



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB  
ÓRGÃO DE EDUCAÇÃO EM RELAÇÕES ÉTNICAS – ODEERE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM RELAÇÕES ÉTNICAS E  
CONTEMPORANEIDADE – PPGREC



IVANILDES MOURA DOS SANTOS

**ETNICIDADE: PRETEXTO PARA PENSAR AS RELAÇÕES ENTRE  
AS DIFERENTES FORMAÇÕES CRISTIANIZADA DAS  
PROFESSORAS DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE JEQUIÉ -BA**

JEQUIÉ  
2023  
IVANILDES MOURA DOS SANTOS

ETNICIDADE: PRETEXTO PARA PENSAR AS RELAÇÕES ENTRE AS DIFERENTES  
FORMAÇÕES CRISTIANIZADA DAS PROFESSORAS DE UMA ESCOLA PÚBLICA  
DE JEQUIÉ -BA

Dissertação de Mestrado apresentada ao  
Programa de Pós-Graduação em Relações  
Étnicas e Contemporaneidade como requisito  
para obtenção do título de Mestra em Relações  
Étnicas e Contemporaneidade.

Orientadora: Profa. Dra. Ana Angélica Leal  
Barbosa.

JEQUIÉ  
2023

S237d Santos, Ivanildes Moura dos.

Etnicidade: pretexto para pensar as relações entre as diferentes formações cristianizada das professoras de uma escola pública de Jequié-Ba / Ivanildes Moura dos Santos.- Jequié, 2023.

97f.

(Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB, sob orientação da Profa. Dra. Ana Angélica Leal Barbosa)

IVANILDES MOURA DOS SANTOS

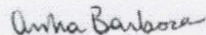
**“ETINICIDADE: PRETEXTO PARA PENSAR AS RELAÇÕES ENTRE AS  
DIFERENTES FORMAÇÕES CRISTIANIZADA DAS PROFESSORAS DE  
UMA ESCOLA PÚBLICA DE JEQUIÉ-BA”**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-  
Graduação em Relações Étnicas e  
Contemporaneidade, como requisito para  
obtenção do título de Mestre em Relações Étnicas  
e Contemporaneidade

Linha de Pesquisa 1: Etnicidade, Memória e  
Educação

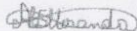
**Aprovado em:** 11 de agosto de 2023.

**BANCA EXAMINADORA**



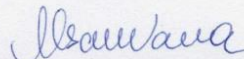
Profa. Dra. Ana Angélica Leal Barbosa (UESB)

Presidente da Banca/Orientadora



Profa. Dra. Amaniara Conceição de Santana Miranda (SMED)

Examinadora Externa



Profa. Dra. Marise de Santana (UESB)

Examinadora Interna

gov.br

Documento assinado digitalmente  
LUCIO ANDRE ANDRADE DA CONCEICAO  
Data: 17/10/2023 10:58:58 -0300  
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Prof. Dr. Lúcio André Andrade (IFBA)

Examinador Externo (Suplente)

**JEQUIÉ  
2023**

*Dedico esta pesquisa aos meus Ancestrais, que  
sempre mantiveram viva a esperança de um  
mundo mais humanizado através da herança que  
herdei em contar histórias.*

*Aos meus avós, que não conheci fisicamente, mas  
ancestralmente.*

*À minha mãe, ao meu pai e a Dona Lole (in  
memorian), que sempre me deram colo e muito  
aprendizado por meio das histórias.*

*Ao meu querido irmão Dui (in memorian). Se não  
fossem seus cuidados e generosidade eu não  
estaria realizando este sonho.*

## AGRADECIMENTOS

Agradeço inicialmente aos Orixás por me acolherem com suas energias positivas, estando sempre ao meu lado nos momentos tristes e alegres e por terem permitido que eu chegasse até aqui.

À minha Yá Marlene, pelos conselhos, carinho e o cuidado com minha saúde espiritual.

À minha referência, minha irmã Profa. Dra. Marise de Santana, que mesmo de longe se fez presente nas minhas angústias, dando-me direcionamento no caminhar acadêmico.

Ao meu amigo e irmão Prof. Dr. Marcos Lopes pela paciência: você é a calma que sossega nossa alma. E pelo senso de justiça que o fez me dar a mão no momento em que eu nem pensava mais em prosseguir.

Aos meus professores do ODEERE, em especial ao Prof. Dr. José Valdir, que foi minha fonte de inspiração, por toda atenção e dedicação nos ensinamentos acadêmicos.

Agradeço a toda comunidade escolar envolvida, em especial às professoras que compartilharam suas histórias para que eu pudesse dar conta desta dissertação.

À minha família, em especial minha irmã Renildes e Joel, que sempre me incentivaram em todos meus momentos de conquista.

Aos meus amigos, pela compreensão da ausência.

À Profa. Dra. Ana Angélica Leal Barbosa pelo carinho, acompanhamento e orientação neste trabalho.

O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001-Portaria CAPES 206/2018.

## *Exu, O Mensageiro*

*Conta-se que num tempo muito remoto, os Deuses também padeceram de fome. Os seus filhos na terra pararam de fazer-lhe oferendas. A caça e a pesca não chegavam ao suficiente para alimentá-los por tempo. Parecia que os filhos haviam esquecido os seus ancestrais. Foi então que Exu se pôs a caminho para resolver o problema. Procurou Iemanjá que se manifestou muito pessimista; Olha, Omolú já mandou doenças e eles não se abalaram. Xangô mandou raios também não aconteceu nada. Eles não tem medo de morrer. Eles não têm medo de nada. Exu não desanimou. Continuando a sua viagem foi até a casa de Orungan que é um filho de Xangô. Ele o recebeu muito bem e ouviu com atenção o que estava acontecendo entre os homens e os orixás e foi logo dizendo: Eu já sei como ajudá-lo nessa sua missão. Você só precisa de 16 coquinhos de palmeira. Quando você conseguir estes coquinhos e souber o que eles querem dizer você pode reconquistar os homens. O mensageiro saiu rápido para um lugar onde havia muitas palmeiras e convenceu os macacos a lhe entregarem coquinhos. Mas ele ficou olhando para os coquinhos sem saber o que fazer. Os macacos então lhe disseram: você foi muito esperto e já conseguiu os coquinhos, agora só lhe resta ir pelas regiões do mundo recolhendo as histórias. No final de um ano você já terá aprendido 16 vezes 16 histórias. Daí você volta e ensina tudo para os homens. E os homens percebendo os acontecimentos iminentes através destes coquinhos vão dialogando com os orixás e vão agradecer sempre com as oferendas que alimentam a vida e o axé.*

(Vanda Machado)

## RESUMO

A presente pesquisa partiu da seguinte questão: de que forma as diferentes etnicidades das professoras ministrantes das disciplinas Educação Artística, Literatura, História Brasileira e História e Literatura Afro-brasileira interferem no trabalho voltado para as mitologias afro-brasileiras em seus componentes curriculares? Tomamos como hipóteses, que, embora as professoras tivessem conhecimento sobre a lei 10.639/03, quando se tratava da temática mitologia afro-brasileira, não implementavam a lei em seus respectivos componentes curriculares. Desse modo, o objetivo geral desse estudo foi investigar: se as diferentes etnicidades das professoras interferem em suas práticas docentes quando se trata da temática mitologia afro-brasileira, abordando os mitos dos orixás presente nas literaturas. A pesquisa foi desenvolvida em uma escola pública do município de Jequié-BA, envolvendo quatro docentes do 7º ano do Ensino Fundamental. Trata-se de uma pesquisa com abordagem qualitativa e se caracterizou como uma investigação etnográfica adaptada à educação. Foram utilizados como instrumentos de coleta de dados, técnica de observação participante, o diário de campo e a entrevista semi-estruturada. A análise dos dados se valeu da interpretação das falas das interlocutoras em diálogo com a literatura. O estudo nos possibilitou perceber durante o caminhar da pesquisa que as identidades étnicas das professoras participantes perpassam por momentos ligados às infâncias, por lembranças positivas e negativas, ou seja, pela maneira como as representações simbólicas ligadas a elementos da cultura afro-brasileira lhes foram apresentados nessa fase de vida, principalmente na sua formação familiar cristã. Nesse sentido, o diálogo com os mitos afro-brasileiros dependem dessa identidade étnica. Percebe-se também que as professoras que tinham em comum uma lembrança positiva desses elementos na infância tendem a buscar formação continuada e demonstram uma abertura maior para discussão da temática. Assim como a professora que não tem essa lembrança de forma positiva se nega a buscar uma formação na área e demonstra preconceito em alguns momentos quanto à temática. Portanto, concluímos que a formação continuada na temática supracitada se faz necessária, enfatizando a mitologia afro-brasileira, e, para além disso, a importância de que as/os profissionais da educação ressignifiquem seus olhares buscando a equidade em relação à cultura afro-brasileira, combatendo, assim, o racismo e o etnocentrismo tão presentes ainda em nosso ambiente escolar.

**Palavras-chave:** etnicidade; formação docente; formação cristianizada; mitologia afro-brasileira.



## ABSTRACT

This research was based on the following question: how do the different ethnicities of the teachers teaching the disciplines Artistic Education, Literature, Brazilian History and Afro-Brazilian History and Literature interfere with the work focused on Afro-Brazilian mythologies in their curricular components? We took as hypotheses that, although the teachers were aware of law 10.639/03, when it came to the theme of Afro-Brazilian mythology, they did not implement the law in their respective curricular components. Thus, the general objective of this study was to investigate: whether the different ethnicities of the teachers interfere in their teaching practices when it comes to the theme of Afro-Brazilian mythology, addressing the myths of the orixás present in literature. The research was developed in a public school in the city of Jequié-BA, involving four teachers from the 7th year of Elementary School. This is research with a qualitative approach and is characterized as an ethnographic investigation adapted to education. The participant observation technique, field diary and semi-structured interview were used as data collection instruments. Data analysis was based on the interpretation of the interlocutors' statements in dialogue with the literature. The study enabled us to realize during the research that the ethnic identities of the participating teachers permeate moments linked to childhood, positive and negative memories, that is, the way in which symbolic representations linked to elements of Afro-Brazilian culture were presented to them. at this stage of life, especially in his Christian family background. In this sense, the dialogue with Afro-Brazilian myths depends on this ethnic identity. It is also noticed that teachers who had in common a positive memory of these elements in childhood tend to seek continued training and demonstrate a greater openness to discussing the topic. Just as the teacher who does not have this positive memory refuses to seek training in the area and sometimes shows prejudice regarding the topic. Therefore, we conclude that continued training in the aforementioned theme is necessary, emphasizing Afro-Brazilian mythology, and, in addition, the importance of education professionals redefining their perspectives, seeking equity in relation to Afro-Brazilian culture, thus combating racism and ethnocentrism that are still present in our school environment.

**Keywords:** ethnicity; teacher training; Christianized formation; Afro-Brazilian mythology.

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

APN'S – Agentes de Pastoral Negros

UNEGRO – União de Negros e Negras pela Igualdade

UNEJE – União dos Negros e Negras de Jequié

ODEERE – Orgão de Educação e Relações Étnicas

UESB – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

PMJ – Prefeitura Municipal de Jequié

SMEC – Secretaria Municipal de Educação e Cultura

APLB – Associação dos Professores/as Licenciados/as do Brasil

LDBEN – Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional

CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

DIREC 13 – Diretoria Regional de Educação

COMPIR – Conselho Municipal de Promoção da Igualdade Racial

AC – Atividade Complementar

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

## SUMÁRIO

<i>YAGÔ NILÊ!</i> COM LICENÇA, QUE VOU CONTAR UMA HISTÓRIA!.....	11
1 ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA: NUANCES ENTRE O DIÁLOGO COM A METODOLOGIA E AS CATEGORIAS DE ANÁLISE .....	25
1.1 Formação docente e formação cristianizada .....	25
1.2 Racismo religioso .....	29
1.3 Mitologia Afro-brasileira .....	31
1.4 Etnicidade .....	34
1.5 Abordagem e tipo de pesquisa .....	38
1.6 Instrumentos de coleta de dados .....	39
1.7 Local da pesquisa .....	40
1.8 Aspectos éticos da pesquisa .....	42
1.9 Perfil das professoras participantes.....	42
2 A FORMAÇÃO CONTINUADA E A MITOLOGIA AFRO-BRASILEIRA .....	44
2.1 Detalhes da análise dos resultados .....	44
2.2. A Influência da formação cristianizada na formação continuada das professoras .....	45
2.3 Mitologia Afro-brasileira: o repensar pedagógico .....	55
3 A INTER-RELAÇÃO ENTRE ETNICIDADE, CRISTIANIZAÇÃO E FRONTEIRAS NA FORMAÇÃO DAS PROFESSORAS .....	67
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	83
REFERÊNCIAS .....	88
APÊNDICE A .....	92
APÊNDICE B.....	94

## **YAGÔ NILÊ! COM LICENÇA, QUE VOU CONTAR UMA HISTÓRIA!**

*Parecia que os filhos haviam esquecido os seus ancestrais.  
Foi então que Exu se pôs a caminho para resolver o problema.*

(Vanda Machado)

Nesse mito de *Exu, O Mensageiro*, que faz parte da epígrafe dessa dissertação, aborda de forma didática e pedagógica, a consequência do esquecimento dos homens com os seus ancestrais e aponta Exu incomodado para resolver os problemas, sendo ele a própria comunicação que parte em busca de respostas, sempre dialogando em todos os cantos, não só para lembrar-nos de nossas conflituosas decisões acerca dos nossos ancestrais que vinheram antes de nós, mas para nos fazer refletir sobre nosso próprio pertencimento... De onde vim? Quem sou? Para onde vou? E isso é movimento.

É certo que os questionamentos de Exu também são questionamentos que me incomodam, “o esquecimento com nossos ancestrais.” Dentre todos os valores trazidos da diáspora, sempre tive uma ligação muito forte com a mitologia afro-brasileira, talvez essa mitologia reiventada, recriada, presente nas literaturas que narram os mitos dos orixás, seja a resposta para a reaproximação com nossos valores, pois esses mitos fazem parte dos poemas Oraculares cultivados pelos babalaôs, abordados na literatura de Prandi (2001). Essas narrativas nos fazem perceber o quão é importante esse diálogo, entre orixás e o homem, pois, “os orixás são deuses que receberam de Olodumaré ou Olorum, [...] a incubência de criar e governar o mundo, ficando cada um deles responsável por alguns aspectos da natureza. (Prandi, 2001, p. 20). Aprendi, quando criança, a amar a natureza referendando- a sempre a um deus, Oxossi na mata, Yemanjá no mar e assim por diante. Quem em sã consciência tocaria fogo na mata e poluiria o mar se os relacionassem como o sagrado? Acredito que toda história, independente de sua origem étnica, é importante para refletirmos nossas vidas e nossas ações.

Todavia, foi depois de adulta que comecei a ter outro olhar mais crítico com todas essas histórias, que antes eu considerava como importantes, independente da etnia, principlmente um olhar mais crítico com os contos europeus. Comecei a perceber que as histórias que eu ouvia na escola, embora com ilustrações lindas e encantadoras, não me incluía como criança negra, não me reaproximava com a natureza, tão pouco trazia valores essenciais para a minha vida em sociedade, portanto, não tinha nenhuma representatividade para mim. Eu queria mais, queria a continuação do meu aprendizado familiar, cuja referência eu não poderia abandonar e que, muitas vezes, eu aprendia através das histórias orais os valores como respeito e cuidado com a

natureza.

Durante esse processo de aprendizagem na escola, desejava entender: como as histórias que eu ouvia oralmente dos meus e minhas mais velhos/as se espalhavam entre as pessoas? Por que sempre eram contadas na escola outras histórias sem nenhum valor significativo para mim? Talvez a ausência dessa referência significativa da infância na escola me fizesse retomar hoje, já adulta, escritora, militante e pesquisadora da temática, à paixão por essas narrativas míticas afro-brasileiras, que contam a história dos orixás recriada para o contexto atual, cujo enorme sentimento de pertencimento é tomado pelas lembranças, todas as vezes que eu busco na memória o sentar na esteira de palha para ouvir meus/minhas velhos/as.

São esses significados, carregados de valores, medos e aspirações que persistem na mulher negra e adulta que hoje sou como pertencimento, quando através das histórias míticas reiventadas nas literaturas infanto juvenil busca o sentido ancestral na construção das minhas identidades.

A dissertação aqui intitulada, *Etnicidade: pretexto para pensar as relações entre as diferentes formações cristianizada das professoras de uma escola pública de Jequié-Ba*, partiu da seguinte indagação: de que forma as diferentes etnicidades das professoras ministrantes das disciplinas Educação Artísticas, Literatura, História Brasileira e História e Literatura Afro-brasileira interferem num trabalho voltado para as mitologias afro-brasileiras em seus componentes curriculares?

Para tanto, partimos da hipótese de que, embora as professoras tivessem conhecimento sobre a lei 10.639/03, quando se tratava da temática mitologia afro-brasileira, não implementavam a lei em seus respectivos componentes curriculares.

Assim, o objetivo geral desse estudo é: investigar se as diferentes etnicidades das professoras interferem na sua prática docente quando se trata da temática mitologia afro-brasileira abordando os mitos dos orixás presentes nas literaturas.

Quanto aos objetivos específicos: 1) identificar se as professoras têm formação na temática cultura afro-brasileira; 2) analisar as diferentes etnicidades das professoras no contexto da identidade étnica a partir dos elementos culturais.

A relevância social da pesquisa se ampara na possibilidade de que a mitologia afro-brasileira presente nas literaturas que recontam os mitos dos orixás, sendo incluída na prática escolar, traga contribuições importantes para a construção das identidades afro-brasileiras, dialogando para as relações étnicas e raciais na própria comunidade escolar.

Esse diálogo com essas narrativas no contexto escolar e comunitário é necessário

também por entender, assim como Carlos Petrovich e Vanda Machado (2004, p. 21), que o mito “[...] é capaz de enfeixar todo um conjunto de valores com funções que vão além dos rituais”. Além disso, esses mesmos autores (2004) nos asseguram que a Lei 10.639/03 nos autoriza a tomar o mito como principal fonte de informação e compreensão de aspectos da cultura, considerando-os para o entendimento da nossa história.

Quanto à relevância acadêmica, acreditamos que entender a mitologia afro-brasileira como um fenômeno intercultural num viés identitário possibilita à academia um repensar político, criando ações que visem o fortalecimento dos saberes da ancestralidade negra, reforçando o diálogo da comunidade acadêmica para as relações étnico-raciais, na construção das identidades étnicas.

Pois, acreditamos na importância desses valores culturais da ancestralidade negra, ou seja, nos seus mitos e nos seus ritos, ainda que suprimida da educação formal por conta de uma cultura eurocêntrica, que através da formação cristianizada, observado a partir das pesquisas da Dra. Marise de Santana (2017) e o racismo religioso, notado a partir dos estudos de Sidnei Nogueira (2020), nos assombram até hoje através de práticas excludentes, como pensamentos e atitudes discriminatórias dentro e fora da comunidade escolar.

Por tudo isso, e a partir de outros encantamentos e entendimentos mais reflexivos, percebo a temática mais fortalecida e com grande necessidade de estreitar esse diálogo com a comunidade, reforçando tais elementos simbólicos, identitários, pertencentes a um povo não hegemônico, que ainda busca seu espaço, ser reiventando de forma valorizada na história.

É nesta perspectiva que partimos também do entendimento de que os saberes das culturas africanas e de outros grupos não hegemônicos precisam ter voz e significações positivas. Por outro lado, nos redirecionar a propostas importantes como uma pedagogia inclusiva e significativa, que dialogue com as diferenças étnicas o espaço escolar e na comunidade na qual está inserida.

Assim, entendemos que quando falamos em mitologia afro-brasileira que narra os mitos dos orixás estamos falando do que trouxemos da diáspora como um dos marcadores da nossa identidade religiosa. Sabemos que o aprendizado através dos mitos estão além dos ritos, porém, os mitos dos orixás contam a história de um povo cuja oralidade superou e se reiventou para sustentar a história, cuja a ancestralidade negra vive dos seus ritos e crenças míticas.

Nesse sentido, estamos propondo além de uma epistemologia a ser vista e reconhecida como um novo olhar para a consciência do ser, que também seja entendida com as diferenças que referênciam as identidades étnico-religiosas oriundas de África.

Talvez essa proposta de trazer os mitos para o ensino da cultura afro-brasileira nem seja conhecida por muitos docentes, embora estejam registrados nas literaturas, mas por outro lado será a voz silenciada de muitos estudantes que virá à tona, buscando seu espaço e seu lugar de fala, tomando os mitos afro-brasileiros como uma epistemologia diferenciada que precisa ser incluída num diálogo para as relações étnicas, raciais e religiosas, suprimindo suas ideias preconcebidas de preconceito replicadas no ambiente escolar e nas comunidades.

Entendo que, assim como eu, outras tantas meninas/os, hoje mulheres/homens, do mesmo modo negras/os, militantes e estudantes que continuam a ter suas identidades negadas, excluídas e silenciadas na proposta curricular da educação brasileira, durante todo o processo de formação escolar e acadêmica, busca por reparação.

Todavia, estudar a mitologia afro-brasileira na escola não se resume somente à uma epistemologia complexa desconhecida, esse estudo implica ir além dos ritos como já fora citado, ir além da complexidade do conhecimento formal, dando sentido e significados às identidades, pois os mitos das culturas tradicionais, a exemplo das culturas africanas, são carregados de exemplos do modo de viver.

Assim, além das questões importantes de pertencimento com a temática colocada inicialmente, a escolha do tema justificou-se também pelo fato de a proponente ser professora da rede municipal de educação na cidade de Jequié-BA, ser escritora na área de literatura infantojuvenil afro-brasileira, com abordagem mítica da ancestralidade negra nas narrativas; por perceber a ausência desse material didático que contribuísse para uma educação antirracista.

Em 2005 participei da fundação do ODEERE – Órgão de Educação e Relações Étnicas, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB); realizei cursos de formação na mesma instituição; coordenei o Núcleo de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana da Secretaria Municipal de Educação, da cidade de Jequié-BA, nos anos de 2006 e 2007, 2013 e 2014; além de colaborar na implementação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 na cidade de Jequié-BA. Também, tendo participado de movimentos sociais, a exemplo dos Agentes de Pastoral do Negro (APN's)<sup>1</sup>, atuando como militante dessa mesma Pastoral.

Outro motivo importante para a escolha da temática se vale um pouco da história de vida (da minha vida como professora). Portanto, vamos entender melhor Jequié antes da Lei

---

<sup>1</sup> Agentes de Pastoral Negros (APN's) é uma instituição do Movimento Negro Brasileiro com uma tradição macroecumênica e inter-religiosa, com o foco em diferentes comunidades de fé. Os APN's visam, também, maior participação de pessoas no processo de superação e marginalização sociocultural e econômica da população negra, além de assessorá-la em questões que envolvam discriminação de raça, de etnia e de religião, fazendo com que haja aplicação da pena prevista na lei, denunciando e repudiando todas as pessoas e instituições praticantes de qualquer forma de racismo.

10.639/2003.

Em 1999, ainda no início da carreira como efetiva do quadro, sofri racismo no contexto educacional, chegando a ser expulsa da escola na qual trabalhava. O fato é que a escola estava recebendo no momento uma professora preta e que tinha pertencimento étnico e uma abordagem fortemente política sobre a necessidade da inclusão da diversidade cultural no componente curricular. Naquele momento, estava respaldada pelos PCN's, Parâmetros Curriculares Nacionais (terceiro e quarto ciclos): apresentação dos Temas Transversais. (Brasil, 1998). Lembrando que em 1999 a lei 10.639/2003 ainda não estava implementada.

A comunidade escolar era extremamente evangélica e branca e via, em minha abordagem política uma ameaça a seus valores cristãos.

Por isso, sempre acreditei que a educação em Jequié necessitava de mudanças que auxiliasse a educação daquele momento se despir dos preconceitos e do seu aprendizado, que tinha como base ensinamentos e práticas eurocêtricas, e que substituisse esse olhar racista por uma prática educativa, se vestindo de ensinamentos renovados inclusivos e um diálogo para e com as diversidades étnicas raciais.

Naquela época, Jequié precisava de uma mudança significativa, pois, ainda que tivéssemos os Parâmetros Curriculares Nacionais que apresentavam os temas transversais, muitos/as docentes continuavam a implicar diante das diversidades, preferiam uma educação tendo com base uma orientação excludente, racista e sem diálogo com as diferenças. Portanto, se fazia urgente, naquele momento, a necessidade de um olhar mais atento do Município para essa educação que, por ser hegemônica e unificada, era marcada pela falta de conhecimento pedagógico, empatia e respeito à igualdade de direitos.

Mesmo com a falta de equidade dos/das colegas naquele momento, não desisti e, ainda hoje, continuo atuante em sala de aula, e como pesquisadora, buscando esse respeito e valorização das diversidades pois, em 2005, Jequié começa a tomar decisões importantes com a chegada do ODEERE, que tinha como proposta a formação de professores/as então, através da Lei 10.639/2003. O município assegurou os direitos da inclusão da temática história e cultura afro-brasileira na matriz curricular do município, que ainda eram negados e rejeitados por muitos na educação.

Durante a implementação da Lei 10.639/2003 em Jequié, muitos conflitos surgiram entre professores/as, alunos/as, pais da comunidade. Todavia, a Secretaria Municipal de Educação, naquele momento de desafio, seguia o pensamento de Gomes (2001), que nos fala sobre a importância e a não neutralidade da Lei 10.639/03. E mais, que as leis surgem pela falta



de equidade social e racial.

Por mais avançada que uma lei possa ser. É dinâmica social, no embate político e no cotidiano que ela tende a ser legitimada ou não. E a realidade social e educacional sobre a qual uma lei pretende agir (por mais justo que o preceito legal possa nos parecer) é sempre complexa, conflituosa, contraditória e marcada pela falta de equidade social e racial. As leis surgem daí. Por isso nenhuma lei pode ser considerada neutra (Gomes, 2001, p. 89).

Nesse sentido, se hoje é obrigatório à inclusão da cultura afro-brasileira na escola, é justamente por conta dos preconceitos, discriminações e incapacidade de se respeitar a igualdade de direitos. Além da falta de empatia e da falta de formação de muitos/as dentro da comunidade escolar.

Por tudo isso, é preciso que se observe que a lei vem com o propósito de um compromisso social e sem nenhuma intenção de neutralidade.

Segue sua redação. A lei 10.639/03 (Brasil, 2003), acrescida à lei 9.394, Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDBEN) de 20 de dezembro de 1996 (Brasil, 1996, p. 16/31), os artigos 26-A, 79-A e 79-B. O Art. 26-A (incluído pela lei 10.639/2003) torna obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e Ensino Médio, oficiais e particulares, no território brasileiro. Nesses artigos estavam definidos, para o Movimento Negro, os conteúdos programáticos dos quais incluíam todo um processo histórico de lutas e resistência.

Para continuar com esse compromisso social e pedagógico da escola, na cidade de Jequié-BA, três anos após a promulgação da Lei 10.639/03, em 2006, foi instituído o Decreto Municipal nº 8.559/06 (Jequié, 2006): o Programa Municipal de Educação para Diversidade Cultural e Étnico-Racial através da Secretaria Municipal de Educação e Cultura do município, e a orientação de que as escolas cumpriram a determinação legal, instituiu a disciplina História e Literatura Afro-Brasileira na matriz curricular municipal e dava outras providências.

Art. 2º - As escolas da Rede Municipal de Ensino de Jequié incluirão os conteúdos de História e Cultura Afro-Brasileira, Africanas e Indígenas nos programas, projetos, atividades em todos os seguimentos principalmente em História, Cultura Afro-brasileira e Africana.

[...]

Ementa

**A disciplina História e Literatura Afro-Brasileira** será oferecida para os dois primeiros anos do Ensino Fundamental II e classes da EJA.

Art. 3º - A inclusão destes conteúdos será destinada às classes de Educação Infantil da rede pública e privada, e de todos os anos do Ensino Fundamental público municipal, inclusive nas classes de EJA (Jequié, 2006, p. 1).

Quanto da criação da disciplina História e Literatura Afro-Brasileira através do decreto nº 8.559/06 (Jequié, 2006) no currículo das escolas municipais de Jequié, como disciplina da parte diversificada, foi encaminhada a matriz curricular ao Conselho Municipal de Educação

para aprovação, no entanto, embora tenha sido aprovada, essa iniciativa pelo referido Conselho e ainda constar atuante na grade curricular, até o presente ano (2023) ainda não temos a resolução regularizando a disciplina.

