



**A REGULARIDADE E DESAFIO DA APLICAÇÃO DA LEI 10.639/03:
O RESSOAR DO TAMBOR NO TRATO PEDAGÓGICO**

**THE REGULARITY AND CHALLENGE OF LAW ENFORCEMENT 10.639/03:
THE RESOUNDING OF THE DRUM IN THE PEDAGOGICAL TREATMENT**

**LA REGULARIDAD Y EL DESAFÍO DE LA APLICACIÓN DE LA LEY 10.639/03:
RETUMBAR DEL TAMBOR EN EL TRATAMIENTO PEDAGÓGICO**

Waldinéia Teles Pereira¹
Renato Alves de Carvalho Júnior²

RESUMO

O presente trabalho propõe abordar e dialogar uma série de questionamentos históricos acerca da regularidade e os inúmeros desafios de tratar pedagogicamente a História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura afro-brasileira e seus impactos na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição dos afrodescendentes nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil, principalmente, quando se trata da espiritualidade e ancestralidade. Percebemos o grande entrave no ambiente escolar quando o diálogo perpassa pelas religiões de matrizes africanas. E esse texto, apresenta o tambor como elemento e o grande mediador do embalo das nossas raízes ancestrais tão presentes em nossas vidas, nos chamando para aprender com plenitude e consciência. Respeitar profundamente o diferente e compreendê-lo, as verdades da fé das diversas tradições religiosas, ou forma de ateísmo, com a máxima da ética e sem que haja sectarismo, possibilitando orientar o aluno a conhecer e refletir sobre si e sobre os outros, com a possibilidade de aprender a história e cultura africana e afro-brasileira, referidas na lei 10.639/03, como uma ferramenta de uma docência antirracista.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Lei 10.639/03. Religiões de Matrizes Africanas. Antirracismo.

ABSTRACT

The present work proposes to approach and discuss a series of historical questions about regularity and the numerous challenges of pedagogically treating the History of Africa and Africans, the struggle of blacks in Brazil, Afro-Brazilian culture and its impacts on the formation of national society, rescuing the contribution of people of African descent in the social, economic and political areas relevant to the History of Brazil, especially when it comes to spirituality and ancestry. We perceive the great obstacle in the school environment when the

Submetido em: 15/12/2020 – **Aceito em:** 31/03/2021 – **Publicado em:** 12/07/2021

¹ Waldinéia Teles Pereira - Filha de Oṃṓlu e Iansã; Mãe; Esposa; Professora; Pedagoga(UFF); Especialista em Raça, Etnias e Educação (PENESB-UFF); Mestra em Educação (UFF) e Membro do Grupo de Pesquisa Kékeré (UERJ- PROPED).

² Renato Alves de Carvalho Júnior - Ègbón de Sàngó; Pai; Professor; Historiador (UFF); Mestre em Educação pelo PROPED/UERJ e Membro do Grupo de Pesquisa Kékeré (UERJ-PROPED)



dialogue permeates the religions of African origin. And this text presents the drum as an element and the great mediator of the momentum of our ancestral roots so present in our lives, calling us to learn with fullness and awareness. To deeply respect the different and to understand it, the truths of the faith of the different religious traditions, or form of atheism, with the maxim of ethics and without sectarianism, making it possible to guide the student to know and reflect about himself and about others, with the possibility of learning African and Afro-Brazilian history and culture, referred to in Law 10.639 / 03, as a tool for an anti-racist teaching.

KEYWORDS: Education. Law 10.639 / 03. African Matrix Religions. Anti-racism.

