

# **GANGAS ZUMBAS DO MARAJÓ: RESISTÊNCIA E LUTA PELA ABOLIÇÃO DA EDUCAÇÃO**

Rodrigo Oliveira dos Santos<sup>1</sup>

## **APRESENTAÇÃO**

No Brasil, criou-se o *mito da democracia racial*, segundo o qual existe a convivência pacífica e harmoniosa entre os diversos grupos étnicos no país, fazendo com que o racismo ampliasse seus tentáculos para se consolidar em todos os setores da sociedade, incluindo a educação, um dos principais veículos de perpetuação dessa doutrina, só por que esta vem demonstrando na história dificuldade para lidar com a temática do preconceito e da discriminação étnico-racial.

Essa dificuldade tem se reproduzido e afetado direto e indiretamente milhares de alunos de escolas brasileiras, simplesmente por um discurso falseado de que não existem conflitos e preferências entre os diversos grupos étnicos que compõem a população brasileira.

As iniciativas tomadas com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN): Temas Transversais, em especial, Pluralidade Cultural, ainda se apresentam insipientes quando comparados com dados atuais apresentados por Vichessi (2009), ao destacar que a abordagem da diversidade não é um tema bem-vindo entre alunos, pais, professores e diretores. Esse é um dos apontamentos do Estudo sobre Ações Discriminatórias no Âmbito Escolar, realizado no primeiro semestre de 2009 pela Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas (FIPE).

Não se trata de suposições e apreensões equivocadas da realidade. A referida pesquisa aponta que idade (91,0%), etnia (94,2%), orientação sexual (87,3%) e local de origem (75,9%), entre outras categorias, incomodam a maior parte do público analisado em 500 escolas públicas de todo país.

Como sustentar a ideologia da “democracia racial” diante desses dados, uma vez que, no que se refere às questões étnico-raciais a repulsa pela discussão compreende 94,2% da amostra, ou seja, das 500 escolas pesquisadas.

É por isso que “Na escola, muitas vezes, há manifestação do racismo, discriminação social e étnica, por parte de professores, de alunos, da equipe escolar, ainda

que de maneira involuntária ou inconsciente” (PCN: Temas Transversais Pluralidade Cultural, 1997, p. 22).

A promulgação da Lei nº 10.639/2003, que torna obrigatório no currículo da educação básica o ensino de história e cultura afro-brasileira demonstra iniciativas de mudanças.

As ações que buscam fazer valer os dispositivos dessa Lei são marcadas por vários acontecimentos que até é possível afirmar que, no Brasil, além dos contrastes que são pertinentes, temos que desaprender o que aprendemos. O mito, a ideologia e falta de uma ética humanitária acaba, por vezes, nos vencendo.

Na verdade, não temos muita noção dessa realidade maléfica que atinge a história e cultura afro-brasileira e a todos aqueles que fazem parte desta, ou seja, quase toda população do país, como aconteceu comigo e com os alunos de uma escola pública municipal do município de Salvaterra, na ilha do Marajó, entre os anos de 2008 e 2009.

O presente artigo nos traz a memória, por meio de duas experiências pedagógicas, a dificuldade da abordagem da diversidade cultural religiosa, em especial, das religiões afro-indígenas, como conhecimento interdito no contexto educacional.

Nesse sentido, a primeira parte do texto apresenta as religiões afro-brasileiras no contexto do Pará, suas particularidades e as estratégias de manutenção e sobrevivência.

Para finalizar, apresento os resultados de duas experiências pedagógicas desenvolvidas com alunos do ensino fundamental, no contexto da Lei 10.639/2003, destacando os desafios proposto na referida lei para educação brasileira, que ainda está marcada pelo racismo, pelo preconceito e pela discriminação racial do negro.

Os alunos, em ambas as experiências, principalmente na última, ao se sentirem no lugar do negro, experimentaram e sentiram na pele a escravidão e a doutrina racista, fortemente implantada no Novo Mundo, sendo perseguidos e discriminados na própria escola que deveria ser um espaço para reconhecimento das diferenças étnico-raciais, confirmando, dessa forma, sua própria natureza e sentido de ser.

## **1 RELIGIÕES AFRO-BRASILEIRAS NO CONTEXTO DO PARÁ**

As religiões afro-brasileiras, atualmente chamadas de matriz africana, são expressivas e marcam a cultura brasileira. Na Pará, essas religiões estão presentes desde o

século XVII (Vergolino-Henry, 2000), ocupando posição marcante na vida de várias cidades brasileiras desde o século XIX (Campelo, 2006).

