

## RELIGIOSIDADE AFROBRASILEIRA E LEI 10.639/03: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Eloisa Lopes de Oliveira<sup>1</sup>

### INTRODUÇÃO

Este artigo surge como proposta de trazer para a discussão a relação entre alguns elementos que, ao longo da história, têm vivido em constantes desencontros: a escola, com seus saberes formalizados, e as religiosidades de matriz africana, herdadas do longo processo diaspórico vivenciado entre o Brasil e diversas localidades em África. Mesmo sem reconhecer os saberes e fazeres herdados dos negros e negras, a escola, como uma instituição pública, tem recebido, dentre tantos, sujeitos com outras demandas que não aquelas legitimadas pelo currículo e práticas escolares. Como a escola os têm recebido? Mesmo com o aparato da instituição da Lei 10.639/93, juntamente ao parecer CNE/CP 03/2004 e a resolução CNE/CP 01/2004, vemos, ainda, constantes tentativas de silenciamento de qualquer rastro que advenha ou faça alusão à religiosidade de base africana. Para traçar algumas considerações acerca do assunto, trago algumas falas de mães-de-santo da cidade de Nova Iguaçu em conversa anterior para meu trabalho de conclusão da especialização em Diversidade Étnica e Educação Superior Brasileira, cursado na UFRRJ, cujo título foi *A Mulher e a religião afrobrasileira: frentes de engajamento socio-cultural*. Em meio às conversas com estas mães-de-santo da cidade de Nova Iguaçu, cidade com potente universo de casas de culto aos Orixás, vez ou outra surgiram questões sobre educação. Seja a educação formalizada ou mesmo a que se dá em outros espaços que não a escola, estas mulheres com quem conversei demonstraram preocupações, anseios e vivências relativas a este campo. Ainda e não menos importante, surge a fala de uma professora da rede municipal do Rio de Janeiro, que atua, há dois anos, na função de PEI - Professora de Educação Infantil, e que também é uma amiga com quem compartilho as ideias fora dos espaços legitimados de discussão, ou seja, nas mesas de bar. O que importa é que esta pessoa divide comigo também as aflições e possibilidades com que tem convivido, então, dentro da escola, expondo aí seus limites e possibilidades. Em específico tratarei dos relatos por ela trazidos sobre

---

<sup>1</sup> Mestranda no Programa de Pós-graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares. E-mail: helo52melo@yahoo.com.br.

as atividades pedagógicas relativas à Lei 10.639/03, estendendo-a à Educação Infantil, realizadas por esta professora. Procurarei aqui, então, esboçar algumas possibilidades de tensionarmos estas questões a partir do cotidiano vivenciado por estas pessoas. Como são inseridas práticas pedagógicas que contemplem os saberes e fazeres dos negros e negras na escola? Como a educação institucionalizada tem se relacionado com as religiosidades de matriz africana? Como tem se relacionado com a população negra e suas demandas?

## **RELIGIOSIDADE AFROBRASILEIRA**

Como nos mostram Gomes e Munanga (2006), o papel do arcabouço religioso trazido pelas negras e negros africanos ao Brasil foi de tal importância que fundamentou pilares na constituição cultural de nosso país, embora ainda não sejam reconhecidos tais méritos:

Ao estudarmos essas formas de religiosidade negras constatamos que a presença do negro na formação social do Brasil foi decisiva para dotar a cultura brasileira de um rico patrimônio religioso desdobrado em inúmeras instituições e dimensões materiais e simbólicas, sagradas e profanas, de enorme importância para a identidade do país e sua civilização. (GOMES E MUNANGA, 2006, p.143)

Ainda hoje, após quase 300 anos de tráfico escravo no Brasil, tenta-se escamotear os modos de ser e estar no mundo que a população negra trouxe consigo no trânsito estabelecido durante este longo período. Trânsito de pessoas com seus corpos e seus símbolos, realizando a transferência de um patrimônio simbólico, como nos fala Muniz Sodré (1987). Tempo de negociações e elaborações complexas no imaginário e no cotidiano do brasileiro que, hoje, passados mais de século do fim do tráfico e escravização de homens e mulheres africanos e afrobrasileiros, se encontra diante de um contexto que tenta deturpar, quando não invisibilizar e silenciar as atuações negras na sociedade. Durante este tempo, como foi possível a esta população resistir e, acima disto, existir em um ambiente de hostilidade, violência e desprovimento de qualquer liberdade?

Por mais que para o Brasil tivessem sido enviados povos oriundos de diferentes reinos, podemos falar, não sem cautela, de uma estrutura comum compartilhada e vivenciada nas dimensões política, social e religiosa. Dimensões estas que não podem ser analisadas isoladamente. A constituição das muitas formas de religiosidades afro-brasileira foi um dos

modos com que o povo africano pode-se manter coeso e manter seu patrimônio cultural apesar das retaliações, não sem dadas negociações e elaborações no novo cenário. Na reelaboração deste patrimônio trazido, surgem os terreiros com diversificadas práticas e ritos e que, apesar disto, desta diversidade construída nos encontros com outros contextos, lugares e tradições, mantém nestes espaços um paradigma nagô, (Sodré, 1987). O universo de significados que a religião trouxe constituiu um ambiente no qual o indivíduo escravizado, destituído de sua condição humana, pode obter força e afeto, no sentido compartilhado com o grupo, para seguir adiante no seu cotidiano. Com a interrupção de um fluxo de vida contextualizada em África, opera-se uma reterritorialização via terreiro, que agrupa as pessoas através do sagrado e simbólico, recriando a identidade violentada pela força e perda com o deslocamento físico. Como nos informa Bernardo (2005):

Mas além do africano não permanecer na sua terra de origem, defrontou-se com a escravidão. Assim, se no plano do real a situação não valia a pena ser vivida, devia existir compensação. É no plano do simbólico e do imaginário que se encontram as respostas para resistir. (BERNARDO, p. 56, 2005).

O marco histórico que representa a concretização desta reelaboração é a fundação do candomblé da Casa Branca, primeiramente na Barroquinha e, posteriormente, no Engenho Velho, Salvador, Bahia. Iniciativa tomada pelas três mulheres negras, herdeiras da realeza africana feita escrava, Iyá Nassô, Iyá Adetá e Iyá Akalá, que faziam parte da Confraria Nossa Senhora da Boa Morte, irmandade religiosa de cunho católico também formado por mulheres e homens negros. Apesar de ser apresentada esta como uma narrativa principal de surgimento dos candomblés no Brasil, é importante destacar que esta é a história de um marco gerador, mas não isolado. É preciso cautela, pois se torna preciso compreender a dinâmica espaço-temporal com que se desenvolveram as religiosidades no território brasileiro. Concomitantemente, outros fenômenos político-míticos brotavam no cenário nacional onde houvesse a presença da população negra, embora se aceite esta como uma narrativa oficial.

Ainda hoje, as religiosidades afrobrasileiras se encontram numa condição de resistência, pois que se deparam com os ataques de praticantes de outras religiões, em sua maioria, a cristã protestante que parece ter como interesse eliminar outras formas de experiências religiosas por considerá-las demoníacas, além de conter em seus fundamentos a prática missionária, angariando adeptos no sentido de salvá-los do mundo do “pecado”. Como vemos nos escritos de Oliveira e

Rodrigues (2013), as doutrinas cristãs vem contribuindo para a demonização dos saberes afrobrasileiros desde a colonização, com a catequização forçada e o batismo imposto. Com o crescimento dos cristãos protestantes no país durante os anos 70, conhecidos genericamente como evangélicos, vemos que estes cultos “tentam recriar uma lógica de conhecimento tornando inválido e demoníaco tudo que não possa ser explicado ou compreendido pela igreja” (OLIVEIRA E RODRIGUES, 2013, p. 2). Este embate epistêmico, que tem como intenção sobrepor uma visão de mundo a outra, é sentida muito fortemente nos diversos níveis pelos adeptos das religiosidade de matriz africana. E a educação tem sido um espaço onde se vivencia de maneira muito clara este embate. Em março de 2013, Tia Rosa, Ialorixá do bairro de Santa Rita, em Nova Iguaçu, Rio de Janeiro, relatou suas preocupações neste sentido:

Eu tô (sic), hoje, pensando muito em buscar uma parceria com as outras mulheres negras de religião de matriz africana, na questão da educação. Porque eu tenho visto, até dentro da própria casa, da família, a maioria dos familiares acabaram indo pro protestantismo por ignorar, por entender e por ouvir que tudo isso é do demônio e pelo medo de ir pro inferno. A falta de entendimento, porque a maioria não tem conhecimento nenhum. Eu tenho observado que a educação que eles dão às crianças vai nesse sentido, e as crianças agridem umas às outras, está havendo isso nas escolas, nas ruas. Está havendo essa educação e é uma coisa que me preocupa muito. (Tia Rosa, março/2013)

As repressões que as religiões de matriz africana sofreram e sofrem, apesar de representarem uma expressão complexa da cultura e da personalidade dos indivíduos, firmadas através do preconceito e da falta de conhecimento incrustados nos imaginários socialmente construídos, atualmente ainda vêm acompanhadas de um discurso demagógico do país *miscigenado*, numa tentativa de mascarar atos discriminatórios e uma desigualdade social que é posta institucionalmente em nosso país. Esta dinâmica de discurso é um dos mecanismos que contribuem para que a questão racial se encerre em algo do qual não se precisa falar, do qual não se quer falar, algo que já está posto e resolvido. E não está. Este silenciamento, talvez, seja um dos principais entraves para avançarmos no campo das relações raciais. Como nos coloca Boaventura de Sousa Santos (2000), esta *não-existência*, que opera em diversos níveis, seja na ausência da discussão sobre as questões raciais, seja na ausência de diversificação de saberes e práticas nos espaços de produção de conhecimento, ela não é algo dado ou natural, mas produzida historicamente. Segundo o autor, uma das lógicas mais poderosas que contribuem nesta produção da *não-existência* é a *monocultura do saber* e do *rigor do saber*, que é o modo

pelo qual a ciência moderna legitima seu saber e sua qualidade estética como os padrões únicos e possíveis de verdade. Sendo assim, tudo que não passa por seu crivo, por suas leis e sua provação, é relegado a um status de invalidade, recaindo, assim, na *não-existência*.

## **DESAFIOS NA ESCOLA**

Os debates atuais sobre a Lei 10.639/03, as publicações da área, além das percepções professores que também cursam o mestrado ou das amigas que cursaram a graduação em Pedagogia e agora trabalham nas redes públicas, têm indicado, de maneira geral, a dificuldade em lidar com a sua implementação, seja por motivos concretos que vão da falta material ou planejamento, formação docente ou apoio da equipe pedagógica, até por questões que antecedem qualquer tentativa de concretização e que considero mais graves, como o simples desconhecimento da lei ou, até mesmo, a dificuldade em considerar a importância dela e mexer com os valores raciais que cada pessoa carrega. O que dizer sobre quando atrelamos a este debate a questão da religiosidade de matriz africana? Como adentrar o campo de valores e normas que as pessoas carregam em relação a sua religiosidade e a do outro? E como lidar com todos estes questionamentos dentro da escola, com a intervenção de um mecanismo legal?

A promulgação da Lei 10.639/03, que completa onze anos, institui a obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana e afrobrasileira, nos ensinos fundamental e médio, das instituições públicas e particulares, e é amparada pelo parecer CNE/CP 03/2004 e a resolução CNE/CP 01/2004. Mas para entendermos o quão complexo é o seu propósito, precisamos nos voltar para os processos envolvidos na produção do imaginário que compartilhamos e, ao menos, tentar entender como estes valores raciais fazem parte do nosso cotidiano, através de ideias que justificam atitudes. Um dos caminhos para que se efetive a intenção da Lei, então, seria adentrar em um campo que não é paupável e que foge do encontro com a objetividade; um campo que, ao mesmo tempo, é constituinte das subjetividades e constituído por elas. Nesta questão do imaginário, portanto, surge um ponto agravante: como se deu e tem se dado a formação do imaginário brasileiro a partir de sua história colonial? Segundo Oliveira (2012):

... o colonizador destrói o imaginário do outro, invisibilizando-o e subalternizando-o, enquanto reafirma o próprio imaginário. Assim, a colonialidade do poder reprime os modos de produção do conhecimento, os saberes, o mundo simbólico, as imagens do colonizado, e impõe novos. Opera-se, então, a naturalização do imaginário do invasor europeu, a subalternização

epistêmica do outro não europeu e a própria negação e esquecimento de processos históricos não europeus.

Desta forma, o que pode-se perceber é o traço da *não-existência* (BOAVENTURA, 2000) operando na medida em que um conhecimento se torna hegemônico e instaura-se um imaginário que hierarquiza outras culturas, povos e grupos étnico-raciais, tidas como inferiores ou mesmo não válidas, por não se enquadrarem no paradigma considerado civilizado e culto, ou seja, a ciência moderna primordialmente européia. Assim, a escola, tida não como uma instituição isolada, mas dentro deste contexto social e cenário histórico, acaba por perpetuar esta lógica discriminatória, perceptível pelos currículos, práticas e rituais que apresenta. Além de ter se mostrado, muitas vezes, indiferente às demandas deste novo momento em que surgem os debates das relações raciais, reproduzindo o silêncio secular que atrofia cada vez mais as possibilidades de lidar com o diverso nas suas estruturas. Sobre este sintoma, alerta Gomes (2012):

Nesse contexto, a discriminação racial se faz presente como fator de seletividade na instituição escolar e o silêncio é um dos rituais pedagógicos por meio do qual ela se expressa. Não se pode confundir esse silêncio com o desconhecimento sobre o assunto ou a sua invisibilidade. É preciso colocá-lo no contexto do racismo ambíguo brasileiro e do mito da democracia racial e sua expressão na realidade social e escolar. O silêncio diz de algo que se sabe, mas não se quer falar ou é impedido de falar. No que se refere à questão racial, há que se perguntar: por que não se fala? Em que paradigmas curriculares a escola brasileira se pauta a ponto de “não poder falar” sobre a questão racial? E quando se fala? O que, como e quando se fala? O que se omite ao falar?

(GOMES, 2012, p. 105)

A escola brasileira nunca foi pensada para a diversidade, pelo menos, é isto o que conta sua história. Instrumento para coesão de um povo em formação identitária, a escola, muito pelo contrário, devia cortar o que parecia diverso, para dar sentido de unidade e homogeneidade à nação republicana, ávida por uma educação estética no moldes europeus, (VEIGA, 2000). Em meados do século XX, com a ampliação da escolarização básica no Brasil, adentram a escola outros sujeitos que não aqueles considerados ideais para os moldes escolares. A entrada massiva de negros e negras nas estruturas da escola, antes privilégio para a minoria, entretanto, não é capaz de fazer com que as questões relevantes no que tange às relações raciais sejam contempladas, continuando então, ignoradas e abafadas. Hoje, vemos fenômeno semelhante acontecer no ensino superior com a ampliação de oportunidades de acesso desencadeadas pelo governo, quando este instituiu cotas raciais para a entrada de negros e negras, além de criar

mecanismos para o acesso da população pobre – maioria negra – à universidade. Sobre este movimento, a autora Nilma Lino Gomes (2012) lança importantes questionamentos:

Quanto mais se amplia o direito à educação, quanto mais se universaliza a educação básica e se democratiza o acesso ao ensino superior, mais entram para o espaço escolar sujeitos antes invisibilizados ou desconsiderados como sujeitos de conhecimento. Eles chegam com os seus conhecimentos, demandas políticas, valores, corporeidade, condições de vida, sofrimentos e vitórias. Questionam nossos currículos colonizados e colonizadores e exigem propostas emancipatórias. Quais são as respostas epistemológicas do campo da educação a esse movimento? Será que elas são tão fortes como a dura realidade dos sujeitos que as demandam? Ou são fracas, burocráticas e com os olhos fixos na relação entre conhecimento e os índices internacionais de desempenho escolar?

(GOMES, 2012, p. 99)

O conhecimento que estes sujeitos trazem, de que fala a autora, perpassa também as suas concepções religiosas, suas visões e seu modo de estar no mundo. O papel da escola, neste sentido, seria ir de encontro a estes indivíduos, contemplando também seus saberes. A proposta não é, entretanto, a substituição de um conhecimento pelo outro, mas questionar um sistema onde se prioriza apenas um, abrindo espaço para outras demandas. Desta forma, com a instituição da Lei 10.639/03 e suas diretrizes de implementação, surge o desafio para a escola e seus atores. Recorrente são algumas falas de profissionais que, ao tentar abordar a cultura africana e afrobrasileira, encontram nas estruturas fossilizadas de pensamento e funcionamento da escola uma barreira. Dentre elas, apresento o relato de uma amiga, professora de Educação Infantil há dois anos, no município do Rio de Janeiro, no bairro Campo Grande. Sobre a Lei 10.639/03 e suas práticas com as crianças, discorre:

A lei ainda encontra muitos entraves, principalmente quando se trabalha com mitos de origem africana. Por exemplo, fui trabalhar com o mito da galinha d'angola, que fala sobre a importância de ajudar o outro, sobre a questão da aparência, onde se priorizava a relação com o outro. Além disso, o mito trabalha uma outra cultura, baseada em outros deuses... Foi aí que encontrei problemas com a direção. Li os mitos para os meus alunos, trabalhei a relação com o outro no espelho e depois, um cartaz com carimbos de mãos e exposição do mito da galinha. Quando fui expor este trabalho no mural da escola, a direção me pediu para retirar os nomes dos orixás, alegando que não se poderia trabalhar a religião na escola. Só que, naquele mesmo momento, a escola promovia uma festa de ação de graças. Então, qual religião que não pode?

A narrativa do cristianismo tem permeado o ambiente escolar há muito tempo, faz parte da história de sua formação e vem sendo naturalizada ao longo dos anos. Não é difícil encontrar, dentro de muitas escolas, símbolos cristãos espalhados por suas estruturas, além de rituais

tornados globais, como rezar o pai-nosso todos os dias ou, como no relato da professora, até mesmo rituais mais complexos, como uma cerimônia de ação de graças marcado no calendário escolar. Para contemplarmos, de fato, as culturas e histórias negras nas escolas, atingindo aí a população que há anos vem sendo violentada com um imaginário colonizado, não só de negros e negras, mas de todos, não há possibilidade de se idealizar esta pretensa separação do que é ou não é religioso, quando falamos de entender uma visão de mundo, no tentativa de se justificar, na verdade, um *racismo epistêmico*, (OLIVEIRA E RODRIGUES, 2013).

Do outro lado, a demanda recai sobre a escola:

O pessoal gosta, principalmente as crianças, é muito importante por que com isso a gente ajuda a criança a conhecer um pouco da história da África, através da Lei 10.639, que é uma obrigação nossa de estar falando sobre isso, por mais que isso não esteja acontecendo dentro das escolas, que deveria estar, mas a gente se sente na obrigação de passar isso para nossas crianças, e até que é uma valorização pra eles, principalmente pra criança negra, ela se sente valorizada de saber que eles que construíram esse país, que eles que chegaram aqui, com todo sofrimento, com todo sacrifício, principalmente Nova Iguaçu, que é uma cidade que foi construída com todo sofrimento e todo suor do negro. Então, a gente se sente muito feliz de fazer este trabalho aqui na nossa cidade. Não vou te dizer que foi fácil, não foi. Teve muitos problemas, às vezes de aceitação da própria diretoria da escola, mesmo com o poder público, que foi uma parceria com a prefeitura de Nova Iguaçu, mas foi difícil, não foi fácil, mas nós conseguimos. Não eram só crianças da religião que participaram, crianças de outras religiões também participaram, inclusive com os pais.

O depoimento acima foi dado por uma Ialorixá, residente na cidade de Nova Iguaçu, Arlene de Katendê, que coordena o Afoxé Maxambomba. Através do Afoxé, realizou oficinas de leitura, dança, cânticos, percussão e musicalidade com a comunidade e, posteriormente, com as escolas municipais através do “Pontinho de Cultura” que, em convênio com o Ministério da Cultura, trabalha em conjunto com o Bairro-escola. Como nos mostra, existe uma demanda real específica para que povo de terreiro seja reconhecido também na escola, e este direito, passa também pela Lei 10.639/03, sendo compartilhado para indivíduos de outras religiões também. Apesar disto, seu trabalho no interior da escola encontra barreiras nas estruturas administrativas.

Como separar as esferas culturais e religiosas, afrobrasileira e africanas, para o cumprimento da Lei 10.639/03, juntamente às diretrizes curriculares? A incursão da referida Lei no espaços escolares parece estar atrelada a uma ideia de que não se pode falar de religião afrobrasileira e apenas o que se entende como cultura é contemplado, quando contemplado, nestes espaços, nos currículos e nos procedimentos do cotidiano. Como nos mostra Sodré (1987), as

dimensões míticas não são dissociáveis das dimensões culturais e políticas, assim como em qualquer outra cultura, para entendermos dada concepção passamos também pela visão de mundo, pelo entendimento da concepção de mundo que aquele povo tem. Os conhecimentos que herdamos dos africanos trazidos escravos para o nosso país tem encontrado barreiras que têm impedido a diversificação de um currículo tornado monocultural e, ainda, colonizado. Por isso, deve-se compreender que

o trato da questão racial no currículo e as mudanças advindas da obrigatoriedade do ensino de História da África e das culturas afro-brasileiras nos currículos das escolas da educação básica só poderão ser considerados como um dos passos no processo de ruptura epistemológica e cultural na educação brasileira se esses não forem confundidos com “novos conteúdos escolares a serem inseridos” ou como mais uma disciplina. Trata-se, na realidade, de uma mudança estrutural, conceitual, epistemológica e política. (GOMES, 2012, p. 106)

A própria concepção da lei talvez precise ser revista, isto é, para que seja possível identificarmos, objetivamente, qual o seu sentido. É claro que falamos aqui de um movimento audaz dentro de um campo subjetivo, o imaginário. Comumente temos a sensação de que as políticas voltadas para o debate das relações raciais são um assunto que pertence ao universo particular de negros e negras. Como se o legado do período da escravidão em nosso país atingisse apenas à parte escravizada, e não aos que, historicamente, escravizaram. *Se este problema não me atinge, ou melhor, não me agride, se não o percebo, o que eu tenho a ver come ele?* Então, para quem é feita a lei? Ora, participamos todos deste processo e compartilhamos, assim, dos seus efeitos; não de maneira igualitária, obviamente. Mas como atingir a compreensão de que este é um trabalho para todos? Como sensibilizar, não apenas os profissionais da educação, mas a população em geral para a importância e envolvimento com este debate?

Diante do cenário que se coloca atualmente, onde as religiosidade afrobrasileiras além de serem deturpadas, são limadas dos lugares próprios do conhecimento, apesar de um mecanismo legal que visa garantir sua presença, como parte do patrimônio e legado herdados dos africanos trazidos para o país, cabe-nos sempre indagar sobre questões acerca deste impasse.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BERNARDO, T. **Negras, mulheres e mãe: lembranças de Olga de Alaketu**. São Paulo: EDUC; Rio de Janeiro: Pallas, 2003.
- BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 10.639**, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, janeiro de 2003.
- GOMES, N. L. **Relações Étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos**. In: *Currículo sem Fronteiras*, v.12, n.1, pp. 98-109, Jan/Abr 2012.
- GOMES, N. L. e MUNANGA, K. **O Negro no Brasil de Hoje**. São Paulo: Global, 2006. – (Coleção para entender).
- OLIVEIRA, L. **História da África e dos africanos na escola: desafios políticos, epistemológicos e identitários para a formação dos professores de História**. Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2012.
- OLIVEIRA, L; RODRIGUES, M. **A cruz, o ogó e o oxê: religiosidades e racismo epistêmico na educação carioca**. In: Reunião Nacional da Anped, 36, 2013, Goiânia. Disponível em: [http://36reuniao.anped.org.br/pdfs\\_trabalhos\\_aprovados/gt21\\_trabalhos\\_pdfs/gt21\\_2678\\_texto.pdf](http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt21_trabalhos_pdfs/gt21_2678_texto.pdf).
- SANTOS, B.S. **Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências**. In: SANTOS, B.S. (org.), **Conhecimento Prudente para uma Vida Decente**. São Paulo: Cortez Editora, 777-821, 2000.
- SODRÉ, MUNIZ, **O Terreiro e a Cidade**. Petrópolis: Vozes, nº 14, 1987.
- VEIGA, C. G. **Educação estética para o povo**. In: LOPES, E. M; MENDES, L. & VEIGA, C. (orgs.). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 200, p. 399-422.