



AS RELAÇÕES RACIAIS E A RELIGIOSIDADE DE MATRIZ AFRICANA EM ESPAÇO ESCOLAR

Mauricio Macedo Vieira (NEPRE/PPGE/UFMT) – profmau2017@gmail.com

GT 15 – RELAÇÕES RACIAIS E EDUCAÇÃO

Resumo:

A discussão tangente neste texto pretende realizar uma aproximação conceitual que fundamente a leitura possível da religiosidade de matriz africana presente no currículo escolar em consonância com o diálogo teórico de algumas e alguns pesquisadoras e pesquisadores das relações raciais. Os procedimentos metodológicos adotados para este texto versam a partir de revisão bibliográfica com aportes teóricos principais em: CAVALLEIRO (2005), COSTA (2011) SACRISTÁN (2013) e PAIXÃO (2008). A possível categorização nos estudos das Relações Étnico-Raciais subjaz a uma intenção de se ir além de uma simples leitura e de uma interpretação fora das entrelinhas e a intenção não é esgotar o diálogo partindo da apropriação de alguns conceitos postos pelas teóricas e teóricos e sim, nos aproximar de leituras categorizadas que subsidiarão as interpretações textuais possíveis e neste caso, àquelas que envolvem a discussão da religiosidade de matriz africana em espaço escolar.

Palavras-chave: Artigo acadêmico. Modelo de estrutura. Normas para publicação.

1 Introdução

O preconceito é sempre um saber automático sobre o outro. O preconceito não precisa de provas. Você vê o outro, vê a aparência, vê uma imagem feita e automaticamente pensa que sabe tudo sobre ele. Discriminamos porque ignoramos intelectualmente e afetivamente que estamos excluindo o outro, estamos excluindo o diverso. Não sabemos lidar com a diferenciação porque não sabemos fazer diferença. *Muniz Sodré é jornalista, sociólogo, professor e tradutor brasileiro*

A epígrafe ora supracitada nos remete a um grande desafio. Abandonar a situação de ostracismo e repensar através de ações concretas a possibilidade de superação do preconceito, do racismo e da desigualdade presente em nossa sociedade e estendida ao chão da escola, espaço esse que atuamos diuturnamente e passível de ser visualizado em tamanhos dissabores.

Emerge para tanto a necessidade de se promover uma Educação das Relações Étnico-Raciais onde os objetos de conhecimento possam ser abordados em todas as etapas, modalidades de ensino e também devem ser contemplados em todos os componentes curriculares e áreas do conhecimento.

A discussão tangente neste texto pretende realizar uma aproximação conceitual que fundamente a leitura possível da religiosidade de matriz africana presente no currículo escolar em consonância com o diálogo teórico das pesquisadoras e pesquisadores das relações raciais. A possível categorização nos estudos das Relações Étnico-Raciais subjaz a uma intenção de se ir além de uma simples leitura e de uma interpretação fora das entrelinhas.

A intenção não é esgotar o diálogo partindo da apropriação de alguns conceitos postos pelas teóricas e teóricos e sim, nos aproximar de leituras categorizadas que subsidiarão as interpretações textuais possíveis e neste caso, àquelas que envolvem a discussão da religiosidade de matriz africana em espaço escolar.

2 As relações raciais e a religiosidade de matriz africana em espaço escolar

Com base nas Concepções para a Educação Básica, disposto no Documento de Referência Curricular para o estado de Mato Grosso (2018),

As religiões de matriz africana e a cosmovisão indígena, seus mitos e crenças devem ser abordados com base na valorização e no respeito à diversidade. A questão deve ser apresentada, discutida e fundamentado na pluralidade cultural brasileira. Também deve ser destacada a importância da edificação de uma sociedade que conhece e respeita os diversos valores religiosos que contribuíram e contribuem para a multiplicidade de valores éticos, morais, culturais e religiosos [...] (MATO GROSSO, 2018: 78).

Temos o entendimento então de que com este pressuposto a temática da religiosidade de matriz africana é algo inerente ao currículo escolar, devendo então não ser negado e nem silenciado nos aspectos que envolvam o ensino e a aprendizagem. Isso deve, portanto, ser discutido na sala de aula com a mesma naturalidade em que outras matrizes religiosas são tratadas em ambiente escolar.

Não se pretende que haja um tratamento confessional para as discussões da religiosidade de matriz africana, até por entendermos que a escola é laica, portanto, pautada em situação crítica onde não há conhecimento inquestionável ou sagrado. O que temos no ambiente escolar são as diversidades de credo, de formação de seu povo, enfim, de cultura.

Tratar dessas questões em níveis curriculares da e na escola nos remete ao exercício em que CAVALLEIRO (2005) nos propõe a realizar no que compreende a caracterização e análise das principais formas de racismo, discriminação racial e pluralismo cultural e para isso entende que:

Mesmo considerando as mudanças sociais ocorridas no decorrer do século XX, a situação da população negra brasileira permanece pouco alterada, sendo reproduzido um quadro de condição social aviltante e degradada em função do racismo contra esse grupo humano (Cavalleiro, 2005: 67).

Essa depreciação provocada pela deturpada leitura e entendimento dos valores éticos, morais, culturais e religiosos das pessoas negras vindas do continente africano coloca em xeque toda uma condição excludente, desigual e preconceituosa para as formas de se ver e de se interpretar o mundo diferente da que foi imposta nesta perspectiva euro-heterocêntrica.

CAVALLEIRO (2005) evidencia ainda que:

A reproduzir e disseminar ideologias e conceitos que desvalorizam o grupo negro, o sistema educacional garante às crianças e aos adolescentes negros um tipo de tratamento que dificulta e até mesmo chega a impedir sua permanência na escola e/ou o seu sucesso escolar (Cavalleiro, 2005: 68).

Desconsiderar a cultura do povo negro bem como os seus valores éticos e morais e a sua religiosidade é contribuir para a formação de um povo sem patrimônio, sem história, sem memória. Não é possível compreender uma sociedade que aniquila majoritariamente o seu povo em detrimento de uma minoria eugênica euro-heterocentrada.

Urge uma nova leitura e interpretação das relações sociais que se estabelecem em nossa contemporaneidade. Há que considerarmos um novo redimensionamento para que de fato, os(as) que formam o povo brasileiro sintam-se contemplados em sua formação política e histórica de um país predominantemente racista, como é o Brasil. Para o entendimento dessa identidade a ser constituída recorremos a GOMES (2005):

A identidade negra é entendida, aqui, 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, 2005: 43).

E ainda nos elucida com a questão identitária do povo negro afirmando que ao:

Construir uma identidade negra positiva em uma sociedade que, historicamente, ensina aos negros, desde muito cedo, que para ser aceito é preciso negar-se a si mesmo é um desafio enfrentado pelos negros e pelas negras brasileiros(as). Será que, na escola, estamos atentos a essa questão? Será que incorporamos essa realidade de maneira séria e responsável, quando discutimos, nos processos de formação de professores(as), sobre a importância da diversidade cultural?

Tangenciando essa discussão e indagações para os aspectos da religiosidade de matriz africana presente no contexto escolar questionamos: temos considerado a importância da diversidade cultural que permite eu me identificar com a minha ancestralidade e portanto, a ocupar um espaço que me favoreça a compreensão de quem sou eu?

No Guia de Luta Contra a Intolerância Religiosa e o Racismo, o autor Jorge da Silva (2021) nos apresenta de maneira clara e objetiva os aspectos que corroboram com um pensar mais reflexivo nos dizendo que “se não quebrarmos os paradigmas com os quais nossos avós, bisavós, tataravós operaram, no marco das hierarquias sociais e etnoraciais, teremos que nos preparar para amargar a crescente deterioração de nossas relações (SILVA, 2021:49).

Partimos então para as primeiras aproximações dessa autoria para compreensão teórica da categorização das relações raciais e a religiosidade estabelecida nos aspectos educacionais da escola pública. Seguiremos com os aspectos de conceituação dessas categorias de análise e reflexão entendendo que “o racismo se constitui como a sintomática que caracteriza a neurose cultural brasileira” (GONZALEZ, 1983: 224).

Temos então, discursos diferentes que ora privilegiam uma parte da sociedade brasileira e ora discursos silenciados que colocam em dúvida até àqueles que são os excluídos como se eles estivessem errados. PAIXÃO (2008) nos relata que:

Não obstante, cabe salientar que o sentido mais profundo do argumento democrático racial é de ordem sociológica. Ou seja, no Brasil, a ausência do racismo e do preconceito racial, associada ao consenso estabelecido de que os negros são piores do que os brancos (miscigenados ou não) em termos estéticos, culturais e intelectivos, guardam o caráter de um patrimônio cultural nacional imaterial. Assim, qualquer iniciativa que venha a comprometer este ativo nacional somente pode ser considerada, por aqueles autores, como sumamente perniciosa (PAIXÃO, 2008:140)

Percebe-se, portanto, que precisamos compreender que os discursos são categorias estruturantes que sustentam o racismo e deles se propagam para a população. Romper com esses estigmas é o desafio que ora nos propomos a partir da assimilação da história do povo negro e que, ao nosso entender, perpassa pelo campo educacional.

Entendemos ainda numa perspectiva que contemple as diversidades pode ser entendido que:

Desde suas origens, o currículo tem se mostrado uma invenção reguladora do conteúdo e das práticas envolvidas nos processos de ensino e aprendizagem: ou seja, ele se comporta como um instrumento que tem a capacidade de estruturar a escolarização, a vida nos centros educacionais e as práticas pedagógicas, pois dispõe, transmite e impõe regras, normas e uma ordem que são determinantes. Esse instrumento e sua potencialidade se mostram por meio de seus usos e hábitos. Do funcionamento da instituição escolar, na divisão do tempo, na especialização dos professores e, fundamentalmente, na ordem da aprendizagem (SACRISTÁN, 2013:20).

Assistimos então, que o poder regulador dessas forças estruturantes podem e devem ser tratadas na escola e pela escola de maneira que potencialize os saberes nas mais diversas possibilidades existenciais. Trazemos a reflexão das religiões de matriz africana que operam nas relações sociais como uma instância cultural legítima que tem na sua história de tradição oral os elementos necessários para determinações de seus saberes construídos.

Para tanto, SACRISTÁN (2013) otimiza o nosso aprofundamento teórico propondo uma análise nada superficial daquilo que se materializa na escola ao esclarecer que:

A orientação racional moderna na educação está sendo mediada pela visão utilitária de uma sociedade marcada pelo desenvolvimento

tecnológico e sua aplicação às atividades laborais e cotidianas. O velho lema da educação progressista do início do século, que sustentava a necessidade de que a escola deveria nos preparar para a vida, hoje, mais do que nunca, é aplicado por meio da pressão crescente do sistema de produção sobre o escolar, selecionando nesse os saberes que lhes são mais úteis (Sacristán, 2013: 33).

Retomamos a análise a partir da consideração onde estamos tratando da sociedade brasileira na qual o seu modo de produção é capitalista e está em declínio; que tem àquilo que foge da euro-normatividade sendo algo que é excludente, desigual, preconceituoso e racista. E é justamente nesse quadro que vislumbramos a produção da escola pública contemporânea.

No que tange as relações raciais GUIMARÃES (2004) nos convida a um diálogo reflexivo nos elucidando que:

O racismo brasileiro, entretanto, não deve ser lido apenas como reação à igualdade legal entre cidadãos formais, que se instalava com o fim da escravidão; foi também o modo como as elites intelectuais, principalmente aquelas localizadas em Salvador e Recife, reagiam às desigualdades regionais crescentes que se avolumavam entre o Norte e o Sul do país, em decorrência da decadência do açúcar e da prosperidade trazida pelo café [...] (Guimarães, 2004:11).

Assistimos então na escola uma produção contemporânea de conhecimento que é fruto de uma sociedade constituída por valores eurocêntricos que desqualificam qualquer possibilidade de pensamento e ação além dos muros europeus. Com a apropriação desses valores morais e éticos que constituem a formação do povo brasileiro nos remete a essa reflexão teórica a qual nos dispomos aqui ao nos aproximarmos das categorias que ora sustentam esses saberes historicamente construídos.

MUNIZ (2017:7) no prólogo de sua obra atesta que “na autoimagem cultural construída pelas potências europeias, a autenticidade do ato de pensar sempre foi atestada pelo que se formulou em grego na Antiguidade”. Posto isso se evidencia no interior da escola a nulidade de tudo ao que foge da estereotipia europeia. Desconsiderar, portanto, a cultura advinda dos povos africanos escravizados passou-se a ser um exercício naturalizado.

Não perceber e tampouco desvalorizar a cultura dos povos africanos forjados a estarem no Brasil, via processo de escravização, traz um significado bastante árduo para todas e todos àqueles que estabelecem relações sociais com o povo preto afro-brasileiro. Eis que se valida a aproximação do entendimento da nossa própria origem “vale deixar bem claro, não é começo, e sim a atualidade manifestada como expansão e continuidade de um princípio que chamamos de *Arkhé* (MUNIZ, 2017:83).

Esse campo de contradições e disputas que vive a escola nos instiga a buscar entender como as religiões de matrizes africanas são estabelecidas e organizadas no currículo escolar? Apontamos aqui a indagação circundante de uma possível pesquisa que a autoria deste texto propõe-se a pensar e a de repente a construir suas respostas com o aporte teórico da pesquisa científica.

É fundamental a compreensão de que:

A educação para as relações étnico-raciais incorpora, portanto, uma perspectiva relacional, isto é, visa construir bases educativas a partir das quais a relação com o conhecimento leve em conta o estabelecimento de relações entre os sujeitos na vida em sociedade: uma sofisticada perspectiva epistemológica que revela uma nova concepção sobre sociedade, educação e currículo (Costa, 2011: 57).

Os esforços a serem superados vão além, portanto, de mera citação ou projetos didáticos no campo de pedagogia escolar. Há que se considerar a legitimação de uma história social, ética política e econômica a que o povo negro nos deixa como legado de sua cultura africana. Criar novas relações entre os sujeitos escolares talvez não seja a garantia de uma nova interpretação da vida social em suas relações, mas a consideramos como uma possibilidade de superação das problemáticas ora apresentadas.

A contribuição de SANTOS (2016) no campo das relações raciais no Brasil é providencial ao nos ajudar a compreender que:

Assim, no contexto de uma forte ideologia da democracia racial brasileira laureada pela elite dominante do Brasil e principalmente do escopo do Estado no pós-abolição, a plêiade explicativa das relações raciais brasileiras caminhou em vários sentidos possíveis, [...] todos demarcando de alguma forma uma ideia de cidadania e de direitos a serem conquistados ou negados, consubstanciados na opção, ou não, da raça como instrumento de desigualdade racial ou como indicativo, ou não, de reparação e reconhecimento de políticas (Santos, 2016: 175).

Aqui temos em Santos a recuperação da ideia de que há dupla possibilidade de leitura e de interpretações das relações raciais que se estabelecem no cotidiano das pessoas, de um lado o colonizado e de outro lado o colonizador. Ambos num constante espaço de disputas e que nem sempre o colonizado consegue sair vitorioso. Há que se considerar o valor da resistência a partir dessa consideração.

O debate em torno do significado da raça, das categorias raciais, da mestiçagem, e da classificação da cor no Brasil é o terreno em que se movem alguns dos textos antropológicos que articulam as categorias gênero e raça (FIGUEIREDO, 2008: 247). Para tanto, arriscamos com essas primeiras aproximações não nos posicionarmos com respostas prontas e tampouco conduzir o leitor para a concatenação das ideias que ora propomos.

Há ainda, uma clareza de ideias nesses aspectos ao qual RAMOS (2016) nos cristaliza:

[...] A determinação desses limites requer apurado esforço de análise das circunstâncias e nunca é obtida de uma vez por todas. Esses, limites variam incessantemente. Uma posição que, em dado momento da luta de classes, afigura-se viável ou oportuna, em outro, pode tornar-se contrário. Não há regras fixas, receitas uniformes nesse domínio. Em toda situação revolucionária há um número limitado de possibilidades objetivas (Ramos, 2016: 65).

Evidenciamos aqui então o campo de disputas que permeiam as relações raciais existentes no Brasil. Ao confrontar essa herança histórica com as relações estabelecidas no campo pedagógico da escola evidenciando a cultura que nela se estabelece temos mais um silenciamento a ser considerado: a negação de sua própria identidade religiosa, fruto deste determinismo eurocentrado. Para RUFINO (2019):

A lógica de negação sistemática do outro é um processo de violência multifacetado. O preto velho Fanon nos apresentou de maneira seminal a complexidade das formas de violência praticadas sob esse regime, ao ponto da expressão “violência colonial” se manifestar como algo redundante, uma vez que o colonialismo é, em sua radicalidade, um constructo / espectro da violência. Nesse contínuo de terror acumulam-se decapitações, incêndios, mutilações, torturas, banzo, o aniquilamento do ser vi depressão, o desvio existencial. Mirando o tempo, vem aos meus sentidos as palavras do filósofo camaronês Achile Mbembe, que reforça a crítica a esse sistema ressaltando que, se em último caso for necessária a retirada da última gota de vida, o sistema colonial o fará de forma que o corpo do colonizado esteja o mais próximo possível da

lama. Assim, a partir dessas considerações, um termo torna chave para o entendimento da experiência vivida pelo colono e refratada no colonizador, esse termo é a humilhação (Rufino, 2019: 151).

Neste excerto temos uma preciosa explanação do que de fato ocorre quando do silenciamento de um povo, seja pela sua cultura quer seja por seus valores morais. O que prestigiamos é uma nefasta condição de vida e de determinantes que levam às relações raciais serem tão desprestigiadas a partir das relações sociais de convívio.

3 Algumas Considerações

A supremacia branca, tão excludente, chega nos mais diversos setores da sociedade aprimorando a sua condição de superioridade racial com a condição de negação de tudo àquilo que possa colocar os seus privilégios em xeque.

Almeja-se a partir desta reflexão a possibilidade de investigação dos desdobramentos dessa faceta cruel e excludente no que tange a religiosidade presente no cotidiano dos escolares.

Como o próprio título deste texto, enquanto identidade do pensamento de sua autoria, retomamos com a ideia primeira apresentada de nossas primeiras aproximações. Não há aspectos conclusivos para tal, temos aqui um emaranhado de possibilidades e caminhos a percorrer e assim se fará.

REFERÊNCIAS

- CAVALLEIRO, Eliane. Discriminação Racial e Pluralismo nas escolas Públicas de São Paulo. Eliane Cavalleiro. In: **Educação anti-racista: caminhos abertos pela lei Federal nº 10.639/2003** / Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: Ministério da educação, Secretaria de Educação continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.
- COSTA, Candida Soares da. **Educação para as relações étnico-raciais: Planejamento escolar e literatura no Ensino Médio.** / Candida Soares da Costa. Cuiabá: EdUFMT, 2011.

- FIGUEIREDO, Â. Gênero: dialogando com os estudos de gênero e raça no Brasil. In: PINHO, AO., and SANSONE, L., orgs. **Raça: novas perspectivas antropológicas** [online]. 2nd ed. rev. Salvador: EDUFBA, 2008, pp. 237-255.
- GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. **Preconceito de cor e racismo no Brasil**. Antonio Sérgio Alfredo Guimarães. Revista de Antropologia, São Paulo, USP, 2004. v. 47, nº1.
- MATO GROSSO. **Documento de Referência Curricular: Concepções para a Educação Básica**. 2018. Disponível em <https://sites.google.com/view/bnccmt/educa%C3%A7%C3%A3o-infantil-e-ensino-fundamental/documento-de-refer%C3%Aancia-curricular-para-mato-grosso> . Acesso em 28 de junho de 2021.
- GONZALES, Lélia. Racismo e Sexismo na Cultura Brasileira. In: Silva, Luiz Antonio Machado da. **Movimentos sociais urbanos, minorias étnicas e outros estudos** / por Luiz Antonio Machado da Silva e outros. – Brasília: ANPOCS, 1983.
- SACRISTÁN, José Gimeno. **Saberes e incerteza sobre o currículo**. José Gimeno Sacristán / Organizador, José Gimeno Sacristán; tradução: Alexandre Salvaterra; revisão técnica: Miguel González Arroyo. – Porto Alegre: Penso, 2013.
- PAIXÃO, Marcelo. A Santa Aliança: estudo sobre o consenso crítico às políticas de promoção da equidade racial no Brasil. In: Zoninsein, Jonas. **Ação afirmativa no ensino superior brasileiro**. Jonas Zoninsein, João Feres Júnior, organizadores. – Belo Horizonte: editora UFMG; Rio de Janeiro: IUPERJ, 2008.
- RAMOS, Alberto Guerreiro. **Mito e verdade da revolução brasileira** / Alberto Guerreiro Ramos. Florianópolis: Insular, 2016.
- RUFINO, Luiz, 1987. **Pedagogia das encruzilhadas** / Luiz Rufino (1987). – Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2019.
- SANTOS, Sérgio Pereira dos. **“Os ‘intrusos’ e os ‘outros’ no ensino superior”:** **relações de raça e classe nas ações afirmativas da UFES** / Sérgio Pereira dos Santos – Curitiba: CRV, 2016.
- SILVA, Jorge da. **Guia de Luta Contra a Intolerância Religiosa e o Racismo**. Jorge da Silva. Organização: Centro de Articulação de Populações Marginalizadas

(CEAP) e Prof. Dr. Babalawô Ivanir dos Santos. 2ª edição revista e atualizada.
Rio de Janeiro: Massa-Comunicação de Causas, 2019.