Vergolino-Henry (2000) informa que alguns autores buscam reconstruir a história da presença dessas religiões no Pará, como Edson Carneiro (1959), Roger Bastide (1985), Oneyda Alvarenga (1938), Pedro Tupinambá (1973) e o casal de antropólogos norte-americanos Seth e Ruth Leacock (1972).

A reconstrução mais presente nesses pesquisadores, segundo a autora, é que essas religiões tenham migrado do Maranhão para o Pará, ou que durante o primeiro ciclo da borracha tenham chegado com os nordestinos, não procedentes somente do Maranhão.

Todavia não se pode testemunhar a sobrevivência de um culto puramente africano, pelo menos no Pará, onde a incorporação de elementos católicos e dos chamados “encantados” indígenas gerou um batuque extremamente sincretizado, modernizado com influência do candomblé baiano e da umbanda do Rio de Janeiro (Salles, 2004, p. 18).

Segundo o autor, no Maranhão, ao contrário do Pará, onde a presença africana teria se concentrado na presença marcante do negro conhecido como *mina*, originário do povo *fânti-axânté*, permaneceu um culto estruturado em torno do *vodu*, mantido pelas *Casas das Minas*, com as peculiaridades africanas, expandindo-se até Amazônia.

Essas religiões estudadas e pesquisadas na região incluíam o Tambor de Mina ou Mina Paraense, Pajelança Africana ou Cabocla, Babassuê, aliado a Pajelança Indígena, incluindo entidades do Catimbó e mais recentemente, a Umbanda importada do Rio de Janeiro na década de 30 (Bastide, 1971, 1974, 1980; Campelo, 2006; Maués, 1995; Salles, 2004; Vergolino-Henry, 2000).

Atualmente, fazem parte do cenário religioso paraense a Pajelança Indígena, mantida em menor escala pelas etnias indígenas que ainda sobrevivem na região; o Tambor de Mina e a Pajelança Cabocla, com forte influência dos cultos do Maranhão; o Candomblé:

[...] introduzido em Belém a partir de dois movimentos: o primeiro, por iniciativa pessoal de alguns paraenses (já iniciados na umbanda ou na mina) que foram a Salvador fazer o santo; e, o segundo, através da “importação” de pais e mãe-de-santo que vieram para a região iniciar filhos e acabaram instalando-se na cidade, onde passaram a construir uma memória de matriz africanizada na região (Campelo, 2006, p. 140).

Destaca-se também, nesse contexto, a Umbanda, enquanto religião presente em todo território nacional e introduzida no Pará na década de 30 por uma mãe de santo mineira, sendo bastante aceita e facilmente assimilada pelas crenças locais, segundo a referida autora.

Essas religiões apresentam um caráter altamente sincrético, uma estratégia de manutenção e sobrevivência no qual os escravos, encontravam na própria religião do dominante espaço para desenvolver suas crenças, assim se organizavam em torno das irmandades de Nossa Senhora do Rosário dos Homens Pretos do Pará e de São Benedito (Salles, 2005; Vergolino-Henry, 2000).

Além dessa estratégia, outras foram desenvolvidas, durante o contato entre os diversos cultos que incluíam brancos, negros e índios, principalmente, o que se percebe em grande parte da Amazônia, é que na maioria dos casos, cada um deles não se sobrepôs aos outros, mas criaram mecanismos de coexistência entre si, envolvendo seus ritos, deuses e crenças, derivando na criação de outras manifestações religiosas, ora, por um lado, e por outro na recriação de outras, na busca de uma identidade mestiça cultural religiosa perdida no processo escravocrata estendendo-se até os dias atuais pela ideologia racista.

Em Salvaterra estão presentes várias casas de cultos afro-brasileiros, sendo o mais expressivo dirigido por uma mãe-de-santo, conhecida na cidade por *mãe Bia*. O culto predominante compreende ao Tambor de Mina com forte influência do Maranhão. Os demais se desdobram na Pajelança Cabocla e na Umbanda, na maioria dos casos.

Nas comunidades quilombolas de Salvaterra algumas pessoas conhecidas por *pajés*, uma espécie de *xamã*, prestam serviços recorrendo às práticas religiosas indígenas, africanas e cristãs, mesmo que essas não possuam um espaço próprio de culto.