RESUMEN

El presente trabajo propone abordar y discutir una serie de cuestiones históricas sobre la regularidad y los numerosos desafíos del tratamiento pedagógico de la Historia de África y de los africanos, la lucha de los negros en Brasil, la cultura afrobrasileña y sus impactos en la formación de la sociedad nacional, rescatando la contribución de los afrodescendientes en las áreas sociales, económicas y políticas relevantes para la Historia de Brasil, especialmente en lo que respecta a la espiritualidad y la ascendencia. Percibimos el gran obstáculo en el ámbito escolar cuando el diálogo impregna las religiones de origen africano. Y este texto presenta al tambor como elemento y gran mediador del impulso de nuestras raíces ancestrales tan presentes en nuestras vidas, llamándonos a aprender con plenitud y conciencia. Respetar profundamente lo diferente y comprenderlo, las verdades de la fe de las diferentes tradiciones religiosas, o forma de ateísmo, con la máxima de la ética y sin ningún sectarismo, que permita orientar al alumno a conocerse y reflexionar sobre sí mismo y sobre los demás, con la posibilidad de aprender la historia y la cultura africana y afrobrasileña, a que se refiere la Ley 10.639 / 03, como herramienta para una enseñanza antirracista.

PALABRAS CLAVE: Educación. Ley 10.639 / 03. Religiones matriciales africanas. Anti racismo.

ABRINDO A GIRA

Remotamente, sabe-se que a condição de inferioridade da população negra como fenômeno mundial, que afeta a todos os setores da vida humana, é o resultado da disseminação das equivocadas teorias raciais, originárias da Europa, que, no final do século XIX, foram apropriadas pelos brasileiros em busca da construção da nação. As propostas de intelectuais e as medidas políticas para fazer desaparecer às populações negra e indígena provocaram a extinção quase que total da população originária do país e tornaram a população negra majoritariamente mestiça.

A permanência da população negra, atualmente, ligeiramente superior à metade dos brasileiros, permanece na sociedade por meio das várias formas de resistências, que, entretanto, mesmo retraindo as tentativas políticas para a sua extinção, ainda não foram suficientes para impedir as desigualdades raciais em todos os setores sociais e na saúde.

Entretanto, documentos legais dos quais o Brasil é signatário afirmam o compromisso da sociedade brasileira com o direito à educação e o combate às desigualdades raciais.



A Declaração Universal dos Direitos Humanos, adotada e proclamada pela resolução 217 A – III, da Assembléia Geral das Nações Unidas, em 10 de dezembro de 1948, legitima o direito à instrução a todas as pessoas, sem qualquer forma de discriminação. A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 3º, inciso IV, garante a promoção do bem de todos, sem preconceito de origem, raça, cor, credo, idade, sexo e quaisquer formas de discriminação (BRASIL, 1988). Ainda, a Constituição Federal, capítulo III, garante a educação pública e gratuita como direito para todos os cidadãos, pautada nos princípios de igualdade de condições de acesso e permanência na escola, princípios que, ao longo da história do Brasil, foram negados para a população negra. A Lei 9.394/96, no inciso I, reforça a Constituição Federal, referindo-se à igualdade de condições para o acesso e permanência na escola.

A participação do povo negro na construção da sociedade brasileira tem sido pouco considerada ao longo da nossa história, do contrário, não haveria a necessidade do estabelecimento da Lei 10.639/03, do Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Para compreendermos a exclusão da população negra na história, precisamos entender que a escravidão nas Américas possui características bem específicas, baseando-se na raça e na etnia. A partir do tráfico de africanos, os escravizados se tornaram sinônimo de negros, mesmo havendo negros não escravizados. A cor da pele passou a ser um elemento fundamental para identificar a condição de escravizados e para estigmatizar e marcar inferioridade social.

Segundo as historiadoras Hebe Mattos, Martha Abreu e Carolina Dantas (2010), o desenvolvimento da escravidão moderna esteve vinculado à expansão do capitalismo no mundo atlântico. Além disso, o estabelecimento dos interesses econômicos dos impérios coloniais ajudou na criação de sociedades escravistas nas Américas, onde a cor da pele se tornou uma marca fundamental de discriminação social.

O Brasil foi o último país do mundo que libertou os africanos e seus descendentes do sistema escravocrata. Esse fato acarretou infelizes marcas em nossa história, pois, além de tardio, não foi acompanhado de políticas de reparação no pós-abolição, contribuindo fortemente para a manutenção do racismo e outras vulnerabilidades que violentam até hoje o nosso povo.

