

PERCEPÇÕES DE PROFESSORES DE HISTÓRIA SOBRE A VIOLÊNCIA CONTRA ALUNOS ADEPTOS DE RELIGIÕES DE MATRIZ AFRICANA: UMA FORMA DE RACISMO INSTITUCIONAL

Adriano Ferreira de Paulo⁴²

Joselina da Silva⁴³

RESUMO

Assuntos relacionados às diversidades culturais em sala de aula trazem consigo debates e reflexões diversas, principalmente dentro do ensino de História. Tratando desse tema, pela via das religiões de matriz africana, analisa-se o que desencadeou o foco desta pesquisa, ao se identificar intolerância aos alunos adeptos dessas crenças. Como embasamento teórico, o estudo fundamenta-se em Bourdieu e Passeron, Ferreira, Munanga, Pereira, Caputo e Petit. A pesquisa tem caráter qualitativo. Os dados e análise apresentados são os frutos iniciais de uma pesquisa de mestrado. Os resultados parciais mostram relações de intolerância religiosa e racismo entre alunos considerados “comuns”, sendo necessária a ação da escola oferecendo maiores significações multiculturais.

Palavras-chave: História, religiões de matriz africana, educação

ABSTRACT

Issues related to cultural diversity in the classroom, bring with them a number of debates and reflections, especially in the teaching of history. We are dealing with this issue set off by way of religions of African origin, which triggered the focus of this research, to identify intolerance to supporters pupils of these beliefs. Our theoretical discourses in Bourdieu and Passeron (1975), Ferreira (2005), Munanga (1975), Ferreira (2005), Pereira (2008), Caputo (2012), and Petit (2015). This research is qualitative and the data and analysis are the early fruits of a search Master. Partial results show religious intolerance relations and racism among students as "common", requiring school action, offering greater multicultural meanings.

Keywords: History, religions of African origin, education

INTRODUÇÃO

⁴² Mestrando em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC); Especialista em Metodologia do Ensino de História pela Universidade Estadual do Ceará (UECE) e Graduado em História pela mesma instituição. E-mail: acanibalia@gmail.com.

⁴³ Doutora em Ciências Sociais pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ); Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal do Ceará (UFC). E-mail: joselinajo@yahoo.com.br.

O conhecimento adquirido em âmbito escolar, tanto para alunos quanto para professores, deve ser derivado de múltiplas ações pedagógicas, calcadas em diálogos, debates e reflexões. Partindo dessa premissa, este artigo enfoca a questão das representações religiosas em sala de aula, especificamente as religiões de matriz africana, atentando para o papel da escola em ações afirmativas de combate à violência, ao preconceito e, sobretudo, ao racismo.

Falar em questões religiosas no campo educacional comumente traz problemáticas quanto ao pertencimento dos alunos na confissão de suas crenças, ou mesmo na aceitação do outro, se esta crença for diferente do que seja considerado “padrão” ou da maioria estatística, como a religião cristã. Isso fica mais evidente se tomarmos por base as religiões de matriz africana – a saber, para esta pesquisa, a Umbanda e o Candomblé, ficando estabelecido um cenário de rejeição, em âmbito social, em relação aos adeptos dessas confissões religiosas ancestrais.

Comungamos com a assertiva de Glória Moura (2005) quando apresenta o raciocínio de que a escola gera uma negação de identidade aos discentes negros, quando não lhes permite saber quem são por não conhecerem a sua própria história na constituição do desenvolvimento do Brasil. Falar em religiões de matriz africana é também uma forma de reconhecimento. Elas representam a resistência e a preservação de uma memória ancestral (SOUZA, 2008). Essas religiões foram, no desenrolar da História do Brasil, perseguidas, discriminadas e proibidas, como no período colonial e imperialista, só havendo algum alento legal bem recentemente no Brasil República, com a Constituição Federal de 1988, em que ficou estabelecido, em seu artigo 5º, inciso VI, que “é inviolável a liberdade de consciência e de crença, sendo assegurado o livre exercício dos cultos religiosos e garantida, na forma da lei, a proteção aos locais de culto e a suas liturgias”. Já o inciso VIII do artigo 5º dessa Constituição diz que “ninguém será privado de direitos por motivo de crença religiosa ou de convicção filosófica ou política, salvo se as invocar para eximir-se de obrigação legal a todos imposta, e recusar-se a cumprir prestação alternativa, fixada em lei”.

Antes dessa redação firmada em lei, os cultos afro-brasileiros

continuadamente foram rotulados como 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. Os povos africanos escravizados passaram 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 com a diáspora negra (SILVA, 2008, p. 146).

Reflexões tocantes às religiões de matriz africana dentro da escola firmam-se ainda em estruturas curriculares não atualizadas, as quais teimam em não oferecer aos alunos conteúdos que versem sobre História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, como previsto em termos de obrigatoriedade pela legislação vigente. Quando falamos em obrigatoriedade, fazemos menção à Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), modificando alguns de seus artigos ao inserir nos níveis de ensino fundamental e médio componentes curriculares de Educação Artística, Literatura e História, estudos sobre História e Cultura Africana e Afro-Brasileira. Dentre os artigos alterados, temos o artigo 79-B, responsável por estabelecer que o calendário escolar inclua o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra” (BRASIL, 2003, p. 1).

Podemos observar ainda que aconteceu uma maior consolidação da Lei nº 10.639/2003 em 2004, com a publicação do Parecer do Conselho Nacional de Educação – Câmara Plena (CNE/CP) nº 3/2004, referente às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Houve também, em 2009, a divulgação do Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, mais um importante instrumento legal para a implementação da lei supracitada.

Vale ainda salientar o mesmo olhar de importância para as etnias indígenas. Para isso, em 10 de março de 2008, a Lei nº 10.639/2003 foi modificada pela Lei nº 11.645/2008, que associa o povo negro à população indígena, ampliando o campo de lutas pelo reconhecimento na formação da História nacional. Entretanto, para essa

escritura, focaremos nossa análise na Lei nº 10.639/2003.

Nossa pesquisa⁴⁴ buscou conhecer as implicações desse assunto em nível fundamental de ensino dentro do componente curricular de ensino de História do 7º ano. Vemos a necessidade de os estudos históricos contribuírem 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” (BRASIL, 1997, p. 43). Em sua atualização, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) conferem ao ensino de História a noção de que grupos sociais diversos devem ser estudados cientificamente, de tal forma que sejam vistos como “[...] grupos sociais sob a ótica de um sistema de relações e comportamentos, considerando todos os aspectos da existência social, material e simbólica” (PCN+, 2006, p.71).

Estudar as representações religiosas de matriz africana como canal para atender à Lei nº 10.639/2003 nos remete às temáticas que ultrapassam a sala de aula, trazendo novas significações políticas e sociais, tanto para aprendizes como para professores. Dessa forma, é importante considerarmos estudos que contribuíram para nossa pesquisa, como os de Alberti (2013), Bourdieu e Passeron (1975), Caputo (2012), Cunha Júnior (2012), Ferreira (2005), Munanga (2005), Pereira (2008) e Petit (2015).

Compreendemos que inserir as referidas temáticas em salas de aula do ensino fundamental, no ensino de História, muitas vezes acarreta embates simbólicos e até físicos entre docentes e alunos, demonstrando raízes de intolerância religiosa. Assim, muitos desses momentos de tensão reproduzem o que é aprendido nas igrejas frequentadas por educandos, destacadamente as igrejas cristãs.

Buscaremos, portanto, compreender esses acontecimentos, suas consequências para a educação, em que discentes são estimulados à discriminação desde o campo social, tendo a escola como local de reprodução, trazendo essa abordagem à investigação científica, o que gera importância para a pesquisa.

⁴⁴Esta pesquisa está em desenvolvimento no mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará (UFC), com o título *Religiões de matriz africana e a renovação carismática: tensões na aplicação da Lei nº 10.639/03 no ensino de História*. Financiamento da pesquisa pela Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (Funcap).

Estamos cientes de que refletir sobre violências contra alunos adeptos de religiões de matriz africana, no ensino de História, à luz da Lei nº 10.639/2003, significa que “[...] 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, p. 59).

Sendo vastas as possibilidades de aplicação da lei em âmbito escolar, abordaremos aqui, como objetivo geral deste texto, especificamente análises referentes às problemáticas vividas por estudantes pertencentes às crenças de matriz africana. Nossos objetivos específicos voltam-se para descrever as percepções dos professores sobre a Lei nº 10.639/2003 e sobre as violências sofridas por esses educandos, para apresentar as práticas de intolerância existentes em sala de aula e revelar as raízes de racismo, ainda que não declaradas, que perpassam as diferentes manifestações sobre a temática das crenças africanas.

DESCRIÇÃO METODOLÓGICA

Os dados e análises aqui apresentados são os frutos iniciais de uma pesquisa de mestrado em desenvolvimento no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará (UFC), cujo campo de investigação são escolas públicas estaduais da região do Grande Bom Jardim (Bom Jardim, Canindezinho, Granja Lisboa, Granja Portugal e Siqueira), em Fortaleza, no Ceará.

A escolha do bairro aconteceu por meio de contatos com o Centro de Defesa da Vida Herbert de Sousa (CDVHS), existente no bairro, na promoção de reuniões nas escolas da região sobre problemas sociais vivenciados ali. Os conteúdos das reuniões eram norteados pelo cotidiano do Grande Bom Jardim e sua realidade, como um dos bairros de periferia mais estigmatizados de Fortaleza⁴⁵.

⁴⁵ O enfoque no cotidiano discorria sobre uma onda intensa de violência urbana, redes de tráfico de drogas, ou sobre a onda crescente de assassinatos de jovens no bairro, em sua maioria negros. Dados

De que maneira a escola poderia desenvolver um papel conscientizador junto aos jovens? Essa era a grande questão das reuniões, que desembocaram em problemáticas sociais que o bairro apresentava, sendo uma delas de intolerância religiosa às crenças de matriz africana, o que, para o palestrante do CDVHS, era uma grande contradição, pois o Grande Bom Jardim é uma das regiões da cidade de Fortaleza com o maior número de casas de Umbanda e Candomblé⁴⁶.

Nossa metodologia para coleta de dados deu-se através da História Oral, utilizando como instrumento de pesquisa entrevistas com professores do ensino de História. 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 docentes sobre o assunto aqui evidenciado. Entendemos que, como profissionais que trabalham diretamente com o corpo discente das escolas, os educadores, com seus depoimentos, são a referência certa para representar uma percepção dos fatos investigados, constituindo uma face subjetiva de cada sala.

O valor do uso da História Oral reside na possibilidade de diálogo a ser mantido entre os entrevistados e o pesquisador, onde a subjetividade na construção do conhecimento histórico não brota exclusivamente de uma única opção, mas do diálogo travado entre o entrevistador e o entrevistado (JUCÁ, 2011, p. 61).

Os depoimentos coletados e expostos na discussão dos resultados foram obtidos em quatro Escolas Públicas Estaduais de Ensino Fundamental e Médio (EEFM) distribuídas pelo Grande Bom Jardim, no primeiro semestre do ano de 2014. As escolas atendem a turmas de 7º ao 9º ano do ensino fundamental, e também de ensino médio.

Entrevistamos oito professores de História, sendo dois por escola. O modelo de investigação escolhido foi a pesquisa qualitativa, que “[...] não se preocupa com

obtidos a partir de levantamento feito pelo Projeto Fortalecimento Institucional e Governança Territorial/Centro de Defesa da Vida Herbert de Souza.

⁴⁶Sendo 20 casas de culto afro declaradas e dezenas de outras que preferiram não se declarar para uma das pesquisas de campo do CDVHS, por motivos de perseguição religiosa motivada por atritos que aconteceram num passado recente. Dados obtidos a partir de levantamento feito pelo Projeto Fortalecimento Institucional e Governança Territorial/Centro de Defesa da Vida Herbert de Souza.

representatividade numérica, mas sim com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização” (CÓRDOVA; SILVEIRA, 2009, p.31).

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 et al., 1994, p. 21).

As entrevistas realizadas tiveram caráter semiestruturado, compostas de um roteiro simples, “de caráter aberto” (MAY, 2004, p. 149), que são utilizadas como documentos que contêm a vivência do objeto estudado. Segundo May (idem), “[...] as entrevistas geram compreensões ricas das biografias, experiências, opiniões, valores, aspirações, atitudes e sentimentos das pessoas”. As entrevistas foram gravadas em áudio em aparelho eletrônico próprio.

Todos os professores atenderam à solicitação de serem consultados e agendaram horários em seus planejamentos, além de terem demonstrado interesse pessoal pelo assunto. Cada entrevista aconteceu individualmente, em sala reservada ou mesmo na sala dos professores.

Nossa estrutura básica de perguntas nas entrevistas foi norteada pelos seguintes tópicos: formação docente, metodologias aplicadas no ensino de História, conhecimento acerca da Lei nº 10.639/2003, 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 discentes, observações de cunho preconceituoso sobre religiões professadas por estudantes, eventos culturais relacionados à data dedicada à Consciência Negra na escola, no mês de novembro, ou em outra data, e responsabilidade do ensino de História quanto à conscientização de cada educando sobre convivência multicultural.

Tendo em vista a ética de preservação da imagem das escolas e professores entrevistados, utilizaremos letras e números para nos referenciarmos a cada um

deles⁴⁷. Identificaremos as escolas pesquisadas como A, B, C e D e os professores como 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 e 8, sendo que escolas e professores foram 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.

As informações encontradas foram estruturadas em duas partes: na primeira, apresentamos a concepção dos professores no conhecimento sobre a Lei nº 10.639/2003 e, posteriormente, a descrição dos aspectos referentes à violência sofrida por alunos que pertencem às religiões de matriz africana.

DEMONSTRANDO OS RESULTADOS

O CONHECIMENTO DOS PROFESSORES SOBRE A LEI Nº 10.639/2003

Antes de discutirmos as conexões entre as representações religiosas afro-brasileiras no ensino de História e os alunos pertencentes a essa crença e suas implicações, primeiro precisamos conhecer a visão dos professores sobre a Lei nº 10.639/2003, pois, na situação de ausência de conhecimento, ou de intimidade com aquilo que a lei exara, estaremos analisando uma realidade de prática docente que se distancia dos debates atuais sobre ensino de História e Cultura Afro-Brasileira.

Nesta primeira parte, perguntamos aos educadores acerca do conhecimento sobre tal legislação, observando o que era oferecido em suas graduações na Universidade Federal do Ceará (UFC), Universidade Estadual do Ceará (UECE) e Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), ou em outros meios. Para esse

⁴⁷ Todos os professores entrevistados são licenciados em cursos de Graduação Plena em Ensino de História, em três universidades públicas de grande atuação na cidade de Fortaleza: Universidade Federal do Ceará (UFC), Universidade Estadual do Ceará (UECE) e Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA).

entendimento, analisamos as falas dos docentes em três partes. Na primeira, buscamos saber se eles tinham conhecimento da numeração da lei; depois, perguntamos se eles tiveram conhecimento dessa lei durante suas graduações; e, por fim, levantamos questões sobre a busca de conhecimento sobre a Lei nº 10.639/2003 por outros meios ou motivações particulares.

Na primeira divisão de análise, obtivemos que todos os professores consultados tinham conhecimento da lei por sua forma numérica, o que surpreende e renova o sentido da luta, em âmbito escolar, por políticas afirmativas de valorização da cultura afro-brasileira, dada sua importância em alterar a LDB e em gerar os PCN.

Como resposta à segunda divisão desta parte inicial, que envolve identificar algum estudo realizado sobre a lei durante a graduação, somente o Professor 1 não recebeu nenhum tipo de orientação sobre essa perspectiva educacional durante sua graduação, o que nos faz atentar para uma deficiência na grade curricular da Licenciatura em História da UECE e alertar para sua urgente inserção na referida grade curricular, observando ainda que a lei já completou 13 anos de implementação nacional.

Não tive conhecimento sobre a Lei nº 10.639/2003 durante o curso de História na UECE. Nunca tinha ouvido falar. Nem nas disciplinas de ensino. Nossa maior dedicação durante o curso foi voltada para a pesquisa, conhecimento de teorias sobre História, escrita do projeto de pesquisa e da monografia (Professor 1 – Escola A).

Sobre os demais docentes, os conhecimentos desenvolvidos em cursos são pouco ou razoavelmente aprofundados, respectivamente, na UVA e na UFC, sendo necessário que as instituições de ensino intensifiquem conteúdos sobre o tema.

Quanto à busca de formação continuada sobre a Lei nº 10.639/2003 para os cursos de graduação em História, todos os professores tiveram contato mais aprofundado sobre esse assunto por motivações próprias, seja por meio de outros cursos, seja por meio de pesquisa particular. Os Professores 1 e 8 puderam conhecer maiores detalhes sobre esse tema em cursos de pós-graduação, respectivamente, da UECE e da UFC. Os Professores 2 e 3 afirmaram estabelecer um contato mais próximo com os objetivos do ensino de cultura afro-brasileira a partir de práticas

culturais em suas escolas, como na organização da Semana da Consciência Negra. Já os Professores 5 e 6 puderam participar de um curso de capacitação sobre a Lei nº 10.639/2003, organizado pela Secretaria da Educação do Ceará (Seduc/CE) e voltado para a formação de professores nessa temática. Por fim, os Professores 4 e 7, por pertencerem, respectivamente, à religião afro-brasileira e terem engajamento em movimentos sociais étnico-raciais, revelaram motivações pessoais na busca de conhecerem e se atualizarem sobre os debates que norteiam a referida lei.

Tendo ciência de que todos os professores possuem algum conhecimento, em níveis diferenciados sobre a Lei nº 10.639/2003 e de que sabem do potencial transformador que a história e a cultura afro-brasileira e africana trazem ao ensino, analisamos, adiante, as suas falas e aspectos referentes à violência sofrida por alunos que pertencem às religiões de matriz africana.

AS RELIGIÕES DE MATRIZ AFRICANA NA SALA DE AULA E ALGUNS IMPASSES

Nossa análise das falas dos professores terá como norte os pontos de interseção encontrados e assim descritos: **rejeição temática, condicionamento familiar, 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. Por meio de debates sobre política e contemporaneidade, as duas últimas referências, respectivamente, eram desfeitas ou reconsideradas, mas, quanto às práticas religiosas, ficava evidente a **rejeição temática** de grande parte dos discentes principalmente por questões relacionadas a ideologias de profissão de fé, como podemos ver no relato: “A maioria dos alunos nesta escola é de evangélicos ou católicos; 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 estudantes que rejeitavam os

temas sobre a religião africana, como meio para abordar a cultura brasileira, ficou marcada também na fala deste outro professor, que observou relações de poder e disputa 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).

O ponto referente à rejeição ao tema pode ser analisado também numa camada mais profunda e que antecede a sua expressão propriamente dita, pois, antes de haver negação a temas culturais afro-brasileiros, existe a questão da não aceitação ao próprio pertencimento de muitos alunos à etnia negra. Por vezes, há autonegação, não reconhecimento de si como negro, gerando sequelas racistas na aprendizagem. Conforme postula Ferreira (2004), é necessário haver uma busca de reconhecimento de si mesmo como modo de afirmar-se integralmente como ser de direito pleno. Torna-se, portanto, referencial que observemos “as qualidades de ‘negritude’ e ‘africanidade’, como aspectos constitutivos e essenciais das construções simbólicas do homem brasileiro, incluindo sua identidade” (FERREIRA, 2004, p. 47).

Nessa conceituação em busca de africanidades, faz-se necessário o professor desenvolver um resgate do valor histórico existente na população negra para a composição do povo brasileiro, levando em conta que “a afrodescendência define a população negra como parte da história e das relações sociais, e não apenas da cor da pele ou da cultura de origem” (CUNHA JÚNIOR, 2013, p. 18).

Considerando que os aprendizes de ensino fundamental são, em sua grande maioria, adolescentes que dependem dos pais ou parentes com quem moram, isso pode refletir um **condicionamento familiar**. Acreditamos ser possível que se desencadeie uma reprodução dos valores apregoados em casa, independentemente da concordância ou não do discente. Foram observadas, então, repetições preconceituosas sobre as crenças afro-brasileiras, que apontavam estereótipos, em sua maioria, vindos de igrejas cristãs.

Tivemos uma atividade na Semana da Consciência Negra em que organizamos uma dança afro; algumas meninas desistiram porque contaram em casa, e a mãe delas disse que elas 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, reforçada em casa, chega a extremos, em que, mesmo se dizendo participantes de igrejas, alguns alunos preferiam as danças com apelo sexual às de ritmos africanos.

Na nossa Semana de Africanidades, distribuímos 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 carismáticos, um misto deles, que combinaram e disseram que não iriam dançar, tinham falado em casa, e os pais não deixaram porque isso era coisa do cão, é coisa de macumba. 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).

Caberia, nesse caso, aos professores, ou mesmo à escola, desenvolverem uma conscientização comunitária, envolvendo os familiares dos discentes, trazendo à discussão a constituição de uma memória coletiva local, sobre a descendência africana dos alunos negros e não negros. A base são os estudos de Kabengele Munanga, ao sugerir um resgate histórico, uma retomada de nossos traços vindos da África como mais um método de desarticulação de possibilidades de racismo no ambiente escolar. Isso poderia destituir do imaginário de muitas famílias a demonização das religiões de matriz africana. Contraditoriamente, na situação estudada, bem próximo às casas de muitos alunos do Grande Bom Jardim, estão as práticas por eles discriminadas.

O resgate da memória coletiva e da história da comunidade negra não interessa apenas aos alunos de ascendência negra. Interessa também aos alunos de outras ascendências étnicas, principalmente branca, pois, ao receber uma educação envenenada pelos preconceitos, eles também tiveram suas estruturas psíquicas afetadas. Além disso, essa memória 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 que contribuíram cada um de seu modo na formação da riqueza econômica e social e da identidade nacional (MUNANGA, 2005, p. 16).

Chamou nossa atenção também o fato de existirem educandos que eram adeptos de religiões de matriz africana manterem isso em segredo, guardados em **silenciamentos**, somente falando, em particular, para os professores de História ou para algum outro que discorresse sobre esse assunto em sala de aula, o que evidencia a não afirmação ou mesmo a vergonha de sua identidade religiosa.

Muitos alunos aqui da escola, que são do Candomblé, iniciados, frequentam a minha Casa de Santo, mas 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 de 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 desses silenciamentos, sobre a violência simbólica (BOURDIEU; PASSERON, 1975), expressa na legitimação sorrateira, porém invisivelmente autodeclarada, historicamente, de uma cultura que é majoritariamente cristã, mas nem por isso praticada em essência. Isso proporciona marcas nos alunos de terreiros, fazendo-os entenderem-se como oprimidos e condicionados à interiorização de que sua crença deve ser mantida no anonimato, tendo, em alguns casos, somente o professor como ouvinte de sua prática de fé.

Tivemos uma aula sobre muçulmanos, e falei sobre a presença dessa 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 *datashow*, e ele disse que era de Candomblé, filho de santo, mas que não era para ninguém ficar sabendo (Professor 5 – Escola C).

Temos também a problemática que envolve o componente curricular do Ensino Religioso, que, em muitas escolas, é de natureza confessional e acarreta implicações para os estudantes adeptos de religiões de matriz africana, como constatado em pesquisa realizada por Stela Caputo (2012), que identificou esse mesmo silenciamento entre alunos dessas religiões que evitavam falar nesse assunto “para não criarem conflito” diante da religião abordada como estudo “padrão”, identificada como a cristã.

Finalizando as análises de nossos resultados, consideramos também a influência do que é aprendido em igrejas e grupos de oração, interferindo na aprendizagem dos alunos no que se refere à convivência multicultural 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).

Estaria o professor perdendo espaço em temas sobre multiculturalismo e convivência com diversidades para o discurso de pastores ou coordenadores de grupos religiosos? É uma questão complexa que carece de maior aprofundamento, mas que acabou atravessando as análises realizadas nesta pesquisa. Até onde podemos entender a interferência do discurso religioso na aprendizagem?

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 esse 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 obtidos somente por meio de entrevistas com professores, podemos concluir que a influência de alguns alunos de crenças cristãs – especificamente algumas Igrejas Evangélicas e alguns grupos de Renovação Carismática Católica – sobre os discentes adeptos das religiões de matriz africana provoca distorções que comprometem a aprendizagem, além de gerarem violências simbólicas e concretas, em sala de aula, como também, marcadamente, ações racistas de negação à cultura afro-brasileira no papel de enriquecimento dos modos de fazer a sociedade brasileira.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo por base as concepções do professor Amauri Mendes (2008), que assevera que, em casos como os anteriormente descritos, faz-se necessária uma tomada de “posse” dos professores nas causas que envolvem a Lei nº 10.639/2003, para se tornarem agentes no cumprimento da LDB em favor de ações afirmativas multiculturais, em que a comunidade escolar é a maior beneficiada nesse processo.

Ressalvamos que não são todas as igrejas ou grupos cristãos que praticam esses discursos e ações 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.

O trabalho de fazer despertar a identidade negra e o reconhecimento de seu pertencimento africano é tema que sugere um aprofundamento maior dos professores em sala de aula, devendo ir além de uma data ou dia específico, pois estamos diante de uma nova percepção por parte dos alunos, de visão existencial,

com conexões afro-ancestrais (PETIT, 2015).

Mesmo depois de mais dez anos de implementação da Lei nº 10.639/2003, vemos que ainda há muito a ser feito, principalmente no tocante ao respeito às práticas culturais africanas, particularmente sua crença. Acreditamos que o debate e a desmistificação do tema, a partir também do ensino de História, relacionando aspectos religiosos, seus ganhos e perdas para a história da humanidade, poderiam colaborar com esse intuito.

REFERÊNCIAS

ALBERTI, V. Ensino de história e culturas afro-brasileiras e indígenas. In: PEREIRA, A. A.; MONTEIRO, A. M. (Org.). **Ensino e História e Culturas Afro-Brasileira e Indígena**. Rio de Janeiro: Pallas, 2013. p. 61-88.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A reprodução**. Elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BRASIL. **Constituição 1988**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 21 dez. 1996.

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 União**, Brasília, DF, 10 jan. 2003.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de maio 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”. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 mar. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP 03/2004. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, DF: **MEC**, 2004.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: História, Geografia. Brasília, DF: **MEC/SEF**, 1997.

BRASIL. PCN + Ensino Médio. Orientações Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Ciências Humanas e suas tecnologias. –Brasília: MEC/SEF, 2006.

CAPUTO, S. G. **Educação em terreiros e como a escola se relaciona com crianças de candomblé**. Rio de Janeiro: Pallas, 2012.

CÓRDOVA, F. P.; SILVEIRA, D. T. Unidade II – A pesquisa científica. Métodos de pesquisa. In: GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (Org.). **Planejamento e gestão para o desenvolvimento rural**. Porto Alegre: UFRGS, 2009. p. 31-42.

CUNHA JÚNIOR, H. Olhando pela janela e vendo as árvores africanas: as relações Brasil-África: continuidades e permanências da África no mundo Atlântico. In: PETIT, S. H.; SILVA, G. C. (Org.). **Memórias de Baobá**. Fortaleza: UFC, 2012. p. 119-130.

FERREIRA, R. F. **Afro-descendente**: identidade em construção. São Paulo: Educ; Rio de Janeiro: Pallas, 2004.

JUCÁ, G. N. M. **Oralidade dos velhos na polifonia urbana**. Fortaleza: Premius, 2011.

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

MINAYO, M. C. S. et al. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1994.

MOURA, G. O direito à diferença. In: MUNANGA, K. (Org.). **Superando o racismo na escola**. 2. ed. Brasília, DF: MEC/Sead, 2005.

MUNANGA, K. (Org.). **Superando o racismo na escola**. 2. ed. Brasília, DF: MEC/Sead, 2005.

PEREIRA, A. M. Quem não pode atalhar, arroteia! In: NASCIMENTO, A. (Org.). **Histórias, culturas e territórios negros na educação**: reflexões docentes para uma reeducação das relações étnico raciais. Rio de Janeiro: E-papers, 2008. p. 59-78.

PETIT, S. **Pretagogia**: pertencimento, corpo-dança afroancestral e tradição oral africana na formação de professoras e professores. Contribuições do legado africano para a implementação da Lei 10.639/03. Fortaleza: UECE, 2015.

SILVA, J. B. Cultura e religiosidade: o compromisso da escola com a afirmação da identidade Afro-Brasileira. **Revista da Faculdade de Educação**, Mato Grosso, v. 6, n. 9, p. 141-152, 2008.

SOUZA, M. M. **África e Brasil africano**. São Paulo: Ática, 2008.

ENVIADO EM MAIO/2016
APROVADO EM JULHO/2016