A disciplina História e Literatura Afro-brasileira foi pensada dentro de uma formatação que assegurasse que nenhuma discussão acerca da temática pudesse passar despercebida e sem diálogo entre as diversas culturas envolvidas no cenário escolar, além de sustentar as discussões nas demais disciplinas abordadas pela Lei federal 10.639/03, sendo elas Literatura, História Brasileira e Artes.

Também para atender o Art. 6º do Decreto Municipal nº 8.559/06 (Jequié, 2006) e sua determinação, foi criado na Secretaria Municipal de Educação e Cultura, o Núcleo de Estudos sobre a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Art. 6º Será criado na Secretária Municipal de Educação e Cultura o Núcleo de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana com as seguintes ações prioritárias: propor conteúdos programáticos para as diversas disciplinas, a ser apreciado pelo Conselho Municipal de Educação (Jequié, 2006, p. 2).

Além dessas prioridades, o núcleo foi instituído por um grupo permanente de estudos e pesquisas sobre as temáticas com a seguinte composição: representantes da Secretaria Municipal de Cultura (a qual eu, Ivanildes Moura, assumia como coordenadora), Conselho Municipal de Educação, União dos Negros de Jequié (UNEJE); Movimento Mocambo Odara de Jequié; Órgão de Educação e Relações Étnicas com Ênfase em Culturas Afro-Brasileira – ODEERE (UESB); DIREC 13 – Diretoria Regional de Educação; COMPIR – Conselho Municipal de Promoção da Igualdade Racial; Comissão de Gênero e Raça da Câmara de Vereadores; Diretores de Escolas Municipais; docentes das Unidades Escolares; dirigentes de escolas privadas de Educação Infantil municipais; docentes da rede privada da Educação Infantil e Movimento Indígena de Jequié. A composição do Núcleo e a nomeação de seus membros foram legitimadas por ato da Secretaria Municipal de Educação.

Após criação, o núcleo atendeu as ações prioritárias previstas pelo artigo supracitado que, entre outras ações, suscitava como prioridade propor conteúdos para a adequação do currículo do Ensino Fundamental através de um projeto, projeto este encaminhado para apreciação do Conselho Municipal de Educação.

Projeto de Adequação do Currículo do Ensino Fundamental para ampliar o oferecimento do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana; encaminhado ao Conselho Municipal de Educação, para análise e parecer (Jequié, Novembro, 2006).

Nesse sentido, todas as disciplinas do Ensino Fundamental Séries Finais tinham proposta de conteúdos sugeridos pelo Núcleo, que atendia às Diretrizes Curriculares Nacionais

para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, além de atender a proposta do Art. 5º do Decreto Municipal nº 8.559/06 (Jequié, 2006), em parceria com a UESB para formação continuada.

Art. 5º - Serão assegurados aos professores programas de formação continuada, envolvendo os conteúdos, estratégias e recursos didáticos necessários ao cumprimento das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino da Temática: História e Cultura Afro-brasileira e Indígenas.

Parágrafo único: Os programas de formação docente, de que trata o caput do artigo, serão organizados pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura, com assessoria da UESB e de movimentos negros (Jequié, 2006).

Embora não tenha havido na parceria com a UESB uma contrapartida mais efetiva da SMEC na época, ainda assim, “Jequié foi uma das cidades pioneiras no compromisso pedagógico e social no que tange à discussão para as relações étnico-raciais com o apoio do ODEERE” (Bispo, 2014).

No entanto, mesmo o município contando com o respaldo das leis Federal e Municipal e com a ajuda do ODEERE para a formação dos/as docentes, houve muitas resistências. Porém, o ODEERE tinha como proposta seguir as diretrizes orientadas pela Lei nº 10.639/2003 e o entendimento de que as suas propostas tinham que se transformar efetivamente em direitos para todos e todas, assim como o pensamento de Gomes quando discorre:

A existência do texto legal só se transformará em direito para toda comunidade escolar à medida que a escola construir, no seu interior, práticas concretas e inclusivas que não discriminem nem excluam nenhum grupo social, étnico, religioso, principalmente os que já trazem consigo um histórico de exclusão e discriminação como o povo negro (Gomes, 2001, p. 90).

Deste modo, o que o ODEERE esperava da comunidade escolar naquele momento de início de formação é que, através de atitudes de empatia e respeito, construísse em sua prática pedagógica situações que abarcassem as relações menos conflituosas e que dialogasse com as diferenças nesse contexto da lei.

Todavia, o ODEERE também reconhecia que, embora ainda não tivesse firmado a validade da lei nº 10.639/2003 na prática de muitos /as professores/as, tal como a sua redação determina em alguns contextos, a conquista se devia principalmente a lutas, ações e influência dos movimentos sociais da cidade na época, que vinham buscando por reparações e justiça social nos meios educacionais, justamente por conta dessa falta de equidade de muitos/as.

Por conseguinte, o ODEERE, que tem como base a validação das políticas públicas, provocou mudanças extraordinárias no município de Jequié-BA e, a partir de 2005, a cidade começa a se repensar para a diversidade. As alunas e alunos da rede pública começam a se ver negro/as assumindo suas características físicas, a começar pelo cabelo, as professoras/os também começa a movimentar-se em projetos de inclusão.

Os cursos de formação do ODEERE teve uma grande influência nessas mudanças em Jequié, visto como sua proposta de formação elencava quais os conteúdos eram enunciados pela lei nº 10.639/2003, por isso não podemos omitir a sua influência enquanto instrumento formador dessa temática, uma vez que as suas discussões se tornaram referência para muitos professores/as da nossa cidade e da região, porque a formação continuada ainda é o melhor caminho.

Até porque, entendemos que esse Órgão de educação ainda vem proporcionando de forma significativa um novo olhar para a educação, incluindo o diálogo para educação das relações étnico-raciais e religiosas, assim como para a formação das identidades, ainda que provocadas a partir de conflitos, e que precisam ser dialogadas, pois, falar da formação continuada para professores/as é tão necessária para suprir nossas indagações quanto lidar com esses desafios, pretendendo dialogar com a diversidade da vida escolar e comunitária, principalmente quando se fala das identidades e como elas se afirmam diante das diferenças?

Nesse sentido, seria preciso problematizar o currículo de forma a entender como corrobora Silva (2014, p. 74), “como se configuraria uma pedagogia e um currículo que estivessem centrados não na diversidade, mas na diferença?”. É isso que uma formação continuada precisa oferecer, meios que através da problematização se possa apropriar do conhecimento histórico capaz de provocar reflexão e equidade. A proposta da formação continua pensada pela Profa. pesquisadora Dra. Marise de Santana, no ODEERE/UESB, em Jequié -BA, começa a ser pensada a partir da problematização do próprio nome da instituição formadora. A problematização do sentido que o próprio nome ODEERE carrega, nos convida a “pensar que as palavras ODÉ E ERÊ, estabelecem um movimento de ordem e desordem, já, que em si, elas trazem saberes/práticas não aceitos socialmente, ou porque não se sabe lidar com as imagens e rituais didáticos que estas palavras enunciam, ainda porque se encontra na vanguarda, na periferia, no silêncio, no oculto” (Santana, 2014, p. 61-62).

Nesse sentido, tentando problematizar esses saberes e práticas não aceitos na sociedade, a formação proposta por Santana, “possibilitou elaborar um programa de Políticas de Ações Afirmativas com propostas de cursos para formação continuada de professores/as” (Santana; Ferreira; Nascimento, 2014,p. 19).

A importância desse grandioso projeto para o município de Jequié contribuiu para desconstruir muitos preconceitos vindos da classe docente referente a essa temática, principalmente porque já trazia no seu próprio espaço (ODEERE) o movimento da ordem e desordem referente aos saberes e práticas oficialmente reconhecidas pela comunidade escolar.

Nesse sentido, a desordem se fez necessária para que houvesse êxito no cumprimento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais, pois, como nos afirma Bispo (2014), no momento que estava como Secretária de Educação de Jequié,

O trabalho desenvolvido por esta instituição coloca a UESB na condição de vanguarda no cumprimento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Bispo, 2014, p. 14).

Essa Instituição citada pela secretária de educação, que no momento era a responsável por movimentar entre a ordem e desordem essa educação formal e objetiva, propunha incluir, de forma subjetiva para esse movimento, os valores ancestrais de uma cultura não hegemônica, silenciada no nosso currículo, pois a formação, como propunha Santana (2014, p. 62), “os subsídios para pensar em uma educação cuja palavra enuncia imagens e rituais didáticos, referenciadas por uma educação simbólica em que se une teoria e prática, racional e sensível, visando uma proposta de construção de conhecimento afro-brasileiro”.

Portanto, a proposta de formação, mesmo com grande resistência por parte de muitos docentes em não reconhecerem esses conhecimentos e novas práticas, o curso formou ao longo dos anos muitos/as professores/as de Jequié e da região na área de Cultura Afro-brasileira. Todavia, Santana (2014, p. 62) afirma que “a construção do conhecimento afro-brasileiro não é tarefa fácil, pois passa pelo movimento no qual, as palavras são enunciadas em um determinado momento histórico”. Ainda para Santana (2014),

historicamente o saber afro-brasileiro tem sido negado e silenciado em várias instâncias, pela mídia, pela escola, por meio dos livros didáticos, e identidade dos docentes, bem como pelos vários processos que racializam os saberes de africanos desde que trazidos escravizados ao novo mundo (Santana, 2014, p. 66.)

Portanto, a proposta inicialmente oferecia, de forma continuada, cursos de extensão, trazia de volta esses saberes negados e silenciados abordados nas seguintes temáticas: Educação e Cultura Afro-brasileiras, Didática para o Ensino de História e Cultura Africana. Mais tarde, percebendo a necessidade de inclusão propuseram outros cursos abrangendo as temáticas Educação e Cultura Indígenas, Educação Escolar Quilombola, Saúde da População Negra e Gênero, Raça e Diversidade Sexual. E para atender a demanda dos municípios vizinhos e aprofundamento da temática, passou a oferecer cursos de especialização: 1) Antropologia com Ênfase em Culturas Afro-brasileiras; 2) Etnicidade, Educação e Decolonialidade. Também oferece um Programa de Pós Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade (PPGREC), em nível de Mestrado Acadêmico, com área de concentração em Relações Étnicas, Gênero e Sociedade, aprovado a partir de 2014 pela CAPES. O PPGREC constitui-se em 02 (duas) linhas de pesquisa: Relações Étnicas, Memória e Educação; Etnias, Gênero e

## Diversidade Sexual.

A formação continuada oferecida pelo ODEERE sempre promoveu diálogos para a educação das relações étnico-raciais, pois atendia a determinação da lei ao discutir a temática no contexto para as relações étnicas raciais que, seguindo o pensamento de Gomes (2013), é necessária para que se obtenha uma eficácia política e pedagógica: “a discussão sobre a questão africana e afro-brasileira só terá sentido e eficácia pedagógica, social e política se for realizada no contexto de uma educação para as relações étnico-raciais” (Gomes, 2013, p. 81).

Para entender melhor esse contexto pedagógico, político e social, os cursos de formação em cada temática abordada tinham proposta de módulos específicas, vamos entender a proposta curricular dessa formação para os cursos de extensão que não atendia somente aos professores/as, mas, também a toda comunidade. Segundo Argolo Neto (2014), um dos coordenadores das formações,

as propostas pedagógicas dos cursos de extensão inicialmente resultaram em dez módulos [...]. Linguagens Visuais e Cultura, História da África, Antropologia das Populações Afro-brasileiras, Diversidade Linguística dos Grupos Étnicos e Africanos, Didática das Relações Étnicas, Pedagogia Simbólica, Sociologia dos Negros Brasileiros, módulo destinado aos eventos do ODEERE e, por fim, a viagem Antropológica, visita de campo (Argolo Neto, 2014, p. 90-91).

Todavia, naquele início foi muito desafiador manter a formação com essa temática para uma população que, historicamente, foi educada e orientada a não aceitar outros valores que não os seus já consolidados. Por isso a necessidade observada na literatura de Silva para a *problematização das diferenças*.

Assim, Ferreira, Santana e Nascimento (2014) falam sobre os desafios de propor formação nessa área, sobretudo considerando a resistência de alguns professores.

Os desafios são muitos e de diferentes ordens. As resistências à proposta se não são mais explícitas, elas ainda existem, de maneira velada e sub-reptícia, dificultando, em algumas situações, o andamento do projeto. Algumas questões são enfrentadas diariamente, tais como continuar o processo de formação dos professores promovendo um aprofundamento ainda maior das temáticas até então discutidas [...] (Ferreira; Santana; Nascimento, 2014, p. 24).

Buscar uma formação tendo como base só o que se entende como conhecimento válido é um desafio muito grande. Muitos desses educadores tinham uma educação com valores eurocêntricos, agindo em alguns momentos de forma dissimulada em algumas colocações. “É um desafio em diferentes ordens”. Quando os autores falam que os “desafios são muitos e de diferentes ordens”, referem-se à resistência dos que não conseguem superar seus medos (pela condição socio-histórica-cultural e política) e os desafios com o novo.

Pois a proposta da formação acontece em um espaço que sempre buscou preservar o sagrado das religiões de matriz africana através da simbologia representada pelo material e

imaterial, os mesmos símbolos que o eurocentrismo negou e relegou como saberes do mal. Bispo (2014) dispõe sobre a importância dos símbolos e rituais como estratégia para manter viva a cultura dos africanos.

[...] importância dos símbolos e dos rituais como mecanismos de produção cultural dos africanos, utilizados para manter viva a sua cultura, possibilitando uma estratégia de ligação entre passado e presente. Portanto, não será possível uma educação, nesse contexto, que não esteja apoiada nessas estratégias (Bispo, 2014, p. 13-14).

Além dos símbolos e dos rituais religiosos pertencentes às religiões de matriz africana, estavam presentes também nas discussões das formações ícones das culturas indígenas, da cultura europeia e ou qualquer outra cultura, que contribua para a produção cultural, pois se entende que, para o alcance de uma educação que exerça as relações étnico-raciais efetivamente, é preciso que haja diálogos com as diferentes crenças que abarcam as identidades. Bispo (2014) afirma ainda que,

Toda a preocupação com a reconstituição simbólica dos povos africanos e afrodescendentes é uma estratégia para manter viva a memória desses povos e permitir que novas gerações possam, também, ter conhecimento da sua história, dos símbolos e crenças que constituem suas identidades (Bispo, 2014, p. 14).

Portanto, essa preocupação com a reconstituição simbólica presente nas discussões da formação não era uma estratégia somente para servir de leitura acerca da história, mas, para ressignificar essa relação com os elementos simbólicos da cultura africana, permitindo às próximas gerações reconhecerem tais símbolos como pertencentes às suas identidades.

Todavia, ainda que a formação tenha dificuldade em alguns momentos com essa proposta que tem histórico e pretensão de ressignificação simbólica, as lutas da Profa. Dra. Marise de Santana e seu grupo de pesquisa certificado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), ainda acredita na desconstrução dos preconceitos de muitos professores/as a partir da persistência da formação continuada, pois, se acredita que a apropriação desses saberes oriundos da África, possam, de fato, levar muitos professores/as a atuar com equidade em sala de aula, em suas respectivas áreas de conhecimento, mesmo que ainda leve consigo o resquício de uma formação que deixou marcas profundas nas suas práticas pela influência de uma formação cristã.

É fato que, por um lado, alguns docentes ainda negam-se a participar da formação por conta desses resquícios do cristianismo, por outro lado muitos precisaram passar pela formação para atender o chamado da Secretaria Municipal de Educação, que exige das escolas a inclusão dessa temática em seus respectivos componentes curriculares para a implantação da Lei 10.639/03.

Deste modo, a formação continuada proposta pela pesquisadora professora Marise de

Santana cumpriu e cumpre seu objetivo de, além de implantar a Lei, também de manter, através dos conteúdos selecionados para a formação docente, um diálogo importante para a desconstrução dos preconceitos através do conhecimento e da equidade.

É assim a complexidade das escolhas na vida, nem sempre conseguimos entender o seu propósito, porém em momentos conflituosos da nossa existência, há sempre de aparecer alguém com a energia de Exu, que instigue e se incomode, e que nesse processo de dúvida não hesite e vá em busca de respostas para as indagações até descobrir o que é preciso fazer para retomar o diálogo entre os homens.

Por todos esses motivos abordados, tanto afetivos, ativistas quanto acadêmicos, entendemos que essa temática pesquisada sempre fez parte das minhas ações, pois as lutas e mudanças para o povo negro sempre ocorrem a partir das lutas coletivas e das representações sociais, das quais sempre me fiz envolvida recontando minha história.

Portanto, para atender aos objetivos da pesquisa, fizemos o desenho metodológico da seguinte forma: Introdução, três capítulos e Considerações Finais.

Na introdução, *Yagô Nilê! Com Licença, que Vou Contar uma História*, apresentamos a questão norteadora, os objetivos e as motivações que fizeram nascer esta pesquisa. A minha história de vida, a história da educação de Jequié antes e depois do ODEERE, ou seja, antes e depois das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008.

No primeiro capítulo, *Aspectos Teóricos e Metodológicos da Pesquisa: Nuances entre o Diálogo com a Metodologia e as Categorias de Análise*, falaremos sobre as categorias de análise, abordaremos também sobre os *Aspectos Metodológicos: O Caminhar Etnográfico na Escola*, onde trazemos uma discussão sobre a escolha do campo, descrição do lócus da pesquisa, os aspectos éticos, as técnicas utilizadas e o perfil das professoras participantes da pesquisa.

No segundo capítulo; *A formação Continuada e a Mitologia Afro-brasileiras*. No primeiro tópico falaremos sobre a análise dos resultados; no segundo tópico, sobre a influência da formação cristianizada na formação continuada das professoras. No terceiro tópico, apresentamos a *Mitologia Afro-brasileira e o repensar pedagógico*, sobre a importância dos mitos na perspectiva da etnicidade, sendo eles ressignificados para o contexto escolar.

No terceiro capítulo, *Interrelação entre Etnicidade, Cristianização e Fronteiras na Formação das Professoras*, falaremos em que momento dessas relações mútuas de comportamento a identidade étnica das professoras foi realçada no contexto da etnicidade provocando o realce da sua religiosidade.

Por fim, nas *Considerações Finais*, trataremos sobre o que a pesquisa comprovou, bem



como a lacuna deixada para dar seguimento a novos estudos.

## 1 ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA: NUANCES ENTRE O DIÁLOGO COM A METODOLOGIA E AS CATEGORIAS DE ANÁLISE

*Você só precisa de 16 coquinhos de palmeira.  
Quando você conseguir estes coquinhos e souber o que eles querem dizer você pode  
reconquistar os homens.*  
(Vanda Machado)

Assim como no mito de Exu O Mensageiro, durante esse processo de busca traremos as categorias de análise nesse contexto, fazendo uma comparação análoga aos coquinhos, quando soubermos o que fazer com tais informações, poderemos provocar a discussões e reflexões acerca das nossas identidades.

Iniciamos a partir da observação de Santana (2017; 2014) de que muitos/as professores/as ainda transmitem na sua prática opiniões tendo como base as orientações cristãs. Assim como o Racismo Religioso definido por Nogueira (2020); como atos de negação à ancestralidade negra quando rejeita seus saberes vindos dos ritos, da fala dos mitos.

Sobre a Mitologia Afro-brasileira, na concepção de Petrovich e Machado (2004), quando nos lembra que a lei 10.639/03 nos autoriza a tomar os “mitos” como principal fonte de informação acerca dos aspectos da cultura e história, assim como Prandi (2001), que nos fala sobre a mitologia dos orixás como pertencente a religião iorubá, que conta a história sempre envolvendo os Deuses, os homens, os animais e as plantas, elementos da natureza e da vida em sociedade; já Mircea Eliade (2016) nos aponta que o mitos tradicionais nos fornece modelos exemplares da conduta humana.

Quanto à Etnicidade, Cunha (2017) nos fala sobre ela sendo um elemento político e social, pois faz da tradição reinvenção; para Barth (2011) a etnicidade é intensificada na interação e não no isolamento, pois o Nós se constrói em oposição a Eles. Assim, a Identidade e Diferença para Silva (2014) nos proporciona a ter discussões mais políticas e reflexivas. No entanto, o que busamos em comum entre esses autores é o processo discursivo da negação e silenciamento aos elementos das culturas de matriz africana no contexto histórico e atual, assim como a ressignificação e a reapropiação do seu pertencimento simbólico e significativo.

### 1.1 Formação docente e formação cristianizada

Quando falamos sobre a formação docente entendemos que a formação continuada para

professores/as, seja uma grande estratégia que proporciona um novo repensar na prática pedagógica, uma vez que o processo de formação contribui com o procedimento de novos aprendizados, colaborando para o desenvolvimento humano.

No entanto, embora Cavalleiro (2001 p. 141), nos fale que o desejo de refletir sobre a temática racial com educadores “se deve ao fato de perceber o professor como um forte aliado para formar cidadãos livres de sentimento de racismo”, percebemos que, quando se trata de uma formação continuada incluindo tal temática acerca das culturas afro-brasileiras, damos conta de que seja preciso nos atentarmos quanto ao pertencimento étnico e a formação cristianizada de muitos/as professores/as. Pois, segundo Santana (2017, p. 107), “existem configurações que se organizam a partir de um imaginário colonizado que supervalorizam elementos cristãos”.

Desse modo, quando falamos também na prática de muitos/as professores/as, pensamos também “como se dão as aprendizagens no interior de seus pertencimentos étnicos, tendo como referência seus símbolos sagrados que impregnam seus valores no trabalho que elas desenvolvem na escola”(Santana, 2017, p. 107), pois “esse universo de significação cristianizada interfere no trabalho do docente, trazendo para o cotidiano da escola a relação entre caminho estreito e caminho largo, saber do mal e saber do bem, bom e ruim” (*Ibid*, p. 107).

Desse modo, podemos pensar sobre a formação cristianizada, que “se estabelece entre diferentes etnias, imposições objetivas que se configuram ao longo de mais de seis séculos” (Santana, 2017, p. 107).

É por conta dessa visão eurocêntrica que, historicamente, se atribui o que é bem para as culturas tidas cristãs e o que é mal para as culturas tidas pagãs, o que provoca conflitos nas identidades, pois essas são resultado daquilo que lhes é atribuído, nesse caso o bem e o mal, a civilidade, essa visão é organizada pelo imaginário do colonizador.

Essa visão eurocêntrica cristianizada, carregada de referências “boas”, até hoje provoca essa desordem identitária de forma camuflada e silenciosa, se infiltrando nas ações pedagógicas, fazendo com que muitos professores/as reafirmem o tempo todo que os saberes das culturas africanas são maléficis e não são aplicáveis; enquanto as epistemologias das culturas brancas cristãs são benéficas, por isso devem ser aplicadas como conhecimento. Embora a cristianização também seja aplicável para as pessoas de pertencimento de religiões de matriz africana Santana (2017) relata que, nas falas dos docentes de religião de matriz africana, em muitas vezes eles reconhecem a importância dos saberes da sua religião, embora na escola esses conhecimentos se apresentem de forma silenciada, negados e ocultos, tidos como “saberes do mal”.

Entendemos que esse silenciamento seja, justamente, o resultado de uma educação que tem os valores e ensinamentos das religiões cristãs como universal, pois os saberes das culturas africanas são entendidos nesse campo educacional como ilógicos e estão longe de serem considerados conhecimentos oficiais.

Por isso, para que esses saberes tenham sentido positivo nas escolas, precisamos da formação continuada, uma formação que dialogue no contexto para as relações étnico-raciais apontada por Gomes (2013).

Infelizmente, esse olhar cristianizado que muitos/as professores/as têm, transfere para a educação uma práxis endurecida, sem diálogos e sem reconhecimento acerca das diversidades. Essas ações implicam numa educação formal discriminatória e excludente. Segundo Santana (2017),

[...] a cristianização nos conduz a pensar numa formação que orienta nossas ações para uma centralização da Europa, para um mundo maniqueísta, do bem ou do mal. Do caminho largo ou caminho estreito, o que resulta na forma como paradigmas orientaram e orienta a organização didática da educação brasileira (Santana, 2017, p. 108-109).

Nesse sentido, os padrões orientados para o aprendizado dos nossos estudantes tem sido o modelo único colonizador cristão que nega qualquer tipo de conhecimento que não seja o hegemônico, pois a educação cristianizada já dispõe de seus próprios símbolos identitários. Retomando Santana (2017), essa orientação cristianizada implica na sua didática para a educação brasileira. Ademais, as identidades sob a ótica dos modelos e símbolos cristãos, impedem o reconhecimento do outro, o diferente, pois quando pensamos nessa identidade docente unificada de pertencimento cristão, poderíamos pensar no prejuízo a partir da prática pedagógica, reflexo dessa identidade condizente com o que se acredita como verdade.

Essa identidade, assim como a cultura, resultado de uma produção sócio-histórica, infelizmente transfere seus valores para seus projetos pedagógicos tendo como fundamento o conhecimento branco “*Nós*” hegemônico, inviabilizando, negando, e silenciando os conhecimentos e símbolos das culturas minoritárias não hegemônicas “*Eles*”. Santana (2017) relata que,

numa sociedade cristianizada os indivíduos são orientados pelo pensamento que reafirmam traços cristãos, sendo assim, numa nação pluriétnica como o Brasil, faz sentido dizer que independente de religião somos todos cristãos, assim sendo, falar de formação docente cristianizada não nos encaminha apenas para o religioso (Santana, 2017, p. 108).

Entendemos as implicações históricas e até mesmo os reflexos de uma formação cristianizada dos docentes, porém, não podemos negar as implicações que essa formação causa na educação, como por exemplo, o ódio, a intolerância, o desrespeito. Ou seja, não é só o

religioso que incomoda, mas as implicações que essa identidade “universal” provoca na relação com o outro. É preciso entender que a visão eurocêntrica que evangeliza e dita seus valores cristãos impede a convivência respeitosa com as diferenças.

Não é só o pertencimento religioso cristão que está em questão, mas as práticas pedagógicas que silenciam, invisibilizam e negam os símbolos do outro.

É fundamental estarmos atentos as nossas ações como educadores. O que somos hoje é resultado dessa educação colonizadora cristã que pode e deve ser negociada a partir do momento que tomamos consciência e confrontamos nossas práticas, e entendemos que o que vivemos hoje é resultado de uma agressão histórica que nos provoca a ter ações que discriminam e excluem o símbolo do diferente. Desta forma, “temos como problemática educacional pensar uma didática que enxergue que os símbolos trazem com eles a subjetividade dos alunos e das alunas do espaço escolar” (Santana, 2017, p. 114).

Quando pensarmos numa didática incluindo essa subjetividade, como sugere Santana (2017), estamos sugerindo, que os símbolos, como os mitos afro-brasileiros, que trazem em suas referências elementos religiosos e identitários, os valores e os exemplos de conduta, de uma determinada cultura de forma subjetiva. Pensar a cultura oriunda da África estamos propondo o cumprimento das questões concretas da docência, atendendo à perspectiva da Lei 10.39/2003 pois, assim, faremos uma educação respeitando as diversidades culturais religiosas, dialogando para uma educação pautada nas relações étnico-raciais, pois nesse movimento *de ordem e desordem*, ou conflituoso para muitos, não se trata de entender somente o “eu” cristão, mas entender o nós juntos nesse processo, de cristianização e exclusão das religiões oriundas da África.

Incluir a cultura afro-brasileira nos projetos pedagógicos como o mito afro-brasileiro, que conta a história dos orixás, é entender que a referência religiosa faz parte deste contexto. É preciso reativar seus símbolos de pertencimento ancestral africano, confrontar o processo histórico que os nega e silencia, porque os mitos das religiões cristãs (cultura hegemônica) estão ativados na bíblia, que é um livro sagrado e de domínio público “universal” e os mitos orais das culturas de matrizes africanas (culturas minoritárias) não.

Embora ambos os mitos, tanto cristão como não cristãos, tratam de exemplificar a fé, os saberes, as crenças, e são da mesma natureza por símbolos significativos e específicos, porém, são extremamente desiguais na historicidade e nos direitos civis.

Nesse sentido, é a partir dessas diferenças que tendem a ser produzidas através de uma visão eurocêntrica de um mundo inclusivo e excludente.

Contudo é importante pensar que embora todos/as tenhamos uma formação cristianizada, a formação continuada nessa temática é necessária para uma releitura dos valores africanos em nossa cultura, principalmente quando temos inúmeras literaturas contando os mitos dos orixás presentes no nosso contexto, recontados na diáspora defendida por Fernandes (2009). Assim,

defendemos, portanto, a utilização de textos que remontem à mitologia africana e aos orixás, à condição do negro no Brasil, aos processos de resistência, à diáspora negra, ao preconceito e ao racismo, com vistas à formação de cidadãos críticos e construtivos, capazes de questionar, influenciar e promover avanços significativos em suas vidas (Fernandes, 2009, p. 7).