Ainda hoje, a população negra luta por direitos legítimos de cidadania, afirmação de seus valores, crenças e identidades em nossa sociedade e almeja ser mencionada na história não mais com a perspectiva da invisibilidade e/ou visível por meio das marcas de escravizados, de exclusão e de inferioridade.

Nesse contexto, inúmeras foram as formas de resistência negra à escravidão: fugas, formação de quilombos, automutilação, abortos induzidos e um sem número de outras práticas.



Certamente o desenvolvimento das religiões de matrizes africanas representou, e ainda representa, uma das mais importantes ferramentas na luta contra o escravismo e o racismo.

O grande complexo cultural e linguístico das macumbas possibilitou a reconstrução de várias Áfricas no Brasil. Para Simas e Rufino (2018) os primeiros terreiros foram os corpos-templos dos nossos e das nossas ancestrais em diáspora. Todo o compêndio de saberes que atravessou o atlântico se mantém vivo a cada banho de àgbô (banho resultante da maceração de ervas rituais), cânticos propiciatórios e toques em homenagem às divindades. Cada bolinho de acarajé frito no azeite de dendê, que assanha nossos olfatos a paladares a metros de distância, revela uma vitória contra o colonialismo.

Nos terreiros, assim como na velha África de *Bâ* (2003) tudo comunica: cheiros, gostos, sons, silêncios, as cores e a ausência delas, arrepios, sonhos, intuições. É importante ressaltar que as experiências proporcionadas pelas macumbas são multissensoriais. Para além da hierarquização ocidental dos sentidos que ocorre em detrimento da visão às religiões de matrizes africanas revelam em seus cotidianos diversas maneiras de “cosmopercepção” do mundo, como nos ensina *Oyewùmí* (1997). Com isso, na esteira do que sugere a autora, trazemos para a centralidade do debate a possibilidade de “macumbização” (Carvalho Junior, 2020) de nossas práticas docentes através do tambor.

“O que me fala o tambor?”: práticas pedagógicas macumbadas, dança para Şàngó³ e lei 10.639/03

A palavra macumba, com o avançar do racismo religioso, ganhou contornos depreciativos e ofensivos para atacar os religiosos de matrizes africanas. As origens do termo, no entanto, nos revelam significados outros que melhor coadunam com as nossas vivências e escolhas epistemológicas. Sobre o termo em questão, Lopes (2011, p. 418) afirma ser “nome genérico, popularesco e de cunho às vezes pejorativo com que se designam as religiões afro-brasileiras, notadamente a umbanda e o candomblé”. Existem, portanto, outras acepções e etimologias para o termo que nos interessam mais. O autor completa o fragmento, citado anteriormente, da seguinte maneira:

O vocábulo é de origem banta, mas o étimo é controverso. [...] remete ao quimbundo makumba, plural de dikumba, “cadeado”, “fechadura”, em função das “cerimônias de fechamento de corpos” que se realizam nesses rituais. No entanto, a origem parece estar no quicongo *makumba*, plural de kumba, “prodígios”, “fatos miraculosos”, ligados a cumba, feiticeiro (LOPES, 2011, p. 418).

³Divindade masculina de origem iorubana associada ao fogo, ao trovão e à justiça.



Diante dos múltiplos saberes da cultura jongoeira, percebemos que o termo novamente aparece, mais ou menos, na mesma linha apontada por Nei Lopes (2011), como observamos a seguir:

O que é jongoeiro cumba? Para praticantes do complexo musical “jongo” em meados do século XX, quando Stein e Borges Ribeiro fizeram suas pesquisas, “cumba” tinha a conotação de “mágico, mestre do feitiço”. O jongoeiro cumba carregava seus “pontos” (“versos”, mas literalmente “fios e laçadas de costura” – como aqueles de tropeiros com arreios) com poderes especiais: em particular os pontos-enigma de desafio (“demanda”), lançados para provocar seus pares. Procuro mostrar que “cumba” evocava para os escravos do século XIX um rico conjunto de significados, enraizado na cultura centro-africana. “Mestre do feitiço”, no entanto, é preciso o suficiente, por ora, para prender na mesma linha jongoeiros e historiadores (SLENES, 2007, p. 109-110).