Na cidade, o imaginário coletivo da população é permeado por estereótipos e outros termos discriminatórios com relação aos referidos cultos, sendo os mais comuns: *macumba*, *coisa do mal*, *do demônio*.

Essa situação vai sendo desconstruída na escola a partir da abordagem da história e cultura africana e afro-brasileira, entretanto, esse imaginário é transferido para alguns professores e alunos que promovem essa abordagem, comprovando que a educação é um segmento marcado pelo preconceito contra o negro, impedindo o reconhecimento de seus valores socioculturais.

## **2 SALVATERRA: O GRANDE QUILOMBO DO MARAJÓ**

Salvaterra destaca-se no cenário marajoara como município que detém o maior número de comunidades quilombolas reconhecidas da ilha, estando essas em 15: Bacabal, Barro Alto, Boa Vista, Caldeirão, Deus Ajude, Paixão, Pau Furado, Providência,

Mangueira, Rosário, Salvá, Santa Luzia, São Benedito da Ponta, Siricari e Vila União, também chamada de Campina.

Essas comunidades datam de 1850, período anterior à abolição da escravidão e destacam a importância dos povoados negros nessa região, fortemente marcada pela resistência.

A presença africana na ilha inicia-se na segunda metade do século XVIII, por meio de diversas ordens católicas, destacando-se os mercedários que em substituição a mão-de-obra indígena introduziu a africana devida as constantes fugas dos antigos donos da terra.

Nesse sentido, a mão-de-obra africana marca a economia local, sendo inserida no desenvolvimento da pecuária, principalmente, destacando a figura do vaqueiro negro, tornando-se instrumento primordial no desenvolvimento econômico na ilha.

Não se sabe com precisão quanto às etnias africanas trazidas para ao Marajó, já que o Pará não se tornou um centro receptivo de escravos como no caso do Maranhão, de onde provavelmente eles teriam vindo.

O que se sabe é que esses africanos contribuíram significativamente na concepção de homem e na própria cultura e sociedade marajoara.

Não indiferente aos índios extintos na ilha, o africano assimilou e agregou os valores, crenças e o modo de vida local. Por exemplo, no cenário religioso é comum entre as comunidades quilombolas às pessoas assumirem-se como pajés, exercendo práticas religiosas indígenas e africanas ao mesmo tempo, demarcando assim o espaço sagrado indígena com encantados e caboclos, posteriormente cultuados no Tambor de Mina que reconhece o lugar como *terra de caboclos*.

É interessante perceber que a ancestralidade indígena se faz presente pela presença africana fortemente massacrada no sistema escravista, porém mantém viva essas crenças. Mas diferentemente de muitos grupos indígenas, os africanos resistem também no Marajó.

Os primeiros quilombos formam-se nessa mesma época, em vários lugares do Pará, inclusive no Marajó (Salles, 2004; 2005). Em Salvaterra, em 2002, registram-se mais 2.600 pessoas nesses povoados, representando 38% da população rural, pois “Entre esses povoados, estabelecem-se os laços de parentesco, o reconhecimento de uma história comum e de sua condição de herdeiros da terra” (Malungu, 2006, p. 4).

Esse reconhecimento tem representado a herança histórica da luta da resistência desses povos, iniciada por Zumbi, em Palmares, ainda no período colonial.

Na mesma condição de Palmares persiste a situação de conflito entre quilombolas e fazendeiros como uma constante em Salvaterra, destacando-se os conflitos da interdição feita aos quilombolas de transitar pelos atalhos que são linhas de comunicação por entre os povoados; a presença de homens armados que ameaçam os quilombolas; a construção de cercas elétricas que se estendem por quilômetros; apreensão de bicicletas; destruição de roças pelos animais dos fazendeiros; situações em que os fazendeiros impõem o pagamento de um percentual sobre o produto da pesca, entre outros.

Não obstante a esses fatos, por outro lado, o racismo contra os africanos e seus descendentes se reproduz em outras instituições, a exemplo da educação local, principal aparelho ideológico de manutenção desse imaginário. Nesse aspecto, a resistência continua, pois se evidencia a manutenção do *mito da democracia racial*.

Nesse sentido e noutros aspectos iniciou-se o desenvolvimento de atividades pedagógicas em atendimento aos dispositivos da Lei nº 10.639/2003 e outras leis, não somente por isso, mas por se tratar de uma realidade marcada pela resistência, implicando no desconhecimento da importância da história e cultura africana e afro-brasileira local.

