



“VAMOS PARA A SALA QUE O TERREIRO ACABOU!”: O CICLO DE OFICINAS DE MARACATU DE BAQUE VIRADO E O RACISMO RELIGIOSO NO ESPAÇO ESCOLAR

Larissa Lima de Souza¹

Resumo: Este trabalho é resultado de uma investigação majoritariamente qualitativa a qual buscou averiguar as potencialidades e limitações à implementação da Lei N. 10.639/03 através do “Ciclo de oficinas de Maracatu de Baque Virado”. Tal atividade pedagógica foi desenvolvida pela autora em 2018 em uma escola estadual localizada em Duque de Caxias (RJ), município da Baixada Fluminense. A pesquisa-participante se referenciou, sobretudo, nos “valores civilizatórios afro-brasileiros” propostos por Azoilda Trindade para possibilitar a aprendizagem da manifestação cultural afrodiáspórica em tela. As oficinas de Maracatu se revelaram uma importante ferramenta para romper silenciamentos e inferiorizações no espaço escolar. Esta pesquisa também aponta para o fato de que a “cultura escolar” da escola pública nem sempre é laica, evidenciando a ambiguidade do racismo na sociedade brasileira.

Palavras-Chave: Cultura Escolar; Racismo Religioso; Educação Antirracista; Maracatu de Baque Virado.

“LET’S GO TO THE CLASSROOM ‘CAUSE THE TERREIRO HAS ENDED!’: THE CYCLE OF MARACATU DE BAQUE VIRADO’S WORKSHOPS AND THE RELIGIOUS RACISM IN THE SCHOOL SPACE

Abstract: This work is the result of a mostly qualitative investigation which sought to ascertain the potentials and limitations to the implementation of Law No. 10.639/03 through the “Cycle of Maracatu de Baque Virado’s workshops”. Such pedagogical activity was developed by the author in 2018 at a state school located in Duque de Caxias (RJ), municipality of Baixada Fluminense region. The participant-research was referenced, mainly, in the “Afro-brazilian civilizing values” proposed by Azoilda Trindade to enable the learning of the aphrodisporic cultural manifestation on screen. The Maracatu workshops proved to be an important tool for breaking silences and inferiorities in the school. This research also points the fact that the “school culture” of the public school is not always secular, highlighting the ambiguity of racism in brazilian society.

¹ Mestre em Geografia pelo PPGEU-UERJ (Maracanã) e Especialista em Ensino de História da África (Colégio Pedro II). Atualmente, cursa o Doutorado no Programa de Pós-Graduação em Geografia da UFRJ e integra o quadro permanente de docentes do Departamento de Geografia do Colégio Pedro II, além de integrar o Neabi desta mesma instituição. E-mail: larissalimageo@ufrj.br ; ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3212-2873>.

Keywords: School Culture; Religious Racism; Anti-Racist Education; Maracatu de Baque Virado.

“¡VAYAMOS AL AULA PORQUE EL TERREIRO TERMINÓ!”: EL CICLO DE TALLERES DE MARACATU DE BAQUE VIRADO Y EL RACISMO RELIGIOSO EM EL ESPACIO ESCOLAR

Resumen: Este trabajo es resultado de una investigación en su mayoría cualitativa que buscó determinar los potenciales y las limitaciones para la implementación de la Ley N^o 10.639/ 03 a través del “Ciclo de talleres de Maracatu de Baque Virado”. Dicha actividad pedagógica fue desarrollada por la autora en 2018 en una escuela estatal en Duque de Caxias (RJ), município de la Baixada Fluminense. La investigación participante fue basada, sobre todo, en los “valores civilizatorios afrobrasileños” propuestos por Azoilda Trindade para permitir el aprendizaje de la manifestación cultural afrodisporica elegida. Los talleres de Maracatu demostraron ser una herramienta importante para romper silencios e inferioridades en el espacio escolar. Esta investigación también señala que la “cultura escolar” de la escuela pública no siempre es laica, lo que destaca la ambigüedad del racismo en la sociedade brasileña.

Palabras-clave: Cultura Escolar; Racismo Religioso; Educación Antirracista; Maracatu de Baque Virado.

“ALLONS DANS LA CLASSE CAR LE TERREIRO S’EST TERMINÉ!”: LE CYCLE DES ATELIERS DE MARACATU DE BAQUE VIRADO ET LE RACISME RELIGIEUX DANS L’ESPACE SCOLAIRE

Résumé: Ce travail est le résultat d’une enquête surtout qualitative qui a cherché à vérifier les potentiels et les limites de la mise en oeuvre de la loi n^o 10639/03 à travers le “Cycle des ateliers de Maracatu de Baque Virado”. Cette activité pédagogique a été développée par l’auteure en 2018 dans une école publique à Duque de Caxias (RJ), municipalité de la région connu comme Baixada Fluminense. La recherche participante a été référencée, avant tout, dans les “valeurs de civilisation afro-brésiliennes” proposées par Azoilda Trindade pour permettre l’apprentissage de la manifestation culturelle aphrodiasporique choisi. Les ateliers de Maracatu se sont révélés comme un outil important pour briser les silences et les infériorités dans l’espace scolaire. Cette recherche souligne également le fait que la “culture scolaire” de l’école publique n’est pas toujours laïque, mettant en évidence l’ambiguïté du racisme dans la société brésilienne.

Mots-clés: Culture Scolaire; Racisme Religieux; Éducation Antiraciste; Maracatu de Baque Virado.

INTRODUÇÃO

Este trabalho é proveniente de reflexões acadêmicas construídas a partir de minha experiência docente e, sobretudo, a partir do desejo coletivo de afirmação da diferença no espaço escolar. Trata-se de uma pesquisa-participante realizada como trabalho de



conclusão de curso de Pós-Graduação em Ensino de História da África oferecido pelo Colégio Pedro II², mas que se construiu, de fato, no chão de uma escola pública da rede estadual do Rio de Janeiro localizada em Imbariê (3^o distrito da cidade de Duque de Caxias), na Baixada Fluminense.³ Este artigo, especificamente, conta com outras reflexões pontuais que se somaram àquelas do momento de defesa da pesquisa. Minha atuação neste colégio com a construção do *Ciclo de Oficinas de Maracatu* (especificamente o Maracatu-Nação ou Maracatu de Baque Virado), justifica-se por sua localização e conteúdo social. O referido distrito é majoritariamente composto por pessoas negras e, ao longo de nossa experiência docente nesta unidade escolar, percebemos que o racismo e a discriminação racial em suas mais diversas facetas eram problemáticas recorrentes.

Torna-se necessário salientar o que se entende por “raça” e “racismo” neste trabalho. Quando utilizo o conceito de “raça”, me ancoro nos estudos sociológicos, pois tal conceito é uma construção social e política, sendo agenciado nas práticas sociais cotidianas até os dias atuais para hierarquizar seres humanos. O racismo, portanto, é compreendido como um sistema social estruturado por uma concepção essencialista e hierárquica das raças, diminuindo as oportunidades de sujeitos que sejam classificados como “inferiores” pelo grupo racial dominante. No contexto brasileiro, e devido aos séculos de dominação europeia, os sujeitos que não são identificados como brancos, vivenciam em seu cotidiano as barreiras que o racismo lhes impõe, seja em termos econômicos, culturais e/ou políticos. Portanto, em nosso país, o conceito de raça articula-se ao conceito de “cor” para que o racismo se perpetue (GUIMARÃES, 2003; MUNANGA, 2003; SHUCMAN, 2010).

Os objetivos para a oferta das oficinas de maracatu eram contribuir para a valorização dos conhecimentos da população negra brasileira e para a afirmação identitária positiva de estudantes negros. Da mesma maneira, a intervenção pedagógica objetivava propiciar o reconhecimento do imenso papel dos africanos e afrodescendentes na construção do Brasil por parte de estudantes brancos, evitando que reproduzissem o racismo que aprenderam ao longo da vida a partir desse aprendizado.

² O trabalho completo está disponível para consultas na biblioteca da PROPGEPEC – Colégio Pedro II (Campus São Cristóvão), acompanhado de um CD em que constam todas as fotografias da pesquisa e um vídeo-depoimento em Libras da estudante que participou como rainha de maracatu, legendado em Língua Portuguesa.

³ O nome da escola estadual em que realizei a atividade em tela será preservado por razões éticas.



Neste ponto, gostaria de justificar o título deste trabalho. Ele foi alterado já na fase de finalização de sua escrita por representar, justamente, um discurso de racismo religioso (CAPUTO, 2012) no espaço escolar. Algo gravíssimo, sobretudo porque a frase “Vamos para a sala que o terreiro acabou” foi proferida por uma integrante da equipe pedagógica do colégio a estudantes que assistiam ao cortejo de Maracatu de Baque Virado realizado na quadra da escola e me reportaram em forma de denúncia ao “término” da atividade.