Desse modo, é preciso indicar que, neste trabalho, consideramos:

Macumbeiro: definição de caráter brincante e político, que subverte sentidos preconceituosos atribuídos de todos os lados ao termo repudiado e admite as impurezas, contradições e rasuras como fundantes de uma maneira encantada de se encarar e ler o mundo no alargamento das gramáticas. O macumbeiro reconhece a plenitude da beleza, da sofisticação e da alteridade entre os agentes (SIMAS; RUFINO, 2018, [S.p.]).

Propor ações pedagógicas macumbadas significa trazer para a centralidade do debate a importância dos saberes ancestrais que até hoje alimentam as práticas de origem africana e afro-brasileira no construto de ações efetivamente antirracistas. A demonização das manifestações afro - diaspóricas é um dos grandes entraves para a aplicação da lei 10.639/03 e para a consolidação de uma cultura escolar que combata notadamente o racismo, principalmente o racismo religioso. A ideia de uma pedagogia macumbizada reitera as religiões de matrizes africanas como importantes eixos civilizatórios sem os quais não se pode pensar o Brasil plenamente. Desse modo, o que será realmente que nos fala o tambor? O que ele se propõe a ensinar? E o quanto deixamos de aprender com ele?

Na sexta-feira 26 de julho de 2019, nós tivemos a oportunidade de ministrar uma oficina cujo nome era “O que me fala o tambor?”, junto de outros membros do Grupo Kékeré. A oficina foi uma das últimas atividades do 3º Simpósio ABHR (Associação Brasileira de História das Religiões) Sudeste, cujo tema foi: “Laicidade e Pluralismo: Educação, Religiosidade e Direitos Humanos”, que ocorreu na Universidade do Estado do Rio de Janeiro/UERJ, entre os dias 22 e 26 de julho do referido ano. A ideia era provocar nas pessoas percepções e reflexões



a partir do toque de diversos instrumentos de percussão e as múltiplas narrativas que eles são capazes de produzir por si próprios.

É válido destacar a trajetória pioneira e combativa do Grupo *Kékeré*, vinculado ao PROPED/UERJ, no que se refere aos Estudos com Crianças de Terreiro. Orientado por Stela Guedes Caputo, o *Kékeré* produz, com as crianças, protagonistas de nossas pesquisas, epistemologias e reflexões a partir dos terreiros e de suas formas de subjetivar o mundo.

Enquanto Renato Alves, João Victor Ferreira e Rafael dos Santos percutiam as peças musicais de maneira intercalada com algumas falas os demais participantes transitavam livremente pelo espaço. Ora as movimentações dos e das participantes eram mais espontâneas, ora era sugestionada por coreografias específicas como veremos posteriormente. O primeiro momento da oficina ocorreu após a entrada do grupo ao som da avamunha, ritmo bastante comum nos candomblés. É percutido com os aguidavis (varetas rituais confeccionadas a partir de galhos de árvores) e geralmente é tocado para trazer, ou recolher, divindades ou membros do terreiro durante as cerimônias públicas. Na sequência uma interação entre os mais variados instrumentos, como pandeiro, tamtam, atabaques, agogô, caxixi e Cajon, passeava por ritmos sagrados e profanos que iam dos toques de terreiro passando pelo samba e funk.