Todavia, ainda que a utilização desses textos como processos educacionais de resistência, e propícios a formação de cidadãos críticos sejam necessários no contexto do aprendizado, percebemos também o que Oliveira (2014) corrobora quando fala que esse tema é complexo no contexto escolar por conta da intolerância religiosa.

A mitologia dos orixás tem sido um dos temas mais complexos de se abordar no contexto escolar por conta da intolerância religiosa, visto que se costuma depreciar as religiosidades de matrizes africanas partindo das crenças pessoais baseadas em argumentos preconceituosos e infundados, quando não racista (Oliveira, 2014, p. 23).

Desse modo, precisamos lembrar que a Lei 10.639/2003 nos autoriza a reconhecer essa complexidade de lidar com tais temas no contexto escolar, nos provocando a recontar nossas histórias. E é justamente na “literatura, por meio dos seres ficcionais e dos espaços sociais nos quais tais seres são situados pode ser uma porta entreaberta às alteridades” (Oliveira, 2014, p. 23). Portanto, é sobre essa alteridade dentro do processo de inclusão e exclusão dos símbolos de pertencimento africanos, baseados nos seus ritos e mitos presente nas literaturas que precisamos provocar o cidadão crítico no processo de sua formação continuada.

## **1.2 Racismo religioso**

Quanto ao racismo religioso “partindo das crenças pessoais alinhadas em argumentos preconceituosos e injustos” (Oliveira, 2014, p. 23). Segundo Nogueira (2020), esse racismo são ações que se iniciam através das lutas contra os saberes de uma ancestralidade negra que vive dos ritos, da fala, dos mitos, na corporalidade, nas artes de sua descendência. Para esse autor, o percurso dessas análises parte do entendimento de que “as expressões e maneiras de falar que explicitam o preconceito e revelam a estigmatização presente no discurso, atualmente em oposição principalmente às religiões tradicionais de matriz africana” (Nogueira, 2020, p. 18).

Sobre as expressões, Nogueira (2020) afirma que elas nem sempre vem de forma

explícita, principalmente em instituições educacionais. Nessas instituições, muitas vezes as ações racistas se tornam veladas, camufladas pela tolerância. Ainda assim, mesmo dissimulada, a tolerância apresentada nos projetos de inclusão da cultura afro-brasileira se revela negativa a partir da linguagem do preconceito, enraizada pela história que, por si só, denuncia através do discurso estigmatizador quando favorece suas preferências, principalmente no que é referente ao negro, pois a forma de estigmatizar exalta o “eu” a partir do poder de nominar quem é bom ou ruim, fraco ou forte. E nesse discurso de poder, a regra de dominação continua sendo a linguagem religiosa que, desde a chegada dos jesuítas, exclui os saberes e símbolos da fé local, e exalta a fé e os saberes eurocêntricos. Nogueira (2020) nos diz que,

o preconceito, a discriminação, a intolerância e, no caso das tradições culturais e religiosas de origem africana, o racismo, se caracterizam pelas formas perversas de julgamentos que estigmatizam um grupo e exaltam outro, valorizam e conferem prestígio e hegemonia a um determinado “eu” em detrimento de “outrem”, sustentado pelo moralismo, pelo conservadorismo e, atualmente, pelo poder político (Nogueira, 2020, p. 35).

Essa regra de incluir e excluir é bem simbólica, onde a herança do conservadorismo julga, confere prestígio, destila poder, tudo em nome da moral. Moral que dita as regras do certo e errado de forma universal. Essas atitudes dependem da estigmatização, é preciso estigmatizar para silenciar o oposto.

Quando falamos sobre a mitologia que conta a história do orixás podemos perceber esse poder estigmatizador, pois, como bem diz Nogueira (2020, p. 35), “estigmatizar é um exercício de poder sobre o outro”. E esse poder, o eurocentrismo sempre teve quando relegou os saberes da cultura de matriz africana em saberes malignos, diabólicos. Ou seja, quanto mais você repete algo negativo como, por exemplo, que os orixás presentes nos enredos mitológicos são do “diabo”, essa estigmatização vai ficando cada vez mais fixada e mais dano ela causa, pois perturbar e desestabilizar o “outro ou sua cultura”, é propósito do poder dominador.

Assim, quando se estigmatiza a religião do diferente, como a religião de matriz africana, por exemplo, muitas vezes repetindo que ela é uma religião do mal, demoníaca, o que está por trás é, justamente, a exclusão dos seus símbolos de pertencimento como seus mitos, como já fora abordado; é através da reprodução repetitiva e negativa, que tendem a fixar a ideia de recusa. E é a partir dessa estratégia manipuladora da repetição negativa que os símbolos de pertencimento já estigmatizados vão sendo rejeitados e apagados, a cabeça vai cedendo lugar para o pertencimento do exaltado, ganhando o poder hegemônico de desestabilizar o diferente.

Estigmatizar é “segregar, apagar, silenciar e apartar do grupo considerado normal e de prestígio” (Nogueira, 2020, p. 35).

Assim, fixando a “demonização” das religiões de matriz africana como estratégia de

segregação e estigmatizando seus símbolos de pertencimento como os mitos, constatamos que “estigmatizar sempre foi um exercício comum para a manutenção de poder” (Nogueira, 2020, p. 44).

Nesse exercício pelo poder, dirigir um povo na sua fé não faz mais parte do domínio “divino”, esse atributo passa a ser feito pelos escolhidos representantes da terra que detém a autoridade da posse manipuladora, o poder de incluir e excluir e, em nome da moral cristã, julga a partir do certo/errado e define o bem e o mal. Pois, para Nogueira (2020),

separar a identidade da alteridade, separar o correto do incorreto, o aceitável do inaceitável, o natural do anormal, o branco do preto, o gordo do magro, o sacralizado do profano. Estas ações eram (e ainda são) singularmente mais substanciais nos regimes teocráticos em que o domínio da fé denota o domínio do poder (Nogueira, 2020, p. 44).

Nogueira (2020) ainda nos aponta de que as instituições religiosas interferem nas relações sociais a partir das suas ações.

Como as instituições religiosas desempenham funções hermenêuticas no interior das culturas, a verdade revelada pela religião adotada por determinada cultura é considerada por seus seguidores uma verdade universal, tornando-se o único princípio e fim de salvação (Passos, 2007, p. 98 *apud* Nogueira, 2020, p. 45).

É verdade que nessa luta desenfreada por manutenção do poder muitas atitudes cristãs, ao atribuir a salvação a uma única interpretação de fé, se tornam perigosas a partir das suas confrontações religiosas. Esses conflitos que se utilizam de registros de interpretação única da salvação resultam muitas vezes no racismo religioso, quando negam os saberes transmitidos oralmente vindos das culturas tradicionais não hegemônicas e que têm outras visões de sacralidade, corroborados através dos seus mitos.

Nesse sentido, quando o racismo promove ações contra esses saberes da ancestralidade negra, é preciso combatê-lo, enunciar que a formação continuada nos ajuda a desestabilizar e estabilizar os novos conhecimentos no processo de novos aprendizados, combatendo essas ações preconceituosas quanto ao sagrado do outro, já que esses saberes das culturas africanas podem estar preservados em nossa memória ancestral.

Assim, quando falamos de sacralidade das culturas africanas é importante lembrar que as culturas tradicionais preservam seus mitos e ritos dentro de uma concepção também religiosa, como é o caso da mitologia dos orixás percebida na literatura de Prandi (2001).

### **1.3 Mitologia Afro-brasileira**

Prandi (2001) descreve a mitologia dos órixas como pertencente à religião dos Iorubás,



ela é entendida como parte dos poemas oraculares cultivados pelos Babalaôs e relatam uma infinidade de situações envolvendo os deuses e os homens, os animais e as plantas, elementos da natureza e da vida em sociedade. Neste caso, as culturas africanas antigas do povo Iorubá, tudo que acontece hoje, para os iorubás, já teria acontecido. “Identificar no passado mítico o acontecimento que ocorre no presente é a chave da decifração oracular” (Prandi, 2001, p. 18). Por isso, a mitologia reúne um conjunto de mitos que conta a história de determinado povo, nesse estudo estamos falando da cultura do povo negro iorubá que, vindo da África Ocidental, através dos seus mitos recriados no Brasil, preservam a sua memória mítica ancestral. Ainda que para muitos os mitos de determinadas culturas sejam considerados mentira, principalmente das culturas africanas.

São essas culturas tradicionais que é a fonte de estudo de Mircea Eliade (2016). Esse estudioso busca entender os mitos na sua concepção de origem. Para ele, não interessa o momento histórico onde o mito tornou-se ficção, mas entendê-lo nas culturas tradicionais. Esse autor nos fala que os mitos tradicionais que ainda são preservados vivos nos fornecem modelos para conduta humana justamente por ser intenso. O mito é – ou foi, até recentemente ‘vivo’ no sentido em que “fornece modelos para a conduta humana, conferindo, por isso mesmo, significação e valor a existência” (Eliade, 2016, p. 8). Ainda para o mesmo autor, no que toca as sociedades tradicionais sobre a compreensão da estrutura e funcionamento dos mitos, “[...] não significa apenas elucidar uma etapa na história do pensamento humano, mas também compreender melhor uma categoria dos nossos contemporâneos” (Eliade, 2016, p. 8).

A partir desse entendimento podemos perceber o quanto a mitologia afro brasileira é importante no processo de formação dos/das professores/as, pois o tempo mítico sempre ressurge também no nosso tempo, e no espaço escolar ele vem subtendido em todos os tipos de linguagem, ou seja, através da música, da dança, dos ritos, dos contos infantis tradicionais, dos contos infantis contemporâneos. São nessas manifestações que o tempo mítico resurge buscando sustentação em acontecimentos memoriais, pois o mito habita nos nossos contemporâneos, em todas as culturas, ainda que ressignificado de acordo a ideologia para se manter vivo. Portanto, falar dos orixás no contexto mítico pode ser entendido nos enredos, na música, na dança, na comida, nas vestimentas, em uma planta, entre outros símbolos pertencentes às religiões afro-brasileiras, aqui reiventados através desses mitos.

Assim, para Miceia Eliade (2016), o tempo mítico permanece nas culturas que os preservam vivos, ou seja, nas culturas tradicionais.

Por isso, nos referimos a religião do Candomblé por entendê-la como sendo pertencente

a uma cultura tradicional que preserva seus mitos e ritos.

Nesse sentido, percebemos a importância da formação continuada a partir dessa temática, pois sabemos que discutir a mitologia afro-brasileira na comunidade escolar propõe trabalhar uma literatura numa perspectiva de levar o/a estudante a conhecer e questionar melhor sua própria comunidade acerca do apagamento de seus valores identitários.

Machado (2004) nos fala que a forma como o mito se apresenta ao afro-descendente é carregada de valores que vão além das funções apenas rituais. A mesma autora (2004) assegura que a lei 10.639/03 autoriza a tomar o mito como principal fonte de informação e compreensão de aspectos da cultura e da história.

A partir desse entendimento e a mudança em nossas práticas educativas é que faremos com que os mitos afro-brasileiros, carregados de simbolismos reflexivos e reiventados interculturalmente, se tornem importantes para que nossos/as estudantes reconstruam suas vidas cotidianas, fazendo uma releitura da sua história, ao tempo que constroem suas identidades. Pois, segundo Machado (2001),

os mitos de matriz cultural africana favorecem a construção da identidade da criança afrodescendente, permitindo-lhe a condição de ser, pertencer e participar de seu grupo étnico, reconhecendo os valores da sua comunidade, o que pode lhe servir como exemplo positivo e estímulo para participação na comunidade (Machado, 2001, p. 10-11).

Portanto, trabalhar com os mitos afro-brasileiros como proposta pedagógica com esse alcance é um desafio que as escolas precisam descobrir e adotar em sua didática. Machado (2001) relata ainda que,

no exercício de educar para a vida, o pensamento africano mantém como tradição as histórias míticas, que podem ser consideradas como práticas educacionais que chamam a atenção para princípios e valores que vão inserir a criança ou o jovem na história da comunidade e na grande história da vida (Machado, 2001, p. 3).

Assim, podemos considerar, sem dúvida, a manutenção da herança deixada por nossos ancestrais africanos através desses ensinamentos, ou seja, os nossos/as velhos/as que, com toda sabedoria e através das suas histórias, nos direcionavam e direcionam para os princípios e valores que impulsionam para a vida, pois, falar da religiosidade africana através das histórias míticas afro-brasileiras de forma valorizada, implica em novos conhecimentos e diálogos com outras culturas, oportunizando serem conhecidas, entendidas e respeitadas.

Seguindo no pensamento de Vanda Machado (2004), uma importante função do mito é inserir o indivíduo, tanto emocional quanto intelectualmente, no sistema das vivências da comunidade que se repetem sempre como novidade, pois, “nós enquanto herdeiros dessa memória ancestral vivemos ritualisticamente, vivemos mitologicamente, repetindo e

resignificando nas diferenças os nossos próprios atos culturais” (Petrovich;Machado, 2004, p. 15).

Nesse sentido, as práticas educativas voltadas para uma metodologia não hierarquizada dialogam e são importantes para que nossos/as estudantes reconstruam suas vidas cotidianas, fazendo uma releitura dos princípios e valores da comunidade e da sua própria história no processo de ressignificação. Vanda Machado (2001) afirma ainda que a mitologia afro-brasileira conta histórias da vida, incluindo sempre o ser humano.

Portanto, todos esses ensinamentos acometidos estão ligados a nossa ancestralidade, é a partir dela que herdamos esses valores, ensinamentos e resistência para preservar a nossa tradição.

Além disso, acreditamos que o ensinamento através das histórias míticas de origem africana, ainda que ressignificados, presente nas escritas e nos relatos orais das comunidades, através dos seus saberes milenares, nos direcionam para um maior convívio social, pois, nessa cultura, se acredita e se aprende o respeito; assim como também há um entendimento de que é da natureza que retiramos nossas energias que alimentam o corpo e a alma, e é a partir dessa relação harmoniosa que criamos afetividade com toda a espécie, que infelizmente a nossa educação ocidental tem direcionado a desprezar, por serem elementos que fortalecem a religião vinda da África.

Ademais, não se trata somente de entender a explicação do mito no tempo atual, mas entender o grupo em que ele está inserido.

Á vista disso, trazer essas narrativas míticas dentro do contexto afro-brasileiro como prática pedagógica é recriar dentro de um contexto político o que se trouxe da diáspora como marcadores da identidade étnica, é também oportunizar uma discussão acerca das diferenças do reconhecimento de si a partir das representações e ressignificações presentes no mito, pois, este, sendo linguagem, é etnicidade na proporção que se movimenta no diálogo interétnico.

#### **1.4 Etnicidade**

Para Cunha (2017, p. 240), “[...] as crenças, práticas e valores são linguagem. O que significa também dizer que a etnicidade é linguagem, mas no sentido de permitir a comunicação”. A identidade étnica tem o propósito de interação onde os autores se utilizam das identidades étnicas para se definir e definir o outro, ou seja, “é uma relação dialética entre as definições exógenas e endógenas da pertença étnica que transforma a etnicidade em um

processo dinâmico sempre sujeito à redifinição e à recomposição” (Poutignat; Streiff-Fenart, 2011, p. 142). Em consequência, há de se pensar na linguagem vinda de diversas culturas e que nos cerca de diversidade, sendo ela composta da religiosidade, da música, literatura, dança e das cores, dos sabores da culinária, do vestuário e seus mitos, tudo isso precisa circular dentro e fora das culturas, interagindo e agregando, permitindo a interação dos grupos, percebendo suas manifestações culturais e dando sentido aos seus símbolos de pertencimento que os identificam, circulando de forma valorativa.

A linguagem, sendo a etnicidade, está em cada rito, narrativa, história e em cada mito e manifestação cultural. E isso não quer dizer que esse contato entre indivíduos e grupos, quando se trata do contato cultural, se perca da sua essência, ao contrário, ela se fortalece, ainda que no contraste, pois amplia a sua forma de desenvolvimento e reinvenções. Pois, como afirma Cunha (2017, p. 243), a cultura não é algo posto ou fixo, “mas sim algo constantemente reinventado, recomposto, investido de novos significados; e é preciso perceber [...] a dinâmica da produção cultural”.

Assim, entendemos a importância e o dinamismo entre as culturas e seu fortalecimento interétnico quando há a permissão dessa inter-relação no que tange às reinvenções e fortalecimento culturais, pois, fica claro que a diversidade cultural de um povo não é algo dado com prazo de término, a diversidade é uma reinvenção inevitável na diáspora.

Porém, precisamos nos atentar também que, embora seja necessária e relevante essa dinâmica, pode questionar acerca das imposições e implicações quanto a essas interações entre grupos étnicos, principalmente quando se trata de uma hegemonia cultural que provoca a negação do outro como meio de afirmar sua identidade étnica. “Pois a definição exógena recobre todos os processos de etiquetagem e de rotulação pelos quais um grupo se vê atribuir, do exterior, uma identidade étnica”(Poutignat; Streiff-Fenart, 2011,p. 142).

Embora Cunha (2017, p. 243) nos descreva que “não se leva para a diáspora todos os seus pertences. Manda-se buscar o que é operativo para servir ao contraste”, é fato que o que trouxemos na diáspora como, por exemplo, a simbologia religiosa através dos mitos e ritos de matriz africana, foi excludentemente negada a partir das afirmações das identidades eurocêntricas, de forma perversa e conflituosa, e até hoje provoca danos às identidades, porque “o racismo institucionalizado é um exemplo típico disso” (Poutignat; Streiff-Fenart, 2011, p. 142).

Nesse sentido, é muito importante que as ações da comunidade escolar, dos adultos – hoje Professores/as, ainda que tenham passado por essa negação identitária conflituosa,

precisam trabalhar esses conflitos, pessoal e coletivo, identificando e trazendo para o enfrentamento dentro dos cursos de formação continuada. Pois, para Cunha (2017), na diáspora se perde muito da tradição de um povo, no entanto, os elementos que trouxemos da diáspora para o contraste, como por exemplo a religiosidade afro-brasileira, constituem-se principalmente como resistência e isso está presente nos mitos afro-brasileiros que recontam as histórias dos orixás.

Por isso, precisamos lembrar de que o que trouxemos para servir de contraste a exemplo dos mitos dos orixás tendem a nos relembrar através das narrativas da ancestralidade mítica não somente o que fomos, mas quem somos e quem seremos.

Por isso, Oliveira (2001) dispõe sobre essa resistência como protagonista da construção histórico-cultural.

Posteriormente, a ancestralidade torna-se o signo da resistência afrodescendente. Protagoniza a construção histórico-cultural do negro no Brasil e gesta, ademais, um novo projeto sócio-político fundamentado nos princípios da inclusão social, no respeito às diferenças, na convivência sustentável do Homem com o Meio Ambiente, no respeito à experiência dos mais velhos, na complementação dos gêneros, na diversidade, na resolução dos conflitos, na vida comunitária entre outros (Oliveira, 2001, p. 3).

Portanto, essa perspectiva de resistência, que entendemos ser para um melhor convívio entre as relações individuais e coletivas, significa reforçar as identidades das culturas que intencionalmente e estruturalmente foram direcionadas à negação e à invisibilidade pelo colonizador, atuando desde a fase da infância, na construção das identidades étnicas.

Todavia, ainda que esses símbolos trazidos na diáspora se tornem símbolos de resistência ou que seja ressignificados, a manutenção do seu pertencimento das minorias, a exemplo das culturas africanas no Brasil, acaba se transformando em luta desigual, pois, quando os marcadores das diferenças se destacam e que, em certo ponto no contexto social, provoca também o sofrimento, que muitas vezes se recuam, silenciados, em detrimento da sobrevivência.

Por isso, é preciso trazê-los para o enfrentamento. Porque o significado daquilo que nos é transmitido e como ele é transmitido, tanto positivo quanto negativo, é que dá sentido às identidades, pois “a identidade e a diferença são estreitamente dependentes da representação. É por meio da representação, assim compreendida, que a identidade e a diferença adquirem sentido” (Silva, 2014, p. 91).

Consequentemente, deveríamos nos atentar quais símbolos e para qual identidade eles são inclusivos ou excludentes, pois, ainda Silva (2014) relata que a representação está extremamente ligada ao poder, assim, a forma como esses símbolos de pertencimento são

representados terá grande influência em nossa forma de se relacionar no interior e exterior das diferenças principalmente, e ainda que essa transmissão de representatividade aconteça em espaços protegidos pela sociedade como, por exemplo, nas escolas, será preciso que dentro desses espaços as identidades sejam ressignificadas trazendo seu valor positivo.

Cunha (2017) fala sobre a construção das identidades a partir de um novo modelo de ressignificação, pois a etnicidade faz da tradição reinvenção.

A construção da identidade étnica, extrai assim, da chamada tradição, elementos culturais que, sob a aparência de serem idênticos a si mesmos, ocultam o fato essencial de que, fora do todo em que foram criados, seu sentido se alterou (Cunha, 2017, p. 243).

Assim, as identidades são formadas a todo o momento, pois, os elementos que as constituem são circulados entre os grupos étnicos, buscando sempre o sentido original, embora alterados e ressignificados.

Todavia, quando discorre sobre o questionamento entre a identidade e a diferença, segundo Silva (2014, p. 91), “questionar a identidade e a diferença significa, nesse contexto, questionar os sistemas de representação que lhe dão suporte e sustentação”.

Para Clifford Geertz (1989), que acredita como Max Weber, que a cultura seja como uma teia de significados que o homem mesmo teceu, portanto a cultura são essas teias e suas análises em busca de uma ciência interpretativa à procura de significados.

Essas teias a qual Geertz (1989) se refere são os elementos da etnicidade como a língua, o estilo, a religião, o idioma, as ideias, as opiniões, todos esses elementos de circulação entre as culturas e de pertencimento que busca sempre uma interpretação nas reinvenções e nas identidades.

Por isso, buscamos acessar essas literaturas específicas para fundamentar as discussões das categorias de análise – formação docente, racismo religioso, mitologia afro-brasileira e etnicidade – que permeiam esse trabalho, pois, os mesmos autores nas suas especificidades nos fazem perceber que a formação continuada dos professores/as tendem a provocar uma reflexão política acerca da negação aos elementos significativos das culturas vindas da África, como por exemplo a religiosidade, assim como é um novo fazer pedagógico se atentando para uma perspectiva de diálogo com esses símbolos, a partir do momento em que eles se comunicam e se recriam, no contexto social, trazendo assim a relação do homem contemporâneo com sua ancestralidade mítica, problematizando a forma constrativa que o invisibilizou no contexto epistêmico para, só assim, reafirmar suas identidades. Pois, “as identidades étnicas só se mobilizam com referência a uma alteridade, e a etnicidade implica sempre a organização de agrupamentos dicotômicos Nós/Eles”(Barth, 2011, p. 12). Assim, nessas diferenças a partir de

uma interação desses conhecimentos voltados para a mitologia afro-brasileira, é que pretendemos entender e confrontar o outro, pois a etnicidade é também um elemento político

### 1.5 Abordagem e tipo de pesquisa

A presente pesquisa é da área das Ciências Humanas e de abordagem qualitativa. Segundo Oliveira (2016, p. 58), “a abordagem qualitativa [...] tenta explicar a totalidade da realidade através do estudo da complexidade dos problemas sociopolíticos, econômicos, culturais, educacionais e seguindo determinadas peculiaridades de cada objeto de estudo”.

Quanto ao estudo, optamos pela etnografia adaptada para a educação. André (2012) nos fala que

a etnografia é um esquema de pesquisa desenvolvido pelos antropólogos para estudar a cultura e a sociedade [...]. Para os antropólogos, o termo tem dois sentidos: (1) um conjunto de técnicas que eles usam para coletar dados sobre os valores, os hábitos, as crenças, as práticas e os comportamentos de um grupo social; (2) um relato escrito resultante do emprego dessas técnicas (André, 2012, p. 27).

Para Oliveira (2016), uma pesquisa etnográfica relacionada ao processo educacional não implica em fazer etnografia de grupos sociais, mas significa adaptar a etnografia à educação. Portanto, essa adaptação significa incluir algumas técnicas tradicionalmente pertencentes à etnografia, pois, como afirma André (2012, p. 28), enquanto a área de interesse desses especialistas “[...] é a descrição da cultura (práticas, hábitos, crenças, valores, linguagens, significados) de um grupo social, a preocupação central dos estudiosos da educação é com o processo educativo”.

Desse modo, o que diferencia a pesquisa do tipo etnográfica são justamente algumas adaptações, ou seja, uma delas é que não há necessidade de uma longa permanência no campo e não há necessidade do uso de amplas categorias de análise de dados. Assim, a etnografia permite reconstruir os processos e as relações que configuram a experiência escolar diária, pois esse tipo de pesquisa se caracteriza fundamentalmente por um contato direto do pesquisador com a situação.

Para Geertz (1989, p. 15), a descrição etnográfica possui três características, começando principalmente pela interpretação, “[...] o que ela interpreta é o fluxo do discurso social e a interpretação envolvida consiste em tentar salvar o ‘dito’ num tal discurso das suas possibilidades de exigir-se e fixá-lo em formas pesquisáveis”. Ou seja, traduzir, interpretar e tornar os discursos suscetíveis para consulta é, portanto, das três características da descrição etnográfica. Geertz (1989, p. 21) afirma ainda que interpretar “[...] não é responder as nossas

questões mais profundas, mas colocar à nossa disposição as respostas que outros deram [...] e incluí-las no registro de consultas sobre o que o homem falou”. Por isso é necessário alguns instrumentos de coleta de dados.

### **1.6 Instrumentos de coleta de dados**

A coleta de dados se deu por meio das técnicas de observação participante, o diário de campo e as entrevistas semiestruturadas. Segundo André (2012, p. 28), “a observação é chamada de participante porque parte do princípio de que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado”.

Quanto ao diário de campo Geertz fala sobre o papel do etnógrafo. “O etnógrafo ‘inscreve’ o discurso social: ele anota ao fazê-lo, ele o transforma de acontecimento passado, que existe apenas em seu próprio momento de ocorrência, em um relato, que existe em sua inscrição e que pode ser consultado novamente” (Geertz, 1989, p. 14).

As entrevistas semiestruturadas têm a finalidade de aprofundar as questões e esclarecer os problemas observados. André (2012) afirma que, com as técnicas de pesquisa etnográfica, é possível documentar o não documentado.

Por meios de técnicas etnográficas de observação participante e de entrevistas intensivas, é possível documentar o não documentado, isso é desvelar os encontros e desencontros que permeiam o dia a dia da prática escolar, descrever as ações e representações dos seus atores sociais, reconstruir sua linguagem, suas formas de comunicação e os significados que são criados e recriados no cotidiano do seu fazer pedagógico (André, 2012, p. 41).

Nesse sentido, é compromisso da/o pesquisadora registrar de forma precisa, respeitando as opiniões ambíguas, pois o estudo etnográfico deve ser aberto e flexível.

No momento da investigação, entrevistamos quatro professoras individualmente, com horários marcados. Utilizamos uma sala reservada, contamos com um gravador. As professoras Dandara e Acotirene responderam à entrevista tranquilamente e mostravam um vago conhecimento com a temática. As professoras Maria Felipa e Maria Firmina no início pareceram um pouco tensas, mas logo se tranquilizaram e responderam a entrevista sem receio. Quanto a duração da entrevista ficamos conversando por duas horas. Em seguida as falas foram transcritas para análise.

Na observação, consideramos todo o contexto escolar e buscamos registrar no diário de campo a prática das professoras abordando a temática identidade, proposta pela Secretaria Municipal de Educação, em suas respectivas disciplinas. As anotações no diário de campo também incluíram ações de outros/as professores/as e alunos/as presentes no espaço escolar,



mas que não estavam envolvidos diretamente na entrevista. Desse modo, permaneci na escola por oito dias, em dias alternados, precisava observar as professoras nos dias de suas aulas seguindo o calendário da escola. Quando terminavam as observações nas aulas específicas, saía da sala de aula para observar o contexto da escola, ou seja, a sala dos professores/as o intervalo dos alunos/as, as produções de conhecimento da escola. Essas anotações foram muito importantes para a análise, dialogando com as categorias abordadas. Geertz nos fala que: “praticar a etnografia é estabelecer relações, selecionar informantes, transcrever textos, levantar geneologias, mapear campos, manter um diário e assim por diante” (Geertz, 1989, p. 4). No entanto, o mesmo autor nos chama a atenção para o entendimento de que não é só esse esforço que conta, mas, “o que define é o tipo de esforço intelectual que ele representa: um risco elaborado por uma descrição densa” (Geertz, 1989, p. 4).

