

Religiões afro-brasileiras e a educação: intolerâncias no ensino de história

ADRIANO FERREIRA DE PAULO*

Resumo: O objetivo deste trabalho está focado em expor os dados de uma pesquisa realizada sobre intolerâncias religiosas encontradas, por professores, em alunos de algumas escolas públicas da periferia de Fortaleza, no Ceará, ao abordar a temática das religiões de matriz africana no ensino de História e alguns aspectos de tensão em sala de aula. A pesquisa tem sua importância por trazer à discussão a prática da intolerância religiosa, o que se torna um entrave para a aprendizagem. Entretanto, falar de religiões africanas no ensino escolar acarreta tensões. Esta pesquisa tem caráter qualitativo e a metodologia utilizada é a análise bibliográfica e documental sobre o tema, como também o uso de entrevistas realizadas com professores nas escolas investigadas. Os dados e análise apresentados são os frutos iniciais de uma pesquisa de Mestrado em Educação da UFC. Os resultados parciais mostram que as religiões de matriz africana sofrem de estigmatizações, constituídas, em sua maioria, por adeptos de igrejas cristãs, sejam católicas ou evangélicas, mas cresce o número de professores conscientes da importância da lei 10.639/03 e sua importância para a educação. A desmistificação do tema, a partir do ensino de História, colabora com a desarticulação de intolerâncias religiosas e proporciona significações multiculturais.

Palavras chave: Ensino de História; Religiões de matriz africana; Educação.

Afro-Brazilian Religions and Education: Intolerance in History Teaching

Abstract: The objective of this work is focused on exposing data from a survey on religious intolerance found, for teachers, for students in some public schools in the outskirts of Fortaleza, Ceará, in addressing the issue of religions of African origin in history teaching and some aspects of tension in the classroom. Research has its importance for bringing to light the discussion the practice of religious intolerance, which becomes an obstacle to learning. However, talk of African religions in school education entails tensions. This research is qualitative and the methodology used is the bibliographical and documentary analysis of the topic, as well as the use of interviews with teachers in the schools investigated. The presented data and analysis are the early fruits of a Master's research in UFC Education. Partial results show that the religions of African origin suffer from stigmatization, consisting mostly for fans of Christian churches, whether Catholic or evangelical, but a growing number of teachers aware of the importance of Law 10,639 / 03 and its importance for the education. The theme of demystification, from history teaching, collaborating with the dismantling of religious intolerance and provides multicultural meanings.

Key words: History of Education; Religions of African origin; Education.



* **ADRIANO FERREIRA DE PAULO** é mestrando em Educação Brasileira pelo Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará



Introdução

Assuntos relacionados às representações religiosas, em sala de aula, comumente trazem consigo debates e reflexões diversas, principalmente se considerarmos estes assuntos dentro do ensino de História, que trás consigo uma série de problematizações e deve, com isso, terminar despertando o debate, a argumentação, e a movimentação de ideias, tanto em alunos como em professores.

Especificamente, o componente curricular referente à História do Brasil, tratando de sua formação étnico-racial, levará o professor de História à participação de índios e negros na composição social deste país, o que sugere ao docente trazer à sala de aula a cultura destes povos e os laços criados com a convivência na *Terra Brasilis*, “descoberta” pelos navegadores europeus.

Dentro de aspectos culturais na formação do Brasil, detalhadamente aqui, das populações negras, faz-se necessário fazer menção às suas variadas formas de crenças, que foram importantes para sua sobrevivência ao longo da História (SOUZA, 2008) e que conhecemos, em amálgama de informações, como religiões de matriz africana.

O suporte dado ao professor de História para se aprofundar neste assunto, foi a implantação, em 09 de janeiro de 2003, da lei federal 10.639/03, lei que modificou a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) instituindo a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira nos níveis de ensino fundamental e médio, no âmbito de todo o currículo escolar, público ou privado, em especial nas áreas de Educação Artística, Literatura e História Brasileiras.

Vale destacar, ainda, que no ano de 2008 houve uma modificação na lei

10.639/03, desta vez tornando-a lei 11.645, que trouxe como novidade, o acréscimo, em seus termos, da etnia indígena com as mesmas considerações da negra. Entretanto, neste artigo, focaremos na lei 10.639/03 e alguns impasses para sua aplicação.

Dando amparo e metodologias de ação para a lei 10.639/03, foram publicadas as Resoluções CNE/CP 01/04 e o Parecer 003/04, ambos no ano de 2004, e ainda, após a instituição da lei 11.645/08, no ano de 2009, o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Etnorraciais e para o ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana.

Estes documentos trouxeram expectativas de avanços, no âmbito escolar e ainda no meio social, sobre temáticas relacionadas à valorização da cultura africana, indígena, como também superação do racismo nas escolas, políticas de afirmação da cultura negra e combate à discriminação.

Outro documento legal, que atinge os componentes curriculares diretamente, pode ser notados nos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais), que trás, dentre as diversas disciplinas analisadas, orientações para o ensino de História, em comunhão com a lei 10.639/03. É entendido que este ensino destaca-se por estar em sintonia com estes parâmetros, tanto no nível Fundamental como Médio da educação.

Sobre o primeiro nível de ensino, respectivamente, vemos a necessidade dos estudos históricos contribuir em aspectos de constituição cidadã, na intenção de “valorizar o direito de cidadania dos indivíduos, dos grupos e dos povos como condição de efetivo fortalecimento da democracia,

mantendo-se o respeito às diferenças e à luta contra as desigualdades” (PCN, 1997). Já no nível Médio, o ensino de História é proposto aos alunos como mais uma percepção de uma pluralidade cultural, considerando as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia (PCNEM,2000). Em sua atualização, o PCNEM confere ainda, ao ensino de História, o valor científico de agrupamentos da sociedade, considerando que “a tendência atual é estudar os grupos sociais sob a ótica de um sistema de relações e comportamentos, considerando todos os aspectos da existência social, materiais e simbólicos” (PCN+, 2006).

Estudar a Lei nº 10.639/03 e sua aplicação no ensino de História nos remete a temáticas que ultrapassam a sala de aula, trazendo novas significações políticas e sociais, tanto para alunos como professores. Uma destas temáticas são as religiões de matriz africanas, que para o estudo da sua cultura é fator fundamental no seu cotidiano, possuindo cosmovisão própria, estabelecendo relações sociais e por ser, historicamente, uma das *táticas* de resistência (CERTEAU, 1996), utilizadas para sobrevivência da cultura negra que chegou forçosamente no Brasil desde a escravização.

Compreendemos que inserir temáticas relacionadas às religiões de matriz africana, em salas de aula do ensino fundamental e médio, no ensino de História, muitas vezes acarreta embates simbólicos e até físicos, entre professores e alunos, demonstrando raízes de intolerância religiosa. Assim, muitos desses momentos de tensão reproduzem o que é aprendido nas

igrejas frequentadas por alunos, sendo sua maioria igrejas cristãs.

Aqui, buscaremos compreender estes acontecimentos, suas consequências para a educação, trazendo-os à investigação científica. Estamos cientes de que pensar o tema da dicotomia religiosa africana e cristã, no ensino de História, à luz da lei 10.639/03 “não se trata apenas de trazer para dentro da escola um novo componente curricular, mas uma temática e um debate marcados por uma longa trajetória de disputas e embates, de polêmicas e dissensos e também de silenciamentos” (ALBERTI, 2013).

Representações religiosas

Discorrendo sobre crenças de matriz africana, sabemos que estas foram introduzidas no Brasil por africanos que aqui chegaram escravizados e que, por meio dela, preservaram tradições, idiomas, conhecimentos e valores trazidos da África. Elas representam a resistência e a preservação de uma memória ancestral e foram, ao longo da história brasileira, perseguidas e proibidas em determinados momentos. Continuadamente tem sido rotuladas como credíces, seitas ou mesmo feitiçarias, em sua convivência com o cristianismo.

É bom que se ressalte que a presença africana no Brasil, a partir de 1549 foi acompanhada pela imposição de aparatos de dogmas católicos. E os povos africanos escravizados passam a ser vistos como ‘máquinas com fôlego’, tidos como inferiores e boçais. As consequências desse processo serão o desprezo pela cultura e pelas formas de pensar e agir africana com a diáspora negra. (SILVA, 2008)

Não raros são os casos onde o professor de História depara-se com entraves de

reflexão, em sala de aula, a partir de alguns adeptos cristãos, vindos de afirmações católicas ou evangélicas, quando se objetiva discorrer sobre cultura africana a partir da religiosidade afro, devemos atentar que estamos recebendo os “estigmas” históricos de gerações anteriores quando se estabeleceu a convivência entre a crença cristã europeia, atrelada aos setores dominantes politicamente, e a crença vinda do continente africano.

O assunto da religião africana é daqueles que são transmitidos oralmente e fazem parte da identidade de uma nação que, apesar da escravidão, das incompreensões e preconceitos, conseguiu resistir às tentativas desagregadoras que, direta ou indiretamente, foram exercidas pela cultura cristã ocidental dominante (ROCHA, 2004).

Se nos detivermos em fazer um traçado histórico sobre a participação de alguns segmentos cristãos em terras brasileiras, veremos que a atuação da igreja evangélica é bem recente, chegando ao Brasil no início do século XX, no ano de 1910, em um sistema teológico denominado Igreja Pentecostal¹. Somente nas décadas de 1950 e 1960 ganha maior visibilidade pelo país, chegando à sua culminância na década de 1970 com o chamado Neopentecostalismo². Neste recorte

¹ Igreja que se diz defensora zelosa da ortodoxia bíblica baseada nos ensinamentos dos apóstolos. São tachados de fanáticos por aqueles que não concordam com a rigidez de sua doutrina. MENDES, Jeovah. Curiosidades da Bíblia e da História: de Adão aos nossos dias. Fortaleza: Tábuas da Lei, 1999, p.50.

² Igreja que prega a prosperidade material de seus adeptos. Sua principal ferramenta para arregimentar prosélitos consiste na dualidade demônio-prosperidade, ou seja, bispos, pastores, procuram atribuir ao Diabo a responsabilidade de todas as mazelas que se abatem sobre as pessoas, como por exemplo, fome, desemprego,

temporal temos conflitos diretos entre neopentecostais e as religiões de matriz africanas, aqui resignificadas com elementos nacionais, e denominadas como Umbanda, Quimbanda, Candomblé, e várias outras.

Apesar da aparente convivência sincrética entre a Igreja Católica tradicional e as religiões africanas no Brasil, o Movimento da RCC (Renovação Carismática Católica), estabelecido no Brasil em paralelo com os neopentecostais, na década de 1970, firma-se como a face radical doutrinária católica, porém servindo-se do sistema teológico pentecostal. “Temos então relações de tensões religiosas reunindo católicos, evangélicos e africanistas, num dualismo entre o “bem” e o “mal”, onde, para os cristãos, “o mal era representado por demônios que se travestem preferencialmente de divindades do panteão afro-brasileiro, para causar malefícios” (SILVA, 2005).

Curiosamente, este entendimento, referente às divindades africanas, é presente ainda em nossos dias. Está atuante em líderes religiosos cristãos na ordem de seus discursos como a reverberação de uma verdade nascendo (FOUCAULT, 2002). A mesma se reproduz nas práticas sociais, como nas escolas, comprometendo temas referentes à cultura afrodescendente e a aplicação da lei 10.639/03, uma vez que nas escolas pesquisadas a grande maioria dos alunos se diziam católicos ou evangélicos.

Num demonstrativo de discursos de líderes cristãos para depreciar a cultura afro, podemos citar o trecho de um livro que serve como guia de uma postura evangélica:

doenças ou mesmo o insucesso profissional. (Idem, p. 51)

O povo brasileiro herdou, das práticas religiosas dos índios nativos e dos escravos oriundos da África, algumas "religiões" que vieram mais tarde a ser reforçadas com doutrinas espiritualistas, esotéricas e tantas outras que tiveram mestres como Franz Anton Mesmer, Allan Kardec e outros médiuns famosos. Houve, com o decorrer dos séculos, um sincretismo religioso, ou seja, uma mistura curiosa e diabólica de mitologia africana, indígena brasileira, espiritismo e cristianismo, que criou ou favoreceu o desenvolvimento de cultos fetichistas como a umbanda, a quimbanda e o candomblé. (MACEDO, 1996).

Ou mesmo, pelo viés católico, o discurso de um dos representantes nacionais da RCC, dada a dimensão de sua fundação, a Comunidade Canção Nova.

O demônio, dizem muitos “não é nada criativo”. Ele continua usando o mesmo disfarce. Ele, que no passado se escondia por trás dos ídolos, hoje se esconde nos rituais e nas práticas do espiritismo, da umbanda, do candomblé e de outras formas de espiritismo. (ABIB, 2004)

Esta demonização das religiões de matriz africanas afasta da escola várias possibilidades de desenvolvimento de ações afirmativas da cultura negra, pois seu imaginário fica associado ao Diabo cristão e à negatividade. Buscam mostrar que a reverberação daquilo que é dito nas igrejas e grupos de oração, firma-se como mais um mecanismo dos modos de fazer do cotidiano (CERTEAU, 1996), onde “fazer crer é fazer *fazer*. Mas, por curiosa circularidade, a capacidade de fazer se mover – de escrever e maquinar os corpos – é precisamente o que faz crer”.

Perdem-se, com isso, ensinamentos filosóficos ancestrais de uma cultura que historicamente também é responsável pela formação da identidade cultural brasileira (BITTENCOURT, 2007).

Sabemos da importância de preservação do Estado laico brasileiro e sua relação diplomática com qualquer denominação religiosa (BRASIL, 1988), entendendo que as religiões africanas sendo estudadas nas escolas reforça o combate ao preconceito e intolerância.

A escola não deve fazer proselitismo de nenhuma religião. Não deve fazer propaganda religiosa visando a afirmação de uma ou outra religião ou a conversão de pessoas. Neste sentido, falar de Umbanda e Candomblé nas escolas deve ser na direção do esclarecimento sobre a importância destas na cultura brasileira e também no sentido de combater os preconceitos e racismos contra a população e a cultura negra. O racismo antinegro tomou em parte o sentido religioso e pode ficar expresso pela demonização da cultura negra e das religiões de base africana. Dizer que Umbanda e Candomblé são coisas do demônio faz parte desta forma de racismo (CUNHA JR., 2009).

Alinhando-nos ao pensamento de Cunha Jr., entendemos que esta investigação se faz necessária para demonstrar que através da convivência da fé cristã com os cultos africanos, podemos combater preconceitos e racismos no cotidiano escolar, promover senso de respeito ao outro e à diversidade de culturas.

Metodologia da pesquisa

Os dados e análise aqui apresentados são os frutos iniciais de uma pesquisa de Mestrado do Programa de Pós Graduação em Educação da

Universidade Federal do Ceará (UFC), em estágio de desenvolvimento, cujo locus de investigação são escolas públicas da região do Grande Bom Jardim (Bom Jardim, Siqueira, Granja Portugal, Granja Lisboa, Canindezinho), em Fortaleza, Ceará.

A escolha do bairro aconteceu por meio de contatos com o CDVHS (Centro de Defesa da Vida Herbert de Sousa), existente no bairro, na promoção de reuniões nas escolas da região sobre problemas sociais vivenciados ali. Aquele era um meio para ambos, escola e CDVHS, poderem desenvolver maiores conexões de diálogo com a comunidade local e sistematizar ações a partir da educação.

Nossa metodologia para coleta de dados deu-se através da História Oral, onde utilizamos como instrumento de pesquisa o recurso de entrevistas. A escolha da oralidade deve-se ao fato de não haver, nas escolas pesquisadas, fontes escritas, descritivas, avaliativas ou em forma de relatos de experiências dos professores sobre o assunto aqui evidenciado. Entendemos que, como profissionais que trabalham diretamente com o corpo discente das escolas escolhidas, os professores são a referência certa para representar, através de seus depoimentos, a vivência de cada turma escolar.

Os depoimentos coletados e expostos na discussão dos resultados foram obtidos em 04 escolas públicas estaduais EEFM (Escola de Ensino Fundamental e Médio) distribuídas pelo Grande Bom Jardim, no primeiro semestre do ano de 2014. Estas escolas atendem turmas de 7º. ao 9º. Ano do Ensino Fundamental e o Ensino Médio.

Foram realizadas entrevistas com os professores de História da educação básica, com um total de 08

entrevistados, sendo 02 por escola. O modelo de investigação escolhido foi a *Pesquisa Qualitativa*, por ser aquela que “não se preocupa com representatividade numérica, mas sim com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização.” (CÓRDOVA; SILVEIRA, 2009).

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações. (MINAYO, 1994, p.21).

Como técnica de coleta de dados, gravamos o áudio de entrevistas semiestruturadas, “de caráter aberto” (MAY, 2004, p.149), que são utilizadas como documentos que contêm a vivência do objeto estudado. Segundo May “as entrevistas geram compreensões ricas das biografias, experiências, opiniões, valores, aspirações, atitudes e sentimentos das pessoas” (2004, p. 145).

Todos os professores atenderam a solicitação e agendaram horários em seus planejamentos, o que ajudou na constituição da pesquisa, além de terem demonstrado interesse pelo assunto. Cada entrevista aconteceu individualmente e os entrevistados demonstraram abertura e disponibilidade no decorrer de todo o processo.

Nossa estrutura básica de perguntas nas entrevistas foram norteadas pelos seguintes tópicos: formação docente, metodologias aplicadas no ensino de História, conhecimento a cerca da lei 10.639/03, articulação de temáticas

referentes à cultura afro-brasileira no ensino programático, tensões sobre temáticas africanas junto a alunos e comunidade escolar, percepção de discriminação racial entre alunos, observações de cunho preconceituoso sobre religiões professadas por alunos, Consciência Negra na escola e a responsabilidade do ensino de História quanto à conscientização de cada aluno sobre convivência multicultural.

Discutindo os resultados

Tendo em vista a ética de preservação da imagem das escolas e professores entrevistados, utilizaremos letras e números para referenciar cada um deles. Identificaremos as escolas pesquisadas como A, B, C e D e os professores como 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, sendo que escolas e professores serão agrupados do seguinte modo:

Escola A – professores 1 e 2

Escola B – professores 3 e 4

Escola C – professores 5 e 6

Escola D – professores 7 e 8

Desenvolvendo um panorama breve sobre os estabelecimentos pesquisados, podemos descrever alguns pontos importantes para caracterizar inicialmente as intenções da pesquisa. Em todas as escolas visitadas, os professores de História conheciam a lei 10.639/03, inclusive pela numeração, sem haver necessidade de dizer do que se tratava em detalhes. Todas as escolas, segundo os depoentes, tiveram o comprometimento na seleção de livros didáticos, para o ensino de História, que contivessem assuntos com destaque à cultura africana. Verificamos também que sobre atividades envolvendo a cultura negra, todas apresentavam eventos, em seu currículo escolar, no mês de novembro, com espaços dedicados à Semana da Consciência Negra. No tocante à religião dos alunos,

a partir de percepções visuais dos professores, e de dados junto aos coordenadores pedagógicos, a porcentagem dos alunos que se afirmam cristãos (católicos ou evangélicos) ficava em torno de 70%, ficando o restante sem afirmação de que religião praticavam.

Todos os professores entrevistados tinham Graduação Plena em Ensino de História, obtidas em três universidades públicas de grande atuação na cidade de Fortaleza: Universidade Federal do Ceará (UFC), Universidade Estadual do Ceará (UECE) e Universidade Vale do Acaraú (UVA). Tendo esta graduação como base comum para os docentes entrevistados, destacaremos algumas diferenciações importantes, referentes ao currículo e de cunho pessoal:

- **na escola A**, o professor 1 possui pós-graduação com curso de Especialização em Metodologia do Ensino de História;
- **na escola B**, o professor 3 é sacerdote de uma Casa de Candomblé;
- **na escola C**, o professor 5 possui pós-graduação com curso de Especialização em História do Brasil e o professor 6 possui formação também em Jornalismo;
- **na escola D**, o professor 7 faz parte da gestão escolar, atuando como coordenador pedagógico, e é atuante do Movimento Negro do Ceará, e o professor 8 possui pós-graduação com Mestrado em Educação na UFC, participando, ainda, de grupos de pesquisa sobre a lei 10.639/03.

Nossa análise das falas dos professores terá como norte os pontos de intercessão encontrados e assim descritos: *rejeição*

temática, influências externas à escola, silenciamentos e influência religiosa.

Inicialmente constatamos, a partir dos depoimentos dos professores, que, ao fazer referência à cultura africana, os alunos, em grande parte, faziam alusão às suas práticas religiosas, subdesenvolvimento e escravidão. Através de debates sobre política e contemporaneidade, as duas últimas referências, respectivamente, eram desfeitas, mas quanto às práticas religiosas, ficava evidente a *rejeição temática*, de grande parte dos alunos, por ideologias de profissão de fé, como podemos ver no relato abaixo.

“A maioria dos alunos nesta escola são evangélicos ou católicos e muitas vezes alguns deles não aceitam, gritam que não devemos falar desse assunto na sala de aula.”
(Professor 4 – Escola B)

A representação católica e evangélica dos alunos que rejeitavam os temas sobre a religião africana como meio para abordar a cultura africana estava presente na fala deste outro professor que observa relações de interesses religiosos também presentes.

“Geralmente os alunos evangélicos e os da Renovação Carismática Católica são mais intolerantes em sala de aula, nem todos, claro. Eu fico atento a estas reações na sala e eles sempre dizem que as religiões africanas evocam espíritos e demônios. Acho que há uma disputa pela fé, um mercado predatório, com ataques e reações.”
(Professor 8 – Escola D)

Considerando que os alunos de ensino Fundamental e Médio são, em sua grande maioria, adolescentes que dependem dos pais ou parentes com quem moram, percebemos que estes se apresentam como *influências externas à escola*, desencadeando

comportamentos preconceituosos sobre a cultura africana e afro-brasileira, perpassando por suas crenças particulares, na maioria cristãs.

“Tivemos uma atividade na Semana da Consciência Negra em que organizamos uma dança afro e algumas meninas desistiram porque contaram em casa e a mãe delas disse que ela não iam dançar *isso*. Na reunião de pais a gente tenta trabalhar essa questão, mas há uma resistência grande quando falamos de cultura africana. Parece uma coisa que passa de geração em geração. Até tivemos avós que se confessaram ter no passado pertencido a algum terreiro, mas depois se converteram a uma igreja e isso agora era errado.” (Professor 6 – Escola C)

Em muitos casos, a negação ao conteúdo de cultura afro, reforçado em casa, chega a extremos, onde, mesmo se dizendo participantes de igrejas, alguns alunos preferiam as danças com apelo sexual às de ritmos africanos.

“Na nossa Semana de Africanidades, distribuimos atividades para as turmas. Teve uma turma de 8º. Ano que ficou com a dança do maracatu e alguns disseram que não iriam dançar. Eram evangélicos e renovados carismáticos, um misto deles, e combinaram e disseram que não iriam dançar, tinham falado em casa, os pais souberam, não deixaram porque isso era coisa do cã, é coisa de macumba e a religião deles não permitia isso. Eu e a professora de Artes passamos duas semanas tentando, mas eles estavam decididos a não dançarem mesmo. Terminaram dançando *funk* na Semana de Africanidades.” (Professor 2 – Escola A)

Chamou atenção também nesta pesquisa, o fato de existirem alunos que eram adeptos de religiões de matriz

africana, mas mantinham isto em secreto, guardados em *silenciamentos*, somente falando, em particular, para o professor de História ou algum outro que discorresse sobre este assunto em sala de aula, o que evidencia a não afirmação, ou mesmo vergonha de sua identidade religiosa.

“Muitos alunos aqui da escola, que são do Candomblé, iniciados, frequentam a minha Casa de Santo, mas não ninguém sabe na escola. Eu já perguntei a eles por que eles não comentam isso, mas eles preferem ficar calados. Existe o medo da discriminação, o medo de estar sendo excluído dos grupos de colegas na escola” (Professor 3 – Escola B)

Valendo-nos da pesquisa de campo do CDVHS, relatada anteriormente, onde estavam os adeptos, familiares, parentes ou amigos dos crentes nas religiões de matriz africana do Grande Bom Jardim? Onde estava essa gente, na comunidade escolar, que não aparecia, declaradamente, nas reações da grande maioria dos alunos? Havia os rumores de um ou outro aluno sobre um colega pertencer, nos momentos de “acusação”, em sala de aula, mas tudo era negado e gerava discussões e brigas.

Podemos refletir ainda, dentro destes silenciamentos, grau de violência simbólica (BOURDIEU E PASSERON, 1992), as marcas que os alunos de terreiros tem que carregar em sua vida escolar, tendo, em alguns casos, estabelecida a confiança, somente o professor como ouvinte de sua fé.

“Tivemos uma aula sobre muçulmanos e falei sobre a presença desta cultura no continente africano. Quando falei em África alguns começaram a dizer que lá era a terra da macumba e aí eu tive que entrar no assunto, fui explicar sobre Umbanda, Candomblé, o lado

pejorativo da palavra macumba e tal. Tocou para o intervalo, a turma saiu e ficou um menino na sala que veio falar comigo enquanto eu desmontava o data show, e ele disse que era de Candomblé, filho de Santo, mas que não era para ninguém ficar sabendo.” (Professor 5 – Escola C)

Finalizando as análises de nossos resultados, consideramos também a influência do que é aprendido em igrejas e grupos de orações interferindo na aprendizagem dos alunos e configurando-se como *influência religiosa*.

“Você sabe que o Bom Jardim é um dos bairros com maior número de terreiros, né? E a presença de igrejas neste bairro também é grande, tanto de evangélicos como de católicos. Isso influencia no que os alunos aprendem, e acaba dificultando de os alunos verem o professor como um testemunho de vida. Os valores de algumas igrejas acabam mesmo tendo um poder maior do que o ensinado na escola. (Professor 7 – Escola D)

Estará o professor perdendo espaço, em temas sobre multiculturalismo, convivência com diversidades, para o discurso de pastores ou coordenadores de grupo? É uma questão complexa, que carece de maior aprofundamento, mas que acabou atravessando as análises realizadas nesta pesquisa. Até onde existe a interferência do discurso religioso na aprendizagem? O relato a seguir exemplifica um destes casos.

“No segundo bimestre do 7º. Ano, tratamos de assuntos sobre cultura indígena e africana. Expus slides, vídeos sobre orixás, a importância do respeito à religião alheia e os ganhos culturais de negros e índios para a História do Brasil. Foi complicada a relação com alguns alunos participantes ativos em suas

igrejas, pois o que eu ensinava em uma semana sobre este assunto era desfeito na outra. Por exemplo, um aluno que me procurou e disse: Professor, falei com meu coordenador de grupo de oração e ele disse que os orixás são demônios mesmo, o senhor está enganado. Saia disso.” (Professor 1 – Escola A)

Considerando que os resultados analisados nesta pesquisa foram somente entrevistas com professores, podemos concluir que por este lado de observação, a influência de crenças cristãs (especificamente algumas Igrejas Evangélicas e alguns grupos de Renovação Carismática Católica) sobre a religião de matriz africana, como canal de estudo para esta cultura nas escolas, provoca, no ensino de História, distorções que comprometem a aprendizagem e o discurso do professor, que perde o crédito diante das “verdades” ensinadas e reproduzidas por algumas destas instituições religiosas.

Ressalvamos que não são todas as igrejas ou grupos de oração católicos que praticam estes discursos intolerantes sobre crenças diferentes das suas. Não podemos colocar todos num mesmo pensamento coletivo, porque não representaria a realidade, porém, na maioria dos casos analisados para esta pesquisa, a fé cristã decodificava a religiosidade africana com o demoníaco, daí as constatações de rejeições declaradas.

Considerações finais

Mesmo depois de 10 anos de implementação da lei 10.639/03, vemos que ainda há muito a ser feito, principalmente no tocante ao respeito às práticas culturais africanas, particularmente sua crença. Acreditamos que o debate, a

desmistificação do tema, a partir, também, do ensino de História, relacionando aspectos religiosos, seus ganhos e perdas para a história da humanidade, colaboraria com este intuito.

A relação do ensino de História com as religiões de matriz africana, livres de atitudes intolerantes, possibilita aos professores versarem sobre modos de resistência do povo negro brasileiro, a constituição de comunidades negra ao longo da História, desde quilombos à subida aos morros, perfazendo ainda atividades com os alunos sobre o resgate da memória coletiva local, seus traços específicos, característicos, embutidos, neste aspecto, em múltiplas etnias, pois “essa memória coletiva não pertence somente aos negros. Ela pertence a todos, tendo em vista que a cultura da qual nos alimentamos quotidianamente é fruto de todos os segmentos étnicos” (MUNANGA, 2005).

Por fim, este olhar comparativo entre as representações da religião cristã e as religiões de matriz africana no ensino de História, pretende, com suas demonstrações de tensões religiosas, despertar a necessidade, dentro da comunidade escolar, de questões relacionadas ao multiculturalismo intercultural (MOREIRA; CANDAU, 2010), calcado em respeito mútuo, e com vistas à convivência e ao diálogo inter-religioso.

Referências

ABIB, Padre Jonas. **Sim, sim! Não, não!** São Paulo: Editora Canção Nova, 2004.

ALBERTI, Verena. **Ensino de história e culturas afro-brasileiras e indígenas.** In: PEREIRA, Amílcar Araújo; MONTEIRO, Ana Maria (org.). **Ensino e História e Culturas Afro-Brasileira e Indígena.** Rio de Janeiro: Editora Pallas, 2013.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes; “Identidades e ensino de História no Brasil”. In: CARRETERO, Maria; ROSA, Alberto; GONZÁLEZ, Maria Fernanda (Org.). **Ensino de História e Memória Coletiva.** Porto Alegre: Editora Artmed, 2007.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino.** 3. ed., Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

CERTEAU, Michel de. **A Invenção do Cotidiano – A arte de fazer.** Petrópolis: Editora Vozes, 1996.

CÓRDOVA, Fernanda Peixoto; SILVEIRA, Denise Tolfo. Unidade II - **A Pesquisa Científica. Métodos de pesquisa.** Organização Tatiana Engel Gerhardt e Denise Tolfo Silveira; Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

CUNHA JUNIOR, H. **Candomblé: como abordar esta cultura na escola.** Revista Espaço Acadêmico (UEM), v. 102, p. 97-101, 2009.

FOUCAULT, MICHEL. **A ordem do discurso:** aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. São Paulo: Edições Loyola, 2002

GOMES, Nilma Lino. Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In: MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o Racismo nas escolas.** 2ª. edição revisada. Brasília: Ministério da Educação-Secretaria de Educação, Alfabetização e Diversidade, 2005.

_____, Nilma Lino. Diversidade Cultural, currículo e questão racial: desafios para a prática pedagógica. In: ABRAMOWICZ, Anete (org.). **Educação como prática da diferença.** São Paulo: Armazém do Ipê (Autores Associados), 2006.

MENDES, Jeovah. **Curiosidades da Bíblia e da História: de Adão aos nossos dias.** Fortaleza: Tábuas da Lei, 1999

MACEDO, Edir. **Orixás, Caboclos e Guias: deuses ou demônios?** Rio de Janeiro: Editora Arca Universal, 1996.

MAY, Tim. **Pesquisa social: questões, métodos e processos.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

MINAYO, M. C. de S.; DESLANDES, S. F.; NETO, O. C.; GOMES, R. **Pesquisa social:**

teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994

MOREIRA, A.F & CANDAU, V.M. (orgs.). **Multiculturalismo: Diferenças Culturais e Práticas Pedagógicas**. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 2010

MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o Racismo nas escolas**. 2ª. edição revisada. Brasília: Ministério da Educação- Secretaria de Educação, Alfabetização e Diversidade, 2005.

ROCHA, Agenor Miranda. **As Nações Kétu: origens, ritos e crenças: os candomblés antigos do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Mauad, 2000.

SILVA, João Bosco da. **“Cultura e Religiosidade: O compromisso da escola com a afirmação da identidade Afro-brasileira”**. Revista da Faculdade de Educação/Universidade do Estado de Mato Grosso: multitemática – Coordenação: Ilma Ferreira Machado. Ano VI, nº 9 (Jan./Jun. 2008) – Cáceres-MT: Editora Unemat.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprendizagem e ensino das africanidades brasileiras. In: MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o Racismo nas escolas**. 2ª. edição revisada. Brasília: Ministério da Educação- Secretaria de Educação, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SILVA, Vagner Gonçalves da. **“Concepções religiosas afro-brasileiras e neopentecostais: uma análise simbólica”**. Revista USP, Brasil, n. 67, p. 150-175, nov. 2005. ISSN 2316-9036. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/13461/15279>>. Acesso em: 04 Fev. 2015.

SOUZA, Marina de Melo e. **África e Brasil africano**. São Paulo: Ática, 2008.

LEGISLAÇÃO

BRASIL. **Lei no. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União de 23 de dezembro de 1996.

_____. PCN. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: História, Geografia** / Secretaria de Educação Fundamental.– Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. PCNEM. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio)**. – Brasília: MEC/SEF, 2000.

_____. PCN+ ENSINO MÉDIO. **Orientações Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Ciências Humanas e suas tecnologias**. – Brasília: MEC/SEF, 2006.

_____. **Lei no. 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Diário Oficial da União de 10 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. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm>. Acesso em : 02 jun. 2013.

_____. **Lei no. 11.645, de 10 de maio de 2008**. Diário Oficial da União de 11 de março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, 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 Indígena**”. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm>. Acesso em : 02 jun. 2013.

MEC. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Etnorraciais e para o ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana**. – Brasília : MEC, 2009.

Resolução CNE/CP 03/2004, de 10 de Março de 2004. Brasília, 2004. MEC. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. – Brasília : MEC, 2004.

Recebido em 2015-08-21
Publicado em 2015-11-14