



“NO BATUQUE E NA BATIDA”: RELIGIÕES DE MATRIZES AFRICANAS E AFROBRASILEIRAS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Karoline Hachler Ricardo¹
Cauê de Almeida Soares²
Josiane Cristina Climaco³

Resumo

Este texto trata de um relato de experiência sobre um processo de ensino comprometido com a Afrocentricidade, que trabalhou com as religiões de matrizes africanas e afrobrasileiras nas aulas de Educação Física com uma turma de segundo ano do ensino fundamental; a partir de uma situação de racismo religioso que aconteceu em aula. As(Os) estudantes foram convidadas(os) a se aproximarem e aprenderem sobre os Orixás Oxum, Iemanjá, Ogum e Exu, por meio de diferentes experiências corporais. A Afrocentricidade na prática pedagógica implicou a revisão de conteúdos curriculares, metodologias de ensino e materiais didáticos das aulas para que as histórias e as culturas africanas fossem representadas de maneira mais precisa e respeitosa, convidando as(os) estudantes a se aproximarem de modos mais positivos das estéticas, rituais, religiosidades negras.

Palavras-chave: Educação Física; Afrocentricidade; Religiões de Matrizes Africanas e Afrobrasileiras; Orixás; Racismo Religioso.

“NO BATUQUE Y NA BATIDA”: RELIGIONES AFRICANAS Y AFROBRASILEÑAS EN LAS CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA EN LOS PRIMEROS AÑOS DE LA ESCUELA PRIMARIA

Resumen

Este texto es un relato de experiencia sobre un proceso de enseñanza comprometido con el afrocentrismo, que trabajó con las religiones africanas y afrobrasileñas en las clases de Educación Física con una clase de segundo año de primaria; de una situación de racismo religioso que ocurrió en clase. Los estudiantes fueron invitados a acercarse y conocer los Orixás Oxum, Iemanjá, Ogum y Exu, a través de diferentes experiencias corporales. El afrocentrismo en la práctica pedagógica implicó la revisión de contenidos curriculares, metodologías de enseñanza y materiales didácticos para las clases para que las historias y culturas africanas estuvieran representadas de una manera más precisa y respetuosa, invitando a los estudiantes a acercarse a la estética, los rituales y las religiosidades negras de maneras más positivas.

¹ Mestrado em Ciências do Movimento Humano pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professora de Educação Física na rede estadual de ensino, em Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil. E-mail: karolinehachler@gmail.com.

² Mestrado em Ciências do Movimento Humano pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Treinador de basquetebol na Associação Cristã de Moços. Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil. E-mail: causoares94@gmail.com.

³ Doutorado e Mestrado em Educação pela Universidade Federal da Bahia. Professora de Educação Física na rede estadual de ensino da Bahia, Brasil. E-mail: jcclimaco@gmail.com.



Palabras Claves: Educación Física; Afrocentricidad; Religiones Africanas y Afrobrasileñas; Orixás; Racismo Religioso.

Apontamentos iniciais

Este texto sobre as religiões de matrizes africanas e afrobrasileiras nas aulas de Educação Física trata de um relato de experiência da primeira autora, professora de Educação Física em uma escola da rede estadual de ensino na cidade de Porto Alegre, Rio Grande do Sul (RS). Uma escola situada na zona periférica, com muitas(os) estudantes beneficiárias(os) do bolsa família, sendo a maioria delas(es), negras(os). Uma experiência vivida no segundo semestre de 2024, com uma turma de segundo ano do ensino fundamental; e partilhada com Cauê e Josi Climaco, segundo e terceira autor(a), que além da produção textual, auxiliaram nas reflexões sobre as ações propostas nas aulas, comprometidas com a Afrocentricidade.

A Afrocentricidade, além de ser uma cosmopercepção contra-hegemônica, questionando ideias epistemológicas europeias, também se anuncia como uma forma de superação da ideologia antirracista, antiburguesa e antissexista, sendo inovadora, desafiadora e capaz de criar formas excitantes de adquirir conhecimento, principalmente quando utilizada no contexto escolar. É compreendida também como um modo de pensamento e ação no qual a centralidade dos interesses, valores e perspectivas africanas prevalecem, tendo como termos teóricos a colocação do povo africano no centro de qualquer análise de fenômenos africanos (Asante, 2014).

Neste viés, um estudo Afrocêntrico visa promover a ação e a transformação social, através do respeito aos elementos culturais africanos (Asante, 2014). Neste sentido, me comprometi com essa abordagem para planejar, organizar e sustentar processos de ensino nas aulas de Educação Física em 2024, que pudessem transformar e criar um olhar crítico às(aos) alunas(os) perante o tema de religiões de matrizes africanas. Ressalto que essa aproximação aos estudos Afrocentrados me auxiliaram a trabalhar com a Lei 10.639/03 (Brasil, 2003) de modo mais politizado, contextualizado e trazendo as culturas africanas e afrobrasileiras de forma positiva.

Tal legislação tornou obrigatório o ensino da “História e Cultura Afro-Brasileira” na educação básica, com o intuito de uma desconstrução da estrutura racista das escolas e sociedade. No entanto, para Gomes e Jesus (2013), a efetiva integração



dessas culturas nos currículos escolares ainda é insuficiente, refletindo uma resistência estrutural à mudança educacional. Até porque, qualquer trabalho que desafie um modelo que vem sendo predominante, não é bem-vindo por todas(os).

Neste caso, o Ensino Afrocentrado propõe uma reorientação curricular que coloca as experiências, histórias e culturas africanas e afrobrasileiras no centro do processo educativo, desafiando, interrogando e problematizando as perspectivas eurocêntricas predominantes, propondo ações de transformações sociais. Acontece que apesar dessa abordagem promover uma reflexão crítica sobre as identidades, ao valorizar as identidades e as histórias dos povos negros, contribuindo para uma educação mais inclusiva e representativa (Santos Júnior, 2021); quando eu estava trabalhando com a turma do segundo ano a cultura do Hip-Hop, aconteceram situações de racismo religioso. A partir dessas situações, organizei um processo de ensino com as religiões de matrizes africanas e afrobrasileiras na Educação Física.

Este texto objetiva apresentar e refletir esse processo de ensino realizado com as religiões de matrizes africanas e afrobrasileiras nas aulas de Educação Física da turma do segundo ano. Totalizaram cinco aulas, considerando a primeira ação no dia do acontecimento do racismo religioso, e as quatro aulas da sequência.

Do Hip-Hop ao Racismo Religioso: o que fazer diante de tanto preconceito e intolerância religiosa?

No segundo semestre de 2024, organizei um processo de ensino sobre a cultura Hip-Hop para as turmas de primeiro ao quinto anos do ensino fundamental das quais eu era responsável pelas aulas de Educação Física. Processo esse que contou com vinte e oito aulas, em que as(os) estudantes foram convidadas(os) a experienciarem e aprenderem sobre os cinco elementos da cultura: Breaking, Grafite, MC (Mestre de Cerimônia), DJ (Disc Jockey) e conhecimento. A escolha pelo Hip-Hop objetivava um diálogo e aprendizagens sobre a cultura a partir de narrativas Afrocentradas, criadas por autoras(es) negras(os), com protagonistas negras(os) e que representam a subjetividade, a história, a cultura, a ancestralidade, o repertório e a perspectiva negro-africana de maneira positiva.

Acontece que, em uma das aulas de breaking com a turma do segundo ano, enquanto eu estava fazendo a leitura, em roda, do livro “Minha dança tem história” da



bell hooks (2019), um estudante me interrompeu quando li o seguinte trecho: “No batuque e na batida. Bibói do bem e bonito” (p.5), e falou, “ah não professora, batuque na aula? Eu não gosto dessas coisas”. Na sequência, outras(os) estudantes também falaram que não gostavam e começaram a rir.

Considerando o estranhamento, conflito e repulsa com relação ao Batuque; e percebendo o desconforto produzido em razão dos deboches e ataques feitos; era preciso fazer algo. Eu sabia que naquela turma (e em toda a escola), muitas(os) estudantes frequentam os terreiros (casas de religião) de Candomblé, de Umbanda e de Batuque; mas pouco (ou quase nada), se partilha isso na escola. O que não é de se estranhar, com tantas perseguições, discriminações, preconceitos, com tamanha intolerância e racismo religioso de diversas ordens em espaços públicos e privados (Campos; Rubert, 2014), o que nitidamente não é diferente na escola.

Cabe destacar que, apesar “da ideia difundida que coloca o sul do país como um lugar predominantemente “branco”, em termos populacionais e culturais” (Iphan, 2024, p. 17); ainda que não exista uma pesquisa quantitativa que demonstre a quantidade de casas de matrizes africanas e afrobrasileiras no RS, Oro (2012) chama atenção para a grande quantidade dessas casas de religião, especialmente na região metropolitana de Porto Alegre. De acordo com o censo de 2010 do IBGE (Brasil, 2012), o RS apareceu como o estado em que há o maior número de pessoas que se declaram pertencentes às religiões afrobrasileiras e, na cidade de Porto Alegre, 3,35% da população se declarou afro religiosa. Mas, para Oro (2012), esses números são subestimados em, no mínimo, a metade da realidade, pois grande parte das pessoas não declara sua religiosidade como afrobrasileira; o que percebi acontecer na turma do segundo ano (e nas outras também).

Essa omissão na declaração resulta de diversos fatores, entre os quais se destaca a influência do sincretismo religioso. Esse fenômeno tende a favorecer a religião católica como a principal, em parte devido ao receio do estigma associado à discriminação, ao preconceito e ao racismo religioso direcionados às culturas de matrizes africanas e afrobrasileiras (Iphan, 2024). Segundo Leistner (2013, p. 221), no RS algumas circunstâncias ocorridas permitem projetá-lo como uma “espécie de epicentro relativo às problemáticas hodiernas que incidem sobre essas religiosidades”. Um dos exemplos é a polêmica da sacralização de animais em 2003, em que um projeto de lei foi formulado, proibindo a imolação de animais nos rituais de



religiões de matrizes africanas. Criando, portanto, mais espaço de exclusão do que de inclusão dessas manifestações religiosas. Igualmente, menos reconhecimento identitário e menor ocupação de espaços na arena pública.

Essa questão dos animais foi mencionada pejorativamente por um estudante quando conversamos sobre os deboches e ataques que aconteceram na aula. A minha intenção não era a de trabalhar com as religiões de matrizes africanas e afrobrasileiras, mas isso se tornou uma necessidade imediatamente. Conceição (2016) sustenta que apesar da Lei 10.639/03 tornar obrigatório o ensino da temática "História e Cultura Afro-Brasileira" na educação básica brasileira, quase que inexistente a abordagem sobre as religiões de matrizes africanas e afrobrasileiras e, quando existe, ainda se dá a partir de percepções muito colonizadas e eurocentradas, que colocam pessoas negras e indígenas como seres inferiorizados, ao associar as religiões de matrizes africanas menos com os elementos da natureza e mais com uma profusão de satanizações. Para a autora, isso “fortalece o desrespeito religioso e os ataques às religiões de matriz africana, na medida em que aluno e aluna negros não se reconhecem na educação formal brasileira” (Conceição, 2016, p. 119).

Diante da manifestação negativa do estudante sobre o Batuque, perguntei: “Galera, o que vocês conhecem sobre o Batuque?”. O mesmo menino que tinha falado que não gostava, respondeu: “ah sora, é coisa do demônio”. Perguntei o porquê ele achava isso, e ele respondeu que era em razão, nas suas palavras, “das macumbas na rua”. Nesse momento, partilhei com a turma que eu também tinha aprendido, com meus familiares, a não gostar e, inclusive, a ter medo das oferendas que encontrava na rua, mesmo sem nem saber o que elas significavam.

Contei que, com o passar do tempo, fui pesquisar sobre outras religiões além da católica, e encontrei histórias diferentes daquelas que tinham me contado, em casa e na escola, quando eu era criança. Uma delas, era que as oferendas, e não macumba no sentido pejorativo, eram um dos modos das(os) praticantes das religiões de matrizes africanas e afrobrasileiras, estabelecerem uma comunicação e presentear as divindades ancestrais ou entidades espirituais, como os Orixás, Preto-Velhos, Exu, entre outros, dependendo da religião.

Nesse momento da conversa, outro estudante falou: “é sora, lá na casa que eu vou, cada dia que é um Orixá diferente, tem coisa diferente”. Outra menina disse: “eu também vou com a minha mãe”. E assim, mais estudantes começaram a manifestar



que frequentavam casas de religião. Então, perguntei o que elas(es) mais gostavam de fazer quando estavam nesses lugares, e várias respostas começaram a surgir, dentre elas: comer doce, dançar as músicas, brincar de pega-pega, correr, brincar com amigos, do tambor, entre outras; reforçando a compreensão de Mathias (2017) sobre as religiões de matrizes africanas e afrobrasileiras serem práticas sociais que fortalecem a identidade coletiva e a coesão da comunidade.