A proposta da referida Lei estende-se a todo o currículo da educação básica, embora destaque as áreas de Artes, Literatura e História, não isenta as demais da abordagem.

Nessa acepção são desenvolvidas duas experiências pedagógicas, ambas envolvendo o fenômeno religioso, numa escola pública municipal de Salvaterra, no âmbito das disciplinas Ensino Religioso e Estudos Amazônicos, sendo a última pertencente à parte diversificada do currículo, abarcando os conhecimentos sócio-culturais locais.

O Ensino Religioso na educação brasileira, inicialmente se apresentou como instrumento ideológico da Igreja Católica, a religião dominante, durante os primeiros séculos da colonização, impedindo a manifestação do diferente na escola, como descrito abaixo:

O que se desenvolve é a evangelização segundo os esquemas da época, ou seja, a cristianização por delegação pontifícia, autoridade de Roma, como justificativa do poder estabelecido, em decorrência do regime de padroado. Desta forma, o que se desenvolve como Ensino Religioso é o Ensino da Religião oficial, como evangelização dos gentios e catequese dos negros, conforme os acordos estabelecidos entre o Sumo Pontífice e o Monarca de Portugal (PCN Ensino Religioso, 2009, p. 23).

A partir do século XIX, no Regime Republicano busca-se separar Igreja do Estado, adotando a concepção do Estado laico, entretanto “[...] o ensino da religião esteve presente pelo zelo de fidelidade dos princípios estabelecidos sob orientação da Igreja Católica” (idem, p. 25).

No século XX, o Ensino Religioso sofre com as controversas discussões, evidenciando o fim do monopólio da Igreja, pois esse ensino assume novos referenciais baseado nas concepções que prezam pelo direito individual à liberdade religiosa, como previsto na Constituição Federal de 1988, resultado de muitas lutas sociais contra o modelo de educação eurocêntrica.

Essas mudanças ocorrem na educação, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), a Lei nº 9.394/1996, entretanto, em seu art. 33 assegurava o Ensino Religioso confessional e interconfessional, desrespeitando o Estado laico e a diversidade cultural religiosa do Brasil, sendo alterado no ano seguinte por meio da Lei nº 9.475/1997, passando a ter a seguinte redação:

O ensino religioso de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão, constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurando o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo.

A partir dessa nova concepção na escola, o Ensino Religioso é concebido como área de conhecimento e integra a base nacional comum da educação básica (Resolução nº 04/2010 – CNE/CEB), assumindo o mesmo valor de outras áreas, pois assim como as demais, contribui na formação integral do cidadão (lei nº 9.475/1997). No Pará, é assegurada pela Resolução nº 01/2010 – CEE, e em Belém pela Resolução nº 31/2010 – CME.

Nesse sentido, “O Ensino Religioso é um componente curricular que visa discutir a diversidade e a complexidade do ser humano como pessoa aberta às diversas perspectivas do sagrado presentes nos tempos e espaços histórico-culturais” (Oliveira et al., 2007, p. 34).

De posse da leitura pedagógica dessa área, duas propostas foram iniciadas aos alunos da EMEF Oscarina Santos, em Salvaterra, sendo a primeira aos alunos do 7º ano e a segunda aos do 8º.

Os alunos do 7º ano foram desafiados a apresentarem durante o desfile escolar do dia 07 de setembro (2008) a diversidade cultural religiosa de Salvaterra, enquanto os do 8º, a cultura afro-brasileira, por ocasião do Dia da Nacional Consciência Negra, evidenciando a luta histórica de Zumbi.

Até então, na escola, essas atividades apresentavam apenas um caráter folclórico, inexistindo de fato o conhecimento real desses conteúdos citados, bem como das contribuições dos africanos e indígenas na ilha.

A apresentação da diversidade religiosa de Salvaterra, não esteve restrita apenas aos alunos, teve a participação de algumas lideranças religiosas e da própria comunidade, pois a proposta precisava ser encarada por todos. Cabe a escola a promoção e a sociedade, a participação e o reconhecimento dessa diversidade, logo o fenômeno religioso no Brasil, além de ser plural é social, também.

Com o objetivo de assegurar a tolerância, o respeito e o diálogo entre as diversas culturas religiosas presentes na cidade, os alunos passaram a ter esse contato durante as aulas de Ensino Religioso. Apresentar a diversidade nessa ótica exigiu muito desses protagonistas que não hesitaram na representação; cada aluno caracterizou-se com vestimentas dos diversos líderes religiosos, ligados por faixas de diversas cores a outro aluno que representava o Sagrado, comum as tradições religiosas. Anterior ao desfile, reunidos na escola, os líderes religiosos concordaram com a proposta confirmando a participação no dia do desfile.

No dia 07 de setembro, as diversas cores (de)marcavam os alunos do 7º ano, integrados à personagem Sagrado que marchava à frente, com a vestimenta colorida, representando diversos segmentos religiosos, demonstrando que este não pertence a uma cor, a uma religião ou a grupo étnico, mas está presente em todas, assim é entendido o Estado laico, que não se vincula a uma ou outra tradição cultural religiosa, mas a todas, garantindo o respeito e o direito de crença do povo brasileiro.

Nesse sentido, compreende-se que o Ensino Religioso não somente contribui para isso, mas para a educação das relações étnico-raciais, assegurando o conhecimento dessa diversidade, pois isso é dever do Estado brasileiro.

Entretanto, o estranhamento logo envolveu a muitos devido à presença das lideranças religiosas da tradição africana e indígena, historicamente marcadas pelo preconceito e discriminação, mas essas lideranças não se intimidaram, quando frente às autoridades, unem as mãos com os líderes da tradição cristã adventista e bahai, juntamente com os alunos caracterizados, professores e comunidade, no ato público e solene, exigindo tolerância, respeito e diálogo entre as diversas tradições culturais religiosas que compõe o fenômeno religioso do país.

Mesmo diante dos aplausos e reconhecimento do público que assistia, a atividade foi severamente reprovada no meio político e educacional, tendo como consequência a perseguição aos professores que coordenavam as atividades.

Assim também se deu com a outra proposta, baseada nos dispositivos legais das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, bem como nas Diretrizes (2005) e Orientações (2006) para a Educação das Relações Étnico-Raciais.

Nesse sentido, os alunos passaram a conhecer os conteúdos sobre a história e cultura africana, afro-brasileira e indígena, até então insipientes e inexistentes na escola, pois o que ficava compreendido, segundo eles era uma visão estereotipada do negro *escravo* e do índio *selvagem*.

A proposta tinha como objetivo desenvolver conteúdos não estereotipados sobre essa história e cultura, a partir das comunidades quilombolas locais, distribuídos em cinco temas, numa semana de atividades: história da escravidão, comunidades quilombolas, culinária, religião e arte, destacando as contribuições na música e na dança.

A Semana da Consciência Negra, não ficou restrita apenas a escola dos alunos envolvidos, mas a outras, como as do quilombo de Barro Alto e Mangueira. Entusiasmados com o projeto, os alunos defendem com destreza os valores e a estética negra nos penteados, nas roupas e nos adornos, expondo com propriedade essa história forjada na educação brasileira.

Na abertura das atividades, na Câmara Municipal de Salvaterra, estiveram presentes vários representantes do movimento negro local, vereadores, lideranças religiosas, educadores e comunidade, para contribuir com as discussões até que uma das danças chama a atenção de muitos, a *roda dos orixás*, com os alunos todos caracterizados.

Esse acontecimento tentou descaracterizar o projeto, reduzindo-o a *macumba*, ou seja, *coisa do mal*. Inicia-se, assim, um período longo de perseguições e retaliações aos alunos e professores envolvidos nas atividades.

Isso é confirmado pela demissão da professora que coordenava o primeiro projeto, no início de 2009. No mesmo ano, as atividades continuavam na escola e ressaltavam essa abordagem, do direito e respeito à diversidade e ao diferente.

No entanto, as perseguições continuavam. Em maio, foi publicado na revista da área do Ensino Religioso, em todo Brasil, a primeira atividade com título *A caminho da multiculturalidade: ensino religioso na ilha do Marajó*.

Esse acontecimento nos levou a agendar um momento de reconhecimento do esforço empreendido, principalmente pelos alunos e lideranças religiosas que contribuíram na atividade, agendada inicialmente para o dia 13 de maio. Mas como essa data lembra-nos bem mais a resistência do que a liberdade, logo esse momento não ocorreu, fazendo com que deixasse a escola, pois não suportava tal condição.