### **1.7 Local da pesquisa**

A pesquisa foi realizada em uma Escola Municipal, situada em Jequié-BA. Jequié é um município brasileiro localizado no interior e sudoeste do estado da Bahia. Está a 365 km de Salvador, na zona limítrofe entre a caatinga e zona da mata. Sua população, conforme estimativa do IBGE de 2022, era de 158.812 habitantes.

André (2012, p. 41) nos fala que “conhecer a escola mais de perto significa colocar uma lente de aumento na dinâmica das relações e interações que constituem o seu dia a dia”. Assim, no intuito de colocar essa lente de aumento, visitei a Escola Municipal no dia 08 de novembro de 2021, quando recebi um convite da comunidade escolar para palestrar na culminância do projeto intitulado *Escrevedeira*. Foi meu primeiro contato com as professoras no espaço escolar. Fiquei encantada com a participação de todos naquele projeto.

Falei sobre a importância da leitura e da escrita, enfatizei a referência do negro também como protagonista, tanto na produção quanto nos personagens fictícios tidos como referências identitárias. Abordei sobre meu objeto de escrita, falei sobre a ancestralidade mítica presente nas narrativas que eu escrevia. A escola, como um todo, foi muito receptiva e participativa, pois já tinham projetos importantes que abarcavam a discursão sobre a diversidade étnica. Dentre os projetos podemos citar: *Projeto de Leitura Escrevedeira*; *O Poeta Vai à Escola*; *Prefeito por um Dia*; *Projeto de Leitura Sabor de Chocolate*; *Projeto Cultura Afro Sentindo na Pele*.

Esta escola está localizada no bairro Mandacaru, que é o terceiro maior bairro de Jequié, com mais de 40 mil habitantes. Até o início do ano de 2022 quando foi feita a pesquisa, esse

bairro possuía uma única via de ligação com o centro da cidade através da ponte Theodoro Sampaio, construída em 1942. No final de 2022, a ponte já não era mais a única via de ligação com o centro da cidade. A nova ponte recém construída, deu mais segurança aos transeuntes, além de uma nova dinâmica para o setor comercial e industrial de Jequié.

Assim, entendendo todo esse contexto social e histórico que o bairro do Mandacaru carrega, escolhemos uma escola que funciona nessa localidade como instituição de educação básica, oferecendo aulas para o Ensino Fundamental Séries Finais e potencializando o crescimento do Mandacaru.

Por ter este contexto histórico que, justamente, esta escola foi escolhida como campo de pesquisa para este estudo. No dia 04 de maio de 2022 visitei a escola, já com a intenção de alcançar colaboradores para a pesquisa. Por meio de uma reunião previamente agendada, onde estiveram presentes a gestão e o corpo docente da escola, informei sobre os objetivos da pesquisa e sua relevância social, ao tempo em que fiz o convite.

No dia da reunião todos/as foram muito receptivos/as e muitas docentes queriam participar do estudo, no entanto, no critério de convite das professoras, consideramos o fato de atuarem como docentes na mesma turma do 7º ano do Ensino Fundamental, cujos conteúdos programáticos selecionados acerca da temática Cultura Afro-brasileira estariam neles propostos.

Abordamos também que o trabalho no espaço escolar não tinha a pretensão de prejudicar as atividades pedagógicas, mas de estar em acordo com os/as professores/as regentes das disciplinas. Era um momento também de restrições por conta da pandemia provocada pela Covid 19, por esse motivo foi acordado o uso de instrumentos de prevenção orientados pelas Secretarias de Saúde e de Educação do município.

No momento da reunião fui informada pela coordenadora pedagógica da escola que a instituição escolar seguia as Diretrizes encaminhadas pela Secretaria Municipal de Educação, que planejou uma proposta temática dividida em três unidades: Identidade, Meio Ambiente e Diversidade. Sendo que a identidade era a temática que a escola estava trabalhando naquele momento da realização da pesquisa. Essa informação foi confirmada pela professora da disciplina História e Literatura Afro-brasileira (a qual nomeiei de Dandara) com o aval de todas as outras professoras que participariam da pesquisa.

Nós tivemos esse ano as diretrizes a partir da Secretaria de Educação, né? Que na primeira unidade é Identidade, a segunda Meio Ambiente e a terceira, Diversidade. Então, o nosso plano de curso foi elaborado a partir das temáticas que a gente busca temas que propicie a discussão de cada uma (Dandara, 04/05/2022).

Dandara (2022) informou ainda que cada professora da escola buscava desenvolver suas

aulas a partir dos temas encaminhados pela Secretaria Municipal de Educação, todas nas suas respectivas disciplinas: português, história, artes, história e literatura afro-brasileira e africana.

### **1.8 Aspectos éticos da pesquisa**

O projeto de pesquisa intitulado Diferentes Etnicidades: pretexto para pensar sobre a formação docente de professoras em uma escola pública da cidade de Jequié-Bahia, foi encaminhado, apreciado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UESB, sob o número de CAAE 57365922.2.0000.0055 e Parecer 5.423.116, coordenado pela mestranda Ivanildes Moura dos Santos e da orientadora Profa. Dra. Ana Angélica Leal Barbosa. Por tratar-se de uma pesquisa com seres humanos, todos os aspectos da Resolução 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde foram respeitados. Ademais, as participantes da pesquisa foram informadas acerca dos aspectos relevantes do estudo, assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, onde constam sobre os benefícios e riscos da pesquisa.

### **1.9 Perfil das professoras participantes**

Foi acordado com as participantes da pesquisa que as identidades nominais seriam registradas com pseudônimos: Dandara, Maria Felipa, Maria Firmina e Acotirene, nomes que são referência de mulheres fortes que fizeram parte da história das lutas por mudanças sociais no Brasil.

A professora Dandara tem 58 anos, católica e se autodeclara preta, é professora da disciplina História e Literatura Afro-Brasileira. Sua formação é em História, é casada, tem filhos, se tornou professora por pressão da sua mãe, mas gosta de ser professora. Hoje não saberia fazer outra coisa, segundo a mesma, às vezes fica tentando se ver em outra profissão, mas não consegue. É professora há mais de 30 anos. Iniciou na Educação Infantil, até hoje tem uma relação muito forte apesar de não trabalhar mais com essas turmas, e acredita que teve um grande aprendizado com cada turma que passou, um novo recomeço. Na sua família tem mais professores/as, tias, sobrinha, primas, porém, algumas primas que cursaram a universidade não lecionam. Dandara tem formação na área de cultura afro-brasileira e africana. Participou do curso de Extensão em Didática para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no ODEERE (UESB), e pretende continuar com sua formação.

A professora Maria Felipa tem 42 anos, é evangélica, se autodeclarou parda, é casada,

tem filhos e netos; é professora de História e possui duas licenciaturas: em História e Letras. Tornou-se professora por vocação que traz desde criança, tem o magistério há 22 anos, leciona há dez anos. Na sua família não tem professores/as, é composta de pessoas com pouca escolaridade, seus pais não chegaram a concluir o primário. Em relação a seus irmãos, só tem uma irmã que cursou o Ensino Médio na EJA à noite e conseguiu concluir. Os dois irmãos não concluíram, pois, por questões financeiras, foram obrigados a trabalhar. Se tiveram o desejo de estudar não conseguiram realizar esse sonho, pois o trabalho era árduo e tinham que ter muita força de vontade para continuar na lida. Maria Felipa não tem formação na área de cultura afro-brasileira e africana. Iniciou o curso no ODEERE, mas não concluiu.

A professora Maria Firmina tem 57 anos, é católica, se autodeclarou parda, é professora de Português, sua formação é em Pedagogia; é solteira e tem filhos. Dos 13 aos 14 anos já tinha despertado a vontade de trabalhar com educação, não sabia ainda se como professora, mas com o passar do tempo descobriu que era isso mesmo. A Educação Infantil é sua paixão. Trabalhou por 18 anos com Educação Infantil e alfabetização no setor privado. Fez o concurso municipal e atua no Ensino Fundamental Séries Finais. Atua como professora há 28 anos. Não tem formação na área de cultura afro-brasileira, mas afirmou que, assim que tiver tempo, fará a formação na área.

A professora Acotirene tem 28 anos, não tem religião, se autodeclarou negra, é professora de Artes, tem formação em Letras Vernáculas, é solteira, não tem filhos. É professora há seis anos, começou com a Educação Infantil e Ensino Fundamental Séries Iniciais e, depois, Ensino Fundamental Séries Finais. Tem afinidade com linguagem, sua área de atuação profissional, onde se encontrou, achando ser o melhor caminho. Na família de sangue é a primeira a se formar, mas tem alguns exemplos de outros parentes adotados, parentes agregados que são professores, uma tia e uma avó. Não tem formação na área de cultura afro-brasileira e africana, mas pretende, assim que possível, fazer o curso de formação no ODEERE.

## 2 A FORMAÇÃO CONTINUADA E A MITOLOGIA AFRO-BRASILEIRA

*O mensageiro saiu rápido para um lugar onde havia muitas palmeiras e convenceu os macacos a lhe entregarem coquinhos.*

(Vanda Machado)

O significado das palmeiras no mito representa o símbolo da vitória, do triunfo da paz e da vida, os coquinhos são novas palmeiras que nascem dando origem a novas palmeiras. Na vida é esse movimento que é necessário para compreender as atitudes dos homens. Exu é assim, no mito, ele é a própria comunicação, aquele que movimenta e permite o diálogo entre os homens para que possamos ter novas palmeiras, novas opiniões, novos caminhos. Segundo essa metodologia do mito de Exu, vamos agora detalhar as análises dos resultados.

### 2.1 Detalhes da análise dos resultados

Sendo a investigação de caráter etnográfico, fizemos uso da observação participante e registro das entrevistas com auxílio de um gravador. Para Geertz (1989, p. 7), “o que chamamos de nossos dados são realmente nossa própria construção das construções de outras pessoas [...]”, por isso os princípios éticos foram considerados, antes de quaisquer métodos, para realizar as análises dos dados coletados.

Assim, durante o período de permanência na escola, a coleta iniciou-se a partir da observação da comunidade no dia que fui convidada a fazer uma palestra na escola. Nesse dia, combinei uma visita formal para uma data próxima, com o propósito de fazer o convite às professoras que participariam da pesquisa.

No dia que retornei para a escola observei a AC (Atividade Complementar) da área de Humanas, onde estavam presentes a professora de História e a professora de História e Literatura Afro-Brasileira. Combinei que observaria suas aulas de forma individual e nos dias marcados. A primeira observação da aula foi no horário de História e Literatura Afro-Brasileira; a segunda observação foi na aula de História.

Numa data posterior retornei pra participar agora da AC da área de Linguagens, onde estavam presentes a professora de Língua Portuguesa e a professora de Artes. De forma a ficar confortável para as participantes da pesquisa, combinamos em observar suas aulas nos dias escolhidos por elas. Observei a aula de Língua Portuguesa e, em outro momento, a aula de Artes.

Durante esse processo de observação anotei no diário de campo tudo que me foi possível

perceber, do que ocorreu nas aulas e no contato social da escola, observei a relação entre as professoras em conversas na sala de professores, assim como o intervalo envolvendo as relações entre os/as alunos/as.

No dia que as entrevistas foram realizadas seguimos o cronograma disponibilizado pelas professoras participantes, utilizei o gravador, e recorremos a uma sala cedida pela escola. Entrevistei primeiro a professora da disciplina História e Literatura Afro-Brasileira; a professora estava calma e respondeu com intimidade sobre a temática. A segunda entrevista foi com a professora de História, ela pareceu um pouco desconfortável em algumas questões, mas segura em suas respostas. A entrevista número três foi com a professora de Língua Portuguesa, esse dia estava com muito barulho e foi preciso mudar de sala para um melhor conforto; a professora estava tranquila e respondeu calmamente as questões. A quarta entrevistada foi a professora de Artes, que respondeu com bastante intimidade sobre a temática e transmitia estar muito confortável.

Todas as entrevistas foram semiestruturadas, por isso foi possível fazer perguntas fora do que havia planejado, abrindo espaço para um diálogo mais amplo sobre a temática.

Depois de obter as entrevistas, transcrevi as falas das professoras para análise, assim como as anotações do diário de campo. Para Geertz (1989), tecer uma análise é saber escolher entre as estruturas de significação, “[...] o que Ryle chamou de códigos estabelecidos, [...], pois ela faz com que o empreendimento soe muito parecido com a tarefa de um decifrador de códigos, quando na verdade ele é muito mais parecido com a do crítico literário” (Geertz, 1989, p. 7). Logo, analisar é entender os significados presentes nas estruturas da cultura, em seus detalhes, para conseguir compreendê-la.

Por fim, foram selecionados os trechos das entrevistas e as anotações do diário de campo de maior relevância para essa leitura e análise crítica, seguindo a metodologia interpretativa de Geertz (1989): anotar, traduzir, interpretar. Tornar os discursos aptos para consultas. Partiremos para um diálogo analisando os resultados.

## **2.2. A Influência da formação cristianizada na formação continuada das professoras**

A partir do entendimento de que a formação continuada seja o melhor caminho pra o diálogo com o nosso aprendizado constante, começaremos analisando a fala da Professora Maria Felipa, visando esse contexto de formação. Ela trabalha a disciplina História no Ensino Fundamental Séries Finais; a mesma se declarou ser evangélica. Quando questionei sobre a formação continuada, especificamente sobre a formação do ODEERE, se ela já tinha feito, a

professora respondeu que iniciou o curso, mas não continuou, pois achava o curso “*tendencioso*”.

Eu até é... iniciei um curso lá no ODEERE. Fiquei, acho, dois meses, se não me engano foi dois meses, só que eu é... tive um momento que foi eu não quis dar continuidade, porque eu achei que em alguns momentos eles estavam sendo **tendenciosos** e aí, como eu estava lá pra conhecer, eu queria só o conhecimento. Então assim, eu achei tendencioso (Maria Felipa, 06/06/2022).

Questionada sobre o que seria “tendencioso”, Maria Felipa respondeu que para obter a certificação do curso, era “*obrigada a fazer alguma coisa*”.

Porque assim, pra você conseguir, exemplo, pra você conseguir o certificado, você teria que fazer tal coisa, então assim, tal coisa, fazer tal coisa, fazer isso, fazer aquilo que eu não ia me sentir confortável, e aí se você... Então assim, o meu objetivo era o conhecimento, então assim, talvez ao longo do tempo, talvez eu pudesse até participar, mas eu não, que fosse alguma coisa imposta (Maria Felipa, 06/06/2022).

Ao indagar a Maria Felipa se as ações que ela se referia ser “*obrigada*” a fazer estavam relacionadas à viagem de pesquisa de campo, a mesma relatou o seguinte.

Sim, e a viagem de pesquisa de campo é, foi colocado, né, que você teria de participar de rituais acho que são rituais, né? Momento, aí eu falei assim: é, mas você é obrigada? Sim, você é obrigada a estar em cerimônia em tal e tal. Eu falei assim: eu nesse momento, eu não, talvez, poderia talvez, sabe? Ao longo do tempo. Mas aquilo de início, pra mim, foi impactante, entendeu? Aí, naquele momento, [risadas] naquele momento que às vezes eu mudo de opinião, mudo de ideia, então assim, né, posso mudar também, posso não, né? Mas, naquele momento pra mim foi de uma forma que eu não consegui absorver (Maria Felipa, 06/06/22).

Sobre a proposta da formação continuada do ODEERE, Santana (2014), nos fala sobre a contribuição da lei 10.639/2003, quando se refere aos conteúdos que são importantes para o ensino dos conhecimentos afro-brasileiros.

[...] Assim, a lei traz contribuições quando se refere a um ensino dos conhecimentos afro-brasileiros, porque enunciam quais conteúdos, de fato, são importantes para reduzir os preconceitos que geram as discriminações entre mim e o outro, na nação brasileira (Santana, 2014, p. 64).

Por isso, na formação continuada mantém a pesquisa em espaços de referência simbólica significativa para a cultura afro-brasileira por considerá-los importantes para o aprendizado, além de contribuir para desconstruir os preconceitos.

Durante a chegada aos cursos de formação todos recebem um cronograma sinalizando a proposta do estudo, inclusive essa pesquisa final que propõe um trabalho por escrito.

Manter as visitas em espaços com tão grande significado para a cultura africana, como por exemplo, terreiros de Candomblé, museus afro-brasileiros, igrejas católicas em ruínas, que contam a história do povo negro, símbolos de resistência e pertencimento africano como monumentos, pedras, entre outros elementos representativos, fazem parte do cronograma do curso como já fora abordado.

No entanto, o que se percebe é que não fica claro no entendimento da professora Maria Felipa a importância dessa atividade, pois a mesma inclui, a partir do seu entendimento, quando cita “*participar de rituais*”, uma alusão que não condiz com a proposta da pesquisa de campo.

Outra questão é que a proposta da pesquisa de campo é fazer entrar nesses espaços professores/as enquanto pesquisadores/as e não como pessoas de terreiro, pois, da mesma forma que se pode assistir uma missa ou um culto evangélico sem ser praticante, a mesma coisa deveria ser no terreiro e, mais além, com o olhar de pesquisador/a, estudante.

À vista disso, podemos perceber no pensamento da professora Maria Felipa o que Santana (2017, p. 107) dispõe sobre o “imaginário colonizado que supervaloriza elementos cristãos”. Nesse sentido, a professora Maria Felipa, talvez, valha-se da supervalorização e influência dos elementos cristianizados presentes na sua formação, impedindo-a de visitar outros espaços de outras crenças e valores que não os seus.

Ainda nesse contexto, perguntei sobre seu objetivo – que era o conhecimento que ela buscava – se o curso não proporcionava isso. Ela afirmou que o curso oferecia conhecimento, mas que, para alcançá-lo, existia a “*obrigatoriedade de participar de algumas ações*”.

Sim, estava proporcionando conhecimento sim, mas é como eu te falei é... tinha coisas que você era obrigada a fazer. Então assim, se você, desde que seja algo que seja obrigada a você fazer, não, você tem que fazer porque você tem que participar, você tem que fazer isso, aí eu não me senti confortável, naquele momento eu não me senti confortável em dizer sim. Então assim, pra eu estar e estar com um pensamento retrógrado, com um pensamento, eu preferi não dar continuidade. Então assim, eu não me senti bem desde o momento em que fui obrigada, você é obrigada a estar você é obrigada então, eu não me senti confortável (Maria Felipa, 06/06/2022).

É importante observar que quando a professora Maria Felipa fala que não queria estar ali “*com um pensamento retrógrado*”, será que, com essa opinião, não estaria trazendo à tona pensamentos que apresentava idéias conservadoras, incluindo uma visão eurocêntrica? Por outro lado, quando ela não aceitava o “*obrigado a fazer*”, ela não poderia estar passando por um momento de conflito provocando sua própria identidade? Provavelmente seja nos momentos conflituosos que exaltamos nossas opiniões, que afirmamos nossas identidades, nos levando a não aceitação de outros tipos de ensinamentos e símbolos significativos, a exemplo os que trazem outras orientações religiosas como os de matriz africana.

Assim, quando Maria Felipa assegura que “*não se sentia confortável naquele momento*”, pode estar ligado ao conflito da nossa própria formação cristã. Santana (2017) nos certifica de que esses ensinamentos, tendo como base a visão eurocêntrica, provocaram danos às identidades quando transformou os saberes dos povos africanos em saberes do mal. Assim,

as missões Católicas, como também as missões Protestantes no Brasil, visaram cristianizar os povos considerados pagãos para esfacelar a identidade buscando



transformar suas raízes em folk-lore, uma vez que os saberes africanos eram tidos como saberes do mal (Santana, 2017, p. 122).

Desse modo, percebemos que, por conta da formação cristianizada, muitos docentes, assim como Maria Felipa, tendo como base esses valores eurocêntricos, tinham dificuldade de entender a proposta da formação do ODEERE. Por isso, não era recebida de forma tranquila por ela, “pois, tivemos que vivenciar muitos conflitos dentro dos cursos, especialmente no que tange à identidade. A identidade religiosa foi a que mais ficou em evidência” (Santana, 2014, p. 72).

Além da influência da identidade religiosa, temos também a falta de leitura e formação que envolve essa discussão. Assim discorre Santana (2011),

um dos problemas detectados na implementação dos cursos do ODEERE foi justamente o fato de que alunos/as, que durante toda sua vida pouco tinham lido sobre as relações étnicas, com ênfase em história e culturas africanas e afro-brasileira, tiveram muitas dificuldades para entender a proposta do curso (Santana, 2011, p. 72).

Todavia, a proposta da formação que sempre buscou manter o diálogo para o conhecimento das culturas afro-brasileiras e africanas através de várias atividades, principalmente a pesquisa de campo, precisou lidar com essa barreira que era a formação étnica cristianizada das/dos professoras/os, como também a falta de leitura dos/das professores/as acerca da temática proposta.

Outra opinião importante mostrando outro ponto de vista sobre a formação continuada na temática cultura afro-brasileira, agora de forma menos conflituosa, vem da professora Dandara, que trabalha com a disciplina História e Literatura Afro-brasileira e se declarou católica. Ao perguntar sobre os cursos de formação do ODEERE, ela afirmou o seguinte.

Já tem alguns anos que participei do ODEERE. Eu fiz duas vezes o curso de extensão, aliás, eu fiz três cursos de extensão lá no ODEERE, mas só que, com o tempo, a gente precisa tá se renovando, né? Eu acho que deveria ter mais sobre essas questões, caso de discussões raciais, mas a gente diz por que o que a gente vê, eu acho, a gente vê, um pouco de forma solta, entendeu? Eu acho que a gente poderia, eu não sei hoje. Eu tô te dizendo alguma coisa de alguns anos atrás, eu não sei como está sendo trabalhado, mas a gente poder conhecer melhor, eu não sei se o tempo é pouco, eu não sei, mas eu acho que a gente deveria ver mais sobre essa questão das entidades (Dandara, 30/05/2022).

A professora Dandara (2022) fala sobre três cursos de formação que participou. Embora o ODEERE tenha cumprido os conteúdos propostos, a professora Dandara fala da renovação dos conhecimentos, levando-nos a confirmar que a formação docente precisa, de fato, ser continuada e atualizada, pois ela fala da atualização das discussões, sugere um tempo maior de curso e mais atenção a certas temáticas como, por exemplo, sobre as “*Entidades*”, Embora para Yeda Pessoa de Castro (2001, p. 229, grifo do autor) Entidade signifique “denominação

genérica dada ao **preto velho, caboclo, erê**, que não estão na categoria de santo”, a partir das colocações da professora Dandara será entendido nesse trabalho que a entidade carrega sempre na essência de um mito. E nesta abordagem, referimos aos mitos afro-brasileiros pertencentes a cultura iorubá, que, na diáspora, nos trouxe as narrativas dos orixás. A professora Dandara, através desse diálogo, sente a necessidade de aprender mais sobre essa temática.

Por conta disso, perguntei a professora Dandara sobre o que disse a respeito da necessidade de discutir mais sobre as “*Entidades*”, se ela achava importante. A mesma responde:

Sim, é tanto que eu comecei a ler um pouco sobre a questão do Movimento Negro e aí a importância que tem o Candomblé fortalecendo o movimento até hoje no Brasil. E muita coisa hoje não seria, não teria tantas conquistas, se não fosse os movimentos do Candomblé e dos Movimentos Negros, né? (Dandara, 30/05/2022).

A professora Dandara demonstra plena consciência da importância dos Movimentos Sociais e da importância do Candomblé para assegurar essas discussões, pois ficou evidente a relação que ela faz entre os mitos dos orixás recriados na diáspora e sua ligação com a religiosidade afro-brasileira, o que nos direciona para a compreensão de que a discussão política entre esses três pilares – o Movimento Negro, a Religião e os Mitos – sustenta a educação para as relações étnico-raciais e religiosas através das suas simbologias representativas.

Quanto à referência ao Candomblé, citada anteriormente pela professora Dandara, é entendida aqui também como força mítica ancestral, que mantém as histórias do terreiro como resistência, além de fortalecer as identidades.

Prova desse entendimento é que, em outros momentos, a professora Dandara faz essa conexão buscando entender mais sobre essa relação simbólica que, em junção com as plantas, traz seu sentido mítico, ao se lembrar da viagem de pesquisa de campo proporcionada pelo curso de formação. Durante a visita, em alguns espaços visitados, trazia no seu contexto elementos como as plantas Pau-ferro e Aroeira, plantas que carregam em seus significados míticos ensinamentos importantes para o aprendizado.

Em umas das viagens que eu fui com o ODEERE eu não entendi assim, o significado mesmo de uma planta como Pau Ferro e da Aroeira. O que representa ter uma planta dessas no seu quintal? A gente vê muito, principalmente no Mandacaru, muita aroeira, mas qual o significado? Isso tem um significado, né? E tá relacionado com o Orixá, com a própria questão da proteção mesmo e de muita coisa que você vai aprendendo ao longo do tempo e toda uma simbologia a partir dessas questões (Dandara, 30/05/2022).

A professora Dandara (2022), embora relate que não tenha entendido o significado mítico das plantas, ao mesmo tempo ela faz uma relação e conexão ao orixá e sua proteção. Ainda que ela almeje mais entendimento sobre o mito para se sentir mais segura em lidar com

a temática, ela demonstra também o seu aprendizado ao longo do tempo, quando relaciona a planta, ao orixá e sua proteção simbólica. Segundo pesquisa<sup>2</sup>, “*Aroeira: nos terreiros de Candomblé pertence a Exu e tem aplicação nas obrigações de cabeça, nos sacudimentos, nos banhos fortes de descarrego e nas purificações de pedras*”. Vale também quanto ao *Pau-Ferro serve, inclusive, para banhos de descarga e defumações de ambientes que estejam carregados*. Percebam que, nessas plantas embora sejam somente “plantas” também está presente o mito de cada orixá, por exemplo, quando falamos de “uma Gameleira é simplesmente uma árvore. Mas, se consagrada a um orixá, passa a ser considerado um símbolo do sagrado” (Machado, 2019, p. 52).

Essa relação feita por Dandara (2022) e esse conhecimento prévio sobre a ligação mítica entre a planta e o orixá nos ajuda a compreender que o curso, por certo, contribuiu com esse aprendizado em sua formação continuada, pois foi a partir da pesquisa de campo que a professora Dandara se atentou às suas lembranças de aprendizado, quando a mesma reafirma que as plantas *estão “relacionada com o Orixá, com a própria questão da proteção mesmo e de muita coisa que você vai aprendendo ao longo do tempo”* (Dandara, 30/05/2022). E isso é muito importante, pois ela chegou à conclusão desse entendimento a partir da pesquisa de campo, relembrando essa conexão nos momentos de estudo dentro do ODEERE.

Nesse sentido, quando Dandara, na pesquisa de campo, faz a relação da árvore do Pau ferro e da Aroeira ao orixá e a proteção a ela atribuída, ela está entendendo e considerando esses símbolos sagrados de pertencimento africano aprendidos através de seus mitos aos quais estão relacionados.

Dandara (2022) aponta também outro momento importante para reflexão da formação continuada, a necessidade de atenção para professores mais velhos/as que aprenderam de um jeito e ainda tem que quebrar o preconceito com sua idade, com a própria formação que recebeu, e ainda assim, lidar como essas discussões atuais.

É justamente isso, eu acho que a gente ainda tem que ter esse cuidado, porque também você passa por essa questão do preconceito por ser mais velho, entende? Aí, você ser mais velho, você tá trazendo um tema atual, aí você tem que quebrar a questão do preconceito pela sua formação e, também, pela questão de você ter que trazer assuntos que faz eles refletir, e não que fortaleça mais ainda os estereótipos que ele já carrega (Dandara, 30/05/2022).

O que a professora Dandara (2022) chama a atenção é para o fato de que os/as docentes mais velhos tiveram uma formação condizente ao seu momento histórico, no qual recebiam uma educação a partir da visão eurocêntrica, valores que unificavam os conhecimentos tendo

---

<sup>2</sup> Site Candomblé, o Mundo dos Orixás. Revisão: Fernando D’Osogiyán Disponível em: <https://ocandomble.com/ervas/>. Acesso 7 out. 2023.

como verdadeiro o Cristianismo – que renegava qualquer saber vindo de outras culturas que não as suas porque, “o sistema cultural utilizado por nossas escolas ao longo da história da educação é cristão” (Santana, 2017, p. 119). Talvez por essa razão, Dandara fala desse cuidado e desafios que essas docentes precisam ter de não trazer assuntos que, ao invés de fazê-las refletirem, termina fortalecendo ainda mais seus preconceitos, por tratar de uma proposta de ensino diferente da sua.