A segunda e mais aguardada parte da oficina consistia numa pequena demonstração de 3 toques devotados a Şàngó em sequência. O primeiro dos toques é o *Tónibòbè*, conhecido também nos cotidianos dos candomblés como bolero de Şàngó. De acordo com Pessoa de Barros (2009), seu significado numa tradução livre seria “pedir e adorar com justiça”. Nas palavras do autor

A dança executada por Xângo, neste ritmo, apresenta algumas singularidades. Os pés avançam devagar e os calcanhares marcam, com uma batida mais forte, os gestos que as mãos executam, à altura do rosto do dançarino. Os punhos fechados, com exceção, dos indicadores, giram em torno de si mesmos, e repentinamente, lançam-se ora a direita, ora a esquerda, e para cima, como quem lança algo. A cada gesto de mão, ergue-se um dos pés, de maneira cadenciada. (PESSOA DE BARROS, 2009, p. 92)

Em seguida, o segundo dos ritmos tocados, chamado de *ilú* em algumas tradições, possui uma coreografia marcada por passos firmes quase que em diagonal em consonância com o movimento de um braço por vez, erguido. Acompanhando cada frase da dança, ao erguer os braços Şàngó realiza movimentos circulares com as mãos como se guardasse para si os segredos do mundo ou tomasse o poder de seus oponentes. Por fim, o *àlújá* que é um toque



incessantemente rápido, que lembra a cavalaria de Sàngó, encerra a apresentação coreografada pela èkéji⁴ Elaine de Oya⁵ do *Ilé Àṣẹ Àiyé Ọbalúwáiyé*, terreiro de candomblé situado em Pedra de Guaratiba/RJ.

Nesse sentido, a apresentação performada durante a oficina, ao remontar o que ocorre cotidianamente nos terreiros, narrou, sem o uso de palavras faladas, um pouco da história do Rei do Fogo e do Trovão. Os òtán são parábolas mantidas e recontadas pela tradição oral e representam uma das mais importantes ferramentas para a transmissão do conhecimento e manutenção das tradições. Contudo, múltiplas são as possibilidades dessas narrativas serem passadas adiante. Para Simas e Rufino (2018) cada ritmo conta uma história e é por ele mesmo, suas coreografias respectivas e os efeitos sentidos no próprio corpo, uma forma peculiar de contação de histórias. É o que os autores chamam de “gramática dos tambores”: a capacidade que cada tambor possui de imprimir um discurso e o que nos ensinam na sequência.

O tambor também é livro e o aguidavi – a vareta sagrada que percurte o couro – é caneta poderosa para contar as aventuras do mundo. Eles educaram mais gente que os nossos olhares, acostumados apenas aos saberes que se cristalizaram formalmente nos bancos acadêmicos e escolas padronizadas, imaginam. Saibamos reconhecer, aprender e ensinar suas falas. (Simas e Rufino, 2018, p. 63).

As religiões de matrizes africanas dispõem de tecnologias ancestrais sofisticadas na preservação e transmissão dos saberes. As parábolas, as cantigas, os elementos da natureza, as cores, os animais votivos, tudo comunica no terreiro. Nesse sentido, os toques dos orixás reverberam uma história de ensinamentos, de resistência e luta contra o racismo em saudação com a nossa ancestralidade. O toque do tambor, especialmente para Sàngó, clamando por justiça entoa o som de toda luta negra e antirracista.

Atualmente, a elaboração e a implementação de políticas de promoção da igualdade racial significam o reconhecimento de que o racismo é um dos principais elementos de entrave às oportunidades de acesso ao trabalho e a condições dignas de moradia, saúde e educação para a maioria da população brasileira.

⁴ Cargo feminino de alto posto na hierarquia dos candomblés conferido às mulheres que não entram em transe provocados pelas divindades.

⁵ Divindade feminina de origem iorubana regente dos ventos e tempestades.



As lutas históricas dos movimentos negros, as políticas de ação afirmativa referentes ao ingresso dos afrodescendentes do Ensino Superior e algumas mudanças curriculares⁶ colaboram para uma séria reflexão político-pedagógica e tangenciam a escola como um espaço privilegiado para a promoção da igualdade racial e eliminação de toda forma de discriminação e preconceito.

Além disso, temos o compromisso de colaborar com a construção de uma sociedade livre, justa e solidária, como também garantir o desenvolvimento nacional, erradicar a pobreza, a marginalização e reduzir as desigualdades raciais, sociais e regionais. Assim como promover o bem-estar de todos, sem preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade ou quaisquer outras formas de discriminação, pois tais objetivos constam em nossa Constituição Federal – artigo 3º.

Todavia, o que se vivencia no ambiente escolar que gera tal acesso e/ou impedimento de ensinar aos estudantes, nas diversas modalidades de ensino a cultura e história do povo negro? Onde cabe o toque dos tambores? O que se vive em termos de discriminação e preconceito racial na escola que promove essa tão expressiva omissão da história dos orixás, inkices e voduns⁷? E o que esses estudantes têm a declarar?

Para finalizar, propomos o que já está estabelecido pelo Estado brasileiro, que é o cumprimento da Lei 10.639/03, inserida nas práticas pedagógicas, não somente na universidade, mas em todas as modalidades e etapas do sistema educacional. Como percebemos nessa oficina, o silenciamento acerca da humanidade da população negra é esvaziado e vivenciado pelos estudantes descendentes de tal população da maneira mais cruel e demonizada, que é a inferiorização de sua capacidade de elaboração e criação de pensamento, arte e história.

Pensar a escola em uma perspectiva que estabeleça diálogo entre currículo, diversidade e didática é um desafio de imensurável proporção para os profissionais de educação na atualidade. O desafio está numa leitura de si acerca de uma estrutura histórica de preconceitos e discriminações sociais, que refletem percepções de mundo, práticas pedagógicas, discursos, posturas e vida, em uma conjuntura socioeconômica que privilegia o consumismo, a intolerância, o egocentrismo e a disputa acerca de questões racistas, sexistas e burguesas.

⁶ Alguns dos documentos dessa natureza são: Parâmetros Curriculares Nacionais em 1998, a Lei 10.639/03, o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, o Parecer CNE/CP nº 03/2004 e a Resolução CNE/CP nº 01/2004

⁷ Nome dado, respectivamente, às divindades cultuadas nas tradições ioruba, congo-angola e jeje.



O tambor é um dos elementos mais marcantes das culturas africanas em diáspora. Está presente nos terreiros, na capoeira, no jongo, no samba e até nas batidas do nosso coração que parecem atender um chamado ancestral que vibra na mesma frequência do surdo ou do rum, o maior dos tambores da orquestra ritual dos candomblés. Trazer o tambor para o pátio da escola e pautar nossas práticas pedagógicas ao toque dos atabaques significa desestabilizar os pilares eurocêtricos das instituições escolares. Assim como a macumbização de novas práticas

A investigação antirracista ao resistir ao conhecimento imposto e dominador, ajuda a desafiar as relações coloniais e imperiais. Ao dirigir a responsabilidade do investigador aos sujeitos e aos usos e aplicações do conhecimento, a investigação antirracista afasta a investigação convencional da sua natureza parasítica (DEI; JOHAL, 2008, p. 27).

É importante ressaltarmos que a proposta de macumbizar os saberes docentes não põe em xeque a laicidade que deve balizar as relações escolares. É necessário que tomemos bastante cuidado com essa ideia de uma falsa simetria. Lamentavelmente, a escola é um dos principais lugares de opressão para as crianças negras e de terreiro com contundentes ações que marcam um racismo religioso. Há quase 30 anos Stela Caputo (2012) denuncia o quão as escolas são ambientes hostis para as crianças e jovens macumbeiros.

Eventos criminosos, como o caso da professora que passava óleo ungido nos alunos adeptos das religiões de matrizes africanas potencializam o racismo religioso e estimulam nas crianças de terreiros estratégias de invisibilização. Outro fato foi protagonizado do por mim⁸, como professora de ensino religioso credenciada nas religiões de matrizes africanas, após apresentar aos estudantes a introdução da mitologia africana e estimular a desconstrução de algumas palavras de cunho racistas expressas em nosso cotidiano, ouvi um coro de “macumbeira”, estridente e odioso da turma.