Metodologicamente, optei por procedimentos favoráveis às abordagens qualitativa e quantitativa, consideradas aqui como abordagens complementares entre si. Para tanto, utilizei tanto a oralidade das conversas informais, a corporeidade como ferramenta pedagógica para avaliar de maneira processual as atitudes, comportamentos e opiniões de estudantes e membros da equipe pedagógica. Além disso, dentre os instrumentos de pesquisa quantitativa pode-se citar a aplicação de um questionário que funcionou como ficha de inscrição na atividade em tela, possibilitando que fossem elaborados alguns gráficos e tabelas.

A maioria dos dados qualitativos foi obtida no próprio espaço da escola, em diferentes momentos de cada dia de oficina. Já em termos de pesquisa bibliográfica, recorreu-se ao acervo físico da Biblioteca do Colégio Pedro II – Campus Centro, bem como a partir de bases de dados *online* como Scielo, Portal de Periódicos Capes, BDTD (Base de Dados de Teses e Dissertações) da Uerj. Também foi utilizado parte dos acervos particulares do orientador da pesquisa, de alguns colegas de turma da Pós-Graduação e o da própria pesquisadora.

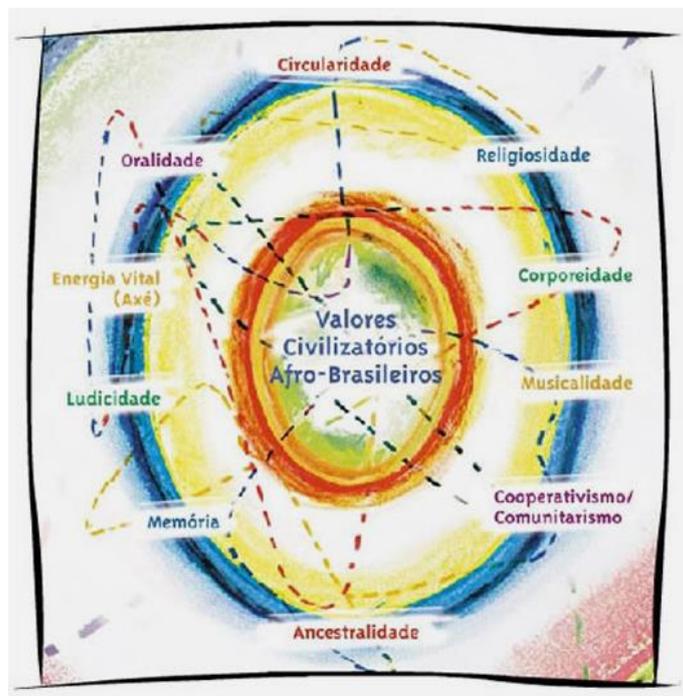
Para a realização deste trabalho, inspirei-me nos princípios metodológicos propostos por Azoilda Trindade no projeto *A cor da cultura* (TRINDADE, 2006a, 2006b) em que a autora nos revela a importância de transformarmos os currículos escolares a partir dos chamados *valores civilizatórios afro-brasileiros* (Figura 1).⁴ Estes se referem a maneiras próprias de fazer, pensar, conhecer, sentir e se relacionar com o grupo social e com o sagrado.⁵

⁴ Agradeço à professora Alessandra Pio Silva e ao professor Arthur José Baptista por terem apresentado tal autora e sua contribuição no curso de Pós-Graduação em Ensino de História da África.

⁵ A despeito de a obra de Azoilda Trindade ser mais dedicada a pensar os valores civilizatórios afro-brasileiros na Educação Infantil, gostaria de pontuar que seria extremamente enriquecedora sua utilização como princípios metodológicos da práxis docente em todos os níveis de ensino.

De acordo com a mesma autora, o trabalho pedagógico referenciado no universo afro-brasileiro deve evocar os valores expostos no diagrama abaixo, preferencialmente mantendo sua interconexão, como destaca a própria autora (TRINDADE, 2006):

Figura 1: Valores Civilizatórios Afro-Brasileiros



Fonte: TRINDADE, 2006, p. 16.

A escola enquanto instituição, historicamente, tem ocultado e silenciado inúmeros aspectos da História e das Culturas Africana e Afro-Brasileira, bem como tais valores impressos por africanos e seus descendentes no Brasil presentes no diagrama acima, mesmo em um país cuja maioria da população se autodeclara negra. Considerando que o espaço escolar é permeado por intencionalidades diversas e que, através de seus *currículos* (prescrito, praticado e oculto) contribui para a constituição de subjetividades de seus sujeitos, não há como repensar o papel da escola diante da diferença étnico-racial e do desafio antirracista, desconsiderando as dimensões política e identitária intrínsecas ao *currículo* (SACRISTÁN, 2000; SILVA, 2011). Do mesmo modo, algumas características externas ao espaço escolar podem influenciar as relações ali estabelecidas. É o que o autor Dominique Julia denomina *cultura escolar*, outro conceito-chave para compreender as disputas que se evidenciaram na pesquisa.



Infelizmente, ainda é muito comum que a cultura escolar de nosso país seja marcada pelo chamado *racismo institucional*, aqui compreendido como um conjunto de práticas, normas e valores criados, reproduzidos e inculcados por sujeitos de determinadas instituições – como a escola - baseados no racismo enquanto um sistema de poder e hierarquizações. Partindo de Dayrell (1999) e Julia (2001), acredito que também seja importante considerar a formação sociocultural dos professores e dos demais agentes pedagógicos para compreendermos de que maneira esses sujeitos obedecem determinadas normas, reproduzem discursos e práticas racistas no ambiente escolar.

É a partir dessas reflexões que pretendo registrar e compartilhar, através deste artigo, uma atividade pedagógica voltada à valorização da memória afrodiaspórica através do Maracatu-Nação, também conhecido como Maracatu de Baque Virado⁶. Aos colegas de profissão que se interessam pela temática e desejam não somente cumprir a a Lei 0.639/03 em suas unidades escolares, mas, sobretudo, construir uma Educação antirracista por meio de intervenções pedagógicas possíveis, almejo que este trabalho inspire trocas, convide à reflexão e às novas práticas.

DESAFIOS E POTENCIALIDADES DE SE ENSINAR E SE APRENDER MARACATU DE BAQUE VIRADO NA ESCOLA PÚBLICA

A intervenção pedagógica em tela consistiu em um conjunto de quatro oficinas ministradas às sextas-feiras de Agosto de 2018 e destinadas a estudantes do 2^o ano (Curso de Formação de Professores e Ensino Médio). Ao longo desta parte do artigo, evidenciarei as dificuldades e as possibilidades diante do planejamento e das oficinas em si, bem como as avaliações processuais da atividade pedagógica desenvolvida.⁷

Uma de minhas maiores preocupações foi o cuidado para que a abordagem do maracatu não ocorresse de forma simplista, estática (sem historicidade) ou meramente pitoresca, no sentido de exotizá-la, como bem nos alerta Fernandes (2005). O Maracatu de Baque Virado é compreendido, neste trabalho, não como “manifestação folclórica” ou

⁶ O baque virado é a sonoridade percussiva das nações de maracatu, diferenciando-se através de suas identidades musical. O Maracatu-Nação, no entanto, é uma manifestação cultural cujas performances envolvem muito além do baque, combinando-o com práticas religiosas afro-brasileiras e indígenas, dança e canto.

⁷ A avaliação da atividade foi realizada tanto pela professora quanto pelos estudantes participantes. Todos os nomes de estudantes presentes neste trabalho são fictícios por razões éticas.



mera “reminiscência” africana, como se não tivesse sido constituída na diáspora a partir da combinação de elementos culturais de diferentes povos e como se não fosse até hoje transformada pelos sujeitos históricos que a (re)constroem cotidianamente e a cada Carnaval (LIMA, 2005, 2014; FERREIRA, 2016).

Apesar de terem se reinventado ao longo dos séculos, as nações de maracatu pernambucanas se aproximam em relação a determinados símbolos que foram lembrados no espaço escolar, fazendo jus à Lei N. 10.639/03, como a calunga, o rei e a rainha, a dama de paço, as catirinas, o porta-estandarte e o baque de maracatu.⁸

As oficinas foram planejadas para durarem uma hora e receberam inscrições prévias de trinta estudantes. A primeira foi uma oficina teórica (10/08) e as demais foram oficinas de dança (17/08, 24/08, 31/08). Os aprendizados foram compartilhados no dia 31/08 na própria escola através de um cortejo de maracatu de baque virado em que coroamos, simbolicamente, um rei e uma rainha e os demais participantes, tanto meninos quanto meninas, dançaram como catirinas, personagens com a função de proteger a corte real de um maracatu.