Após essa aula repensei os planejamentos e realizei um trabalho sobre os Orixás a partir do livro “Conhecendo os Orixás: De Exu a Oxalá: 1”, de Waldete Tristão (2018). Foram quatro aulas e, em cada uma delas, um Orixá foi trabalhado a partir de contação de histórias, partilha de lanches inspirados nos Orixás, brincadeiras, desenhos e produção de materiais: Oxum, Iemanjá, Ogum e Exu.

Começamos em uma segunda-feira com Oxum, apesar do dia dela ser sábado; porque geralmente é o dia que tem arroz de leite (arroz doce) de lanche na escola, uma das comidas dessa Orixá. Combinei com a merendeira para manter esse lanche. Realizamos um “lanche pedagógico” com contação de história. Nesse momento lemos a história do livro, conversamos sobre a comida da Orixá e comemos arroz doce. Após, realizamos uma brincadeira com pedaços de papeis laminados espelhados: em duplas, uma pessoa da dupla ficava com o espelho e tinha que tentar enxergar o que a(o) colega que estava atrás estava fazendo, mas sem olhar para trás, apenas olhando-a(o) através do espelho. Ao final foi realizada uma roda de partilhas e a maioria disse que adorou a brincadeira e que achou a Oxum muito linda; reforçando a compreensão de Ivanilde Mattos (2021) sobre a importância do trabalho com as estéticas negras positivas na Educação Física.

O dia dois foi de Iemanjá e, com a autorização da escola, levei balas e pirulitos para as(os) alunas(os), representando os doces, uma das comidas preferidas dessa Orixá. Antes de fazer a leitura da história, dei algumas pistas para que a turma pudesse adivinhar qual seria a Orixá do dia: falei que ela vestia uma roupa azul e branca e mostrei as balas e pirulitos, dizendo que ela adorava. Um estudante falou: “muito fácil, é a Iemanjá, toda vez que vou pra praia com a mãe a gente agradece ela”. Outra estudante disse: “eu adoro quando é dia dela, que lá na casa que eu vou tem bastante bala pra gente”. Um dos estudantes que tinha dito que não gostava de Batuque falou: “meu doce preferido é pirulito que nem o dela”. Nesse dia brincamos de caça ao tesouro, com conchas que levei de casa.



No dia de Ogum, após a leitura da história, as(os) estudantes produziram pequenas espadas de papel nas cores do Orixá – vermelho, azul e verde. Após a produção, com os grupos separados pelas cores, foi realizada a brincadeira semelhante ao “pique-bandeira”, com o objetivo de capturar a bandeira do outro grupo sem ser tocada(o), mas onde o toque era realizado com a espada de papel. Após a brincadeira conversamos sobre a força de Ogum, e várias(os) alunas(os) associaram o Orixá aos super-heróis que eles(as) gostavam, à exemplo do “Homem-de-Ferro”; não pela semelhança física, mas pelo ferro e sua força.

O último dia foi de Exu. Comecei a aula distribuindo um desenho de Exu para cada uma/um pintar. Falei que só poderiam usar lápis de cor preto e vermelho. Vários foram os comentários, como: “ele é colorado”, “gosto de vermelho”, “não gosto de vermelho”, entre outros. Além das perguntas: “quem é esse homem forte?”, “qual é a brincadeira dele?”, entre outras. Após as pinturas, lemos a história do livro e conversamos sobre possibilidades de comunicação não violenta, já que a maioria da turma se ofendia bastante com as palavras; e a comunicação é uma das responsabilidades desse Orixá. Nesse dia foi realizada a brincadeira do “telefone sem fio”: em roda, uma pessoa falava sussurrando uma palavra no ouvido da outra, e assim até chegar na última, que comunicava alto para todo o grupo.

Obviamente, nem tudo saiu como o planejado durante as aulas, assim como nem todas(os) gostaram das brincadeiras. Além disso, as manifestações de racismo religioso e preconceito seguiram acontecendo durante as aulas; o que era tratado/conversado em grande grupo ou no particular, de acordo com cada situação, sempre tentando preservar e não expor a pessoa ofendida. Por outro lado, a intencionalidade principal das aulas foi a de convidar as(os) estudantes a se aproximarem das religiões de matrizes africanas e afrobrasileiras de modos menos negativos, por meio de brincadeiras e das experiências corporais, sensações, (con)textualidades negras diversas, positivas e respeitadas.

Percebemos que o trato com o combate ao racismo religioso proporcionado nas aulas de Educação Física, encorajou as(os) estudantes de religiões de matrizes africanas a se manifestarem. Devemos enfrentar e superar este paradigma centrado na universalização do conhecimento eurocêntrico na História da Educação Física (Climaco, 2022). Compreendemos que a Afrocentricidade tornou esse processo mais possível de ser vivido e experienciado.



