

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE ANTROPOLOGIA SOCIAL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ANTROPOLOGIA SOCIAL

Rachel Rua Baptista Bakke

Na escola com os orixás: o ensino das religiões afro-brasileiras na
aplicação da Lei 10.639

São Paulo
2011

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE ANTROPOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ANTROPOLOGIA SOCIAL

Na escola com os orixás: o ensino das religiões afro-brasileiras na
aplicação da Lei 10.639

Rachel Rua Baptista Bakke

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social do Departamento de Antropologia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, para a obtenção de título de Doutora em Antropologia Social.

Orientador: Prof. Dr. Vagner Gonçalves da Silva

São Paulo
2011

Agradecimentos

Um trabalho de tanto tempo nunca se constrói sozinho, sempre contamos com companheiros que nos ajudam a perseguir esse caminho, e, no meu caso, foram mais que companheiros, amigos sem os quais jamais teria chegado até aqui.

Por isso, inicio esse agradecimento aos meus amigos e professores do Departamento de Antropologia Social da USP, pela convivência, inspiração e ajuda, fundamentais para meu desenvolvimento tanto profissional quanto pessoal.

Agradeço especialmente às professoras Lilia M. Schwarcz e que estiveram presentes em minha banca de qualificação cujas leituras foram inspiradoras e estimulantes, espero ter atingido, neste trabalho, um pouco das inúmeras questões que me colocaram.

A Carla, Jayne e Helena, amigas inseparáveis, companheiras de trajetória, que sempre estiveram do meu lado e nunca me deixaram desanimar.

Agradeço à Fundação de Amparo a Pesquisa do Estado de São Paulo, FAPESP, pela bolsa concedida.

A todos educadores que se dispuseram a participar desta pesquisa, em especial a Elisabeth de Souza e a Antonio Carlos Malachias.

Aos meus pais, João e Sandra, pelo exemplo que sempre foram para mim, por nunca me deixarem desistir, por nunca deixarem de acreditar em mim, mesmo quando eu teimava em desacreditar. Nunca poderei agradecer por tudo que me deram.

Aos meus sogros, Karin e Almério, pela paciência com que sempre me trataram, e por toda atenção e ajuda que me deram.

Ao Carlos, meu companheiro, aquele que “aguentou” cada minuto deste doutorado. Imagino o quanto devem ter sido infundáveis esses quatro anos e meio de adiamentos, “abandonos”, distância e ansiedade. A fonte de esperança para aquela a quem sempre faltou fé.

Ao Vagner, a melhor tradução do que é ser um orientador, você foi meu amigo, meu professor, meu norte. Obrigado por ter me conduzido até aqui desde a iniciação científica, por ter me apresentado esse mundo da cultura afro-brasileira e despertado em mim o interesse pela antropologia.

Por fim, quero agradecer imensamente pela oportunidade de ter convivido com uma das pessoas mais generosas que já conheci em minha vida, Rita Amaral, que também me acompanhou desde a iniciação científica, incentivando, estimulando orientando. E é a você, Rita, que dedico este trabalho.

Resumo

A Lei nº 10.639/2003 tornou obrigatório o ensino de História da África e Cultura Afro-brasileira nos estabelecimentos escolares do país. A partir disso, as religiões afro-brasileiras começaram a ser abordadas em sala de aula, como parte de um conjunto de práticas e valores de origem africana importante no desenvolvimento da população negra no Brasil. Este trabalho teve como objetivo estudar o modo como essas manifestações religiosas aparecem nos materiais didáticos, cursos de formação continuada de professores e, por vezes, na própria sala de aula a partir dessa Lei, assim como procurou identificar as tensões e negociações verificadas quando essas religiões saem de seus espaços de manifestação próprios, os terreiros, e adentram a escola. As relações entre a visão de mundo religiosa e do senso comum (presente nos discursos e práticas de professores e alunos praticantes de diferentes denominações religiosas: como o catolicismo, pentecostalismo etc.) com o ensino e aprendizado de valores vistos simultaneamente como “religiosos” e “símbolos culturais étnicos” (a serem mobilizados na constituição de identidades diferenciais) constituem, portanto, o foco desta pesquisa.

