



ARTIGOS



Tensões e desafios de uma professora negra e macumbeira no trabalho com as relações étnico-raciais, gênero e sexualidade na escola

Roniel Santos Figueiredo, *Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia UESB e Centro Universitário de Excelência - UNEX.*

Marcos Lopes de Souza, *Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia UESB.*

Resumo. Este artigo apresenta e discute os conflitos e os desafios de uma professora negra e umbandista que se arriscou em abordar as relações étnico-raciais, de gênero e sexualidade em uma escola de ensino básico periférica no interior da Bahia. A docente se deparou com alguns empecilhos, especialmente por ser vista por algumas/alguns de suas/seus alunas/os como macumbeira, e por isso, tentavam deslegitimar seu trabalho. Contudo, por meio de suas práticas, conseguia instigar vários(as) estudantes que construíram novos sentidos sobre as identidades negras, do povo de santo e LGBTTIAPN+.

PALAVRAS-CHAVE: Etnia. Raça. Gênero. Sexualidade. Educação básica.



Abertura dos trabalhos

Nos terreiros de religião de matriz africana, quando iniciamos o culto aos orixás e às demais entidades, dizemos que estamos abrindo os trabalhos. Assim sendo, abrimos este artigo tratando dos dilemas e desafios enfrentados pelas(os) docentes para trabalhar com as relações étnico-raciais, de gênero e sexualidade na escola, visto que falar sobre as diferenças ainda se constitui como uma luta permanente, especialmente com os movimentos religiosos reacionários e fundamentalistas que se acirraram nos últimos anos.

Entendemos que a escola é um espaço social que também constroi as diferenças, as delimita e separa os sujeitos. Assim, as posições que as(os) negras(os), pessoas de terreiro e comunidade LGBTTIAPN+ (lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transgêneros, intersexuais e demais dissidentes de gênero e sexualidade) ocupam no ambiente escolar, são a de grupos inferiorizados, perigosos, e que podem desviar outras(os) dos seus caminhos considerados normais, adequados e naturais. Dessa forma, as agressões físicas, os xingamentos, as humilhações e as chamadas 'brincadeiras' contra esses grupos, se tornam parte da rotina escolar, normalizando-se e, muitas vezes, não sendo questionadas (LOURO, 1997; 2012).

Mesmo com a existência de políticas públicas envoltas nas temáticas das relações étnico-raciais, como a Lei 10639/2003, alterada pela Lei 11645/2008, que prevê a inclusão no currículo oficial da rede de educação do país a temática história e cultura afro-brasileira e indígena, ainda há empecilhos que dificultam essas discussões na escola, até porque a história dos brancos é tida como a referência. A cultura africana e afro-brasileira adentra o currículo escolar por meio daquilo que é exótico, pontual e incomum, ainda restrito à margem e não se incorporando ao cotidiano da escola. Assim sendo, em geral, são trabalhados a culinária, a dança, os jogos, as músicas, mas os aspectos de luta, discriminações e resistências que permeiam essas manifestações culturais são desconsiderados (SILVA, 2005).

Tratando-se das questões sobre diversidade de gênero e sexual, compreendemos que a escola ainda insiste no investimento e no ensinamento das identidades hegemônicas, como a cisgeneridade (identidade de quem se reconhece no sexo/gênero que lhe foi imputado ao nascer) e a heterossexualidade (quem tem desejo afetivo e/ou sexual



por alguém do mesmo sexo/gênero), e, por sua vez, no silenciamento, na violência e/ou expulsão daquelas (es) que se desviam das normas de gênero e/ou se arriscam a assumir seus desejos afetivos e sexuais, fugindo de uma heterossexualidade compulsória (FERRARI, 2011; MISKOLCI, 2013).

Diante do exposto, este artigo se insere nesse campo de disputa discursiva, problematizando as vivências educacionais que estigmatizam e escamoteiam as diferenças, sobretudo, aquelas relacionadas às questões étnico-raciais de gênero e sexualidade. Assim, esse trabalho apresenta e discute as tensões e os desafios de uma professora negra e umbandista que se arriscou em trabalhar com as relações étnico-raciais, de gênero e sexualidade em uma escola de educação básica da periferia no interior baiano.

As encruzilhadas metodológicas

As encruzilhadas são importantes espaços nas religiões de matriz africana. Muitas vezes, nesses lugares, são realizados os ritos de oferendas a Exu, o mensageiro entre os humanos e os demais orixás. A morada de Exu é a encruzilhada e, sem ele, os povos de terreiro não fazem nada. Exu é dual, e estando na encruzilhada, ele pode ir a qualquer direção que desejar (PÓVOAS, 2007). Assim, as encruzilhadas borram a lógica binária (do isso ou aquilo), pois nelas acontece a intersecção de dois ou mais caminhos que se entrelaçam, se relacionam e se fortalecem mutuamente. A encruzilhada é, portanto, um entre-lugar.

Ancorados nas perspectivas pós-moderna, pós-crítica e pós-estruturalista, investimos nesta encruzilhada metodológica, interessados nestes cruzamentos em que nos deparamos com vários caminhos, sem que necessariamente tenhamos de escolher apenas um, sendo que geralmente é escolhido aquele que temos mais segurança e certeza, sabendo aonde chegaremos, mas que, por outro lado, também nos impede de vivenciarmos a aventura rumo ao desconhecido, e, portanto, de escolhermos caminhos ainda não percorridos. A encruzilhada é também este lugar, em que paramos para olhar e pensar para onde ir, tendo várias direções, ou mesmo para nela ficar.

Questionamos, então, caminhos metodológicos já prescritos e previstos, e apostamos em uma construção no ir e vir, revendo os caminhos, recuando se for o caso, e buscando outros percursos. Por isso, a encruzilhada - o ponto de encontro e desencontro - tanto nos interessa. Também optamos por construir uma investigação que opere com a provisoriedade, o transitório e o mutável, afastando-nos das explicações



universalistas e totalizantes, e nos aproximando de uma análise local e peculiar (LOURO, 2007).

Neste trabalho também tomamos a linguagem como constructo e construtora social, que estabelece uma forma de conhecer o mundo, um modo de produção dos sujeitos, por isso, em nossas análises nos preocupamos com aquilo que é dito e como as pessoas são nomeadas, a fim de desestabilizarmos os processos de hierarquização social (MEYER; SOARES, 2005).

Além disso, baseando-nos em Veiga-Neto (2002) e Louro (2007), questionamos nossas certezas definitivas e princípios, nos inquietamos frente aos nossos olhares, muitas vezes engessados sobre o mundo, e, no nosso caso, sobre a educação e a escola. Assumimos nossas implicações com o trabalho, por entender que somos parte daquilo que pretendemos construir e transformar, percebendo que as nossas opções não são desinteressadas, mas dizem, também, de nossos propósitos políticos. Por isso, as nossas escolhas dizem de nós e de nossa caminhada. Isso não quer dizer que não tenhamos rigor teórico e metodológico, mas sim que este é sempre revisitado com o propósito de problematizar as questões orientadoras de nossas investigações.

Assim, nas encruzilhadas da vida, realizamos vários encontros, desencontros e reencontros. Foi dessa maneira que os autores desse trabalho cruzaram com a professora Santos, uma mulher negra, umbandista, cisgênera e heterossexual, que lecionava em uma escola da periferia de uma cidade interiorana da Bahia, e que, em sua prática pedagógica, insistia em dialogar com as(os) estudantes a respeito das relações étnico-raciais e também sobre diversidade de gênero e sexual.

Discutir as vivências da professora Santos na escola pode ser considerado como um caso singular, tendo em vista os diversos estudos como o de Souza (2016), que após analisar um trabalho formativo sobre gênero e sexualidade com professores(as) e estudantes de licenciatura, notou que muitos(as), mesmo após um processo formativo, se eximem em discutir a temática por medo da reação dos familiares dos(as) estudantes, destes em si e também de colegas de trabalho, embora reconheçam a importância desses debates nos espaços escolares. Destarte, apresentar uma professora que assume essas discussões supracitadas, trata-se de uma situação que destoa e escapa do naturalizado, um ponto fora da reta, uma encruzilhada.

A professora Santos trabalhava na educação há 35 anos e tinha, na época da pesquisa (2016), 58 anos de idade. No decorrer desse texto a



professora recebe o pseudônimo “Santos”¹, cuja escolha foi feita por ela mesma. A trajetória dessa professora é marcada por episódios de desqualificações por ser negra, participar de cultos de matriz africana e discutir temáticas relacionadas à cultura africana e afro-brasileira, questões de gênero e sexualidade em sua prática docente na educação básica.

A escola em que a professora lecionava desde 2004, fazia parte da rede estadual de ensino e localizava-se em um grande loteamento em uma das extremidades da cidade de Jequié, interior da Bahia. As(Os) estudantes de outros bairros também estudavam lá pelo fato de a escola funcionar nos três turnos e oferecer os anos finais do ensino fundamental, ensino médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA). Na época da pesquisa, a professora Santos estava como vice-diretora do turno matutino e lecionava no ensino médio e EJA no período noturno.

O bairro em que a escola se situava era marcado pela presença majoritária da população negra, pertencentes às camadas mais populares da sociedade. Esta escola era um dos espaços que a comunidade valorizava, pois, o bairro apresentava alguns problemas sociais como a não pavimentação das ruas, dificuldade de locomoção, problemas com saneamento básico e os confrontos entre pessoas envolvidas com o tráfico de entorpecentes ilícitos, além da presença da polícia, que gerava uma constante tensão no entorno escolar.

A equipe gestora concordou que fosse feita a pesquisa na escola. Para a produção das informações da investigação, foi desenvolvido um trabalho de campo com observações participativas e entrevistas. Houve o acompanhamento de algumas aulas da professora Santos, a fim de compreender as suas práticas educativas e as relações com as turmas. Termos estado na escola, e vivenciado as diferentes atividades que acontecem no seu dia-a-dia, foi relevante para conhecer o campo e interagir com o ambiente e a comunidade escolar.

Também foram realizadas entrevistas narrativas com a professora Santos, a fim de que ela nos contasse sobre as suas vivências no trabalho com as questões étnico-raciais, de gênero e sexualidade. As entrevistas narrativas possibilitam recordar as memórias das situações vividas, tratando-se de lembranças reelaboradas a partir de outras vivências. Para Jovchelovitch e Bauer (2002), as narrativas possuem diversas

¹ A professora escolheu ser chamada de “Santos” como uma forma de preservar sua identidade, evitando ser reconhecida pelos episódios de desqualificação ou discriminação que enfrentou. Em vez disso, desejava ser lembrada pelo trabalho que realizou na educação básica. Desta forma, metodologicamente.



possibilidades de perspectivas de serem contadas e são possíveis de serem encontradas em muitos espaços de sociabilidade.

Além de dialogar com a professora Santos, também entrevistamos outras três pessoas da comunidade escolar: a diretora Lúcia, o porteiro Pedro e o aluno Bruno. Esses também são codinomes utilizados com intuito de manter o sigilo da identidade dos/as participantes. Todos/as os/as participantes tiveram contato direto com a docência da professora Santos e, nas entrevistas, falaram sobre o seu trabalho. Vale ressaltar que, todos/as os/as envolvidos/as nessa investigação, foram explicadas(os) sobre os procedimentos éticos do trabalho e assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido.

***“Ela [a professora Santos] fazia com que a gente fosse atrás, ela atiçava a gente e a escola”*: as tensões e os desafios frente ao trabalho com relações étnico-raciais e diversidade de gênero e sexual na educação básica**

A professora Santos lecionava na educação básica há mais de três décadas, tendo trabalhado em várias escolas. Ela tinha formação em magistério de nível médio e se graduou em Letras, em 2009, na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), por meio de um programa de formação de professoras(es) do estado da Bahia, destinado aquelas(es) que eram servidoras(es) efetivas(os) da rede estadual de educação, mas ainda não tinham formação em nível superior. Ela lecionava especialmente as disciplinas de Redação e História. Embora não tivesse a licenciatura em História, trabalhava com essa disciplina há muitos anos, pois se identificava e tinha prazer com esta área de conhecimento.

No ano de 2008, ela fez o curso de extensão nomeado “Educação e culturas afro-brasileiras”, oferecido, desde 2005, pelo Órgão de Educação e Relações Étnicas (Odeere), um Núcleo de Estudos Afro-brasileiros (NEAB) voltado para os estudos interdisciplinares, desenvolvendo ações de ensino, pesquisa e extensão, tendo como temáticas as relações étnico-raciais, especialmente o legado africano, quilombola e indígena, e, mais recentemente, as questões de gênero e sexualidade (SANTANA et al., 2014).

O Odeere está vinculado à UESB, *campus* de Jequié, e sua sede fica em um antigo colégio estadual no bairro do Pau Ferro, em Jequié-BA. No ano de 2010, Santos concluiu o curso de atualização intitulado “Formação de Professores em Direitos Humanos e Diversidade”,



oferecido pelo Instituto Anísio Teixeira da Bahia- IAT. Nestes cursos, Santos pode rever seu olhar sobre diversidade de gênero e sexual e lidar melhor com o enfrentamento ao sexismo e à lesbohomobitranfobia na escola. Esses processos formativos mobilizaram a professora Santos em dialogar sobre as questões das diferenças.

Em 2011, a professora Santos concluiu o curso de pós-graduação *lato sensu* em Antropologia com ênfase em culturas afro-brasileiras, oferecido também pelo Odeere. Sua monografia foi intitulada “O espiritismo e as religiões de matriz africana: aproximações ou distanciamentos?”. No mesmo ano, após ter defendido sua monografia de especialização, ela fez um curso de extensão nomeado “Formação continuada de educadoras e educadores nas temáticas relativas às identidades de gênero e identidades sexuais”, oferecido pelo mesmo órgão citado.

Santos também se motivou a trabalhar com diversidade de gênero e sexual ao se deparar com processos de discriminação contra a comunidade LGBTTTQIAPN+ em sua escola, como foi o caso de uma estudante lésbica chamada Vanessa e de um aluno gay chamado Bruno, um dos entrevistados neste trabalho. E, além disso, ela já tinha contato com pessoas LGBTTTQIAPN+ em seu convívio, em especial, a travesti Rebeca, que fazia a extensão capilar de sua filha, e Carlos, um amigo gay espírita. Tudo isso foi gerando em Santos, a necessidade de trabalhar com esses debates, por perceber o sofrimento e a violência que atinge, sobretudo, a comunidade LGBTTTQIAPN+.

Um dos projetos realizados anualmente pela professora Santos, desde 2010, era nomeado de “Sexualidade Outras”, o qual era trabalhado com as turmas do ensino médio. Neste projeto, haviam várias atividades como leitura e discussão de artefatos culturais (como Longe do Paraíso, Meninos não choram, Orações para Bobby); pesquisas com a comunidade sobre homossexualidade, bissexualidade, travestilidade, transgeneridade, e a participação de um/uma pesquisador/a da área de gênero e sexualidade para dialogar com a turma sobre as inquietações relacionadas a essa temática.

De acordo com Santos, era notória a presença de um discurso de ódio e de rejeição aos gêneros e às sexualidades não hegemônicas, advindo, sobretudo, do discurso religioso judaico-cristão. Algumas/alguns estudantes desaprovavam as identidades LGBTTTQIAPN+, contudo, percebiam colegas próximas(os) que se reconheciam nessas identidades, e que elas/eles não poderiam



discriminá-las(os), mesmo que, no seu olhar, a Bíblia as(os) condenasse. Santos nos relatou a fala de uma de suas alunas sobre este projeto:

Teve uma aluna que disse assim: “Professora, nós só temos dois grupos que nós ouvimos – isso é tão forte para mim que eu não esqueço – nós só temos dois grupos que nós ouvimos, a família que diz que é errado e a igreja que diz que é errado. A escola, professora, a escola não faz a discussão. A escola não faz a discussão sobre a cultura afro, a escola não faz a discussão sobre a diversidade sexual, a escola não faz a discussão sobre o índio. A gente só vê o que a televisão mostra e a voz da nossa família e da igreja e, nossa família diz que é errado e a igreja diz que é errado. Então professora, como é que a senhora quer que a gente modifique o nosso olhar?” Ela me deu um tapa na cara com isso, foi um tapa daqueles. Eu fiquei olhando para ela e para a sala assim e gente, como nós professores negligenciamos, não é? (Santos – professora – grifos nossos).

Esta estudante nos alerta sobre o silenciamento da escola em relação às discussões sobre a cultura afro-brasileira, diversidade de gênero e sexual, demonstrando que, ao não tomar partido ou ao escolher manter os discursos hegemônicos sobre esses debates, a escola intensifica o discurso religioso e o das famílias tidas como “tradicionais”, os quais nem sempre coadunam com o reconhecimento das diferenças e da problematização dos processos de hierarquização e de marginalização de alguns grupos em detrimento de outros.

As pessoas nomeadas como diferentes desejam que essas temáticas sejam discutidas como uma forma de reduzir as agressões que sofrem no decorrer de sua trajetória, mas não somente elas. Parece-nos que há, em muitas instituições escolares, a receptividade de grande parcela do corpo discente em se falar sobre a diferença, no entanto, a presença forte das instituições religiosas e familiares aprisionam as práticas pedagógicas de muitos/as professores/as temendo as possíveis retaliações.

Além de dialogar sobre essas temáticas em suas aulas, o projeto culminava com uma aula de campo em que visitavam as cidades do recôncavo baiano e Salvador, BA. Em Cachoeira-BA, a turma conhecia a Casa de Câmara, Cadeia Pública, Igreja e convento da Ordem Terceira de Nossa Senhora do Carmo, casarios barrocos e o escritório técnico do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN). São Félix-BA está separada de Cachoeira pelo rio Paraguaçu e é ligada pela ponte histórica inaugurada no século XIX. Na cidade de São Félix,



elas(es) visitavam a fábrica artesanal de charutos Dannemann, a mais antiga da Bahia, em que a maioria das trabalhadoras são mulheres negras.

Essas duas cidades abarcaram muitas(os) africanas(os) trazidas(os) forçadamente e escravizadas(os) nas lavouras de cana-de-açúcar, na cultura do fumo e em atividades domésticas. Cachoeira e São Félix apresentam uma quantidade expressiva de terreiros de candomblé que guardam o legado africano e afro-brasileiro, sendo que alguns deles já foram tombados como patrimônio material e imaterial da Bahia.

Na cidade de Salvador, a professora Santos e o alunado visitavam o Centro Histórico de Salvador, o Pelourinho, onde conheceram o Museu afro-brasileiro da Universidade Federal da Bahia (Mafro), que apresenta mais de 1100 peças da cultura material africana e afro-brasileira, o Museu da Misericórdia, que já sediou o primeiro hospital da cidade fundado pela Santa Casa da Bahia e consta com mais de 3 mil peças, e a Igreja e o Convento de São Francisco. O grupo também visitava a Igreja do Senhor do Bonfim, o Farol da Barra e o dique do Tororó, com a lagoa que apresenta as esculturas de alguns orixás das religiões afro-brasileiras.

Quando retornavam da viagem de campo, as(os) estudantes faziam um relatório individual narrando os encontros e os principais elementos que chamaram a atenção deles(as), além de apresentarem para outras turmas algumas de suas impressões sobre a aula de campo. Durante o desenrolar do projeto, o maior problema que ocorria era dialogar sobre as religiões afro-brasileiras e os orixás. A associação dessas religiões como práticas diabólicas e com rituais tidos como atrasados ainda é grande, o que se torna uma barreira para a valorização da cultura africana e afro-brasileira (SILVA, 2005). Entretanto, muitas(os) delas(es) puderam rever e repensar esse olhar etnocêntrico que ainda insistia em capturá-las(os).

Dentre as(os) alunas(os) da escola, Bruno era um dos que mais valorizava o trabalho de Santos. Na época da pesquisa (2016), ele estudava no 3º ano do ensino médio, turno matutino e, no ano seguinte, foi aprovado no curso de Licenciatura em Educação Física da UESB, campus de Jequié-BA. Bruno era negro e gay e dizia como era hostilizado na escola:

Sim, praticamente todos os dias tinha preconceito, da gente passar e tipo ali: “Lá vai a bichinha, um viado ali!”. Aí alguém que tinha a pele negra: “Lá vai o pretinho ali!”. “Lá vai o



incubado ali!”. Mas eu, graças a Deus, eu nunca levei nada assim que me abatesse e aquilo tudo ali era tipo uma escada para mim. Eu sabia como lidar e também eu não sofria tanto preconceito porque eu tinha muita amizade com os homens. Então os meninos, eu sempre fui muito querido na escola. Aí não sofri tanto preconceito por causa disso. Aí tipo assim, algumas pessoas novatas que entravam, mas já percebiam que todo mundo gostava de mim e aí eu não sofria tanto preconceito assim. E eu sempre tinha alguma forma de me sair daquilo ou usar aquilo para algum benefício (Bruno – estudante – grifos nossos).

Na análise desta questão de Bruno, tomamos o conceito de heteronormatividade. Para Miskolci (2013), trata-se de uma ordem regulatória social para promover uma cultura hétero, familiar, patriarcal e reprodutiva. A heteronormatividade atua, por exemplo, por meio da vigilância constante sobre os garotos e as formas pelas quais eles lidam com outros meninos, para evitar que demonstrem carinho, afetividade, fragilidade ou desejo, ou seja, é um empreendimento para que os garotos não ultrapassem o limite do que a norma entende como masculino. No entanto, Bruno utilizou estratégias para se desvencilhar dessas agressões, pois ele se aproximou de outros garotos da escola, sem negar sua homossexualidade.

De acordo com Santos, Bruno não se silenciava diante dos preconceitos que também vivenciava na escola, contestando quando era violentado e também não permitindo que aquilo o afetasse a ponto de ele sofrer, recuar, ou mesmo se isolar e/ou abandonar a escola. O discente também nos contou como a professora Santos insistia nas discussões sobre cultura afro-brasileira e sobre gênero e sexualidade em suas aulas.

Ela via a carência que a escola tinha, por que ela podia muito bem trazer sobre a história que estava lá no livro, mandar a gente ler e fazer um resumo e pronto... O dinheiro dela, ela estava ganhando, mas não. Ela se importava em trazer outras coisas a mais, ela trazia a sexualidade, ela trazia oficina. Ela fazia com que a gente fosse atrás, ela atiçava a gente e a escola também (Bruno - estudante).

Se é história tem que discutir sobre a cultura, sobre a orientação sexual. E ela trazia aquilo fortemente. Toda aula dela, ela batia na mesma tecla. Era sobre a cultura, sobre a sexualidade, sobre aceitação, sobre gênero, tudo isso... Ela trazia mesmo fortemente. Tinha mesmo situações que ela focava e ela tirava um tempo com a gente. Teve um momento



mesmo, que eu me lembro de que ela tirou uma aula dela para quem quisesse vir. Aí ela ia dar uma aula para a gente sobre sexualidade e sobre a vida dela. Ela contou sobre a história dela, sobre a religião dela e só foram poucas pessoas. A gente foi e foi super legal. Ela se abriu mesmo com a gente (Bruno – estudante – grifos nossos).

Para Bruno, a professora se incomodava com o silenciamento dessas discussões na escola, agindo diante disso. Ela não se restringia à leitura e ao resumo do livro didático de História, ia além dele, sendo mais questionadora e, portanto, atijando, de alguma forma, o alunado. Além do que, ela também se expunha para eles(as), compartilhando as suas experiências como mulher negra, professora e umbandista, que também resistiu a vários processos de exclusão.

Santos entendia que seu alunado precisava se reconhecer enquanto negras e negros, compreendendo os processos etnocêntricos e racistas construídos ao longo da história do país, para que assim, se inteirassem na luta contra as desigualdades étnico-raciais.

Eu entrava na sala [...] Eu dizia para eles: “inclusive vocês, porque *apesar de vocês não se verem como negros, mas vocês são negros, apesar de muitos não verem que tem na sua origem avós, bisavós e tetravós que foram negros africanos, que vieram da África e que foram massacrados, pisoteados*. Apesar de vocês não perceberem isso, porque vocês não foram informados, mas existe. Busquem a história de cada um de vocês, porque vocês não conhecem” (Santos – professora – grifos nossos).

O terceiro do matutino, que eu não trabalho, me pediu para eu fazer uma discussão da lei 10.639. Aí eu passei um documentário² sobre identidade afro e depois eu abri para a gente socializar. Eu percebi certa resistência dos meninos, mas eles aceitaram numa boa. Mas o que me chamou a atenção foi a professora de Educação Física. Ela me disse: Santos, eu quero passar o filme Amistad, você tem? Eu falei: Tenho e ela disse: Por que eu quero sua ajuda para fazer a discussão. Aí pronto, ela passou o filme e eu estava lá embaixo [...] quando eu entrei, um deles disse: “professora, que filme é esse?”. Nisso a colega que estava com eles, estava com os olhos cheios de lágrimas e

²Tratava-se do DVD: Nota 10. A cor da cultura. Ministério da Educação. Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. Petry e Gráfica e Editora Ltda. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). O DVD tem duas partes. A primeira era África no currículo escolar, Material didático e Igualdade de tratamento e oportunidades. O DVD 2 dizia sobre Corpo e Religiosidade e Cultura.



disse: “Santos, todo mundo deveria assistir esse filme”. Eu não falei nada, só olhei e *um aluno disse: “Professora quer dizer que nossos antepassados passaram por isso? E nós, como é que a gente tem feito?”* [...] (Santos – professora – grifos nossos).

A professora trabalhava com a premissa de que os(as) estudantes da escola desconheciam a ancestralidade deles(as), suas origens comuns e, de alguma forma, ela as(os) inquietava sobre o processo de construção identitária delas(es) e sobre o empoderamento necessário para que se reconhecessem como parte desse grupo étnico-racial. Ao identificar os/as seus/as discentes como negros/as, e como pessoas que sofrem preconceitos, a professora deseja mobilizá-las(os). Podemos ver que alguns/algumas estudantes são afetadas(os) e tocadas(os) pelo trabalho de Santos, desejando entender melhor a história do processo escravocrata, inclusive para compreender a marginalização da população negra.

Gomes (2008) nos relata que, pelas discussões sobre história e herança africana serem desvalorizadas e recusadas no espaço escolar, a entrada por meio de uma lei se fez necessária, inclusive para dar respaldo e proteção a quem ousou assumir esse debate, como é o caso da professora Santos.

Em uma das aulas que presenciamos nas turmas de EJA da professora Santos, ela disse para os/as alunos/as que discutiria sobre intolerância. Após fazer uma introdução e apresentar um texto de sua autoria, disse para um deles: “Imagine você no lugar de uma pessoa negra, de religião de matriz africana, homossexual e pobre”. O aluno logo respondeu: “tá brabo, tá ruim!”. “Aí detonou a pessoa”. A professora pediu que o aluno explicasse essas expressões, e ele disse: “o que eu quero dizer é que eu não queria estar no lugar dessa pessoa. Ele é isso, ele escolheu isso!”. Santos problematizou a fala do aluno, apontando que todos(as) nós somos marcados/as e estigmatizados/as na sociedade contemporânea, porém, alguns/algumas mais que outros/as. Por fim, ela questionou: “quem é que estuda à noite?”. Após um momento de silêncio, ela o rompeu dizendo: “O filho do trabalhador, o negro, o descendente do negro. Vocês precisam perceber quem são!”. Após isso, o sinal tocou e a aula foi finalizada.

A professora Santos desestabilizava o discurso branco, judaico-cristão, heterossexual e burguês, bem como as relações de poder e saber que constróem esses discursos, mostrando que, se posicionar enquanto negra e negro, também intersecciona com outras identidades



invisibilizadas e subalternizadas como ser de terreiro, LGBTTTQIAPN+ e de classe popular.

O aluno questionado pela professora Santos entende as diferenças enquanto formas indesejáveis de viver. Acumular vários atributos considerados como marginais, é colocar a pessoa em uma espécie de inferno social, no qual os marcadores da diferença se juntam em arranjos interseccionais, gerando graus diferentes de exclusão. O referido estudante compreende também que esses marcadores seriam escolhas, assim, ser diferente seria, de algum modo, voluntário. Esse discurso é perigoso, pois fomenta, muitas vezes, a ideia de que ser diferente é sempre uma escolha, portanto, que pode ser mudada e escolhida outra forma de viver, fundamentando as práticas de alguns sujeitos e instâncias que investem arduamente no retorno dos/as dissidentes para o caminho “normal/natural”, por meio de correções e ajustamentos.

Para Santos, ser negra e negro também fazia parte de um posicionamento político, pois, o ato de se reconhecer como negra/o, estaria ligado às atitudes, e uma delas, seria de que elas(es) não agissem de maneira hostil com ela, pois ela se vê como uma mulher negra que reconhece a história de escravização da população negra no país e que defende a cultura africana e afro-brasileira. Santos também esperava empatia dos(as) discentes e que elas(es) deveriam lutar pela resistência negra no ambiente escolar, assim como ela o fazia. Contudo, nem sempre os desdobramentos dos arranjos identitários se configuram dessa forma (HALL, 1997).

Assim, nem sempre as(os) alunas(os) se reconheciam em Santos, mesmo que apresentassem a mesma identidade étnico-racial da professora, talvez porque a religião de Santos se sobressaísse mais para elas(es), inclusive porque haviam muitas(os) discentes católicos e protestantes. Tanto que a professora era nomeada, por discentes da escola, de macumbeira e feiticeira, em uma tentativa de desqualificação a ela e ao seu trabalho. O termo “macumbeira” está associado a quem pratica ou é adepto da macumba, religião afro-brasileira com herança indígena e também cristã, que expressava a marginalidade da população negra (NEGRÃO, 1993).

Entendemos que a escola também é um espaço de relações de poder e saber, e, nesse processo de disputa, os/as alunos/as se utilizavam dos marcadores étnicos, sobretudo do pertencimento à religião de matriz africana, para colocar a professora Santos no lugar de objeto, daquela que não tem status de sujeito, ocupando a margem da



sociedade. O aluno Bruno contribuiu para a reflexão desse processo de estigmatização vivenciado por Santos:

Não, não é que todo mundo sabia. Assim mesmo, eu fui saber quando ela começou a ser minha professora mesmo, a partir do primeiro ano. Aí eu vim saber da religião dela, da cultura dela e algumas pessoas tinham certo preconceito. Não era nem saber da religião dela, *porque tinha gente que deduzia a religião dela por conta das vestes dela*. Ela não falava diretamente, mas quem tinha um conhecimento, através da disciplina, dava para identificar (Bruno – estudante – grifos nossos).

[...] sobre a religião dela, tinham algumas pessoas que por não entenderem sobre a religião, por só crer sobre a sua religião, *elas tinham certo preconceito pelas vestes, pelo falar e pelo que ela trazia*. Aí tinha algumas pessoas que não entendiam. O que eu mais gostava era que independente da religião dela, ela sempre trazia Deus em primeiro lugar. *Ela sempre falava em Deus e tinha algumas pessoas que pela religião dela achavam que ela não gostava de Deus ou que era outro Deus ou era outra coisa*. Tinha gente que não entendia, julgava ela, sem ao menos conhecer o que era a religião dela (Bruno – estudante – grifos nossos).

Santos usava roupas brancas às sextas-feiras, uma reverência ao dia de Oxalá, orixá *funfun*, ou seja, o que veste branco, aquele que é mais velho, o pai maior dos orixás, orixá da paz e da harmonia. Em geral, o povo de terreiro usa branco às sextas-feiras para prestar sua homenagem a Oxalá (PÓVOAS, 2007). Além de usar o branco, Santos expunha sobre a herança africana ao dialogar sobre as religiões afro-brasileiras e, por isso, gerava tanta ojeriza naquelas(es) que tinham uma leitura depreciativa e demonizada da umbanda ou candomblé.

Ao se apoiarem nas roupas, falas e outros elementos étnicos, é como se os(as) estudantes dissessem que tinham provas de que ela era macumbeira, e com isso, a estranhavam. Entendemos que ninguém é “estranho/a” por si só, portanto, Santos era lida como anormal, pois para o olhar judaico-cristão das(os) discentes, ser macumbeira significava ser anticristo e, com isso, além de estranhá-la, a discriminavam.

Essa situação vivida pela docente também foi encontrada por Santos (2013), que realizou uma pesquisa com professoras/es e gestoras/es de Belo Horizonte, MG e percebeu que a intolerância religiosa está presente no cotidiano escolar, pois docentes que se atreveram a transitar por essas discussões foram estigmatizados/as e, por muitas vezes, silenciados/as. Percebeu-se também que muitas escolas têm sido omissas diante dos processos de intolerâncias contra as



religiões de matrizes africanas, esquivando-se e utilizando como subterfúgio o argumento que não possuem conhecimento suficiente sobre o assunto e que as pessoas discriminam por não conhecerem. Todavia, não se mobilizam para desconstruir os estereótipos e os discursos de ódio contra essas religiões.

O fato de a professora ser produzida enquanto macumbeira, lhe deu um lugar, e, em alguns momentos, ela teve dificuldade em assumir sua religião. A sua composição identitária foi gerada nos limites dessas vivências e confrontos, como é apontado nesse fragmento:

[...] hoje eu já consigo assim, quando alguns deles me perguntam. Quando a gente tá discutindo alguma coisa na sala: “Professora, qual é a sua religião?” Aí eu paro assim e pergunto: “Por que você quer saber?” Porque eu sei que eles sabem, mas eles querem me ouvir falar. “Por que você quer saber?” “Não professora, é por que eu sou evangélico.” Aí, eu falo assim: Ah, tá certo. A minha religião é umbandista. Eu já consigo dizer para alguns, não todos. Aí, eles falam assim: “E o que é umbanda?” Eu falo e explico o que é umbanda. *Eu já consigo falar para alguns, não todos. Por que realmente é... Talvez eu veja naqueles que eu falo o entendimento, o amadurecimento para entender e respeitar minha escolha.* Porque eu trabalho muito com eles essa postura do respeito, respeitar o outro, não importa qual seja a escolha dele. Trabalho muito com eles isso. Mas já tem outros que eu vejo que não têm o amadurecimento, eu procuro também... *É até uma forma de me proteger. Porque eu já sofri tanto preconceito na escola e sofro ainda* (Santos – professora – grifos nossos).

O relato da professora se aproxima muito da vivência das pessoas LGBTTQIAPN+, que muitas vezes selecionam a quem irão “confidencializar” a sua orientação sexual. O segredo é um aspecto importante na vivência sexual dessas pessoas, movidas, na maioria das vezes, por receio do contexto discriminatório e hostil para a diversidade que atravessa a contemporaneidade, agredindo e matando os/as LGBTTQIAPN+. Como nos diz Sedgwick (2007):

Mesmo num nível individual, até entre as pessoas mais assumidamente gays, há pouquíssimas que não estejam no armário com alguém que seja pessoal, econômica ou institucionalmente importante para elas [...] Cada encontro com uma nova turma de estudantes, para não falar de um novo chefe, assistente social, gerente de banco, senhorio, médico, constrói novos armários cujas leis características de ótica e



física exigem, pelo menos da parte de pessoas gays, novos levantamentos, novos cálculos, novos esquemas e demandas de sigilo ou exposição [...] **O armário gay não é uma característica apenas das vidas de pessoas gays** (SEDGWICK, 2007, p. 22, grifos nossos).

Com base em Sedgwick (2007), entendemos que o armário está sempre com a porta aberta, à espera de situações em que as pessoas não se sintam confortáveis em se expor e, mesmo que, momentaneamente, cedam às pressões, retornando assim ao espaço do segredo.

O retorno ao armário, geralmente, é marcado pelo silêncio que deixa nas entrelinhas que aquela pessoa está enquadrada(o) nas normas. Por exemplo, se tratando de sexualidade, a heterossexualidade é assumida, mesmo que a pessoa não diga ser heterossexual. Ao se tratar de religiosidade, no caso do Brasil, são assumidas as religiões judaico-cristãs. Por serem essas as premissas consideradas corretas, estas ficam subscritas e não precisam ser ditas. Apesar de as sexualidades e as religiosidades serem talhadas em campos diferentes da experiência humana, as reflexões sobre esses campos se entrecruzam.

Sedgwick (2007) discute que a epistemologia do armário opera, sobretudo, nos marcadores que não são perceptíveis no primeiro olhar, diferente de negros, mulheres, velhos/as, gordos/as, algumas pessoas com deficiência, que são, nas palavras da autora, estigmas mais visíveis.

Em algumas circunstâncias, a religiosidade pode ser mantida no armário, sobretudo, quando essa religião é marcada enquanto demoníaca, como é o caso das religiões afro-brasileiras. Desse modo, ao fazer a seleção de quais alunos/as estão preparados/as para lidar com a sua religiosidade de forma receptiva, a professora toma para si o lugar do diferente e reconhece que nem todas as pessoas estão preparadas para saber que existe uma professora praticante de religião de matriz africana na escola. Reis já nos trazia que “[...] duas regras básicas de sobrevivência da religião afrobrasileira nos tempos da repressão, eram a aliança com pessoas privilegiadas e a discrição” (REIS, 1988, p. 71). Hoje, essas e outras táticas são incorporadas na tentativa de escapar das manifestações discriminatórias.

Ao dizer que já sofreu muito preconceito, a professora recua diante dos questionamentos dos/as discentes, como uma forma de proteção. Ainda ao ser perguntada sobre os incômodos que essas situações lhe causavam, ela nos trouxe algumas angústias:



Me perturba, assim, na verdade, eu me sinto assim, como se eu fosse aquela frase: “uma agulha no palheiro”. Eu sozinha em meio aquele grupo, termino me destacando por eu priorizar algo diferente dos outros. Isso termina perturbando a gente. Acho que qualquer pessoa se sente perturbada [...] eu acho que qualquer pessoa se sente incomodada. É um ser em meio à multidão. Um ser estranho, às vezes, eu me sinto assim. Às vezes eu me sinto um ser estranho lá dentro da escola, até com minhas próprias colegas [...] Eu não tenho colegas que defendem o que eu defendo. A gente se sente sozinho, eu acho que todo ser humano se sente. Você estar em meio e você ver que o seu pensamento não é coeso com o de todos. Eu sinto assim... *É como se eu estivesse o tempo todo sendo fiscalizada. Parece que o tempo todo o povo está de olho em mim. Qualquer erro que eu venha praticar eu sou mais cobrada do que qualquer outra pessoa lá* (Santos – professora – grifos nossos).

Ao dizer da perturbação causada pelo contexto escolar que experiência enquanto docente, a professora também aponta caminhos que, possivelmente, reduziriam as agressões que ela sofreu. Ela demonstra a necessidade de mais professores/as assumirem as discussões sobre as diferenças, criando uma rede e fortalecendo a todas(os).

O desejo em formar um grupo, provavelmente, está ligado à ideia de que é muito mais fácil atingir uma pessoa destoante do corpo docente da instituição, do que um grupo de professores/as consolidado teórico e metodologicamente e que defenda essas questões.

O aluno Bruno também notou esse isolamento da professora Santos ao trabalhar com as diferenças, não tendo adesão de outras(os) docentes.

Apesar de parecer que todas as forças eram contrárias às discussões realizadas por Santos, algumas vozes apoiavam esses diálogos na escola.

[...] provavelmente tinha professores que apoiavam, mas se calavam por não ver outros apoiarem ela e tinha outros que, por causa de sua religião, não achavam aquela atitude correta, que, para mim, não era errada. Para mim não era errada (Bruno – estudante).

Olha, eu acho que a escola tem que ser aberta para todo tipo de temática, porque assim, se nós estamos trabalhando com



educação, a gente tem que Os estudantes têm que estar informados de tudo que acontece (Lúcia - diretora).

Eu trabalho na portaria e no setor de limpeza. O trabalho que ela realiza é um trabalho, a meu ver, é um trabalho excelente. Ela procura deixar a comunidade mais próxima à escola, sabe? E sinceramente eu acho muito interessante o trabalho dela juntamente com a direção (Pedro - porteiro).

Talvez Santos não tenha encontrado o apoio que gostaria ou que julgava necessário para desenvolver os debates com tranquilidade, para inclusive, abranger toda a comunidade escolar, já que seus/suas colegas docentes não abraçavam este trabalho colaborativamente. Mesmo assim, ela não estava totalmente sozinha. O porteiro Pedro observava como a professora Santos buscava esse diálogo com a comunidade em torno da escola. A diretora Lúcia também reconhece a relevância dessas discussões e, embora não se envolvesse diretamente no trabalho, não o desaprovava e nem impedia que fosse desenvolvido.

Entregando a oferenda

Muitas vezes escutamos de pessoas da comunidade escolar, incluindo docentes, que a escola não desenvolve trabalhos envoltos nas diferenças, sobretudo, as relações étnico-raciais e as questões sobre diversidade de gênero e sexual. Esse não é o caso da escola em que lecionava a professora Santos, uma mulher negra, macumbeira, cisgênera, heterossexual e que se arriscou a dialogar sobre essas temáticas em uma escola de periferia no interior baiano.

Depois de ter se incomodado com as situações de violência que acometem negras(os), mulheres e comunidade LGBTQIAPN+ e experienciado alguns espaços formativos que priorizam as discussões sobre cultura africana e afro-brasileira, gênero e sexualidade, Santos passou a elaborar e desenvolver projetos em prol das afirmações identitárias negras e do povo de santo e contra a lesbohomobitansfobia.

Por assumir essas discussões, ela foi questionada, ofendida e deslegitimada enquanto docente, pois, para muitas(os) alunas(os), a sua religiosidade comprometia a sua docência. Por isso, algumas vezes, ela optou por não assumir sua identidade religiosa na tentativa de não ser continuamente posta à margem. Embora Santos tenha tido embaraços para realizar seus projetos, ela alcançou propósitos, pois, algumas/alguns das(os) suas(seus) discentes reconheceram o



etnocentrismo e o racismo, a importância de afirmar as identidades negras e perceberam o preconceito contra a comunidade LGTTQIAPN+. Portanto, a oferta está entregue e que venham outras encruzilhadas.

Referências

FERRARI, Anderson. Silêncio e silenciamento: em torno das homossexualidades masculinas. In: FERRARI, Anderson; MARQUES, Luciana Pacheco. (orgs.). *Silêncios e Educação*. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2011, p. 91-111.

GOMES, Nilma Lino. A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da Lei 10.639/03. In: CANDAU, Vera Maria; MOREIRA, Antônio Flávio. (orgs.). *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis: Vozes, 2008.

HALL, Stuart. *Identidades culturais na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin. Entrevista narrativa. In: BAUER, Martin; GASKELL, George. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som*. Tradução: Pedrinho Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, p. 90-113.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero, sexualidade e educação: das afinidades políticas às tensões teórico- metodológicas. *Educação em Revista*. Belo Horizonte, n. 46, p. 201-218, dez., 2007.

LOURO, Guacira Lopes. Sexualidade: lições da escola. In: MEYER, D. E.E. et al. *Saúde, sexualidade e gênero na educação de jovens*. Porto Alegre: Mediação, 2012, p. 93-105.

MEYER, Dagmar Estermann; SOARES, Rosângela. Modos de ver e se movimentar pelos “caminhos” da pesquisa pós-estruturalista em



Educação: o que podemos aprender com – e a partir de – um filme. In: Costa, Marisa; BUJES, Maria. (orgs.). *Caminhos investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005, p. 23-44.

MISKOLCI, Richard. *Teoria queer: um aprendizado pelas diferenças*. Belo Horizonte: Autêntica Editora: UFOP- Universidade Federal de Ouro Preto, 2013.

NEGRÃO, Lísias Nogueira. Umbanda: entre a cruz e a encruzilhada. *Tempo Social; Rev. Sociol. USP*, S. Paulo, v. 5, n.1-2, p. 113-122, 1993.

PÓVOAS, Ruy do Carmo. *Da porteira para fora: mundo de preto em terra de branco*. Ilhéus: Editus, 2007.

REIS, João. Magia jeje: a invasão do calundu de Pasto de Cachoeira, 1785. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 8, n. 16, p. 57-81, mar./ago., 1988.

SANTANA, Marise; SILVA NETO, Antônio Argolo; FERREIRA, Edson Dias; NASCIMENTO, Washington Santos. *Odeere: formação docente, linguagens visuais e legado africano no sudoeste baiano*. Vitória da Conquista-BA: Edições UESB, 2014.

SANTOS, Erisvaldo. Educação e religiões de matrizes africanas: uma pesquisa com professores (as) de Belo Horizonte (MG) sobre intolerância religiosa. In: OLIVEIRA, Julvan Moreira de. (org). *Interfaces das africanidades em educação nas Minas Gerais*. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2013, p. 121-138.

SEDGWICK, Eve Kosofsky. A epistemologia do armário. *Cadernos Pagu*, n. 28, p. 19- 54, 2007.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Aprendizagem e ensino das africanidades brasileiras. In: MUNANGA, Kabengele. (org) *Superando o racismo na escola*. Brasília: MEC/SECAD, 2005, p. 155-172.

SILVA, Vagner Gonçalves da. *Candomblé e umbanda: caminhos da devoção brasileira*. 5 ed. São Paulo: Selo Negro, 2005.



SOUZA, Marcos Lopes de. Diversidade de gênero e sexual: apontamentos de uma proposta de formação docente. In: SEFFNER, Fernando; CAETANO, Márcio. (org.). *Discurso, discursos e contra-discursos latino-americanos sobre a diversidade sexual e de gênero*. VII Congresso Internacional de Estudos sobre a Diversidade Sexual e de Gênero da Associação Brasileira de Estudos da Homocultura – ABEH [recurso eletrônico] Rio Grande de 07 a 09 de maio de 2014. – Dados eletrônicos, 2014 – Rio Grande, Rio Grande do Sul, 2016, p. 979-997.

VEIGA-NETO. Alfredo. Olhares... In: COSTA, Marisa (org.). *Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação*. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 23-38.



Tensions and challenges of a black and sorceress teacher at work with ethnic and racial, relations, gender and sexuality at school

ABSTRACT: This article presents and discusses the conflicts and challenges of a black and umbandista teacher who take risks in addressing ethnic and racial relations, of gender and sexuality in a basic education school in the interior of Bahia. The teacher faced some obstacles, mainly because she was seen by some of her students as a sorceress and, for that reason, they tried to delegitimize her work. However, she took a position and, through her practices, managed to instigate several students who built new meanings about black identities, of the people of saint and LGBTTI +.

KEYWORDS: Ethnic. Race. Gender. Sexuality. Basic education.

Roniel SANTOS FIGUEIREDO

Doutorando em Educação Científica e Formação de Professores (PPGECFP) –Mestre em Relações Étnicas e Contemporaneidade (PPGREC)

Professor do Centro Universitário de Excelência (UNEX) e da Rede Estadual de Educação da Bahia – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia ronielbiologia@hotmail.com

Marcos LOPES DE SOUZA

*Doutor em Educação
Professor do Programa de Pós –Graduação em Educação Científica e Formação de Professores (PPGECFP) e do Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade (PPGREC)
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
marcos.lobes@uesb.edu.br*

Recebido em: 01/07/2023

Aprovado em: 19/03/2025