Em outro momento, durante uma observação na sala de aula, utilizei o diário de campo para um registro muito importante, que nos chama a atenção para entender quando a professora Dandara nos fala em aprofundar mais a sua formação abordando os mitos dos orixás. Dandara colocou no quadro o seguinte tópico: *Cultura Brasileira: Africana-Indígena-Europeia*. Em seguida, a professora Dandara explicou que as religiões de matriz africana fazem parte das identidades brasileiras. Logo depois, pediu para que a turma falasse um pouco sobre as religiões de matriz africana, sobre o que sabiam a respeito dessas religiões.

A turma foi bastante participativa. Alguns falaram sobre a religião do Candomblé (termo utilizados pelos discentes) de forma tranquila; outros/as, com expressão de medo ou receio, se recusaram a falar sobre a temática; outros ainda provocaram conflitos, a exemplo de um dos meninos que apontou o dedo para as costas da colega sentada à frente e falou: “*Você também participa disso é?*” (Diário de campo, 2022). Mas a aluna não respondeu, virou-se para frente e continuou a ouvir as/os colegas que expunham suas experiências e conhecimentos sobre o tema.

A atenção naquele momento era para uma das discentes que falava toda animada sobre a  *festa de São Cosme e Damião* (referência católica), *Ibejis*, (referência do Candomblé) para os/as colegas, que acontecia no terreiro que ela frequentava, contagiando outros/as que queriam saber mais. Naquele momento, essa discente tinha apoio de mais três colegas que sentavam próximas a ela e pareciam muito amigas. A discente que discorria sobre suas referências, falou: “*A pessoa do Candomblé precisa ser diferente. Lá todos são bem vindos*” (Diário de campo, 2022). E continua:

Não só as pessoas da religião participam, mas é aberto. Nem todos os filhos seguem a religião dos pais, há uma liberdade de escolha. Mas também tem rejeição quando seus filhos seguem outras religiões como evangélica. A pessoa do Candomblé precisa ser diferente (Diário de campo, discente do 7º Ano, 23/05/2022).

Quando a aluna do 7º ano diz: “*Nem todos os filhos seguem a religião dos pais, há uma liberdade de escolha*” (Diário de campo, 2022), ela nos chama a atenção para o direito à liberdade, e escolha, pois, lá no Candomblé, embora haja essa liberdade quanto às preferências, há também conflitos, quanto às escolhas não agrada a seu grupo de pertencimento, pois, a vida

é feita de distinções, reivenções e ressignificações.

A aluna afirma também, que *“a pessoa do candomblé precisa ser diferente”* (Diário de campo, 2022), talvez ela esteja de certo modo nos apontando que a escola oficial também precisa desta distinção, precisa repensar e visibilizar as diversidades, dar voz às diferenças, ainda que haja conflitos nas preferências. A escola precisa desse movimento, de interação e de reivenção. A aluna continua o discurso e traz mais elementos importantes que nos faz repensar na postura da escola e de seus ensinamentos.

Só aqui nessa aula, professora, a gente pode falar da religião do Candomblé (ela se referia a aula da disciplina História e Literatura Afro-brasileira). Na aula de religião, não. Quando a gente fala sobre isso a professora responde: “vamos falar de coisas positivas”. O preconceito, professora, faz com que haja rejeição com a religião do Candomblé (Diário de campo, discente do 7º ano, 23/05/2022).

Para Santana (2017, p. 119-120), “existem formas diferenciadas de procedimentos dos/as docentes, aqueles que seguem o discurso de liberdade de consciência e os que seguem o discurso de obediência”. A obediência, aqui, funciona como um sistema doutrinário que institui formas de agir, fomentando a tradição africana como pecado, como saberes do que é mal (Santana, 2017). Desta forma, a religião do Candomblé citada pela aluna não estaria sendo silenciada em nome da obediência criada por uma política histórica e cultural que ainda os configura como ameaça à fé?

Nesse sentido, seria possível verificar se na aula de religião houve preconceito e discriminação dentro de uma postura doutrinária? Estaria essa situação negando o direito da aluna se manifestar em sua diferença religiosa? É preciso pensar que o sistema doutrinário da obediência criada por uma política histórica e cultural na escola tende a silenciar as culturas africanas, sustentando a crença de que esses saberes, como a religião do Candomblé, são saberes do mal.

Embora a professora da disciplina de religião citada pela discente não faça parte da entrevista, de certo modo, ela se torna sujeito, pois contribuiu para as relações de desigualdades constituídas dentro da escola, por ser professora na instituição. Por isso, sua atitude precisa ser analisada também, a partir do pensamento de Sidnei Nogueira (2020, p. 56) que assevera-nos de que “[...] o racismo religioso tem como alvo um sistema de valores cuja origem nega o poder normalizador de uma cultura eurocêntrica hegemônica cristã”.

Um poder que, ainda hoje, elege no sistema educacional a religião cristã como modelo produzido, unificado e tido como oficial. Tomaz Tadeu da Silva (2014) dispõe também sobre a hierarquização das identidades e das diferenças e de como essas identidades são consideradas positivas e negativas a partir da normalização.

Fixar uma determinada identidade como a norma é uma das formas privilegiadas de hierarquização das identidades e das diferenças. A normalização é um dos processos mais sutis pelos quais o poder se manifesta no campo da identidade da diferença. Normalizar significa eleger – arbitrariamente – uma identidade específica como parâmetro em relação aos quais as outras identidades são avaliadas e hierarquizadas. Normalizar significa atribuir a essa identidade todas as características positivas, em relação às quais as outras identidades só podem ser avaliadas de forma negativa (Silva, 2014, p. 83).

Por esse motivo que a formação dos/as docentes se baseia em uma educação para as relações étnicas, que problematize o poder hierarquizador de uma política de exclusão, dando ênfase às culturas africanas e afro-brasileiras. Deste modo, propõe que a escola consiga trazer de fato, com olhar mais crítico aos assuntos negados e silenciados pela história eurocêntrica, como, por exemplo, a religiosidade de matriz africana, dando-lhes total significados positivos.

Quando tive com a professora Maria Firmina, professora da disciplina de Língua Portuguesa, e que se declarou católica, perguntei se ela já tinha feito algum curso de formação na temática. “*Não, nunca pensei*”, respondeu a professora. Desta forma, perguntei se a mesma tinha conhecimento dos cursos de formação oferecidos pelo ODEERE, ela respondeu o seguinte.

Assim, de uma forma mais assim, em nível de escola, de colega, falar assim a, é... esse ano tá tendo inscrição, assim, mas, como eu sempre trabalhei as 40 horas, eu assim, não tive tempo. E talvez não tenha despertado ainda esse interesse de participar devido ao tempo mesmo, a questão de tempo. Eu acredito que só com formação mesmo, pra que o professor esteja realmente preparado pra tá lidando com essas questões do dia a dia, que não são poucas (Maria Firmina, 01/06/2022).

A professora Maria Firmina (2022) explica que com o fato de trabalhar 40 horas e por falta de tempo ainda não despertou interesse pela formação, porém a importância da referência do ODEERE para a educação de Jequié é percebida, quando, na sua declaração, ela explica que acredita que só a formação pode preparar o professor para lidar com a temática. Outro ponto importante é o reconhecimento dessa instituição como referência formadora, pois, na fala da professora Maria Firmina, ela fica sabendo das atividades do ODEERE por meio das colegas, quando lembra que está acontecendo inscrição para o curso.

Diante da declaração inicial da professora Maria Firmina (2022), e lançando mão dos registros do diário de campo, voltemos ao acontecimento na aula da professora Dandara, da discente do 7º Ano que abordava sobre a religião de matriz africana, bem como seu posicionamento em sala de aula diante da postura da professora de Religião, alegando o preconceito. Tomando como base este episódio, ocorrido na mesma escola onde atuava a professora Maria Firmina, indaguei-a: se um de seus alunos em algum momento de discussão se autodeclarar que é da religião de matriz africana em uma das suas aulas, qual seria seu sentimento em relação a essa discussão? Ela me respondeu o seguinte:

Assim, com relação a esse tipo de comportamento é... talvez o aluno ficasse inibido ou de algum outro colega falar algo que venha a ferir, né? A afirmação do colega, eu assim, eu não sei se eu estaria preparada com o conhecimento, né? Para estar fazendo as intervenções necessárias no momento correto, mas assim, diante de tudo que eu vejo, de que eu leio, de que eu percebo, eu estou sempre assim, indo à frente primeiro pela defesa, né? Da questão de liberdade religiosa, não só religiosa, mas de todas as formas de liberdade, acima de tudo. E assim, eu tento, dentro do mínimo do meu conhecimento, deixar claro para, tanto para o aluno que está relatando, quanto para os outros, da importância de se conhecer primeiro, né? E depois da liberdade de se expressar, de estar ali vivenciando a fé que ele acredita. Talvez falte aos professores, eu não digo nem os professores só de Jequié, porque eu falo isso com relação a professores de uma forma geral, porque eu tenho outras colegas de outras cidades também, que eu já conversei sobre isso, e que tem o mesmo sentimento que eu tenho. Talvez nos falte formação pra que a gente possa estar mais fortalecidos para fortalecer nossos alunos (Maria Firmina, 01/06/2022).

Nesse relato, podemos perceber um sentimento de inquietação por não saber lidar com a temática de forma a fazer as intervenções necessárias para o diálogo que priorize as diferenças. Ainda assim, a professora Maria Firmina nos aponta caminhos a fim de sinalizar essa necessidade de formação. Neste caso, a formação propicia uma nova forma de ressignificar os elementos de matriz africana de maneira positiva, orientando uma prática atenta, de forma a não eleger uma identidade unificada dentro da escola, mas escolhendo “[...] *uma formação que a gente pudesse estar mais fortalecida para fortalecer nossos alunos*” (Maria Firmina, 2022).

O que podemos perceber também é que a professora Maria Firmina tem consciência que outras docentes se queixam da não preparação com a temática e aborda que, em outras cidades, também existem as mesmas dificuldades em comum. No entanto, o que chama a atenção é que, a partir desta reflexão, ela reconhece que sem formação não há como reforçar as discussões para que se possa manter o diálogo da fala e da escuta entre os discentes.

Todavia, quando ela diz que os alunos precisam se conhecer primeiro para que possam ter liberdade de se expressar, de estar ali vivenciando a fé que “*ele acredita*”, de certo modo, ela está afirmando que não é a fé que ela acredita: é a fé *dele*, do outro, do diferente.

Nesse sentido, “é importante pensar na formação das docentes e os conflitos que elas vivenciam por conta de suas aprendizagens que se enunciam por uma leitura de mundo cristão” (Santana, 2017, p. 119).

Outro relato importante é da professora Acotirene, docente da disciplina de Artes. Perguntei a professora se ela já teria feito a formação continuada no ODEERE, ela respondeu: “*Não, eu tive vontade, mas eu não consegui nenhum contato*” (Acotirene, 30/05/2022). Ela se refere a não ter nenhuma pessoa próxima que informasse mais sobre a formação.

Embora a professora Acotirene não tivesse feito o curso de formação, é uma professora que tem muito interesse na área, pois ela relata que tem vontade de fazer, pois se identifica com a temática.

### 2.3 Mitologia Afro-brasileira: o repensar pedagógico

Quanto ao diálogo com a mitologia afro-brasileira visando essa perspectiva do contexto da etnicidade, onde os signos são reativados culturalmente, e entendendo que os mitos fazem parte desses signos a serem reativados no meio cultural de forma significativa, perguntei a professora Dandara, docente da disciplina História e Literatura Afro-brasileira, que já passou pela formação na temática: você já trabalhou com literatura que aborda as narrativas dos mitos afro-brasileiros na sua disciplina? Ela respondeu o seguinte:

Eu tenho tentado trazer no espaço da nossa escola, mas existe uma resistência muito grande quando você fala de Orixá. Eu ainda estou tentando é me apropriar de uma forma pra passar os assuntos para os alunos que não seja assim, é... como eu diria? Um embate, que vai muito de encontro, a gente tem muitos alunos que possui uma postura. Outro dia mesmo, pra te citar um exemplo, a gente falava a palavra moleque, né? A questão que aí, que um aluno disse pra mim: “Ah, professora, a palavra moleque quer dizer coisa do demônio!”. Aí... né? Automaticamente, eu perguntei pra ele: “E o doce quando a gente pega o docinho lá, que chama pé de moleque, a gente tá comendo pé do demônio, né?” Porque, pra que rotulam as coisas e não tem argumentos pra dizer contra. E se eu partisse para o embate diretamente com ele é... não ia surtir o efeito, mas, eu parei, ele parou pra pensar, né? Até pra dizer não, não estamos, mais envolve a palavra moleque, e aí como é que fica? Então, é a partir daí, a gente tem muito embate, ainda é um... Muito delicado pra gente trabalhar aqui (Dandara, 30/05/2022).

A professora Dandara fala de algo muito recorrente nas escolas que é o preconceito com a religiosidade afro-brasileira. Segundo Oliveira (2014),

muito embora estejamos nos referindo à mitologia dos orixás e não a religiosidade de matrizes africanas, especificamente, não pode desconsiderá-las [...]. pois um dos pilares primordiais de tais religiosidades reside nos orixás, os quais são delineados enquanto personagens nas narrativas (Oliveira, 2014, p. 37-38).

Desse modo, quando Dandara coloca a mitologia e orixá como sinônimo, será que, nesse momento, ela não estaria se referindo a mitologia como um conjunto de mitos de um povo, cujas narrativas de pretensão simbólica preservam suas divindades de origem africana? Como bem diz Oliveira (2014), *tais religiosidades reside nos orixás*. Por esse motivo, ela nos relata o seu esforço para trazer essa temática para discussão na escola, uma vez que há uma resistência muito grande por parte de alguns discentes.

Nesse mesmo relato, o que também nos chama a atenção é quando a professora descreve a reação de alguns discentes, quando surge a palavra moleque no contexto da aula: “Ah, professora a palavra moleque quer dizer coisa do demônio!” (Dandara, 30/05/2022).

Embora a origem da palavra moleque seja africana – “moleque (banto) - SM. menino, garoto, rapaz, meninote, negro” (Castro, 2001, p. 287) –, é importante saber que a sua conotação pejorativa vem do imaginário branco que associava ao negro um significado depreciativo.



Esta palavra é muito utilizada na linguagem popular. Um dos seus significados relaciona-se com o caráter de uma pessoa. Chamar alguém de moleque é o mesmo que qualificá-lo como uma pessoa sem caráter, sem palavra, malandro. Moleque também pode designar uma criança de pouca idade. Esta palavra também enfoca outros sentidos como um menino negro ou “negrinho”. É possível que seja neste significado de raça (negro), que a palavra foi incorporada ao português, uma vez que o tom pejorativo utilizado para nomear os negros sempre atribui um significado depreciativo, qualificando-os como canalhas, pessoas que não têm nenhum valor (Costa, 2008, p. 90).

Portanto, quando o aluno se refere a palavra moleque ser coisa do demônio, ele está assumindo, dentro do imaginário coletivo, um significado depreciativo, qualificando-o como coisa do mal. Nesse sentido, o posicionamento de alguns discentes sobre a palavra *moleque* ser coisa do demônio ganha sentido conflituoso, quando pensamos nas identidades produzidas no meio social, adquirindo significado violento. Tomaz Tadeu da Silva (2014) afirma que a representação é uma forma de atribuição do sentido e que está ligada ao sistema de poder. Assim, questionar naquele momento sobre a palavra *moleque* seria questionar o sistema de representação que a ela atribui o significado pejorativo e estigmatizador.

Desse modo, Dandara,(2022) no relato, teve receio também de ir para o embate, alegando ser um tema delicado, mas, ainda assim, provocou seus alunos. Vamos analisar agora sua contra-argumentação, se referindo ao doce pé de moleque, outra conotação com violência simbólica trazida pelo sistema de poder normatizador: “*E o doce, quando a gente pega o docinho que se chama pé de moleque, a gente tá comendo pé do demônio, né?*” (Dandara, 30/05/2022).

A partir de uma breve pesquisa, constatamos que o significado de pé de moleque vem associado ao nome das crianças escravizadas que pisavam as pedras dos calçamentos das ruas. Nesse sentido, o doce pé de moleque é associado ao calçamento pé de moleque<sup>3</sup> por terem a mesma aparência, o amendoim no doce e as pedras no calçamento.

Nesse contexto, pé-de moleque pode estar reforçando o pensamento coletivo ao partir da cultura eurocêntrica, que associou o negro a um ser submisso, escravo, travesso e mal educado, termos esses que vão se tornando estereotipados, ainda que associados ao doce. Pois a

---

<sup>3</sup> Segundo a discussão de Arnaldo Silva, os calçamentos eram feitos pelos escravizados e, para acertar os espaços entre as pedras irregulares, depois de espalhar areia misturada com terra, as crianças, filhas dos escravizados, eram obrigadas a pisar, amassando bem nos espaços, para que o calçamento ficasse o mais homogêneo possível. “Como eram constantemente chamados de moleques pelos senhores de escravos e por usar os pés dos moleques para acertar os espaços entre as pedras, esse tipo de calçamento passou a se chamar ‘Pé-de-moleque’”. Blog Conheça Minas, Pé de Moleque: história e origem do nome. Data não informada. Disponível em: <https://www.conhecaminas.com/2017/10/pe-de-moleque-historia-e-origem-do-nome.html#:~:text=Como%20eram%20constantemente%20chamados%20de,P%C3%A9%2Dde%2Dmoleque%E2%80%9D>. Acesso em: 14 jun 2023.

terminologia demônio, de forma figurativa, está associado a pessoa má, inquieta ou turbulenta, e para os modernos e os cristãos, anjo caído, *diabo*, espírito maligno, gênio do mal<sup>4</sup>.

No entanto, a contra-argumentação da professora Dandara pode ter trazido uma conotação “doce e saborosa” para as crianças, pois, pode, de fato, ter inquietado o aluno a repensar sua fala quando diz “moleque é coisa do demonio”, quando repensou no doce. Para Poutignat e Streiff-Fenart, 2011, p. 164), “os recursos simbólicos [...] utilizados para marcar uma oposição significativa entre Nós e Eles podem ser distorcidas ou reinterpretados, mas, de um certo modo, ‘eles já estão lá’ desde sempre e disponíveis para os atores”.

Nesse sentido a contra-argumentação, foi reinterpretada, ainda que pareça insegura por parte da professora Dandara, pode sim ter problematizado o episódio, a ponto de provocar uma maior reflexão para os alunos/as, substituindo o pensamento negativo do aluno referente à terminologia amarga da palavra moleque (criação do imaginário cristão) por algo mais doce, ou seja, ressignificou o que pretendia ser negativo, pois o sentido original já estava lá. Dessa forma, a palavra moleque, na contraposição assumindo o nome do doce pé de moleque, utilizou-se de um signo marcando uma oposição significativa, reinterpretando-o simbolicamente.

Nesse sentido, a reflexão por parte dos discentes a partir desse contra-argumento esperado por Dandara (2022), pode ter sido positiva, pois, leva ao entendimento de que, comer o doce, que também tem no seu contexto a associação ao nome moleque, pode estar comendo algo bom e não maligno, como a terminologia que o nome oferece. Dito isso, podemos perceber também que a professora Dandara, quando diz ter medo de ir para o embate, não ir para o embate, em algumas situações, permite, como já fora abordado, que a visão eurocêntrica continue a fixar positivando seus elementos significativos cristãos e negando visivelmente os símbolos de matriz africana, os associando ao “*demônio, a saberes do mal*”.

Desse modo, foi positivo a professora Dandara ter intervindo ressignificando os signos de pertencimento africano (a palavra moleque), ainda que, em situações de embates, como por exemplo nesse contexto.

Portanto, quanto ao medo de Dandara (2022) de não ir para o embate, Gomes (2020, p. 82-83) discorre sobre a possibilidade de o conflito permitir outras posturas, “[...], que valorize o sujeito e que seja o limite para que não ocorra a violência simbólica ou explícita”. Para Gomes (2020, p. 83), “repensar a prática pedagógica a partir do entendimento da dimensão do conflito, pode nos apontar para a liberdade e não para o aprisionamento do sujeito no preconceito”.

---

<sup>4</sup> Site Dicio: Dicionário Online de Português. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/demonio/>. Acesso em: 14 jun. 2023.

Trabalhar essa terminologia ressignificando sua construção simbólica negativa nesse contexto, além de repensar essa prática pedagógica, pode possibilitar uma maior compreensão acerca dos preconceitos historicamente articulados por uma cultura que tem como prática a exclusão.

Outro momento importante para que possamos observar o posicionamento da professora Dandara foi registrado no diário de campo, quando uma de suas discentes abordou o mito de *Maria Padilha das Três Rosas*. Ela falava para todos e todas em sala de aula que o mito foi contado no terreiro de Candomblé, quando ela participava de uma festa. Em seguida, a discente, toda maravilhada, falou para professora: “*Ela é muito poderosa e empoderada, professora. Ela é livre*” (Diário de campo, 2022).

Sobre o mito de *Maria Padilha das Três Rosas* contado pela discente, Yeda Pessoa de Castro (2001, p. 277) afirma que “*Maria Padilha é uma entidade muito popular e muito temida, tida como Exu fêmea*”. A mesma autora (2001, p. 317) se refere a pombagira (banto) (ps)-s.f. também como Exu fêmea; Costa (2015) fala sobre a Pombagira também ser feminina e insubmissa, mas também ser associada ao demônio cristão.

Um dos fatores determinantes que marcam a personagem Pombagira nas religiões afro-brasileiras é o fato de ela carregar o estigma de Lilith, ou seja, a insubmissa que se rebelou contra as ordens estabelecidas e o domínio masculino, não aceitando o papel secundário atribuído à mulher. Nesse contexto, tanto Lilith como a Pombagira são associadas ao demônio cristão, figurando como demônios femininos (Costa, 2015, p. 12).

Todavia, não foi o fato da personagem ser associada ao demônio que a aluna se identificou, mas o fato de ser insubmissa, por isso a discente se reportou a esse mito sinalizando o empoderamento e o ser livre. Esse mito traz características muito nítidas da conduta humana, esses valores, ainda que ressignificados para a cultura afro-brasileira, foram percebidos pela discente por possuir esses elementos significativos.

Mircea Eliade (2016, p. 11) afirma que “o mito é uma realidade cultural extremamente complexa, que pode ser abordada e interpretada através de perspectivas múltiplas e complementares”. Nesse caso, os signos produzidos na ressignificação do mito na interpretação da aluna, não poderia ter produzido símbolos de empoderamento, liberdade e insubmissão da mulher? Pois, o mito de Maria Padilha (Lohmann; Lessa, 2022, p. 3), “*resgata toda a contribuição de matrizes culturais que formam o Brasil, dos povos originários aos africanos diaspóricos*” e esse mito traz toda uma história de uma mulher que, ainda para as mesmas autoras, “*afronta o estereótipo machista da mulher recatada e do lar. Por conta disso, o velho método de ‘desmoralização’ patriarcal*” (Ibid).

Dito isso, podemos pensar que essas ressignificações positivas que se utilizam de signos

para servir de oposição entre Nós/Eles, que precisamos perceber nas escolas acerca dos mitos recriados no Brasil, vê-los ser interpretados através de perspectivas positivas e não tratá-los como selvageria, ficção ou demoníaco, a partir da visão eurocêntrica.

Cunha (2017) fala dessas construções simbólicas significativas que se agarraram a um novo modelo de ressignificação, pois a etnicidade faz da tradição reinvenção.

No final da aula de História e Literatura Afro-brasileira, a turma falou para a professora que gostou de falar sobre a religião do Candomblé. Quando a professora foi indagada sobre o posicionamento da aluna contando o mito de Maria Padilha e a maneira como se expressou em relação a sua identificação com o mito recriado na diáspora africana, a professora respondeu que ouviu a aluna com naturalidade.

Eu ouvi com naturalidade. O que mais me intrigou foi que eu não sabia o assunto. A partir do momento que ele traz um elemento que eu desconheço, eu fico meio solta, eu fiquei, você pode ter percebido, eu fiquei tentando ver se eles contavam mais sobre a história, pra quê? Porque a partir do momento que eles me contassem eu ia tá descobrindo, e eu já sei que eu tenho que fazer um ponto de pesquisa, para... Pra conhecer a história de Maria Padilha, pra não me pegar novamente de surpresa, e eu também tô tentando debater ou achar o que eu penso, colocar isso também (Dandara, 30/05/2022).

No trecho *“a partir do momento que ela traz um elemento que eu desconheço”*, é possível perceber que, mesmo a professora afirmando que ouviu o mito de forma tranquila, percebe-se também certa preocupação da professora Dandara por não conhecer a fundo o assunto, mesmo sendo uma profissional de relação aberta para discorrer sobre a temática e ter passado pela formação no ODEERE, ela nos compartilha que ainda sente necessidade de conhecer mais sobre o tema.

Para relembrar, ainda que a professora Dandara já tenha demonstrado em outro momento uma relação importante com elementos da cultura africana, quando se referia às plantas e sua relação com o Orixá através dos mitos, alguns elementos relacionados à cultura africana ainda são desconhecidos não só para a professora Dandara, mas para muitos/as que tiveram esse ensinamento negado durante todo o processo de formação.

Outra coisa importante a comentar é sobre a representação simbólica presente na associação e referência de Exu feminino no mito de *Maria Padilha das Três Rosas*, trazida no imaginário coletivo, pois, a forma negativa fixada pelo poder normatizador, tendo como base os valores de visão eurocêntrica, nos impede de enxergar outras crenças e valores, por acreditarmos na demonização dos mitos.

Pois, quando a mesma fala *“eu também tô tentando debater ou achar o que eu penso, colocar isso também”* (Dandara, 30/05/2022), podemos perceber que, quando ela diz *“colocar*

o que penso”, percebe-se a dúvida em se posicionar de forma negativa ou positiva em relação a personagem mítica, tendo em vista que a mesma já sinalizou que ainda busca por maior entendimento sobre a temática. E isso é muito importante pois, quando a professora Dandara reconhece que precisa saber mais, só demonstra que há necessidade do assunto abordado ter maior ênfase na formação, para que venha a possibilitar uma maior interação entre os atores sociais envolvidos no contexto da sala de aula.

Do mesmo modo, perguntei a professora Maria Felipa, docente da disciplina de História, se ela já trabalhou com a literatura que aborda as narrativas dos mitos afro-brasileiros na sua disciplina? Ao tempo que ela respondeu que não. Ao perguntar se ela não havia trabalhado por não ter conhecimento, ela respondeu o seguinte:

É que, por não conhecimento também, mas não foi por não conhecimento, mas foi, mas por... é por seguir, né? Essa proposta, a gente faz o plano de curso e tem lá. E aí, talvez pela minha falta de conhecimento, eu não soube introduzir. Lá dentro dos conteúdos, entendeu? Mas é... se eu falar que tenho conhecimento eu vou dizer que não, que eu tô mentindo, que eu tenho conhecimento em específico, eu tenho um pré-conceito e não um conceito formado, porque a gente tem um conceito formado a partir daquilo que você conhece, então assim, eu não conheço, não tenho esse conhecimento (Maria Felipa, 06/06/22.)

Quando Maria Felipa diz “*eu tenho um pré-conceito e não um conceito formado, porque a gente tem um conceito formado a partir daquilo que você conhece, então assim, eu não conheço, não tenho esse conhecimento*”, talvez nos aponte ao que Sidnei Nogueira (2020) fala do preconceito, como sendo a recusa e o reconhecimento do outro como ele é. Assim, para o autor, “a recusa na aceitação do outro tal como é está intimamente ligada ao que chamamos de preconceito, ou seja, um conceito prévio sobre uma realidade conhecida apenas de modo superficial” (Nogueira, 2020, p. 40). Nesse sentido, quando Maria Felipa diz que não tem preconceito por não ter um conceito formado sobre a temática, ela assume o que Nogueira (2020) explicita ser uma atitude preconceituosa.

No entanto, Maria Felipa já tinha abordado que não ficou no curso por achar o curso tendencioso, insisti o porque que ela não continuou, ela respondeu: “*Por falta de maturidade minha, talvez, ou talvez não, né? Talvez sim, ou talvez não, não sei, mas eu achei melhor eu não dar continuidade*” (Maria Felipa, 06/06/22.).

Nesse sentido, qual maturidade que Maria Felipa se referia naquele momento? Será que essa dúvida em relação a ter ou não maturidade não estaria relacionada ao medo de mudar sua mentalidade referente a outros signos que não os seus? Santana (2017, p. 118) nos fala que, “nessa missão de construir uma verdade ocidental e cristã a escola assumiu um papel

importante; assim tanto nas religiões católicas, e protestantes, como na escola o objetivo principal é o de mudar mentalidades”.

Assim, trabalhar com mitos, para Maria Felipa, pode não estar ligado somente ao não conhecimento, mas também ao fato de acreditar que os elementos simbólicos pertencentes à cultura afro-brasileira presente nas narrativas dos mitos, seja, de fato, demoníaco, indo na contramão à “verdadeira salvação”.