Tal episódio foi motivo de deboche para a direção geral do colégio e um desprezo pedagógico revelador do trato de desrespeito e violência racial, logo após esse ocorrido descobri que a diretora fazia parte de uma religião protestante neopentecostal cujo foco é a demonização das religiões de matrizes africanas. “Continuaremos vendo que a escola, ao discriminar o candomblé, contribuiu ainda mais para aumentar a dificuldade de identificação positiva de alunos (as) negros(as) com a escola”. (CAPUTO, 2012, p. 208)

⁸ Dentre outros fatos, destaco esse que retrata um pouco da atmosfera vivida por professores que inserem pedagogicamente as religiões de matrizes africanas no ambiente escolar e são maltratados e discriminados por representantes do Estado que deveriam zelar pela laicidade.



O tambor é tecnologia ancestral de comunicação e ritualização da vida. Suas batidas possibilitam a ligação, a ponte entre diferentes mundos, de maneira literal e simbólica.

Um conhecido ensinamento de Ifá, grande divindade da adivinhação, sugere que o céu e a terra haviam se separado em função da má conduta dos humanos que adentravam o espaço das divindades sem o devido cuidado e respeito. Sujavam o chão com o lixo que eles mesmos produziam, profanavam templos e ignoravam os interditos. Separados, homens e deuses se isolaram cada grupo em seu mundo. Entristecidos e distantes da alegria dos mortais os orixás foram reclamar para Olórun, o grande Criador. Após receberem a permissão para visitarem a terra esporadicamente só o fariam caso tomassem momentaneamente os corpos dos mortais. Osun foi incumbida da honrosa tarefa de preparar os corpos dos mortais para vibrarem a partícula de ancestralidade presente em cada um e cada uma. Seus corpos seriam enfeitados, pintados e adornados com a pena de ikódíde, símbolo da fertilidade. Sendo assim, sempre que os tambores tocavam e os adeptos vibravam intensamente a presença de seus deuses e deusas o céu e a terra voltariam a se reconectar.

Que a força ancestral do tambor oriente nossos passos para que a escola não seja mais um lugar de opressão e ruptura com o terreiro, pois “O terreiro é o ilê, uma casa que mora dentro da gente e a gente mora dentro dessa casa, que mora dentro da gente”⁹.

REFERÊNCIAS

BÂ, Amadou Hâmpate. *Amkoullel: o menino fula*. São Paulo: Palas Athena; Casa das Áfricas, 2003.

BARROS, José Flávio Pessoa de. *O banquete – Olubajé: um introdução à música sacra afro-brasileira*. 2 ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2005.

BARROS, José Flávio Pessoa de. *A fogueira de Xangô*. 3 ed. Rio de Janeiro, Pallas, 2009.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Diário Oficial [da] União. Brasília, DF: Senado, 05 de outubro de 1988. Disponível em: <http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/1366/constituicao_federal_35ed.pdf?sequence=11>.

⁹Definição de terreiro soprada para Stela Caputo, por Yasmin Pereira (Agbomin), iyàwó de Sàngó, aos 3 anos de idade. Ilê Axé Atará Magbá. Santa Cruz da Serra. Duque de Caxias, RJ.



BRASIL. INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (IPEA). **Políticas sociais: acompanhamento e análise**. Brasília: Ipea, 2008. n° 15.

BRASIL. [Lei Darcy Ribeiro (1996)]. **LDB nacional: Lei de diretrizes e bases da educação nacional**: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. – 11. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2015.

BRASIL. **Lei federal nº 11.645, de 10/03/2008**: Altera a Lei 9.394/96 para incluir o no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da Temática “História e Cultura afro-brasileira”. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm>.

CAPUTO, Stela Guedes. **Educação nos terreiros e como a escola se relaciona com crianças de candomblé**. Rio de Janeiro: Pallas, 2012.

CARVALHO JUNIOR, Renato Alves de. **SÚFELÊBÍ: sopros cotidianos e infância no terreiro**. 2020. 182 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. 6. ed. São Paulo: Contextos, 2012.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos.. (Org.). *Racismo e antirracismo na educação: repensando nossa escola*. São Paulo: Selo Negro, 2001.

CUNHA, Perses Maria Canellas. **Da senzala à sala de aula: como o negro chegou na escola. Monografia (Pós-graduação em Educação)** – Departamento de Educação, Universidade Federal Fluminense (UFF). Niterói, 1997.