Os alunos foram comunicados no mesmo dia sobre a referida decisão, e sob o reconhecimento da ancestralidade presente em todo e qualquer brasileiro, organizaram-se, assim como Zumbi, o *Ganga-Zumba de Palmares*:

Chefes como Ganga-Zumba e Zumbi não necessariamente eram só guerreiros. Podiam ser líderes religiosos. Não se sabe se “Ganga-Zumba” seria nome próprio ou um título dado ao líder. “A palavra ganga significa ‘poder’, ou ‘sacerdote’ em várias sociedades da África central”, diz Flávio Gomes (Lopes, 2005, p. 32).

O herói Zumbi, de posse do poder ancestral não desistiu, mas resistiu até a morte, deixando-nos o exemplo que essa luta transcende os tempos históricos e se apresentam em nosso tempo, confirmando que a herança racista e escravocrata ainda se faz presente e se reproduz na escola brasileira.

Por conseguinte, na escola também estão os *Gangas Zumbas*, os alunos, mudados e agora conhecedores da sua história e cultura, bem como de seus direitos, agrupam-se entre as turmas da escola e em poucos decidem pela greve.

Os alunos reúnem-se frente à escola, e traçam seu percurso de luta com diversos cartazes. Partem rumo ao Fórum Municipal, a Secretaria de Educação e a Câmara de Vereadores, exigindo o direito e liberdade para o conhecimento do diferente, da sua história e cultura, da sua ancestralidade, negada e estereotipada.

Ser negro para eles, não era mais motivo de inferioridade, de negatividade. Ser negro para eles era ser marajoara, ou seja, era assumir sua própria identidade afro-indígena. Já não eram mais indiferentes a isso e a cor não os impediam de ver que todos são iguais e possuem os mesmos direitos e oportunidades, porém diferentes na sua subjetividade.

Nesse sentido, a educação proposta no Brasil passa a perder sua importância e sentido de ser se a mesma continuar nessa condição de perpetuação dessas ideologias racistas “A escola como um não lugar para negros constitui-se pela invisibilidade, pelo esquecimento. E também pelas políticas de negação do reconhecimento as diferenças” (Romão, 2005, p. 17). Logo,

A escola como parte integrante dessa sociedade que se sabe preconceituosa e discriminadora, mas que reconhece que é hora de mudar, está comprometida com essa necessidade de mudança e precisa ser um espaço de aprendizagem onde as

transformações devem começar a ocorrer de modo planejado e realizado coletivamente por todos os envolvidos, de modo consciente (Lopes, 2008, p. 185).

Reconhecer essa dimensão na escola ainda é uma tarefa desafiadora que envolve seus sujeitos, colocando-os numa situação de *bom senso* ou *na parede*, em outras palavras.

Sem se dar conta, muitos professores ainda contribuem para isso, eximem da sua prática pedagógica os valores e as contribuições deixadas por esses grupos étnicos em todos os setores da sociedade brasileira.

As experiências supracitadas, da qual participei, observando, vivenciando e sofrendo com os alunos, ao lado de alguns pais e poucos professores, confirmam que “[...] “o mito da democracia racial” ainda impede a “abolição da educação”. Salvaterra é apenas um exemplo que o racismo fere a autoestima de milhões de alunos brasileiros” (Santos, 2010, p. 63). Esse mesmo mito se apresenta como uma:

Monstruosa máquina ironicamente designada “democracia racial” que só concede aos negros um único “privilégio”: aquele de se tornarem brancos, por dentro e por fora. A palavra senha desse imperialismo da branquidão, e do capitalismo que lhe é inerente, responde a apelidos bastardos como assimilação, aculturação, miscigenação; mas sabemos que embaixo da superfície teórica permanece intocada a crença na inferioridade do africano e seus descendentes (Nascimento, 1978, p. 93).

Confirmam que o lugar do negro estar posto na sociedade brasileira que alega não ser racista. Um bom exemplo disso é o estudo apresentado por Campelo (2006), realizado em algumas escolas de ensino médio do Pará, sobre a abordagem da cultura e religiosidade afro-brasileiras e história da África, que em sua grande maioria são insipientes e marcadas por estereótipos e preconceitos.