Nossa intervenção pedagógica – no plural, pois a participação estudantil foi fundamental para a atividade em si e seus desdobramentos - foi construída ao longo de dois meses e consistiu em diversas etapas, sobre as quais discorrerei a seguir:

A primeira delas ocorreu no dia 25 de Junho de 2018 e consistiu na elaboração de um resumo da *proposta de intervenção* e enviar por *email* para a coordenação e para a direção da unidade escolar para que tomassem conhecimento e se posicionassem em relação a nossas ideias. Utilizamos a Lei 10.639/03 como um amparo legal a tudo o que pretendíamos fazer e falar na escola durante o ciclo de oficinas, não apenas pela existência da mesma, mas, sobretudo, pelo receio de não permitirem o desenvolvimento da atividade no espaço escolar. Após o retorno positivo, realizei o *convite aos estudantes*, dedicando-nos a explicar em sala de aula a atividade que ofereceríamos na escola após o recesso de Julho daquele ano e realizando uma *pré-inscrição* dos interessados. A ótima receptividade fez com que fosse necessário ampliar as vagas oferecidas de 20 para 30.

⁸ No ano de 2008, a referida lei foi substituída pela Lei 11.645/08, a qual acrescentou a obrigatoriedade do ensino de História e Culturas Indígenas nos currículos escolares de todo o Brasil. Enquanto dispositivo legal, a lei 10.639/03 foi regulamentada pelo parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) nº003/2004⁸ o qual buscou oferecer uma resposta na área educacional, enquanto política curricular, à demanda de políticas afirmativas para a população afrodescendente.

No momento de pré-inscrição, também falei brevemente sobre as roupas utilizadas pelas personagens catirinas e a possibilidade de homens interpretarem alguns personagens femininos no Maracatu de Baque Virado. Nesse contexto, num primeiro momento, 50% dos meninos inscritos optaram por dançar de saias e se mostraram bastante animados com tal possibilidade.

O planejamento da atividade seguiu rumo à *organização da documentação* necessária para a realização da pesquisa qualitativa na escola. Elaborou-se um cartaz informativo para os responsáveis contendo uma breve descrição do que é o Maracatu de Baque Virado, bem como os objetivos da atividade a ser desenvolvida e as datas das oficinas; e confeccionou-se um *Termo de Autorização de Uso de Imagem e Depoimentos*, a partir do modelo oferecido pelo PROPGEPEC- Colégio Pedro II.⁹

Ao todo, foram recebidas 23 fichas de inscrição preenchidas por estudantes realmente interessados em participar da atividade. No entanto, ao longo das quatro oficinas realizadas, atingi 19 deles, alguns presentes em todas as semanas, outros em menos. Optei por considerar, inclusive, a possibilidade de participação somente no ensaio geral e na apresentação, pois impedir que isso ocorresse seria privar essa(e)s estudantes de conhecerem o Maracatu. Ao longo do mês de Agosto, houve um aumento considerável no número de alunos participantes das oficinas de Maracatu. Se considerarmos o primeiro encontro teórico e o dia do cortejo final, esse quantitativo quase triplicou, passando de 5 aluna(o)s na oficina teórica para 14 no último dia de encontro.

É preciso pontuar que durante todo o período de planejamento das oficinas, tive de pensar em estratégias que viabilizassem a realização da atividade tal qual havia pensado inicialmente: com a participação de uma professora de dança e a confecção de roupas para a(o)s estudantes inscritos. Esse foi um dos grandes desafios desta pesquisa, pois se tratando de uma escola pública periférica, desejava evitar, ao máximo, qualquer cobrança. Diante disso, lancei-me na empreitada da *arrecadação de fundos* para a compra de tecidos, remuneração da costureira e da professora de dança convidada.

Decidi rifar dois “kits” de cosméticos (um feminino e outro masculino). A divulgação foi feita pelas redes sociais e a adesão de pessoas querendo contribuir foi maior na primeira rifa realizada. Além do dinheiro necessário para os objetivos iniciais,

⁹ Todas as imagens aqui publicadas revelam apenas os rostos dos estudantes cuja documentação estava corretamente preenchida. Notamos que a própria escolaridade de alguns responsáveis pode ter dificultado o preenchimento do referido documento.



utilizei o excedente para a compra de papel e a confecção de pequenas cadernetas com a impressão de xilogravuras com a temática de Maracatu. Tais cadernetas foram entregues a cada um(a) do(a)s participantes inscrito(a)s para realizarem anotações.

A partir desse desafio financeiro e do aval da equipe diretiva da escola, solicitei uma contribuição simbólica de R\$10,00 por parte da(o)s aluna(o)s inscrita(o)s, com a condição de que as peças de roupas ficassem com ela(e)s ao fim do ciclo de oficinas. Tal estratégia garantiu a remuneração da costureira contratada, mãe de uma ex-aluna da escola.

Para termos um registro em imagens e vídeos da atividade desenvolvida, resolvi contratar, por conta própria, um fotógrafo profissional que, assim como a costureira, reside próximo ao colégio. A ideia era fortalecer a comunidade do entorno e fazer parte desse dinheiro circular por Imbariê. O fotógrafo Victor Vieira foi convidado a participar dos quatro dias de oficinas para registrar nossa experiência pedagógica.

No intuito de traçar um *perfil da(o)s estudantes* que, de fato, tiveram contato com o Maracatu de Baque Virado, mesmo que apenas em uma oficina, elaborei algumas tabelas e gráficos a partir dos dados fornecidos por cada um(a) dele(a)s no início de nosso Ciclo através da *Ficha de Inscrição para o Ciclo de Oficinas de Maracatu*.¹⁰

Em termos de *identidade de gênero*, a totalidade dos participantes se identificou como cisgênero, sendo 68,4% mulheres e 31,6% homens.

Em termos raciais, segui a recomendação de Antonio Sérgio Guimarães de que, sempre que possível, não limitemos a pesquisa sobre classificação racial de uma pessoa ou grupo à chamada *heterodeclaração racial* (quando o entrevistador/pesquisador classifica o entrevistado), pois a identidade racial é uma construção subjetiva de cada indivíduo. A partir disso, optei por solicitar que a(o)s estudantes participantes do Ciclo de Oficinas realizassem uma *autodeclaração racial*.

Além disso, mesmo compreendendo os problemas de usar o espectro de classificação racial do IBGE em meu trabalho, no sentido de esta não permitir tanta liberdade nas respostas referentes à autodeclaração, decidi empregá-la no intuito de escapar, de certa maneira, de possíveis “respostas inesperadas”, o que fugiria dos objetivos da presente pesquisa. Dessa maneira, busquei compreender de que forma a(o)s estudantes participantes se classificavam racialmente a partir de uma pergunta fechada

¹⁰ Em todos eles, o total de estudantes considerados foram os 19 participantes.



“Qual é a sua cor/raça?” presente em na *ficha de inscrição*, acompanhada de cinco opções de respostas, conforme o IBGE trabalha: preto, pardo, branco, indígena e amarelo.

Tabela 1: Alunos participantes do Ciclo de Oficinas de Maracatu divididos por grupos de cor/raça (em %)

Preto	26,3%	Branco	36,8%
Pardo	26,3%	Indígena	5,3%
Amarelo	5,3%		
Total:	100%		

Fonte: A autora, 2018.

A maior parte da(o)s participantes se autodeclara “branca”, caso tomemos “pretos” e “pardos” como categorias, de fato, separadas, tal como o IBGE faz. No entanto, se considerarmos essas duas categorias agrupadas, o percentual dos estudantes autodeclarada(o)s *negros* ou *negras* seria de 52,6%, esmagadora maioria. Desejo justificar, aqui, o fato de ter utilizado separadamente as categorias “preto” e “pardo” nas perguntas, ao invés da categoria “negros” e o motivo de meu posicionamento em, a partir deste ponto, me referir às/aos aluna(o)s “negros” neste trabalho.