Considerações Possíveis

Ao refletir sobre o trabalho realizado a partir das situações de racismo religioso, manifestados em uma aula de Educação Física com o segundo ano do ensino fundamental; compreendemos que a adoção de práticas pedagógicas Afrocentradas auxiliaram a professora a conseguir agir diante de tal situação.

As aulas de Educação Física não devem viabilizar a dicotomia corpo/mente, o processo de ensino é humanizador, para tal a perspectiva Afrocêntrica dimensiona a valorização do povo negro, seja da África e sua diáspora. É possível tratar pedagogicamente a religião de matrizes africanas na escola? Sim, na dimensão da religiosidade, da cultura que traz a cosmo percepção que reverbera na música, na culinária, nas artes, na cura, das ervas medicinais, respeitando a não reprodução dos princípios/ritos dos terreiros. Nossa maior intencionalidade foi desconstruir dogmas negativos reproduzidos pela sociedade, ou seja, o racismo religioso. De acordo com Mandela, uma criança não nasce racista, ela aprende a ser racista.

A Afrocentricidade na prática pedagógica implicou a revisão de conteúdos curriculares, metodologias de ensino e materiais didáticos das aulas de Educação Física, para que as histórias e as culturas africanas fossem representadas de maneira mais precisa e respeitosa, convidando as(os) estudantes a se aproximarem das estéticas, rituais, religiosidades negras de modo mais positivo. Sigamos, estamos em processos desafiadores de construção, a educação e especificamente as aulas de Educação Física, podem promover a tratos pedagógicos humanizantes.

Referências

ASANTE, Molefi Kete. **Afrocentricidade**: a teoria de mudança social. 1. ed. São Paulo: Selo Negro, 2014.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de Janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, n. 8, p. 1, 10 jan. 2003.

BRASIL. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)**. Características gerais da população, religião e pessoas com deficiência: resultados da amostra. Rio de Janeiro: IBGE, 2012.



CAMPOS, Isabel Soares; RUBERT, Rosane Aparecida. Religiões de matriz africana e intolerância religiosa. **Cadernos do LEPAARQ**, Pelotas, v. XI, nº22, 2014, p. 1-15.

CLIMACO, Josiane Cristina. **Cultura corporal e matrizes africanas** : proposição crítico superadora para o ensino da dança na formação de professores de educação física / Josiane Cristina Climaco. - 2022. 156 f. : il.

CONCEIÇÃO, Joanice Santos. Quando o assunto é sobre religiões de matriz africana: Lei 10.639/2003. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 25, n. 45, p. 113-126, jan./abr. 2016.

GOMES, Nilma Lino; JESUS, Rodrigo Ednilson de. As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 47, p. 19-33, jan./mar. 2013.

hooks, bell. **Minha dança tem história**. Ilustração: Chris Raschka. 1. ed. São Paulo: Boitatá, 2019.

Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan). **Mapeamento das casas de religião de matriz africana no Rio Grande do Sul**: Módulo 1 – Porto Alegre e Grande Porto Alegre. 327 p. Porto Alegre: Iphan, 2024.

LEISTNER, Rodrigo Marques. Religiões de matriz africana do Rio Grande do Sul: entre conflitos, projetos políticos e estratégias de legitimação. **Debates do NER**, Porto Alegre, ano 14, n. 23, p. 219-243, jan./jun. 2013.

MATHIAS, Adelia. Caminho das águas: Confluências entre literatura e religiões afro-brasileiras. **Revista Calundu** - vol. 1, n.1, jan-jun, 2017.

MATTOS, Ivanilde (Ivy) Guedes de. **Estética afirmativa**: corpo negro e Educação Física. 2. ed. Curitiba: Appris, 2021.

ORO, Ari Pedro. 2012. O atual campo afro-religiosos gaúcho. **Revista Civitas**, v. 12, n. 3, Porto Alegre.

SANTOS JÚNIOR, Marcos Borges dos. Algumas considerações sobre uma escola afrocentrada: (re)pensando a noção de identidade. **Ensaio Filosóficos**, v. XXIII, p. 165-180, jul. 2021.

TRISTÃO, Waldete. **Conhecendo os Orixás**: De Exu a Oxalá: 1. São Paulo: Arole Cultural, 2018.

Financiamento

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES).