditava naquilo que eu acreditava? E eu tinha sérias dúvidas, eu tinha problemas seríssimos de compreensão daquilo que eu acreditava. Mas eu jogava tudo numa caixinha sabe? (Anair, candomblecista)

Nesse sentido, a Igreja Batista apresentou-se para ela como a possibilidade de, pela primeira vez, buscar conhecer a si mesma.

E aí fui com todas as dúvidas possíveis, porque realmente a Igreja Batista me ofereceu a possibilidade de ser, por exemplo, uma menina de 22 anos que eu não sabia o que era até então. Eu não sabia o que era ser. Eu vivia sempre entre... num entre lugar que eu não sabia ... eu sabia que eu era filha de Deus e isso bastava. Então eu não sabia quem eu era de fato.

Continua,

E ir pra Igreja Batista me possibilitou rever isso, revisitar, me questionar, aprender que eu poderia confiar nas pessoas, que eu podia amar, que eu podia ser amada, que eu podia ter meus braços de fora. Que eu nunca colocava meus braços de fora porque eu tinha vergonha do meu corpo. Então, a Igreja Batista foi fazendo assim uma desconstrução no meu pensamento. E aí depois de quase 10 anos de... porque foi toda uma caminhada até Ôrişà conseguir que eu entendesse qual era a proposta de vida.

Assim, seu ingresso na Igreja Batista revelou-se como um lugar “libertador” para

questões sobre sua identidade, alteridade e subjetividades, porque muito do que a indignava se relacionava a aspectos de gênero envolvendo esse ser mulher. Dois exemplos: o primeiro era sobre regras de proibição acerca do uso de vestuário (como calças ou maquiagens para as mulheres) supostamente masculino.

Por que que homem podia usar calça, por exemplo? O que Deus tinha a ver com minha calça? O que Deus tinha a ver com meu batom? Com meu brilho, com eu estar bonita?

O segundo exemplo é sobre quando sua mãe foi proibida de trabalhar fora. Anair destaca a proibição do pastor da Igreja de sua mãe de não trabalhar mesmo em situação de pobreza e miséria, que não usasse calças ou circulasse em espaços masculinos. É importante destacar como essa mulher negra, adulta, passa a se perceber no contexto da religião, especialmente em relação aos seus sentimentos sobre várias questões sociais.

Porque a igreja me impediu de ser menina. Porque a igreja ignorou todos os meus sentimentos. Porque a igreja tinha sido insensível... A igreja tinha ignorado minha família, no sentido da pobreza mesmo que nós vivíamos. Ela tinha impedido de [a minha mãe] trabalhar. Minha mãe trabalhava em casa de família, mas minha mãe foi uma mulher que trabalhou muito em construção civil. E o pastor tinha dito pra ela que ela não podia mais trabalhar porque agora ela era uma dirigente de círculo de oração.

Diz sobre o pastor:

Mas, e o pastor disse pra minha mãe que ela não podia mais trabalhar porque ela não podia mais usar calça. Ela não podia trabalhar no meio de vários homens. Mas acontece que era dali que minha mãe tirava o próprio sustento. O meu e o dela, porque meus irmãos já estavam trabalhando fora. Então, a gente passou muita necessidade em nome dessa... dessa... É... eu fiquei muito revoltada com isso.

A entrevista de Anair reuniu relatos bastante fortes sobre diversas formas de violência simbólica vivenciadas em sua experiência religiosa. Sem condições de detalhá-las como seria justo, optei por organizar, no quadro abaixo, algumas das mais fortes cenas relatadas que servem para explicar a “guinada” em sua vida religiosa e que influenciaram em seu pertencimento como mulher, negra e professora.

Quadro 2: Experiências de violência simbólica relatadas por Anair.

Exploração infantil e racismo	Relatou que quando criança sofreu exploração de trabalho infantil de membros da igreja e para a igreja; que em função do destaque no coral e nas pregações, uma mulher branca, com condições sociais boas, que morava numa mansão em uma cidade vizinha, lhe chamou para ajudar a cantar num coral e posteriormente passou a obrigá-la a permanecer na casa dessa família com a seguinte alegação: <i>[...] essa cantora que tinha me chamado para pregar na sua igreja disse que o espírito de Deus estava mandando [ela] me dizer que eu não podia sair da casa da minha coordenadora. Que eu deveria ficar ali. Que aí de mim - o termo -, eu nunca vou esquecer a expressão que era "ai de ti que saia daqui".</i> Na época, ainda adolescente, ela passou a executar função de responsabilidade da própria coordenadora em cidades diferentes além de assumir funções de trabalhadora doméstica e babá na casa do casal, sem ter o direito de retornar para sua casa. Ela permaneceu ao menos um ano na casa da coordenadora do ciclo de oração. Anair destaca o quanto o fator racial foi, certamente, o preponderante para a exploração que viveu: <i>Então, quando as pessoas que não me conheciam iam pra casa dela eu era simplesmente o que? A empregadinha dela. Porque eu era o corpo preto e gordo dentro de uma casa de uma família que, embora gorda também, mas era uma família branca, era uma família que tinha um nome dentro da igreja. Então, eu virei a empregadinha, o capachinho, a babá do filho dela que era muito pequeno. Então, foi um ano de perguntar por que que Deus estava fazendo isso comigo. Por que que Deus estava fazendo isso comigo?</i> <i>[...]</i> <i>Eu fui e foi o meu trabalho, o meu corpo. E aí foi o corpo de uma mulher preta, de uma mulher gorda, de uma mulher que... E é contraditório pensar assim: eu tinha concluído o ensino médio. Eu não era uma pessoa, naquele contexto, eu não era uma pessoa leiga. Eu era mais escolarizada do que a maioria das mulheres com quem eu convivia. A maioria das mulheres com quem eu convivia eram também mulheres negras, eram também mulheres pobres, mas muito menos escolarizadas que eu. E eu me permiti.</i>
Desvalorização como ser humano	A fala de Anair destaca também a apreensão de como ela não se sentia valorizada enquanto ser e suas singularidades como mulher, e sim pela sua voz. Ela afirma que se sentia como uma espécie de máquina que a cantava bem, que ensinava, que pregava, orava, que fazia bem as pessoas na Igreja: <i>[...] era a minha voz que fazia falta. [...] A minha individualidade, o meu sujeito humano, a mulher que eu era não fazia diferença. Então eu chorava muito, eu sempre chorei muito. Sempre chorei muito. Apesar de entender que eu tenho águas na minha vida, eu entendo também que minhas lágrimas eram muito de um processo de dor que eu não conseguia dar conta. Eu não conseguia me resolver com aquelas dores todas e não tinha em quem desaguar. Não tinha um espaço pra você discutir. Não tinha quem acolhesse isso. Eu era uma máquina de trabalho. Eu era uma máquina pra ensinar. Eu era uma máquina pra cantar. Eu era uma máquina para orar. Eu era uma máquina para pregar. Eu era uma máquina pra fazer o bem as pessoas.</i>

Fonte: Organização da autora

Ao mudar para a Igreja Batista, como já ressaltai, Anair começou a (re)encontrar-se consigo mesma e, aos poucos, ter melhor compreensão de sua identidade negra. Seu rompimento com a igreja evangélica foi a partir de uma série de acontecimentos, reflexões e crises existenciais. Destacou também a leitura de um livro de uma mulher Somali, isso, “no ano que que faria 22 anos de evangélica”. Antes de completar os 22 anos, ela teria falado para si:

“Eu não sou mais evangélica!” Eu estava lendo um livro de uma mulher Somali que citou que rompeu com o Islamismo. Então, aquela leitura pra mim tinha sido o divisor de águas. A partir daquela leitura eu falei: “Eu posso dizer que eu não sou mais evangélica. E hoje eu não sou mais nada, não quero vínculo com nada que me prenda, que me diga o que é certo e o que é errado. Eu quero ter os meus próprios conceitos”. Então eu saí da igreja pra ser feliz, pra ser eu mesma. Aí eu comecei a ter revolta.

Anair contextualiza que esse momento culminou com o período em que fazia faculdade. Durante o curso, ela conversava com uma amiga muito especial que era do candomblé e esse contato também contribuiu para que pudesse problematizar consigo que pessoas do candomblé poderiam ser boas também. E assim passou a querer compreender mais essa religião, considerando que a igreja a teria demonizado a vida toda. Então, ela iniciou leituras sobre o candomblé e solicitou à amiga que a levasse a um terreiro (roça).

Destacou que posteriormente começou a ter sonhos com òrìṣà, mas ainda resistiu porque não queria mais pertencer a nenhuma religião:

Mas eu comecei a sonhar. Eu sempre sonhava com òrìṣà, eu sonhei muuuito. Aí eu sonhava e deixava pra lá né? Não estava entendendo o que era que eu estava sonhando mesmo. E eu não queria também saber. Eu realmente não queria saber, porque eu já tinha sido religiosa. Eu já tinha sido religiosa durante muitos anos da minha vida. Eu não queria mais religião, por que que eu queria religião? Eu não queria religião pra nada! Eu só queria ser uma pessoa boa. Boa não é boa de vez. É boa de fazer o bem. Principalmente o bem pra mim. Porque eu passei uma vida fazendo mal pra mim.

Então, eu precisava fazer bem. Se ninguém fazia, eu precisava fazer. Então, religião realmente não estava nos meus planos, de jeito nenhum. E aí eu comecei a sonhar. Eu sonhava com òrìṣà com uma frequência muito grande. Aí anotava os sonhos e tal. Sonhei, sonhei de novo, sonhei, sonhei de novo, sonhei, sonhei de novo. Aí quando eu falei com minha cunhada ela: “Você precisa ver isso”. Eu: “Não quero ver nada! Não quero saber de nada, tá? Você entendeu que eu não

quero ser de religião nenhuma? Eu estou quieta!"

A partir dessas experiências, Anair foi se aproximando, gradativamente, da religião por intermédio de pessoas que gostava. Consigo reconhecer um tom de afeto e respeito tanto na posição de Anair quanto de Daniele quando tratam de seu ingresso no candomblé. Elas reconhecem o apoio e acolhimento que receberam nas suas comunidades de fé. Assim disse Daniele, por exemplo: “[...] meus zeladores sempre, eles sempre transmitiam muita confiança para a gente”. Ainda que ressalve que do seu “barco” só ela permaneceu, reconhece na figura das pessoas que estiveram à frente do seu processo iniciático fortalezas que a ajudaram a enfrentar os períodos mais difíceis do preceito.

Olha, tanta coisa. Tanta coisa que eu já enfrentei nessa vida. Foi fácil, não. Mas eu acho que o maior desafio, na minha época mesmo, que eu acho que é de modo geral, no meio período de recesso, de obrigação: aqueles 97 dias, como que eu ouvi coisa. Como que eu ouvi, como que eu vi. Eu acho que me desafiar, os alunos e as colegas me desafiarem por estar vestida de branco, usando turbante, às vezes dava um calor, nas escolas quente, quente, quente, eu tinha que tirar o turbante, aí vinha aquele monte de cabelo branco. Ai, não foi fácil, não.

Mas apesar de todos os desafios, Daniele destaca como sua iniciação no candomblé foi determinante para afirmação de sua identidade negra:

Eu acho que a gente constrói e essa identidade acaba se agregando com a gente. Essa identidade faz a gente entrar não só no trabalho, mas acho que de um modo geral na vida social. A gente já enxerga de outra forma, a gente se impõe de outra forma.

[...]

Eu acho que faz parte também dessa personalidade da Oṣun que eu carrego: da superação, da transformação, de, não deu certo aqui pera aí que eu vou lá, vou fazer dar certo de outro jeito. E tem que ser rápido também.

[...]

E se tem alguém assim que às vezes tenta dar um jeito de silenciar, a gente dá um jeito de ir lá e de gritar do mesmo jeito

[...] eu como já tenho 7 anos não está arriado ainda, mas já tenho, umas vezes eu me coloco assim: “Você é Iyáwó, vamos fazer assim? Oh, isso daí você não pode fazer, mas pode fazer desse jeito”. Aí às vezes, olha como isso é interessante: eu não sou mais chamada de professora nem de tia, mas de mãe. Duas pessoas já me chamaram de mãe e eu me estranho. Levo porque agora já é uma terceira condição de educadora? É uma terceira condição que eu não tinha me visto antes, de estar levando aprendizado de uma forma ou de outra
[...]

Essa identidade, forjada por uma experiência de encontro com sua espiritualidade e ancestralidade, reforça o que analisam Carneiro e Cury (2008, p. 133): “Em todos os casos, elas demonstram uma sensação de segurança e maior força para se defrontar com os problemas da sociedade”. Além disso, a última frase aponta o quanto Daniele reconhece em sua trajetória uma confluência de três identidades: primeiro de professora, depois de “tia” (também reconhecida como professora) e, mais recentemente no candomblé, também como mãe. Essa posição se aproxima dos princípios de organização familiar não generificada e que estabelece relações familiares a partir do princípio da senioridade, ou seja, das pessoas mais velhas da comunidade. Assim:

Ao contrário dos conceitos ingleses de mãe e pai, *bábá* e *iyá* não são apenas categorias de parentalidade. São também categorias da adultez, uma vez que também são usados para se referir a pessoas idosas em geral. E, mais importante, eles não são opostos de forma binária e não são construídos em relação entre si (OYĒWUMÍ, 2021, p. 82, grifos da autora).

Mas assim como ressalta a autora, “que a senioridade não é apenas uma questão de privilégio na vida cotidiana [...] [pois] também implica responsabilidade” (OYĒWUMÍ, 2021, p. 82), Daniele entende isso ao afirmar: “*É difícil, ensinar òyàwó hoje em dia não é fácil, não. É complicado, tem hora*”, referindo-se à responsabilidade e desafio da docência-maternidade no ato de ensinar e preparar outro ser humano para a vida.

No âmbito das religiões neopentecostais, poucas das entrevistadas destacaram seu ingresso na religião como um marcador identitário, seja em âmbito profissional, de gênero ou raça. Inclusive Marinalva, por exemplo, não acredita que a questão de gênero, racial e religiosa interfira na sua forma de trabalhar como professora.

Então, eu acho que não interfere. Talvez pelo ambiente onde eu trabalho. É, não interfere por ser mulher, por ser negra, por ser evangelho não interfere no meu trabalho, não, no meu trabalho não. (Marinalva, evangélica)

Assim ela se descreve:

[...] sou mulher negra, obesa, religiosa. Venho duma religião bastante tradicional, tem uma história assim de vida que me orgulho bastante dela. Sou duma família pobre, de um quilombo, meu pai é oriundo de um quilombo aqui de e com 21

anos eu me casei com outro quilombola de uma outra medi de comunidade e estamos na luta pelos nossos direitos. (Marinalva, evangélica)

Reconheço em sua fala que um atravessamento bem evidente para Marinalva é a sua identidade quilombola sobreposta à religião, por exemplo. Isso converge com o que discute o Parecer 16/2012, do Conselho Nacional de Educação, que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. O documento ressalta como as “[...] comunidades quilombolas e o movimento quilombola acrescentam a consciência política construída nas lutas pelos territórios que habitam, nas quais constroem e ressignificam suas identidades” (BRASIL, 2012, p. 6-7).

Marinalva informa que é evangélica por herança familiar de pai e mãe. Ambos haviam saído de São Paulo por questões de crises de desemprego e foram morar no Paraná, junto à família do seu pai. Acredita que seu avô tenha sido dos primeiros moradores das comunidades quilombolas. A entrevistada, ao problematizar sua família miscigenada (branca e negra-quilombola), fala de aspectos da construção de sua identidade quando lembra, na época, que tinha sonho de voltar para São Paulo e viver aquela vida que considerava ser de “rico” com o lado da família branca que era a família da mãe, do qual, destacou, se sentia excluída. Acrescenta que, posteriormente, iniciou sua pesquisa sobre os quilombolas para saber mais da família negra-quilombola, da herança de seu pai, negro, que quando jovem foi morar em São Paulo com a tia, e se casou com sua mãe (mulher branca e de família rica).

Então, a família do meu pai sempre é muito humilde. E uma questão também que eu to deixando passar é que a família do meu pai e da minha mãe, tantas duas famílias já eram evangélicas. Da mesma religião, não religião que somos do cristianismo.

Da mesma arena meu pai viveu uma vida toda aqui. Quando ficou moço, foi morar com uma tia dele em São Paulo e lá ele conheceu minha mãe na igreja. Se casaram em 1983. E teve um grande desemprego em São Paulo nessa época, e eles vieram embora [para o Paraná]. Eu tinha um ano e meio e eu aprendi falar com a família do meu pai, aprendi comer aqui, então eu aprendi viver nesse lugar. Amo esse lugar de paixão assim.

Nunca consegui imaginar indo embora daqui e minha mãe se adaptou bem aqui. Minha vó, hoje tem 94 anos [...]. Mulher linda, maravilhosa! Me emociono até falando dela. Guerreira, bem lúcida. [...]. (Marinalva, evangélica)

Marinalva recupera com dor nas palavras a informação de que é a única pessoa

negra da família. Fala de baixa autoestima em relação a sua aparência, ao cabelo crespo. Destaca que nem sempre se sentiu como “gente”: porque antes se sentia excluída no seio da família da mãe, que era branca. Sentia-se mais incluída e mais feliz na família do pai (e primos):

E eu era a única negra naquela família. Eu sempre me senti a mais feinha, o cabelo crespo... E eu tenho 39 anos hoje. Há 35 anos atrás, quando eu comecei me ver como gente, no meio deles [da família da mãe]. Eu me sentia totalmente excluída, mesmo eles sendo amorosos, mas o diálogo deles [dando ideia que não se sentia incluída por ser negra] O jeito assim, eu não me encaixava na família da minha mãe... E eles sempre foram muito atenciosos. Como ela que veio de São Paulo, eles eram uma família assim, duma classe econômica... até eles ajudavam muito a gente aqui no interior. Mas eu me identificava mesmo no meio dos meus primos do lado do meu pai. Ali eu era feliz. (Marinalva, evangélica)

Talvez por isso na entrevista ela se considere uma pessoa empoderada pela forma de se posicionar e que acredita ter valorização das crianças pelo seu trabalho. Ela se afirma como mulher negra e não aceita que a coloquem por baixo.

E quando eu digo para eles, porque eu falo, hoje, eu sou emponderada, eu falo, coloco meu posicionamento, falo com adoração pelas crianças, pelo meu trabalho e quando eu digo para eles isso. Eu sou mulher negra, eu não aceito que tentem me pôr menos que eu, qualquer outro ser humano. Eu percebo, assim, eles falam: “Você não vai dar conta, você sozinha não vai conseguir, você vai ter que mudar esse diálogo”, porque eu temo numa sociedade que não é assim que funciona, a gente percebe isso.

Ele não fala diretamente, mas indiretamente eu percebo isso ainda hoje. Minha mãe sempre foi, me apoiou muito. Inclusive o ano passado, o ano de 2019 eu terminei a Licenciatura de Educação do Campo da UFPR Litoral. Que foi um aprendizado também maravilhoso. Fiz a pré-pós [...]. Então, tudo que temos oportunidade de adquirir conhecimentos, estamos aí, abraçando, se fazendo presente. (Marinalva, evangélica)

A fala de Marinalva aproxima-se do que Kilomba (2019) chama atenção sobre a retomada de pessoas negras, em especial as mulheres, falarem e escreverem sobre si próprias:

Não se pode simplesmente se opor ao racismo, já que no espaço vazio, após alguém ter se oposto e resistido “ainda há a necessidade de tornar-se – de fazer-se (de) novo”. (hooks, 1990, p. 15). Em outras palavras, ainda há a necessidade de *tornar-mo-nos* sujeitos. [...]

Aqui, *nós* estamos “falando em nosso próprio nome” (Hall, 1990, p. 222) e sobre

a nossa própria realidade [...] (KILOMBA, 2019, p. 28-29).

Em certa ocasião, Marinalva estava assistindo a uma palestra e o chefe do Núcleo Regional de Educação¹⁸ da área norte [da Secretaria de Educação] do Paraná reforçou branquitude por meio de elogio a um perfil estético da região ao convidar as pessoas para a festa da Laranja na cidade de Serra Azul, isso tudo, durante um curso sobre relações raciais:

[...] estava dando uma palestra na sala onde eu estava, [dizendo o nome da professora] estava, ela também era administrativa essa época, nós éramos gente educacional dois. [...] E nós estávamos e a [dizendo o nome de uma professora] estava apresentando um trabalho, salvo o erro, era um uma dissertação de mestrado dela, estava apresentando algo assim que falava muito da questão do negro. [...] Falou do branqueamento com muita precisão [...]. Foi assim um aprendizado riquíssimo. E naquela época, naquela semana, era a Festa da Laranja, em Serra Azul, Serra Azul é a terra da laranja.

E o chefe, o atual chefe da época da área Norte, um senhor muito querido, não vou citar o nome dele, muito adepto. Ele entrou e convidando nós para a noite, uma noite cultural. Para participarmos e ali teria já a votação para a princesa da Festa da Laranja. Quem seria? E ele falou assim, uma fala na época, assim que, gente, nós não podemos permitir: "Serra Azul é a terra da mulher bonita, a terra da mulher magra, alta, loira dos olhos azuis. Vocês não podem perder, meninos..." (estava cheio de meninos também na sala, de rapazes). "Meninos, vocês não podem perder. Temos que prestigiar essas mulheres lindas, maravilhosas". E saiu.

No final do dia, ela [a professora que estava ministrando a palestra] foi fazer uma avaliação sobre o encontro, né? Que esse dia estava concluindo, o outro dia a gente iria embora, veríamos embora. E ela falou: "Se algum de vocês, algum dia, passaram por um ato discriminatório, por uma discriminação e se sentiram inferior, menosprezadas, vocês podem falar". Me veio a fala do chefe na mente e eu fiquei: "Falo ou não falo? Ele é meu chefe, eu sou PSS, né? Mas eu vou falar porque aquilo tinha me incomodado muito". Como assim, "terra de mulher bonita", então, a mulher negra, gorda, cabelo crespo dos olhos negros, igual a jabuticaba, que é o meu caso, não era bonita? Eu falei: "Hoje, nós, mulheres negras, gordas, cabelo crespo, olhos pretos, passamos por um ato de discriminação aqui na sala, inclusive pelo nosso chefe." Ah, você com esse diálogo todo, o dia todo, nós amando, participando, se reconhecendo na fala dela, e vem o chefe estraga tudo.

Essa Lei a gente estudou muito, essas duas leis, nós estudamos muito no [colégio localizado no quilombo onde vive] ela é a base da educação do [colégio]

¹⁸ Do Núcleo Regional de Educação. A Secretaria de Estado da Educação estado do Paraná tem, em cada uma das regiões, esses núcleos para atendimento local.

e a base da equipe multi¹⁹ também, né? A 10.639 e 11.645 é o princípio de tudo, né? Eu acredito que ela foi de suma importância. Sem ela muita coisa não teria acontecido. Sabemos que em 2003 ela já foi sancionada, isso não chegou pras escolas, né? É eu realmente entrei trabalhar em 2019. Em 2009, já trabalhava na rede municipal. Nunca tinha ouvido falar da lei, com toda a minha ignorância, não tenho vergonha de falar. [...] Então, essa lei me marcou muito, né? Foi a partir dela que a gente começou a buscar o conhecimento, eu acredito que ela foi fundamental, fundamental. (Marinalva, evangélica)

Marinalva relata que posteriormente ao acontecido o chefe se retratou e isso a marcou muito:

A [dizendo o nome] é uma professora de história da rede é estadual da educação do Paraná, na época ela estava trabalhando na diversidade do, da área Norte, do núcleo da área norte, ela ficou muito vermelha, ela é loira também, é muito vermelha e falou assim, realmente, [dizendo o nome de outra professora], isso acontece sim. E passou, no outro dia cedo, nós teríamos uma breve reunião antes de vir embora, daqui a pouco o chefe entra. Nunca vou esquecer da carinha dele, mas ele foi tão humilde, tão humilde e ele falou: “Gente, eu soube que alguém se sentiu incomoda pelo um diálogo infeliz meu. Realmente eu fui muito infeliz. Eu fiz esse comentário e eu gostaria de pedir perdão para cada uma das mulheres. Com suas especificidades. Ele disse. Cada uma de vocês tem a sua beleza. Eu fui infeliz querendo fazer propaganda. E eu gostaria de pedir perdão para vocês”. Então, a humildade dele também me marcou isso. Porque a gente sabe que quando ele poderia dar um outro descarte, como diz o nosso quilombola e passar. E ele foi humilde. Então, foi assim um, uma questão de discriminação que eu senti na pele que me marcou. [...]

Isso ficou marcado na minha vida, mas ficou marcado na vida do chefe também. Eu acredito que sei lá, é um aprendizado também para ele. Porque muitas vezes a pessoa repete aquele preconceito que uma vida inteira ele foi ensinado ser preconceituoso e ele repete sem a consciência de estar cometendo um crime. E alguém, muitas vezes, precisa mostrar. E se ela for uma pessoa com uma educação, ela vai reconhecer seu erro. E vai tentar mudar. (Marinalva, evangélica)

¹⁹ “Equipes Multidisciplinares são instâncias do trabalho escolar oficialmente legitimadas pelo Artigo 26A da LDB, Lei n.º 9394/96, pela Deliberação n.º 04/06 CEE/PR, pela Instrução nº. 017/06 Sued/Seed, pela Resolução n.º 3399/10 Sued/Seed e a Instrução n.º 010/10 Sued/Seed. São espaços de debates, estratégias e de ações pedagógicas que fortaleçam a implementação da Lei n.º 10.639/03 e da Lei nº 11.645/08, bem como das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena no currículo escolar das instituições de ensino da rede pública estadual e escolas conveniadas do Paraná. Na perspectiva da construção de uma educação de qualidade, da consolidação da política educacional e da construção de uma cultura escolar que conhece, reconhece, valoriza e respeita a diversidade étnico-racial, as Equipes Multidisciplinares têm como prerrogativa articular os segmentos profissionais da educação, instâncias colegiadas e comunidade escolar”. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=560>. Acesso em 12/07/2022.

Situações como essas demonstram, nesta pesquisa, que ainda que mulheres negras de candomblé apontem para saídas mais efetivas do trabalho com a implementação da Lei 10.639/2003 e com os desafios acerca do ensino religioso e intolerância religiosa (das quais são mais atingidas), a postura de Marinalva (mulher negra, evangélica) também é de consciência racial. Mesmo que, por vezes, ela não demonstre de modo mais direto, sua posição como pessoa negra e consciente do racismo na sociedade, a faz tomar atitudes de enfrentamento.

Apesar de Marinalva não destacar de imediato que aspectos religiosos sejam relevantes em sua trajetória, ela reflete que o fato de ser mulher negra e evangélica interfere na sua vida e nos seus anseios educacionais, contudo por motivos diferentes das professoras candomblecistas. Ela considera que os obstáculos estão na maior parte das vezes por ser mulher, ter filhos (especialmente por ter um bebezinho) e ser esposa, e os espaços educacionais serem distantes da comunidade quilombola.

Eu já tentei, já sonhei fazer alguma licenciatura, ou até mesmo mestra. Já tivemos a oportunidade de nos inscrever, até mesmo como quilombola para mestrado e por ser mulher e por ser evangélica, por ser mãe de dois filhos, esposa. Sou casada, bem-casada, a Deus, tenho uma filha com dezoito anos e hoje eu tenho um bebezinho, com um ano e sete meses, eu até digo para o seu [dizendo o nome] que graças a eles eu tenho esse bebezinho, que os dois anos que eu não fiquei no [nome do colégio no quilombo], eu fiquei em casa, eu engravidei, tive o meu bebezinho. É interfere na minha formação enquanto profissional, sim. Porque eu deixo de fazer a inscrição que se eu tiver que ir morar em um determinado lugar, se eu tiver que me mudar, se eu tiver que fazer várias viagens, como eu vou viajar com meu bebê? Minha filha, por exemplo, ela teve um problema muito sério, a gente fazia acompanhamento periodicamente em Curitiba, no médico.

E como que eu ia deixar ela para eu estudar em um outro estado, em uma universidade, morar em algum campus? Então, nisso eu sinto que por ser mulher eu acabo perdendo oportunidades. Nesse âmbito, sim. Mas, enquanto professora, em sala de aula, não. Não, isso não. (Marinalva, evangélica)

No seu depoimento, Marinalva reflete sobre situações que envolvem pobreza e pertencimento quilombola; fala dos desafios de ser mulher e evangélica quando considera as dificuldades para avanço da escolarização por ter filhos e marido e as universidades serem distantes. Então, em passagens como essas, considero que, para ela, sua identidade étnica (de quilombola) é a mais evidente.

As comunidades quilombolas e sua luta por direitos fazem parte dos contextos nacional e internacional. Ao longo dos anos, juntamente com outros povos e comunidades considerados tradicionais e em articulação com outros movimentos sociais, os quilombolas, por meio de suas ações e atuação política, [...] Questionam a tendência ainda hegemônica do Estado e do campo do Direito de aplicarem a lei de maneira neutra e indagam por que em sociedades reconhecidamente diversas e pluriculturais, como é o caso do Brasil, ainda é possível encontrar tanta resistência à garantia dos direitos dos coletivos sociais considerados diversos. É nesse campo que a discussão do “direito étnico” começa a ocupar mais espaço. E é também nesse campo que os quilombolas, enquanto coletivo étnico-racial e social, adquirem maior visibilidade na arena política (BRASIL, 2012, p. 10).

Ela reforça isso ao descrever como a comunidade e seu colégio sofrem discriminação em relação a outras instituições de ensino do município onde vive. No contexto do colégio localizado na sua comunidade, considera que havia discriminação da comunidade quilombola. E isso era perceptível nas reuniões pedagógicas do Estado, que eram centralizadas num colégio da região central da cidade. Ressalta que as pautas destacadas na reunião pedagógica não se relacionavam com a realidade da comunidade quilombolas:

Então, no contexto que eu atuava, o Colégio [nome do colégio], a gente sofria ao todo [toda a comunidade], não eu, a gente sofria uma discriminação assim.... A gente ia nos encontros de estudo... Nas semanas pedagógicas do Estado é centralizada no colégio de [nome da cidade], no centro. Mas já chegava lá, a realidade deles era outra; o diálogo deles não tinha nada a ver com a nossa realidade [como quilombola]. Aí, um dia já era diretora [do colégio do quilombo], na época, nós pedimos, nós reunimos e pedimos pra ela se tinha possibilidade de nós trabalhar em separado deles, porque nós, a nossa voz não era ouvida lá. A gente falou e sempre afirmou isso [...]. Essa garra, essa luta que a gente tem, é a gente percebe que os demais colegas que eles não estão nessa luta, tu não tens essa visão, eles têm outro posicionamento. Com alunos e pais, nós não temos, assim, nós não sofremos discriminação. Mas, uma coisa bem família minha. Assim, eu tenho primos, professor. E esses primos meu, eles são do lado da minha mãe, de São Paulo.

Mas ao detalhar a relação pertencimento religioso e localização, Marinalva informa que nas comunidades quilombolas onde vive e nas que ficam em seu entorno, a maioria das pessoas é evangélica e, por isso, acredita que nunca tenha se sentido discriminada em relação a sua religião e também por terem a mesma cor de pele e não ter ninguém rico.

Como as comunidades quilombolas [nome das comunidades] a maioria

evangélica, eu nunca senti discriminação em relação a minha religião e no ambiente onde eu convivi enquanto criança, eu também nunca me senti discriminada, porque as pessoas tinham a mesma cor da minha pele, o era igual o meu. Não tinha ninguém rico. (Marinalva, evangélica)

Por outro lado, sobre alguma forma de discriminação que já tenha vivenciado por ser religiosa, ela acredita que já tenha sido discriminada em uma das escolas porque não usava calça comprida e a diretora exigia.

Uma coisa que eu já senti por ser mulher religiosa, discriminação: eu trabalhei numa instituição municipal, uma determinada época e a religião onde eu estou inserida, um dos mandamentos é que a mulher não use calça. Não é obrigatório. Se o trabalho exigir, nós podemos usar calça. Não, assim, não é coisa: se você não puder usar calça, você não trabalha, não é assim. Se você tiver que usar calça, você pode. Mas eu nunca me senti confortável. E eu, na educação, nunca teve isso. Nunca ninguém foi obrigado, principalmente a educação da rede pública eu nunca soube. E eu tive uma determinada chefe que ela falava: “Não dá muito certo o crente, porque crente tem que pôr calça. Como que uma professora vai trabalhar de saia?”. A professora [citando uma professora] me conhece, mesmo usando saias sempre tive o cuidado de ter um porte profissional em sala. Não é aquela saia curta, aquela saia que chama atenção dos alunos. Tentava usar uma roupa decente e eu me sentia muito incomodada. E só na época eu estava fazendo Pedagogia, estava fazendo minha carteira, foi bem no início, e eu precisava daquele trabalho. Então, eu fiquei por três anos ali. Resisti. [...] Foi uma coisa que eu resisti, que eu suportei por, mas quando eu pude sair, eu saí, cheguei lá. Mas, em sala de aula, teve algum aluno ou outro que apontou alguma coisa, mas a gente tenta mostrar, porque sabemos que os nossos alunos vêm de uma cultura eurocêntrica. Que eles isso, ensinaram isso. Então, eles vão ter que aprender que não é assim a vida. Então, a gente tenta conversar com eles, mas assim que eu me sentir excluída, humilhada, não lembro, não lembro.

Ela diferencia a experiência vivida com a diretora da escola onde trabalhada, demarcando que foi uma situação excepcional, já que, no ambiente escolar de modo geral, ou seja, “na educação, nunca teve isso. Nunca ninguém foi obrigado, principalmente a educação da rede pública eu nunca soube” (Marinalva, evangélica). E no trabalho direto com estudantes, ela ressalta situações esporádicas “algum aluno ou outro que apontou alguma coisa”, mas ela conduziu associando essa posição a uma atitude eurocêntrica, talvez querendo dizer sobre a necessidade de estimular, nos/as alunos/as o convívio com as diferenças e a diversidade.

Sueli, outra professora candomblecista, ainda que também como Marinalva informe não ter vivenciado situações explícitas, identifica que por trabalhar projetos de valorização da cultura africana, relata situações em que seus projetos foram preteridos,

mesmo que o motivo, de acordo com ela, é em função de como atua, “não ficando em cima do muro” em defesa de questões que acredita. Mas reconhece que, conforme foi demarcando sua postura, seus projetos passaram a ser reconhecidos também.

Então, [...] em princípio, explicitamente não, mas nós temos todas essas questões assim, se tem qualquer coisa a professora Sueli, o projeto dela não está suficiente, não é o bastante. Aí, vem alguém que é superior, lá de cima, que conhece meu trabalho, vem e fala “não!”, mas tem outro projeto na escola que a gente vê que é bem importante manda para a publicação, eles falam “não!”. Não tentam esconder de qualquer maneira, mas agora a gente já está conhecido, então as pessoas superiores de outros órgãos falam: “E o projeto da professora Sueli? É este projeto que a gente quer para mandar para a publicação, porque é importante...”. Então, explicitamente, não existe [discriminação], não presencio, mas tem estas coisas que são estruturais. Nós temos o racismo estrutural e as coisas não são piores explicitamente, porque eu não tive como ficar em cima do muro. A partir do momento que eu escolhi este projeto, este trabalho, eu me posiciono e a gente escolhe um lado e defende isso. Mas, para outras pessoas seja mais difícil, tentam em todo o momento se esconder, não quer se mostrar se esconde e, a neutralidade faz com que as outras pessoas achem que podem ser sobre elas. (Sueli, candomblecista)

Ela atua como professora efetiva da rede municipal de São Paulo desde 2015, desenvolvendo trabalhos como pedagoga e como professora de Matemática no âmbito das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008.

Meus trabalhos como pedagoga e como professora de matemática trabalham com projetos voltados para a valorização da lei 10639/2003 e 11845/08. São voltados para a valorização do povo negro e indígena dentro desta rede que eu estou hoje, secretaria municipal de educação de São Paulo desde 2015. Nesta rede eu desenvolvo projeto de memórias africanas, narrativas de mitos e iorubás que trazem mitos e itãs falando sobre os orixás, e esses orixás da mitologia em iorubá são os mesmos personagens que aparecem nas religiões de matriz africana em Brasil umbanda e candomblé.

A história de Sueli é marcada por luta, assim como Marinalva e todas as outras professoras negras entrevistadas, para conquistar a formação superior e a profissão. Ela iniciou sua trajetória na educação antes mesmo de se tornar professora, porque não tinha recursos financeiros para pagar um curso superior, quando foi participar de um projeto chamado “Escola da família”. Tal projeto oferecia uma bolsa de estudos. Assim, ela estudava e no fim de semana trabalhava na escola.

[Foi] uma ação chamada “Escola da família”, onde os estudantes de nível superior podiam trabalhar finais de semana nas escolas estaduais de São Paulo

para ter direito a uma bolsa de estudos e aí eu me escrevi neste projeto escola da família, então eu estudava durante a semana e participava e trabalhava na escola nos finais de semana.

Antes de se tornar servidora pública, Sueli também trabalhou em ações sociais em escolas em que ela era professora de reforço de matemática, sua primeira formação, ou ainda aula de artesanato. Posteriormente como servidora pública atuou como agente de organização escolas, trabalhando como inspetora ou na secretaria da escola quando era ainda graduanda em Matemática.

Posteriormente ainda cursou Pedagogia porque acreditava na importância de atuação como professora e no social também

[...] posteriormente fiz o concurso para trabalhar como professora aí eu ingressei primeiramente numa escola e município pouco distante da minha casa. Trabalhei lá e comecei a prestar concurso para poder entrar. Posteriormente, depois de dois três anos trabalhando enquanto professora de matemática achei necessário fazer um curso de pedagogia, porque eu já tinha em mente que além de ser professora eu acho que todo professor de verdade tem uma função social dentro da comunidade, então eu me via como uma pessoa que tinha que devolver para a comunidade aquilo que havia recebido, recebido uma bolsa, ter tido uma oportunidade de ter estudado mesmo com dificuldades gratuitamente, fazer projetos voltados para causas sociais comentando aí, a valorização das pessoas sobretudo as negras.

Ainda considerou:

Então eu pensei assim: eu acho que se eu fizer Pedagogia eu vou conseguir trabalhar com outros grupos com as famílias porque dando essas aulas de Matemática a gente não consegue estabelecer uma relação direta, não tem a questão de afetividade, porque normalmente é um entra e sai de professor e a gente não estabelece uma relação com os alunos de fundamental II.

Talvez por isso para ela a defesa intransigente de suas turmas e do seu trabalho seja uma marca em sua fala. Mas na próxima seção, juntamente com as falas das demais entrevistadas, explorarei melhor questões relacionadas ao trabalho docente, a identidade negra e religiosa.

5.2 Desafios na prática docente e intolerância religiosa

Rosemara, que se autodeclarou evangélica neopentecostal, disse que pela opção

religiosa sofreu preconceito por parte de colegas que já fizeram comentários em relação a sua religião. Por parte dos/as estudantes não vivenciou qualquer situação de intolerância. Segunda ela, foi dos maiores desafios que enfrentou, atualmente:

Sou evangélica neopentecostal, já enfrentei desafios assim, até mesmo preconceito por partes dos colegas, não dos alunos fazerem comentários em relação a minha religião. Este foi um dos maiores desafio que enfrentei atualmente. (Rosemara, evangélica)

Ao falar de suas práticas pedagógicas, refletiu sobre intolerância religiosa sem localizar se a questão se refere a ela, por ser evangélica ou as pessoas de religião de matriz africana. Considera que desde quando começou a dar aula, nota que antigamente era mais desafiador falar da temática, que era mais “engessado”, mas que hoje consegue falar de respeito disso e da diversidade como questões no currículo escolar. Antigamente, para ela, havia mais preconceito e o tema era tabu.

Eu trabalho desde 2004 hoje eu percebo que tivemos vários avanços em relação a intolerância hoje é mais trabalhado antigamente era mais engessado você não conseguia trabalhar e nem falar no assunto tinha mais preconceito e tabu. Hoje consigo trabalhar com a criança a questão do respeito e da diversidade são questões que tem no currículo escolar. Com mais liberdade e adequada sobre o tema. Ainda existe barreiras mais consigo desenvolver um bom trabalho de uma forma adequada e viável para o aluno. (Rosemara, evangélica)

Ela atua na rede municipal de Araucária-PR há dez anos. Em sua rede, o ensino religioso é facultativo, mas ela ressaltou que trabalhava a diversidade religiosa e os valores e o respeito de várias religiões.

Eu trabalho no município de Araucária há dez anos sou professora da rede municipal. Antigamente não tinha ensino religioso, hoje temos. Embora ele seja facultativo, dentro do ensino religioso a gente consegue trabalhar melhor a diversidade religiosa, trabalhamos valores e várias religiões que existe, consigo trabalhar bastante a questão do respeito as religiões. Às vezes encontramos barreiras, sempre falando que o aluno tem direito a reconhecer outras religiões que não seja a sua.

[...]

O objetivo é trabalhar os valores e o respeito de várias religiões. Não abordamos uma religião só. O aluno já vem com sua religião de casa trabalhamos sem focar numa só religião. (Rosemara, evangélica)

Inclusive ela ressalta facilidade em trabalhar com o tema e abordar questões sobre intolerância religiosa.

[...] como trabalho com os pequenos, trabalho de uma forma mais apropriada com a idade deles. Com os maiores dá para trabalhar a intolerância religiosa. É mais fácil trabalhar a questão do preconceito religioso. (Rosemara, evangélica)

Por outro lado, ainda que Rosemara considere que o seu trabalho sobre a questão religiosa tem sido positivo, ressalva que alguns colegas se “fecham” para trabalhar o tema.

Tenho avaliado de uma forma positiva. Temos apoio de alguns professores do município, temos assessoramento. Alguns professores têm trabalhado de uma forma bem rica e o resultado vem sendo positivo. Temos alguns professores que se fecham para não trabalhar este tema. (Rosemara, evangélica)

Analisando as diversas falas das professoras entrevistadas, Rosemara é a única professora de destaca ter facilidade para trabalhar questões sobre ensino religioso e intolerância religiosa. Ela própria afirma ter sido vítima, mas assim descreveu a situação:

Sim, já passei. Por colegas de trabalho. Reagi naturalmente. (Rosemara, evangélica)

Por outro lado, assim como as demais – e que será possível perceber no decorrer deste capítulo – ela reconhece o racismo do qual é/foi vítima por ser negra. Quando perguntada se o fato de ser professora, mulher, religiosa e negra interfere nos processos educativos, assim ela respondeu:

No processo educativo eu não vejo uma barreira tão grande assim, porque eu vejo o respeito dos alunos comigo. As crianças que eu trabalho às vezes falam algumas frases maldosas por serem crianças. Ainda são inocentes porque não têm maturidade, mas lá fora na sociedade sofremos bastante ainda. Conseguimos vencer alguns paradigmas. Quando eu era jovem não conseguia emprego por ser negra há pouco tempo descobri que certas escolas particulares não contratavam professoras negras. Eles tinham medo dos pais não quererem professores negros para os filhos porque tinham medo de perder clientela. (Rosemara, evangélica)

Pelo conteúdo da entrevista de Rosemara, fica evidente que ela se reconhece

como negra, evangélica neopentecostal, mas não identificou qual igreja. Apesar de as questões do roteiro serem idênticas aos dois grupos de professoras (evangélicas e candomblecistas), nas questões que envolvem educação e identidade de gênero, raça e religião nas práticas educativas, as respostas das entrevistadas evangélicas foram mais sucintas ou difusas, e como menos exemplos que possam traduzir sua apreensão.

Ao ser perguntada sobre o conteúdo das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, é possível perceber pouco conhecimento da parte dela sobre suas potencialidades:

A Lei ela vem, não começou a existir ontem. Já existe há anos que já foi vigorada. Ela contribui de uma maneira muito boa. Não adianta existir a Lei se o professor não souber mediar o aluno tem que apreender e levar o conhecimento dentro de sua casa, hoje a gente tem uma base para trabalhar. (Rosemara, evangélica)

Outro exemplo de modo sucinto e difuso foi Elga, que optou por não realizar a entrevista virtualmente e justificou que “nesse momento não teria tempo”. Como ela havia recebido as questões por e-mail, enviou as respostas por escrito. Ainda que eu tenha oferecido outras opções de datas, percebi que ela optou por não realizar o encontro virtual, mesmo que tenha autorizado o uso de suas declarações. Então, como se trata de um caso diferente na pesquisa, reuni, no quadro a seguir, todas as perguntas e respostas de Elga.

Quadro 3: Perguntas e respostas de Elga, enviadas por e-mail.

1º) Fale-me um pouco sobre sua trajetória profissional como professora na rede pública.	<i>Desde 2009 leciono com muito carinho e cobro-me em conhecimento para ministrar todos os temas anuais com muita dedicação, ao ponto de tirar do meu bolso para atingir as expectativas dos meus alunos, principalmente no Ensino Médio.</i>
2º) Quais os desafios que você enfrenta ou já enfrentou na prática docente por ser uma professora negra?	<i>O teste do conhecimento e o racismo indiretamente, às vezes, diretamente.</i>
3º) Quais os desafios que você enfrenta ou já enfrentou na prática docente por ser uma professora negra e religiosa (de matriz africana ou neopentecostal)?	<i>Sobre a religião sempre fui respeitada, pois sou submissa aos editais, porém os próprios alunos percebem e perguntam-me devido a forma que conduzo as situações em sala de aula e também na prática docente.</i>
4º) Como você percebe sua escola atual (ou outras que já trabalhou) em relação a intolerância religiosa ou sobre respeito à diferença?	<i>Devido aos editais, percebo a cobrança para o cumprimento.</i>
5º) De que maneira a instituição que	<i>O acolhimento acontece concernente à disciplina ou matéria</i>

você trabalha acolhe ou não o debate religioso à luz dos Direitos Humanos?	<i>de Ensino Religioso.</i>
6º) Na sua prática em sala de aula como você lida como o tema da religiosidade?	<i>Sigo as leituras de textos sobre o assunto e interpretações das mesmas, quando há nos livros didáticos. Geralmente deixo os alunos com liberdade para perguntas e também para contarem experiências.</i>
7º) Você aborda ou é abordada sobre questões de intolerância religiosa em sala de aula?	<i>Abordo através das Escolas Literárias no Ensino Médio para interpretações e ensino. Raramente sou abordada.</i>
8º) Como você avalia o ensino religioso na escola?	<i>Muito importante, pois é uma forma de conhecer um pouco de cada religião, porém penso que todos têm o direito de manifestar sua fé e serem respeitados.</i>
9º) A Lei 10.639/03 e 11.645/08 contribui para o acesso ao conhecimento da população negra?	<i>Sim. Por meio das mesmas as instituições de ensino, gestores e professores podem se munir de orientações, princípios e fundamentos para o planejamento e execução do conteúdo dentro de sala de aula.</i>
10º) Você já passou por alguma situação de discriminação religiosa na escola onde trabalha? Se sim, como reagiu?	<i>Nunca passei por situação de discriminação religiosa.</i>
11º) Você já passou por alguma situação de discriminação de gênero na escola onde trabalha? Caso sim, como reagiu?	<i>Nunca passei por situação de discriminação de gênero no colégio.</i>
12º) Você já passou por alguma situação de discriminação racial na escola onde trabalha? Caso sim, como reagiu?	<i>Sim. Comuniquei a equipe pedagógica onde tomaram todas as providências. Inclusive os alunos também se mobilizaram contra a situação por mim.</i>
13º) Sua religião aparece nos currículos escolares? Como? Você gostaria de fazer algum comentário sobre o tema?	<i>As habilidades descritas pelo documento BNCC não enfatizam uma religião. Pelo contrário, todas as competências específicas da área se direcionam para estimular a convivência e o respeito entre diferentes tradições religiosas.</i>
14º) O fato de você ser professora, mulher, religiosa e negra interfere nos processos educativos? De que forma? Tem exemplos?	<i>Não interfere em nada e sim me ajuda em tudo que sou e determino. Sinto-me a vontade, luto, busco e consigo ser vitoriosa nos desafios e situações.</i>

Fonte: Organização da autora.