Anteriormente, argumentei acerca de minha estratégia de pesquisa acerca da identidade racial dos estudantes, utilizando autodeclaração e agrupando as categorias de raça/cor na ficha de inscrição. Optei por uma pergunta fechada com as possibilidades de declaração racial utilizadas pelo IBGE, pois são mais conhecidas dos alunos e tendem a ser mais aceitas. Por outro lado, ao se considerarem os próprios dados gerados e publicados pelo IBGE em seu estudo *Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2017*, publicado em 2017, há uma grande semelhança no que se refere às condições de vida de “pretos” e “pardos” no Brasil.¹¹ De acordo com o documento citado, há uma grande desvantagem da população preta e parda em comparação à branca, se forem consideradas as condições educacionais (alfabetização, anos de estudo, acesso à Universidade) e econômicas (pretos e pardos representam a maioria da população desempregada do país, em todos os níveis de instrução; além disso, há uma proporção maior de trabalhadores informais pretos e

¹¹ A publicação encontra-se disponível para download em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101459.pdf>. Acesso em: 17 de Agosto de 2018.



pardos; já dentre os empregados, os pretos e pardos representam 78,5% dos 10% mais pobres da população ocupada, mas somente 24,8% da parcela de 10% concentradora de riquezas no Brasil, enquanto que os brancos representam 85,2% desse mesmo 10% mais rico do país).

Por este motivo, e acompanhando as recomendações de afirmação identitária que agrupa pretos e pardos em “negros”, estratégia também utilizada por outros órgãos governamentais como o Ipea, decidi usar esta última categoria no desenvolvimento deste trabalho.

AS OFICINAS DE MARACATU DE BAQUE VIRADO E OS “VALORES CIVILIZATÓRIOS AFRO-BRASILEIROS”

O primeiro dia do Ciclo de Oficinas foi planejado como momento de contato inicial com o Maracatu-Nação ou Maracatu de Baque Virado, com a *especialização* desta manifestação cultural através de mapas produzidos pelo geógrafo Cleison Ferreira¹² (FERREIRA, 2012, 2016) e sua *historicização*, bem como através da *apresentação de seus símbolos e elementos principais* através de fotografias. Esta também foi a oportunidade pedagógica para trabalhar com a(o)s estudantes o conceito de diáspora e sua relação com o Maracatu, mostrando que, além das contribuições dos iorubás/nagôs para o Maracatu-Nação, também houve a forte influência cultural dos povos bantos a partir de sua cosmologia (culto aos ancestrais) e simbologia, especialmente da boneca calunga (ícone do culto aos ancestrais) e da cerimônia de coroação de reis e rainhas negros (SOUZA, 2019).

Em relação à linguagem visual da oficina, procurei imagens de rainhas negras, coroadas em diferentes épocas, a fim de que a(o)s estudantes autodeclarada(o)s negra(o)s se sentissem representada(o)s positivamente; apresentei fotografias da lendária Dona Santa da Nação Elefante, da Rainha Elda da Nação Porto Rico e da Rainha Marivalda da Nação Estrela Brilhante de Recife. Ao final da exposição oral sobre o Maracatu de Baque Virado, perguntei às/aos aluna(o)s presentes o que mais havia chamado sua atenção e o que acharam de mais interessante. Nesse momento, a estudante Mariana respondeu que

¹² Agradeço ao referido pesquisador que, gentilmente, cedeu os mapas de sua autoria para serem utilizados nesta atividade pedagógica.



foram as **roupas**.¹³ O aluno Fábio, por sua vez, respondeu que foi a **calunga** e, em seguida, perguntou se em nosso cortejo na escola haveria uma também. Notei certo tom de medo em sua fala; ele parecia bastante impactado com a descoberta de que a boneca encarna uma ancestral. Expliquei, então, que, em nosso caso, a calunga seria apenas uma representação, portanto a boneca estaria destituída de qualquer função espiritual, e, por isso, qualquer um(a) de nós poderia tocá-la, ao contrário da calunga das nações pernambucanas, objetos sagrados e fundamentais para a proteção de seus integrantes.

Infelizmente, a adesão da(o)s inscrita(o)s no primeiro dia de oficinas foi bastante baixa, com a presença de cinco pessoas, fato que me causou um sentimento de frustração e insegurança quanto ao futuro da atividade e me despertou uma série de questionamentos a respeito dos motivos daquele verdadeiro sumiço da(o)s estudantes. A partir de conversas informais ao longo daquele primeiro dia após a oficina, averiguei os motivos da enorme ausência da(o)s aluna(o)s e construí algumas hipóteses. Percebi que o horário da atividade influenciou bastante. Uma outra pista foi fornecida pelas próprias fichas de inscrição já preenchidas e entregues por parte da(o)s inscrita(o)s na semana anterior. Na questão número 6 do referido documento, havia lhes perguntado o motivo de seu interesse em participar do ciclo de oficinas e a maioria respondeu que era a **dança**.

Tal indicativo contribuiu para amenizar todos os sentimentos negativos diante da ausência generalizada do primeiro dia de oficinas. Por mais que o objetivo da oficina teórica fosse apresentar as principais características do Maracatu-Nação, minha intenção desde o início era utilizar o aporte de Azoilda Trindade acerca dos valores civilizatórios afro-brasileiros (Figura 1) para construir o ciclo de oficinas. Devo pontuar que me inspirei em tais contribuições, mas, especialmente, na importância da **corporeidade** para realizar uma autoavaliação de nossa atividade pedagógica.

Pensei, naquele momento de dúvida, portanto, que este valor civilizatório afro-brasileiro seria ainda mais importante para a aprendizagem do Maracatu de Baque Virado. Não aprendemos somente pela explicação teórica. E, tratando-se de uma manifestação cultural afro-brasileira, o corpo é fundamental para o seu aprendizado e para sua difusão. A partir disso, por maior que fosse a apreensão que sentida, consegui avançar com maior tranquilidade no planejamento das oficinas práticas sobre as quais relato a seguir.

¹³ Todos os nomes de estudantes presentes neste trabalho são fictícios.



Nossa primeira oficina prática voltou-se ao aprendizado da dança do maracatu de baque virado, desde seus passos básicos mais “tradicionais” até os passos estilizados desenvolvidos pelos chamados grupos percussivos de baque virado que vêm se proliferando em diversas cidades brasileiras. Para tanto, convidamos a produtora cultural, arte educadora na escola de samba mirim G.R.C.E.S.M Pimpolhos da Grande Rio e professora de dança afro contemporânea Luna Leal para nos guiar nesse resgate da memória através do corpo. Este encontro contou com a frequência de 12 estudantes, ou seja, mais que dobrou em relação ao primeiro dia de oficinas. Ainda assim, se considerarmos o quantitativo total de inscritos este número representa menos de 50%.

Inicialmente, formamos um círculo para que todos nós estabelecêssemos um contato visual e para que a professora Luna Leal se apresentasse aos estudantes presentes e os conhecesse. Em seguida, nos alongamos e então ela nos ensinou uma brincadeira “quebra-gelo” que incentivou e favoreceu o relaxamento, a expressão e a integração entre os participantes. O maior desafio de nossa primeira oficina de dança de maracatu foi criar estratégias para uma efetiva integração de uma estudante surda, Laura, sem a presença de sua intérprete de Libras, que no horário da manhã acompanhava outra estudante da escola. Uma das alternativas foi posicioná-la em frente à professora de dança quando formamos a roda, para que ela conseguisse fazer um pouco de leitura labial.

Os movimentos básicos de flexão de joelhos e posicionamento dos braços puderam ser realizados sem nenhum problema pela aluna Laura quando ainda estávamos em roda. Já para facilitar o desenvolvimento da dança, deixamos que a referida estudante segurasse uma caixa de som pequena para que sentisse a vibração e percebesse os tempos fortes da música que tocava. Ao longo da oficina, esta caixa foi afixada em sua saia para permitir maior mobilidade. Como o maracatu é uma dança coletiva em que suas/seus integrantes se posicionam em filas, isso facilitou a observação da dinâmica e dos tempos da música que dançávamos por parte da aluna Laura, pois, como a professora Luna Leal afirmou, “nós também aprendemos a dançar olhando”.

Ao final da oficina de dança, nos reunimos em roda novamente para dançarmos e para nos conectarmos (Figura 2). Aos poucos, desaceleramos e realizamos um alongamento final. A professora Luna nos convidou, então, para fazermos uma saudação final que encerrou o primeiro dia de oficina de dança. Demos as mãos numa roda e gritamos em coro um forte “Axé!”. Para encerrarmos a oficina, a professora pediu para que abraçássemos uns aos outros e agradecêssemos pela dança partilhada. A potência do

encontro, da coletividade e da energia vital que move uma educação com referências afro-brasileiras estava ali presente no trabalho desenvolvido pela professora de dança.

Figura 2: A circularidade na oficina de dança de maracatu



Fonte: VICTOR VIEIRA, 2018.

A segunda oficina de dança de maracatu de baque virado foi ministrada por mim e foi importante, pois em seu início ocorreu a entrega das roupas pela costureira. Portanto, parte desta oficina foi dedicada à escolha das saias e das faixas de cabelo, bem como à preparação corporal da(o)s alunos. Este primeiro momento da oficina foi importante para aproximar a(o)s estudantes, pois aquela(e)s que sabiam fazer amarrações das faixas nos cabelos ajudaram a quem tinha menos prática. Houve, então, uma troca de saberes envolvendo a corporeidade e sua dimensão estética.

A/Os estudantes se mostraram bastante ansiosa(o)s por dançar com as roupas que receberam. Este é outro aspecto importante desta oficina: foi nosso primeiro ensaio com as saias, ampliando o leque de movimentos corporais aprendidos na semana anterior. Das experimentações com o corpo, girar com as saias parece ter sido o auge da segunda oficina de dança para meninos e meninas que as utilizaram (Figura 3).

A segunda oficina contou com a presença de onze estudantes, um a menos que na semana anterior. No entanto, essa foi a primeira vez de três da(o)s aluna(o)s participantes; nesse sentido, pode-se afirmar que houve uma ampliação do número de estudantes “atingida(o)s” pelo maracatu. Algumas/alguns inscrita(o)s, contudo, se comprometeram a ir neste segundo dia de dança e não apareceram. Mais uma vez, busquei investigar o

que havia ocorrido após a oficina. Duas alunas, por exemplo, faltaram e pediram que os colegas conversassem comigo a respeito do dinheiro que deveriam dar para as roupas, motivo de sua ausência. Solicitei que avisassem às mesmas que poderiam participar sem preocupação em relação aos dez reais de suas roupas.

Figura 3: Sentindo o girar da saia de maracatu



Fonte: VICTOR VIEIRA, 2018.

A terceira e última oficina de dança de maracatu funcionou como o ensaio geral para nosso grupo. Ao todo, 14 estudantes estavam presentes, sendo este o primeiro contato com o maracatu para duas das alunas que manifestaram interesse, mas não compareceram na semana anterior por questões financeiras. Infelizmente, houve cinco ausências, justificadas por razões diversas: desde motivos de saúde até falecimento de parentes próximos.

No intuito de permitir que a(o)s estudantes experimentassem o espaço em que nos apresentaríamos à tarde, o ensaio geral foi realizado na quadra da escola. A espacialidade da quadra permitia que estudantes de diferentes turmas conseguissem visualizá-la das portas de suas salas ou quando vão iam ao bebedouro, pois ela localizava-se bem ao centro do pátio, sendo rodeada pelo refeitório, pela sala dos professores e por 6 salas de aula. Cientes da visibilidade que a quadra oferecia, agendamos nosso ensaio geral para um momento em que a grande maioria das turmas do turno da manhã estivesse em aula, para resguardar o “efeito surpresa” de nossa apresentação.



Devido ao fato de nosso café da manhã coletivo ter sido realizado antes de nosso ensaio, quando nos posicionamos na quadra e iniciamos a dança já havia algumas/alguns estudantes nos corredores que a margeava. Conforme o ensaio se desenvolvia, mais aluna(o)s curiosos se aglomeravam ao redor da quadra para ver o que ocorria ali.

Devemos enfatizar que o ensaio geral foi o primeiro momento em que estudantes da própria escola destilaram seu racismo cultural e/ou religioso contra nosso grupo. Neste trabalho, utilizo o termo *racismo religioso* para me referenciar ao que vivenciamos ao longo do Ciclo de Oficinas de Maracatu de Baque Virado, com base em Stela Guedes Caputo (2012), autora que mostra o quanto a ideia de “macumba” e “macumbeiro”, proferidos por pessoas que não sejam adeptas de religiões de matriz africana, configuram insultos de cunho racial quando direcionadas a estudantes candomblecistas no espaço escolar. Caputo (2012), com base em Guimarães (2002), revela o quanto tais insultos raciais possuem o objetivo de humilhar, legitimar hierarquias sociais fundadas na ideia de raça e fazer com que os sujeitos negros e/ou candomblecistas sejam lembrados – e convencidos - de sua suposta inferioridade cultural e/ou religiosa. Ao longo da hora que durou nosso ensaio, ocorreram ao menos dois casos que podem ser classificados de tal modo, os quais serão relatados a seguir:

Caso 1 - O primeiro caso de racismo religioso foi cometido por um grupo de estudantes do 3^o ano Normal que, ao nos observarem ensaiando as toadas de maracatu, mesmo que o som estivesse bastante baixo, disseram para a diretora adjunta: “Olha a professora Larissa *dançando macumba!*”. A própria integrante da equipe diretiva me reportou tal fala dos alunos após o ensaio, quando fomos buscar a coroa do rei a qual estava guardada em sua sala.

Caso 2 - O segundo caso de racismo religioso durante nosso ensaio foi muito mais grave. Durante nossa preparação, utilizávamos uma caixa de som com transmissão via *bluetooth*. Em algum momento, alunos do 3^o ano do Ensino Médio perceberam e acessaram o *bluetooth* sem autorização e puseram um louvor gospel para tocar. Como o som que utilizávamos já estava com volume muito baixo desde o início do ensaio, não percebi tal ação invasiva e racista. Tive conhecimento de tal prática de racismo religioso no recreio diurno, graças a algumas alunas evangélicas que dançavam maracatu e reconheceram o louvor. Uma delas, Yasmim, reportou a mim que suas colegas da igreja



estavam lhe olhando com desaprovação e, em seguida, compartilhou comigo o ocorrido sobre o episódio da caixa de som. Ela percebeu que um grupo de aluna(o)s colocou o louvor *Raridade*, do cantor Anderson Freire enquanto estávamos ensaiando para nosso cortejo de maracatu que ocorreria algumas horas depois, naquele mesmo dia.¹⁴

A respeito do racismo no espaço escolar, podemos afirmar que ele não estará presente apenas de maneira incisiva, direta, através de falas violentas ou agressões físicas, mas, sorrateiramente, pode ser agenciado como forma de silenciamentos diversos. Silenciamentos, estes, cujo intuito é negar o direito à diferença, perversamente impondo uma cultura eurocentrada e cristã (mesmo num país em que o Estado é laico e em que mais da metade de sua população se autodeclara negra), seja ao correlacionar o gestual de uma dança ou a sonoridade da música dançada à ideia de “macumba”, sempre de maneira pejorativa, disputando simbolicamente o que deve ser ouvido, sentido, enunciado e aprendido na escola.

Azoilda Trindade, em sua dissertação de mestrado no início dos anos 1990 já denunciava o caráter racista do cotidiano escolar, mas chamava atenção para o fato de que “não é só na escola que se aprende o racismo” (TRINDADE, 1994, p.60). Ou seja, o racismo pode ser aprendido em outros espaços e instituições tais como a igreja ou a família, e se revelar na escola quando alguma situação de aprendizagem traz à tona o que “está submerso, submetido, marginalizado, instituinte - apresentações que afirmem as diferenças transformadoras e não o sistema que as rechaça” (TRINDADE, 1994, p.46), tal como ocorreu com o nosso Ciclo de Oficinas de Maracatu de Baque Virado.

“QUE MACUMBA É ESSA QUE A PROFESSORA TÁ FAZENDO?”: CULTURA ESCOLAR E INTOLERÂNCIA RELIGIOSA

O cortejo de uma nação de maracatu na rua é um momento fundamental para festejar e reafirmar a identidade do grupo. Em nosso caso, o cortejo simbólico representou o ápice de um trabalho pedagógico, bem como o momento de marcar simbolicamente (através das roupas, movimentos e sonoridade) de onde veio essa prática cultural

¹⁴ A música pode ser acessada em: <https://www.youtube.com/watch?v=Tqdi6BZUWr4>. Acesso em 01 de Setembro de 2018.

considerada Patrimônio Cultural Imaterial do Brasil pelo IPHAN desde 2014, possibilitando que estudantes e docentes ampliassem seu repertório cultural.

No maracatu de baque virado, tanto *corte* quanto *baque* são fundamentais. Considerando a presença de uma estudante surda, e reconhecendo o potencial de vibração dos tambores, decidi me articular com alguns integrantes de grupos de maracatu do Rio de Janeiro para conseguir um baque para nos acompanhar. Consegui que quatro batuqueiros do grupo percussivo carioca *Maracatumba*¹⁵ fossem até a escola em nosso cortejo final. Infelizmente, como o dinheiro arrecadado através das rifas não foi suficiente para a contratação dos músicos, a saída foi investir por conta própria no transporte dos percussionistas.

Os instrumentos percussivos são fundamentais na linguagem musical afro-brasileira. No caso do Maracatu, a *alfaia* (faia/zabumba), o *gonguê* ou o agogô, e a *caixa*, também conhecida como taról, são fundamentais. Além desses três instrumentos, o Maracatumba também levou para nossa escola um *ganzá*.

Iniciamos o cortejo nos organizando em duas filas de catirinas e executando a dinâmica musical marcadamente afro-brasileira de *canto em perguntas e coro de respostas*, com o silêncio total do baque o qual, aos poucos, começava, se intensificava e finalizava para iniciarmos a toada seguinte. O apito nos guiava em relação ao momento inicial e final do baque, cuja evolução enunciava que tipo de movimentação corporal faríamos. Ao longo das toadas, houve momentos em que nos posicionávamos em filas, e aqueles em que dançávamos em roda, nos olhando e reverenciando cada um que dançava, especialmente o rei e a rainha. Ao fim, realizamos um cortejo de despedida, ao redor de toda a quadra, cantando e dançando as toadas propostas pelo grupo Maracatumba, algumas com referências a alguns orixás. A porta estandarte puxando o cortejo, a dama do paço com a calunga em seguida, nossas duas fileiras de catirinas e, por fim, rei e rainha amparados pelo baque ao fundo (Figura 4).

A dança do maracatu, por mais que seja coletiva, permite que cada dançarina(o) execute seus movimentos respeitando seu corpo, seus limites, sua identidade, sem pressões para que se enquadre numa ideia de “perfeição”. O baque marcava os tempos fortes, facilitando que nossa rainha sentisse as vibrações da percussão e acompanhasse a

¹⁵ Agradeço aos músicos André Casati, José Luis Ocharán, Bráulio Coelho e à musicista Darlene Santos pela presença e contribuição com o projeto pedagógico desenvolvido por nós. Também agradeço ao percussionista e amigo Pedro Amparo pelo contato do grupo Maracatumba.



dança, ao mesmo tempo, desenvolvendo sua performance individual. Afinal, cada pessoa dança de um jeito próprio, algumas com mais ginga, outras com menos, mas toda(o)s se divertindo ao dançar, era o mais importante naquele momento. *Musicalidade, corporeidade, ancestralidade, circularidade, coletividade, ludicidade, religiosidade* caminhando juntos. O maracatu de baque virado permite que os valores civilizatórios afro-brasileiros se combinem no espaço escolar, potencializando um reencontro com o que é nosso, com o que é afro-brasileiro (TRINDADE, 2006).

Figura 4: O rei do Maracatu, com seu cetro e sua espada, em cortejo de despedida.



Fonte: VICTOR VIEIRA, 2018.

Se por um lado, vivenciamos a potência de experimentar outra maneira de ser no espaço escolar, transgredindo padrões de gênero e trazendo à tona uma manifestação cultural afro-brasileira; por outro, tivemos de enfrentar uma intensificação do racismo cultural e religioso nesse mesmo espaço, tanto por parte de estudantes quanto por parte de integrantes da equipe pedagógica. Ao final do cortejo, diversos estudantes vieram denunciar outros casos de racismo além dos previamente relatados neste trabalho. Escolhemos alguns para transcrever aqui, enumerando-os de forma a dar continuidade às ocorrências anteriores:

Caso 3 – Ao fim do nosso cortejo, enquanto conversávamos com o fotógrafo, a aluna Giovana falou “Professora, preciso falar com a senhora”, com uma expressão de *raiva* no rosto. Naquele momento, pensei que ela estivesse passando mal, mas quando



questionei a mesma respondeu que não e explicou o ocorrido. Tinha ido até mim para reclamar: “Algumas alunas estavam dizendo que nós estávamos *dançando macumba!*”.

Caso 4 – A professora de Artes, ao fim do nosso cortejo, estava conversando com duas catirinas e uma estudante do curso Normal interrompeu a conversa e questionou: -“Professora, a senhora não vai dar aula pra gente, não?”; a colega respondeu: -“Vou. A gente tem que ir pra lá ensaiar.” (para o projeto de Artes que ocorreria no final de Setembro). E, então, a estudante normalista retrucou: “Ensaïar o que? Essa *macumba* que eles fizeram aí? Eu não vou, não. Porque se for isso, eu nem quero.”. Em seguida, a catirina Yasmim que conversava com a professora de Artes, e que é evangélica, questionou: “Que *macumba?*”.

Caso 5 – Uma estudante, também do 1^o ano Normal postou em seu *status* do aplicativo *Whatsapp*: “Que *macumba* é essa que a professora tá fazendo?”. Este caso nos foi reportado pela catirina Tatiane, a qual afirmou que pouco tempo depois a aluna em questão apagara o que havia postado.

Caso 6 – Uma estudante do 2^o ano médio, após nossa apresentação, falou em sala para uma das catirinas: “Que dança foi aquela? *Dava pra ver que era macumba de longe!*”. E então a catirina Joyce, evangélica, respondeu: “Você sabe o que está falando?”.

É perceptível, a partir dos casos relatados acima, como o espaço escolar pode abrigar “desprezo, desvalorização e desconhecimento para com as religiões de origem ameríndia, africana ou afro-brasileiras” (TRINDADE, 1994, p.80). Mesmo que nas políticas curriculares como a Lei 10.639/03 figure a importância de se assegurar o acesso a saberes e práticas culturais afro-brasileiras, o currículo oculto (o não-explicito) presente no espaço escolar pode ir totalmente na direção contrária à garantia de direitos conquistados através de muita luta.

Quando uma integrante da equipe pedagógica enuncia, ao fim de um cortejo de maracatu na escola, “Vamos para a *sala* que o *terreiro* acabou!”, título de nosso trabalho, em primeiro lugar está cometendo um *crime*. Um dos grupos que a denunciou contava com a presença de uma estudante candomblecista. Ao pensar sobre tamanha violência sofrida por ela, solicitei que a chamassem, perguntei como estava se sentindo, e se queria registrar formalmente uma denúncia por intolerância religiosa. A estudante, então, disse que não seria necessário e que “nem ligava” para o que acabara de ouvir. Ou seja, o



racismo estava, de certa maneira, sendo naturalizado. De todo modo, firmei um compromisso de que este trabalho serviria como denúncia do racismo religioso que ocorreu no espaço escolar. Se fizermos uma média, considerando nosso ensaio geral e cortejo), ocorreram ao menos dois casos de intolerância religiosa por hora. Se pensarmos em todos os outros casos que não chegaram até mim em forma de denúncia por parte dos estudantes, e nos demais ocorridos na semana seguinte ao cortejo, os números certamente seriam ainda mais assustadores.

Além disso, a fala dessa figura de autoridade no espaço escolar evidencia como a cultura escolar de instituições públicas de ensino compreende e atribui significação a esses dois espaços (a sala de aula e o terreiro). Quais são os sentidos por trás dessa frase tão impactante? Se considerarmos o papel dos *terreiros* enquanto territórios de *encontro*, *acolhimento*, *resistência*, *transgressão* e *liberdade* os quais garantiram, historicamente, a sobrevivência de muitos dos valores civilizatórios afro-brasileiros, além de assegurarem a continuidade da comunidade negra no Brasil, devemos nos indagar: por que a escola também quer exterminar os seus “terreiros”, ou seja, os espaços que permitem às/aos estudantes romper com a cultura escolar assentada no racismo? Por que alguns agentes da escola legitimam através dos seus discursos a destruição dos terreiros, espaços sagrados para milhares de cidadãos brasileiros, mesmo conscientes de que isso configura um crime?

A respeito do conceito de “cultura escolar”, o autor Dominique Julia (2001, p.10) reforça a importância de que:

[...] esta cultura escolar não pode ser estudada sem a análise precisa das relações conflituosas ou pacíficas que ela mantém, a cada período de sua história, com o conjunto das culturas que lhe são contemporâneas: cultura religiosa, cultura política ou cultura popular.”

Nesse sentido, não podemos descolar a análise do que se constrói, do que se ensina, do que se pratica no espaço escolar daquilo que marca a sociedade à qual a comunidade escolar pertence. Duque de Caxias, município em que se localiza a escola pesquisada, apesar de ser o segundo município fluminense de maior arrecadação, possui grande desigualdade social, perceptível através de seu baixo índice de desenvolvimento social, conforme nos mostra Vanessa Saraiva (2019) a partir de dados do IBGE (2019) e do Atlas Brasil (2018). Esta autora também caracteriza o referido município como historicamente



marcado pela violência de diversos tipos, incluindo a praticada no campo religioso (SARAIVA, 2019).

Infelizmente, o estado do Rio de Janeiro é a unidade federativa com o maior número de casos de intolerância religiosa em todo o país e Duque de Caxias ocupa o terceiro lugar do referido estado, com 6% dos casos de intolerância religiosa.¹⁶ Ainda dialogando com o trabalho de Saraiva, a naturalização da intolerância religiosa em Duque de Caxias faz com que instituições estatais, como os abrigos municipais para crianças e adolescentes, mesmo que de forma mais amena, também reproduzam essa forma de violência, apontado pela autora como “resultado e expressão do racismo estrutural brasileiro e da parca efetividade do Estado em atuar sobre esse campo.” (SARAIVA, 2019, p.179). A partir da presente pesquisa, acredito que a escola pode ser uma dessas instituições em que a violência no campo religioso se reproduz.

Nos últimos anos, sobretudo 2017 e 2018, a mídia tem divulgado diversos casos de destruição material de terreiros, agressão e expulsão de líderes religiosos de comunidades da Baixada Fluminense, crimes cometidos por traficantes que se autodenominam evangélicos. Tamanho crescimento dos casos registrados de intolerância religiosa no estado, culminou em algumas políticas públicas (de cunho paliativo) como a criação de uma central telefônica direcionada ao registro e ao combate a tal tipo de crime.¹⁷ De acordo com reportagem publicada pelo jornal *O Dia*, em 08 de Maio de 2018, houve um aumento de 56% nos casos de intolerância religiosa no estado do Rio de Janeiro, considerando o período de 2017 até 20 de abril de 2018, em que foram registradas 112 denúncias e realizadas mais de 900 ações de atendimento.¹⁸

A partir deste panorama preocupante e que tem se agravado, a cultura escolar de legitimação do crime de intolerância religiosa (aqui considerado como *racismo religioso*) pode ser melhor compreendida. O racismo religioso não é praticado apenas fora da escola, pelo contrário, ele é (re)produzido/ensinado através do *currículo* e da *cultura escolar* (JULIA, 2001), compreendida como o conjunto de normas e práticas que buscam inculcar determinados comportamentos e saberes. É

¹⁶ Disponível em: <<https://extra.globo.com/noticias/rio/rio-concentra-maior-numero-de-casos-de-intolerancia-religiosa-no-estado-22316040.html>>. Acesso em 10 de Setembro de 2018.

¹⁷ Disponível em: <https://oglobo.globo.com/rio/cresce-56-numero-de-casos-de-intolerancia-religiosa-no-rio-22664376>. Acesso em 11 de Setembro de 2018.

¹⁸ Disponível em: <https://odia.ig.com.br/rio-de-janeiro/2018/05/5538672-casos-de-intolerancia-religiosa-sobem-56-no-estado-do-rio.html>. Acesso em 10 de Setembro de 2018.



importante lembrar que o entendimento sobre currículo, nesta pesquisa, inclui suas dimensões *prescrita* (o que oficialmente é escolhido e aceito como conhecimento válido, importante), *praticada* (o que de fato se ensina no espaço escolar), e *oculta* (o que se ensina de forma incidental no espaço escolar através de diferentes práticas cotidianas, sem estas serem prescritas necessariamente), conforme apontamentos de SACRISTÁN (2000), SILVA (2011) e CAPUTO (2012).

Ainda a respeito da *cultura escolar* expressa na frase “Vamos para a sala que o terreiro acabou!”, devemos nos dedicar um pouco a compreender qual a significação comumente atribuída ao espaço da *sala de aula*. Consideremos, inicialmente, as reflexões de Azoilda Trindade (1994) sobre a sala de aula, presentes em sua dissertação intitulada *O racismo no cotidiano escolar*:

[...] a sala de aula é o local onde o aluno passa a maior parte do seu tempo, isso é inegável.

E é nesse espaço quadrado, ou retangular, cheio de carteiras (mesa retangular e cadeiras) individuais, que tendem a ser arrumadas de duas em duas, ou individualmente, com um quadro de giz (nas cores verde ou preta) colocado na parede, local que passa a ser convencionado como frente de sala, com uma mesa e cadeira maiores, normalmente também na frente, próximo ao quadro (o lugar da professora), único que tem acesso a todos os rostos e o único que todos vêem de frente; o único que, pela posição estratégica que ocupa nesse espaço, pode 'vigiar e punir' a todos: é a autoridade máxima da sala, que tem ou quer ter o controle total do espaço; um ou dois quadros murais em duas paredes da sala, ou o lugar para estes, uma vez que as escolas, caindo aos pedaços, acabam não tendo a madeira ou a cortiça. .. Infelizmente nossas salas, na sua esmagadora maioria, estão horríveis, sem cor, sem graça, desinteressantes ... É impressionante como pessoas, crianças, adolescentes e adultos conseguem, suportam permanecer nesse espaço dia após dia, durante pelo menos três horas. sob a égide do controle, da disciplina, da classificação E só nos resta a questão. Por quê? . (TRINDADE, 1994, p.70)

A referida autora destaca que uma das estratégias do racismo no cotidiano escolar envolve o ambiente da sala de aula, “espaço de dominação” (TRINDADE, 1994 p.71), exercida através de diferentes tipos de controle: dos corpos, das falas, dos comportamentos, dos sentimentos, das cosmovisões. Em suas palavras,

Na sala e, mais, na escola aprenderemos cotidianamente, às custas de muito exercício de repetição, de embotamento da criatividade, de assujeitamento (submissão), de quem é o "melhor", o mais desenvolvido, o à imagem e semelhança de Deus, a matriz étnica (racial e cultural) mais avançada, evoluída; uma única possível por ser a melhor maneira, e não a única, de ver, sentir, entender o mundo. (TRINDADE, 1994, p.71)



Na escola em que se desenvolveu a atividade pedagógica em tela, as salas de aula não diferem muito das descritas por Azoilda, no início dos anos 1990. São salas retangulares, com mesas e carteiras enfileiradas, murais nas paredes feitos com madeira; as diferenças são o quadro (que em nosso caso, é branco), uma das paredes sempre coloridas e a manutenção da limpeza desse espaço, o que denota um cuidado por parte da(o)s funcionária(o)s e estudantes. A partir de tais reflexões suscitadas por Trindade (1994), pode-se afirmar que um dos sentidos de exigir que os estudantes que assistiam ao cortejo de maracatu fossem para a sala porque o terreiro havia acabado, envolve um projeto de educação pública restrito ao eurocentrismo e a uma concepção cristã, através do controle, da sujeição, da ausência do diálogo, da negação da diferença, da ignorância e da privação a conhecimentos e a práticas culturais construídos pelos negros no Brasil e considerados patrimônio nacional.

Infelizmente, a partir da exigência por parte da equipe pedagógica para que os alunos fossem para suas salas de aula, rapidamente o pátio se esvaziou sem que pudessemos abrir a roda de conversa planejada inicialmente. Ao mesmo tempo em que fomos ao êxtase enquanto grupo, sentimos um vazio por não poder partilhar as razões de estarmos ali nos apresentando. Além disso, às/aos estudantes que foram até o grupo Maracatumba, pedindo para aprender e, até mesmo, demonstrando que sabiam tocar a caixa/taról, a mesma integrante da equipe pedagógica solicitou que parassem para não atrapalhar os 15 minutos de aula que, teoricamente, as/os demais aluna(o)s teriam em sala naquele mesmo momento. Fomos silenciados, direta e indiretamente, pelo racismo institucional e pelo racismo cultural e religioso. Esses minutos seriam preciosíssimos para desconstruirmos a visão racista que muita(o)s estudantes e servidora(e)s propagaram a respeito do cortejo.

Ao longo da semana seguinte, o(a)s participantes do Ciclo de Oficinas de Maracatu nos relataram, ainda, que precisaram lidar com comentários racistas sobre nossa atividade nas redes sociais, na sala de aula e até mesmo no banheiro da escola, onde ouviram uma estudante afirmando: “Reclamei com meu pai que isso é um absurdo. Isso não pode acontecer na escola. *Lugar de macumba é no terreiro!*”. Quanto às respostas, cada um que se sentiu discriminado reagiu de forma diferente. Alguns recorreram ao deboche, outros confrontaram os colegas com perguntas, e houve aqueles que solicitaram minha ajuda em relação a como proceder. Recomendei que mantivessem a calma e reforçassem que *intolerância religiosa é um crime inafiançável*.



A ofensiva racista possibilitou que discutíssemos os riscos desses discursos que legitimam atos violentos, bem como que eu abordasse, enquanto professora, a origem sagrada do maracatu, pontuando, no entanto, que a atividade realizada no espaço escolar não possuía vínculo religioso, o que torna infundadas as críticas direcionadas a eles e a mim. Reiterei que, pelo fato de não sermos uma Nação e, sim, um *grupo* de professora e aluna(o)s - com distintas religiosidades, conforme exposto na tabela abaixo – que realizou um cortejo de maracatu em uma *escola pública*, que deve ser *laica*, não poderíamos estar “fazendo macumba” ou “dançando macumba”; além disso, argumentei que o que se entende no Rio de Janeiro por “macumba” não deve ser visto como algo negativo, ideia oriunda do chamado *racismo religioso* (CAPUTO, 2012).