Palavras-chave: cultura e religiões afro-brasileiras; educação; símbolos étnicos; identidade cultural

Abstract

Law n. 10.639/2003 made the teaching of African and Afro-Brazilian Culture obligatory in Brazilian schools. In this way, the African-Brazilian religions started to be addressed in the classrooms as part of a set of practices and values of African origin important in the historical development of the Brazilian black population. This study aimed at analyzing how these religious expressions are approached in school text books, in continuing education courses for teachers and, in some cases, in the class room since the approval of this Law, as well as tried to identify the conflicts and the negotiations occurring when these religions leave their own traditional places, the “terreiros”, and move into the schools. The relations between the religious environment and the common sense (present in the discourses and the practices of teachers and students who are followers of different religions as Catholics, Pentecostals and others) and the teaching and learning of values seen at the same time as “religious” and “ethnic cultural symbols” (to be mobilized in the building up of differential identities), are, therefore the focus of this research.

Key words: Afro-Brazilian culture and religions; education; ethnical symbols; cultural identity.

Sumário

Introdução	7
Capítulo I	17
Modos de “ser”: religião, cultura e identidade	
1.1 Diversidade, Igualdade e Diferença	17
1.2 Candomblé e Umbanda: caminhos para a construção de uma cultura afro-brasileira	29
Capítulo II	42
Modos de “Fazer”: a Lei 10.639 e o ensino de história africana e afro-brasileira	
2.1 Caminhos que levariam à Lei 10.639	42
2.2 Agora que é Lei, como implementar?	57
2.2.1 Ações no nível Federal	66
2.2.2 Ações no Plano Estadual – São Paulo	70
2.2.3 Ações no plano Municipal – São Paulo	75
2.3 Material Didático e Paradidático: proposta sobre como fazer	90
2.4 Onde entra as religiões afro-brasileiras nesse fazer?	112
Capítulo III	145
Modos de “Interagir”: cursos de formação de professores e as práticas escolares	
3.1 Mergulhando no Contexto	146
3.1.1 Cursos em contexto universitário	162
3.1.2 Cursos oferecidos por ONG	166
3.1.3 Cursos oferecidos pelo sistema público de ensino	169
3.2 Os orixás nas salas de aula	179
Considerações Finais	204
Referências	208

Índice de Figuras

Figura 1	104
Figura 2	106
Figura 3	131
Figura 4	131
Figura 5	114
Figura 6	115
Figura 7	118
Figura 8	119
Figura 9	119
Figura 10	120
Figura 11	120
Figura 12	122
Figura 13	122
Figura 14	123
Figura 15	125
Figura 16	126
Figura 17	127
Figura 18	127
Figura 19	129
Figura 20	129
Figura 21	129
Figura 22	130
Figura 23	130
Figura 24	130
Figura 25	130
Figura 26	132
Figura 27	132
Figura 28	133
Figura 29	134
Figura 30	139
Figura 31	140
Figura 32	140
Figura 33	140
Figura 34	142
Figura 35	190
Figura 36	190
Figura 37	191
Figura 38	191
Figura 39	192
Figura 40	193
Figura 41	194
Figura 42	194
Figura 43	195
Figura 44	195
Figura 45	196
Figura 46	196
Figura 47	198
Figura 48	199
Figura 49	199
Figura 50	200
Figura 51	200

Introdução

No início do século XXI, mais precisamente em janeiro de 2003, o então presidente da República Luis Inácio Lula da Silva promulgou a Lei 10.639, alterando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) e explicitando¹ a obrigatoriedade do ensino de história da África e da cultura afro-brasileira como temas transversais do currículo das escolas de ensino básico, públicas ou privadas.

A promulgação dessa Lei representou, por um lado, uma vitória dos movimentos sociais negros, que, desde a década de 1970, vêm se organizando e reivindicando a adoção de políticas públicas de afirmação, em especial na área da educação. Por outro lado, indicou uma mudança substancial do posicionamento do Estado brasileiro em relação ao racismo, explicitando que entraríamos num novo momento político no qual dois modelos de nação entrariam em debate no plano. O primeiro, a partir de um discurso mais universalista, assume a existência do racismo na sociedade brasileira, mas opta por saídas não racialistas, colocando-se, assim, em oposição à adoção de políticas públicas que levem em consideração o termo raça. O segundo, articulado pelos movimentos sociais negros e intelectuais, propõe o combate ao racismo a partir de uma ressignificação do termo raça, desassociando este de seu passado biológico, e o aproximando de seu caráter político. Nesse contexto, o termo negro também é ressignificado, passando a abarcar as pessoas que se autotransformam como pretos e pardos, dividindo a população da nação em dois grupos negros e não negros. Esse modelo, defendido pelos movimentos sociais negros, passa a pautar a luta contra a desigualdade e o racismo a partir de um discurso de valorização da diferença para a igualdade de condições de acesso a bens e direitos. As políticas públicas de ação afirmativa são, nesse cenário, instrumentos privilegiados de luta.

¹ A Constituição de 1988 já determinava o ensino de história dos diversos povos que contribuíram para a formação da Nação, a LDB de 1996 também definiu isso, assim como os Parâmetros Curriculares Nacionais de 1998. Nesse sentido a lei vem para explicitar aquilo que já estava determinado nas leis e orientações anteriores.

A promulgação da Lei 10.639 é mais um capítulo da disputa entre esses dois modelos, assim como as políticas de cotas para o acesso à universidade pública. Para entender o cenário de articulação e gestação dessa política pública, optamos por retroceder na história até a década de 1970.

Os anos de 1970 compõem um período de ebulição no processo de rediscussão de uma identidade negra. Inspirados nos movimentos de descolonização de países africanos, na renascença cultural caribenha, na luta contra o *apartheid* na África do Sul e nos movimentos de luta pelos direitos civis nos EUA começa a se articular, na sociedade civil, um movimento político de conscientização da identidade negra que culminará na fundação do MNU (Movimento Negro Unificado) no ano de 1978.

Diferente de outros movimentos sociais negros que até então existiram em nível nacional, como a Frente Negra Brasileira (FNB) e o Teatro Experimental do Negro (TEN), os quadros do MNU eram formados, em sua maioria, por negros egressos do ensino superior, mas que, mesmo assim, continuavam enfrentando barreiras discriminatórias no processo de inserção no mercado de trabalho e ascensão social.

Até então, tanto a FNB quanto o TEN possuíam um discurso de combate ao racismo pautado na busca pela inclusão do negro na sociedade nacional como brasileiros, a partir, principalmente, do acesso à educação. O discurso do MNU caminhou para a tomada de consciência da negritude e, a partir da autoafirmação, para a conquista da igualdade de direitos como afro-brasileiros.

Essa é uma mudança significativa em termos de posicionamento político e marca o processo de gestação desse segundo projeto de nação que vem repercutir, para além dos meios da militância nos dias de hoje.

Os anos 1960 e 1970, também são um período de efervescência cultural no qual a identidade nacional será novamente questionada e reconstruída. Nesse cenário, os símbolos da herança cultural africana também foram mobilizados, seja para a reafirmação da ideia de miscigenação, seja para a valorização de uma conscientização de negritude, ou de identidade regional². Exemplos disso se encontram na Música Popular Brasileira, com o Afro-samba de Vinícius e Baden Powell, o Tropicalismo³ ou as obras de Clara Nunes⁴ e Martinho da Vila; na literatura com os livros de Jorge Amado, *Tenda dos Milagres* (1969) e *Dona Flor e Seus dois Maridos* (1966); nos blocos de carnaval de Salvador (*Ilê Aiyê*, *Araketu* e *Filhos de*

² Ver: Santos, 2005

³ Ver: Amaral e Silva, 2006

⁴ Ver: Bakke, 2007

Gandhi), no cinema com o filme *Macunaíma*⁵ (1969) e *O amuleto de Ogum*⁶ (1974), entre outros.

Com o processo de distensão política e da redemocratização do país, já na década de 1980, os movimentos sociais ganharam, através de sua mobilização, mais espaço, e o movimento negro acabou conseguindo se fazer representar na Constituição de 1988.

Mais tarde, em 1995, por ocasião das comemorações dos 300 anos da morte de Zumbi dos Palmares, os movimentos sociais negros realizaram uma marcha – a *Marcha dos 300 anos de Zumbi dos Palmares* – até Brasília, onde entregaram uma reivindicação por políticas públicas de ações afirmativas ao então presidente da república, Fernando Henrique Cardoso. Nessa comemoração, o presidente fez um discurso no qual, pela primeira vez, o Estado brasileiro reconhecia oficialmente a existência do racismo, mudando o posicionamento até então adotado, sem grandes alterações, desde a década de 1930. No ano seguinte, a luta dos movimentos sociais negros também aparece na promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) que reafirma a orientação de que os currículos escolares deveriam tratar da participação dos negros e indígenas na formação da sociedade brasileira.

Contudo, foi apenas após a participação do Brasil na Conferência de Durban, em 2001, da qual resultou a assinatura de um documento no qual o governo brasileiro assumia a responsabilidade por adotar políticas públicas de ação afirmativa, que o debate ganhou força na opinião pública.

Em decorrência deste posicionamento, o debate público a respeito do racismo e de seu combate foi fomentado e disto resultou a adoção de políticas de cotas em Universidade Federais a partir de 2003⁷, a promulgação da Lei 10.639, a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino das relações étnico-raciais positivas de 2004, a aprovação do Estatuto da Igualdade Racial na Câmara Federal em 9 de setembro de 2009⁸ e a elaboração do Plano Nacional de Implantação da Lei 10.639, também deste ano.

Esta tese é resultante de uma pesquisa realizada entre 2007 e 2011, período de mobilização para a efetivação da Lei 10.639. Debruçamo-nos sobre o ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira, buscando compreender a mobilização das religiões afro-brasileiras, em especial o candomblé e a umbanda, como

⁵ Direção: Joaquim Pedro de Andrade.

⁶ Direção: Nelson Pereira dos Santos.

⁷ Fonte: Carvalho, 2006

⁸ Vale a pena ressaltar que o texto aprovado na câmara dos deputados federais, no que diz respeito à educação, reafirma a inclusão de disciplinas que estudem história da África e do negro no Brasil no currículo escolar obrigatório.

símbolos de uma herança africana importantes para o processo de resistência cultural dos afro-brasileiros e, portanto, elementos importantes para a construção de sua identidade.

A partir de um tempo e local específico, a promulgação da Lei 10.639 e sua aplicação, constrói-se uma análise a respeito do uso das religiões afro-brasileiras como símbolo cultural e marcador de diferença, num momento em que as representações coletivas sobre as relações raciais e sobre a própria nação brasileira estão colocadas em questão.

No mundo atual, cada vez mais a diferença cultural ocupa lugar central nas construções identitárias que visam à aquisição de direitos políticos, econômicos e sociais. As religiões afro-brasileiras, em especial o candomblé, nesse universo, apresentam-se como ícones poderosos, com capacidade de mobilizar laços de continuidade entre África e Brasil, ocupando, nesse último, o papel de símbolo de resistência e marca da diferença.

Essa força simbólica das religiões afro-brasileiras pode ser entendida dentro do próprio processo de formação da antropologia como um campo do saber acadêmico. Conforme Vagner Gonçalves da Silva (2002), o negro, em seus aspectos raciais e religiosos, foi construído como “objeto de pesquisa” e formação de uma “ciência do Brasil”, a partir do final do século XIX, nas obras de Sílvio Romero, Nina Rodrigues, entre outros. Mais tarde, com Artur Ramos os aspectos biologizantes e o paradigma racial da análise de Nina Rodrigues foram substituídos pela concepção de cultura, e a religião se apresentou como via de acesso a essa cultura negra. Nesse período, Ramos defendeu a introdução do negro e de sua religiosidade como parte do currículo oficial da disciplina de antropologia na universidade brasileira (Silva, 2002:89).

Foi com Gilberto Freyre que o estudo sobre as relações raciais entre negros e brancos se tornou uma área de pesquisa autônoma, distanciando-se assim das questões culturais e religiosas que acabaram por serem classificadas na chave da etnografia, enquanto a primeira tratava da conversão de análises históricas, sociológicas e antropológicas. Mas, apesar desse processo de separação, em alguns trabalhos, como no de Donald Pierson ou no de René Ribeiro, raça e religião aparecem novamente juntas explicitando vínculos entre o campo etnográfico das religiões afro-brasileiras e as análises das relações raciais.

Vale ressaltar ainda aqui, que a construção dessas religiões como objeto de análise etnográfica muitas vezes reforçou um olhar que valorizava muito mais entender “as partes indissolúveis da África no Brasil” do que as “formas com que a África se dissolveu no Brasil” (Silva, 2002:95). Esse tipo de valorização das

Gracias por visitar este Libro Electrónico

Puedes leer la versión completa de este libro electrónico en diferentes formatos:

- HTML(Gratis / Disponible a todos los usuarios)
- PDF / TXT(Disponible a miembros V.I.P. Los miembros con una membresía básica pueden acceder hasta 5 libros electrónicos en formato PDF/TXT durante el mes.)
- Epub y Mobipocket (Exclusivos para miembros V.I.P.)

Para descargar este libro completo, tan solo seleccione el formato deseado, abajo:

