

Cosmovisões afroindígenas, ensino laico e a ética da diversidade Afro-indigenous worldviews, secular education and the ethics of diversity

Alexander Cavalcanti Valença¹
Cristiane Coppe de Oliveira²

Resumo: O presente artigo é um recorte do projeto de pesquisa de doutorado em educação do primeiro autor e tem como objetivo apresentar algumas discussões/reflexões sobre o papel que a escola pública poderia exercer para minimizar o racismo (religioso), que se expressa por meio da intolerância religiosa às religiões de matrizes africana e indígena no Brasil. Tais discussões/reflexões compõem o movimento inicial da investigação, por meio do levantamento teórico-metodológico sobre a Educação Matemática a partir da escola quilombola (território pensado para esta pesquisa), ancorada no Programa Etnomatemática (D'AMBROSIO, 2015), que também desenvolve o conceito de Ética da Diversidade (D'AMBROSIO, 1997).

Palavras-chave: Afroetnomatemática. Educação antirracista e decolonial. Etnomatemática. Ensino religioso.

Abstract: This article is an extract from the first author's doctoral research project in education and aims to present some discussions/reflections on the role that public schools could play in minimizing (religious) racism, which is expressed through intolerance religion to African and indigenous religions in Brazil. Such discussions/reflections make up the initial movement of the investigation, through the theoretical-methodological survey on Mathematics Education from the quilombola school (territory designed for this research), anchored in the Ethnomathematics Program (D'AMBROSIO, 2015), which also develops the concept of the Ethics of Diversity (D'AMBROSIO, 1997).

Keywords: Afroethnomathematics. Anti-racist and decolonial education. Ethnomathematics. Religious education.

Introdução

No presente trabalho, apresentam-se dados históricos e um conjunto de discussões/reflexões a partir do planejamento inicial da pesquisa sobre a formação de professores de matemática para atuar na educação básica em escolas quilombolas ou em escolas públicas, numa perspectiva de educação antirracista e decolonial (GIRALDO & FERNANDES, 2019). No âmbito deste debate, a partir das cosmovisões afroindígenas (visões de mundo ou sistema filosófico-cultural de conhecimento ou interpretação da realidade dos povos afrodescendentes e de ancestralidade indígena da Zona da Mata e Litoral do Estado de

¹ Doutorando em Educação na FE-USP – Área de Concentração em Educação Científica, Matemática e Tecnológica. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Etnomatemática – GEPEM – UNESP – e do Grupo de Pesquisa Aya-Sankofa sobre Estudos Afrocentrados e Decoloniais em Educação Matemática da UFPE. alexvalencaprevu@gmail.com

² Professora Associada do Instituto de Ciências Exatas e Naturais do Pontal da Universidade Federal de Uberlândia e do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática da UFU. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Etnomatemática – GEPEM – UNESP. Docente credenciada no Programa de Pós-Graduação em Educação da FE-USP. coppedeoliveira@gmail.com

Pernambuco), ressalta-se o lugar da discussão sobre as religiosidades de matrizes africanas e indígenas. Considerando o fato de que a religião da Jurema Sagrada ou da Ciência da Jurema ser muito comum no Estado, mas, contraditoriamente, ser vítima de constantes práticas de intolerância religiosa, com ofensas físicas e morais aos seus terreiros e a seus adeptos, trazemos aqui a proposta de se conhecer e discutir as cosmovisões afroindígenas da Jurema, como parte da diversidade dos valores humanísticos e do patrimônio cultural, histórico e científico (dos conhecimentos e saberes) da formação do povo pernambucano.

A Jurema Sagrada é uma religião originária dos povos indígenas da região nordeste do Brasil, mas que se ressignificou, pois além de integrar elementos do catolicismo popular, incorporou as tradições e as filosofias das religiões africanas dos Nagôs (povos africanos Yorubás), que deram origem às diversas tradições do Candomblé brasileiro.

Neste debate, insere-se a necessidade da aplicação das Leis n.º 10.639/2003 e 11.645/2008, que incluíram na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) a obrigatoriedade da abordagem sobre a história e as culturas afro-brasileira e indígena em todo o currículo escolar na educação básica. Neste sentido, o Programa Etnomatemática (D'AMBROSIO, 2015) corrobora com este debate, quando desenvolve a caracterização sobre “Ética da Diversidade” e é citado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações étnicorraciais como um elemento potencial para a implementação da Lei 10639/03. Tal dimensão, surgida no contexto do debate sobre a transdisciplinaridade da educação (D'AMBROSIO, 1997), compreende a riqueza das diferenças de uns e outros, ao mesmo tempo em que propõe a prática efetiva da alteridade (ver o outro na sua singularidade, sem admitir a lógica de convertê-lo ou obrigá-lo a mudar sua natureza ou cultura). Por isso, avalia-se ser muito pertinente a reflexão da Ética da Diversidade nesta discussão da construção de uma educação (matemática) de caráter antirracista e decolonial.

A partir desta discussão, D'Ambrosio (1997) levanta o lugar da espiritualidade na educação escolar como um aspecto relevante, na sua dimensão individual, mas comum entre grupos sociais e, ao mesmo tempo, diverso e plural, portanto, laico (leigo) de conjunto, porém algo a não ser ignorado em absoluto. Tal debate abre o lugar de se compreender e integrar valores humanos e da vida social das cosmovisões ou cosmologias de povos que foram silenciados ou foram exterminados pelas opressões coloniais ou pela subalternização econômico, político e cultural, como ocorreu com os povos originários das Américas (conhecidos como povos indígenas) e as populações trazidas à força do continente africano, escravizadas e vítimas, até nossos dias, do racismo estrutural e institucional herdados do colonialismo europeu, nas diversas dimensões da vida econômica, social e cultural.

Nesta perspectiva, em um movimento inicial de pesquisa, portanto, como primeiro levantamento bibliográfico teórico-metodológico, identifica-se nestas discussões de D'Ámbrosio (1997), entre outras publicações, elementos para reflexões e posteriores aprofundamentos sobre o lugar do debate da religiosidade e espiritualidade, num contexto de diversidade e pluralidade, mas que coloca a necessidade de políticas de reparação, no âmbito da educação, contra as discriminações vigentes em âmbito nacional e internacional. Entende-se que estas questões devem ser abordadas em todas as componentes curriculares da educação escolar básica, como na dimensão filosófica e histórica do conhecimento matemático nos diferentes grupos sociais da humanidade, como são os povos africanos, afrodescendentes e os povos originários das Américas (povos indígenas).

Todas estas discussões e reflexões trazidas aqui apoiam-se na condição do Brasil ser um estado laico (Art. 19º da Constituição Federal – separação do Estado de quaisquer instituições religiosas, garantindo a liberdade de credo dos indivíduos). Ao mesmo tempo em que é papel do estado de direito democrático e laico promover políticas públicas para garantia de justiça social aos indivíduos na sociedade (direitos sociais do Art. 5º da Constituição Federal – CF), como deve ser a necessidade de eliminação de quaisquer formas de racismos

(o que é, nos fatos, o racismo religioso às religiões de matriz afroindígena). No entanto, paradoxalmente, persiste na legislação brasileira um debate polêmico e, muitas vezes confuso de interpretação, sobre a obrigatoriedade da oferta do ensino religioso na escola pública para o ensino fundamental, sendo que de forma facultativa (optativa), conforme a letra do Artigo 210º, Parágrafo 1º da CF:

Artigo 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais. § 1º **O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental.**

Nos fatos, verificou-se, ao longo da história das legislações sobre a educação escolar brasileira, uma forte influência da Igreja Católica para garantir a manutenção do ensino religioso, que constringia a diversidade religiosa brasileira e o estado laico na escola pública. Desta forma, são componentes destas discussões e reflexões as influências de instituições religiosas nas relações de poder sobre o Estado Brasileiro.

I - Ensino religioso na escola pública e a laicidade: manutenção de uma hegemonia católica sobre o Estado Brasileiro

Desde a Proclamação da República, no Brasil, na sua primeira constituição republicana, foi formalizada, no arcabouço jurídico, a separação formal entre as igrejas e o Estado. Essa separação formal, no entanto, não extinguiu, na prática, a hegemonia política, econômica e cultural da Igreja Católica Apostólica Romana sobre o poder estatal do Brasil, repercutida no modo do estado se comportar e se organizar na sociedade brasileira a partir das instituições públicas (escolas, instituições militares, unidades de saúde, instituições jurídicas etc.). A própria Constituição Federal atual (CF de 1988) invoca o nome de Deus em seu preâmbulo, o que subjetivamente, numa visão de mundo hegemonicamente cristã, do “senso comum” imposto na formação da sociedade brasileira, conduz à ideia implícita de um Deus concebido como o Deus do cristianismo, ao mesmo tempo em que constringe o direito do ateu ou do agnóstico de não crer em qualquer Deus e ser obrigado a ter esta menção em um documento público que constitui um estado laico (contradição gritante que resvala no pecado capital da laicidade incompleta ou vacilante do Estado Brasileiro). Outra expressão dessa hegemonia cristã da Igreja Católica, ainda que em graus e contextos diferenciados, foi a manutenção, na legislação brasileira, da obrigatoriedade da oferta do ensino religioso na escola pública no nível fundamental da educação básica, portanto, nos anos iniciais da educação escolar da criança em tenra idade. Ainda que esta disciplina seja oferecida de forma facultativa (mesmo que isso fosse e seja uma mera formalidade corriqueira da realidade), deixando a cargo da família do estudante ou até do próprio estudante para decidir se quer cursar o ensino religioso na sua confissão religiosa, o que se verificou e se verifica, na prática, é a marca da disputa de interesses das religiões cristãs, a começar pela Igreja Católica, para manter sua presença no estado público de direito, usando-se também do ensino religioso, de modo a perpetuar seu poder e sua função política ideológica histórica no ocidente, notadamente na América Latina.

Mesmo que alguns juristas avaliem como um direito a escolha do ensino religioso na escola básica (FERRAZ, 2008), a controvérsia reside no fato de a oferta dessa disciplina ser na escola pública, sobretudo na educação básica e no ensino fundamental (primeiros anos de acesso à criança à vida escolar), quando isso deveria ser assunto privado das próprias instituições religiosas e das famílias das crianças em seus respectivos locais de culto e de vivência da vida religiosa em comunidade. A controvérsia se torna mais nítida, na medida em

que a hegemonia da Igreja Católica se faz valer como uma “opção” natural ou universal, quase que comum, ignorando-se que, nos fatos, houve e há um cerceamento histórico a outras religiões, sobretudo as que não são cristãs, como às religiões de matrizes africana e indígena (religiões de povos exterminados ou escravizados brutalmente desde o colonialismo europeu), produto do racismo religioso que sofreram e sofrem.

A verdadeira raiz desta questão polêmica não é a simples garantia do direito ao ensino religioso na escola pública, idealmente e utopicamente, igualitária para as diferentes “opções” de confissões religiosas das famílias dos estudantes das escolas públicas do Brasil ou até na forma de um pretense ensino não confessional. Tal problema reside no fato do ensino de doutrina religiosa está presente, explicitamente ou implicitamente, na escola pública, quando formalmente e legalmente o Estado Brasileiro é um estado laico (leigo a assunto religioso) – o que deveria garantir, em tese, a liberdade de credo o mais ampla possível, no âmbito da vida privada dos indivíduos e das comunidades religiosas das diferentes confissões.

Mesmo na atual Carta Magna, no seu Art. 210, Parágrafo 1.º, tal obrigatoriedade sobre a escola pública oferecer o ensino religioso, mantém-se sobre a égide do “direito de escolher” (a facultatividade do estudante ou da família deste querer ou não tal ensino), quando, na realidade, o que está embutido ou por trás, ao se manter a obrigatoriedade da oferta do ensino religioso, são as disputas e interesses do Vaticano, como a aplicação da última Concordata da Santa Sé com o Governo Brasileiro (FISCHMANN, 2009), para fazer valer sua influência e atender seus objetivos econômicos e políticos, perpetuando seu papel hegemônico a serviço do interesse de setores significativos das classes dominantes, em última análise. Obviamente, que se devam considerar as resistências e posições divergentes, bem como conflitantes no seio das próprias comunidades cristãs, que vão de encontro ao hegemonismo e ao colonialismo perpetrados pela Igreja Católica Apostólica Romana, enquanto instituição religiosa e política. No seio das próprias comunidades religiosas cristãs da América Latina, surgiram posições contra hegemônicas e críticas ao papel catequista pró-colonialista da Igreja Católica oficial, como o foram posições de correntes de pensamento como a Teologia da Libertação, entre outras, que não representam, ao fim e ao cabo, as cúpulas dominantes que governam a Cúria Romana e o próprio Vaticano.

Ressalta-se que, nesta análise, cabe lembrar que o Vaticano, em si e contraditoriamente, é um estado teocrático *sui generis* da “modernidade” ou da “contemporaneidade”, no coração do continente europeu. Paradoxalmente, o Vaticano foi erigido à condição de estado há quase um século depois das revoluções e revoltas burguesas liberais que se colocaram contra o clero (expressão da hegemonia medieval e feudal da Igreja Católica), que era associado aos reis absolutistas inimigos do liberalismo econômico e político, nascente entre os séculos XVIII e XIX. O Vaticano recebeu a condição de um Estado-Nação, como o é hoje (em pleno século XXI) das mãos do regime fascista de Benito Mussolini (década de 20 do Século XX), como resultado do Tratado de Latrão (Tratado entre o Estado Italiano e a Igreja Católica Apostólica Romana, em 1929). Ou seja, o retrocesso à garantia plena do estado de direito e democrático, incluindo a garantia do princípio republicano moderno (cristalizado desde as primeiras ideias liberais, entre séculos XVII e XVIII) da separação entre o estado e as igrejas, é o que está na base histórica da não aplicação da laicidade e o que explica, em parte, as violações contra a laicidade, como no exemplo do próprio surgimento do Vaticano como estado soberano e como se verifica na relação de subordinação relativa entre países latino-americanos, como o Brasil, com a Igreja Católica.

Desta análise crítica sobre a notória influência hegemônica, impositiva e histórica da Igreja Católica em assuntos de Estado e de interesse público, depreendemos os aspectos intrínsecos às contradições entre a letra da Carta Magna Brasileira sobre a laicidade do Estado e a obrigatoriedade da escola pública brasileira ofertar o ensino religioso (Art.210, Parágrafo 1º da CF), o que atualiza o problema do cerceamento e violação sofridos pelas religiões de

matrizes africanas e indígenas, cujas cosmovisões ou cosmologias são estigmatizadas e normalmente “folclorizadas” ao serem abordadas na escola pública, pois prevalece a narrativa do colonizador ou da continuidade de sua herança conservadora, apesar e graças a resistência de populações afrodescendentes, indígenas e do povo brasileiro que mantêm viva a memória e os legados culturais e filosóficos advindos do conjunto das culturas afroindígenas no Brasil. Colocar esta problemática nestes termos não significa reivindicar por um ensino religioso das religiões de matrizes africana e indígena (como o Candomblé, Umbanda ou a Jurema) na escola pública, mas, sim, recolocar a questão: por que da necessidade de se oferecer o ensino religioso na escola pública, independente da confissão religiosa? Ou seja, o ensino religioso deveria ser assunto privado, tratado no devido espaço privado dos indivíduos e das comunidades religiosas (igrejas, sinagogas, centros, terreiros etc.). No entanto, ao mesmo tempo, as cosmovisões das religiões e das filosofias africanas e indígenas, como vítimas de violências e perseguições racistas e colonialistas, desde a colonização até nossos dias, devem ser entendidas como assuntos inerentes ao processo da educação pública, laica e cidadã brasileira, sem ser assunto de ensino religioso, pois não se trata de ensino de doutrina ou iniciação de uma prática religiosa, mas, sim, da compreensão do legado ancestral de povos que foram vítimas de genocídio e escravização: violados na sua existência individual, social e como sujeitos históricos, bem como na sua maneira de organizar, entender e cuidar da vida e de seu sagrado. Trata-se, neste sentido, de tratar da compreensão das diversas dimensões do racismo e das heranças do colonialismo na nossa história, utilizando-se do currículo escolar oficial e laico como instrumento científico por meio da implementação, por exemplo, das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, sobre a obrigatoriedade da abordagem da história e das culturas afro-brasileira e indígena.

Desta forma, ao procurar o entendimento do significado e dos objetivos por trás dessa influência da Igreja Católica em assuntos de estado no Brasil, identifica-se como é importante buscarmos compreender a resistência dos oprimidos (das culturas, filosofias e religiões afro-brasileiras e indígenas), como parte dos legados constitutivos dos conhecimentos, saberes e culturas do povo brasileiro, que devem ser incorporados à educação de caráter antirracista e decolonial.

II - Resistência e sobrevivência: os legados afroindígenas como memórias ancestrais e parte da reparação histórica

O debate da laicidade do estado, que no Brasil apoia-se no Artigo 19º da CF, ligado à discussão dos direitos sociais do cidadão, que estão consubstanciados no Artigo 5º da mesma Carta Constitucional, reforça a necessidade de se garantir a liberdade de credo e o combate a quaisquer formas de discriminações, incluindo a tipificação do racismo como crime inafiançável, como é definido no Inciso XLII do Artigo 5º da CF.

Neste sentido, cabe, aqui, entender a dimensão do significado do que seja o racismo, para além dos atos de injúrias raciais, mas como uma ideologia a serviço de uma política estruturada para funcionamento de um sistema (ALMEIDA, 2018): o que se conhece como Racismo Estrutural, que se manifesta na forma de racismo institucional (as instituições estatais que reproduzem ou promovem o racismo estrutural nas diversas instituições, como na escola pública, por exemplo, quando a mesma ignora a existência do racismo como parte da constituição da própria sociedade brasileira ou não atua para eliminar sua prática). Portanto, vai além da importante, mas ainda limitada, caracterização legal de que o racismo seja apenas injúria ou preconceito velado e objetivo em função de discriminação de raça/cor do indivíduo.

Cabe destacar que o racismo, no contexto da história da colonização da América pelos europeus, é produto e subproduto a serviço de uma política de opressão para justificar a escravização ou o extermínio de milhões de povos indígenas para a conquista ou a subjugação, usando da narrativa de que estes povos eram “selvagens” ou “não civilizados”.

Justificativa esta que tinha a cobertura e amparo de pronto da Igreja Católica sob os auspícios da política missionária das ordens eclesiásticas que catequisavam populações indígenas sobreviventes (conversão forçada) para anular sua etnia em todas as dimensões (inclusive da identidade cultural, incluindo a identidade religiosa). No sequestro e escravização das populações pretas africanas, ocorreu auxílio da ideologia racista, também contando com o beneplácito da Igreja Católica, que buscava justificar e naturalizar a escravização da população preta como sendo um “castigo” resultado da descendência “amaldiçoada” de Kam (filho “amaldiçoado” de Noé). Portanto, tanto para povos indígenas (exterminados em sua grande maioria – vítimas de um holocausto colonialista), quanto aos povos africanos (escravizados e violentados em massa), a racialização dos sujeitos é a base ideológica para justificar a pseudo “inferiorização” de seres humanos, com a ação da espada e da pólvora, junto ao uso da cruz, oprimindo corpos, mentes e almas, no sentindo objetivo e subjetivo destas opressões.

Não à toa que no Porto de Benin (costa oeste do continente africano), antes de as pessoas escravizadas embarcarem no navio de tráfico negreiro, elas teriam de dar voltas na chamada “Árvore do Esquecimento”, como um ritual para esquecer seu passado e quem elas eram antes de serem sequestradas e escravizadas.

Notadamente, no nordeste do Brasil (principalmente entre os Estados de Alagoas, Pernambuco até Rio Grande do Norte), o culto ou a Religião da Jurema Sagrada (culto a partir da árvore sagrada de mesmo nome) foi alvo secular de ataques e perseguições para a sua anulação, como parte do extermínio dos povos indígenas que a cultuavam. A Jurema se constituiu e se constitui como um legado cultural, nas práticas da sacralidade e religiosidades de diversas nações indígenas, e que, apesar das perseguições por ela sofridas, a mesma foi ressignificada, assumindo novos formatos, ao integrar fundamentos e aspectos das religiosidades e liturgias dos povos yorubás, bantos, entre outros, escravizados, incorporando liturgias e fundamentos da religião do Candomblé, além do catolicismo popular (GOLDMAN, 2009) – que se refere à prática sincrética de crenças do catolicismo na ritualística da Jurema.

Esta unidade preta, indígena e popular, na Jurema, conhecida hoje como “Jurema Urbana”, integra na sua prática ritualística e espiritual a incorporação, através de médiuns, de entidades espirituais indígenas, chamadas, muitas vezes, por caboclos; de Mestres de origem africana e afro-brasileira, como os Pretos Velhos e as Pretas Velhas; e de Mestres ou Exus, como o principal patrono da Jurema em Pernambuco, em Alagoas e na Paraíba, chamado por Malunguinho (líder quilombola divinizado no panteão da Jurema Sagrada no nordeste do Brasil, que pode se apresentar através de três falanges distintas – Exu, Caboclo ou Mestre). Ou seja, a religiosidade da Jurema Sagrada, desde quando surgiu entre os povos indígenas, foi se moldando aos contextos e às situações de sobrevivência da mesma, de forma a resistir aos ataques e às perseguições sofridas. Portanto, a Jurema se constituiu numa expressão da resistência ao extermínio, ao genocídio e à escravização dos povos originários (indígenas) e dos povos pretos (afrodescendentes), além da população considerada mestiça e, que se integrava ao panteão das entidades espirituais (Exus, Mestres e Caboclos), como as Ciganas, “Pombojiras”, Mestras, etc.

A liturgia, ritualística e prática religiosa da Jurema Sagrada manifestam a unidade indígena, preta e popular de resistência e construção de estratégias de luta pela sobrevivência e transcendência diante do brutal ataque de extermínio e imposição da escravização desumana e atroz marcante na nossa constituição como nação brasileira. Portanto, identificar os valores sociais, políticos, humanos, éticos, culturais e históricos das cosmologias e saberes das religiões afroindígenas, como a Jurema, são abordagens que retomam uma narrativa decolonial, para recontar a história, os conhecimentos e os valores humanos que reafirmem a identidade histórica dos povos afroindígenas da nação brasileira, numa perspectiva plural, de

diversidade e antirracista, portanto, laica e crítico-histórica, sem proselitismo religioso de qualquer espécie.

Desta maneira, recontar a história do ponto de vista de quem sofreu opressões e tiveram silenciados os seus conhecimentos é recontar a história e os conhecimentos de personalidades, de pessoas, seguindo o princípio do resgate da valorização da ancestralidade, tão importante nas culturas indígenas e africanas. Por isso, da importância de resgatar a memória de ancestrais apagados na história, como a dos líderes quilombolas afroindígenas de Pernambuco, chamados por Malunguinhos.

III - Malunguinho: de líderes quilombolas Afroindígenas históricos a patrono espiritual Divino da Jurema Sagrada

Os Malunguinhos foram, historicamente, lideranças quilombolas pernambucanas, do Quilombo do Catucá, realizando processos marcantes de resistência efetiva à escravatura e ao “*status quo*” do regime escravocrata da monocultura da cana-açúcar (CARVALHO, 2002). O Quilombo do Catucá surgiu no início da década de 20 do século XIX, durante processos revolucionários em Pernambuco, num contexto de crise das elites canavieiras do Estado.

Figura 1: Vista do Rio Goiana (PE), próximo a sua foz, no Quilombo de Povoação São Lourenço (remanescente do Quilombo do Catucá)

Fonte: Acervo (VALENÇA, 2018, p.71)



Todo líder do Quilombo do Catucá (Catucá era o nome da Mata onde se localizava o Quilombo) era conhecido por Malunguinho, que é uma palavra de origem de idiomas do tronco banto (diminutivo da palavra MALUNGO), cujo significado quer dizer “Companheiros”. Deste modo, segundo registros históricos, conforme sistematizaram historiadores, como Carvalho (2002), Malunguinhos eram como se tratavam os pretos escravizados da África que vieram juntos no mesmo navio negreiro. Daí, então, de os mesmos virem a tratar-se como “Companheiros” ou “Irmãos” do mesmo navio negreiro, uma vez que a maior parte da composição do próprio Quilombo do Catucá era de escravizados traficados diretamente da África para Pernambuco. Além de que, ser “Companheiros” (Malungos) do mesmo navio negreiro guardava uma relação muito forte de compromisso, existência e transcendência, pois era onde eram feitas novas relações familiares de colaboração mútua, uma vez que os escravizados, no navio negreiro, foram arrancados de toda relação que tinham em África (perderam famílias, parentes, posições e a própria identidade).

Figura 2: Estatueta representativa de Malunguinho, em uma de suas falanges, encontrada em terreiros de Jurema
Fonte: Acervo pessoal dos autores



O Quilombo do Catucá foi duramente perseguido e atacado militarmente, porém resistiu e sobreviveu por mais de uma década e meia, até que o mesmo foi dizimado em setembro de 1835 com a morte do último Malunguinho (João Batista), através de uma campanha militar, com forte apoio beligerante de jagunços de engenhos próximos ao Quilombo, sobrevivendo alguns de seus descendentes, que ficaram dispersos e deram origem a comunidades e aldeamentos, como o atual Quilombo de Povoação São Lourenço de Tejucupapo, no Município de Goiana (Zona da Mata Norte de PE), onde se planejou inicialmente, continuar a pesquisa sobre a formação de professores de matemática que abordasse a temática afroindígena, referenciada no Programa Etnomatemática, para uma educação antirracista e decolonial, numa escola da comunidade onde o primeiro autor lecionou, como professor de matemática.

Figura 3: Vista aérea da rua principal do Quilombo de Povoação São Lourenço de Tejucupapo/Goiana – PE
Fonte: Acervo pessoal dos autores



De sorte, Malunguinho expressa, do ponto de vista histórico, a negação da opressão escravista, sendo, ao mesmo tempo, ancestral histórico dos Quilombolas de Povoação São Lourenço de Tejucupapo (Goiana-PE) e, que se tornou um personagem divino, conforme as tradições africanas (como as dos povos Bantos da África) e também indígenas, ao ser alçado à condição de ancestrais divinizados, que eram a forma como as diversas civilizações africanas perpetuavam a memória e a vida pós-morte de uma personalidade central e representativa da família ou da comunidade (a prática comum de culto à memória daquele ancestral, que se eterniza no rito espiritual, litúrgico e religioso praticados por aquela comunidade). Podemos afirmar, a partir dos estudos históricos sobre o Quilombo do Catucá, ainda que se careçam de muitas outras pesquisas, por haver poucas fontes documentais disponíveis e devido ao próprio apagamento histórico e racista promovidos pelo estado e pelas elites, que a memória do nome

de Malunguinho se manteve viva, principalmente, devido ao seu lugar divino nos terreiros de Jurema em Pernambuco e Paraíba, além de outros estados do nordeste do Brasil.

Resgatar a narrativa da história de Malunguinho, associada ao fato de sua deificação e preservação de sua memória na Jurema Sagrada, recoloca o lugar de se refletir estratégias de resistência a opressões como o racismo, de modo a alimentar discussões para a formação de professores, das diferentes componentes curriculares da educação básica, que levem em conta os patrimônios que estão contidos nestes legados da cultura e das tradições, alvos de apagamentos e silenciamentos de suas histórias e saberes.

Assim, este resgate histórico da resistência dos Malunguinhos e das estratégias usadas para os terreiros em preservar sua memória ancestral fornecem pistas do que está na raiz da intolerância religiosa às religiões de matriz afroindígena (a perpetuação do racismo para oprimir e/ou exterminar povos, suas culturas e identidades). Por isso, é importante, a partir destes dados históricos, observar o panorama (“raio X”) atual da intolerância religiosa no Brasil.

IV - Alguns dados sobre a intolerância religiosa no Brasil

A discussão sobre o problema da intolerância religiosa no Brasil, no bojo do debate sobre o estado laico, que garanta plena liberdade de credo e de culto das diferentes confissões religiosas, incluindo o direito também de não ser crente ou não possuir uma religião, levanta a necessidade de se ter à disposição da população dados atualizados sobre os casos de intolerâncias registrados, traçando um panorama, a fim de se discutir e cobrar pela promoção de políticas públicas que combatam e previnam práticas lesivas ao direito à liberdade de consciência dos indivíduos. Neste sentido, o “**Relatório sobre Intolerância e Violência Religiosa no Brasil**” (RIVIR), elaborado pela Secretaria Nacional da Cidadania do Ministério dos Direitos Humanos (2018), sob a organização do Prof. Alexandre Brasil Carvalho da Fonseca (UFRJ), traz um panorama, ainda que parcial, sobre como se apresentavam a intolerância e a violência religiosa no Brasil entre os anos 2011 e 2015.

Esta pesquisa usou de uma metodologia de investigação, coletando dados através das seguintes fontes: **de jornais periódicos** que noticiaram práticas de intolerância e violência religiosa, representando 65 veículos de comunicação; **de processos judiciais de 61 tribunais**; e **de dados institucionais de ouvidorias** ligadas aos poderes públicos municipal, estadual e federal, além **de delegacias de polícia** especializadas na questão da intolerância religiosa. Foram registradas, nesta pesquisa, **965 casos de intolerância religiosa** no Brasil (de 2011 a 2015). No Relatório desta pesquisa é apresentada uma evolução dos casos registrados de intolerância e violência religiosa entre 2011 e 2015: de 49 casos registrados em 2011, passando para 313 casos em 2015, o que equivale a um **aumento de quase 539%**, em relação ao ano em que se iniciou esta análise.

As pessoas vítimas da intolerância e violência religiosa, segundo esta pesquisa, distribuem-se nas seguintes religiões:

Em relação às vítimas, os dados do disque 100 e das ouvidorias, dos jornais e dos processos apontam que cerca de 30% são de matriz africana, seguida de cerca de 20% de evangélicos, e 10% de católicos. Espíritas e mulçumanos aparecem cada um com cerca de 5% cada e um conjunto de outras 15 religiões perfazem outros 10%. Não há informação para cerca de 20% das vítimas. (BRASILb, 2018, p. 38).

Fica evidenciado, por estes registros, que as vítimas mais vulneráveis à intolerância e à violência religiosa são as pessoas das religiões de matriz africana. Situação esta que chama mais atenção quando o próprio Relatório desta pesquisa afirma que as pessoas de religião de matriz africana são em quantitativo bem menor que as de outras religiões, porém é neste grupo que mais aparece casos de intolerância e violência religiosa.

Outra informação revelada por esta pesquisa, a partir das denúncias registradas em ouvidorias, e que se configura num grave alerta sobre as práticas de intolerância religiosa, é o fato de que a maioria das agressões registradas nestas ouvidorias (53%) é de pessoas que vivem próximas de suas vítimas, como vizinhos, familiares e cônjuges. E, igualmente, entre as denúncias registradas em ouvidorias, chama a atenção o percentual de agressões provocadas por gestores de escolas e professores: “Outro item que chama a atenção é o fato de que 11% dos violadores são professores ou diretores de escolas, dado extremamente sério e preocupante” (BRASILb, 2018, p. 39). Dados estes que realçam o lugar da educação escolar como parte das políticas públicas para enfrentar este problema gravíssimo que é o racismo na forma da intolerância religiosa manifestadas abertamente na escola, dentro da casa das famílias e nas próprias comunidades, reproduzindo uma opressão nascida de um sistema econômico, político e social que joga oprimidos contra os próprios oprimidos – muitas vezes se verifica na própria comunidade de periferia e em comunidades quilombolas agressões entre membros da própria comunidade, como hostilidades entre pessoas evangélicas e as de matriz africana.

Para enfrentar este contexto de crescente intolerância religiosa, contraditoriamente, num país de diversidade e pluralidade como o Brasil, mas que mantém racismos e desigualdades históricas, destaca-se a discussão proposta por D’Ambrosio (1997) sobre a espiritualidade no contexto da “Ética da Diversidade”.

V - O debate da Espiritualidade na Escola: a partir da Ética da Diversidade de D’Ambrosio

V.1. Laicidade: processos históricos na origem da separação entre igrejas e Estado

A dicotomia entre ciência e religião, ou entre ciência e espiritualidade, aparecem, principalmente, como parte significativa da necessidade para se buscar libertar o pensamento científico de dogmas e/ou superstições que reprimiam a livre manifestação do pensar, notadamente na Idade Média europeia. Repressão esta empreendida pela Igreja Católica com implacável violência e intensa vigilância, criando instituições como o Tribunal da Inquisição, entre outras instituições vinculadas ao poder estatal dos senhores feudais e, em seguida, às monarquias absolutistas da Europa. No entanto, após o surgimento das grandes navegações marítimas comerciais, dando origem à colonização das Américas, África e Ásia, ao crescimento de uma classe de prósperos comerciantes (embrião da poderosa burguesia liberal e industrial europeia dos séculos XVII, XVIII e XIX), em épocas em que surgia a imprensa, entre outras grandes inovações tecnológicas que modificaram relações econômicas e sociais, começa-se a se desenvolver choques maiores entre o desenvolvimento científico, artístico e tecnológico contra este patrulhamento ideológico da Igreja Católica ao livre pensar, à liberdade de pesquisar e ao direito de se fazer livremente ciência (produzir e reproduzir conhecimentos nas mais diferentes áreas). Neste cenário e contextos históricos, estouraram conflitos religiosos, como a Guerra dos 30 Anos, na Europa (Século XVII), que conduziram a saídas por meio de acordos como a adoção do conceito de secularização (tratar a religião não como algo explicitamente oficial do estado, mas como assunto de tradições seculares de um povo ou nação), até evoluir ao pensamento liberal de separação completa de igreja e estado (pedra angular da laicidade como princípio das repúblicas e democracias liberais modernas).

Como se vê, o processo histórico que deu advento ao princípio atual de laicidade do estado surge como resultado histórico da necessidade de se garantir a liberdade de consciência e livre pesquisa, ou seja, na busca da produção do conhecimento que se libertasse da camisa de força imposta pela Igreja Católica, que foi a instituição que estruturou, junto a toda nobreza dos regimes feudais da Idade Média, a anulação de tradições filosóficas, artísticas e científicas de civilizações anteriores. Situação que se explica pelo fato de a Igreja Católica surgir como instituição de poder vinculada a um estado soberano, durante o processo de decadência do

Império Romano, no fio de continuidade de perseguições a tudo que contrariava o Império Romano na época, como a perseguição a correntes de pensamentos como os neoplatônicos, que expressavam a diversidade holística de filosofias associadas a estudos sobre astronomias, artes, matemáticas, etc. Não mais promovendo a perseguição aos próprios cristãos, o Império Romano decadente dos séculos IV e V d.C. soergue uma superestrutura para abarcar e cooptar diversas correntes do cristianismo primitivo por meio da criação da instituição Igreja Católica Romana, seguindo, desde então, um papel predominantemente inquisitorial no período medieval e no início da era moderna da Europa.

Portanto, entender a laicidade nos termos da busca da liberdade de consciência para a produção de conhecimentos e saberes, circunscritos a uma ética intrínseca de alteridade (entender o outro e o diferente, como algo natural e rico em possibilidades), é o que está no cerne do conceito do que D'Ambrosio (1997) define como “**Ética da Diversidade**”.

V.2. **Ética da Diversidade: uma visão holística e crítica ao estruturalismo da escola**

No texto “Espiritualidade nas Escolas” (D'AMBROSIO, 1997), é desenvolvida uma formulação que se apoia na crítica apresentada por ele aos limites impostos pelas teorias ligadas ao “Estruturalismo”. Tal teoria do conhecimento é caracterizada por D'Ambrosio (1997) como sendo de caráter “cartesiano” e que são reduzidas a racionalismos que não valorizam cada fase do ensino da escola básica da criança e do adolescente, pois se restringem a cumprir um papel meramente propedêutico. Isto consiste em afirmar que cada fase da educação básica escolar da criança (da Pré-Escola até o segundo grau, conforme D'Ambrosio descrevia na época) era apenas uma etapa para preparar a próxima, não constituindo uma fase importante e única de aprendizagem em si própria (não tendo um caráter de terminalidade). D'Ambrosio (1997), desta maneira, critica a transitoriedade e a incompletude desta abordagem pedagógica, que não responde ou não dialoga com os anseios e os questionamentos existenciais das crianças e dos jovens, como, por exemplo, abordando e tratando questões e discussões sobre: sexo, vida e morte, conflitos do ser, angústias, drogas etc. Ao desenvolver esta crítica, D'Ambrosio (1997) apresenta o sentido da estruturação disciplinar e curricular padronizada da educação escolar das crianças e dos adolescentes como sendo a maneira do sistema educacional justificar “os desmandos das eras colonialista, imperialista e capitalista” (D'AMBROSIO, 1997, p.151). Essa fragmentação disciplinar estruturante do currículo, que não dialoga ou não compreende os conhecimentos humanos como plenos, complexos, inter-relacionados, interconectados e livres, está na base, nos termos usados pelo autor, do desencorajamento crítico do indivíduo, que somente atua limitado à área que lhe foi instruída (como uma máquina programada).

A crítica ampla é necessariamente holística. Porém a culminância do moderno acabou provocando a fragmentação do homem em “componentes”: racional, social, econômico. Parafrazeando Allan Bloom, na sua excelente crítica *The Closing The American Mind* (Simon and Shuster, Nova York, 1987), poderíamos dizer que o que caracteriza o homem moderno é sua crença de ser o trabalho necessário para produzir bem-estar. É seguir suas inclinações com moderação, não porque seja moderado, mas porque suas paixões são balanceadas e ele reconhece a racionalidade desse equilíbrio. É respeitar o direito dos outros para assim ter respeitados os seus. É obedecer a lei que ele próprio fez em seu próprio interesse. (D'AMBROSIO, 1997, p. 152-153).

Desta crítica ao caráter fragmentário do currículo e na necessidade de valorizar o indivíduo em sua essência – “vale **porque é**, não pelo como é” (D'AMBROSIO, 1997, p. 153) – que o autor propõe a “**Ética da Diversidade**”, que é apresentada em 3 pilares fundamentais: **Respeito, Solidariedade e Cooperação**.

1. **Respeito** pelo outro com todas suas diferenças.
2. **Solidariedade** com o outro na satisfação de necessidades de sobrevivência e de transcendência.
3. **Cooperação** com o outro na preservação do patrimônio natural e cultural comum. (D'AMBROSIO, 1997, p.153).

Cada um destes pilares parte da ideia primordial de não se pretender modificar o outro para atender sua imagem e semelhança (como se quiséssemos tornar o outro nosso espelho), mas de reconhecer no outro seu valor pelo o que ele é. Segundo D'Ambrosio (1997), a violação desse princípio de ver o outro como outro em sua singularidade, não como si próprio (a prática da ideia de alteridade) é o que explica ou o que está por trás das violências de natureza religiosa que existem. Vale ressaltar que pilares, como **solidariedade e cooperação**, segundo a Ética da Diversidade, possuem um sentido mais amplo das práticas humanas (não só para atender anseios imediatos materiais, mas de saber viver em comunidade, por exemplo).

Assim, a partir destes princípios ou pilares éticos identificados pelo autor, é apresentado um esquema que relaciona cada um destes princípios como condição para a paz, em três diferentes dimensões: o **Respeito** que conduz à **Paz Interior**, a **Solidariedade** que conduz à **Paz Social** e a **Cooperação** que conduz à **Paz Ambiental**. Neste sentido, esta relação dos princípios éticos da diversidade para a consecução das diversas dimensões da Paz é o que o autor designa como componente da “Espiritualidade na Educação”, que se liga para além do credo religioso ou, simplesmente, não se faz uso de religião necessariamente: não nega a religiosidade, mas não a impõe, pois não há um modelo ou uma religião certa ou errada, mas há as diversidades de manifestar estes princípios éticos existenciais e transcendentais. Nos termos colocados por D'Ambrosio (1997) sobre a “Espiritualidade na Educação”, afirma-se que:

Muitas vezes isto é atingido no ensino religioso, mas nem mencionado no ensino científico. Vão perguntar: mas e os credos, onde está Deus, Cristo, Buda, ou os muitos outros? Naturalmente, a religião tem sido na história da humanidade, juntamente com a arte, o caminho para a transcendência. Mas o que move o homem na busca da sobrevivência e da transcendência?

Fala-se muito em energia. Vejo a energia como a essência dessa busca incessante e integrada de sobrevivência e de transcendência. O sobreviver se dá no presente. Transcender é mergulhar no passado e incursionar no futuro. Daí saem os sistemas de explicação – história – e os sistemas de adivinhação e de predição – oráculos e ciências.

(D'AMBROSIO, 1997, p.155).

Com esta caracterização, o autor religa aspectos complexos e até polêmicos, de forma integrada, separados pela fragmentação dos conhecimentos impostos pela visão estruturalista a serviço de uma postura acrítica e incompleta dos saberes e conhecimentos. Para integrar a complexidade presente no binômio sobrevivência e transcendência, D'Ambrosio (1997) recorre ao conceito de energia (segundo ele, sobrevivência e transcendência são pulsões da condição humana na sua existência). Percebam que neste discurso o argumento não é sobre doutrinas de confissões religiosas ou sobre a determinação de um conceito de existência do chamado “sobrenatural” ou de Deus. Trata-se de um diálogo sobre a dimensão mais subjetiva da transcendência em relação com a dimensão mais objetiva da sobrevivência do ser humano e de sua existência, o que integra a diversidade das concepções sobre esta relação subjetiva dos sujeitos humanos em seus contextos culturais, históricos, políticos, econômicos e sociais.

A partir desta compreensão D'Ambrosiana acerca do lugar da espiritualidade na educação escolar, podemos depreender o papel mais holístico (mais amplo e integrado), portanto, mais cosmológico e ontológico dessa discussão para a construção, transmissão e diálogo entre os conhecimentos e os saberes acumulados pela humanidade, integrando os

saberes e os conhecimentos de povos subordinados por opressões, como o colonialismo, a escravização, entre outras diversas formas de exploração econômica, política, social e cultural.

Ainda, sob a base dessa concepção de uma educação mais integrada, que considere o conceito da “Ética da Diversidade”, D’Ambrosio (1997) ainda afirma que:

Um princípio: o essencial na educação é restabelecer a integridade do homem e do conhecimento, sensorial+emocional+intuitivo+racional, todos integrados na totalidade mente+corpo+cosmos, e temperados com a ética da diversidade. (D’AMBROSIO, 1997, p.156).

Parte-se, neste sentido, da compreensão D’Ambrosiana sobre “Espiritualidade nas Escolas” para utilizar na formação de professores de diferentes componentes curriculares da educação básica, visando auxiliar a eliminar a intolerância religiosa às religiões de matrizes afroindígenas e africanas, como a Jurema Sagrada e o Candomblé, estudando suas cosmologias ancestrais, numa perspectiva da construção e aplicação da Ética da Diversidade, na escola pública e laica, como contraponto ao racismo estruturante e institucional.

VI – Etnomatemática e Afroetnomatemática: perspectivas para uma Educação Matemática Antirracista e Decolonial

VI.1. Compreendendo os conceitos de Etnomatemática e Afroetnomatemática

A pesquisa atual que se inicia para a formação de professores de matemática na educação escolar quilombola, de cunho antirracista e decolonial, dará continuidade e trará novas reflexões que aprofundarão outra pesquisa, em nível de mestrado, realizada pelo primeiro autor deste artigo, entre 2015 e 2017, que usou como aporte teórico a Etnomatemática (D’AMBROSIO, 2015). Assim, pode-se compreender que a Etnomatemática é um programa de pesquisa e uma teoria do conhecimento que visa estudar, investigar e explicar as diversas formas de interpretar e organizar os conhecimentos e saberes matemáticos, como produto do contexto cultural, social e histórico (o Etnos) em que os indivíduos (sujeitos e atores sociais destes contextos) estão inseridos.

Nesta perspectiva teórica, pode-se chegar à conclusão de que as diferentes formas de organizar e representar os códigos dos conhecimentos matemáticos são produtos de relações socioculturais e históricas dos seres humanos com o ambiente e as circunstâncias enfrentadas por estes, para responder as pulsões de sobrevivência e transcendência (D’AMBROSIO, 2015). Assim, das variadas etnomatemáticas (diferentes possibilidades de matematizar ou de organizar o conhecimento humano mais amplamente), em diálogo com as propostas do Programa Etnomatemática de D’Ambrosio, encontra-se o termo Afroetnomatemática, idealizado por Cunha Jr. (2005). A Afroetnomatemática corresponde à área de pesquisa e estudos sobre os legados dos povos africanos aos conhecimentos matemáticos, inclusive na matemática no campo mítico e místico, como os símbolos e signos da geometria sagrada e os diversos oráculos, como os oráculos de IFÁ, que deram origem ao Jogo de Búzios, como é conhecido no Brasil, nos terreiros de Candomblé. A principal referência de elaboração da Afroetnomatemática é o Prof. Dr. Henrique Cunha Jr., que afirma que:

A afroetnomatemática se inicia no Brasil pela elaboração de práticas pedagógicas do Movimento Negro, em tentativas de melhoria do ensino e do aprendizado da matemática nas comunidades de remanescentes de quilombo e nas áreas urbanas cuja população é majoritária de descendentes de africanos, denominadas de populações negras. [...] Este estudo da história da matemática no continente africano trabalha com evidências de conhecimento matemático contidas nos conhecimentos religiosos africanos, nos mitos populares, nas construções, nas artes, nas danças, nos jogos, na astronomia e na matemática propriamente dita, realizada no continente africano. (CUNHA Jr. 2005, p.45).

VI.2. A Afroetnomatemática: referencial para uma Educação Antirracista e Decolonial

Um ponto de partida útil e basilar para discutir a utilização da Afroetnomatemática como teoria, no sentido de estudos e investigações visando à formação de professores em matemática para uma educação antirracista e decolonial, é conhecer e investigar os legados matemáticos africanos. A África é um continente berço de inúmeros conhecimentos matemáticos sistematizados à humanidade, desde o que foi encontrado na Pré-história (ossos fósseis com marcações para contagens e medições), passando pelas civilizações, como o Egito Antigo (cujo nome verdadeiro, reivindicado por parte significativa do movimento negro, é Kemet), até os diversos sistemas de organização da Matemática feita pelos Mouros (os povos de Marrocos e Mauritânia que trouxeram a cultura letrada para a Península Ibérica), e de sábios do Império do Mali (onde se localizou uma das primeiras universidades da humanidade), entre muitos outros legados. Para desenvolver tecnologias, como a metalurgia (sendo as nações africanas, antes do processo de colonização, referências de ponta neste segmento no mundo), era necessária uma ciência multidisciplinar, que incluía uma compreensão quantitativa e qualitativa do processo metalúrgico (processo de fundição dos metais – produção de fogo, controle de temperatura, manipulação dos metais, etc.). Não é à toa que, na cultura e mitologia dos povos Nagôs (de origem Yorubá), Ogum é o Orixá (a divindade e força da natureza) que rege a tecnologia e a guerra (guerra no sentido não só bélico, mas muito mais no sentido da iniciativa desbravadora e revolucionariamente criadora). Ogum (sincretizado como São Jorge no Brasil) representa a cultura da técnica e do pragmatismo no sentido da resolutividade dos problemas cotidianos e dos mais complexos (como a matemática e as técnicas para sobreviver, viver e transcender), por isso, ele se associa às ciências exatas, tecnológicas e ciências consideradas mais “duras” (engenharias, química etc.), mas que depende do Axé (energia essencial e divina) de todo um conjunto de forças da natureza (terra, fogo, ar, água e a mente criadora).

No campo filosófico e mitológico, ao mesmo tempo, associado aos saberes lógico-matemáticos, muito antes dos gregos e romanos, os diversos povos de África faziam uso da interpretação dos fenômenos da natureza e de seu comportamento, em relação com aspectos da psiquê e de traços ou características da personalidade humana. Um exemplo dessa relação é o sistema Odu-Ifá (sistema que fundamenta as explicações filosóficas, espirituais e religiosas dos povos Yorubás), que deu origem aos Oráculos de Ifá – que contribuiu para formular os fundamentos e as mitologias dos Orixás do Candomblé brasileiro ou da “Santería” de Cuba. Segundo Noguera (2018), ao citar os estudos da filósofa nigeriana Sophie Oluwole, Orunmilá foi um filósofo da antiguidade, na atual Nigéria, que existiu historicamente, e também que foi mitificado como Orixá responsável e guardião dos segredos de Ifá (dos conhecimentos das possibilidades ou probabilidades dos caminhos e das cabeças das pessoas), caminho que era definido por 16 Odus (caminhos), por isso 16 búzios ou sementes. Como descreve Noguera (2018), o sistema Odu-Ifá configura-se em um sistema matemático e filosófico: “...entendemos Ifá como um sistema divinatório estruturado de modo complexo a partir de arranjos que envolvem basicamente 16 odus (caminhos) resultando em 256 possibilidades para cada circunstância.” (NOGUERA, 2018, p. 32).

A partir do exemplo do sistema Odu-Ifá, ao compreendermos uma noção da sua lógica, da sua filosofia e a da sua narrativa mítica, podemos perceber o quanto rico em possibilidades recursivas, contextualizando conteúdos e significados, é possível desenvolver situações didáticas e propostas epistemológicas para formações de professores, oferecendo inúmeros conhecimentos e meios de contribuir à superação do racismo religioso, manifesto na forma da intolerância religiosa às religiões de matriz afroindígena. Todas estas discussões e possibilidades de pesquisas podem e devem se referenciar na aplicação das **Leis 10.639/2003 e 11.645/2008**, que determinam a obrigatoriedade da abordagem da história e das culturas afro-brasileira e indígena em todo o currículo escolar da educação básica brasileira.

Considerações

Inicia-se, aqui, o delineamento de discussões e reflexões acerca das cosmovisões afroindígenas para uma educação antirracista, como sendo uma perspectiva a um ensino laico. Alguns podem questionar-se, com todo o direito: como aplicar um ensino laico abordando aspectos e filosofias ligados às visões (cosmovisões) de determinadas religiosidades, mesmo que estas sejam mais vítimas de discriminações, preconceitos (racismo religioso) e intolerâncias? Para responder ou refletir sobre esta pergunta, deve-se partir da compreensão de que a laicidade deve ser a garantia de o estado promover o direito ao exercício da livre consciência pelos indivíduos, nas suas pluralidades e diversidades, respeitando a confissão religiosa que cada cidadão/ã queira professar, bem como daqueles que não confessam ou não creem em quaisquer questões religiosas ou espirituais. Isso não significa dizer que o estado e suas instituições, como a escola pública, devem ignorar as opressões e desigualdades históricas e presentes na sociedade, como a intolerância e a violência religiosa, sofridas por diferentes religiões e por seus adeptos. Sabemos, por registros coletados, inclusive na pesquisa institucional da Secretaria da Cidadania do Ministério dos Direitos Humanos do Governo Federal Brasileiro (2011 a 2015), que a intolerância e a violência às religiões de matriz africana são a que apresentam maior percentual de ocorrências. É perceptível, na sociedade brasileira, o aumento desse fenômeno negativo que provoca violência de diversos tipos, confirmando o racismo religioso que se perpetua às religiões dos povos pretos, indígenas e seus descendentes, desde o Brasil colônia, porém em contextos diferentes, mas cuja raiz é o racismo e a colonialidade que prevalece nas relações sociais e institucionais no Brasil.

Por essas razões, a escola pública, principalmente por agregar a população mais pobre, mas também de diferentes camadas e classes sociais, em um país com mais da metade da população que se autodeclara negra (maior população negra fora do continente africano), que é preciso abordar pedagogicamente, portanto, politicamente, de forma dialógica, crítica e reflexiva, o problema do racismo religioso na escola pública.

E para lograr êxito nesta tarefa pedagógica para a educação matemática, começando pela formação inicial e continuada de professores desta componente curricular, busca-se caminhos, ideias e reflexões referenciadas no Programa Etnomatemática e na Afroetnomatemática, trazendo estudos e pesquisas das cosmologias africanas e indígenas que contêm ou organizam conhecimentos e saberes matemáticos e lógicos, apresentando o patrimônio científico e cultural dos legados africanos e indígenas, bem como consolidando uma formação antirracista e decolonial na educação escolar brasileira.

Referências

ALMEIDA, Sílvio Luiz de. **O que é Racismo Estrutural?**. Belo Horizonte (MG): Letramento, 2018. Plurais.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm.

BRASILb. **Estado Laico, Intolerância e Diversidade Religiosa no Brasil**: Pesquisa, reflexões e debates. Disponível em: www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/liberdade-de-religiao-ou-crenca/publicacoes-1/LIVROESTADOLAICO2018.pdf, 2018.

CARVALHO, Marcus J. M. de. **Liberdade**: rotinas e rupturas do escravismo no Recife, 1822-1850. – Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2002.

CUNHA JR, Henrique. Africanidade, Afrodescendência e Educação. **Revista Educação em Debate**, Fortaleza: Ano 23 v.2, número 42. Ano 2005.

D'AMBROSIO, U. **Etnomatemática – elo entre as tradições e a modernidade**. 5ª ed. 1 reimp. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

D'AMBROSIO, U. Espiritualidade nas Escolas. In; **Transdisciplinaridade**. 5ª ed. 1 reimp. – São Paulo: Palas Athena, 1997.

GIRALDO, V.; FERNANDES, F. Caravelas à vista: giros decoloniais e caminhos de resistência na formação de professoras e professores que ensinam matemática. **Perspectivas da Educação Matemática**, v. 12, n. 30, 2019 (no prelo).

GOLDMAN, M. **Histórias, devires e fetiches das religiões afro-brasileiras**: ensaio de simetrização antropológica. *Análise Social*, n.190. Lisboa, 2009.

FERRAZ, Anna Cândida da Cunha. “Registro histórico documental: Parecer Jurídico apresentado ao Governador do Estado de São Paulo (a questão do ensino religioso nas escolas públicas)”, in Roseli Fischmann...[et.al.]. **Ensino religioso em escolas públicas: impactos sobre o Estado Laico** /organização. São Paulo: FAFE/ FEUSP/ PROSARE/MacArthur Foundation, Factash, 2008.

FISCHMANN, Roseli. A Proposta de Concordata com a Santa Sé e o Debate na Câmara Federal. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 30, n. 107, p. 563-583, maio/ago. 2009. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>.

NOGUERA, Renato. A questão do autoconhecimento na Filosofia de Orunmilá. **Odeere**: Revista do Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade – UESB, v. 3, número 6, Julho – Dezembro de 2018.

VALENÇA, Alexander Cavalcanti. **Matemática, Africanidade e Formação de Professores na Escola Quilombola** – Nazaré da Mata: o autor, 2018. 163f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Pernambuco. Campus Mata Norte. Programa de pós-graduação em Educação, 2018. Disponível: <https://is.gd/zZ1QLT>.

Recebido para publicação em 18-09-23; aceito em 07-10-23