Mesmo que de modo muito sucinto, identifiquei algumas características bem evidentes do discurso de Elga. A primeira delas é o reconhecimento de seu pertencimento racial (negra) e a discriminação racial da qual é vítima. Tanto com relação aos desafios por ser professora negra (questão 2ª) quanto ao exemplificar se sofreu discriminação (questão 12ª), é possível perceber que o racismo é um obstáculo ao seu trabalho e reconhecimento como docente, mas que apesar disso ela enfatiza o quanto seu comprometimento com a educação é sua marca (questão 1ª).

Já sobre a questão religiosa (sua própria experiência) tanto em relação ao fato de ter sofrido alguma discriminação no ambiente escolar (questão 10ª), quanto ao fato

de sua identidade religiosa influenciar nos processos educativos (questão 14^a) ela não destaca qualquer situação de discriminação.

Não tenho como lançar juízo de valor sobre a decisão da entrevistada de não conceder entrevista virtualmente e, quem sabe, termos tido mais oportunidade de ouvir detalhamentos sobre sua identidade como mulher, negra, professora e religiosa. Mas, como destaquei no início deste capítulo, optei por não impor nenhuma regra por entender os riscos de uma eventual posição de incômodo por parte das entrevistadas. Concorro com Kilomba (2019, p. 85), quando afirma:

É extremamente importante ter essa perspectiva biográfica ao trabalhar com o fenômeno do racismo porque a experiência do racismo não é um acontecimento momentâneo ou pontual, é uma experiência contínua que atravessa a biografia do indivíduo, uma experiência que envolve uma memória histórica de opressão racial, escravização e colonização.

Mas outro fator que pode ter sido o limitador para Elga conceder entrevista virtual é, obviamente, o meu pertencimento religioso ligado aos supostos riscos que suas declarações poderiam indicar para a minha interpretação. Sobre essa situação em específico considero que tive mais cuidado ainda de não invadir o espaço de cada entrevistada ou agir de modo tendencioso, desqualificando qualquer de suas declarações. Na verdade, o que observei de Elga foi uma exceção à regra.

Já Marinalva inicialmente comentou, de modo muito breve, que atua no enfrentamento à intolerância religiosa em relação às religiões de matrizes africanas, mas não conseguiu citar algum tipo de discriminação que acontece no cotidiano da escola e tampouco qual conteúdo trabalhou durante sua atuação como professora. De modo geral em sua entrevista, sua fala foi de modo genérico, sem explicitar os conteúdos ou nomear termos de cunho discriminatório como “machismo” ou “racismo”, por exemplo. Ainda, quando fala de intolerância religiosa na escola, cita os próprios grupos evangélicos e católicos. Ao explicitar sobre ensino religioso, destacou mais elementos do cristianismo.

Ela também não explicitou detalhes sobre sua compreensão e autopercepção das práticas educativas que desempenha como sendo uma professora, mulher, negra e evangélica.

Diferentemente, Anair destacou como sua identidade religiosa se faz presente no ambiente escolar. Ela ressalta que vivenciou desafios relacionados com machismo e

sexismo tanto quando era evangélica como agora, sendo do candomblé. Sobre isso, ela destaca a importância de enfrentamento ao racismo ao citar seus alunos e alunas negras:

A gente tem várias colagens. Eu fui professora negra evangélica, eu fui professora negra e eu sou uma professora negra candomblecista. E isso sempre esteve muito atrelado a todas as minhas práticas docentes de enfrentamento ao machismo, ao sexismo. E é um enfrentamento com tudo que existe em mim mesmo. As quaisquer práticas que venham a colocar em jogo... E quando eu falo em colocar em jogo a minha humanidade diz muito respeito a: se o meu aluno ou a minha aluna está sendo agredido ou violentado por ser negro, por ser negra, por ser menino, por ser menina, eu também estou sendo violentada ali. (Anair, candomblecista)

Dentre as várias questões que notadamente são ressaltadas em sua fala, é bastante intensa a ideia de estado laico que não se traduz na escola, sobretudo a pública. São questões que lhe chamam atenção e que reforçam a intolerância religiosa nesse espaço institucional.

Eu já tive algumas brigas nesse sentido de... porque eu acho que isso é um desafio. É você dizer assim: "olha, a escola se diz Laica, mas ela não é laica. Ela escolhe o segmento religioso para legitimar. Eu nem preciso que você legitime o meu, o meu já é legítimo. Agora se você colocar um como superior ao meu, a gente vai ter que conversar". (Anair, candomblecista)

Relatou outras situações de contraposição ao estado laico na escola quando já era candomblecista e aconteciam orações cristãs na escola.

Mas assim, se eu pensar na escola que eu trabalhei até 2017. Antes de ir para [nome da cidade]. A crença religiosa era explícita mesmo. A escola tinha o momento de orar, de ler a bíblia, de falar em línguas, que é um rito bem neopentecostal. Faziam reuniões dentro das salas de aula. As pessoas olhavam pra mim, eu tinha alguns parâmetros pra ser medida na escola. Eu era preta... e assim, não era dito, mas... Enfim, a gente lê né? As entrelinhas. (Anair, candomblecista)

E na mesma medida em que as instituições onde atuava assumiam hábitos religiosos tão demarcados, a experiência religiosa de Anair era constantemente alvo de intolerância, tanto por parte de colegas quanto de estudantes:

Preta, REDA²⁰, porque REDA não tem valor né? As pessoas desvalorizam muito REDA. E eu era candomblecista. Eu não era nem iniciada, mas as pessoas sabiam, as pessoas sabem que você é candomblecista. Porque você não precisa dizer e se as pessoas te perguntarem não tem por que negar, então...

[...]

Foi uma escola que me maltratou muito. Às vezes eu não sabia por que eu estava sendo maltratada. De não querer me servir lanche. De não querer... enfim, assim, que eu colocasse determinadas coisas na sala, de colocar os piores alunos. Por exemplo, tinha um aluno... Piores no sentido... Eu acho que piores não seria o termo mais apropriado não. Mas assim, de pegar os alunos que ninguém queria. [E colocar] na minha sala. Então, tinha esse viesinho assim, essa colagem... REDA! E alguns professores diziam: "tão fazendo isso com você porque você é preta!". Porque, na verdade, as outras meninas que eram concursadas, inclusive que também faziam isso comigo. Elas tinham outro tratamento.

Mas a questão religiosa era muito séria mesmo. Era e sempre foi. E aí eu tive que ir me munindo mesmo. Como eu não podia enfrentar a escola toda, eu falei: "Eu vou trabalhar com os meus alunos". Eu me fechava na minha sala.

Nessa daí eu não digo que eu ensinei a escola não. Na escola que eu estou eu digo: "Eu eduquei pra me aceitar, pra me respeitar". Nessa eu não tinha nem estrutura. Então, eu precisei educar os meus alunos. Eu trabalhava com eles sobre diferença, sobre liberdade religiosa. Eu levava matérias. Eles construíam peças, textos... No respeito a diferença. Aí eu volto aquela questão, do desafio (inaudível). Alguns desafios serão os mesmos, mas os contextos vão mudar e em cada lugar você vai ter que adaptar.

Essa escola, pra mim, foi uma experiência muito ruim. Foi a escola onde eu me senti mais discriminada e eu sabia que o viés religioso era muito forte. Porque eu acho que 60%, 65% da escola era evangélica. Assim, [fora] os funcionários, fora os alunos. Então, da direção, ao menino que trabalhava na portaria, era todo mundo evangélico. De quatro pessoas, três eram evangélicas. Eles atacavam muito, eles eram bem cruéis assim. Mas, enfim, eu acho que a gente vence. Eu falo sempre: "A experiência mais difícil eu já tinha passado, então, as outras, a gente passa".

Esse é um desafio que existe até hoje. É o desafio até hoje do menino [alunos e alunas] olhar e não querer ter contato comigo. É assim, histórias de... a gente sempre levar muita comida, mas não sou eu porque eu sou do candomblé ou porque eu sou uma mulher que gosta de fazer comida e dividir com as pessoas. Porque isso é muito nosso. Nosso, não necessariamente da nossa religião, nossa religião reproduz muito lindamente isso. Mas nós mulheres negras temos isso dentro de nós. A gente gosta de fazer comida e dividir. Pronto. E se vai pro candomblé então, aí já foi, aí é que a gente faz isso mesmo. Mas, no eu tenho um grupo na escola que a gente é muito assim, a gente faz comida. (Anair, candomblecista)

Sobre o alimento – destacado por Anair como algo marcante em sua identidade não apenas como candomblecista – um episódio em especial é bastante marcante pois

²⁰ Regime Especial de Direito Administrativo – REDA. Trata-se de vaga de profissional contratado/a por meio de processo seletivo simplificado.

demonstra como a intolerância religiosa tenta obstruir os vínculos afetivos entre professora e estudantes. Ela conta que levava doces para as crianças, especialmente bala de goma, e que algumas não comiam porque ela era de candomblé e acreditavam que a bala de goma (jujuba) fosse do diabo.

E eu levava, às vezes, [a bala de goma] jujuba pros alunos. Pra premiar... Porque eles ficavam no meu pé. "Tá bom, quem acertar ganha uma jujuba". Mas eu tinha alunos que não comiam minha jujuba, porque era "jujuba do diabo". A jujuba que eu comprei com meu dinheiro viu... Comprei com meu dinheiro que eu não peguei de diabo nenhum, que eu nem conheço o diabo...

Mesmo com as explicações, segundo ela as crianças ainda acreditavam que a bala de goma era do diabo.

Mas era jujuba do diabo. E eles não diziam pra mim, mas eles diziam pra outros professores que depois conversavam comigo. E isso eu tô dizendo nessa escola, porque em escolas anteriores o aluno chegou a dizer pra mim: "ó pró, fulaninho não comeu não, não pegou a balinha não porque ele falou que você é do candomblé". "Ó pró, eu peguei, mas fulano rezou primeiro. Ele primeiro orou, pra depois comer o doce que você deu". Eu disse: "venha cá. E quando eu te dei a caneta, você também orou pra ficar com a caneta que eu te dei". "E quando eu te dei aquele lápis, você também pediu a Jesus pra abençoar o seu lápis e a borracha e a caneta e o livro e o caderno porque eles eram do diabo? Por que eu sou do diabo? É isso?"

Anair explicita que quando era evangélica essas coisas não aconteciam com ela. Porém depois que entrou no candomblé sim:

Eu acho que esses desafios, eles vão estar colados comigo sempre. Eu não tinha isso quando eu era de igreja evangélica. E aí, eu não tinha esse atravessamento. Mas esse atravessamento hoje existe por conta da questão...

Daniele também vivenciou situação em que o diabo foi associado não diretamente às religiões de matrizes africanas, mas, de modo indireto à cultura que – em diálogo com o cristianismo – gerou tradições no Brasil.

Fora isso, só, assim, falando, das tradições, nem das tradições do círculo junino a gente consegue falar muito. Porque virou, ah, eu nem sei dizer o que virou. A gente não pode falar de São João, tem que falar de festa de São Pedro, nem isso, aliás, tem que falar "festa cultural". Aí chega todo mundo de quadrilha, cheio de bandeirinha, fogueira, mas não pode falar que é uma festa de São João. É complicado. Até o Natal a gente está com dificuldade de falar. É isso.

Ela inclusive relata um exemplo vivenciado sobre uma aluna que se recusou a fazer a atividade que tinha a imagem de São João Menino, alegando que era imagem do capeta.

Em 2015 eu estava em outra escola, aí a gente estava falando das festas do ciclo junino e na atividade tinha uma ampliação do da imagem de São João, São João Menino. Aí, todo mundo fazendo e tal, tranquilo, aí uma menina falou: “Eu não vou fazer”. “Ué, por que você não vai fazer, querida? Aí ela falou assim: “Porque isso é coisa do capeta. É coisa do capeta e eu não vou fazer. Aí a gente tem que ser malabarista “Quem falou pra você que é coisa do capeta?” “Minha mãe”. Aí fui lá, sentei, conversei, conversei com ela e ela não aceitou. Não fez e não fez mesmo. Eu falei: “Você propõe então o que para repor essa nota?” “Eu faço qualquer coisa”. “Ah, você faz qualquer coisa? Então você escreve pra mim por que que você não quer fazer essa atividade e o que você proporia para uma pessoa como você que é de outra religião que não quer trabalhar esse assunto”. Eu estou até hoje esperando.

Essa associação, feita pelas crianças tanto na realidade de Anair quanto de Daniele acerca do “diabo/capeta” rememora uma pesquisa realizada por Rita de Cássia Fazzi (2006). Ao entrevistar crianças entre 8 e 9 anos de idade em duas escolas públicas de Belo Horizonte-MG, algumas delas associaram o preto (cor) ao diabo:

A associação da categoria preta com diabo surgiu entre as crianças pobres, principalmente. Uma delas, por exemplo, explicou o fato de não querer ser preta afirmando que “a gente ia parecer o diabo de tão preto”. Ou seja, ser preto não é bom porque o diabo é preto. Posteriormente, esta criança explicou que o capeta “deve ser preto” porque “ele é feio né?”. E uma outra menina afirmou que “ele é pretão” e que “tudo que é preto é do capeta”, generalizando, assim, a representação de que o diabo é preto para outras situações, expressando o estereótipo preto é capeta. A representação simbólica do diabo como um ser preto/negro, [...] mesmo que não seja uma expressão direta do preconceito racial, pode se constituir em mais uma base para o seu desenvolvimento, no sentido de ser mais uma associação cultural negativa, principalmente, com a representação oposta de que Deus é branco. Carolina [...] teve que construir uma explicação para o fato dos anjos serem brancos, revelado durante um culto evangélico, dizendo que as almas das pessoas pretas que morrem “ficam brancas e Sara chegou a afirmar que “anjo preto é só do mal” (FAZZI, 2006, p. 122).

É muito difícil enfrentar posições como essas que desde cedo marcam o modo com as crianças interpretam o mundo. Daniele também apresenta relatos de intolerância vivenciada na escola. Uma das situações foi com a diretora de uma das escolas onde trabalhava: passado um ano de sua iniciação, ela vivenciou um novo período de preceito

religioso (que ela chamou de “obrigação de um ano”). Ainda que não tenha explicitado se tomou ações legais, Daniele relata que conseguiu enfrentar a diretora:

Veio a obrigação de 1 ano, eu trabalhava numa escola que a diretora era extremamente intolerante: ela não falava na minha frente, mas falava muito pelas minhas costas, porque eu andava de contra-egun, andava com as minhas contas por conta da minha obrigação de 1 ano, andava de branco. Então ela falou que ela tinha professora macumbeira na escola. Deixei ela falar à vontade, eu só falei bem assim: “Se você está preocupada por eu estar no seu ambiente, eu sinto muito que eu não sou sua funcionária, sou funcionária do município” (onde eu sou efetiva até hoje). (Daniele, candomblecista)

E acrescentou:

- “Sou efetiva do município, eu não sou sua empregada, não sou sua coleguinha de trabalho, eu sou uma funcionária, estou no exercício da minha função. Se você insistir a gente pode conversar diretamente na ouvidoria”. Ela também ficou na dela, ela ficou me olhando assim, mas ela parou. Ela tinha que me engolir, não tinha outra opção: ou eu saía ou eu ficava e eu optei por ficar. Ela não mandava em mim. (Daniele, candomblecista)

Percebo, na fala de algumas das professoras entrevistadas, que a estabilidade como servidora pública garante a elas mais respeitabilidade e, também, mais segurança para enfrentar os desafios, sejam eles de quais ordem for. Sueli também destacou o fato de ser servidora concursada e ter estabilidade no emprego, o que garante mais condições de realizar trabalhos de valorização da cultura africana e afro-brasileira.

Então assim, eu queria só colocar uma coisa que acho importante, é esta situação no meu caso se dá porque eu sou uma professora efetiva, sou uma professora que tem um cargo efetivo, passei em um concurso e ninguém onde me mandar embora sem uma justificativa plausível. Porque se pudessem, qualquer desculpa seria inventada para que ocorresse uma saída, para ser mandada embora, fazer um desligamento e, tudo mais. Então, no meu lugar de ser uma professora concursada, eu tenho consciência de que as pessoas não podem me prejudicar mais por conta deste concurso que eu conquistei. (Sueli, candomblecista)

Em falas como essas percebo o quanto o serviço público no magistério fortaleceu a altivez dessas mulheres, que modificaram a estrutura que insiste em mantê-las todas em atividades menos remuneradas, tal como analisou Gomes (1996, p. 77-78):

Essas mulheres negras, ao se tornarem professoras, “saíram do seu lugar”, isto é, do lugar predestinado por um pensamento racista e pelas condições socioeconômicas da maioria da população negra brasileira – o lugar da doméstica, da lavadeira, da passadeira, daquela que realiza serviços gerais – , para ocuparem uma posição que, por mais questionada que seja, ainda é vista como possuidora de status social e está relacionada a um importante instrumento: o saber formal.

E no caso do trabalho com a história e cultura afro-brasileira e africana, a estabilidade profissional representa, na avaliação de Sueli, maiores e melhores possibilidades.

Eu tenho colegas em trabalhos contratados e tudo mais, eles não têm essa liberdade de trabalhar as questões da Lei 10.639/2003. Não têm autonomia, porque partiram de uma gestão que muitas das vezes é intolerante e não valoriza, então por ter esta situação de contrato, eles não valorizam e não podem desenvolver o trabalho como eu desenvolvo. (Sueli, candomblecista)

Novamente a fala de duas entrevistadas (no caso Sueli e Daniele) convergiram. Para Daniele, um dos desafios de continuidade de se trabalhar as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 é a rotatividade do corpo docente.

Na minha escola [de um dos municípios], por exemplo, [os professores ou pedagogos] são todos contratados, então, hoje, esse ano eles estão, e no ano que vem eles não estarão mais. Então tudo que foi feito esse ano, que eu consegui conversar, dialogar, mostrar, que as leis 11.645 e 10.639 amparam, no outro ano quando vem um outro pedagogo já tem que fazer tudo de novo. (Daniele, candomblecista)

Continua:

Está muito difícil. Então eu acho que ele gente ainda precisa caminhar um pouco mais para ver o que acontece porque com certeza, independentemente de a gente estar em sala de aula ou não, novembro chegando alguém vai querer falar da consciência negra. (Daniele, candomblecista)

Essa situação também é percebida por professores/as em várias regiões do Brasil. Elânia de Oliveira, José Eustáquio de Brito e Natalino Neves da Silva analisaram a implementação da Lei 10.639/2003 em Uberlândia – MG. Em uma entrevista com um professor de História, assim refletiram:

Para ele, um dos grandes desafios desse trabalho é lidar com a religiosidade de matriz africana, em um contexto de efervescência de igrejas evangélicas que demonstram forte intolerância religiosa. De acordo com esse docente e outros profissionais da escola, a restrita produção teórica que articula os campos da educação e da religião de matriz africana de forma qualificada dificulta ainda mais o trabalho em sala de aula (OLIVEIRA; BRITO; SILVA, 2012, p. 307).

Ainda sobre como trabalhar a questão da religião de matriz africana na escola, especialmente os òrìṣàs, Daniele considera ser um tabu mesmo na data da Consciência Negra. Falar de òrìṣàs ou mitos da criação é de forma superficial ou passa despercebida.

E eu acho que de uma forma geral pelo menos a minha vivência ainda está muito tabu trabalhar independente se é [data da] consciência negra, independente se falar de òrìṣà em sala de aula, falar dos mitos de criação, é tudo muito superficial, passa despercebido. Eu tenho colegas que conseguem porque trabalham com o Fundamental II. É muito mais tranquilo trabalhar no Fundamental II. A gente aqui, eu, por exemplo, eu no Fundamental I tenho uma barreira, eu acho que eu não consigo entrar na sala de aula do aluno fora da minha sala [...].

Eu começo ali, eu tenho meus 50 minutinhos, vamos supor, então quando o aluno ele vai embora, ele volta para sua sala e aquilo se perde, o vínculo se perde. Aí às vezes quando eu vou retomar um assunto na outra semana, por causa disso, (a gente tem uma, duas aulas dependendo da turma) quando eu vou retomar não lembro, tia! O que que você falou? O que que é isso?" Alguns vão lembrar, mas a maioria não vai, já se perdeu nesse caminho que fez até a sala de volta o assunto se perdeu, esqueceu. (Daniele, candomblecista)

Os saberes que envolvem as religiões de matriz africana não fazem parte da cultura da escola. Ela, ao mesmo tempo fala de experiência de se trabalhar com livros infantis importantes na área de educação das relações étnico-raciais com estratégias.

Não faz parte, isso. A gente tem, eu acho até cansativo, mas a gente chega e fala: "Poxa, gente, tem coisas, tem vida além de 'O cabelo de Lelê'". Tem coisas, tem mais coisas, tem mais tem mais autores, tem mais assuntos, vamos ver "Bruna e galinha de Angola", que eu acho legal que ele tem essa temática, traz esse diálogo da chegada do candomblé no Brasil. É uma coisa bem tranquilinha, bem criança. "Vamos ver, vamos dialogar com esse livro?" Eu não posso fazer a cabeça de todo mundo, fácil de quem está ali, fácil. Converso com quem está mais perto, mas a maioria não se interessa. É isso, é como se fosse um abismo separando eu, a minha sala de aula e a realidade. (Daniele, candomblecista)

Sua fala demonstra que um dos maiores desafios de implementação da Lei 10.639/2003 está no trabalho sobre história e cultura africana e afro-brasileira. Tratar da história de resistência da população negra no Brasil envolve também o aspecto religioso.

Essa situação afeta estudantes, familiares e docentes. As interpretações motivadas por esse tipo de comportamento, somadas ao desconhecimento sobre os conteúdos da Lei n.º 10.639/03, têm produzido situações de conflito e tensões. Algumas, inclusive, interpõem limites à participação de estudantes em projetos interdisciplinares com a temática africana e afro-brasileira. (OLIVEIRA; BRITO; SILVA, 2012, p. 359).

Mas apesar ambas reconhecerem que desenvolvem trabalhos importantes, também por serem concursadas, elas destacam também os desafios que enfrentam. Sueli, por exemplo, considera que precisa sempre ser a melhor, que precisa trabalhar na defensiva como estratégia para chegar até onde chegou. Precisa ser melhor em tudo porque, em caso de ser questionada, ela tem como se defender.

[...] eu sempre tenho que ser a professora que está à frente, eu sempre tenho que ser a melhor, os meus trabalhos não podem ter brechas; não existe brechas para ele. Eu sei que serei mais cobrada que os outros e de que as outras, então isso eu já coloquei na minha cabeça que eu sempre tenho que ser melhor e se eu for cobrada tenho como me defender. Então fica trabalhando na defensiva foi uma maneira que eu estabeleci para chegar até aqui. Sempre tenho que ser a melhor em tudo, porque se eu for questionada tenho como me defender. (Sueli, candomblecista)

Podemos reconhecer o peso que as palavras de Sueli representam por ter que sempre fazer o melhor, quando para outras pessoas (brancas) basta fazer. Enquanto para ela a autocobrança é enorme, Daniele fala de um medo que sentia quando retornou à escola após sua iniciação. Ela temia que acontece com ela o mesmo que ocorreu com uma colega professora. Quando tal colega estava de preceito, a comunidade pediu a saída dela da escola:

Eu tinha muito medo, por exemplo, porque tinha uma colega que ela foi afrontada. A comunidade pediu a saída dela. Eu tinha medo de isso acontecer comigo e não aconteceu. Graças a Oṣàlá não aconteceu. E como eu sempre fui meio assim afrontosa mesmo, foram afrontamentos constantes. Inclusive até pelas minhas colegas de trabalho, de convivência – que a gente tem um grupo de professoras de Arte – eu fui taxada de chata por causa de: “Oh, vamos parar de falar assim. Não vamos falar desse jeito. Para de falar que é bom ou mau despachado. Parar de chamar os outros de egun, tal”. Eu fui conversando e tal e fui tachada de chata. Posso fazer nada. É que a gente espera (é isso que eu estou te falando) a gente espera essa paparreira das famílias, não dos colegas, das pessoas mais próximas. (Daniele, candomblecista)

E continua:

E o que que acontece, com a Lei 10.639 eu achei que eu tinha mais garra de chegar, de falar da minha fé, da minha religião, de mim como mulher negra, do àçê, principalmente entre os professores porque aqui no estado a gente vê uma maior resistência da Lei com os professores do que com os alunos. As famílias têm seu problema, mas os professores têm muito mais resistência... (Daniele, candomblecista)

Ao destacar o cotidiano das relações sociais na escola, ela reflete sobre marcas identitárias que carrega no corpo, sendo uma mulher negra, e como essas marcas como turbantes liso e outros elementos influenciam em um tratamento diferenciado:

Já é o limite, já é a minha maior barreira. Eles são evangélicos, né, como eu te falei e desde a primeira vez (que eu também estou lá desde 2016) agora eles me enxergam como professora, mas, assim, eu como ainda sou professora de Artes, então para eles a professora, principalmente para as mulheres negras da comunidade – isso que me assusta mais – eu era tida como a estagiária ou professora substituta, nunca como uma regente de classe. Então, eles me tratavam mal, não me davam bom dia e quando eu dava “Bom dia! Boa tarde!”, nossa, nem falavam comigo.

É muito estranho isso, sabe, agora de um ano para cá eles me enxergam com um outro olhar. Tem pessoas que nem falam comigo ainda, mas assim alguns chegam lá e quando me veem de turbante, por exemplo, se tiver com um turbante colorido aí dá um sorriso para mim porque tem moradoras do bairro que usam. Mas se eu botar o meu turbante, por exemplo, de cor lisa, tal, “aquela dali...” Uma vez falaram para a diretora: “Aquela dali ela frequenta algum lugar, não frequenta?” “Não sei, ela é professora, só sei disso” [respondeu a diretora]. (Daniele, candomblecista)

A ideia de medo também rondava os pensamentos de Anair. Dentre suas várias reflexões, ela fala dos desafios de lidar com o tema da religiosidade em sala de aula de várias formas e do medo que sentia antes de sua iniciação. Com o tempo ela foi reconhecendo forças e conhecimento necessário para enfrentar o trabalho cotidiano com o tema por ter construído uma relação de confiança com seus/suas estudantes.

É uma coisa que tem se tornado mais tranquila. Antes de me iniciar eu tinha muito medo. Assim: “Ai, meu deus, como vai ser, meu deus! Tal, tal, tal”. Mas as coisas vão acontecendo muito naturalmente, então, hoje, com os meus alunos... Também, assim, eu acho que de alguma forma eu já me sinto mais confortável. Porque eu já estou na escola há mais de três anos, a maioria já me conhece.

Mas esse assunto será também explorado mais adiante, quando eu estiver discutindo relações de gênero e sexualidade e como a religião das entrevistadas aparece

no currículo escolar. Antes, contudo, quero analisar como elas trabalham na perspectiva da Lei 10.639/2003.

5.3 Trabalho com a Lei 10.639/2003

Essa seção tem direta ligação com a anterior pois, como já destaquei, a questão religiosa de matrizes africanas no Brasil aparece, nas falas das entrevistadas (especialmente as candomblecistas) como um grande obstáculo à efetiva implementação da Lei 10.639/2003.

Anair, apesar de todos os desafios enfrentados pela intolerância religiosa da qual é vítima direta, busca, em sua atuação docente, fortalecer e empoderar seus/as estudantes negros/as:

Eu compro várias brigas o tempo todo, porque esses são os meus desafios. Acho que o meu maior desafio é que os meus alunos tenham muito mais dignidade do que eu tive. E que eles tenham uma história com muito menos dores, com muito menos sofrimento, mas com muito mais conhecimento. Que cheguem muito mais rápido do que eu. E eu falo isso pra eles, eu falo: "olhe, na sua idade eu não sabia isso não" [se dirigindo a entrevistadora]. Então, que a minha história não se repita com eles. Que eles tenham a possibilidade de questionar, de discutir, de perguntar, de não aceitar. (Anadir)

Da mesma forma Sueli fala de “comprar brigas” em nome de seus alunos e alunas. Assim diz ela: “Eu sou uma pessoa que me imponho, já briguei muito, muito, muito, por conta disso que eu passei por situações assim”. Durante sua entrevista deixou explicitado outras questões que lhe chamam atenção como pedagoga e professora: em função de desafios percebidos na escola, ela opta por trabalhar com turmas que sofrem estigmas e estereótipos por parte da escola ou de professores, turmas que, segundo ela, os/as demais professores/as não querem dar aula:

Eu sou aquela professora que geralmente pega as turmas [consideradas] mais difíceis, aquela que é renegada pela escola e pelos colegas de trabalho eles falam assim: “Eu não quero esta turma, está turma tem o aluno tal que é agressivo, tem o aluno tal que foi abusado, tem o aluno que tem problema, tem o aluno tal” que [o colega professor diz:] “eu não quero”, então é esta turma que [eu] a professora Sueli pega. (Sueli, candomblecista)

E, por isso, ela paga um preço: a discriminação e estigmatização. Contou sobre um caso em que seus alunos e alunas sofreram discriminação por parte de outro professor, quando foram ao teatro assistir a uma peça.

Eu trabalhei num espaço onde aqui, nós chamamos de CEU (Centro Unificado de Ensino). [...] Dentro deste espaço tem o teatro do CEU, então a gente faz atividades voltadas [...], normalmente quando tem alguma peça de teatro, alguma [outra] coisa, normalmente, eles convidaram os alunos da escola para assistir esta peça de [teatro], como é do lado do outro... o espaço, a gente leva as crianças andando.

Aí, fomos convidados uma vez para assistir esta peça no CEU. Todas as turmas foram e vai eu com minhas crianças. Normalmente eu prefiro ficar atrás na fila porque, aí eu vejo todos os alunos, e eles vão seguindo na frente e eu atrás. Aí chegamos lá no CEU, eles foram recepcionados por outro professor que estava responsável pela organização do evento e aí o espaço do meio [do teatro], que tem a visão privilegiada, estava vazio. Não tinha ninguém no espaço do meio, aí, meu aluno, que estava na frente, foi entrando, e aí, eu falei para ele: "Se tiver espaço no meio, vocês vão sentar onde tem espaço, se tiver [espaço] vocês vão sentar onde tiver!". Eles seguem à risca o que eu, a professora Sueli fala. Então, chegou lá, o professor [responsável] falou assim: "Não! vocês não podem sentar no meio!". E aí o aluno não sabia [o motivo] e disse: "A professora disse que se o espaço do meio estiver vazio, a gente pode sentar!" e aí, o professor disse: "Vocês vão sentar no canto, simplesmente por serem alunos da professora Sueli".

Como meus alunos são obedientes, então eles já olharam para mim e eu disse: "Não discute! quando tiver qualquer situação, deixe que a professora resolve". Aí, eu vim lá de trás para chegar lá na frente e questionar o professor do porquê meus alunos não podiam sentar no meio. Ele disse: "É porque eu disse!". [Eu respondi:] "É porque o quê? Eles vão sentar aqui, quem está falando sou eu! Só porque é meu aluno não vai sentar? Vai sentar sim e pronto". (Sueli, candomblecista)

Sueli, acredita que seus colegas por vezes consideram que seus estudantes, por serem de escola pública, negros, pobres, periféricos, não necessitariam de tais políticas educacionais. Ela faz a luta contrária para garantir mais oportunidades para este perfil de estudante.

Os meus alunos dentro deste projeto que eu desenvolvo, eu consigo muita parceria, saídas da escola de forma gratuita porque as pessoas sabem da seriedade deste projeto. Eles vão à exposição de arte, vão ao museu, tudo gratuito, qualquer projeto gratuito. Antes eu ficava atrás para poder levar meus alunos, agora eles me convidam. Falam: "Sueli, você quer trazer seus alunos?" Eu digo: Quero, quero sim". E aí, os outros meus [colegas] dizem: "Por que ela consegue tanta coisa? Por que ela vai em vários espaços? Os alunos dela não têm que ter acesso a esses lugares porque eles são maioria pretos, pobres e morador de periferia!". Então, nós temos entre os colegas muitos que acreditam

e defendem que o aluno de escola pública não pode ter acesso a lugares diferenciados, não pode ter acesso a conhecer outros espaços e aprender com isso. Mas eu sou uma pessoa diferente defendo justamente o contrário. (Sueli, candomblecista)

Atitudes de engajamento por parte de mulheres negras na condição de professoras que atuam em prol da valorização de estudantes negros/as e do fortalecimento de suas autoestimas não são novidade em pesquisas. hooks (2017), por exemplo, destaca o quanto essa consciência de si e da sua importância para seus/as estudantes marcou sua própria trajetória profissional:

Uma das coisas que eu estava dizendo é mulher que, como negra, sempre tive aguda consciência da presença do meu corpo nesses ambientes que, na verdade, nos convidam a investir profundamente numa cisão entre mente e corpo, de tal modo que, em certo sentido, você está quase em conflito com a estrutura existente por ser uma mulher negra, quer professora, quer aluna. Mas, se você quiser permanecer ali, precisa, em certo sentido, lembrar de si mesma - porque lembrar de si mesma é sempre ver a si mesma como um corpo num sistema que não se acostumou com a sua presença ou com a sua dimensão física (hooks, 2017, p. 181).

Especialmente em relação ao tema das mulheres negras, Anair declarou:

Que eles tenham voz. Acho muito lindo o que bell hooks traz pra gente. Acho que pra mulher negra é muito difícil erguer a voz, mas também quando você encontra a própria voz, você quer que essa voz pertença as outras meninas e mulheres negras. Você quer que ela pertença aos outros meninos negros. (Anair, candomblecista)

No discurso de Anair fica evidente o que hooks (2017) chama de vocação vinculada a um sagrado, mas não sagrado em um sentido religioso e sim por meio de uma posição intelectual que une mente, corpo e espírito. E, nesse sentido, a autora afirma algo que se aproxima à fala de Anadir:

Esse processo de aprendizado é mais fácil para aqueles professores que também creem que sua vocação tem aspecto sagrado; que creem que nosso trabalho não é o de simplesmente partilhar informação, mas sim o de participar do crescimento intelectual e espiritual de nossos alunos. Ensinar de um jeito que respeite e proteja as almas de nossos alunos é essencial para criar as condições necessárias para que o aprendizado possa começar do modo mais profundo e mais íntimo (hooks, 2017, p. 25).

E esse cuidado para que o aprendizado ocorra se destaca em Anair quando fala

da necessidade de que a humanidade dos negros seja reconhecida:

Acho que o meu desafio como professora negra é que essa dignidade, que essa humanidade seja reconhecida né? Porque nós não somos só negros. [...]

Eu quero que pra os meus alunos... a minha prática docente reflita sempre isso. Refletida ali naquele menino, naquela menina, naquele senhor, naquela senhora. Com quem eu estou partilhando saberes. Porque eu sei que se eles aprenderem isso eles vão levar para as suas comunidades. Eles serão multiplicadores silenciosos as vezes, outras vezes não. Mas eu acho que é muito esse o desafio de rasurar essa estrutura que está posta. Aquilo que me desumaniza, mas que eu possa me re-humanizar através da humanização.

Eu penso muito isso todos os dias. Eu sou professora de língua portuguesa e eu ficava sempre me perguntando por que eu achava que eu era mais professora de... como é que eu diria... Eu acho que eu sempre fui mais comprometida com esses desafios do que com a língua propriamente dita. Mas eu entendo que é a língua que me faz movimentar pra isso tudo. É porque pra mim não são as regras que são mais importantes. As regras gramaticais. Se você fala assim ou assado, é porque você sabe que a partir da língua você se entende como um sujeito, como uma mulher, como uma pessoa que pode movimentar sua própria história, construir outras histórias. (Anair, candomblecista)

Considero que a militância e engajamento de Anair não vem única e exclusivamente de seu atravessamento religioso e sim de um compromisso com uma pedagogia engajada (hooks, 2013).

Daniele também reflete seu lugar de professora, mas destaca os desafios do trabalho engajado sem apoio de colegas e, assim fala de uma metáfora:

Não, eu não tinha ninguém, não tinha ninguém para entrar comigo [na discussão]. Eu estava fazendo diálogo assim: não tem o Dom Quixote enfrentando os moinhos de vento? (Daniele, candomblecista)

Essa metáfora se deve a uma situação ocorrida em um dos municípios onde atua, em que livros didáticos da escola também sofrem intolerância por trazerem questão sobre as religiões de matrizes africanas. Apesar de não saber muitos detalhes sobre a situação, ela destaca a falta de preparo da colega professora em trabalhar com o livro didático, que resultou em desafios com as famílias dos estudantes, levando o caso para a secretaria de educação do município. Por fim, o livro foi retirado da escola, mesmo que a equipe de assuntos ligados às questões étnico-raciais da secretaria de educação tenha ido à instituição para explicar para as famílias. Então, sabendo que ela é do candomblé, Daniele foi alertada pela equipe da escola para “pisar devagar” em caso de trabalhar com

a temática, considerando que o livro havia dado “problema”. Interessante ainda perceber que não foi co-responsabilizado o livro com problemas de metodologia, ou mesmo a professora que não soube trabalhar com ele, e sim o tema. De certa forma, ela ressalta que falar das temáticas das religiões dos africanos e seus descendentes, naturalmente geraria problemas.

Problemas semelhantes também foram destacados por Sueli, que considera que mesmo que já tenha melhorado, já que os materiais didáticos que existiam antes nas escolas faziam um desserviço para educação e desvalorizava a população negra, o que temos ainda hoje é muito ruim.

O [material didático] que tínhamos, fazia um desserviço para a educação, desvalorizando os negros. O que temos hoje, muitas coisas ainda temos hoje, muita coisa ruim. Tem muita coisa que precisa ser inovada trocada, renovada. Esta rede que eu trabalho, proporciona para seus profissionais formação continuadas voltadas para a valorização da Lei 10.639/2003, mas ainda existe aquele profissional que acha desnecessário se formar e atualizar. (Sueli, candomblecista)

Então, com grandes limitações como essas, uma das estratégias utilizadas por Daniele é dialogar sobre o Dia da Consciência Negra e trabalhar outros livros, inclusive literários, e não questões ligadas às religiões de matriz africana:

Eu me sentia assim: “Meu Deus, eu estou sozinha fazendo o negócio!” Aí, eu cismeí na reunião que teve: “Vamos fazer alguma coisa na Consciência Negra? Vamos fazer, vamos fazer?” A gente tem mostra cultural lá. O que apareceu de Cabelo de Lelê não estava no gibi. Nenhuma discussão mais ampla, sabe? Só aquilo: tinha muito da beleza negra, do empoderamento do cabelo, do black, mas não tinha... A discussão em cima [das religiões de matriz africana]. (Daniele, candomblecista)

Esse sentimento de solidão se revela uma característica comum no trabalho de implementação da Lei 10.639/2003. Foi o que também constataram Florentina da Silva Souza, Ires dos Anjos Brito e Letícia Maria de Souza Pereira (2012) em entrevista com professores/as de uma creche de Salvador sobre os trabalhos desenvolvidos envolvendo a temática da história e cultura afro-brasileira e africana:

Durante os dias de observação de campo foi possível notar o quanto é solitário o trabalho dessas professoras. Sem incentivos, materiais e suporte pedagógico, as práticas voltadas para o que recomenda a Lei ficam cada vez mais distantes.

[...]

Embora a gestão da escola tenha afirmado que essa prática pedagógica faz parte do processo de implementação da Lei, a professora responsável lamenta a ausência de material, de apoios e de uma maior participação da escola, explicitando o aspecto solitário e personificado do desenvolvimento do trabalho. Apesar da ausência de formação inicial e continuada, a professora evidencia um ponto de vista crítico sobre as questões étnico-raciais e maior habilidade no trato com elas (SOUZA; BRITO; PEREIRA, 2012, p. 99; 103).

Por isso, para Sueli e grande parte das entrevistadas, é necessário que haja cursos de formação e interesse também individual por parte do corpo docente em continuar estudando:

[...] falando da parte dos profissionais que ali atuam às vezes só boa vontade não é suficiente para ter um trabalho bem-sucedido. Para você poder conseguir desenvolver um trabalho com excelência é necessário buscar informações voltadas para esta área, porque eu, particularmente, eu estudo constantemente, eu tenho uma rotina de estudos constante, eu procuro sempre estar me atualizando porque o aprendizado é contínuo e não estático, não é uma coisa parada, é uma coisa que precisa se renovar todos os dias e a necessidade de um atendimento humanizado para sala de aula de aula é cada vez maior.

As crianças que eu dava aula há dez anos atrás e as crianças que eu trabalho hoje têm o pensamento diferente das crianças que eu trabalhava a dez anos atrás elas são outras, outros comportamentos, as pessoas são outras. Os comportamentos são outros e a forma de ensino, e existe alguns professores que querem continuar ensinando e trabalhando da mesma forma e quando nós falamos de intolerância religiosa, racismo dentro da escola, o que nós tínhamos de material para trabalhar há dez anos atrás, quase nenhum. (Sueli, candomblecista)

Reconheço um engajamento nas falas das três professoras candomblecistas mais detalhado do que nas professoras evangélicas. As primeiras falam constantemente sobre projetos que estão almejando ou realizando em prol da implementação da Lei 10.639/2003.

Anair, por exemplo, fala de um projeto que está desenvolvendo na escola:

Eu escrevi um projeto e eu estou esperando que em algum momento esse projeto seja trabalhado na escola. O meu projeto é que a gente consiga pensar em algo envolvendo todos os segmentos religiosos contemplados na escola ou na comunidade. E ter, em algum momento, um representante de cada um desses segmentos lá. Pra cantar, pra dar um depoimento, enfim. Pra gente reunir. Pra que a gente tenha trocas saudáveis e leves. A gente divide com os outros. A gente senta. No dia que você não puder levar almoço não tem problema, todo mundo vai dividir sua comida. (Anair, candomblecista)

Ainda refletindo sobre o ensino religioso e as questões que envolvem as religiões de matrizes africanas na escola dos dois municípios onde trabalha, Daniele considera que a questão das religiões de matriz africana não é trabalhada. Ela diz que somente observa conteúdos que dizem respeito a aspectos etnográficos.

A bem da verdade o coletivo [de professores] não apoia, não aborda, não acolhe a questão da religião [de matriz africana]. Nem uma das duas cidades. E nas turmas raramente isso é abordado dentro de questão de nada disso. Religião [de forma geral ou de matriz africana] não. Eu posso pensar e falar dentro da questão, por exemplo, etnográfica. Na questão etnográfica do município ela acontece. Agora se destacar disso daí nem pensar. (Daniele, candomblecista)

Ela reforça que o trabalho não se faz coletivo pois não são muitos/as os/as colegas/as que se engajam com ela na realização de atividades. Uma pessoa mencionada por ela como alguém que se compromete junto é a professora de Educação Física. Ambas realizaram trabalhos pedagógicos sobre o Congo e o Boi Pintadinho (conto africano), a festa de São Benedito e movimentos corporais como dança. E Daniele propôs a elaboração de cadernos com os estudantes etc., e, nesse caso, não houve “resistência” por parte das famílias.

É, ficam elas por elas. Aí a gente fez o quê? Eu fiz um trabalho de Congo e Boi Pintadinho (que é manifestação afro... uma das manifestações) de um continho africano no Espírito Santo, eu e a professora de Educação Física, mas a gente fez uma coisa mais de movimento, do corpo, da dança, a gente buscou mais resgatar isso. Buscamos trabalhar muito do, o que que acontece: por exemplo, dentro de Serra Sede, que é lá, bem mais longe daqui, as famílias têm um trabalho de transmissão do que que é, por exemplo, festa de São Benedito, a cidade para, aí eu falei assim: “Vamos aproveitar isso, vamos fazer nosso tutorial de São Benedito na Serra?” Aí a gente fez, a gente fez uns caderninhos e tal. E não teve resistência, que eu acho muito legal, não teve, as famílias amigas não brigaram, não chiaram, não te chamaram e a gente estava vindo fazendo por ano. Mas, esse ano que a gente ia, infelizmente não conseguimos [por conta da pandemia]. (Daniele, candomblecista)

Para Daniele, muito desses desafios e trabalhos quase ou totalmente solitários se devem às poucas ações de enfrentamento à intolerância na escola. Ela diferencia os dois municípios onde atua destacando que em uma das prefeituras tem sido realizado cursos de formação na área de relações étnico-raciais e direitos humanos. Porém, na outra há mais desafios no enfrentamento à intolerância religiosa e, por consequência, mais dificuldade em questões étnico-raciais. Ela considera que as ações são realizadas

pontualmente por professores/as que assumem a questão, mas não de forma estrutural:

Ela não tem muito essa preocupação, não. Então, assim, essa escola [em que trabalha] eu acredito que esteja fazendo porque a gente sempre chama, a gente chama, a gente faz o convite: "Olha, vamos fazer esse tipo de trabalho?" Porque, por exemplo, eles prezam muito a educação de valores humanos, mas não focam na questão étnico-racial. Fala dos valores de meio ambiente, dos valores de respeito, disso, daquilo. Mas em questão à tolerância, ao respeito ao outro pelo viés ético isso já não acontece. (Daniele, candomblecista)

Os direitos humanos também foram citados por Anair quando perguntada sobre o trabalho com ensino religioso. Na escola onde atua, a essa disciplina foi instituída recentemente e, por isso, a esperança de Anair é que a escola trabalhe na perspectiva dos direitos humanos.

Então, não deu tempo para a disciplina começar. Nós temos discutido muito para que ela não comece. Porque ela não é... Ainda bem né? (inaudível)... Que ela não é necessária. Se ela não é tão necessária por que vai começar agora? Mas eu não acho ainda que a minha escola esteja com um debate religioso à luz dos direitos humanos. Porque uma escola que debate religião à luz dos direitos humanos não acolhe um único credo para fazer orações. Quando a minha escola deixar de privilegiar o segmento religioso evangélico em detrimento dos outros...

Porque às vezes a gente acha que violentar é você falar mal. Então, minha escola, realmente, assim. Os professores... Eu não posso dizer que a escola fala mal da minha religião, embora alguns falem. Mas, se você ignora o Outro, você está violentando o Outro também. Se eu só abro espaço para que se cantem hinos e músicas evangélicas. Por que você não escolhe um aluno que é do candomblé e diz assim: "Olhe, hoje eu quero que você traga uma cantiga de lá do seu terreiro". Por que você não faz isso? Porque sabe que a comunidade não vai gostar. (Anair, candomblecista)

Mais adiante Anair, discutindo não somente religiosidade, mas também temas relacionados a gênero e sexualidade, acredita que sua escola ainda não está aberta ao debate da valorização das diferenças, mas continua tendo esperanças.

Mas eu acredito muito - nisso eu ainda tenho uma certa utopia sim, porque também se eu não tiver utopia não vai adiantar nada eu estar na educação, nem na minha religião, nem na vida. Então, eu não acho que a minha escola esteja aberta ainda ao debate nessa perspectiva não, mas eu tenho esperança.

Ela reconhece dois extremos nas escolas por onde passou e atua no momento:

Pra mim, basicamente, eu tenho dois extremos. Eu tenho a minha escola anterior e a minha escola atual. Quando eu falo que a minha escola atual tem muita resistência, que a comunidade é muito resistente, esse é um aspecto. O outro aspecto é de que eu tenho um grupo muito bom. Pela primeira vez eu tenho um espaço onde eu consigo discutir determinados temas. Inclusive de ordem de aceitação, de respeito à diferença.

Nesses três anos a gente já conseguiu construir vários projetos com os alunos. De respeito mesmo, de aceitação. Eu já fui surpreendida, inclusive, por alunos pra quem eu dei a tarefa de escolher um determinado trabalho e que escolheram um trabalho que tinha um viés religioso e que eles montaram mesmo algo muito ligado ao respeito à diferença. (Anair, candomblecista)

É possível perceber, na fala das professoras de candomblé, um anseio por um ensino laico ou pluralizado, em que todos as vertentes religiosas tenham seus direitos garantidos. Mas ao mesmo tempo em que anseiam isso, elas destacam as dificuldades de abordar o tema e o quanto isso tem relação com a implementação da Lei 10.639/2003.

Daniele considera que ainda não há entendimento político-pedagógico do que é ensino religioso e como devem ser as ações dos/as professores/as. Segundo ela, há distâncias grandes entre o que deveria ser e o que é trabalhado. Quando reflete sobre os anos 2000, ela fala das escolas ensinando oração, cânticos religiosos e passagens bíblicas. Contudo, segundo ela, no estado do Espírito Santo, não há obrigatoriedade do ensino religioso:

Olha, do jeito que estava sendo feito aqui no estado – tanto é que não é que nem todas as escolas – aqui no Espírito Santo ainda tem uma distância muito grande do que que é realmente o ensino religioso. Tinha escolas que estavam ensinando a fazer oração, ensinando salmos de Bíblia. Eu não vou lembrar exatamente que período que foi, mas acho que foi no início dos anos 2000: teve um processo de reformulação, de reestruturação do que que é um currículo de ensino religioso. Mas até onde eu sabia era desse jeito que funcionava: se ensinando oração, cânticos religiosos, passagens bíblicas.

Com essa reformulação veio uma nova discussão de questão de ser mais, assim, coisa de moral e cívica, ética, valores humanos. Mas o governo do estado não colocou mais como obrigatório. Então, assim, de um tempo para cá, como eu nem tenho visto - eu acho que a última vez que eu vi foi em 2013 que eu tive a companhia de algum colega de ensino religioso.

E eu sei que essa última, ela tinha essa visão de trabalhar ética, valores, bem comum, essas coisas assim. Depois eu não tive mais contato com ninguém porque eu só pego Fundamental I, que são os anos iniciais e educação infantil. Então eu não tenho contato. Se fosse para ter, eu acho que teria que ser dessa forma mesmo: a forma de falar, vai falar de todos; falar de religião, falar de todos, e não somente de uma fé. (Daniele, candomblecista)

Anair reforça o quanto, nessa situação, ser uma professora candomblecista produz tensão no ambiente escolar, pois ela passa a não ser mais respeitada.

Quando eu era neopentecostal os desafios eram... Porque, na verdade, quando eu comecei a ser professora... Quando eu comecei a ser professora de educação não religiosa, eu já não era neopentecostal, embora eu ainda fosse evangélica, mas eu era Batista. Então, já era mais tranquilo pra mim [...]. (Anair, candomblecista)

Mas com o seu ingresso em uma nova escola posteriormente à sua iniciação (apenas três meses depois), o modo de recepcioná-la foi bem diferente, pelas marcas corporais e atitudes que ela assumia²¹.

Só que quando eu cheguei lá eu não tinha como esperar ninguém me perguntar. As pessoas simplesmente viam. E eu precisava enfrentar o desafio de ser aceita, de ser respeitada, não de ser gostada. Nunca pleiteei esse lugar não. Não desse jeito. Mas eu precisava que as pessoas me aceitassem. Eu precisava que as pessoas me respeitassem. E precisava que eles separassem a minha religião da minha profissão.

E que não é uma coisa que se separa muito. Vai separar religião de: “Não vou falar da minha religião no sentido de ritual, não vou falar da minha religião no que não convém”. Mas eu vou dizer sempre que se as pessoas podem trazer o Jesus delas - e eu tive várias brigas na escola por causa disso. Porque, vai rezar o Pai Nosso, tá bom. Se você continuar rezando o Pai Nosso eu vou cantar para algum òrìṣà aqui, vou rezar aqui. Vocês podem rezar pra Jesus e eu posso rezar também para os òrìṣàs, não tem problema. (Anair, candomblecista)

Para mim, esses desafios enfrentados por tais professoras, reflete, em certa medida, processos fragmentados também em relação à Educação das Relações Étnico-Raciais. Segundo Daniele, há muitas questões que estão contribuindo para a não implementação da Lei 10.639/2003, em especial a formação docente. Considera ainda que muitos/as professores/as, quando falam das questões étnico-raciais não abordam a questão das religiões de matriz africana. Chama atenção também desta questão no

²¹ Assim declarou Anair: “Quando eu cheguei na escola onde eu trabalho, eu estava recém iniciada. Eu não tinha feito nem três meses de iniciada. Então, eu cheguei na escola toda de branco, toda amarrada, não podia tocar em ninguém, não podia abraçar ninguém. E aí, eu tive que educar minha escola. Eu eduquei meus colegas que hoje são meus amigos. Eu eduquei os netos, os professores. Eu eduquei a gestão. Eu não tenho problemas de dizer isso. Eu eduquei pra dizer: “Não toque em mim, não. Eu adoro abraço, mas agora você não vai me abraçar não, viu? Deixe esperar um pouquinho tá? Daqui uns dias a gente se abraça. Mas agora você não vai me abraçar não”.

próprio seio do movimento negro em relação as suas práticas de enfrentamento ao racismo e racismo religioso. Ela destaca a importância de um Projeto Político-Pedagógico consistente.

[...] eu acho que ainda tem muita coisa falhando: na formação do professor, os professores ainda saem das faculdades e da universidade ainda sem saber o que que significa isso. E dos que estão atuando ainda existe muita transparência, existe muita suposição porque como não é – apesar de ser lei, é obrigatório – não existe quem cobre isso.

A gente até, eu às vezes até falo nas reuniões que às vezes a gente se aborrece mesmo com os tipos de pergunta, com os tipos de inserção para os professores fazem, mas a gente percebe que quando chega na questão da religião, por exemplo, na questão da religião indígena ou da religião de matriz africana ou, sei lá, do culto da Jurema, vamos supor, ninguém fala. Ninguém quer entrar nesse aspecto. Eu acho que isso também acontece até no Movimento Negro quando chega na porta do barracão, o Movimento para: “Mas aí é outra coisa, isso aí eu não mexo”. Eu acredito que na sala de aula é a mesma coisa. Fala [apenas] da culinária, mas não fala do traço da religião que está ali. Fala da indumentária, mas não fala do traço da religião que está ali. Fala sempre por cima, sempre a nada. Talvez por ignorância ou por querer ocultar mesmo que não sabe ou porque não tem interesse... faz por fazer. Eu acredito que a gente tem mais tem mais coisas ainda para superar até chegar nessa facilidade de entrar numa sala de aula ou num projeto político-pedagógico, seja lá qual for, chegar e falar abertamente sobre o assunto sem as pessoas se assustarem... Sem provocar medo. (Daniele, candomblecista)

Sobre seu trabalho em uma das escolas em que atua, ela fala da falta de esperança na mudança pedagógica em relação às questões das religiões de matriz africana. Diz que tentou remoção da escola, mas não conseguiu vaga. Ela conta que outra professora de outra instituição de Vitória teve sérios problemas²² porque foi trabalhar usando as *abayomi* (tipo de boneca negra). Daniele ainda informa que a escola fica num espaço da igreja e que o pastor teria ido lá e rasgado o papel [da divulgação da oficina de bonecas).

Sueli, ainda que destaque desafios, fala em “boa vontade” da escola onde atualmente está:

[...] essa escola que eu trabalho hoje é uma das escolas que eu consegui ter um relacionamento em relação alunos, pais, comunidade escolar. Através do

²² Para saber mais, ver notícias da época: <https://www.seculodiario.com.br/direitos/trabalhadores-da-educacao-se-manifestam-contra-episodio-de-preconceito-em-cmei-de-vitoria>; <https://www.gazetaonline.com.br/noticias/cidades/2017/08/protesto-contra-racismo-apos-pastor-retirar-boneca-negra-de-escola-1014093346.html>. Acesso em: 15/11/2021.

sucesso do projeto que eu desenvolvo, percebo de uma forma geral, eles têm muita boa vontade para abraçar as causas relacionadas ao racismo, à intolerância religiosa, todas as questões que englobam aí o trabalho da Lei 10639/2003. (Sueli, candomblecista)

Não consigo avaliar em que medida o trabalho da professora Sueli é solitário, mas por relatos de outras entrevistadas e pelo próprio dela sobre o fato de ela buscar formação quando muitos/as colegas não buscam, pode ser que seja um trabalho concentrado nela. Sobre isso, Daniele enfatizou várias vezes as ações realizadas de forma individual por professores/as e, dentre as suas práticas educativas, ela diz que faz falas sobre a presença negra, a temática indígena, quilombolas e negra e realizou visitas a quilombos e comunidades negras.

Então, quando acontece é porque eu ou então a professora de Educação Física, que a gente trabalha muito junto, aí a gente chega junto literalmente e chama, fala assim: “Não, vamos fazer assim? Vamos fazer desse jeito? Vamos falar da negrada? Vamos falar dos índios? Vamos falar da presença massiva dos negros e dos índios no município da Serra? Vamos entender como é que isso aconteceu?” Tanto é que a gente faz visita, a gente vai para Quilombo, a gente vai para comunidades tradicionais indígenas, a gente vai mesmo. Comunidade de Roda D’água, onde tem o Congo do interior, né, que é o Congo de São Benedito, do interior mesmo, que é outra batida, até o canto deles é diferente. Então a gente vai, a gente prova por A + B que tem essa presença e essa presença precisa ser respeitada. Marcada e respeitada. (Daniele, candomblecista)

Já Anair destaca mais participação coletiva a partir dos debates. Ainda que com desafios na instituição onde está atualmente, ela fala do comprometimento do grupo e o trabalho para promover uma educação com valor para a diferença.

Aluno é como uma semente. Você planta e lá vai, dá fruto. Eu acho que é por isso que estou na educação. Porque eu acredito nela, porque eu acredito em tudo que aconteceu comigo e quando eu vejo os meus alunos e alunas eu vejo que eles podem ser infinitamente melhores e terem histórias muito mais lindas para contar.

Eu tenho uma escola onde é possível discutir isso. Agora, pra isso a gente tem muitos debates mesmo. Muitos debates. Mas a gente vai pro confronto, vai pra discussão. E a gente consegue, no debate a gente tem conseguido. No debate coletivo.

Eu diria que o amor tem vencido. Que o respeito à diferença tem construído uma estrutura que ainda não está boa, mas que pode melhorar muito. Eu acho que a gente tem conseguido fazer isso. Eu tenho muito orgulho de trabalhar com equipe que eu tenho. Esse grupo que chegou, todo mundo novo. A maioria, eu

diria assim, marcadamente que a maioria tem muito compromisso com o respeito à diferença.

E mesmo encontrando (inaudível), os professores todos são concursados e a gestão toda é cargo de confiança. E é muito estranho porque os embates não vão deixar de ocorrer. Você querer de um jeito e aí por questões políticas você vai ter algumas resistências. Mas eu acho que a gente tá num caminho bom. Acho que a gente está construindo coisas legais. Apesar de todo um contexto que é muito arcaico, que é muito violento. A gente percebe coisas muito violentas mesmo, muito ruins. (Anair, candomblecista)

Percebo, nas falas dessas professoras negras, o modo aguerrido de enfrentar o problema e, mesmo que com grandes obstáculos, lutam para que os conhecimentos sobre história e cultura afro-brasileira e africana sejam abordados no ambiente escolar. Consigo perceber nelas aproximações com o que Gomes chama de “movimento negro educador” pois, assim como o movimento negro, nas falas de Anair, Sueli e Daniele é possível perceber que elas participam como sujeitos políticos que propõem:

[...] alternativa a esse processo de tensão, na tentativa de recodificar a emancipação sociorracial nos seus próprios moldes e não nos parâmetros da regulação. Essa alternativa pode ser vista em dois aspectos: a) quando o movimento negro destaca a trajetória do negro no Brasil produz saberes dentre eles, políticos, identitários e estético-corpóreos; b) quando esse mesmo movimento socializa e destaca a presença do negro na história e atribui um significado político [...] à corporeidade negra (GOMES, 2017, p. 100).

Já Marinalva explica que, como pedagoga, chegou a ministrar aula de ensino religioso e nesse processo se dedicou a estudar muito. Ela reconhece que falar de cristianismo era mais fácil porque havia pessoas mais velhas que a ajudavam, mas ressalta que também estudou sobre espiritismo e hinduísmo. Diz que, por influência de duas pessoas de referência na escola sobre questões étnico-raciais, iniciou estudos sobre religiões de matriz africana, sobretudo por se tratar de uma comunidade quilombola. Contudo, como se observa no relato, ela cita somente aspectos sobre o “navio negreiro”, sem mencionar algum trabalho realizado sobre alguma religião de matriz africana ou aspectos sociais, políticos ou culturais da religião. Ela apenas cita os católicos, espíritas e o hinduísmo. Além disso, reiteradamente traz questões ligadas a problemas sociais e econômicos que enfrentou sem localizar suas dimensões de gênero, raça ou religiosa.

É eles como eu tinha Pedagogia, eu era a única professora da lá do grupo que tinha Pedagogia, eles me ofereceram o ensino religioso que o edital daquele ano contemplava o professor de pedagogia para pegar aula do ensino religioso. E para eu dar aula de ensino religioso [exigia] estudar muito, muito. Porque o ensino religioso a gente apresenta por cima cada religião. Então, falar do cristianismo, dentro do cristianismo, do catolicismo, lá era fácil, porque tinha anciões que me ajudaram [...].

E lá a escola contempla os feriados do município. Sabemos que nós estamos num país laico, mas meramente católico e feriado do município, que também a maior parte deles é católico e os dias também lá é dia santo, que eles falam lá, também não tinha aula. O calendário lá é diferenciado. Então isso era fácil falar da religião, do cristianismo.

E é como [nome de uma professora e de um professor] estavam lá, eles começaram nos apresentar e por ser uma escola de comunidade quilombola, a gente estudava muito: a do continente africano, a questão do navio negreiro, essa coisa toda. E quando você passa a estudar, você passa a conhecer. E quando você conhece, nem é questão de respeitar, é de conhecimento. Então, você aprende gostar daquilo, aprende falar assim com propriedade. E então isso não estava sendo difícil, mas tem outras religiões: espírita, o hinduísmo, várias outras religiões que a gente, que eu tive que estudar muito para poder apresentar para os alunos.

Eu tive esse privilégio também. Filosofia era moleza, na época eu era acadêmica, inclusive eu tranquei matrícula. O último ano que eu saí de lá, porque eu fiquei desempregada, não tinha condição de terminar de pagar. (Marinalva, evangélica)

Além do que já destaquei, é possível perceber que, para ela, o curso de Filosofia (que ela teve que trancar por falta de recursos), poderia tê-la ajudado no trabalho com o ensino religioso, demonstrando uma possível entrada – segundo ela – para o trabalho dessa disciplina: vinculado ao ensino de filosofia.

À medida em que a entrevista se seguia, Marinalva foi apontando mais detalhes sobre seu trabalho: diz que aborda temáticas sobre religiões, porém destaca quase sempre que tratou do tema em Filosofia e Sociologia. Informa que em um dos colégios 70% dos estudantes eram evangélicos (Assembleia de Deus ou Congregação do Brasil) e 30% católicos. Ela considera que há situações de intolerância religiosa envolvendo católicos ou de religiões de matrizes africanas, mas sem nominar/assumir que se trata de intolerância. Também, por vezes, relacionou *bullying* com possível intolerância religiosa. Ela diz que aborda questões para enfrentar a intolerância religiosa, mas não relatou com ações desenvolveu.

Abordo sim, abordei bastante... Teve, assim, muitas situações que acontecia na época, não só no ensino religioso, eu abordei, mas eu me lembro que eu abordei

em Filosofia também, porque são questões que há em Sociologia da sociedade. As nossas crianças, elas são mais retidas assim. Elas não são muito de abordar temas. No [outro colégio, fora do quilombo] a gente tinha mais a questão da luta que as crianças abordavam mais, a questão religiosa cada comunidade. Um exemplo: o colégio [nome de outro colégio fora do quilombo], 70% das crianças são evangélicas. Se não for da Assembleia de Deus, são da Congregação Cristã no Brasil. E 30% é católico.

Então, eu acredito, assim, que não tenha um impasse. Nesses nós vamos falar que a maioria é católico, mas não podemos esquecer que tem 20% lá de evangélico, que é da Congregação Cristã no Brasil, também. Então, eu sempre tentei abordar, porque nossas crianças as vezes eles é presenciam situações que eles não percebem que é uma intolerância religiosa, que é um preconceito contra a religião. Ou estão cometendo um bullying talvez, um amigo, por ele ser crente ou por ser católico, ou por ser outras religiões de matriz africana. Tentei abordar. Sim, várias vezes, muitas vezes, melhor dizendo. (Marinalva, evangélica)

Por outro lado, mais adiante, ela vai demonstrando que tem consciência tanto dos desafios sobre o trabalho com o ensino religioso quanto sobre uma tendência religiosa predominantemente no ambiente escolar e que para ela é o catolicismo:

Já o ensino religioso professora, eu posso afirmar com precisão que ele é muito deficiente, né? Porque a matriz curricular, o que o ensino religioso no Paraná é que nós temos que estudar, né? Saber, aprender para tentar mostrar para os alunos e aprender com eles, claro, né? E mostrar cada religião, mostrar com respeito, com precisão. Com cada religião, mas a gente percebe, eu posso falar de outras escolas, que os professores acabam fugindo um pouquinho, né? Eles focam muito em datas comemorativas, que sabemos que essas datas comemorativas são cristãs. O Brasil, todos os feriados brasileiros, que não são referentes à pátria, são feriados cristãos.

Então, eu acredito que a função do ensino religioso no estado, ela só no estado, no Brasil todo, ela deveria ser repensada e ser aplicada, realmente, como é para ser e ela não é, né? Eu, enquanto professora, eu sendo evangélica, eu trabalhei num colégio católico. Podemos dizer que o Colégio [nome do colégio localizado no quilombo], ele é um colégio que trabalha muito o catolicismo, mas é um catolicismo diferente, né? Se você prestar atenção, tem muitos elementos impregnados nesse catolicismo lá nessas comunidades quilombola de religiões de matriz africana e indiretamente eles não percebem isso, mas se você estudar e analisar você percebe, entende? Então eu acho que a educação pode sim mudar, não sei, não sei se eu tô conseguindo me expressar com precisão, mas eu acho que nós temos que estudar, ver, lutar mais pra que isso aconteça, pra que realmente o ensino religioso seja aplicado da forma que é pra ser aplicado. Porque se nós lermos as DCEs, por exemplo, né? As diretrizes curriculares do Estado, ela deixa bem claro, não é questão de doutrinação e muitas vezes o ensino religioso em sala acontece uma doutrinação, né? Não uma apresentação de carinho. (Marinalva, evangélica)

Para encerrar este capítulo, na seção seguinte analisarei como outros temas

também foram tratados pelas entrevistadas.

5.4 Outros temas: coragem, autoafirmação, discriminação de gênero, sexualidade e como sua religião aparece no currículo

Como já demonstrei em algumas passagens, os atravessamentos de gênero ou o fato de reconhecerem ter sofrido alguma discriminação de gênero no ambiente escolar pouco apareceu nas falas das entrevistadas. Por isso decidi explorar esse tópico unido a outros também menos evidenciados pelas entrevistadas.

Daniele, por exemplo, em relação ao fato de ser mulher, destacou apenas que sua feminilidade foi questionada quando, durante seu preceito, não podia se vestir como antes, teve seus cabelos raspados e não podia usar maquiagem. Ainda assim, seu discurso demonstrou o quanto a questão da feminilidade a atingiu a partir do cabelo.

Para ela, contudo, esse não foi um aspecto evidente quando perguntada explicitamente sobre ter sofrido discriminação de gênero. Ela credita isso ao fato de não ser uma mulher lésbica pois, em sua avaliação, seria mais vítima socialmente.

Não, de gênero não. Apesar de já ter dado aula, por exemplo, no [instituição privada de viés católico], que é um círculo muito fechado, eu sempre fui muito respeitada como mulher, como mulher negra. Isso porque – se também falavam, falavam sem eu saber. Já trabalhei em escola noturna, também é difícil, ambiente difícil, mas fui muito respeitada. Na escola técnica que hoje é o Ifes [Instituto Federal do Espírito Santo] daqui do Espírito Santo, eu trabalhei também, um lugar que tinha muitos homens. Mas eles sempre, isso daí isso eu nunca tive esse problema. Agora, talvez se eu fosse lésbica, aí a história era outra. Com certeza, a aceitação não seria a mesma. Eles gostam, eles respeitam muita gente. Eles me respeitam muito. (Daniele, candomblecista)

Já para Anair, como destaquei anteriormente, as mudanças religiosas pelas quais viveu nos últimos anos foram libertadores para o seu corpo. Ela menciona, por exemplo, que um dos grandes tabus que envolvia o seu ser mulher, professora e evangélica era falar de sexualidade.

[...] por exemplo, ouvir falando de sexualidade mexia comigo. Porque isso era um tabu, e tal. Várias etapas eu fui vencendo dentro da própria prática ali. Vários desafios de ser eu mesma eu fui enfrentando, confrontando minha própria ignorância na docência. Quando eu via as minhas meninas falando sobre as

relações e tal. Eu ficava assim: "Meu Deus, eu nem sei o que é isso". Mas como uma mulher [religiosa de matriz] africana eu acho que os desafios são outros. (Anair, candomblecista)

Em outro momento, ela destaca:

Ser candomblecista pra mim me atravessa em tudo que eu faço, mas eu acho que acima de tudo, eu me autopertencer, eu me reconhecer enquanto mulher, enquanto negra, enquanto uma laô, enquanto uma filha. Que é lindo porque, na verdade, quando eu penso assim que eu não queria mais pertencer a nenhuma religião, pelo fato de que a primeira religião me oprimiu durante quase 22 anos, me negou o direito a voz, me negou o direito de ser eu mesma, me negou o direito a minha própria sexualidade, me negou o direito a minha própria identidade, enfim.

Eu tinha muito medo de ser aprisionada novamente. E hoje eu pertenço a uma religião que me faz baixar a cabeça também, que me faz falar baixo, que me faz silenciar, mas que não me deixa me perder de mim mesma. Porque a minha religião é uma religião que promove a vida, que promove a cura de verdade. E que não me obriga a nada. Eu estou nela porque òrìṣà me escolheu e disse: "Venha, você tem de vir, filha, porque eu tô te esperando". (Anair, candomblecista)

Interessante destacar em todas as entrevistadas de candomblé (coincidentemente todas da òrìṣà Ọṣun) uma maior liberdade para falar dos temas envolvendo sua identidade e corporeidade. Ela conta, por exemplo que houve resistência ao convite de levar uma professora trans para a escola.

Por que que quando se fala, por exemplo, em levar... Assim, não é o discurso religioso não, eu vou por discurso de gênero. Quando se falou em levar uma professora trans para escola, houve toda uma resistência porque você pensa que os pais vão dizer que você está incentivando, que você está promovendo, que você está fazendo com que os alunos... Eles não estão abertos ao debate à luz dos direitos humanos. Se eu não posso levar alguém que tem o seu lugar de fala é porque eu ainda não estou aberto.

E mesmo Sueli, que destacou mais seu trabalho e atuação pedagógica, considera-se livre como profissional para tratar de temas que nem sempre são fáceis. Assim, penso que o gênero está bastante demarcado por elas pois são mulheres que não temem os desafios, mesmo em uma sociedade que as oprime muito mais.

Ainda sobre Sueli, por exemplo, ela fala sobre como leva Exu (Èṣù) para seu projeto, garantindo aos/às estudantes conhecimento do continente que formou o Brasil, do ponto de vista cultural e social.

Exu sempre é o primeiro orixá que a gente fala que é o orixá da transformação do movimento e Exu sempre tem que aparecer em todas as histórias porque é o orixá que os alunos mais se apegam. É o que no primeiro momento quando não se conhece eles não gostam, mais depois quando conhecem se apaixonam. Eu percebo isso ao longo do desenvolvimento do projeto. Eu não falo só da religiosidade, eu falo de outros aspectos do continente africano do povo afro-brasileiro, mas eu fui rotulada como a professora que fala de orixá. Eu me sinto lisonjeada porque é algo que foi bem-sucedido: o sagrado permitiu e tem me permitido atuar de forma respeitosa contando uma história que não foi contada e meus alunos se apaixonam e as famílias também independente da religião porque antes de tudo a gente trabalha o respeito, o amor entre as classes e eles conseguem identificar isso. Quando a professora Sueli chega para falar de orixá eles abraçam, eu sou muito feliz por isso, e aí a resposta seria trabalhar com projetos voltados para a mitologia.

Sabemos o quanto ações como essa representam coragem. É coragem, pois falar de religiões de matriz africana não é fácil e mais difícil ainda é falar sobre um dos òrixàs mais perseguidos e associados ao mal: Èṣù.

Ainda sobre terem sofrido discriminação de gênero, nem todas reconheceram, de cara, que vivenciaram, mas à medida em que a entrevista seguia, foram dando exemplos e, algumas delas, até reconheceram que sofreram sim. Sueli, por exemplo, inicialmente disse que nunca se deparou explicitamente, com desafios por ser professora negra, mas de forma não explícita reconhece que enfrenta diversos desafios, sobretudo quando enfatizou a falta de oportunidades, a não valorização do trabalho pedagógico, de modo “sutil” e criando “desculpas” para o não reconhecimento.

Bom, explicitamente eu nunca me deparei assim, com algum formato de intolerância, mas sem ser explícito a gente enfrenta diversos desafios: a falta de oportunidade quando se tem a necessidade de escolher algum trabalho na escola, você é deixado de lado, de canto. Sempre outras pessoas sendo escolhidas, então assim, o meu trabalho é desenvolvido com excelência eu sempre tenho que estar à frente dos outros professores, independente do que aconteça o meu trabalho sempre tem que ser melhor e, ainda assim, ele é desvalorizado por alguns, simplesmente pelo fato de eu ser mulher e negra.

A gente não percebe isso porque acontece às vezes de uma forma bem sutil. Ninguém nunca chegou e falou para mim: “Oh, seu projeto não serve porque fala de tal coisas [candomblé, intolerância religiosa] ou fala de pessoas pretas”. Ou: “A gente vai escolher a leitura de algum livro para apresentação [na escola] que vai ter para 500 pessoas”, eles falam assim: “Não, sua sala não pode”. Eu digo: “Por que minha sala não?”. “Ah, não...” – eles sempre inventam umas desculpas. (Sueli, candomblecista)

Rosemara informa que dentre os desafios que encontrou na carreira docente,

destacou que um dos seus alunos tinha medo de pessoas negras e, ao dizer isso, o gênero feminino.

Esses desafios a gente enquanto mulher e professora negra, encontrei no processo da minha carreira. Tinha um aluno que tinha medo de pessoas negras. Foi difícil lidar com a situação. A discriminação vinha de sua família, a bagagem que ele trazia de casa foi lhe ensinado assim. Aos poucos fui conquistando ele foi passo a passo. No final se apaixonou por mim. Dei aula para ele até o quinto ano. Ele mudou completamente. Foi passo a passo o ensinamento. (Rosemara, evangélica)

Anair, ao falar sobre identidade e sua prática educativa, traz aspectos sobre a cosmopercepção africana de mundo: suas vivências, experiências, contradições observadas ao longo da vida e seus aprendizados. Ela reflete muito sobre esse corpo de mulher, de negra, de gorda, de candomblecista e como essas identidades vão saltando dentro do universo da escola e sendo percebidas ou exigidas em graus diferenciados por estudantes, professores/as, coordenadores/as, pela comunidade escolar. Essas identidades em disputas, querendo se afirmar e querendo ser afirmadas pelos outros, faz da escola um espaço de tensões e encontros. Ou seja, um local que tende à depreciação ou valorização das diferenças, das diversidades, de gênero, de raça, de etnia e de religião.

Em Anair, a condição de professora, mulher, negra e do candomblé experimentou dores no corpo feminino, negro e com marcas de uma ancestralidade africana, perseguida e demonizada pela cultura ocidental e cristã.

Diz:

Eu não fico presa a minha disciplina. Eu acho que isso é vida né? É vida que pulsa. São os direitos dessas pessoas e a gente precisa proporcionar cura mesmo né? O nosso corpo incomoda, então é porque tem dor ali. E se tem dor a gente tem que ver como é que faz pra curar aquilo. (Anair, candomblecista)

Sobre sua prática em sala de aula ela diz ela destaca várias questões, mas chama atenção também para os processos de invisibilização da religião e de seus aspectos. Ou seja, os cristãos podem usar crucifixo com símbolo de cristo, roupas com dizeres, imagens, e tudo parece absolutamente natural; podem usar expressões como “Jesus te Guie”, “graças a Deus”, etc. Mas se as expressões habituais fossem das religiões de

matrizes africanas, poderia pairar falta de respeito à humanidade, ao universal. Acontece que as religiões são diversas e as formas de culto à ideia de Deus também. Então, Anair está propondo formas de contraposição a ideia de universalização de uma cultura religiosa no Brasil.

Por isso, para ela, sua religião entra no currículo à medida em que ela tensiona o tema, mesmo que com muitos obstáculos e dificuldades.

Pra mim é desafiador lidar com o tema da religiosidade em sala de aula. É desafiador. Mas faz parte da minha rotina. Não é a minha disciplina, eu não coloco isso como uma pauta no meu plano de aula, embora se eu precisar levar um texto referente à religiosidade a gente faz isso. Mas a religiosidade, ela nos atravessa e eu estou sempre a postos porque, às vezes, os meus alunos me fazem perguntas que eles não teriam oportunidade de perguntar a outra candomblecista. [Os alunos dizem:] "Oh, Pró! E isso aqui é o quê?" [Eu respondo:] "Comida, amor, a gente come comida".

Então, eu acho que como eles estão comigo e eles têm, em sua maioria, uma relação de afeto, de carinho e de confiança, isso se torna mais leve de falar com eles. E até pra dizer assim: "Não, não vou te dizer isso não. Você quer ser da minha religião? Não, então não vou te dizer isso. Tá bom amor? Isso é pra quem é da religião, isso não digo pra você não".

Então, eu acho que é isso. O tema da religiosidade está na minha sala assim. Eu acho que até aproxima esse aluno. Eu acho que a minha prática é para: eu sou professora de línguas, eu sou professora de linguagens. Mas no dia que eu tô de obrigação e chego na sala toda de branco com minha conta, cabeça coberta, eu tô usando uma linguagem religiosa. E meu aluno vai perguntar: "Pró, por que você tá toda de branco hoje?". "Porque eu tô na obrigação amor. Vem cá, na sua igreja não tem dia que você está de jejum? Não o dia que você não pode comer? Então, na minha religião tem umas coisas assim também. Mas não é assim de não poder comer. Hoje, por exemplo, eu tô toda de [branco]".

Aí então, eu acho que vem da minha religião de uma forma muito mais leve do que o que a igreja ensina pra eles. Mas eu entendo que pra eles é um conflito muito grande porque eles são crianças e a igreja está dizendo o tempo todo que eu sou do satanás. E eles olham e dizem assim: "Como é que pode? Aquela professora tão doce - às vezes né, porque as vezes eu sou muito brava - Como é que pode aquela professora tão cheia de amor?...". Então, eu acho que eu gero, assim, um negócio na cabeça de meninos, às vezes, sabe? (Anair, candomblecista)

Ela também relata sobre uma situação em que, no primeiro ano de iniciada, ela foi chamada à direção da escola pois uma mãe precisava conversar com ela. O assunto era porque seu filho havia xingado Anair.

Naquela violência que aquele aluno cometeu, eu acho que ele juntou as três frentes com as quais eu sempre me defino, né? Eu sou mulher, eu sou preta e

eu sou candomblecista. E ele usou um termo bem vulgar pra falar sobre mim. Eu fui pra sala tentando entender o que tinha acontecido, ele tinha me xingado, ele tinha feito isso. Ele saiu da sala reclamando e falando essas coisas horríveis.

Eu só ouvi a mãe. Ela se desculpou pelo filho, fez com que ele se desculpasse também, e depois eu continuei sendo a professora dele. Eu fiquei um tempão muito magoada, muito magoada. Porque eu fui ferida naquilo que me é mais caro, que é minha integridade como mulher, meu pertencimento religioso. Mas eu acho que a minha reação foi de tristeza. Mas eu nunca sei como eu vou reagir, eu acho que depende da dor que a abordagem vai causar. Nessa eu fiquei triste, em outras eu explodi. E eu lembro que depois disso, em algum momento, eu briguei com ele por conta disso ainda. Porque eu ainda estava muito chateada. Depois eu fui levando.

Mas assim, eu acho que quando você é ferido naquilo que lhe é muito caro, naquilo que lhe é muito precioso, a primeira coisa que você sente é a dor. Eu acho que é dor. E é uma dor que a gente conhece muito de perto. Nós conhecemos essa dor muito de perto. Eu a tenho conhecido esse tempo todo. Mesmo nesses quatro meses dentro de casa, em alguns momentos, eu volto em algumas abordagens, elas chegam também. Elas causam muita dor. Mas normalmente quando a dor vem, eu sou muito intempestiva. Normalmente eu não sei reagir ao racismo religioso com tranquilidade. Eu não sei. Eu acho que talvez eu aprenda... Eu não sei se é para eu aprender, eu não sei. Sinceramente, eu não sei. Eu gostaria, mas eu não sei reagir ao racismo religioso com tranquilidade.

Foi por isso que eu disse que pra mim, a questão anterior ela estava colada. Porque eu penso mesmo que não foi uma discriminação apenas religiosa. Eu lembro do termo que ele utilizou, mas eu sei que foi uma discriminação muito voltada para eu ser uma mulher, uma mulher preta e uma mulher de ãçê. Era o conjunto todo. Talvez se eu tivesse ouvido quando ele falou eu fosse intempestiva de primeira, pra cima mesmo né. (Anair, candomblecista)

Mas ela também destaca o quanto a sua consciência como mulher na sociedade a faz ter uma percepção mais atenta ao sexismo e machismo dos quais suas próprias alunas são vítimas:

[...] na escola onde eu trabalho, na comunidade onde eu trabalho há uma legitimação da discriminação de gênero. Os homens podem, as meninas sofrem porque elas dão lugar. Então, nós temos todo um trabalho para desconstruir isso, mas a gente não vai conseguir assim. Porque faz parte da cultura local. A cultura local entende que se uma menina sofrer agressão de um menino ela vai... Então, em alguns momentos eu fui acusada de ser conivente com algumas alunas porque algumas alunas se queixaram de assédio sexual. E eu fui brigar junto com as meninas, é claro. Tranquilamente eu fui, e vou, tantas quantas vezes forem necessárias.

E nesses momentos, eu sou acusada de ser conivente porque: "Ah, é porque você não sabe quem ela é". Enfim, não aconteceu uma vez só não. Em várias ocasiões as meninas são postas como as vilãs, mesmo quando elas estão reagindo a uma violência. Então, a violência que é praticada pelos homens, ela é legitimada. "Eles fizeram porque as meninas dão ousadia".

É sempre muito ruim reagir assim. Eu não estou dizendo que são os colegas quem dizem isso, eu estou dizendo que quem diz que a culpa é das meninas é a direção, são os funcionários e as funcionárias, são as pessoas da comunidade que estão acostumadas a dizer que todas as vezes que alguém passa a mão no corpo da menina é porque a menina deu ousadia. Em alguns casos as meninas chegaram pra mim e disseram: "Pró, eu não vou falar nada porque vão dizer que eu que dei ousadia". É um trabalho muito difícil de fazer. De você entender que é o fato de a menina ser amiga daquele menino, andar abraçada com aquele menino, não dá o direito ao menino de passar a mão no corpo dela.

Tem sido um dos trabalhos da minha prática docente - e isso eu falei anteriormente - que é esse enfrentamento ao machismo, ao sexismo, a esse lugar de supremacia do homem, porque ele pode tudo e a mulher é sempre culpada. É muito ruim reagir a isso, é muito complicado. Porque eu fico muito brava, porque eu fico muito chateada. E ainda bem que eu não fico brava sozinha. Eu fico brava, mas os meus colegas também ficam muito bravos e brigam junto comigo, o que me dá uma certa leveza, dá pra me acalmar um pouco. Inclusive professores homens conseguem brigar por essas questões, então isso me deixa em uma situação mais confortável. (Anair, candomblecista)

E sobre isso, penso em Gomes (2017, p. 73), quando diz que a ação das ativistas negras “[...] constrói saberes e aprendizados políticos, identitários e estético-corpóreos específicos. [...] Elas reeducam homens e mulheres negros, brancos, de outros pertencimentos étnico-raciais, e também elas mesmas”. É o que Anair demonstra em sua fala.

Quando comparo os relatos dessas mulheres negras com a pesquisa de Gomes (1996), realizada também com professoras negras, percebo algumas semelhanças:

Constatamos que as professoras não associam a escolha profissional do magistério a uma conquista da mulher negra e nem a um rompimento com o espaço imposto a ela pela sociedade racista brasileira: mucama, ama-de-leite e objeto sexual (GOMES, 1996, p. 79).

Por outro lado, a consciência de gênero não é algo apagado em suas posturas. Apenas isso não é o mais evidente pois elas assumem muitas lutas, sendo o gênero uma delas (especialmente para as professoras candomblecistas). Assim, percebo que, no caso dos dois grupos de mulheres desta pesquisa, os atravessamentos são diversos: para as mulheres de candomblé, é sobre ser negra, religiosa, professora respeitada em toda a sua integralidade; e para as mulheres de religiões neopentecostais, é sobre ser negra, mãe, esposa e professora respeitada, também em toda a sua integralidade, mas sem a necessidade de reivindicar respeito constante por parte da escola por vivenciar

uma religião.

E, de certa forma, Anair explica isso. Ao trazer nas memórias apreensões de como era a religião evangélica na época que ela era criança e atualmente, ela percebe uma mudança social nas últimas décadas. Na época, ela se sentia uma coisa “estranha” e hoje considera que os evangélicos estão na “moda”.

Porque eu acho isso: porque hoje nós temos um cenário sociopolítico, sociocultural que privilegia muito as religiões neopentecostais, as religiões evangélicas. Quando eu era pequena, e eu digo assim: quando eu entrei logo na igreja, isso não era desse jeito. Você dizer que você era evangélica era você ser a coisinha estranha. Porque todo mundo olhava porque eu usei saia. Eu usei saia até o término do meu ensino médio. Então, até os meus 19 anos, todas as vezes que eu fui pra escola, dos 9 aos 19 - 10 anos - foi com a saia. Então, eu era o bichinho estranho. Mas hoje ser evangélico está na moda, hoje ser evangélico é o que politicamente é tido como bonito, correto. É o que politicamente se incentiva, nesse contexto, que nós estamos vivendo hoje, sobretudo.

Hoje ser de matriz africana... porque na verdade, quando eu era evangélica nesse contexto mais fechado... Quando as pessoas eram evangélicas, nesse caso que eu dizia mesmo. Nunca escondi. As pessoas se reportavam a mim como a diferente. Mas as pessoas que eram do candomblé falavam e tudo. Mas não tinha. As pessoas escondiam. Então quando você vê uma pessoa com uma conta, era um negócio assim que... (Anair, candomblecista)

Por isso, para elas, professoras candomblecistas, um elemento que também se realça é a coragem em enfrentar:

Mas hoje, você ser de uma matriz africana, professora de matriz africana, é você dar sua cara a tapa. Porque as pessoas estão ali o tempo [todo]... As pessoas estão ali o tempo todo, principalmente quando eu penso na comunidade onde eu trabalho. (Anair, candomblecista)

Se em momentos anteriores desta análise eu destaquei o medo que assombrava muitas das professoras candomblecistas, também preciso, nesse aspecto do gênero, destacar essa coragem.

E, de modo geral sobre o gênero, mesmo para a maioria das professoras dos dois grupos essa questão fique em segundo plano, também concordo com Gomes (1996) que a formação educacional delas possibilitou o rompimento com um ciclo de pobreza das quais as mulheres negras são as maiores vítimas.

[...] as professoras entrevistadas não expressam, de uma maneira explícita, uma reflexão histórico-política sobre o significado do ser professora na história da mulher negra brasileira. Entretanto, analisando-se os motivos da opção pelo magistério que os depoimentos trazem, percebemos que a escola representa um processo de rompimento com uma história de exclusão imposta. A chegada ao magistério para a jovem negra é a culminação de múltiplas rupturas e afirmações: a luta pela continuidade dos estudos – um fato que até hoje se coloca como um complicador na história das mulheres; a busca de uma profissão com uma formação escolar que lhe garanta um espaço no mercado de trabalho; a perspectiva de atuar em uma profissão que lhe possibilite um outro espaço de tempo para se dedicar a outro emprego ou que lhe permita conciliá-lo com as atividades domésticas (GOMES, 1996, p. 79-80).

Por fim, ainda sobre coragem, outro elemento que destaco é a luta. Todas elas, cada uma a sua maneira, luta para se consolidar como docentes da educação básica e enfrentar o racismo cotidiano.

Daniele, por exemplo, fala do lugar de ser candomblecista e professora, vivenciar a religião, entender a sua importância para os processos educativos, mas, de certa forma, se sentir vigiada, tendo que, nos dizeres dela: “pedir autorização para falar do candomblé que faz parte da história e cultura dos brasileiros”. Ressalta a necessidade de se assegurar essas temáticas nos PPP das escolas.

Daniele diz que essa condição toda lhe aciona uma metáfora: de estar ainda em uma senzala esperando o “feitor” autorizar que se bata o “tambor” ou seja, que se permita que em aulas de Artes se fala de arte e cultura negra contida nas religiões de matriz africana, que como é sabido, é berço da cultura negra, inclusive do samba. Ela fala de ter que estudar as palavras para falar em sala, por medo de represálias, de que não sejam aceitas. Não pode ser aceito por quem? A partir de quais pressupostos científicos à luz da educação? Quem decide o que se pode falar de negros em uma escola do Brasil cuja população total do país corresponde mais de 54% de negros?

Daniele ainda refletiu sobre o 20 de novembro – Dia Nacional da Consciência Negra, que está nos calendários escolares, e, portanto, tem amparo legal.

Então, assim, eu acho estranho porque eu preciso de uma autorização prévia para falar da minha história, falar a história do meu povo eu tenho que pedir permissão, entendeu? Aí vem aquele currículo, como eu falei, aí no início do ano tem a reunião geral, aí eu tenho que montar meu plano de ensino e meu plano de ensino tem que estar em conformidade com o PPP, que é o projeto político-pedagógico, e para eu abordar o assunto, se ele não estiver no livro eu tenho que pedir autorização para falar da minha história.

Eu fico me colocando assim: parece que eu estou na senzala e que eu tenho que esperar o feitor da fazenda abrir a porta da senzala para eu bater meu tambor, para eu cultuar meus ancestrais, sabe? Eu tenho essa sensação, sempre. E ainda tem que saber muito bem o que eu vou pesquisar, falar na sala de aula e que ainda pode não ser aceito. O pedagógico pode dizer: “Não, você não vai falar isso”. Eu ainda corro esse risco. É esvaziamento, sei lá, eu não sei te dizer, é uma coisa tão terrível isso!

Eu sou obrigada a engolir seco uma situação e não tem, por mais que a gente debata todos os anos com um coletivo [...] isso não é cumprido. Se não for trabalhado dentro da interdisciplinaridade ou foi trabalhado no mês de novembro, que ampara digamos assim, não se consegue trabalhar. Parece que você quem foi que falou que eu não posso? É complicado, muito difícil. (Daniele, candomblecista)

Por isso, ao pensar em sua atuação docente, de mulher, negra e religiosa, Daniele considera que sua consciência identitária se reflete nos seus processos educativos. Quando ela aborda temáticas ligadas a Artes, busca contrapor o conhecimento ocidental e traz elementos da cultura negra. Ele procura dar voz e espaço para os/as estudantes, inclusive discutindo arte e tecnologia. Ela não consegue mais trabalhar por exemplo aspectos da arte só na perspectiva greco-romana.

É isso que o povo me chama de chata. Por exemplo, na hora de trabalhar conceito da arte, eu não consigo mais ficar me baseando naquela estética greco-romana. Não consigo mais. Por mais que falem “Ah, isso é normal. É isso que a gente aprende, é isso que o menino vê”, eu não consigo mais. Eu tenho que me basear, eu tenho que procurar os artistas negros, eu tenho que dar voz, eu tenho que dar espaço para eles. Eu faço muito a minha pesquisa em cima desses meninos novos que estão atuando agora com arte-tecnologia. (Daniele, candomblecista)

Daniele apresenta algumas informações importantes sobre como tem sido suas práticas pedagógicas na perspectiva decolonial:

Porque a gente como professora de Artes Visuais, a gente fica muito atrelada à questão da pintura, à questão pictórica, e agora eu tenho tentado utilizar tecnologia de outra forma, de artistas mais novos. Tem um pessoal que está vindo da Bienal do Mercosul, por exemplo, são artistas negros que têm uma perspectiva decolonial, trabalham muito a tecnologia e arte contemporânea e eu estou usando esses artistas como referência.

Então, automaticamente as referências da gente também mudam. E eu não fico mais, assim, me prendendo, aos artistas modernos, aquela coisa de Tarsila do Amaral. Eu não suporto, por exemplo, Romero Britto, eu não consigo trabalhar com o Romero Britto. Nem quando ele foi lançado. No começo, quando ele foi lançado a gente ainda discutia alguma coisa por causa do grafismo dele. Ele é um artista que não tem transformação social, não tem recado social, não tem

nada. Então, é por isso que a gente vai pesquisando, a gente vai mudando as análises, a questão de conteúdo, então esse dialoga mais com a minha linha de pensamento, esse não dialoga, esse não tem nada a ver mais. Então vamos superando porque esses artistas também de uma certa forma precisam ser superados. Tarsila do Amaral, Portinari, eles têm o seu lugar na história? Têm, mas tem outros que estão trazendo novas mensagens, uma leitura de arte diferenciada. E a maioria deles são negros e é muito legal trabalho desses meninos que estão chegando aí. Usando a Paulina Chiziane, eu falei que eu já sou fã dela, que eu falo dela até não querer mais porque ela trabalha com memórias e afeto. (Daniele, candomblecista)

Reconheço, que ainda que se sinta presa por ter que pedir autorização para contar sua história (e da maioria da população brasileira), sua fala destaca luta, estrategicamente pensada, e que a faz produzir transformações na sua prática pedagógica. Essa é a luta de professoras negras, especialmente candomblecistas, para que a história e cultura afro-brasileira e africana seja contemplada, como se deve, na escola e não de modo folclórico, como destaca Anair:

Por exemplo, nesse dia do problema lá com o menino que fez a ofensa, ele estava com outro menino que é criado com uma moça que é uma Ekedi. E aí a diretora pediu que ela fosse à escola devidamente vestida, com as contas, com o ojá²³ e tal. Então, eu não quero que minha religião apareça no currículo folcloricamente, porque a minha religião não é um folclore. Então eu não quero que seja como o dia do índio que as pessoas [reproduzem estereótipos]... Não como o dia do índio, como aparece, porque não deveria ser assim. Eu quero é o que eu faço se eu pensar em mim como professora, mulher, preta e candomblecista, isso apareça no meu fazer diário todos os dias. Porque mesmo que não apareça no currículo, a educação é um pertencimento político, é uma ação política. Ela é coletiva, mas ela também é individual. Eu acho que em algum momento essa religião aparece nesse sentido de respeito, nesse sentido de uma construção para o respeito. Ainda não é da forma que eu acho que deveria ser, por isso que anteriormente eu disse que a gente está numa fase de construção. Até porque o que eu queria era que a escola fosse laica. Como ela não pode ser laica, então, é pra aparecer todo mundo mesmo: o espírita, o católico, o adventista, o candomblecista. E tem muitos candomblecistas, então por que que eles não aparecem também? Então eu acho que deveriam aparecer sim e eu particularmente trabalho nesse sentido. Se não de aparecer, mas que me respeite, que me deixe cantar.

E aconteceu, foi muito legal, no primeiro ano. Eu lembro que eu cantei num Novo Arte. Novo Arte é um festival de arte e educação do município, e aí em uma culminância na escola eu cantei com eles - os meninos dançaram - e eu cantando a música "Cordeiro de Nanã". E depois a culminância foi na sede e eu fui chamada também pra cantar lá. Então, eu acho que aparece assim, porque quando você desenha, você faz lá o roteiro da apresentação, a música de Nanã está lá. Eu acho que o meu corpo estar ali e se eu penso no meu plano de curso, no meu plano anual construído, eu levo isso. Mesmo que ele não esteja

²³ Tipo de torço ou turbante usado na cabeça nas religiões tradicionais africanas.

formalmente. Mas eu acho que a gente está em construção de algo que pode ser positivo. (Anair, candomblecista)

Percebo na fala das educadoras candomblecistas práticas de reconhecimento das tradições africanas como conhecimentos necessários ao próprio entendimento da história e cultura no Brasil, sem que isso represente proselitismo religioso.

Enfrentando o racismo estrutural e a intolerância religiosa, em âmbito social, pedagógico e político, elas demonstraram que têm lutado, em suas ações, para garantir aos/às estudantes o que lhes é de direito, ou seja, conhecimento do continente que formou o Brasil em dimensão cultural e social.

Entre as professoras de religiões neopentecostais entrevistadas, reconheci mais oscilação em seus discursos sobre os conteúdos e práticas pedagógicas necessárias para a implementação da Lei 10.639/2003. Da mesma forma, ao refletirem sobre suas vivências religiosas no ambiente escolar elas tenderam a não destacar nem as situações de intolerância religiosa que viveram (algumas delas viveram) e nem reconhecer que sua religião entra no currículo. Em contrapartida, as professoras de candomblé destacaram que sua religião entra por meio de suas próprias ações e práticas, mas não por causa de uma tentativa de doutrinação religiosa e sim por entenderem que, conforme dito, a história e cultura afro-brasileira e africana perpassa também por questões de ancestralidade (que é marca das religiões de matriz africana).

Nessa perspectiva, quando pensamos a escola como um espaço específico de formação, inserida num processo educativo bem mais amplo, encontramos mais do que currículos, disciplinas escolares, regimentos, normas, projetos, provas, testes e conteúdos. A escola pode ser considerada, então, como um dos espaços que interferem na construção da identidade negra. O olhar lançado sobre o negro e sua cultura, na escola, tanto pode valorizar identidades e diferenças quanto pode estigmatizá-las, discriminá-las, segregá-las e até mesmo negá-las (GOMES, 2003, p. 171-172).

Nesse sentido, considero que a identidade negra dessas professoras, que “[...] se constrói gradativamente, num processo que envolve inúmeras variáveis, causas e efeitos” (GOMES, 2003, p. 171), é também construída com suas práticas pedagógicas.

(IN)CONCLUSÃO

Este trabalho é fruto de minha vivência como òyálòrìṣà de candomblé. Pelo sistema não democrático em que estamos vivendo (em especial nas relações com as religiões neopentecostais em se tratando da intolerância religiosa) e, principalmente, pela questão de que me comprometi a tratar este tema com meus ancestrais, ou seja, em memória de meus ancestrais, por isso não poderia mudar o tema ou retirar uma das vertentes conforme me foi proposto algumas vezes durante esses quatro anos doutorado.

Comecei esta tese com minhas próprias narrativas em que eu me propus a narrar que o racismo, a desigualdade e as diferenças surgem quando menos se espera, inclusive na infância (a fase mais linda da vida) e que se estende a todas as etapas, só mudando as formas. Por essa razão escolhi as narrativas na primeira pessoa.

Inicialmente apresentei a metodologia em que justifico a opção pela entrevista, destacando os desafios vivenciados com a pandemia que inviabilizou realizá-las pessoalmente. Essa mudança tornou os passos da pesquisa mais trabalhosos já que tive de alterar a forma de fazer as gravações: de modo online e em duas fases a cada entrevista (primeiro envio por e-mail de dados gerais como nome, área de formação, entre outras e, depois, a gravação da entrevista para as perguntas do questionário semiestruturado). Mas mesmo com as dificuldades de contato, fiz conforme deu. Outras dificuldades foram inerentes ao próprio formato de gravação online: falha na internet, ruído (como o do “carro do ovo”), falha dos aparelhos, interferências naturais, omissões de informações ou silenciamento opcional.

Sobre esse último aspecto, podemos perceber que estamos em construção e, neste caso, o silêncio também faz parte e é compreensível que algumas vezes também é uma forma de protagonizar diante da condição outra, que não a condição que possa permitir falar até pela fé ou a doutrina de sua crença.

Mas assim como algumas falaram pouco ou se omitiram a responder, houve as que se prontificaram a falar mais e não quiseram cortar por serem suas trajetórias de vida e de vida escolar. Isso também é importante para percebermos como há uma

limitação em seus lugares de fala e as limitações dessas professoras sendo que todas são mulheres negras, professoras de escola pública, com uma trajetória de muitos anos de magistério e vivenciadoras de religiões neopentecostais ou de matriz africana. Outro aspecto do perfil das entrevistadas é que nenhuma delas, mulheres negras de redes públicas no Brasil, possuem mestrado ou doutorado, ainda que algumas possuam especialização.

A maioria das entrevistadas (vou chamá-las de protagonistas do meu trabalho) chegou até mim por indicações ou por conhecimento de algumas. Houve quem se arrependeu em conceder a entrevista e retirou grande parte da trajetória, por isso elas não constaram neste estudo, conforme sugestão da banca de qualificação. Ainda assim destaco daquelas que participaram como protagonistas da pesquisa o fato de eu não conhecer pessoalmente algumas delas e, por outro lado, elas também não me conhecerem pessoalmente, mas todas foram muito solícitas à causa da educação e da fé. Em todas as entrevistas, as entrevistadas foram muito respeitosas e só tenho a agradecer a todas pelo apoio!

A verdade é que esse trabalho, produzido durante uma pandemia, dificultou muito o contato com elas e, talvez por isso, não foi possível nivelar as protagonistas porque esse período de isolamento durou dois anos, desmoralizando toda a sociedade.

No decorrer do estudo, considerei a necessidade de dialogar, com um pouco mais de aprofundamento, o campo teórico das religiões aqui enfocadas: de matriz africana e neopentecostais, articuladas à educação brasileira. Considerei, também, tratar desses aspectos de ambas as religiões, sendo uma delas a minha própria, o surgimento do neopentecostalismo no Brasil chegando até o contexto político contemporâneo e buscando demonstrar como esse movimento religioso vem se tornando o braço do estado, transpondo o sentido de laicidade, bem como da legislação brasileira em vários âmbitos (sociais, políticos e culturais).

Nesse sentido, a ideia não foi de criar uma indisposição entre os credos e sim sair do silenciamento dos que se sentem prejudicados pelos que se ocultam atrás de um Deus para subjugar o outro e, por isso, quis dar voz através da escrita.

Expressões como “teologia do demônio” e “guerra santa” soam fortíssimo, mas é assim que os radicais veem as religiões de matriz africana. Creio que o motivo seja pela

origem, pela matriz. A expressão “guerra santa” é por ser um debate que se fala do demônio mais do que do supremo Deus, tendo como pano de fundo o desejo de destruir as matrizes africanas nos demonizando nos templos e nas mídias. Os discursos produzidos na base desse pensamento nos tratam como o outro, criando uma dicotomia em que de um lado estão os que são de Deus e do outro os que são do demônio. Como se não bastasse, fazem pregações com cunho destruidor, ao mesmo tempo em que usam elementos das matrizes africanas para cooperar com as convenções de seus adeptos, como “ex-pai” ou “ex-mãe de santo” ou, ainda, a demonização de Èṣù, òrìṣà da comunicação e que nos liga aos ancestrais. Nessas pregações, Èṣù se torna um deboche aos princípios dos nosso cosmo e sem respeito algum. Assim, na noção de guerra santa o adversário são as religiões de matriz africana e seus signos, usados na política alinhada às pregações religiosas, o que torna tudo mais assustador.

Outro aspecto que busquei tratar é a política de exclusão com que as religiões de matriz africana vivenciam no Brasil, especialmente no contexto atual, em que os grupos que não se somam às ideias e práticas do propositivo estado e das ideologias cristãs, passam a ser alvo de perseguição. Religiões ou tradições que não são somadas às práticas e que não se encaixam em ideologias e práticas supostamente cristãs passam a ser associadas a contrárias de princípios morais e familiares dignos. Exemplo: “o homem é a cabeça e as mulheres são os membros” é dizer que as mulheres não pensam e, sendo assim, elas não poderão exercer o comando, por ser um corpo “sem cabeça”. Só que nas matrizes africanas ou nas religiões de tradição religiosa africana, elas têm outro exercício e outras leituras, podendo se posicionar em tudo que se interessam. Nessas tradições e matrizes a mulher pode e deve assumir papéis e postos como Ìyálòrìṣà, sacerdotisa que tem cargo de poder e responsabilidade, mas de igualdade ao poder patriarcal que se soma ao poder matriarcal, ou seja, ambos os poderes se dão harmonicamente sem que se calcule qual teria maior direito legalmente. Assim, homens e mulheres apenas ocupam, cada um, o seu papel, seja no culto, na política e na sociedade, sem diferença e com acolhimento de todos.

Nesse sentido, busquei tratar sobre os valores do candomblé, destacando questões sobre o que não é usual falar, já que grande maioria das pessoas não conhece alguns de seus princípios, então torna-se necessário tratar do assunto, uma vez que

queremos e devemos ser respeitados como são os demais credos. Então é necessário debater e mostrar como são seus valores, até porque as matrizes africanas, em especial o candomblé e suas manifestações, como é o caso dos vários territórios míticos, simbolizam várias Áfricas de norte a sul do Brasil, seja como nação Ketu, Nagô, Bantu, Jeje, Fon, Batuque (Rio Grande do Sul), Şangó (Xangô), em Pernambuco.

Essa é a importância de dizer até hoje quem somos e termos sempre que afirmar nossa existência em solo brasileiro, ou tentar desfazer um pouco dessa estratégia colonial de apagamento de expressões culturais no Brasil que, na maioria das vezes, quando mencionadas são negatizando a história do povo negro e inclusive as religiões e seus valores.

Por isso, também discuti brevemente sobre direitos constitucionais, lembrando que o direito a credo está assegurado pela constituição e o fato da garantia da laicidade do estado reconhece o direito à liberdade de culto para todos os credos. Mesmo assim o que ocorre é perda da eficácia da lei, uma conquista ameaçada pela intolerância, o racismo ambiental e religioso.

O racismo ambiental influencia na espacialidade e sua falta de recursos para os terreiros, que não podem mais preservar seus espaços (de floresta) para uso dos seus/suas vivenciadores/as. As folhas são vida indissociável às comunidades de terreiro. O racismo religioso se dá nas desigualdades e diferenças, nas formas de tratamentos para com as matrizes africanas no Brasil.

Os conflitos e lutas pela manutenção dos direitos, que já são estabelecidos por leis, deveriam ser direcionados às causas sociais e culturais em prol de todos. As lutas que tratamos aqui são pela melhoria de vida, não apenas das mulheres negras de religião de matriz africana e sim pela garantia de liberdade de culto de todos as pessoas, em que todos possam expressar suas religiões e cultura como está no previsto no art. 5º, inciso II da Constituição Federal (da qual fomos partícipes e por isso chamamos por direito) ou como está previsto no Plano Nacional de Políticas para as Mulheres, o qual as insere nos diversos aspectos da sociedade (político, cultural, saúde, entre outros).

Os valores civilizatórios e patrimoniais brasileiros, até mesmo os religiosos africanos no Brasil vêm, ao longo dos tempos, sofrendo depreciação e apagamentos ao longo da história, seja com incêndios ou com as reformas, a exemplo dos antigos

mercados, como o Mercado Modelo em Salvador, Madureira no Rio de Janeiro, e também os mais antigos históricos seculares, em que a cada queima há um grande apagamento da história e da memória ancestral dos povos africanos aqui trazidos.

Negar a história deveria ser crime. Apagar a memória deveria ser crime inafiançável.

Nos terreiros são guardados esses patrimônios por meio da oralidade, hierarquia e da ancestralidade. E a pena é dizer que um grande cabedal desses saberes vem sofrendo grandes perdas pela falta da hierarquia ou da internalização dos saberes ancestrais, passados à revelia ou ainda pela neopentecostalização maciça dos povos de tradição africana em especial os “ex-pais” e “ex-mães” de santo (bàbás e òyás) que, ao se converterem, jogam esses saberes tradicionais africanos ou na mídia ou no lixo em troca de muita das vezes a dita prosperidade.

Eles e elas têm o direito de ir e vir, só não de desvalorizar as suas matrizes africanas, mesmo porque o inverso também tem acontecido e os terreiros não fazem disso uma problematização, apenas acolhem sem revanchismo. Até porque religião é religar e a tradição ancestral é uma herança.

Mesmo que o tema desta tese não seja cultura em si, torna-se quase impossível qualquer assunto sobre religião, educação, raça, gênero, classe e mulheres negras não se referir à cultura. A cultura também está presente, nesta tese, por meio das experiências religiosas das entrevistadas. Cada uma, a sua maneira e cultura, informou como se constitui sua identidade racial, de gênero e como se relaciona com sua pertença religiosa no espaço escolar.

Sabemos muito bem que as mulheres negras, no geral, ainda estão buscando uma seguridade para e sobre o seu lugar de fala, mesmo na educação formal, espaço em que ensinam aprendendo e vice-versa. As mulheres negras produzem cultura e foram, inclusive, as primeiras empreendedoras deste país, desde a colônia à contemporaneidade.

Nesse sentido, também discuti nesta tese aspectos sobre as políticas para mulheres, buscando mostrar como se dá, na história do Paraná e do Brasil, um forte apagamento de mulheres negras e como elas são pouco valorizadas na academia e nos

indicadores no que se refere à inserção no mundo de trabalho e renda, bem como no que se refere ao estudo e suas identidades religiosas na educação.

A ausência da pauta das mulheres negras na política ou em contextos sociais, culturais e econômicos do país é sabido pois a mulher negra, ao longo de cinco séculos, tem resistido a diversas formas de se livrar das “amarras que as prendem” em todas as esferas sociais. Sem contar o sexismo referente às mulheres negras que as atingem no âmbito da insalubridade, do assédio moral, sexual e de outros tantos abusos dos direitos trabalhistas que constantemente são registrados por órgãos oficiais do Brasil como a OIT.

Para essas mulheres negras, que deixaram a senzala e não foram incluídas em nenhuma das esferas (sociais, políticas, econômicas e educativas e até mesmo nas áreas culturais), também escolhi discutir a importância delas no âmbito das tradições de matriz africana, destacando questões sobre hierarquia, cargos e funções, bem como a luta cotidiana contra a intolerância e preconceito religioso e racismo que as afeta diretamente por serem elas vivenciadoras de religiões ligadas à natureza e ao natural.

Então, explorei como é de suma importância que as políticas nacionais se alinhem também às necessidades dessas mulheres já que há uma política religiosa e não mais um estado laico. E nesse processo, vem-se perdendo o respeito a todos os credos priorizando-se somente alguns.

Outro elemento que discuti se relaciona aos conhecimentos que as mulheres negras trouxeram para o Brasil e mesmo assim sofrem um apagamento, seja no âmbito alimentar (da rica gastronomia), seja no âmbito da saúde (um vasto conhecimento das ervas medicinais), por exemplo. São saberes e sabores africanos ligados ao patrimônio ancestral que muitas vezes são deturpados ou reconhecidos como “cultura brasileira” e não como saberes e valores afro, a exemplo da feijoada – uma invenção “do lixo ao luxo” e que hoje perde seu crédito de origem africana.

O Plano Nacional de Política para as Mulheres foi e é um documento que assegura várias políticas para as mulheres negras também no âmbito da saúde, religião e participação nas decisões sobre as causas das quais refiram, ou seja, entender as questões de gênero, raça e religião não sobre elas, mas com elas. Mas é preciso ir além e lembrarmos de que tanto as leis como sua eficácia (seu cumprimento) necessitam

caminhar juntas, respeitando a laicidade do Estado, conquista de muita luta para que, por força da lei, houvesse liberdade a todos os credos.

Mesmo com a laicidade, os cultos e credos de origem africana não houve o total respeito pelo Estado e, em certa medida, pela sociedade, alguns por ignorância ou desconhecimento, outros por racismo (no caso das matrizes africanas, pelo racismo religioso institucional). A laicidade e o respeito a todas as religiões seria uma das políticas necessárias de reparação, como direito político, para o livre arbítrio de professar sua ancestralidade e culturalidade do saber.

A religião só não pode e nem deve ser imposta, deve ser sentida como um elo entre si e o sagrado. Religião é religar a Deus e tradição de matriz africana é de ancestralidade, mas temos um Deus supremo que é Olódùmarè, Deus supremo entre os òrìṣàs e os ancestrais.

Outro fato que considero importante apontar é que a noção dogmática de religião não deve fazer parte do ensino público ou privado e nem tampouco da educação básica ou superior, como disciplina obrigatória.

Mas nesse sentido, poderiam questionar: “Então por que a obrigatoriedade da Lei 10.639/2003?” O que muitos/as ainda não compreendem é que a Lei 10.639/2003 não é uma lei de ensino religioso e sim comprometida com ensinar e contar a real história da África e dos afro-brasileiros, a qual não foi contada realmente há mais de quinhentos anos, tempo em que vêm sendo contadas as histórias eurocentradas, com narrativas de heróis e desbravadores coloniais. Desses europeus na história, sabemos que não foi bem assim, mas eles estão aí com voz e vez, para além de espaços para protagonizarem suas histórias, através da academia e dos veículos midiáticos.

Portanto, uma coisa é o ensino religioso e outra coisa é o ensino e as histórias das religiões ao longo dos tempos e seus efeitos históricos no mundo. O que não pode ser permitido é a negação da história da real, de um continente com cinquenta e quatro países, mas que uma grande parcela das pessoas não sabe que o Egito e Marrocos são África!

Assim que se aprovou a Lei 10.639/2003 e 11.645/2008, surgiu em seguida a ideia da disciplina do ensino religioso no currículo escolar, o que gera o equívoco dos/as

professores/as em implementar as leis e o currículo, ou seja, passam a obedecer mais ao currículo do que as leis.

Quando escolhi ou fui escolhida para desenvolver este trabalho, eu sabia que iria enfrentar uma reação contrária, por serem religiões de diferentes vertentes (ambiguidades). E por esta ambiguidade, em nome de Deus, tem ocorrido diversos atos de intolerância, morte, pânico, doenças, incêndio, discursos midiáticos de ataque, desterritorialização em prol de novas territorializações dos terreiros, por parte dos violadores. Quer dizer: ao expulsar os terreiros já há uma estratégia de reocupá-los por corpos neopentecostais.

No caso dos seus líderes, ainda que não seja uma prática consensual das igrejas neopentecostais, não ouvimos posturas contrárias. Até porque, até o momento não foi denunciado ninguém, por ter atacado e matado por motivo de racismo religioso ou intolerância religiosa. E por eu ser mulher e negra militante das causas negras, sociais e religiosas de matriz africana – e hoje inserida por meio de uma pesquisa de educação – senti-me no dever de tratar desta pauta, já que o estado deixou explícito sua forma de apagamento das conquistas e direitos, como a Constituição Federal e a laicidade, ao mesmo tempo em que, por outro lado, estimulou a evangelização em todo o país. E com essas ações novamente juntaram religião e estado e, com isso, o objetivo de evangelização política estatal.

Como a educação é sempre indicada como transformadora social, não entendo que seja transferido apenas à educação, mas eu quis saber como a educação estaria lidando com tudo isso. Por isso apostei nessas seis protagonistas que são as entrevistadas. São as grandes vozes que dão luz a este trabalho e eu queria saber através delas como levariam o tema.

Essas seis protagonistas são quem retratam as formas da pedagogia e de ensino religioso. Algumas falaram através da palavra e outras por meio do silêncio, mas todas disseram como a educação foi, é e será a solução se não do país, mas é quem pode educar a todas as classes e categorias mundiais.

E nisso destaco brevemente três combates de racismo necessários a serem enfrentados: o racismo ambiental, religioso e corporal. O racismo ambiental se dá pela obrigatória localização desses terreiros na periferia, às margens do processo

demográfico. O racismo religioso se dá pela perseguição, queima dos terreiros sem que se punam, ou pelo menos investiguem, os meliantes incendiários. E o racismo corporal são as formas de diferenças e desigualdades com que faltam nessas cosmopercepções, em que se tratam os corpos negros, no contexto sociorracial, de gênero e religioso frente aos demais credos.

Para Débora Cristina de Araujo (2015, p. 74):

Tais constatações reificam o quadro onde se encontram as leis que fundamentam os conceitos de Educação das Relações Étnico-Raciais. Com isso, evidencia-se o longo caminho a ser trilhado. Reitera-se, no entanto, que não é mais possível admitir, por parte do Estado brasileiro, a manutenção de políticas que ignoram o eixo raça como gerador das disparidades [...].

Essa sensibilidade é o que esperamos desde que se estabeleceu no país a Lei de Terras (1850) pois no exato momento em que retirou a população negra, em que os negros recém-saídos do processo de colonizados, restaram-lhes alguns lugares mais inóspitos dos quais ninguém almejaria, que são as favelas e os terreiros, uma forma de novamente lhes desterritorializá-las.

Tudo isso compôs a pesquisa para que pudéssemos chegar às falas das protagonistas que são professoras negras das duas vertentes religiosas: de matriz africana (candomblé) e neopentecostais e como elas trabalham a questão de serem de vertentes diferentes e o quão essas questões religiosas têm sido um viés de dificuldade para o cumprimento da Lei 10.639/2003, muitas vezes erroneamente associada a ensino religioso, o que não é a mesma coisa.

A dimensão pedagógica para algumas das professoras entrevistadas ultrapassou o sentido religioso da educadora para o sentido pedagógico educacional, quando demonstraram ter consciência que sua prática pedagógica, valorizando a ancestralidade dos brasileiros, sendo negros ou não. Entre essas predominaram as professoras candomblecistas que, em suas ações, buscavam oferecer a oportunidade de se conhecer o continente africano do ponto de vista geográfico, social, cultural, político e ambiental por meio das mitologias africanas, quando a maioria dos brasileiros desconhecem a história da África que é continente mãe dos humanos, mas continente mãe e pai da maioria dos brasileiros. Essas informações que obrigam a implementação da Lei 10.639/2003, do qual a escola deveria, por força de Lei cumprir, por força da LDB,

por razões éticas e morais que é contar a história dos africanos e seus descendentes.

Essas educadoras, como foi demonstrado, entendem cumprir sua responsabilidade legal ao mesmo tempo em que qualificam seu modo de educar quando têm vivência e experiência para falar das mitologias e outros aspectos sobre a população negra porque vivem e sentem na religiosidade também adversidades das questões de gênero (ainda que nem sempre assumido ou explicitado), racial e de intolerância religiosa na sociedade brasileira. Elas conciliam teoria e prática no exercício docente. Sabem a importância de enfrentar a intolerância religiosa e o racismo religioso, ao mesmo tempo em que conseguem, em maior ou menor medida, contrapor a negação da existência da África e seu valor para a humanidade, sobretudo para os que descendem de africanos.

No âmbito pedagógico, é importante reconhecer como essas apreendem a cosmo percepção de mundo africano, influenciando em graus diferentes seus modos de educar. E essa é uma questão importante para este estudo: identificar como as identidades religiosas, de gênero e racial podem impactar nas práticas pedagógicas de professoras negras ou não.

A educadora Sueli, por exemplo, além de compreender todas as dimensões de como o racismo estrutural e intolerância religiosa interferem nos processos pedagógicos da escola, consciente da dimensão social, ao trabalhar os mitos dos òrìṣà, destacadamente Èṣù, se sente lisonjeada pelo rótulo de professora que fala dos òrìṣà.

No caso educadoras negras de religiões neopentecostais percebi que não foi o caráter religioso que predominou como desafio no ambiente escolar e sim o fato de serem negras, ou seja, enquanto para as professoras candomblecistas o racismo se somou às experiências de intolerância religiosa, para as professoras evangélicas, o racismo por conta de seu pertencimento étnico-racial prevaleceu. As primeiras até apresentam, de modo muito sucinto, alguma eventual situação de intolerância religiosa (como Elga e Marinalva), mas essas situações não foram as mais desafiadoras.

Para Marinalva, ela destaca que o racismo e a questão étnica (quilombola) foram problemas marcantes pois implicaram outros, como a distância geográfica dos grandes centros, o que dificultou seu acesso o estudo. Em Rosemara, ela destaca como a hostilidade racial (relembrando o caso de um aluno) foi desafiador para a sua prática.

Elga, que foi a professora que optou por não realizar entrevista e sim responder

as questões por e-mail, mesmo que de modo muito resumido, como ressaltei no capítulo anterior, reconheço em suas palavras também o racismo prevalecendo sobre outras situações de discriminação, já que ela não considera que sofreu discriminação de gênero.

No caso do ensino religioso, houve uma tendência entre as professoras candomblecistas de reconhecer mais desafios no trabalho pois elas demonstram ter mais cuidado para que suas abordagens não sejam interpretadas como proselitismo. Já as professoras evangélicas tanto destacaram que fazem o trabalho como que, de modo geral, o ensino tem ocorrido de modo plural, resposta completamente contrária ao do primeiro grupo, que ressaltou como na escola prevalece um ensino de base judaico-cristão.

O mais significativo deste estudo foi reconhecer como todas essas mulheres, de modo mais consistente ou não, destacaram seus desafios e suas lutas diante de uma educação racista, seja em função de seu pertencimento étnico-racial (prevalecendo nas professoras evangélicas), seja pelo seu pertencimento étnico-racial e religioso, prevalecendo nas professoras candomblecistas que enfatizaram que a educação deveria ser laica, mas se impõe sobre preconceitos e discriminações contra religiões de matriz africanas.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **Para educar crianças feministas**. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

ARAUJO, Débora Cristina de. **Literatura infantojuvenil e política educacional: estratégias de racialização no Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE)**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Paraná, 2015.

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

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Orgs.). **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1999.

BRANDÃO, Leci. Histórias e lutas. In: WERNECK, Jurema, MENDONÇA, Maisa; WHITE, Evelyn C. (Orgs.). **O livro da saúde das mulheres negras: nossos passos vêm de longe**. Rio de Janeiro: Pallas: Criola; [San Francisco, Calif.]: Global Exchange, 2000, p. 229-230.

BRASIL. Secretaria Especial de Políticas para Mulheres. **II Plano Nacional de Política para as Mulheres**. Brasília, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/planonacional_politicamulheres.pdf. Acesso em: 21/07/2017.

BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 16, de 5 de junho de 2016. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. **Diário Oficial da União**, 20/11/2012, Seção 1, p. 8.

BURITY, Joanildo A. **Cultura e identidade: perspectivas interdisciplinares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

BURITY, Joanildo Albuquerque. Religião e cultura cívica: onde os caminhos se cruzam? **INPSO-FUNDAJ, Instituto de Pesquisas Sociais - Fundação Joaquim Nabuco**, 2001. Disponível em: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Brasil/dipes-fundaj/20121203025154/joan4.pdf>. Acesso em 10/10/2021.

CARNEIRO, Sueli. Mulheres em movimento. **Estudos avançados**, v. 17, n. 49, p. 117-133, 2003.

CARNEIRO, Sueli. Raça, gênero e ações afirmativas in: **Levando a raça a sério: ação afirmativa e universidade**. Rio de Janeiro: DP&A, p 71-84, 2004.

CARNEIRO, Sueli. Enegrecer o Feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de

(Org.). **Pensamento feminista: conceitos fundamentais**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019, p. 313-322.

CARNEIRO, Sueli; CURY, Cristiane. O candomblé. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin (Org.). **Guerreiras da natureza: mulher negra, religiosidade e ambiente**. São Paulo: Selo Negro, 2008. (Sankofa: matrizes africanas da cultura brasileira; 3).

CIAMPA, Antônio da Costa. **A Estória do Severino e a História da Severina**. Editora Brasiliense: 1987.

COLLINS, Patricia Hills. **Pensamento feminista negro: conhecimento, consciência e a política do empoderamento**. Tradução Jamille Pinheiro Dias. São Paulo: Boitempo Editorial, 2019.

COSTA, Maria Cristina Castilho. **Sociologia: introdução à ciência da sociedade**. São Paulo: Moderna, 1987.

COSTA, Jurandir Freire. Prefácio. In: SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social**. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

COSTA, Renilda Aparecida. **Batuque: espaço e práticas de reconhecimento da identidade étnico-racial**. São Leopoldo: Casa Leiria, 2017.

COUTO, Marcia Thereza. Gênero, família e pertencimento religioso na redefinição do ethos masculinos e femininos. **Revista Antropológica**, ano 6, v. 13 (7), p. 15-34, 2002. Disponível em: <http://www.revista.ufpe.br/revistaantropologicas/index.php/revista/article/viewFile/1/15>
V. Acesso em: 11/08/2017.

CRENSHAW, Kimberlé. A interseccionalidade na discriminação de raça e gênero. **Revista Estudos Feministas**, n. 1, 2002.

CUNHA, Manuela Carneiro da. “Da cultura residual, mas irreduzível”. In: **Antropologia do Brasil: mito, história, etnicidade**. São Paulo: Brasiliense, EDUSP, 1986.

CULTURA, Ministério da; PALMARES, Fundação Cultural. **Declaração e programa de ação adotados na III Conferência mundial de combate ao racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata**. 31 de agosto a 8 de setembro de 2001, Durban – África do Sul. Disponível em: https://assets-institucional-igp.sfo2.cdn.digitaloceanspaces.com/2009/08/conf_durban.pdf. Acesso em: 10/10/2021.

DAVIS, Angela. **Mulheres, Raça e Classe**. Tradução de Heci Regina Candiani. São Paulo, SP: Boitempo editorial, 2016.

DIEESE. **Brasil: a inserção das mulheres no mercado de trabalho: 3º trimestres de 2019-2020.** Disponível em: <https://www.dieese.org.br/outraspublicacoes/2021/graficosMulheresBrasilRegioes2021.html>. Acesso em: 10/10/2021.

DIP, Andrea. **Em nome de quem?** A bancada evangélica e seu projeto de poder. 1. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

DOCENTES NEGROS (AS): **Indivíduos fora do lugar?** Irohin. Brasília, ano 12, nº 21, 2007, p. 19-20.

EFÉSIOS. In: **BÍBLIA Sagrada online.** 4ª Igreja do Evangelho Quadrangular. Cap. 5, vers. 22-24. Disponível em: <https://4ieq.com.br/biblia-online?versao=nvi&livro=49&cap=5>. Acesso em: 15/10/2020.

EVARISTO, Conceição. A escrevivência e seus subtextos. In: DUARTE, Constância Lima; NUNES, Isabella Rosado (Orgs.). **Escrevivência, a escrita de nós:** reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas.** tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

FAZZI, Rita de Cássia. **O drama racial de crianças brasileiras:** socialização entre pares e preconceito. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

FERREIRA FRANKLIN, Ricardo; CAMARGO, Amilton Carlos. A naturalização do preconceito na formação da identidade do afrodescendente. **EccoS Revista Científica**, v. 3, n. 1, p. 75-92, junho, 2001. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/715/71530106.pdf>. Acesso em: 10/10/2021.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. **Letramento racial crítico através de narrativas autobiográficas:** com atividades reflexivas. Editora estúdio Texto: 2015.

FONSECA, Lana C. S. Saberes e conhecimentos religiosos e as ciências no currículo da educação básica. In: POZZER, Adecir et al. (Orgs.). **Ensino religioso na educação básica:** Fundamentos epistemológicos e curriculares Obra comemorativa dos 20 anos do FONAPER. Florianópolis: Saberes em Diálogo, 2015, p. 205-220.

GILROY, Paul. **O atlântico negro:** modernidade e dupla consciência. Tradução de Cid Knipel Moreira. 2. ed. São Paulo: Editora 34; Rio de Janeiro: Universidade Cândido Mendes, Centro de Estudos Afro-Asiáticos, 2012.

GOFFMAN, Irving. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada.** 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

GOMES, Dilma Lino. Educação, raça e gênero: relações imersas na alteridade. **Cadernos Pagu** (6-7), p.67-82, 1996.

GOMES, Nilma Lino. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou resignificação cultural?. **Revista Brasileira de Educação**, n. 21, p. 40-51, set/out/nov/dez 2002.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.29, n.1, p. 167-182, jan./jun. 2003.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis: Vozes, 2017.

GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano**: ensaios, intervenções e diálogos. RIOS, Flávia; LIMA, Flávia (Orgs.). 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

GROULX, Lionel-Henri. Contribuição da pesquisa qualitativa à pesquisa social. In: POUPART, Jean [et al.] (Orgs.) **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Tradução de Ana Cristina Nasser. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008, p. 95-126.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

hooks, bell. Mulheres negras: moldando a teoria feminista. **Revista Brasileira de Ciência Política**, n. 16, p. 193-210, jan – abr/2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcpol/a/mrjHhJLHZtfyHn7Wx4HKm3k/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 12/12/2020.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

hooks, bell. Vivendo do amor. Disponível em: <http://www.olibat.com.br/documentos/Vivendo%20de%20Amor%20Bell%20Hooks.pdf>. Acesso em 10/10/2021.

hooks, bell. **Olhares negros**: raça e representação. Tradução Stephanie Borges. São Paulo: Elefante, 2019.

IYAGUNÃ, Dalzira Maria Aparecida. **Templo religioso, natureza e os avanços tecnológicos**: os saberes do candomblé na contemporaneidade. Dissertação (Mestrado em Tecnologia). Universidade Tecnológica Federal do Paraná, 2013. Disponível em: https://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/711/1/CT_PPGTE_M_Iyagun%c3%a3%2c%20Dalzira%20Maria%20Aparecida_2013.pdf. Acesso em: 10/10/2021.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação**: episódios de racismo cotidiano. Tradução de Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

LEITE, Luiza Chuva Ferrari. **O plano de poder da Igreja Universal do Reino de Deus: estratégias territoriais da expansão neopentecostal no Brasil**. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade Federal da Bahia, 2019. Disponível em: https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/31761/1/Dissertacao_Luiza%20Chuva_Vers%C3%A3o%20Final.pdf. Acesso em 10/10/2021.

MACEDO, Edir. **Orixás, Caboclos e Guias: deuses ou demônios?** Rio de Janeiro: Universal Produções, 1987.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Transdisciplinaridade e decolonialidade. **Revista Sociedade e Estado**, v. 31, n. 1, p. 75-97, jan/abril 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/se/a/CxNvQSnhxqSTf4GkQvzck9G/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 10/10/2021.

MARIANO, Ricardo. Guerra espiritual: o protagonismo do diabo nos cultos neopentecostais. **Debates do NER**, Porto Alegre, ano 4, n. 4, p. 21-34, jul. 2003. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/debatesdoner/article/view/2718/29178>. Acesso em: 11/10/2021.

MARIANO, Ricardo. **Neopentecostais: sociologia do novo pentecostalismo no Brasil**. 5. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

MARIANO, Ricardo. Os neopentecostais e a teologia da prosperidade. **Novos Estudos – CEBRAP**, n. 44, p. 24-44, mar/ 1996. Disponível em: <http://novosestudos.com.br/produto/edicao-44/#59155e891968b>. Acesso em: 10/10/2021.

MELLO, Isabel Cristina Veiga Mello. Uma leitura e Gênero a partir das relações de poder no pentecostalismo brasileiro. **Azusa Revista de Estudos Pentecostais**. Escola Superior de Teologia: São Leopoldo (RS), 2010.

MORAES, Gerson Leite de. Neopentecostalismo: um conceito-obstáculo na compreensão do subcampo religioso pentecostal brasileiro. **Revista de Estudos da Religião**, p. 1-19, jun. 2010. Disponível em: https://www.pucsp.br/rever/rv2_2010/t_moraes.pdf. Acesso em 10/10/2021.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

NOGUEIRA, Oracy. **Tanto preto quanto branco: estudos de relações raciais**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1985.

OYĚWŪMÍ, Oyèrónkẹ. Conceitualizando gênero: a fundação eurocêntrica de conceitos feministas e o desafio das epistemologias africanas. In: Bernardino-Costa, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; Grosfoguel, Ramón (Orgs.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórica**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018, p. 171-181.

OYĒWÙMÍ, Oyèrónkẹ. **A invenção das mulheres**: construindo um sentido africano para os discursos ocidentais de gênero. Tradução: wanderson flor do nascimento. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2021.

OLIVEIRA, Elânia de; BRITO, José Eustáquio de; SILVA, Natalino das Neves. Região Sudeste. In: GOMES, Nilma Lino (Org.). **Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/03**. Brasília: MEC; UNESCO, 2012, p. 297-372.

OLIVEIRA, Kiusam de. **Candomblé Ketu e educação**: estratégias para o empoderamento da mulher negra. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, 2008. Disponível em:

https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-16062008-161253/publico/Kiusam_Regina_de_Oliveira_tese.pdf. Acesso em 10/10/2021.

PAIXÃO, Marcelo. O justo combate: relações raciais e desenvolvimento em questão. **Revista Simbiótica**. vol.2, n.2, p. 1-49, dez., 2015. Disponível em:

PARÊS, Luís Nicolau. **A formação do Candomblé**: história e ritual da nação jeje na Bahia. Campinas, SP: Editora Unicamp, 2007.

Patrimônio imaterial: o registro do patrimônio imaterial: Dossiê final das atividades da Comissão e do Grupo de Trabalho Patrimônio Imaterial. 4. ed., Brasília: Ministério da Cultura; Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, 2006.

PIRES, Álvaro P. Sobre algumas questões epistemológicas de uma metodologia geral para as ciências sociais. In: POUPART, Jean [et al.] (Orgs.). **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Tradução de Ana Cristina Nasser. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008, p. 43-92.

PORTUGAL, Danielson Santiago. **Ritmologia Nagô**: delineamentos de memórias culturais nos candomblés. Dissertação (Mestrado em Literatura e Cultura (PPGLITCULT)). Universidade Federal da Bahia, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/29373>. Acesso em 10/10/2021.

POUPART, Jean. A entrevista de tipo qualitativo: considerações epistemológicas, teóricas e metodológicas. In: POUPART, Jean [et al.] (Orgs.). **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Tradução de Ana Cristina Nasser. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008, p. 215-253.

PRISCO, Iya Carmem S. Prisco. **As religiões de matriz africana e escola**. Ile Asé e Instituto Oromilade: São Paulo, 2012. Disponível: https://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/11/As-religi%C3%B5es-de-matriz-africana-e-a-escola_apostila.pdf. Acesso em: 21/07/2017.

QUEIROZ, Karla Geyb da Silva. A trajetória religiosa de crianças adeptas ao Candomblé e o contexto escolar. **Anais... EDUCERE**. PUC-PR, de 26 a 29 de outubro

de 2015. Disponível em: <https://silo.tips/download/a-trajetoria-religiosa-de-crianas-adeptas-ao-candomble-e-o-contexto-escolar>. Acesso em 21/07/2017.

REINA, Morgane Laure. Pentecostalismo e questão racial no Brasil: desafios e possibilidades do ser negro na igreja evangélica. **Plural**, Revista do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da USP, São Paulo, v.24.2, p.253-275, 2017. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/plural/article/download/143005/137865/282408>. Acesso em: 10/10/2021.

REIS, Vilma. Mulheres: pelo direito de decidir – a prática do feminismo no debate sobre o aborto legal. In: WERNECK, Jurema, MENDONÇA, Maisa; WHITE, Evelyn C. (Orgs.). **O livro da saúde das mulheres negras: nossos passos vêm de longe**. Rio de Janeiro: Pallas: Criola; [San Francisco, Calif.]: Global Exchange, 2000, p. 229-230.

SANTOS, Maria Durvalina C. Como construir políticas públicas? A contribuição da Cooperativa Steve Biko num fazer pedagógico de uma política de construção de identidade. In: SIQUEIRA, Maria de Lourdes (Org.). **Imagens negras: ancestralidade, diversidade e educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2006.

SCHOSTAK, John; BARBOUR, Rosaline S. Entrevista e grupos-alvo. In: SOMEKH, Bridget; LEWIN, Cathy (Orgs.). **Teoria e método de pesquisa social**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015, p. 99-108.

SEGATO, Rita. Género y colonialidad: en busca de claves de lectura y de un vocabulario estratégico descolonial. In: QUIJANO, Aníbal; NAVARRETE, Julio Mejía (Eds.). **La Cuestión Descolonial**. Lima: Universidad Ricardo Palma - Cátedra América Latina y la Colonialidad del Poder, 2010.

SIQUEIRA, Maria de Lourdes (Org.). **Imagens negras: ancestralidade, diversidade e educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2006.

SILVA, Ana Celia da. **A discriminação do negro no livro didático**. Salvador: Ed. EDUFBA, 2019.

SILVA, Drance Elias da. Neopentecostalismo, dinheiro, dádiva e representação social do divino. **Interações - Cultura e Comunidade**, v. 3, n. 3, p. 169-188, 2008. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/interacoes/article/view/6728/6155>. Acesso em: 10/10/2021.

SILVA, Priscila Elisabete da. **Professor Negro e Universitário: notas sobre a construção e manipulação da identidade étnico-racial em espaços socialmente valorizados**. (Dissertação) Mestrado em Sociologia. UNESP/Araraquara. 2008.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Alienígenas em sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. 9. ed., Petrópolis: Vozes, 2011, p. 185-202.

SILVA, Vagner Gonçalves da. Neopentecostalismo e religiões afro-brasileiras: significados do ataque aos símbolos da herança religiosa africana no Brasil contemporâneo. **Mana**, 13(1), p. 207-236, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/mana/a/dywGNkPpwm6d8GcMVzskHj/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em 10/10/2021.

SODRÉ, Muniz. **O Terreiro e a Cidade**: a forma social negro-brasileira. Petrópolis: Vozes, 1988.

SODRÉ, Muniz. **Claros e escuros**: identidade, povo, mídia e cotas no Brasil. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

SODRÉ, Muniz. **Pensar nagô**. Petrópolis: Vozes, 2017.

SOUZA, Cleinton. Racismo estrutural, dissimulação do preconceito e pentecostalismo brasileiro. **Reflexus**, ano IX, n. 14, p. 275-293, 2015. Disponível: <http://revista.faculdadeunida.com.br/index.php/reflexus/article/view/312/284>. Acesso em: 21/07/2017.

SOUZA, Florentina da Silva; BRITO, Ires dos Anjos; PEREIRA, Letícia Maria de Souza. Regional Nordeste I. In: GOMES, Nilma Lino (Org.). **Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/03**. Brasília: MEC; UNESCO, 2012, p. 81-122.

SOUZA, Sandra Duarte de (Org.). **Gênero e religião no Brasil**: ensaios feministas. São Bernardo do Campo: Editora da Unesp, 2007.

STREIFF-FENART, Jocelyne. **Teorias da etnicidade**: seguido de grupos étnicos e suas fronteiras de Fredrik Barth. São Paulo: Editora Fundação da Unesp, 1998.

VILHENA, Valéria Cristina. Resultados de uma pesquisa: uma análise da violência doméstica ente mulheres evangélicas. **Anais...** Fazendo Gênero 9 – Diáspora, Diversidade, Deslocamentos – de 23 a 26 de agosto de 2010. Disponível em: http://www.fazendogenero.ufsc.br/9/resources/anais/1280156603_ARQUIVO_ValeriaCristinaVilhena.pdf. Acesso em: 11/08/2017.

VINUTO, Juliana. A amostragem em bola de neve na pesquisa qualitativa: um debate em aberto. **Temáticas**, Campinas, 22, (44): 203-220, ago/dez. 2014. Disponível em: <https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/tematicas/article/view/10977/6250>. Acesso em: 02/06/2022;

WERNECK, Jurema; MENDONÇA, Maísa; WHITE, Evelyn. (Orgs.). **O livro da saúde das mulheres negras**: nossos passos vêm de longe. Rio de Janeiro: Pallas; Criola, 2006.

APÊNDICE 1

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

QUESTIONÁRIO SEMI-ESTRUTURADO E ROTEIRO DAS QUESTÕES

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UFPR

Pesquisa: Professoras negras: gênero, raça e religião na educação pública

Pesquisadora: Dalzira Maria Aparecida Iyagunã: Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Paraná- UFPR

Linha de Pesquisa: Diversidade, Diferença e Desigualdade Social e Educação.

E-mail: ogunmeje@gmail.com **Celular:** xxxxxxxxxxxx

1º) INFORMAÇÕES BÁSICAS:

- 1.1. Nome completo:
 1.2. Endereço:
 1.3. E-mail:
 1.4. Celular:
 1.5. Idade: 1.6. Gênero:
 1.7. Religião: 1.8. Há quanto tempo?.....
 1.9. Estado Civil:
 1.10. De acordo com as categorias do IBGE, como você se considera?
 a. () Branca;
 b. () Preta;
 c. () Parda;
 d. () Amarela
 e. () Indígena

2º) FORMAÇÃO:

- 2.1. () Graduação em qual curso?
 Instituição: Ano de conclusão:.....
 2.2. () Especialização em qual curso?
 Instituição: Ano de conclusão:
 2.3. () Mestrado em qual área?
 Instituição: Ano de conclusão:
 2.4. () Doutorado em qual área?
 Instituição: Ano de conclusão:
 2.5. () Outro

3º) ATUAÇÃO PROFISSIONAL COMO PROFESSORA:

- 3.1. É professora? a. () Sim. b. () Não
 3.2. Ano que iniciou as atividades no magistério:
 3.3. Anos de atuação como professora. (anos que exerce atividade em sala)
 3.4. É professora da rede estadual do Paraná? a. () Sim. b. () Não.

3.5. Atua como professora na rede de:

1. () Ensino Público: a. () Estadual do Paraná b. () Municipal c. () Outro.
 2. () Ensino Privado:

3.6. Disciplina (as) que ministra em sala de aula.

- a); b)
 c); d)
 e); f)
 g); h)

3.7. Carga horária semanal em sala:**3.8. Público que atua como professora:** a. () Ensino Fundamental I; b. () Fundamental II; c. () Ensino Médio; d. () EJA; e. () Educação Superior**ROTEIRO DAS PERGUNTAS**

1º) Fale-me um pouco sobre sua trajetória profissional como professora na rede pública.

2º) Quais os desafios que você enfrenta ou já enfrentou na prática docente por ser uma professora negra?

3º) Quais os desafios que você enfrenta ou já enfrentou na prática docente por ser uma professora negra e religiosa (de matriz africana ou neopentecostal)?

4º) Como você percebe sua escola atual (ou outras que já trabalhou) em relação a intolerância religiosa ou sobre respeito à diferença?

5º) De que maneira a Instituição que você trabalha acolhe ou não o debate religioso à luz dos Direitos Humanos?

6º) Na sua prática em sala de aula como você lida com o tema da religiosidade?

7º) Você aborda ou é abordada sobre questões de intolerância religiosa em sala de aula?

8º) Como você avalia o ensino religioso na escola?

9º) A Lei 10.639/03 e 11.645/08 contribui para o acesso ao conhecimento da população negra?

10º) Você já passou por alguma situação de discriminação religiosa na escola onde trabalha: Se sim, como reagiu?

11º) Você já passou por alguma situação de discriminação de gênero na escola onde trabalha? Caso sim, como reagiu?

12º) Você já passou por alguma situação de discriminação racial na escola onde trabalha? Caso sim, como reagiu?

13º) Sua religião aparece nos currículos escolares? Como? Você gostaria de fazer algum comentário sobre o tema?

14º) O fato de você ser professora, mulher, religiosa e negra interfere nos processos educativos? De que forma? Tem exemplos?