DEI, George J. Sefa; JOHAL, Gurpreet Singh. **Questões críticas nas metodologias de investigação anti-racistas**. Uma introdução. In: _____. (Org.). *Metodologias de investigação anti-racistas: questões críticas*. Portugal: Edições Pedagógicas, 2008, p. 9-44.

GOMES, Nilma Lino. **Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade**. In: *Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola*. São Paulo: Selo Negro, 2001. p. 83-96.

GONDRA, José Gonçalves; SCHUELER Alessandra. **Educação, poder e sociedade no império brasileiro**. São Paulo: Cortez, 2008.



- JAGUN, Márcio de. **Orí: a cabeça como divindade**. Rio de Janeiro: Litteris, 2015.
- JAGUN, Márcio de. **Yorùbá: vocabulário temático do candomblé**. Rio de Janeiro: Litteris, 2017.
- JAGUN, Márcio de. **Ewé: a chave do portal**. Rio de Janeiro: Litteris, 2019.
- LOPES, Nei. **Enciclopédia Brasileira da Diáspora Africana**. 4 ed. São Paulo: Selo Negro, 2011.
- LOPES, Nei. **História e cultura africana e afro-brasileira**. São Paulo: Barsa Planeta, 2008.
- MUNANGA, Kabengele. **Educação e Diversidade Cultural**. In: MÜLLER, Tânia Mara Pedrosa; OLIVEIR Iolanda (Org.). O negro na contemporaneidade e suas demandas. Niterói: Eduff, nº 10, p. 37-54, janeiro de 2008/junho de 2010.
- MUNANGA, Kabengele. **Negritude: usos e sentidos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. (Coleção Cultura Negra e identidades).
- MUNANGA, Kabengele. **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Fundamental, 2001.
- MUNANGA, Kabengele. **Teoria social e relações raciais no Brasil contemporâneo**. Cadernos PENESB, n. 12; p. 169-204; 2013.
- OLIVEIRA, Iolanda de; SACRAMENTO, Mônica. **Raça, currículo e práxis pedagógica: relações raciais e educação: diálogo teoria/prática na Formação de profissionais do magistério**. Cadernos PENESB, v. 12, p. 205-284, 2010.
- OYEWÙMÍ, O. *Visualizing the Body: Western Theories and African Subjects*. In: OYEWÙMÍ, Oyèrónké'. *The invention of women: making an African sense of western gender discourses*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1997. Disponível em: <<https://filosofia-africana.weebly.com/>>. Acesso em: 12 jul. 2019.
- PEREIRA, Waldinéia Teles. **A presença negra da educação de jovens e adultos. – Dissertação (Mestrado)** – Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação, Niterói, 2016.
- ROQUE, Átila. **Construção e desconstrução do silêncio: reflexões sobre o racismo e o antirracismo na sociedade brasileira**. In: PAULA, Marilene de; HERINGER, Rosana (Orgs.). *Caminhos convergentes: Estado e Sociedade na superação das desigualdades raciais no Brasil*. Rio de Janeiro: Fundação Heinrich Boll, ActionAid, 2009. p. 259-274.



SIMAS, Luiz Antonio; RUFINO, Luiz. **Fogo no mato: a ciência encantada das macumbas**. Rio de Janeiro: Mórula, 2018.

SLENES, Robert W. **“Eu venho de longe, eu venho cavando”: jongueiros cumba na senzala centro-africana**. In: LARA, Silvia Hunold; PACHECO, Gustavo. *Memória go jongo: as gravações históricas de Stanley J. Stein*. Vassouras, 1949. Rio de Janeiro: Folha Seca; Campinas, SP: CECULT, 2007, p. 109-156.



Este é um artigo de acesso aberto distribuído sob os termos da Licença Creative Commons Atribuição Não Comercial-Compartilha Igual (CC BY-NC- 4.0), que permite uso, distribuição e reprodução para fins não comerciais, com a citação dos autores e da fonte original e sob a mesma licença.