A mesma pergunta também foi direcionada para a professora Maria Firmina, docente da disciplina Língua Portuguesa: você já trabalhou literatura que aborda as narrativas dos mitos afro-brasileiros em sua disciplina? Ela respondeu: “(Pausa) *Não, assim com a mitologia não, é como eu disse anteriormente a gente busca texto, né? Que venha falar sobre o tema, despertar, mas assim especificamente com a mitologia, ainda não, só com texto que favorece a discussão*” (Maria Firmina, 01/06/2022).

Então, continuei a perguntar: mas, aqui na escola você tem livros paradidáticos ou didáticos que abordam a mitologia afro-brasileira para buscar seus textos?

Não, na verdade a biblioteca é... que nós estamos em um espaço, né? Em um novo espaço, porque a escola está em reforma. Nós temos a biblioteca que tem pouquíssimos livros que abordam o tema, né? Inclusive, uns foi doação dos seus livros. Tem uma doação sua lá também, do tema, e alguns livrinhos assim, ainda pequenos ainda, né? Eu acredito que não chega ter dez exemplares no geral (Maria Firmina, 01/06/2022).

A professora Maria Firmina (2022) também não trabalha a mitologia afro-brasileira em sua totalidade, no entanto, sinaliza que na biblioteca tem alguns livros paradidáticos que contém o tema, inclusive livros de minha autoria (Ivanildes Moura), que conta histórias de abordagem mítica ancestral em todo o enredo. Ela também nos fala que a biblioteca da escola tem pouquíssimos livros que aborda o tema. No entanto, sabemos que existem muitas literaturas já abordando essa temática, como nos fala Oliveira (2009).

Há, pois, uma série de textos para os quais nossos educandos podem ser apresentados, a saber, Por que Oxalá usa ikodidé (SANTOS, 1997), A criação da Terra e Como surgiu a consulta a Ifá (BENISTE, 2006: 45-73); Iemanjá ajuda Olodumaré na criação do mundo (VALLADO, 2002: 18), Como òyàmi chegou ao mundo em Otá (VERGER, 1992, 38-40). Destaquemos também: Mitologia dos Orixás (PRANDI, 2001: 34) no qual, o leitor encontra 301 “mitos africanos e afro-americanos (...) sem dúvida a maior coleção organizada até hoje”. Cântico dos orixás é outro material primaz. Ali, Síkirù Sálámi, nigeriano – mais conhecido como professor King –, apresenta-nos rezas e cânticos para 21 orixás. A coleta destes textos “contou com a colaboração de babalaôs, babalorixás e ialorixás nigerianos, guardiães do conhecimento transmitido oralmente, de geração a geração” (SÁLÁMI, 1991:159). Esses textos podem ser abordados pelo professor de diversos modos (Oliveira, 2009, p. 4-5).

Para o mesmo autor (*Ibid.*), “trabalhar com mitos dos orixás, mitos afro-brasileiros em aulas de literatura, é um caminho viável para questionar preconceitos e representações

estereotipadas, resgatando e valorizando autoestima e cultura negra”.

Quanto à professora Acotirene, docente da disciplina Educação Artística, ao indagar se já havia trabalhado com a mitologia afro-brasileira na disciplina, a professora respondeu que na disciplina de Artes não, mas, na disciplina de Religião sim, trabalhou com o mito da criação do mundo. E coloca o porque passou a trabalhar o mito da criação do mundo na visão africana.

Em religião, em trabalhei, lembro que eu comecei a observar um pouquinho sobre essa questão dos mitos todos, quando uma vez eu li sobre a criação do mundo sobre essa perspectiva, a perspectiva dos orixás, a perspectiva africana, e eu comecei a observar o quanto que essa era uma observação, uma visão muito parecida até com a cristã, mas ninguém conta, e o quanto isso para a criança e o adolescente e tudo mais, pode ser aceita, talvez não aceita abertamente, até porque a gente vive num mundo em que existe o preconceito, mas assim, pode ser compreendida e necessário que eles vejam que a cultura existe e que a cultura tem toda uma história, tem todo um enredo, toda uma criação ali e eu acho que isso pode ajudar sim (Acotirene, 30/05/2022).

A professora Acotirene percebe no mito da criação do mundo (cristão) elementos significativos e em comum com a criação do mundo na visão africana, ela nos chama a atenção quanto a: por que não contar a partir da visão africana também? Esse questionamento da professora Acotirene nos leva a entender quando Silva (2014) nos faz refletir sobre a ausência de estratégia que questione a forma como os mecanismos do poder fixam as pessoas em determinadas identidades. Ele assevera de que:

É preciso uma estratégia que simplesmente admita e reconheça o fato da diversidade tornar-se incapaz de fornecer os instrumentos para questionar precisamente os mecanismos e as instituições que fixam as pessoas em determinadas identidades culturais e que as separam por meio da diferença cultural (Silva, 2014, p. 99).

Quando a professora Acotirene (2022) questiona, de certo modo ela indica a necessidade dessas estratégias de questionamentos, pois a mesma acredita “*que a cultura existe e que a cultura tem toda uma história, tem todo um enredo, toda uma criação*”. Para Machado (2019, p. 74), “a cultura é algo específico de cada ser humano”. É o que regula a sua maneira de ser”. A autora ainda nos fala que o povo negro sempre teve consciência disso, lutando sempre pra manter seus valores, enfrentando a casa grande, o padre que pregava sem qualquer tolerância para que o negro desmemoriasse a história, esquecesse tudo o que não era considerado civilizado. Isso nos leva a entender também que, por não serem considerados civilizados na visão eurocêntrica, os mitos de origem africana tornaram-se ilógicos, por isso a tentativa de fixar somente uma identidade tida como lógica.

Quanto aos elementos observados pela professora Acotirene, são, de fato, de natureza idêntica e, por isso, são bastante significativas para as culturas distintas, pois os mitos da cultura iorubá “fazem parte dos poemas oraculares cultivados pelos Babalaôs. [...] Relatam uma infinidade de situações envolvendo os deuses e os homens, os animais e as plantas, elementos

da natureza e da vida em sociedade” (Prandi, 2001, p. 24).

Por isso, na fala da professora Acotirene (2022), quanto à percepção desses elementos serem parecidos tanto na cultura cristã quanto na cultura africana, pois neles estão presentes os elementos da natureza.

Outro ponto relevante na fala da professora Acotirene é o entendimento do quanto é importante conhecer outros aspectos culturais, pois, Segundo Oliveira (2014),

as narrativas delinham alguns espaços sociais africanos por meio da criação do mundo, da sua povoação, das transformações e das respectivas lideranças em papéis de protagonistas. É o Deus Supremo quem pratica a ação de construir o universo (Oliveira, 2014, p. 38 *apud* Reis, 2000, p. 33).

Desse modo, quando a professora observa a diversidade dos mitos da criação e nos fala o quanto seria importante se nos fosse contada essa semelhança, ela também percebe que a versão africana não teria a mesma aceitação de forma igual para todos/as, porque vivemos num mundo cheio de preconceitos. Isso quer dizer que “as identidades, são fabricadas por meio da marcação das diferenças. Essa marcação da diferença ocorre tanto por meio de sistemas *simbólicos* de representação quanto por meio de forma de exclusão social” (Silva, 2014, p. 40).

Nesse caso, há de se pensar: como seria a reprodução no meio social quando nos referimos aos elementos da cultura africana como os mitos? Pois os mitos da criação do mundo da cultura cristã e os da cultura africana são marcados por essas diferenças.

No entanto, se os mitos afro-brasileiros, presentes também em nossa literatura, fossem contados da mesma forma como se conta os mitos cristãos, sem os marcadores de exclusão, poderiam contribuir para o diálogo e entendimento das diversidades étnicas?

Nesse sentido, busquei novamente a professora Dandara, docente da disciplina de História e Literatura Afro-brasileira, e lhe perguntei: você acha que os mitos afro-brasileiros são importantes para um trabalho de inclusão da cultura afro-brasileira e africana na escola? Ela respondeu o seguinte:

Sim. Eu acho. Eu acho que é preciso que se fale sim, para que? Para que você possa entender e se entender, né? No caso, os mitos, quando eu falo para você que eu não sei muito deles, é porque eu tenho medo de falar alguma besteira e acabar trocando alguma coisa, sabe? Mas eu me lembro de que a gente ouvia muito lá em casa, Martinho da Villa, né? E minha mãe, ela assim, ela não diz abertamente com o santo de cabeça, né? Que a gente fala que ela era muito ligada a Nanã, né? Então tinha estas questões, é porque, com o tempo, eu, sinceramente, fui esquecendo, né? Essas questões (Dandara, 30/05/2022).

A partir desse relato, perguntei em seguida: **mas o que Nanã significa? Pode falar do jeito que você entende.** Ela respondeu: “*Nanã, acho que é a mãe de todos, né? Uma coisa assim, a mais velha. É isso aí, essa questão da mais velha, aquela coisa toda, e é essa importância* (Dandara, 30/05/2022). Fica claro que Dandara sempre associa o mito a um orixá,



neste caso ela quis lembrar que, em seu pouco conhecimento, traz na lembrança a orixá Nanã, por essa divindade estar ligada à sua mãe como santo de cabeça. Castro (2001, p. 296) nos fala que “Nanamburucu (kua) (ps)-s.f. a mais velha, a ancestral de todas as divindades, considerada a divindade das águas paradas, dos lagos e águas lamacentas dos pântanos”.

O mito tem esse poder de diálogo, de propor um autorreconhecimento, por isso que é importante falar sobre o mito reportando a sua ascendência, para que as pessoas entendam os significados e seu pertencimentos a essa cultura. Dandara buscou nas suas lembranças sua mãe e sua ligação com a divindade Nanã, portanto, desmistificar esses saberes pode nos levar a um aprendizado significativo, pois amplia outros conhecimentos e pertencimentos simbólicos envolvidos nesse contexto.

Quanto a Maria Felipa (2022), professora da disciplina História, respondeu que a mitologia afro-brasileira é importante para um trabalho da inclusão da cultura, afro-brasileira e africana na escola em relação *ao conhecimento, desde que não seja imposto*.

Sim, sim, em relação ao conhecimento sim, a trazer o conhecimento, eu acredito que é legal sim. E é legal, eu trabalharia tranquilo desde que não for imposto a condição de é... Como lá no curso. Então assim, em relação a conceito, a conhecer, a se conhecer, a trabalhar dentro desse contexto, então assim, trazer o conceito, trazer o conhecimento é valido, é bem válido (Maria Filipa, 01/06/22).

Quando a professora Maria Felipa se refere à “imposição” podemos pensar a partir da própria lei 10.639/2003, que por si já é obrigatória, assim, os cursos de formação do ODEERE, na verdade, estabelecer a obrigatoriedade da inserção dos elementos da cultura africana nos componentes curriculares, seria entender essa obrigatoriedade a partir do pensamento de Gomes (2001), que nos fala que as leis surgem pela falta de equidade social e racial. E sobre o fato de que nenhuma lei pode ser neutra.

Por mais avançada que uma lei possa ser, é na dinâmica social, no embate político e no cotidiano que ela tende a ser legitimada ou não. E a realidade social e educacional sobre a qual uma lei pretende agir (por mais justo que o preceito legal possa nos parecer) é sempre complexa, conflituosa, contraditória e marcada pela falta de equidade social e racial. As leis surgem daí. Por isso, nenhuma lei pode ser considerada neutra (Gomes, 2001, p. 89).

Podemos pensar a partir do que a professora relata, se a lei não fosse imposta, será que a professora Maria Felipa trabalharia os mitos afro-brasileiros, levando o conhecimento para seus/as alunos/as de forma tranquila, como a mesma falou? Sabemos que a lei é justa, é legal, mas também não é nesse momento de aplicação que percebemos a contradição marcada pela falta de empatia quando a mesma fala que “*trabalharia tranquilo desde que não for imposto*”? Pois, se hoje é obrigatório a inclusão da cultura afro-brasileira na escola, é justamente por conta dos preconceitos, que geram discriminações e incapacidade de se respeitar a igualdade de

direitos. No entanto, trabalhar com esses elementos da cultura afro-brasileira, no caso os mitos, de forma tranquila, é entendermos que nenhuma lei é neutra, pois é no embate e no conflito que as leis tendem a fixar-se.

Quanto à professora Maria Firmina (2022), a mesma pensa que a mitologia afro-brasileira é importante para um trabalho de inclusão da cultura afro-brasileira e africana na escola pela busca do conhecimento.

Sim, eu acho que é importante pela busca do conhecimento, né? Porque tudo aquilo que você não conhece profundamente você não sente liberdade, em trabalhar, né? Por falta de talvez um suporte mesmo, de forma culta, eu quero dizer assim, se eu não conheço profundamente, se eu não tenho entendimento profundo, eu não posso é... defender da forma que deveria ser, né? Eu trabalho, mas assim, o que eu acho que é necessário mesmo, antes de tudo, é um conhecimento, e o conhecimento através de formação (Maria Firmina, 01/06/22).

Todavia, observamos que o conhecimento que a professora Maria Firmina se refere destaca a palavra “cultura”, desse modo, nos leva a refletir que “cultura”, nesse contexto, possa estar associado ao fato de se ter ou não cultura (letrada). Pois, se refletirmos bem sobre o processo histórico que teve como base os valores eurocêntricos, percebemos que os mitos de origem africana não foram incluídos nessa concepção de ser culto, pois por muito tempo não foram registrados. Sendo assim, trazer os mitos para uma formação e atribuir um conhecimento culto é desconsiderar a subjetividade dos mitos. Desse modo, é preciso compreender, também quando na fala da professora, aponta-se para a “dificuldade de não conseguir trabalhar com liberdade os mitos, por falta de um suporte de forma culta”, nos parece que no seu entendimento essa formação precisa perpassar pela compreensão do que seja lógico, “pois o mito cristão se move na sociedade educando para que indivíduos se tornem racionais, lógicos e percam a dimensão das emoções, da intuição, da imaginação, enfim, a criatividade” (Santana, 2017, p. 117). Talvez por isso, a professora Maria Firmina alega que, se não tiver um conhecimento profundo através de uma formação, não possa defender o mito da forma como deve ser (como um conteúdo oficial).

Quanto à professora Acotirene (2022), docente da disciplina de educação Artística, esta concorda que a discussão sobre a mitologia afro-brasileira é importante para um trabalho de inclusão da cultura afro-brasileira e africana na escola: *“eu acho que sim, porque é necessário conhecer e também para um trabalho de reconhecimento e compreensão”* (Acotirene, 01/06/2022).

Na fala da professora Acotirene (2022), o que seria o trabalho de reconhecimento e compreensão? Seria possível alcançar o reconhecimento e compreensão dos mitos sem fazer oposição entre a mitologia de origem africana em dicotomia aos mitos de origem cristã? “A

etnicidade implica sempre na organização de agrupamentos dicotômicos Nós/Eles. Ela não pode ser concebida senão na fronteira do “Nós”, em contato ou confrontação, ou por contraste com “Eles” (Wallmaan, 1978 *apud* Poutignat; Streiff-Fernat, 2011, p. 152-153). Nas escrituras cristãs também se utilizavam dos mitos, só que, “em lugar de ‘mito’ e ficção, ele usa ‘enigma’ e ‘parábola’” (Eliade, 2016, p. 145).

Nesse sentido, quando buscamos o propósito dos mitos para compreensão nas duas dimensões culturais, estamos buscando elementos significativos ao nosso pertencimento. E isso é buscar por reconhecimento e compreensão.

Estamos trazendo elementos como a explicação da nossa origem, os feitos divinos dos orixás, para que não fiquem omitidos da nossa identificação, pois, nas narrativas da bíblia sagrada, trazem também as explicações da nossa origem e da divindade cristã.

É preciso entender esse movimento da etnicidade que possibilita essa oposição à imposição de elementos hegemonicamente estruturados na formação da identidade étnica.

Pois, quando pensamos os mitos visando essa dicotomia, podemos analisar a importância do valor e entendimento epistêmico dos mitos de matriz africana, e além, o reconhecimento desses preceitos, pois, os mitos têm como propósito a aprendizagem construída a partir da subjetividade.

### 3 A INTER-RELAÇÃO ENTRE ETNICIDADE, CRISTIANIZAÇÃO E FRONTEIRAS NA FORMAÇÃO DAS PROFESSORAS

*No final de um ano você já terá aprendido 16 vezes 16 histórias.*

*Daí você volta e ensina tudo para os homens.*

(Vanda Machado)

Exu nos mostra através do mito que a comunicação favorece a troca de novos conhecimentos nos permitindo a interação. Por isso, a etnicidade sendo ela movimento, nos entrelaça entre os diferentes povos, proporcionando, às representações de seus elementos culturais a partir da dicotomia Eu/Eles, pois a etnicidade “pode igualmente ser realçada por meio de todos os signos visíveis (comportamentais, vestuário, etc.) que podem ser mobilizados e selecionados para triplicar um grupo social ou utilizados para apresentar um Eu étnico específico” (Poutignat; Streiff-Fenart, 2011, p. 167). Exploraremos nesse capítulo como se dá esse realce nessas relações mútuas de comportamento e, em específico, quando é realçado o signo religioso na formação cristianizada das professoras. Para Santana (2017),

o pertencimento étnico pode enunciar elementos da religião como um traço diacrítico da cultura e trabalhar no sentido de construir o mundo social e individual. Se “identidade pressupõe conflito e inversamente conflito cria a identidade”, o protestantismo deve se manter longe de tudo que pode causar conflito e ameaçar a sua identidade (Santana, 2017, p. 116).

Assim, buscando essa dicotomia e o sentido que foi dado a esses signos realçados, dentro do contexto cultural, perguntei a professora Acotirene sobre a sua identificação com a cultura afro-brasileira. Ela me respondeu:

eu acho que é pertencimento. Eu não estou assim, atuante no momento, mas eu pertença a esse lugar. É o meu lugar. Eu fui batizada, hoje eu não tenho religião, porque eu tenho afinidade com a religião de matriz africana. Eu digo que não tenho religião porque eu não vou a lugar nenhum, eu não tenho nenhuma prática (Acotirene, 01/06/20220).

“*Pertencimento*”. Esse conceito ainda não tinha aparecido nas observações e nem nas entrevistas realizadas. Pertencimento é colocado aqui como o ato de pertencer a algo, de fazer parte de um lugar. Ainda que a professora explique que não é atuante, ao mesmo tempo ela afirma que pertence a esse lugar. Para Poutignat e Streiff-Fenart (2011, p. 150, grifo do autor), “os símbolos significativamente ligados a uma identidade étnica (quer representem valores reivindicados pelos membros ou estigmas impostos pelos *outsiders*, determinam em grande parte os marcadores (traços comportamentais, língua falada, índices visuais) que a designam enquanto tal”.

Portanto, quando a professora Acotirene fala: *“Eu fui batizada, hoje eu não tenho religião porque eu tenho afinidade com a religião de matriz africana”*, ela está se utilizando do marcador “religião de matriz africana” para reivindicar uma identidade, ainda que não pertença a nenhuma religião, desse modo ela parece querer recuperar sua identidade por esse signo através do realce, pois a mesma fala que tem afinidade com a religião de matriz africana, mas foi batizada na religião cristã.

Vamos entender um pouco sobre a professora Acotirene analisando seu perfil. Ela leciona Artes, é solteira, não tem filhos, se considera preta, o tom da sua pele não é retinta, seus cabelos são cacheados, não tem religião, embora tenha sido batizada na igreja católica e tenha afinidade com a religião de matriz africana.

No entanto, quando a professora Acotirene (2022) afirma: *“Eu acho que é pertencimento. [...] Eu não estou, assim, atuante no momento, mas eu pertencço a esse lugar. É o meu lugar. [...] Eu fui batizada”*, podemos entender que o pertencimento, embora reivindicado, a “identidade pressupõe conflito e inversamente conflito cria a identidade” (Santana, 2017, p. 116). Pois, o “batismo na igreja católica”, assim como “a afinidade com a religião de matriz africana”, são marcadores de uma identidade reivindicada.

Nesse sentido, para a professora Acotirene, esses marcadores que sinalizam uma identidade reivindicada a partir do conflito, tendem a dar ênfase à religião de matriz africana quando, na sua lembrança de infância, cita um vínculo com os rituais de cura pertencentes a essa cultura.

Na minha infância eu era uma criança frágil e que adoecia facilmente, comecei a andar tarde e tinha muitas dores de cabeça e ossos, principalmente nas pernas. Devido a isso, desde cedo minha mãe me levou a benzer, o primeiro – quando eu tive um período mais crítico, logo na primeira infância – disse que cuidasse que eu era filha de Iemanjá/Nossa Senhora da Conceição, e recomendou que fossem acendidas velas. Nesse período, morávamos na roça. Mais tarde, com frequência, já na cidade, minha mãe me levava a um senhor para benzer. Hoje, ele já tem idade avançada e saúde fragilizada. Com este senhor também foi onde tive a experiência do caruru de Cosme, eu devia ter uns 10 anos quando fui (Acotirene, 15/05/2022).

Além dessa identidade religiosa a partir do seu pertencimento individual, essa realce também está presente em suas atitudes como professora, quando tenta trazer elementos da cultura afro-brasileira de forma positiva, a exemplo do que fora colocado inicialmente quanto a sua posição e a comparação entre o mito da criação do mundo, na versão cristã, e o mito da criação do mundo, na versão africana, quando trabalhou a mitologia afro-brasileira.

Portanto, há de se pensar ainda que haja conflitos gerando marcadores reafirmando a religião cristã como oficial através do batismo cristão, quando se valoriza os marcadores de forma positiva referente à cultura afro-brasileira como, por exemplo, através dessa ligação

ritualística religiosa que passa por suas lembranças com 10 anos de idade, a positividade acentua esse pertencimento no seu ciclo de vida atual.

Assim, quando se trata do pertencimento étnico de Acotirene, ainda que tenha influência cristã, nada a impede de desenvolver um bom trabalho docente quando se trata da diversidade, pois, independente do pertencimento étnico, qualquer grupo nas suas identificações, a depender de como foi constituído esse pertencimento, pressupõe o compromisso, o respeito e o cuidado com o outro.

A professora Acotirene ainda nos fala desse compromisso e seu diálogo com a diversidade presente na sala de aula, quando lidava com preconceitos.

Trabalhava numa escola no Jequezinho [bairro de Jequié] e, eu observei, comecei a observar que muitos de meus alunos, inclusive negros, eles faziam isso o tempo todo. E aí, já tinha feito alguns outros trabalhos, por exemplo, desmistificar aquela questão do lápis da cor de pele, já fiz quando eu trabalhava com o Infantil, eu fazia isso com meus alunos e tudo mais. Aí, eu observei que no Fundamental II eu tinha muitos dos meus alunos reproduzindo essa fala, alunos negros que demonizavam a religião negra. Hoje, inclusive, eu verifico isso em um outro ambiente, em um outro espaço, aqui eu não os vejo falar abertamente sobre isso aqui, inclusive eu vejo eles terem pensamentos até sobre outras coisas, mas sobre isso até o momento eu não os vejo preocupados. Então, eu sempre reflito muito sobre essas questões, essas questões sociais também, e eu acho que uma vez, assim, a gente acaba tendo que fazer, né? Eu sou uma pessoa negra, eu tenho pais, o meu pai é, a minha mãe é filha de uma negra, embora ela tenha uma pele mais clara, porque o meu avô é branco, então assim, eu precisei acordar em algum momento (Acotirene, 01/06/22).

Na fala da professora Acotirene, além da preocupação com o discurso preconceituoso na escola, ela afirma sua identidade não só pela afinidade com a religião de matriz africana, mas com o reconhecimento de quem ela é e de onde ela veio.

*“Eu sou uma pessoa negra, eu tenho pais, o meu pai é, a minha mãe é filha de uma negra, embora ela tenha uma pele mais clara, porque o meu avô é branco, então assim, eu precisei acordar em algum momento”* (Acotirene, 01/06/22). Talvez a frase *“precisei acordar em algum momento”* tenha sido o resultado do conflito criado quanto a sua religiosidade. Pois, observado a partir de Santana (2017), ao afirmar que numa sociedade cristianizada os indivíduos são orientados pelo pensamento que reafirmam traços cristãos, percebemos também que, embora a professora Acotirene tenha sido batizada na religião cristã e ter sua formação forjada nesses valores eurocêntricos, nada a impediu de ter um trabalho voltado para a diversidade como já fora abordado. Isso nos mostra que o diálogo é possível quando esses marcadores que determinam identidades são apresentados desde a infância de forma positiva.

Outro momento importante que aconteceu envolvendo a professora Acotirene foi registrado no diário de campo, quando surgiu o tema despacho. Era uma conversa informal entre professores/as durante o intervalo. A professora Maria Felipa, participante dessa pesquisa,

falou que sempre que cruzava uma esquina e se deparava com um despacho como sendo uma coisa inusitada. Outras professoras que estavam ao seu lado imediatamente falaram: “*Deus é mais!*”; Outra, “*Crê em Deus Pai!*” (Diário de campo, 2022).

A professora Acotirene as questionou dizendo que deveriam respeitar as crenças de outras religiões. A defesa da professora Acotirene não foi muito aceita naquele contexto, algumas professoras continuaram a dizer “*Deus é mais!*”, “*Crê em Deus Pai!*”.

A professora Acotirene continuou em defesa das crenças de matriz africana. Falou que “*nem sempre o que se via era para o mal, não se pode falar sobre o que não se conhece e que o mal estaria em qualquer lugar*” (Diário de campo, 2022). As outras professoras começaram a ignorar o discurso da professora Acotirene, olhavam e comentavam sobre uma revista de produtos de beleza, enquanto Acotirene falava sozinha. Foi perceptível que elas queriam ignorá-la para encerrar o assunto.

A professora Acotirene teve apoio de uma das professoras presentes que, percebendo o descaso das outras, falou que “*não cabia mais tanto preconceito*” (Diário de campo, 2022). Uma das professoras se irritou e encerrou a conversa de uma vez, com a seguinte frase: “*Eu digo sim Deus é mais e pronto, eu tenho medo de despacho, de pisar nele. Deus é mais!*”.

A conversa se encerrou sem que chegassem a um consenso. Das sete professoras presentes na sala, duas tentaram dialogar sobre a religião de matriz africana em vão, contra cinco dizendo “*Deus é mais!*”, o que nos leva ao encontro do que afirma Sidnei Nogueira (2020, p. 91), no que toca a intolerância religiosa, “*algumas vezes o foco da perseguição não é apenas a origem étnica dos praticantes ou a origem da crença, mas uma prática do sagrado alheio, que é considerada herética ou demoníaca por outro grupo*”.

Essa perseguição referente ao sagrado alheio talvez tenha sido entendida pela professora Acotirene (2022), pois, quando a perguntei sobre esse episódio e por que ela partiu em defesa da cultura afro-brasileira, ela respondeu que acredita no respeito a outras manifestações religiosas além de questionar a demonização da religião de matriz africana.

Primeiro, porque eu acredito que as manifestações religiosas elas devam ser todas respeitadas, independente se é a minha ou não, eu não acredito que exista só a minha verdade. Segundo, porque eu vejo que existe essa demonização mesmo da religião africana em virtude do preconceito racial, elas fazem com que as pessoas tornem a religião algo demoníaco, se a religião é africana eu vou combater, a gente não vê em momento nenhum a religião católica sendo combatida com a mesma veemência que a gente vê a religião africana. A gente não vê em momento nenhum as religiões periféricas do Cristianismo ser combatidas e até mesmo as asiáticas ou qualquer uma das orientais, não que eu ache que elas devam, mas a gente não vê. Em terceiro, porque eu tenho uma afinidade com essas religiões, eu acho que entre todos esses espaços é um espaço em que eu me sinto um pouco mais confortável, é o espaço em que eu não vejo, por exemplo, a mulher ser subjugada. Foi o lugar dentre todas as religiões mais em que eu vi a mulher ser colocada em um patamar semelhante, então assim, é uma

religião em que encontro, eu não gosto de usar esse termo porque este muito famoso, mas em que eu encontro um pouco mais de verdade. Então, a fala “Crê em Deus Pai!”, “Deus é mais!”, quando se refere a esse tipo de religião, a esse tipo de oferenda, ela é marcada por um preconceito tal que ela demoniza. Eu estou falando isso porque a religião de matriz africana, e porque é uma oferenda daquilo sem eu nem saber qual é a finalidade que aquilo está ali, ela pode ter alguma intenção de fazer algum mal? Ela pode, mas ela também pode ter a intenção de um alívio, ela pode ter alguma intenção de pedir prosperidade, ela pode ter alguma intenção de cumprir algum acordo, de cumprir algum acordo entre (Acotirene, 30/05/22).

Nesse entendimento, quando a professora Acotirene parte para esse embate, não está só considerando a perseguição do sagrado alheio, mas também o reconhecimento de sua identidade. Desse modo, a mesma defende seus símbolos de pertencimento a partir dos seus marcadores visualizados por elas, que realça a sua crença religiosa através do discurso de negação das professoras referente a uma das práticas da crença de matriz africana que é o despacho.

“Pois é essa relação dialética entre as definições exógenas e endógenas da pertença étnica que transforma a etnicidade em um processo dinâmico sempre sujeito a redefinição e á recomposição” (Poutignat; Streiff-Fenart, 2011, p.142).

Portanto, essa relação dialética construída na sala dos professores, nesse discurso sobre “despacho”, provocou na professora Acotirene o desejo de se opor aos discursos marcados pelo estereótipo e pelos preconceitos. Por isso, a mesma afirma que bastava, pois aquela atitude de preconceito, pelo que foi percebido na fala da professora Acotirene, não cabia entre professores/as e não fora a primeira vez que presenciava o preconceito, por isso bastava.

Não foi a primeira vez que eu encontrei, sabe? Então assim, da primeira vez eu ouvi, na segunda vez eu não dei resposta, mas na terceira eu pensei assim poxa, ouvi três vezes e eu não me pronunciar em um ambiente que estamos entre professores e não devíamos ter esse tipo de opinião. Aí eu precisei me pronunciar (Acotirene, 30/05/22).

O bastar da professora Acotirene pode ser entendido também como uma linha de demarcação, pois “a pertença étnica não pode ser determinada senão em relação a uma linha de demarcação entre os membros e não membros. [...] [assim,] a etnicidade implica sempre a organização de agrupamentos dicotômicos Nós/Eles” (Poutignat; Streiff-Fenart, 2011, p. 15). Esse é o movimento da etnicidade, ela é concebida no confronto ou no contraste quando permite a comunicação. Desse modo, quando a professora Acotirene questionou sobre os mitos da criação do mundo na visão africana não serem trabalhos na escola, por certo, a mesma estava também demarcando seu pertencimento étnico.

Quanto à professora Dandara, ela fala sobre a cultura afro-brasileira e se autodeclara preta, embora a cor da sua pele não seja retinta, entendemos que a professora Dandara fez uma autoatribuição de pertença.



O que seria, então, ser preta, para Dandara, quando inicialmente, se autodeclarou preta? Qual a representação que essa cor preta assumiria na sociedade? Seria ser preto uma identidade de “intenção política” para Dandara? Essa autodeclaração de ser preta da professora Dandara está “conforme convenção do IBGE, no Brasil, negro é quem se autodeclara preto ou pardo, pois população negra é o somatório de pretos e pardos. Para fins políticos, negra é a pessoa de ancestralidade africana, desde que assim se identifique” (Oliveira, 2008, p. 60). Portanto, a professora se enquadra também no que Munanga (2020, p. 19) dispõe, de que “a identidade negra se refere a história comum que liga de uma maneira ou de outra todos os grupos humanos que o olhar do mundo ocidental ‘branco’ reuniu sob o nome de negros”. Esses grupos, sob a denominação de negros/as passam a carregar todas as representações simbólicas produzidas no meio social.

A professora Dandara, ao se autodeclarar preta, seleciona um elemento para sua identidade, no entanto, a cor da pele não é o único elemento que acompanha uma identidade quanto ao movimento da etnicidade, pois, “em determinadas situações, a etnicidade é um fator pertinente que influencia a interação, em outras situações a interação é organizada de acordo com outros atributos, tais como a classe, a religião, o sexo, etc.” (Poutignat; Streiff-Fenart, 2011, p. 166).

No entanto, assumir suas características físicas é o primeiro passo para reconhecer sua identidade, pois, para Munanga (2020),

a recuperação dessa identidade começa pela aceitação dos atributos físicos de sua negritude antes de atingir os atributos culturais, mentais, intelectuais, morais e psicológicos, pois o corpo constitui a sede material de todos os aspectos da identidade (Munanga, 2020, p. 19).

No caso da professora Dandara, a recuperação dessa identidade se dá a partir do momento em que ela reconhece seus atributos físicos quando se autodeclarou preta, no entanto, quando a mesma afirma estar “engatinhando nos estudos”, é porque ela busca outros caminhos, como o intelectual, apontado por Munanga (2020), para agregar conhecimentos que a leve ao entendimento das identidades de seus alunos/as, assim como da sua própria identidade. Dito isso, o que iremos destacar aqui nesse estudo refere-se aos atributos da religiosidade de matriz africana. Pois, no contexto da etnicidade, “uma identificação étnica nunca é autoexplicativa: [...] não se trata de saber quem são os X, mas saber quando, como e porque a identificação X é preferida” (Poutignat; Streiff-Fenart, 2011, p. 166-167).

Nesse sentido, quando a professora Dandara busca em sua própria memória a relação com essa identidade lembrando as suas avós, ela busca quando esse atributo religioso fora destacado. Ela relembra sobre a sua avó materna, quando rezava e dava Caruru da mesa dos

santos, do ritual da família; e dos banhos de folha, remetendo a sua avó por parte de pai.

Lembro principalmente minha avó, por parte de mãe, e essa avó por parte de mãe nos rezava quando éramos pequenos, porque ela não rezava ninguém de fora, só mesmo aqueles da família. Então, quando a gente estava doente, alguma coisa, né, a gente ia lá, na casa dela, ela rezava a gente.

E, por outro lado, o banho de folha me remete a minha outra avó, que por sinal era evangélica, mas ela acreditava muito em banho de folhas, né? Em chás, é uma coisa que eu me lembro e muito, viu? Mas eu tinha problema, que eu era e ainda sou alérgica e, então, tinha muita febre, né? Então, eu me lembro dos banhos de Pitanga, os chás de Umburana, assim, se for mandar preparar o chá eu sei preparar o chá de tanto que ela fazia pra gente. E minha mãe também (Dandara, 30/05/2022).

Assim, percebemos que, a forma como a professora Dandara narra essa passagem em sua memória, essas lembranças vêm carregadas de sentido e significados importantes, pois, esses elementos culturais e a forma como eles são transmitidos e recebidos é que constituem a etnicidade, pois a etnicidade em seu movimento permite essa troca simbólica entre os elementos da religião cristã e os elementos da religiosidade de matriz africana, nesse movimento de reza e banhos de folha, é essa interação que nos consente cultivar a noção da nossa própria identidade étnica, de quem somos e a quem pertencemos.

As lembranças significativas da professora Dandara – sejam com sua avó materna que rezava, ou a avó paterna que era evangélica, mas acreditava nos banhos de folha – vêm carregadas de representações significativas. Questionada se as avós tinham relação com a religião do Candomblé, ela falou que “um pouco”, que a sua avó materna rezava quando eles estavam doentes e que era muito ligada a religião.

No caso, minha avó por parte de mãe, ela era muito ligada, ela tinha muita fé nesse sentido, inclusive ela teve um problema de saúde que ela tinha uma dificuldade muito grande de andar e essa dificuldade dela só foi sanada a partir de uma consulta no terreiro e tal, pra poder melhorar (Dandara, 30/05/2022).

Quanto a sua outra avó, embora ela acreditasse nos banhos de folha, enunciava ser evangélica: “*E por outro lado o banho de folha me remete a minha outra avó, que por sinal era evangélica, mas ela acreditava muito em banho de folhas, né?*” (Dandara, 2022). Nesse sentido, o banho de folha seria uma linguagem a ser transmitida, ainda que a avó fosse evangélica, essa linguagem transmitida pelo banho de folha tinha sentido para ela.

Assim, nessas lembranças da professora Dandara (2022), esses elementos que compõem os rituais de cura através das rezas ou/e através dos banhos curativos, são elementos fortes que fazem parte de sua identidade. Principalmente porque essas ações tem relação muito significativa com suas avós. Outra forma de entendermos essa produção de significados a partir da linguagem está presente em outro depoimento de Dandara, que contou uma história de seu pai.

Meu pai, apesar dele ser criado, né, com uma mãe evangélica, ele, uma coisa que ele

sempre falava, que apesar da mãe dele ser evangélica, de ter problema na perna que não cicatrizava por nada, e tinha um senhor próximo onde ele morava, que esse senhor rezava e nada estava curando a perna dele, ele cismou que ia lá, ele, escondido da mãe, né? Que ele disse eu vou lá, mas vou escondido de mãe. Que no caso, ele foi e ele realmente curou, com esse problema na perna por conta desse senhor, né? Que ele disse que, apesar de que ele era, de que ele hoje era de outra religião, aí ele já foi bem mais velho, contando para nós e já sendo evangélico. Mas ele tinha essa confiança e também essa pessoa o ajudou a sanar esse problema que ele tinha na perna (Dandara, 30/05/2022).

Entendemos que, quando o pai de Dandara tinha confiança na pessoa que o ajudou no problema da perna, de certo modo, a representação dessa cura através da reza com as folhas curativas, transmitia uma linguagem que foi recebida, permitida e aceita pelo pai da professora Dandara. Hall (2016, p. 31) nos afirma que “representar envolve o uso da linguagem, de signos e imagens que significam ou representam objetos”.

No entanto, ainda que entendamos que esses relatos apresentados por Dandara (2022) lhes trouxeram muitos significados importantes, capazes de acionar suas identidades, no contexto da etnicidade precisamos nos atentar para o seguinte: em quais situações essa linguagem, sendo elemento de matriz africana, é consentida e transmitida, a ponto de ter um sentido positivo? É nesse momento que falamos sobre o realce, pois “a etnicidade pode ser realçada por meio de todos os signos visíveis (comportamentais, vestuário etc.) que podem ser mobilizados e selecionados para triplicar um grupo social ou utilizada para apresentar um Eu étnico específico” (Poutignat; Streiff-Fenart, 2011, p. 167).

Portanto, embora a professora Dandara tenha tido esse contato e interação com esses elementos desde sua infância, percebe-se que, em sua família, os valores religiosos eram divididos entre ser de Candomblé, ser cristão católico, ser cristão evangélico, cujos traços da religião cristã eram realçados em alguns momentos quando sua avó se tornou evangélica e quando seu pai saía escondido da sua mãe evangélica para a benzedura da perna.

Ainda assim, essa relação da professora Dandara com os saberes da cultura africana se iniciou com a família na sua infância, desse modo, tornaram-se lembranças positivas que contribuíram para torná-la uma pessoa adulta empática, que consegue dialogar com outras identidades. Por isso, a professora Dandara não tem dificuldade de se abrir para o trabalho com a mitologia afro-brasileira que conta as narrativas dos orixás.

Quanto à professora Maria Felipa, considera-se parda, sua pele não é retinta e seu cabelo é cacheado, é evangélica e foi batizada na religião evangélica. Quando lhe perguntei se ela se identifica com a cultura afro-brasileira, respondeu-me que sim, porque a cultura está em nosso DNA.

Eu me identifico, eu me identifico sim, é... uma cultura que está no nosso sangue, né?

Eu não vou dizer que... Não. É a formação do Brasil, né? O Brasil é a cultura, tá lá, no nosso sangue, lá no nosso DNA. Agora assim, como é que eu me identifico? Eu sou pertencente dessa cultura afro também. É uma mistura, então assim, eu me incluo, eu não me excluo de... em relação a tudo, alimento, a tudo, só em relação eu... Em relação à religião. Eu estou falando como pessoal, eu pessoal. Não como professora, porque como professora eu não vou trazer a minha opinião. Não vou dizer que eu sou... Não. Como profissional eu sou uma, como pessoa; eu, como profissional, eu me abster da minha opinião. Que até mesmo ninguém pediu minha opinião. Mas sou eu, não sou adepta da religião afro. Não sou adepta, mas isso não quer dizer que eu não tenha, que não ter conhecimento em relação. É diferente (Maria Felipa 06/06/22).

Quando Maria Felipa diz que se identifica porque é uma cultura que está no sangue e que é a formação do Brasil, isso nos faz pensar sobre o discurso da miscigenação no Brasil. “É a formação do Brasil, né? O Brasil é a cultura, tá lá, no nosso sangue, lá no nosso DNA” (Maria Felipa, 2022). Desse modo, podemos pensar que, “por mais sedutores que os discursos sobre a miscigenação e a democracia racial possam parecer, é preciso tomar cuidado com esse raciocínio pois ambos tendem a encobrir a relação entre desigualdades sociais e raciais ao longo da formação da sociedade brasileira” (Gomes, 2001, p. 89).

Por isso, é relevante discutirmos esse posicionamento sobre o ponto de vista da miscigenação. Quando ela fala que se identifica “porque está no DNA”, fica claro que ela se identifica e não se exclui da cultura afro-brasileira por fazer parte dessa miscigenação mas, coloca em evidência que não é adepta da religião afro. “É uma mistura, então assim, eu me incluo, eu não me excluo de... em relação a tudo, alimento, a tudo, só em relação eu... Em relação à religião. [...] Mas sou eu, não sou adepta da religião afro”. Esse posicionamento, é democrático, para a formação da sua identidade no contexto da etnicidade não ser adepta a religião afro, não seria problema pois a mesma estaria realçando seu pertencimento cristão. Percebam, quando a mesma dá “ênfase” ao afirmar esse episódio, que não é adepta a religião afro com tanta intensidade percebida no momento da sua fala, o que fica claro é que a religião afro é o único elemento da cultura que ela não se inclui, desse modo, parece que, a que a religião afro pode estar delimitando a sua identidade étnica e o que parece ser repulsa nessa fala por parte da professora Maria Firmina, talvez seja por conta dos estereótipos, produzidos historicamente, ou seja pelo padrão preconceituoso a que a religião é submetida, por isso essa não inclusão da religião afro é realçada nesse momento de confronto, pois, “o domínio do realce de uma identidade étnica é delimitado pelas múltiplas fontes dos estereótipos pelos quais os membros de uma sociedade defendem as pessoas e as situações” (Poutignat; Streiff-Fenart, 2011, p. 18). Do mesmo modo, se percebe que a religião afro é afastada para promover somente o que é vantajoso para a sua identidade, observe que ela fala: “eu não me excluo de... em relação a tudo, alimento, a tudo”, tudo indica que ela escolhe somente elementos que seriam

proveitosos para a sua identidade.

Todavia, quando a professora Maria Felipa reivindica seu direito à opinião ao dizer: “[...] ninguém pediu minha opinião. Mas sou eu, não sou adepta da religião afro” (Maria Felipa, 06/06/22) é que percebemos que o realce (a religião afro) se apresenta para a mesma de forma perigosa, provavelmente por conta dos estereótipos construídos pela sociedade de que essa religião é do mal.

Embora seja democrático quando ela expressa que não é “adepta à religião afro”, Nogueira (2020, p. 58) nos alerta que “é preciso aceitar que esse tipo de discurso, no fundo, nega o direito à existência autônoma do que é diferente dos padrões construídos socialmente”.

Pois, no discurso da professora em dar ênfase de que não é adepta da religião afro, se percebe a dificuldade da aceitação quando os elementos de identidade estão relacionados à herança ancestral africana, pois nele está presente o confronto com outras identidades. Gomes (2001, p. 88) dispõe sobre essas identidades e outras dificuldades de aceitação.

A dificuldade existente entre a maioria da população brasileira quanto a identificação racial é fruto da construção histórica da negação, desprezo e do medo do diferente, sobretudo quando este se relaciona diretamente à herança ancestral africana. Esse apelo a homogeneização ainda é muito forte no Brasil, apesar da apologia da miscigenação racial (Gomes, 2001, p. 88).

A negação dos valores ancestrais africanos e a dificuldade quanto à identificação racial é o resultado da produção histórica que, segundo Gomes (2001), nega, despreza e tem medo do diferente. Todavia, ainda que a professora Maria Felipa, que é evangélica, defenda que ela é pertencente a essa cultura, haverá sempre uma delimitação nas identidades, pois a professora só expôs sua opinião no individual.

É de se pensar que essa opinião afirmando o seu não pertencimento à religião afro seja uma releitura do pensamento e opinião coletivas, construídas e baseadas nos estereótipos produzidos pelo mundo cristão. Desse modo, no contexto da etnicidade, a identidade étnica é constituída no confronto a outras identidades.

Quando a mesma se abstem de sua opinião por ser profissional – “*eu, como profissional, eu me abstenho da minha opinião*” (Maria Felipa, 06/06/22), é provável que esta abstenção seja por conta de que a nossa opinião esteja carregada de significações e rotulações, produzidas da construção histórica de negação, quando ela fala “*como professora, eu não vou trazer a minha opinião. Não sou adepta*” (Maria Felipa, 06/06/22). Se abster da sua opinião como professora, nesse contexto, implica em não querer ir para esse conflito, uma vez que ser professora signifique problematizar essas diferenças produzidas e nem todos os professores/as seguem a mesma opinião, ou seja, na escola teriam agrupamentos dicotômicos sobre a religião afro, no

seu grupo da igreja evangélica, referente a crença não, talvez por isso fosse mais fácil ela se expressar tranquilamente de forma pessoal realçando seu pertencimento cristão.

Mais adiante ela continua: “*mas isso não quer dizer que eu não tenha que não ter conhecimento em relação. É diferente*” (Maria Felipa, 06/06/22). Isso nos faz pensar que ter outros conhecimentos, nesse contexto, faz da etnicidade reivenção, pois é preciso nos atentar que ter outros conhecimentos, a começar pela ressignificação da religiosidade de matriz africana, também implica em uma reivindicação política, pois “o uso de símbolos e de significados para promover significações novas ou não oficiais, seja pela ambiguidade dos primeiros ou pelos rearranjos dos últimos” (Cunha, 2017, p. 243) pode provocar outras interpretações. Assim, “o significado de um signo não é intrínseco, mas função do discurso em que se encontra inserido e de sua estrutura” (Cunha, 2017, p. 243).

Nesse sentido, para promover nossos conhecimentos referentes à religião afro seria preciso se reinventar nesse contexto de não aceitação, desconstruindo os estereótipos aplicados pelo meio social, principalmente quando abordada a temática mitologia afro-brasileira que, “na diáspora africana, os mitos iorubás reproduziram-se na América, especialmente cultivados pelos seguidores das religiões dos orixás no Brasil e em Cuba” (Prandi, 2001, p. 24-25). Porque os mitos afro-brasileiros estão ligados a religião dos orixás, ainda que a professora não seja adepta a religião afro, nada a impede, como a mesma falou, de que tenha conhecimento sobre a temática, pois é nesse significado dialético que produzimos a etnicidade.

Além do mais, trabalhar esses elementos silenciados, ressignificados na formação de professores/as, é entender que a etnicidade, enquanto linguagem, é um caminho para se pensar as diferenças, pois precisamos entender o porquê dessas rotulações e como esses estereótipos são produzidos pelo meio social e além, como uma professora como Maria Felipa com tantos conhecimentos tem repulsa da religião de matriz africana?

A professora Maria Felipa nos explica o porquê que não se identifica com a religião de matriz africana. Ela nos conta que, na sua memória quando criança, já esteve em situações em que foram feitas coisas do tipo para prejudicar outras pessoas, utilizando elementos da religião de matriz africana. Uma observação importante é que precisamos nos atentar de que o mal /bem assim como o processo da dicotomia está presente em qualquer religião. Vamos entender melhor a partir do seu relato.

Eu, uma memória de criança que, uma vez é... da família. É... isso é fixo, gente! Eu me lembro disso o tempo todo, é como se... Eu era muito criança, é tanto que quando eu falei com a pessoa depois do fato, “tu se lembra disso?”, “eu lembro”. Então foi uma coisa que me marcou muito. É, eu quando criança é... eu ia, né, pra casa de familiares e lá, uma vez, tinha umas intrigas com vizinhos e aí me pediram pra que eu fosse lá na venda, pra comprar algo lá nessa venda, comprar balas e que esse dinheiro

ele teria que vir, eu dava, né? E aí, eu comprava algo, só mesmo para receber o dinheiro dessa pessoa e aí na hora que essa pessoa me entregasse era pra eu colocar no saco, e nem pegar e devolver, porque ia fazer tal e tal coisa, então assim, isso ficou na minha mente (Maria Felipa, 06/06/22).

Podemos perceber neste relato de Maria Felipa sua repulsa ao rememorar esse episódio de sua infância. Jeruse Romão (2001) nos fala que o que somos vem de fora para dentro.

O que somos é determinado também pela realidade exterior, por aquilo ou aqueles que nos cercam. Quando adultos, sabemos dimensionar nossos valores e patrimônios tendo ideia de nossa contribuição. Quando crianças, a realidade exterior nos é muito importante. É de fora que transportamos essa realidade para dentro de nós (Romão, 2001, p. 173).

O que vem de fora muitas vezes são as ideias de representação de uma identidade que se apegam à subordinação das culturas não hegemônicas. A representação do mal ligada somente às culturas africanas seriam as representações negativas que vêm do exterior. Se tornar um adulto cheio de receios quando se fala de elementos de matriz africana como a religião, por exemplo, são construções simbólicas produzidas por uma identidade que insiste em se manter homogênea, valorizando uma única cultura. Poutignat e Streiff-Fenart nos falam sobre o poder de nomear.

Nas situações de dominação, a imposição de um rótulo pelo grupo dominante possui um verdadeiro poder formativo: o fato de nomear, tem o poder de fazer existir a realidade, uma coletividade de indivíduos a despeito do que os indivíduos assim nomeados pensam de sua pertença a uma determinada coletividade (Poutignat; Streiff-Fenart, 2011, p. 143).

São essas construções simbólicas, sendo positivas ou negativas, que influenciarão nossa conduta nos meios sociais e nossas posturas. Hall (2016, p. 20) nos fala também que “os significados culturais não estão somente na nossa cabeça, eles organizam e regulam práticas sociais, influenciam nossa conduta e, conseqüentemente, geram efeitos reais e práticos”. São esses efeitos reais, ou seja, essas rotulações utilizadas para nomear a religião de matriz africana como saberes do mal que parecem estar presentes, quando a professora Maria Felipa fala que “[...] se utiliza de religião pra fazer algo de ruim pro outro então, pra mim, eu, eu desconsidero” (Maria Felipa, 06/06/22). Esse é o poder formativo do dominador: fazer com que o indivíduo pense dessa forma, a partir de um pensamento coletivo produzido pelo meio social hegemônico.

No trecho “eu, uma memória de criança [...] isso ficou na minha mente” (Maria Felipa, 06/06/22), podemos pensar que

a permanência contínua em situações de discriminação desperta, desde cedo, nas crianças uma consciência negativa de si ou em termos de Erikson, uma “identidade negativa” que se prolongará na juventude e maturidade, raramente transformável numa identidade positiva, capaz de auxiliar o indivíduo ou o grupo a enfrentar situações críticas (Oliveira, 1976, p. 18).

Por isso, acreditamos que essas ideias produzidas pelo meio social podem ter gerado esse contato negativo na infância, o que confirma que seu interior fora construído por aquilo que a cercava exteriormente e a sua personalidade hoje é influenciada por esse externo.

Nesse sentido, o que a cercava externamente desde cedo era a estereotipação das crenças africanas e seus elementos simbólicos, produzidos negativamente por uma sociedade que considera positivo só os valores cristãos. Talvez seja por isso que, muitas vezes, a professora Maria Felipa se remete às práticas das religiões de matriz africana de forma negativa, associando o mal a essa religião. Vejamos melhor sua opinião.

Eu já estive né, em situações em que foi feito coisas do tipo, então, pra prejudicar outras pessoas, então, eu, inclusive, quando criança, já estive nesta condição, de pessoas me colocarem numa situação pra fazer algo ruim pra outra pessoa. E aí, eu não vejo eu... como algo bom, por conta disso, porque foi feito uma coisa de ruim para com outra pessoa, então assim, quando eu vejo que é algo ruim para com outra pessoa então, pra mim, isso não é legal.

Independente eu, eu não... Se tiver alguma coisa, eu sou evangélica, eu não estou praticante nesse momento, porque assim, como qualquer outra que eu, se eu fizer um comentário e eu ver que tem algo que não bate, que não tá legal, eu procuro me afastar. Então assim, eu vi coisas que estava acontecendo lá e que eu não concordava, então assim, eu mudar o povo lá, eu sei que eu não ia ter condição de fazer isso.

Então eu me afastei, me afastei, mas onde eu estiver e se eu ver algo de ruim, porque assim, eu faço algo que prejudica o outro, então assim eu me afasto, independente de ser qualquer tipo de religião. Se eu vejo que aquilo ali está levando a pessoa a fazer algo de ruim, então, pra outra pessoa (Maria Felipa, 06/06/2022).

Para a professora Maria Felipa, viver na infância essas realidades externas, construiu sentidos negativos em relação à sua percepção quanto as religiões de matriz africana, assim como o seu entendimento de como o “*Eu*” transmite essas realidades para outras crianças, já que o externo já autenticou sua personalidade.

Talvez esse seja o desafio, pois, segundo Cavalleiro (2001, p. 159), “não é tarefa fácil, visto que, em muitas situações, temos de lutar contra a história oficial, os meios de comunicação, a educação familiar e religiosa”. Romão (2001, p. 173) nos diz que “a ‘autenticidade’ de nossa personalidade é controlada pelo externo a TV. Dirá se nossa vida é verdadeira, assim como a família, os amigos e a escola”.

São esses desafios e reflexões que redirecionarão nossa conduta diante das diversidades. Portanto, ainda sobre a professora Maria Felipa, segue o seguinte diálogo entre eu e ela, registrado no diário de campo (2022): professora Maria Felipa, observamos outro dia na sala dos professores, você falou alguma coisa referindo-se à questão da “oferenda” ou “despacho”. Você chegou a repudiar no sentido de não aceitar o que via no caminho para a escola, e sua colega, professora Acotirene, partiu em defesa dos elementos da crença de matriz africana. Pode falar mais sobre isso?



Eu falei, eu falei naquele momento, eu tive uma fala que talvez, né, não tenha sido um... Reconheço que foi uma fala mal colocada, porque o que eu quis falar não [risadas] minha colega não entendeu da forma que eu quis colocar, porque assim, de coisas inusitadas que costumam acontecer no bairro. Coisas inusitadas, mas em momento algum eu me coloquei, menosprezei, eu quis menosprezar ou eu quis, né, inferiorizar ou algo do tipo então de forma nenhuma.

Acha que a minha fala foi mal colocada ou mal interpretada, né? Mas, o que eu tentei colocar foi que coisas inusitadas que costumam acontecer nos bairros. Eu falei que lá não acontece isso, então assim, talvez eu tenha sido... A minha fala foi mal colocada e a colega também interpretou já de outra forma. [...] então eu me calei porque, naquele momento... por quê? Porque, em primeiro lugar, jamais eu... Não queria ofender ninguém, eu só estava fazendo uma comparação, só que assim, a colega é... interpretou de forma errada, ou eu também, né? Utilizei... (Maria Felipa, 06/06/2022).

Mesmo Maria Felipa afirmando que foi mal interpretada e que não tinha intenção de ofender ninguém, aquele momento foi muito conflituoso, pois se percebia claramente o preconceito e a necessidade de camuflá-lo para não se expor.

No entanto, ainda que a mesma se justifique de que não tinha a intenção de menosprezar ninguém, ela participava demonstrando emoção nas colocações das colegas, para apoiá-las, quando se referiam negativamente sobre as práticas da religião afro, quando repetiam “*Creio em Deus Pai!*”. Então, perguntei para a professora Maria Felipa: “*Deus é mais! Crê em Deus pai!*”, foi você quem falou? Ela respondeu:

Não, “Crê em Deus Pai” não fui eu quem falou, não. Aí sim, é... eu passo em qualquer lugar pode ter lá, como eu passei, a gente passou, essa semana a gente passou, tava lá na esquina, eu passei tranquila, pra mim, eu não tenho problema passar em lugar nenhum não, sou daquele tipo de pessoa, ah, não! Eu passo tranquilamente não tenho esse problema de ah! de “Crê em Deus Pai” não, e eu não falei essa palavra também não, eu só fiz essa comparação depois eu me calei porque eu vi que ela estava levando por um lado que eu... não foi minha intenção, então assim, tudo que eu falasse ali, talvez por ela já esteja exaltada então eu vou me calar, porque a minha não foi essa não, foi de fazer com que ela mudasse de opinião não, foi essa, foi uma brincadeira, uma comparação, que talvez eu não seja, eu não coloquei como comparação, eu coloquei como algo inusitado, que costuma acontecer e aí, num bairro, e aí, o lá, não acontece essas coisas, porque aqui é um bairro tido, né? Como um bairro de classe média, de tal e tal, e lá, né, é? um bairro, né? Bem popular, bem do povão, então assim lá não costuma acontecer isso não, um local, o máximo que se... Inusitado, que não é de costume acontecer e aí, eu fui, coloquei esse caso, e aí deu aquela discussão que eu achei que era desnecessária, tanto que eu não me prolonguei, baixei minha cabeça, eu vi que não era aquela a intenção, não era aquela, então não tinha o porquê discutir (Maria Felipa, 06/06/2022).