Confirmam como o preconceito é elaborado, compartilhado, dissimulado e praticado contra as religiões afro-indígenas. Relembro como já citado, que de todos os temas abordados, o que provocou mais discriminação referia-se a religião afro-brasileira, no caso, o Candomblé, nas duas atividades. A presença dos afro-religiosos durante o desfile do dia 07 de setembro reafirmou como esse preconceito é maléfico em nossa sociedade.

Nesse sentido, o referido estudo destaca um dos aspectos, talvez o mais relevante e complexo de ser abordado na escola, o fenômeno religioso afro-indígena, sendo esse considerado mais que um entrave para a promoção da educação das relações étnico-raciais, por não ser encarado numa leitura pedagógica, como proposto no Ensino Religioso.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando o que aconteceu nessas duas experiências pedagógicas, nada pode apagar o sentimento de aprendizado conquistado e retribuído pelos alunos. O processo de ensino-aprendizagem precisa levar em consideração as experiências pessoais, bem como o contato para apreensão real dos conteúdos.

Sabem-se das barreiras postas com relação aos conteúdos propostos na Lei 10.639/2003, bem como nas citadas Diretrizes e Orientações. Transpor essas barreiras pode provocar situações e evidenciar sentimentos ocultos indesejáveis, entretanto, pode mudar vidas, comportamentos e pessoas, que não tem culpa de serem como são ou como pensam, quando na verdade, apenas lhes é negado o direito de conhecer a veracidade desses conteúdos.

O Brasil acumula esta população desde seus primeiros anos de existência, primeiros os indígenas e depois os africanos. São povos de cor e sempre foram à maioria populacional em relação aos colonizadores. Embora isso fosse um fato, esses povos sempre estiveram a mercê daqueles que detém ou fazem parte do poder institucionalizado, restando-nos, às vezes, o bom senso de termos coragem para encarar de novo tudo o que passamos. Mas será que ainda temos esse ânimo?

Como conceber a escola que temos se nem no dia 13 de maio, que seria uma data para comemarmos e não é? Ele é mais bem compreendido como o Dia Nacional de Luta Contra o Racismo, fazendo-nos lembrar de que a escola deveria ser um espaço privilegiado de reconhecimento das diferenças étnico-raciais, destaca Santos (2010).

Essa luta se traduz em resistência ainda maior quando se tratam das religiões afro-brasileiras. A não compreensão que fazem do Ensino Religioso no país apresenta-se como outro desafio a ser superado dos estigmas postos, mas esse componente curricular encabeçou toda essa discussão na escola, quando a diversidade cultural religiosa brasileira é inerente a essa área do conhecimento, possibilitando a compreensão da diversidade cultural religiosa africana como um valor sociocultural presente na cultura marajoara, ou seja, presente na escola e na vida de muitos alunos, que não temeram demonstrar esses valores na sua própria escola e nas comunidades por onde passaram.

Nesse sentido, o maior preconceito a ser superado encontra-se no próprio professor, que se entrega, se rende e aceita a ideologia racista. Para o aluno, este já foi alguém que lhe provocara segurança, respeito e apreço. O pior disso tudo é que não nos

damos conta dessa dimensão, por estarmos mergulhados nessa elaboração que provoca exclusão, violência e que fere a autoestima de podermos aceitar a pertença da herança africana, na qual todos nós, de fato, participamos. Axé aos alunos!

<sup>(1)</sup> Graduado em Ciências da Religião (UEPA) e Letras, habilitação em Língua Alemã (UFPA); Especialista em Educação das Relações Étnico-Raciais (IFPA) e especializando em Metodologia do Ensino Religioso (FACINTER) e Ciências da Religião (UMESP). Mestrando em Educação PPGED/UFPA e vice-presidente da Associação dos Cientistas da Religião do Pará (ACREPA). Bolsista da CAPES.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Curriculares nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC, 2005.

\_\_\_\_\_. **Diversidade religiosa e direitos humanos**. Brasília: Secretaria Especial de Direitos Humanos, 2006.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9394 – **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, sancionado em 20 de dezembro de 1996. Publicada no Diário Oficial da União, em 23 de dezembro de 1996.

\_\_\_\_\_. Parecer nº 04/98 e Resolução nº 02/98. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.475, de 22 de julho de 1997. Brasília, 1997.

\_\_\_\_\_. Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003. Brasília, 2003.

\_\_\_\_\_. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Brasília, 2008.

\_\_\_\_\_. **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: SECAD, 2006.

BASTIDE, Roger. **Estudos afro-brasileiros**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1972.