De fato, como docente de Geografia, reforcei que existem outros espaços considerados sagrados e imprescindíveis para a prática religiosa dos adeptos de religiões de matriz afro-indígena (terreiros, cachoeiras, praias, floresta etc.), mas que o espaço da escola pública não figurava entre eles. Enfatizei que nosso cortejo de baque virado constituiu uma atividade cultural para valorizar um patrimônio ancestral que permanece sendo praticado até os dias atuais por sujeitos negros e negras das nações pernambucanas (vinculadas a terreiros de xangô, jurema, umbanda), bem como por sujeitos de outras identidades raciais e religiosas que integram grupos percussivos pelo Brasil e outros países.

Tabela 3: Aluna(o)s participantes do Ciclo de Oficinas de Maracatu divididos por identidade religiosa (em %)

Protestantismo	40,9%	Candomblé	9,1%	Sem religião	27,3%
Catolicismo	18,2%	Umbanda	4,5%	Outras	0,0%
Sem religião	27,3%	Espiritismo	0,0%		
		Kardecista			

Fonte: A autora, 2018.¹⁹

Como exposto na tabela 3 acima, a grande maioria dos participantes do ciclo de oficinas de maracatu era adepta ao protestantismo. Considerando de maneira mais ampla o *cristianismo*, agrupando protestantes e católicos, isso representa 59,1% dos alunos.

¹⁹ O total de identidades preenchidas foram 22, pois uma aluna selecionou 4 religiões com as quais se identificava: Candomblé, Umbanda, Protestantismo e Catolicismo. Optamos por não invisibilizar nenhuma delas e considerar as quatro, de modo que acrescentamos 1 em cada religião escolhida por ela.



Outro dado que desperta atenção é o fato de que, após protestantes e católicos, o terceiro maior grupo religioso refere-se a estudantes que não seguiam religião alguma. Ou seja, apesar da reação racista de parte do público do cortejo final, associando nossa performance a “terreiro” e a “macumba”, sempre de modo pejorativo, a esmagadora maioria (cerca de 86,4%) dos estudantes que dançaram maracatu era cristã ou sem religião. Apenas um aluno era candomblecista.

Os casos de intolerância/ racismo religioso sofridos por nós reforçou um senso de coletividade nos alunos, mesmo que integrassem diferentes turmas. A propósito, tal experiência foi fundamental para que os estudantes evangélicos e católicos integrantes do cortejo sentissem como é ser vítima de intolerância religiosa - aqui tratada como *racismo religioso* (CAPUTO, 2012) - e se posicionassem contrariamente a ela, assumindo, inclusive, um discurso em prol da liberdade e da resistência cultural do Maracatu.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar da vigência da Lei N.10.639/03, ainda há muitos desafios a serem enfrentados no espaço escolar em termos de mudanças de práticas rumo a uma educação antirracista, sobretudo no que se refere às tentativas de inferiorização e/ou silenciamento da cultura afro-brasileira, por parte de estudantes ou mesmo de membros da equipe pedagógica, e à naturalização do racismo por parte de suas vítimas.

A “cultura escolar” da escola pública, portanto, nem sempre é laica. A laicidade é garantida legalmente; no entanto, o currículo praticado foi extremamente racista no que se refere às associações da prática cultural apresentada com os termos “terreiro” e “macumba”, com intuito de insultar, inferiorizar. Ao longo da vivência do Ciclo de Oficinas de Maracatu, especialmente após o cortejo final, muitos estudantes cristãos tiveram de lidar com o racismo cultural e religioso. É como se estivessem no outro polo de poder em termos culturais. Esses alunos precisaram administrar emoções e se posicionar a respeito de falas e olhares desrespeitosos, muitas vezes lançados por colegas que frequentavam a mesma igreja. Portanto, a escola (re)produz o racismo em suas distintas variações, mas também pode configurar um espaço de enfrentamento ao mesmo.

Ainda que fora do contexto pernambucano, tal experiência do Ciclo de Oficinas de Maracatu de Baque Virado demonstrou, ainda, a importância da Educação Pública como campo no qual políticas de salvaguarda de patrimônios imateriais afro-brasileiros podem

ser efetivadas e ampliadas, através de projetos pedagógicos voltados à afirmação identitária e ao combate ao racismo cultural e religioso.

A partir de conversas informais com alunos previamente inscritos que não participaram de nosso ciclo de oficinas, gostaria de apontar a importância de as atividades pedagógicas fundamentadas na Lei N. 10.639/03 ocorrerem no próprio turno da(o)s estudantes participantes, para evitar ao máximo suas ausências, contribuindo para a maior difusão de informações historicamente negadas/ocultadas acerca das Histórias e das Culturas Africana e Afro-Brasileira. Além disso, seria extremamente enriquecedor para a educação pública que as escolas dispusessem de autonomia no que tange ao uso das suas verbas para que as atividades ancoradas na referida lei possam ser desenvolvidas satisfatoriamente, seja de maneira gratuita, contínua e/ou frequente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

DAYRELL, Juarez. *A escola como espaço sócio-cultural*. In: DAYRELL, Juarez (Org.). *Múltiplos olhares sobre a educação e cultura*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999. p. 136-161.

FERNANDES, José Ricardo O. *Ensino de História e diversidade cultural: desafios e possibilidades*. Cad. Cedes, Campinas, vol. 25, n. 67, p. 378-388, set./dez. 2005.

FERREIRA, Cleison Leite. *O espaço dos Maracatus-Nação de Pernambuco: território e representação*. 2012. xii. 123 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade de Brasília, Programa de Pós-Graduação em Geografia, Brasília, 2012.

_____. *A Geografia do Maracatu-Nação de Pernambuco: representações espaciais e deslocamento de elementos no Brasil e no mundo*. 2016. 232 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade de Brasília, Programa de Pós Graduação em Geografia, Brasília, 2016.

GUIMARÃES, Antonio Sergio A. *Como trabalhar “raça” em sociologia*. Revista Educação e Pesquisa, São Paulo, v.29, n.1, p. 93-107, jan./jun. 2003.

LIMA,IVALDO MARCIANO FRANÇA. *Maracatu-Nação e grupos percussivos: diferenças, conceitos e histórias*. História: Questões & Debates, Curitiba, n. 61, p. 303-328, jul./dez. 2014.

_____. *Maracatus-Nação e Religiões Afrodescendentes: uma relação muito além do Carnaval*. Diálogos, DHI/PPH/UEM, v. 10, n. 3, p. 167-183, 2006.

_____. *Maracatus-Nação: ressignificando velhas histórias*. Recife: Bagaço, 2005.

MUNANGA, Kabengele. *Uma Abordagem Conceitual das Noções de Raça, Racismo Identidade e Etnia*. In: SEMINÁRIO NACIONAL RELAÇÕES RACIAIS E EDUCAÇÃO, 3., 2003, Rio de Janeiro. Anais [...] Rio de Janeiro: PENESB-RJ, 2003.

SACRISTÁN, José Gimeno. *O Currículo: uma Reflexão sobre a Prática*. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.



SARAIVA, Vanessa Cristina dos Santos. *Intolerância religiosa contra as crianças e adolescentes na Baixada Fluminense: resistindo nos abrigos de Duque de Caxias*. Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN), v. 11, n. 28. p.175-195, Mar – Mai. 2019. Disponível em: <<https://abpnrevista.org.br/index.php/site/article/view/723/637>>. Acesso em 10 de Junho de 2019.

SCHUCMAN, Lia Vainer. *Racismo e antirracismo: a categoria raça em questão*. Psicologia política, São Paulo, v. 10, n. 19. p. 41-55, Jan. – Jun. 2010.

SILVA, Tomás Tadeu da. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3ª edição, 2ª reimpressão. Belo Horizonte, Autêntica, 2011.

SOUZA, Larissa Lima de. *As contribuições dos bantos no Maracatu-Nação*. In: Revista Encontros. v.17, n.32, 2019. pp.46-60.

TRINDADE, Azoilda Loretto da. *O racismo no cotidiano escolar*. 1994. 248 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) - Fundação Getúlio Vargas Instituto de Estudos Avançados em Educação, Rio de Janeiro. 1994.

_____. *Valores e referências afro-brasileiras*. In: BRANDÃO, Ana Paula (coord.). *A cor da cultura: Saberes e fazeres, v.3: modos de interagir*. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, p. 17-80, 2006a.

_____. *Articulando os valores*. In: BRANDÃO, Ana Paula (coord.). *A cor da cultura: Saberes e fazeres, v.3: modos de interagir*. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, p. 81-89, 2006b.

Recebido em: 16/04/2020

Aprovado em: 20/11/2020