Ainda que Maria Felipa também negue e justifique que não proferiu a conotação “*Creio em Deus Pai!*”, entendemos, a partir de Hall (2016, p. 21), que “[...] nós concedemos sentido às coisas pela maneira como as representamos, as palavras que usamos para nos referir a elas [...] as emoções que associamos a elas”.

Nesse caso, a emoção de Maria Felipa foi transmitida como um gatilho no momento que surge “*Deus é mais! Crê em Deus pai!*” na discussão da sala das/os professoras/es, pois essa conotação carrega representações de pertencimento, já que foi proferida a fé na qual ela acredita

que, neste caso, é a fé cristã, pois, as formas que conduzimos nossas palavras e as emoções atribuídas a elas é que lhes dão sentidos negativos ou positivos.

Quando a professora Maria Felipa tenta explicar que sua colocação foi “mal entendida”, no mesmo momento, ela também sinaliza que foi uma brincadeira e, em outro momento, diz que falou sobre algo inusitado, ou seja, inusitado aqui entendido como o não “normal”. Ao mesmo tempo, ela defende que, sem qualquer problema, passaria em qualquer lugar que tenha um despacho: “*Aí sim é... eu passo em qualquer lugar, pode ter lá, como eu passei, a gente passou, essa semana a gente passou, tava lá na esquina, eu passei na esquina, eu passei tranquila*” (Maria Felipa, 2022).

Passar tranquila nos parece um discurso de tolerância. Porém, Nogueira (2020, p. 59) vai nos dizer que “a tolerância religiosa não é diferente do ‘mito da democracia racial’ da cordialidade brasileira [...]”. A própria tolerância nega todos esses mitos, pois, se de fato fôssemos todos iguais – social, histórica, econômica e culturalmente – ninguém precisava se tolerar. Desta forma, dizer que passa tranquila junto do despacho que fora estigmatizado de forma tranquila, a própria tolerância nega esse feito.

Nesse sentido, diante do ocorrido e do relato da professora, poderíamos entender que as práticas e rituais oriundos da África não se enquadram no padrão da normalidade, por serem estigmatizados. Estigmatizar os elementos de matriz africana é o resultado de uma política do poder colonizador que menospreza tudo que vem do “outro”. Neste caso, o “outro”, sofrido historicamente com a marca do ser inferior, portanto, o que lhes cabe é não ser normal. Nogueira, nos fala ainda que, no processo de manutenção do poder, “estigmatizar sempre foi um exercício comum [...] Separar a identidade da alteridade, separar o correto do incorreto, o aceitável do inaceitável, o natural do anormal, o branco do preto, o gordo do magro, o sacralizado do profano” (Nogueira, 2020, p. 44).

Precisamos estar atentas/os, pois, “a tolerância é o ato de condescendência e aceitação perante algo que não se quer ou que não se pode impedir” (Nogueira, 2020, p. 57). Por outro lado, fica subentendido, a partir da fala da professora, a tolerância e a aceitação por algo que ela não pode impedir.

Podemos perceber que o realce na identidade étnica da professora Maria Felipa, no contexto da etnicidade, vem surgindo inicialmente na infância, quando a mesma se relacionava com elementos da religiosidade de matriz africana de forma negativa através da sua família. Talvez tenha sido esse momento de negação que o realce afirmou sua identidade étnica cristã e, talvez por isso, ela tenha dificuldade de trabalhar a mitologia afro-brasileira nos seus

componentes curriculares, por entender tais elementos como saberes do mal.

Quanto a professora Maria Firmina, professora de Língua Portuguesa, é solteira, tem filhos, se considera parda, sua pele é branca e seu cabelo liso e loiro, é católica e foi batizada. E nos relata como se identificava com a cultura afro-brasileira.

Na verdade de se identificar assim, não sei se é isso se minha resposta seria é... da forma que você gostaria, né? Da minha identidade, da minha identificação na cultura afro tem de todas as formas, de vestuário, acho muito, muito bonito, sou apaixonada, é na questão de, da alimentação, também na questão do... na forma de se vestir, de falar das expressões, seria basicamente isso, não sei se respondi (Maria Firmina 01/06/2022).

A professora Maria Firmina relata a paixão pela alimentação, vestimentas e a forma de falar voltadas para a cultura afro. Embora a professora Maria Firmina (2022) relate que esses elementos da cultura afro-brasileira fazem parte da sua identidade diferente das outras professoras participantes da pesquisa, a mesma informou que não tem nenhuma lembrança acerca de referências à cultura afro-brasileira na infância. Podemos pensar que essa ausência de lembrança é, de certo modo, um afastamento de elementos conflituosos, da cultura afro-brasileira, provavelmente para tentar resguardar seus elementos identitários brancos cristãos já construídos historicamente.

Santana (2017) dispõe sobre o cristianismo que nos mantém longe do que ameaça as identidades.

[...] O protestantismo deve se manter longe de tudo que pode causar conflito e ameaçar a sua identidade. A identidade protestante se valida quando há um afastamento das coisas que o mundo oferece tais como: contato com cultura da cidade englobando os saberes populares, grupos considerados minoritários (prostitutas, homossexuais, candomblé) (Santana, 2017, p. 116).

Embora esses elementos, ainda que conflituosos, estejam sempre em movimento, a troca e circulação desses elementos simbólicos precisam ser consentidos. A consciência, nesse momento, precisa ser crítica ao perceber que os elementos que firmaram ou não a identidade vem carregados de simbolismos, produzidos ou não, e ao perceber esses outros valores identitários, estar abertos para vencer os conflitos.

Sendo assim, percebemos que quando a professora faz uma autodeclaração que é parda, ela traz também nesse contexto alguns elementos da cultura africana como vestuários, comida, a forma de falar, ou seja, são escolhidos somente alguns atributos na sua identidade.

Quando a professora não cita a religião de matriz africana podemos pensar que talvez, nesse momento, houvesse uma retenção de um elemento da sua identidade, “a religião”, por se tratar de marcadores dicotômicos, uma vez que a mesma se declara católica.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

*E os homens percebendo os acontecimentos imanentes através destes coquinhos vão dialogando com os orixás e vão agradecer sempre com as oferendas que alimentam a vida e o axé.*

(Vanda Machado)

Assim como no mito, Exu que se incomodou e se pôs a investigar por que os filhos haviam esquecido os seus ancestrais, o objetivo geral desse estudo foi investigar se as diferentes etnicidades das professoras interferem em suas práticas docentes, quando se tratava da temática mitologia afro-brasileira que aborda os mitos dos orixás presentes nas literaturas, em uma Escola Pública de Jequié-BA. Tomamos como hipótese inicial a ideia de que, embora muitos professores/as tivessem conhecimento sobre a Lei 10.639/03, quando se tratava da temática da cultura afro-brasileira, não implementavam a Lei em seus respectivos componentes curriculares.

Durante o percurso da pesquisa, podemos afirmar que a hipótese foi respondida, e em vista do que foi colocado nesse estudo sobre a inter-relação entre Etnicidade, Cristianização e Fronteiras na formação das professoras, nesta parte final do trabalho, percebemos que há relação mútua e um realce bastante significativo quando abordados os elementos da religiosidade da cultura afro-brasileira se tratando da religiosidade. Percebemos claramente essa inter-relação presente nas vivências das professoras participantes da pesquisa durante a fase da infância, ou seja, a forma como esses elementos lhes foram apresentados nessa fase de vida.

Outra conclusão é que há uma grande necessidade da formação continuada incluindo essa temática, pois, percebemos nos relatos de duas professoras que a formação cristianizada, não só interfere na prática docente, como alerta Santana (2017), bem como, muitas vezes, atrapalha na busca por formação continuada, quando se trata da temática que traz à tona elementos da cultura de matriz africana, como a religião, silenciados e negados, dentro de uma proposta de exclusão eurocêntrica. E na fala de duas professoras a busca por ampliar esse conhecimento específico.

Sobre a professora Dandara, que se autodeclarou preta, a mesma apresentou algumas lembranças positivas da sua memória de infância referente aos elementos da cultura afro-brasileira, assim como lembranças de referência positiva de práticas das religiões cristãs. O que observamos também é que, embora tenha tido experiências e referências na infância entre o Candomblé, o Protestantismo e o Catolicismo, o que parece prevalecer é a influência cristã. Não obstante, na sua prática docente foi percebido também que há insegurança quanto ao

diálogo com a mitologia afro-brasileira, por conta da alegação de falta de conhecimento específico sobre a temática. Foi constatado que a professora Dandara tem formação na área de Cultura Afro-brasileira, frequentou o ODEERE para obter esses entendimentos. Ainda assim, mesmo que tenha passado pela formação e conheça a proposta da Lei 10.639/03, ela não se sente segura o bastante para articular alguns conteúdos como, por exemplo, a mitologia afro-brasileira no seu componente curricular.

A professora Maria Felipa se autodeclarou parda, a mesma afirma que não tem identificação com a religião de matriz africana, e que também não inclui em sua prática a temática por falta de conhecimento específico. O que ficou claro em suas falas durante a pesquisa é que ela não teve uma relação de forma positiva com os elementos da cultura afro-brasileira na infância, já que sua memória a leva a lembranças negativas. Portanto, a sua prática docente não dialoga com a mitologia afro-brasileira, uma vez que não há uma abertura por parte da professora para esses saberes, os quais foram estigmatizados, normatizados como saberes do mal durante toda a sua orientação cristã. Quanto à sua formação na área de cultura afro-brasileira, esta alegou desistir da formação continuada por achar o curso oferecido pelo ODEERE tendencioso. Embora a mesma ressalte que conhece a lei, fica evidente a sua falta de entendimento da própria lei, tendo em vista o fechamento ao conhecimento necessário para trabalhar com a temática que a lei e a diversidade presentes na escola exigem dela, enquanto profissional da educação, algo que abre espaço para discutir acerca da formação inicial docente.

A professora Acotirene, que se autodeclarou preta, se coloca bastante receptiva em se tratando dos elementos afro-brasileiros, principalmente a mitologia afro-brasileira. Observei em sua fala uma ligação muito forte quando esta se expressa utilizando a palavra “pertencimento” à cultura afro-brasileira, falando da sua identificação com o Candomblé, embora não o pratique como religião, apesar de já ter sido informada na infância que era filha de Iemanjá. Outro ponto importante é sua referência positiva na infância com a prática de rituais de cura, por meio da reza, com folhas sagradas para o Candomblé. Assim, a sua prática docente dialoga com a mitologia afro-brasileira pelo seu pertencimento, ainda que seja esporádica. É importante ressaltar que a professora Acotirene não tem formação na área de cultura afro-brasileira, ela reconhece a importância da lei e distingue o ODEERE como instituição formadora. E para deixar registrado, no final dessa pesquisa, em 2023, ela se matriculou no curso de formação continuada no ODEERE.

A professora Maria Firmina se declarou parda e que se identifica com alguns elementos da cultura afro-brasileira como a comida, a dança, as vestes. Não foi percebida a religião de

matriz africana nessa identificação. Também não foi percebida nenhuma associação desses elementos por ela declarados com a temática mitologia afro-brasileira em seus componentes curriculares, ainda que conheça a proposta da Lei 10.639/03. Outra constatação é que não foi relatada pela professora nenhuma memória que ligasse esses elementos à referência da cultura afro-brasileira na sua infância. A professora também não passou pela formação continuada na referida temática, embora relate que gostaria de fazer.

Concluí-se, respondendo a hipótese do início da pesquisa, que embora as professoras tenham conhecimento sobre a obrigatoriedade da Lei 10.639/03 e da importância da formação continuada na temática sobre mitologia afro-brasileira, somente uma delas aplica esses conteúdos em seus componentes curriculares. As outras três se sentiram inseguras por não dominarem a temática. No entanto, somente uma das professoras participantes da pesquisa passou pela formação continuada. Percebemos também que o preconceito para não aplicação da temática no componente curricular em uma das professoras se dá pela influência da formação cristã.

Outra constatação importante é que o pertencimento étnico das professoras foram acionados a partir das suas infâncias, por lembranças positivas e negativas, ou seja, pela maneira como as representações simbólicas ligadas aos elementos da cultura afro-brasileira lhes foram apresentados exteriormente nessa fase de vida, principalmente na sua formação familiar cristã.

Assim, a abrangência e as relações dessas identidades para uma prática pedagógica de forma inclusiva dependerão de que forma esses conceitos constituídos por meio das vivências, presentes na memória, ligadas à cultura afro-brasileira, lhes foram apresentados e como essa relação a partir de agora será dialogada.

Nesse sentido, para compreendermos como se dará esse diálogo, é preciso voltar esses estudos para essa formação a partir das vivências da infâncias, pois nela está concentrado o desfecho para esse alcance.

Entendemos que o processo da construção da identidade étnica advenha, como por exemplo, no início da educação, por meio do catecismo nas igrejas e no seio familiar, e mais adiante, quando as crianças chegam à escola. Nesse estágio é que lhes são oferecidos elementos que negam o outro, através de imagens e contextos ligados a exclusão étnica negra, principalmente nas literaturas infantis europeias, com seus mitos recriados.

Dessa forma, pensar na mitologia afro-brasileira como estratégia para esse diálogo, por meio da literatura infanto juvenil, por exemplo, é refletir justamente sobre essa discussão atual, problematizando a ausência dessa referência étnica significativa para as infâncias através das

histórias reiventadas na diáspora.

Faz-se necessário que as crianças pretas e não pretas, pertencentes ou não a essa cultura, tenham essas referências como positivas e significativas, aprendendo nessa fase de vida a positivar a mitologia afro-brasileira. Pois, é nesse contexto da infância, a começar pela catequese no catolicismo, das escolinhas dominicais no protestantismo, onde as crianças aprendem a abolir e perseguir a mitologia afro-brasileira, tornando-os negativos, maléficos e demoníacos, daí a necessidade de atuar confrontando essa prática de exclusão. Pois sabemos também, que é nessa fase de vida infantil que a formação da identidade étnica perpassa por um diálogo inicial com as relações étnico-raciais e que se tem a chance de uma maior convivência e respeito mútuo entre os indivíduos.

É preciso interferir nesse contexto histórico que nega esses valores identitários da cultura oriunda da África, são esses elementos simbólicos de pertencimento que, em movimento e interação, representam as etnicidades negras. E esse movimento precisa circular para permitir essa comunicação interativa de trocas simbólicas.

Todavia, ainda que exista essa lacuna a ser investigada apontada pela pesquisa de retornar a estudar a partir das infâncias, o estudo também comprova a influência de uma formação cristianizada percebida pela literatura da Dr<sup>a</sup> Marise de Santana, assim como a relevância do ODEERE e a necessidade de intensificação na formação continuada, de forma específica na temática mitologia afro-brasileira.

Assim, esperamos que a partir dessa intensificação acerca da *mitologia afro-brasileira* na formação continuada dos/as professores/as possa haver também uma maior interação nas escolas, possibilitando um diálogo entre as/os envolvidas/os. Pois, durante a permanência na escola, foi possível perceber, entre as diferentes opiniões, a necessidade desses marcadores, ainda que partindo de uma identidade contrastiva, pois, a partir do conflito, eu me vi como professora aprendendo a ter um olhar mais humanizado, respeitando as opiniões, quando se refere ao diálogo e acatamento às diferenças, e a certeza de que esse diálogo, embora conflituoso, seja possível.

Durante essa permanência na escola pesquisada, também percebi que temos excelentes professoras dispostas a aprender e intensificar esse diálogo.

Portanto, além dessas percepções, a pesquisa aqui apresentada se fez relevante quando uma das professoras participantes se matriculou no curso de formação do ODEERE, assim que terminamos este estudo. Outra relevância é que o Conselho Municipal de Educação está se mobilizando para providenciar a resolução confirmando a necessidade da disciplina História e

Literatura Afro-brasileira na grade curricular municipal. Só aí me dei conta, também, do quanto esta investigação é importante quando dá retorno a comunidade escolar, pois além de corroborarmos com mais uma professora em formação contínua na área supracitada, trouxemos à tona a necessidade da resolução regulamentando a disciplina.

Por fim, este estudo é apenas o começo de muitos outros que ocorrerão e não tem a pretensão de esgotar o tema em poucas linhas. Existem lacunas em relação a um estudo mais profundo, a começar pela infância acerca dessas representações simbólicas, criadas historicamente.



## REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marli Eliza D. Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. 18. ed. Campinas-SP: Papirus, 2012. (Série Prática Pedagógica).
- ARGOLO NETO, Antônio. A africanidade em Jequié e sua visualidade nas ações do ODEERE. In: **ODEERE: formação docente, linguagens visuais e legado africano no sudoeste baiano**. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2014.
- BARTH, Fredrik. Grupos étnicos e suas fronteiras In POUTIGNAT, Philippe; STREIFF-FENART, Jocelyne. **Teorias da etnicidade**. Tradução por Elcio Fernandes. 2. ed. São Paulo:Unesp, 2011.
- BISPO, Maria das Graças. Prefácio. In: **ODEERE: formação docente, linguagens visuais e legado africano no sudoeste baiano**. Vitória da Conquista-BA: Edições UESB, 2014.
- BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de Janeiro de 2003**. Inclui no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília-DF: Presidência da República, 2003. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/110.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm). Acesso em: 02 fev. 2022.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Senado Federal, 2005. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2023.
- BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 março de 2008**. Torna obrigatório o estudo da História e Cultura Indígena e Afro-brasileira nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio. LDB. Brasília: Diário Oficial da União, 2008. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/ecidania/visualizacaoidea?id=51182>. Acesso em: 23 de out. 2023.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental**. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental. 1998.
- CASTRO, Yeda P. **Falares africanos na Bahia**. Rio de Janeiro: Topbooks Ltda, 2001.
- CAVALLEIRO, Eliane. Educação Anti-racista: compromisso indispensável para um mundo melhor. In CAVALLEIRO, E. (Org.). **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001.
- COSTA, Oli Santos da. **Pombagira: ressignificação mítica da deusa Lilith**. 2015. Tese (Doutorado em Ciências da Religião) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiás, 2015.
- COSTA, Gustavo. Qualidades pejorativas. **Brasilidades que vêm da África**. Org. Sônia Queiroz. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2008. Disponível em: [http://www.letras.ufmg.br/padrao\\_cms/documentos/eventos/vivavoz/brasilidades-site.pdf](http://www.letras.ufmg.br/padrao_cms/documentos/eventos/vivavoz/brasilidades-site.pdf). Acesso em: 12 jun 2023.
- CUNHA, Manuela C. da. **Cultura com aspas e outros ensaios**. São Paulo: Ubu Editora, 2017.

ELIADE, Mircea. **Mito e realidade**. Tradução por Pola Civelli. São Paulo: Perspectiva, 2016.

FERNANDES, A. de O.; FERREIRA, K. C. S. (2009). Estudos de Mitologia Afro-Brasileira: orixás e cosmovisão negra contra a intolerância e o preconceito. *Anagrama*, 3(1), 1-11. <https://doi.org/10.11606/issn.1982-1689.anagrama.2009.35463>

FERREIRA, Edson D.; SANTANA, Marise de.; NASCIMENTO, Washington S. **ODEERE: formação docente, linguagens visuais e legado africano no sudoeste baiano**. Apresentação Vitória da Conquista: Edições UESB, 2014.

GEERTZ, Cliford. **A Interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC-Livros Técnicos e Científicos Editora S. A., 1989.

GOMES, Nilma Lino. A Questão Racial na Escola: desafios colocados pela implementação da Lei 10.639/03. In MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. (Orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

\_\_\_\_\_. **O Movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis: Vozes, 2017.

\_\_\_\_\_. Educação Cidadã, Etnia e Raça: o trato pedagógico da diversidade. In CAVALLEIRO, Eliane (Org.). **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

\_\_\_\_\_. **Cultura e representação**. Tradução de Daniel Miranda e William Oliveira. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio: Apicuri, 2016.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Cidades e Estados**. Disponível em <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/ba/jequie.html>. Acesso em 29 out. 2023.

JEQUIÉ. **Decreto nº 8.559/06 de 21 de dezembro de 2006**. Institui diretrizes municipais de Educação para Diversidade Cultural e Étnico-racial. Jequié: Prefeitura Municipal, 2006.

JEQUIÉ. **Projeto de adequação curricular no Ensino Fundamental: História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. Jequié: Prefeitura Municipal, 2006.

LESSA, S.; LOHMANN, T. Para quem Maria Padilha rezava? **Revista Feminismos**, v. 10, n. 2 e 3, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/feminismos/article/view/51729>. Acesso em: 26 out. 2023.

MACHADO, Vanda. **Mitos afro-brasileiros e vivências educacionais**. Salvador: Secretaria Municipal da Educação e Cultura, 2001. Disponível em: <http://smec.salvador.ba.gov.br/documentos/mitos.pdf>. Acesso em: 18 nov. 2020.

\_\_\_\_\_. **Ire ayó: uma epistemologia afro-brasileira**. Salvador: EDUFBA, 2019.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude**: usos e sentidos. 4. ed. 2. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2020. (Coleção Cultura Negra e Identidades).

NOGUEIRA, Sidnei. **Intolerância religiosa**. São Paulo: Sueli Carneiro: Editora Jandaira , 2020. (Feminismos plurais/coordenação de Djamil Ribeiro)

OLIVEIRA, Eduardo D. Epistemologia da Ancestralidade. Preâmbulo. **A Ancestralidade na encruzilhada**: dinâmica de uma tradição inventada. 2001. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) UFPR. Curitiba: UFPR, 2001. Disponível em: [https://filosofia-africana.weebly.com › uploads](https://filosofia-africana.weebly.com/uploads). Acesso em: 12 jun 2023.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 7. ed. Revista e Atualizada. Petrópolis-RJ: Vozes, 2016.

OLIVEIRA, Roberto C. de. **Caminhos da identidade**: ensaios sobre etnicidade e multiculturalismo. São Paulo: Editora Unesp; Brasília: Paralelo 15, 2006.

\_\_\_\_\_. Identidade étnica, identificação e manipulação. *In*: **Identidade, etnia e estrutura social**. Biblioteca Digital Curt Nimuendajú: 1976. (Coleção Nicolai). Disponível em: <https://acervo.socioambiental.org/acervo/livros/identidade-etnia-e-estrutura-social>. Acesso em 13 jun 2023.

OLIVEIRA, Fátima. **Ser negro no Brasil**: alcances e limites. Publicado em 08 ago. de 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-40142004000100006> /. Acesso em 7 out. 2023.

PETROVICH, Carlos; MACHADO, Vanda. **Ire ayó**: mitos afro-brasileiros. Salvador: EDUFBA, 2004.

POUTIGNAT, Philippe; STREIFF-FENART, Jocelyne. **Teorias da etnicidade**: seguido de grupos étnicos e suas fronteiras de Fredrik Barth. Tradução por Elcio Fernandes. 2. ed. São Paulo:Unesp, 2011.

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

REIS, Alcides Manoel dos. **Candomblé**: a panela do segredo. São Paulo: Mandarim, 2000.

ROMÃO, Jeruse. O educador, a Educação e a Construção de uma Auto-estima Positiva no Educando Negro. *In* CAVALLEIRO, E. (Org.). **Racismo e anti-racismo na educação**: repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2001.

SANTANA, Marise de. ODÊ ERÊ: espaço de construção do conhecimento afro-brasileiro. *In* **ODEERE**: formação docente, linguagens visuais e legado africano no sudoeste baiano. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2011.

SANTANA, Marise de. Formação Étnica Cristianizada de Docentes. *In*: RIOS, Jane Adriana V. Pacheco. **Diferenças e desigualdades no cotidiano da Educação Básica** (Org.). Campinas-SP: Mercado de Letras, 2017. (Série Educação Geral, Educação Superior e Formação Continuada do Educador).

SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). **Identidade e Diferença:** a perspectiva dos estudos Culturais. Petrópolis: Vozes, 2014.

## APÊNDICE A

### I. DADOS PESSOAIS:

1.Nome: \_\_\_\_\_

2.Data de Nascimento: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_

3.Estado civil:

( ) Solteiro(a)

( ) Casada(o)

( ) Viúvo(a)

( ) Outro

4. Atividade ou profissão atual

5. Filhos/Filhas: ( ) sim ( ) não

6. Netos: ( ) sim ( ) não

7. Cor:

8. Religião:

9. Você foi batizado(a)?

Onde?

### II. PROFISSÃO

1. Com você se tornou professor/a?

2. Você leciona há quanto tempo?

3. Tem mais professores na sua família? Quem?

### II. PRÁTICA DOCENTE:

1. Qual (ais) disciplina(s) você ministra?

2. Qual a carga horária da disciplina?

3. Quais os conteúdos voltados para a temática cultura afro-brasileira e africana você trabalha na sua disciplina?

4. Você já trabalhou com a mitologia dos Orixás na disciplina?

5. Quais narrativas relacionadas a essa temática você conhece?

6. Você acha que os mitos dos Orixás são importantes para um trabalho de inclusão da cultura afro-brasileira e africana na escola? Dê sua opinião.

7. Como você se identifica com a cultura afro-brasileira?

## APÊNDICE B

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do Projeto: Diferentes Etnicidades: pretexto para pensar sobre a formação docente de professoras em uma escola pública da cidade de Jequié-Bahia.

Pesquisadora Responsável: Ivanildes Moura dos Santos

Colaborador:

Prezado (a) senhor (a):

Eu sou Ivanildes Moura dos Santos, aluna do Mestrado em Relações Étnicas e Contemporaneidade – PPGREC, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, campus de Jequié, e estou realizando, juntamente com o projeto de pesquisa chamado Diferentes Etnicidades: pretexto para pensar sobre a formação docente de professoras em uma escola pública da cidade de Jequié-Bahia

O objetivo geral dessa pesquisa é investigar: As diferentes etnicidades das professoras interferem na sua prática docente quando se trata da temática mitologia afro-brasileira abordando os mitos dos orixás presentes nas literaturas?. Os participantes da minha pesquisa serão docentes de Escolas Municipais de Jequié-Bahia.

Convido o (a) senhor (a) a participar deste estudo pois esta pesquisa poderá contribuir para valorização e o conhecimento da importância do ensino de cultura africana nos cursos de licenciatura.

Sua participação é voluntária e consistirá em responder uma entrevista, após assinar este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Se alguma pergunta da entrevista lhe causar desconforto, o (a) senhor (a) poderá deixar de responder a pergunta que causar tal incômodo. Ao participar desta pesquisa, o (a) senhor (a), não será identificado (a), permanecendo em anonimato e poderá retirar seu consentimento em qualquer momento da pesquisa, sem sofrer nenhum prejuízo. Esta pesquisa também não traz gastos financeiros para o senhor (a), nem qualquer forma de ressarcimento ou indenização financeira por sua participação. Além disso, sua participação nesta pesquisa não é obrigatória e, caso não deseje participar da mesma, sua vontade será respeitada.

Os resultados desta pesquisa serão publicados de forma anônima em revistas especializadas, de tal forma que o (a) senhor (a), nem nenhum outro participante, serão identificados. As entrevistas serão arquivadas pelas pesquisadoras por cinco anos.

O (A) senhor (a) pode solicitar esclarecimentos antes, durante e depois da participação na pesquisa. Tais esclarecimentos podem ser obtidos com Ivanildes Moura dos Santos através do e-mail: [vaninha.im96@gmail.com](mailto:vaninha.im96@gmail.com), ou do celular (73) 991736221.

Em caso de dúvida, o(a) senhor(a) também poderá entrar em contato com ela na Escola Municipalizada Jornalista Fernando Barreto. Rua Guilherme Fernandes, S/N, Jequiezinho, Jequié-Bahia. (O) (A) senhor/a poderá entrar em contato com as pesquisadoras pelos e-mails:

vaninha.im96@gmail.com/ aabarbosa@uesb.edu.br.

Se o (a) senhor (a) aceitar participar desta pesquisa, precisará assinar o TCLE em duas vias (uma via ficará com o/a senhor/a e a outra ficará sob a guarda de Ivanildes Moura dos Santos) e responder o questionário.

Em caso de dúvida, o (a) senhor (a) também poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (CEP/UESB) pelo telefone (73) 35289727, pelo e-mail: cepuesb.jq@gmail.com ou no seguinte endereço: Av. José Moreira Sobrinho, S/N, Jequiezinho, Jequié-Bahia.

Desde já agradeço sua atenção!

\_\_\_\_\_ - BA, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

---

Participante

---

Pesquisadora Responsável