\_\_\_\_\_. **Brasil, terra de contrastes**. 10. ed. São Paulo, Difel, 1980.

\_\_\_\_\_. **As religiões africanas no Brasil**: contribuição a uma sociologia das interpenetrações de civilizações. São Paulo, UDUSP, 1960.

\_\_\_\_\_. **As Américas negras**: as civilizações africanas no novo mundo. Trad. Eduardo de Oliveira e Oliveira. São Paulo, 1974.

CAMPELO, Marilu Márcia. **Cultura, religiosidade afro-brasileira e educação formal no Pará**: os valores culturais afro-brasileiros chegam às salas de aula. In: BRAGA, Maria Lúcia de Santana; PINTO, Ana Flávia Magalhães; SOUZA, Edileuza Penha de (Org.). **Dimensões da inclusão no ensino médio**: mercado de trabalho, religiosidade e educação quilombola. Brasília: MEC/SECAD, 2006, p. 139-160.

CARNEIRO, Maria Luiza Jucci. **O racismo na história do Brasil**: mito e realidade. 8. ed. 4. imp. São Paulo: Ática, 2002.

EGHRARI, Iradj Roberto; MEDEIROS, Cléia (coord.). **História e cultura afro-brasileira e africana na escola**. Brasília: Ágere Cooperação em Advocacy, 2008.

FONAPER, Fórum Permanente do Ensino Religioso. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. 6. ed. São Paulo: Ave Maria, 2002.

GUIA DE DIREITOS HUMANOS: fontes para jornalistas. São Paulo, Cortez, 2003.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio A. **Preconceito racial: modos, temas e tempos**. São Paulo: Cortez, 2008. (coleção preconceito, v. 6).

JUNQUEIRA, Sérgio. **História, legislação e fundamentos do ensino religioso**. Curitiba: IBPEX, 2008.

LOPES, Reinaldo. **Zumbi, um grito forte em Palmares**. In: AVENTURAS NA HISTÓRIA. **Quem foi Zumbi**. ed. 27, São Paulo: Abril, 2005, p. 28-35.

LOPES, Vera Neusa. **Racismo, preconceito e discriminação**: procedimentos didático-pedagógicos e a conquista de novos comportamentos. In: MUNANGA, Kabengele (Org.) **Superando o racismo na escola**. 2. ed. Brasília: MEC/SECAD, 2008, p. 181-200.

MACIEL, Maria do Carmo Pereira; SANTOS, Rodrigo Oliveira dos. **A caminho da multiculturalidade**: ensino religioso na ilha do Marajó. In: Diálogo. Revista de Ensino Religioso. Ano XIV – n. 54 – maio/julho, São Paulo, 2009, p. 32-37.

MALUNGU. Coordenação Estadual Associações de Remanescente de Quilombos do Estado Pará. Nova cartografia social da Amazônia. **Quilombolas da ilha de Marajó Pará**. Belém, janeiro de 2006. Fascículo 7. Série: movimentos sociais, identidade coletiva e conflitos.

MAUÉS, Raymundo Heraldo. **Padres, pajés, santos e festas**: catolicismo popular e controle eclesiástico - um estudo antropológico numa área do interior da Amazônia. Belém: Cejup, 1995.

NASCIMENTO, Abdias do. **O genocídio do negro brasileiro**: processo de um racismo mascarado. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

SALLES, Vicente. **O negro no Pará sob o regime da escravidão**. 3. ed. rev. ampl. Belém: IAP; Programa Raízes, 2005.

\_\_\_\_\_. **O negro na formação da sociedade paraense.** Belém: Paka-Tatu, 2004.

SANTOS, Rodrigo Oliveira dos. **Da resistência a consciência.** In: Diálogo. Revista de Ensino Religioso. Ano XV – n. 58 – maio/julho, São Paulo, 2010, p. 60-63.

ROMÃO, Jerusa (Org.). **História da educação do negro e outras histórias.** Brasília: MEC/SECAD, 2005.

VERGOLINO-HENRY, Anaíza. **Religiões africanas no Pará:** uma tentativa de reconstrução histórica. Amazônia. Ano 2 (2), Belém: Ipar, 2000, p. 34-38.

VIVHESSI, Beatriz. **Na escola pública, maioria não tolera diferenças.** In: Nova Escola. **Guia do ensino fundamental de nove anos.** Ano XXIV, n. 225, São Paulo: Abril, 2009, p.40.