



UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL
EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES

THAÍS DE OLIVEIRA E SILVA

**“RELIGIÕES QUE FAZEM OFERENDAS PARA PREJUDICAR
PESSOAS?”: A INTOLERÂNCIA E AS RELIGIÕES AFRO-
BRASILEIRAS NO ENSINO DE HISTÓRIA.**

CAMPINA GRANDE - PB

2018

THAÍS DE OLIVEIRA E SILVA

**“RELIGIÕES QUE FAZEM OFERENDAS PARA PREJUDICAR PESSOAS”? A
INTOLERÂNCIA E AS RELIGIÕES AFRO-BRASILEIRAS NO ENSINO DE
HISTÓRIA.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores, da Universidade Estadual da Paraíba, *campus* I, como parte das exigências para a obtenção do grau de Mestre em Formação de Professores.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Patrícia Cristina de Aragão

CAMPINA GRANDE – PB

2018

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

S586r Silva, Thaís de Oliveira e.

"Religiões que fazem oferendas para prejudicar pessoas?"
[manuscrito] : a intolerância e as religiões afro-brasileiras no ensino de história / Thaís de Oliveira e Silva. - 2018.

116 p. : il. colorido.

Digitado.

Dissertação (Mestrado em Profissional em Formação de Professores) - Universidade Estadual da Paraíba, Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa , 2018.

"Orientação : Profa. Dra. Patrícia Cristina de Aragão ,
Departamento de Educação - CEDUC."

1. Intolerância religiosa. 2. Religiões afro-brasileiras. 3.
Educação para as relações étnico-raciais. I. Título

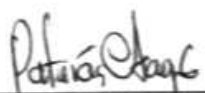
21. ed. CDD 372.89

THAÍS DE OLIVEIRA E SILVA

**“RELIGIÕES QUE FAZEM OFERENDAS PARA PREJUDICAR PESSOAS”? A
INTOLERÂNCIA E AS RELIGIÕES AFRO-BRASILEIRAS NO ENSINO DE
HISTÓRIA.**

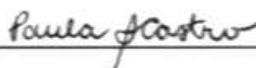
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores, da Universidade Estadual da Paraíba, *campus* I, como parte das exigências para a obtenção do grau de Mestre em Formação de Professores.

Aprovada em 22/05/2018.



Prof.^a Dr.^a Patrícia Cristina de Aragão (PPGFP – UEPB)

Orientadora



Prof.^a Dr.^a Paula Almeida de Castro (PPGFP - UEPB)

Examinador



Prof. Dr. Azemar Santos Soares Júnior (PPGH-UFCG/PPGED-UFRN)

Examinador

AGRADECIMENTOS

A presente dissertação de mestrado não teria sido realizada sem a preciosa contribuição de muitas pessoas que me ajudaram nas diferentes etapas da minha pesquisa e escrita.

Primeiramente agradeço a Deus, por me fazer sentir o seu amor e apoio todos os dias. A minha família, meus pais Ana e Ramalho, aos meus irmãos Talita, Thainá e Técio, que são a minha base e ao meu esposo Brayan por toda paciência e a minha fiel escudeira Mel, que sempre esteve comigo nas horas de escrita em frente ao computador.

Agradeço a minha Orientadora, Prof^a. Dr^a. Patrícia Cristina de Aragão, que se tornou uma grande amiga, que soube me entender e me apoiar durante a minha trajetória até aqui. Agradeço também aos meus colegas de trabalho na Escola Monsenhor José Borges de Carvalho e aos alunos, com quem aprendo e diálogo todos os dias. Agradeço aos professores presentes nas bancas de qualificação e na banca de defesa, Prof^a. Dr^a. Paula Almeida de Castro, Prof. Dr. Azemar Santos Soares Júnior por toda atenção com que leram o meu trabalho e por todos os apontamentos e sugestões. Não poderia deixar de agradecer aos professores deste programa de mestrado, aos funcionários desta Universidade.

“RELIGIÕES QUE FAZEM OFERENDAS PARA PREJUDICAR PESSOAS?” A INTOLERÂNCIA E AS RELIGIÕES AFRO-BRASILEIRAS NO ENSINO DE HISTÓRIA.

RESUMO

O sistema de ensino que atualmente vigora no Brasil é homogeneizador, no sentido de desconsiderar a diversidade, representando, assim, um desafio lidar com as diferenças dentro da sala de aula, pois também é assim na sociedade. A liberdade de culto é obrigatória por lei, mas mesmo assim a intolerância religiosa persiste em nossa sociedade. A multiplicidade de práticas religiosas se destaca devido a diversidade cultural brasileira ser uma marca da nossa constituição social. Sendo assim, é justificável a importância de debater sobre a intolerância religiosa para com as religiões de matriz africana para a construção do respeito à diferença e a liberdade de culto. Considerando o papel da educação para elucidar este debate nos propomos neste trabalho compreender a ausência das temáticas que abordem as religiões de matriz africana na escola e como isto é reflexo das relações sociais e culturais da sociedade brasileira atentando para a importância da promoção do respeito e reconhecimento da diversidade religiosa nesse país. Discutir estas religiões na sala de aula é algo desafiador, pois o racismo cultural e social perpassa estas questões. Nosso objetivo neste trabalho é investigar a representação dos alunos do ensino médio, de uma escola pública da rede estadual de educação da Paraíba, nas aulas de História sobre as religiões de matriz africana e como estes se posicionam em relação a estas práticas religiosas. Utilizaremos como referencial teórico os conceitos sobre lugar de cultura com Michel de Certeau (2005), de representação com Roger Chartier (1990), identidade com base em Stuart Hall (1993) e sobre religiões afro-brasileiras e ensino com Nilma Lino Gomes (2000). Trata-se de uma pesquisa qualitativa do tipo pesquisa-ação. Como instrumentos de investigação foram elaborados e aplicados questionários. Nosso produto é a realização de palestras e oficinas de produção de texto e desenho para que possamos debater a temática desta pesquisa no contexto da sala de aula promovendo, assim, o conhecimento sobre a história afro-brasileira.

Palavras-chave: Intolerância religiosa. Religiões afro-brasileiras. Educação para as relações étnico-raciais.

ABSTRACT

The current education system in Brazil is homogenizing, in the sense of disregarding diversity, thus representing a challenge to deal with differences within the classroom, as it is also in society. Freedom of worship is required by law, but religious intolerance persists in our society. The multiplicity of religious practices stands out because Brazilian cultural diversity is a mark of our social constitution. Thus, the importance of discussing religious intolerance towards the religions of the African matrix for the construction of respect for difference and freedom of worship is justifiable. Considering the role of education in elucidating this debate, we propose in this work to understand the absence of the themes that approach African religions in school and how this is a reflection of the social and cultural relations of Brazilian society, considering the importance of promoting respect and recognition of religious diversity in that country. Discussing these religions in the classroom is challenging as cultural and social racism permeates these issues. Our objective in this work is to investigate the representation of high school students, a public school of the state education network of Paraíba, in History classes about African-born religions and how they stand in relation to these religious practices. We will use as theoretical reference the concepts of culture place with Michel de Certeau (2005), representation with Roger Chartier (1990), identity based on Stuart Hall (1993) and on Afro-Brazilian religions and teaching with Nilma Lino Gomes (2000). It is a qualitative research of the research-action type. As research instruments, questionnaires were developed and applied. Our product is the realization of lectures and workshops of production of text and drawing so that we can debate the theme of this research in the context of the classroom, thus promoting the knowledge about Afro-Brazilian history.

Keywords: Religious intolerance. Afro-Brazilian religions. Education for ethnic-racial relations.

SUMÁRIO

1. PERCORRENDO OS CAMINHOS DA PESQUISA	13
1.1. Metodologia da Pesquisa	13
1.2. Conhecendo o contexto da Pesquisa	16
1.3. Sujeitos de pesquisa	22
1.4. Fontes ou instrumentos de pesquisa	26
1.5. Trajetória da Pesquisa	28
2. A EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL: DO ESPAÇO ESCOLAR AO CONTEXTO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS	30
2.1. O lugar da cultura negra no contexto social brasileiro	30
2.2. A inserção da Cultura e História do Negro a partir dos Documentos Oficiais. ...	42
3. O ENSINO DE HISTÓRIA E O CURRÍCULO MULTICULTURAL: INTERFACE DE SABERES NA ABORDAGEM DAS RELIGIÕES AFRO-BRASILEIRAS.	55
3.1. A trajetória do saber Histórico no Ensino Médio: Reflexões a partir do Currículo	56
3.2. O currículo Multicultural: desafios e perspectiva	67
3.3. O lugar das Religiões Afro-Brasileiras no cotidiano escolar.	70
4. PELO RECONHECIMENTO DO SAGRADO NA CONSTRUÇÃO DO RESPEITO PARA COM AS RELIGIÕES AFRO-BRASILEIRAS NAS AULAS DE HISTÓRIA ..	83
4.1. “É uma religião usada para feitiço”: a invisibilidade e depreciação das religiões afro-brasileiras no cotidiano da sala de aula	84
4.2. Discutindo a intolerância com as religiosidades afro-brasileiras	88
4.3. Promovendo o reconhecimento da cultura afro-brasileira em sala de aula	89
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	101
REFERÊNCIAS	104
GLOSSÁRIO	105
APÊNDICES	111
ANEXOS	114

INTRODUÇÃO

Identidade (Mia Couto)

*Preciso ser um outro para ser eu mesmo
Sou grão de rocha
Sou o vento que a desgasta
Sou pólen sem insecto
Sou areia sustentando o sexo das árvores
Existo onde me desconheço, aguardando pelo meu passado
ansiando a esperança do futuro
No mundo que combato morro
no mundo por que luto nasço.*

A partir da epígrafe iniciamos a introdução deste trabalho, que buscou a perspectiva do olhar para o outro e tentar compreendê-lo por si, não apenas como um reflexo de nós mesmos. A formação da nossa identidade parte da relação com a sociedade, assim como as diferenças. De acordo com Stuart Hall (1993), a identidade só pode ser vista a partir da relação com o outro. Compreendemos a escola como um dos lócus destes processos de formação das identidades, considerando todos os sujeitos que fazem parte desta. A escola também é o lugar de garantir a dignidade humana através da educação, nisto adentramos na discussão sobre Educação em Direitos Humanos e também para as Relações Étnico-Raciais, onde a temática deste trabalho se insere.

A intolerância religiosa sempre existiu na sociedade brasileira, ela teve origem no processo de colonização quando foi estabelecida a catequização dos povos nativos do Brasil e posteriormente com a proibição das práticas religiosas dos negros que aqui foram trazidos para serem escravizados. Segundo dados recentes da Secretaria de Direitos Humanos do Governo Federal, no Brasil, os números de denúncia de vítima de violência física ou verbal devido a isto têm aumentado. Podemos citar como exemplo disto a redação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) em 2016¹ que teve como tema a intolerância religiosa. Atualmente temos visto esta intolerância com relação à diversidade religiosa de forma tão violenta, que podemos perceber isto nos discursos fundamentalistas, onde o diferente é negado e

¹ O tema da redação do Enem 2016: "Caminhos para combater a intolerância religiosa no Brasil".

não é respeitado, pois não existe o reconhecimento da diversidade religiosa e conseqüentemente cultural.

O Brasil é um país pluriétnico, cuja diversidade cultural é perceptível também na escola. Uma instituição feita por sujeitos produtores e consumidores de cultura, como enfatiza Certeau (1974), pois para ele cultura se dá pelos sujeitos. Desta forma observamos os conflitos e tensões que são gerados por essa diversidade não assumida e reconhecida na nossa sociedade e que também acontecem dentro da escola. Nisto a diversidade cultural vem a ser considerada um problema diante da perspectiva de uma sociedade que se apresenta enquanto monocultural e etnocêntrica.

Refletindo a partir do conceito de cultura, discutimos a religiosidade afro-brasileira na sala de aula com os jovens do ensino médio das turmas do 1º e 2º ano de uma escola pública da rede estadual de ensino da Paraíba, que localiza-se na cidade de Alagoa Nova. Utilizamos como referencial teórico os conceitos sobre cultura com Michel de Certeau (2005), de representação com Roger Chartier (1990), identidade com base em Stuart Hall (1993) e sobre religiões afro-brasileiras e ensino com Nilma Lino Gomes (2000) e racismo na escola com Kabengele Munanga (2000).

Consideramos a cultura e seu dinamismo, portanto, que o processo de formação cultural das nossas identidades é constante o que também nos aponta a ver esta como uma construção inacabada. Neste sentido, não cabe a “cultura” como noção totalizante e universal, mas diferentes noções de “cultura” que são construídas historicamente (CERTEAU, 1974). Atentamos, assim, que o conhecimento sobre cultura pode ser considerado uma referência para refletimos dentro do campo das ciências humanas esses processos de formação das identidades do ponto de vista histórico e cultural com a finalidade de gerar processos democráticos (DIAS, 2011, p. 165).

No Brasil temos as seguintes religiões de matriz africana: candomblé, umbanda, xangô pernambucano, batuque gaúcho, tambor de mina maranhense e os cultos afro-ameríndios, que reúnem elementos indígenas e africanos² (SANTOS *apud* FELINTO, p. 11, 2012). Porém, todas são generalizadas, mas no que se refere

² Para definições específicas destas religiões consultar o glossário no final deste trabalho.

ao preconceito e intolerância esta invisibilidade e marginalização para com as religiões afro-brasileiras é produto de um racismo cultural.

Este trabalho foi motivado a partir dos estudos e das pesquisas³ que fiz durante a Especialização em Educação para as Relações Étnico-Raciais na Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). A cultura e a história afro-brasileira já haviam despertado o meu interesse desde a graduação na Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), nesta época fiz parte do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) pesquisando sobre as leis nº 10.639/2003 e a nº 11.645/08 e sua aplicabilidade na Educação Básica através da utilização da música e do *blog* com instrumento pedagógico sob orientação da Prof^a. Dr^a. Patrícia Cristina de Aragão Araújo. Mas foi a minha experiência enquanto professora da Educação Básica no enfrentamento de resistências ao tratar desta temática em sala de aula que motivou a minha inquietação enquanto pesquisadora. Devido a formação em Educação para as Relações Étnico-Raciais, quis passar para meus alunos não só por conta da obrigatoriedade da lei, mas também devido a ausência destes temas durante a minha formação na escola, pensando em refletir e reconhecer a desigualdade que este país tem baseada na cor da pele.

Eu não aprendi na escola sobre o valor cultural que os negros trouxeram para nosso país, nem dos nativos que aqui vivem e das lutas desses povos pelo reconhecimento positivo da sua história e da sua cultura. Esse conhecimento alicerçado ao pensamento crítico da nossa formação enquanto sociedade racista, eu adquiri na universidade. Portanto, acredito que é de suma importância que esta discussão seja feita na escola, pois eu precisei ser graduada em História para conhecer esta perspectiva.

Estabelecer o diálogo e a problematização da construção de estereótipos negativos para com a cultura e a história africana e afro-brasileira é fundamental, pois assim consideramos o papel da educação na construção do respeito à diferença e à liberdade de culto. De acordo com Rodrigues (2013, p. 16) “as atitudes negativas para com as diferenças e a consequente discriminação e preconceito na sociedade mostram-se como sendo um sério obstáculo para a educação”, nisto consideramos a educação cidadã como uma educação humana. Para evitar tensões, resolver conflitos que são resultados pela negação da diferença, da

³ Trabalho de Conclusão do Curso de especialização: *Religião não se discute: a intolerância contra as religiões de matriz africana na escola.*

diversidade cultural que existe dentro da escola e contribuir desta forma para combater a intolerância religiosa na comunidade escolar e na sociedade brasileira.

Sendo assim, nossas perguntas de pesquisa foram: Como as religiões de matriz africana são representadas por alunos de ensino médio nas aulas de História na Escola Monsenhor José Borges de Carvalho? Como o trabalho com as religiões de matriz africana no Ensino Médio pode propiciar o reconhecimento desta identidade religiosa diante do desconhecimento do aluno?

Diante disto, nosso objetivo geral é investigar a representação dos alunos do ensino Médio da Escola Estadual Monsenhor José Borges de Carvalho nas aulas de História sobre as religiões de matriz africana e como estes se posicionam em relação a estas práticas religiosas. Sendo assim, objetivamos especificamente, discutir sobre o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira no contexto de ensino médio na abordagem da temática das religiões de matriz africana. Considerando a análise do contexto sociocultural e histórico, as religiões de matriz africana foram representadas e como esta percepção repercute na escola e na visão do aluno.

Pretendemos também identificar como os alunos do Ensino Médio da Escola Monsenhor José Borges de Carvalho representam em suas narrativas as religiões de matriz africana nas aulas de História. A partir disto nosso produto são as palestras e oficinas com produção de textos e desenhos que possibilitem a problematização de temáticas referentes à intolerância religiosa para com as religiões afro-brasileiras como, por exemplo, o racismo e marginalização da cultura afro no Brasil.

A pesquisa é qualitativa, do tipo pesquisa-ação, pois propõe uma intervenção com base no estudo feito a partir da problemática que orienta este trabalho. O questionário foi o instrumento utilizado para investigar a representação que os alunos têm sobre as religiões afro-brasileiras. O escolhemos por se tratar de uma melhor ferramenta para coletar informações de forma prática com os alunos devido a quantidade de sujeitos que responderam.

O lugar de pesquisa foi a Escola Monsenhor José Borges de Carvalho, seu funcionamento se dá nos três turnos, a escola possui nove turmas do ensino fundamental II, cinco pela manhã e quatro no turno tarde, mas seu grande público é o Ensino Médio já que é a única escola da cidade de Alagoa Nova que oferta esta modalidade. Pela manhã são quatro primeiros anos, três segundos anos e dois

terceiros anos, pela tarde são cinco primeiros anos, três segundos anos e dois terceiros anos. No turno noite a escola tem um primeiro ano regular e um segundo ano regular e as turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA) dos ciclos referentes ao Ensino Médio. A escola conta com uma equipe de quarenta e um professores e dois gestores. Dentre estes, quatro são professores de História.

Optamos pelo Ensino Médio, por estes alunos serem a maioria na escola. Devido ao fato, também, que por ser a única da cidade a ofertar esta modalidade, poderíamos desta forma ter um panorama também de alunos que saem das outras escolas para o Ensino Médio, tanto da rede municipal como estadual, já que na cidade há outra escola do Estado que oferta o ensino fundamental I e II. A pesquisa em campo teve início com a aplicação dos questionários em outubro de 2016, após o parecer do Comitê de Ética autorizar a realização do estudo com os sujeitos.

Foram selecionadas duas turmas para responderem o questionário, o 1º A e o 2º A, ambos do turno manhã. Na ocasião da aplicação eu era professora de Filosofia do 1º A, mas não do 2º. O fato de que a turma do 1º ano A em sua maioria ser composta por novatos na escola, também influenciou a escolha, assim como a do 2º A que em sua grande maioria não cursou o fundamental II na escola. O 1º ano e o 2º ano do ensino médio foram escolhidos porque os alunos permaneceriam na escola, sem sua maioria, no ano seguinte para darmos prosseguimento à pesquisa, já que os questionários foram aplicados próximo ao fim do ano letivo de 2016.

Devido ao fato da pesquisa ter sido realizada em dois anos letivos diferentes, nem todos os alunos que responderam aos questionários aplicados no 1º ano A em 2016 estavam na turma durante as oficinas no 2º ano A em 2017, assim como vice e versa. Apesar de a turma permanecer em sua maioria com os mesmos alunos, alguns não foram aprovados em 2016 e alguns alunos novatos entraram na turma em 2017 e participaram na realização das oficinas.

Este trabalho está dividido em quatro capítulos. No primeiro destes, intitulado *Percorrendo os caminhos da pesquisa*, traçamos toda a metodologia utilizada para alcançarmos os objetivos e responder a pergunta de pesquisa. Apresentamos o instrumento utilizado para a coleta das fontes e os procedimentos de análise dos dados colhidos. É neste que apresentamos o lugar da pesquisa e descrevemos os sujeitos que fizeram parte desta.

O segundo capítulo nomeado *A educação étnico-racial: do espaço escolar ao contexto das políticas educacionais*, onde partimos para refletir sobre o nosso referencial teórico dentro dos Estudos Culturais para debater o conceito de cultura e nisto a religiosidade e destacamos, também, a formação das relações sociais desiguais no Brasil baseadas na cor para compreendermos nisto a importância da Educação para as Relações Étnico-Raciais.

O terceiro capítulo tem como título *O ensino de História e o currículo multicultural: interface de saberes na abordagem das religiões afro-brasileiras*. Sinaliza os desafios para a discussão sobre a história e cultura africana e afro-brasileira em sala de aula. Neste também trazemos à luz a trajetória do ensino de História para alcançarmos a discussão do currículo diante da perspectiva multicultural.

No quarto e último capítulo, de título *Pelo reconhecimento do sagrado na construção do respeito para com as religiões afro-brasileiras nas aulas de História*, apresentamos os resultados e as análises dos dados colhidos durante a pesquisa com os alunos. Desta forma elaboramos o produto final que é o fruto de toda a problemática elucidada durante o trabalho, realizamos as palestras e as oficinas temáticas na Escola Monsenhor José Borges de Carvalho com os alunos sujeitos da pesquisa. Estas oficinas foram construídas com base na pesquisa, para que também possam ser utilizadas como sugestões aos professores que também encontram dificuldades para introduzir a temática das religiões de afro-brasileiras ou sobre a intolerância para com estas práticas religiosas em sala de aula.

1. PERCORRENDO OS CAMINHOS DA PESQUISA

A pesquisa surgiu a priori com o propósito de melhorar a minha prática pedagógica enquanto professora para lidar com as temáticas relacionadas à História e Cultura Afro-Brasileira diante da percepção da falta de participação e interesse dos alunos no que se refere à religiosidade. Esta observação foi notada por mim enquanto professora de História do 7º e 8º ano do Ensino Fundamental. É desafiador para professores que não tiveram experiências na formação inicial com esta temática, pois como os estudos de Munanga (2005) apontam que somos frutos de uma educação eurocêntrica.

Neste capítulo iremos apresentar a trajetória que percorremos para construção deste trabalho, desde sua organização com os procedimentos metodológicos até a descrição do lócus da e dos sujeitos da pesquisa. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, do tipo pesquisa-ação, como instrumento para obter os dados optamos pela utilização do questionário, também foram utilizados como fontes de análise na pesquisa os textos e desenhos produzidos pelos alunos durante as oficinas para que pudéssemos perceber as dimensões da intervenção do produto desta pesquisa. Não foram utilizadas nenhuma informação que permita identificar as pessoas nela incluídas, de forma a garantir a privacidade das informações e o anonimato dos sujeitos da pesquisa, utilizando-se os dados assim obtidos exclusivamente para os propósitos desta pesquisa.

1.1 Metodologia da Pesquisa

Nossa pesquisa tem enfoque na religiosidade afro-brasileira como parte da diversidade cultural religiosa do Brasil, apontando para mais uma proposta possível para que possamos refletir sobre a importância de elucidar a temática da intolerância religiosa a partir da escola através da problematização das representações dos sujeitos que fazem parte desta pesquisa. Com isto queremos também contribuir para aplicabilidade das leis 10.639/2003 e 11.645/2008 no contexto escolar em consonância com os documentos oficiais que regem a Educação Básica neste país visando também a construção de uma Educação para as Relações Étnico-Raciais. Trata-se de uma pesquisa qualitativa em Educação do tipo pesquisa-ação já que nos

propomos trazer a temática da intolerância religiosa relacionado às religiões afro-brasileiras para a sala de aula através das palestras e oficinas.

Segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 67) o pesquisador qualitativo não está preocupado com opiniões específicas sobre o contexto, mas com a construção de conhecimento e a utilidade da pesquisa é definida pela eficácia que esta deve apresentar ao elaborar a teoria, descrição ou compreensão com relação à temática proposta. Para este autor, a pesquisa qualitativa possui cinco características, que podem ou não serem utilizadas simultaneamente, que são:

1. Na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal [...]
2. A investigação qualitativa é descritiva. [...]
3. Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos [...]
4. Os investigadores qualitativos tendem a canalizar os seus dados de forma indutiva. [...]
5. O significado é de importância vital na abordagem qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 47-51).

O ponto de referência de destaque entre estas características que podemos identificar na nossa pesquisa é com relação ao significado, que já foi abordado na teorização do nosso campo e temática de pesquisa tem grande importância para o desenvolvimento do nosso trabalho. Para Bogdan e Biklen (1994), o processo que conduz a pesquisa qualitativa aponta ao que parece ser um diálogo entre os pesquisadores e os respectivos sujeitos, onde se questiona sobre as percepções dos sujeitos ou suas interpretações das experiências vividas naquele contexto.

Neste trabalho a escola é nosso lugar de pesquisa, damos ênfase ao currículo e a prática pedagógica referente à História e Cultura Afro-Brasileira e consideraremos as representações dos sujeitos sobre esta temática para através da reflexão possibilitar a realização de palestra e oficinas que problematizem a intolerância religiosa para com as religiões afro-brasileiras que serão colocadas em ação, portanto, trata-se de uma pesquisa-ação. De acordo com André (1989, p. 38), a pesquisa que volta-se “para as experiências e vivências dos indivíduos e grupos que participam e constroem” no contexto escolarizado trata-se de um estudo do cotidiano escolar.

Considerando Mallmann (2015, p. 80) citando O’Connor, Greene e Anderson (2006, p. 3) a pesquisa-ação “é uma boa ferramenta para ser utilizada por professores para criar estratégias de melhorias de suas práticas docentes”. Isto nos

permite sermos professores-pesquisadores e utilizarmos a nossa sala de aula enquanto campo de pesquisa para elaborar na ação e elucidar através do estudo e da reflexão como podemos desenvolver melhor a nossa prática pedagógica cotidiana e eliminar lacunas que podem ter sido estabelecidas na nossa formação inicial. Nisto também podemos abrir espaço para a produção de conhecimento em sala de aula por nós professores da Educação Básica.

De acordo com Mallmann a pesquisa-ação teve origem a partir do *action research*, com um movimento internacional e isto não foi diretamente ligado ao campo educacional. Nas décadas de 1940 e 1950 os trabalhos que utilizavam este método estavam centrados em projetos sociais e de cidadania. Os estudos que são metodologicamente denominados de pesquisa-ação atendem as particularidades do “diagnóstico das estratégias, registros, coleta de informações, técnicas, procedimentos de análise, avaliação e reflexão próprias de cada um desses quatro momentos” (MALLMANN, 2015, p. 79). No campo da Educação as pesquisas que utilizam a ação-reflexão-ação incluem estudos que discutem novas propostas curriculares e mudanças na prática pedagógica e na formação de professores.

A utilização da pesquisa-ação no campo da Educação foram desenvolvidos a partir dos australianos Carr e Kemmis (1986) e dos britânicos Laurence Stenhouse e Elliott (1978; 1993a; 1993b; 1997; 1998) que estavam voltados para a formação de professores na Educação Básica (MALLMANN, 2015, p. 79). No mesmo período do desenvolvimento destes trabalhos, temos no Brasil as reformas na Educação Básica que foram influenciadas por tais estudos e que serão utilizadas para a elaboração de políticas públicas como as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2002) que apresenta projetos pedagógicos que estão de acordo com o princípio geral da ação-reflexão-ação.

Para Bogdan e Bikler o pesquisador ao trabalhar no viés da pesquisa-ação tem como objetivo “ênfatisar a importância de promover a perspectiva qualitativa nestas áreas” (1994, p. 267). No caso desta pesquisa, a proposta é apontar como através da educação podemos contribuir para diminuir a intolerância religiosa para com as religiões afro-brasileiras e conseqüentemente também do racismo e preconceitos negativos com a história e cultura dos afro-brasileiros.

Portanto, nós professores-pesquisadores devemos nos tornar mais reflexivos e transformar conversas com os alunos, na sala de aula “em sessões de recolha de

informações úteis” (BOGDAN; BIKLER, 1994, p. 285). De acordo com este autor a pesquisa-ação pode contribuir para “identificação de pessoas e instituições que contribui para tornar intolerável a vida de grupos particulares de pessoas” (BOGDAN; BIKLER, 1994, p. 296-297). A pesquisa-ação procura desenvolver o conhecimento e a compreensão como parte da prática.

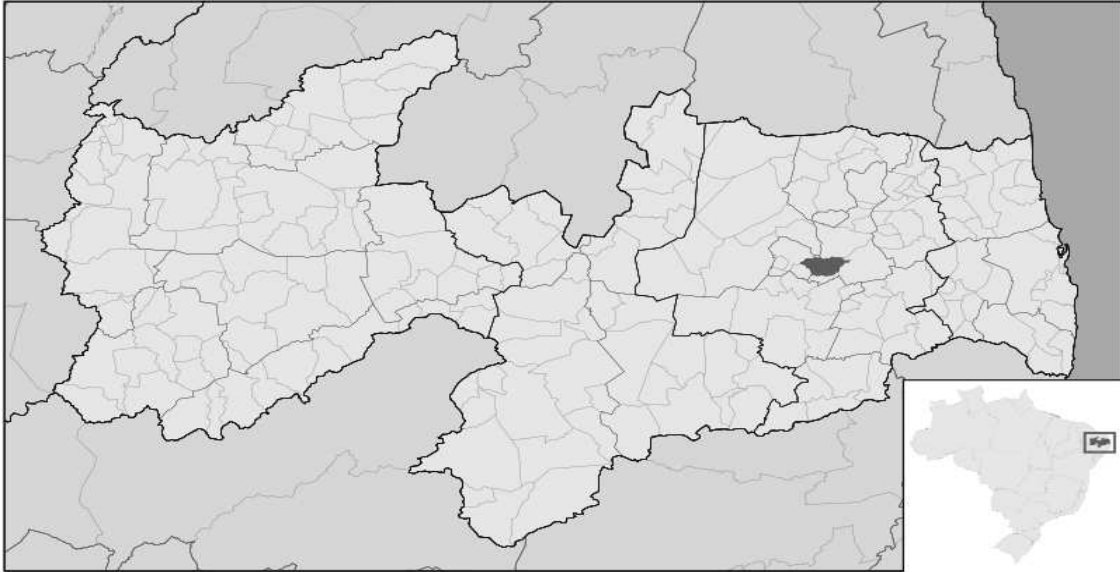
A pesquisa-ação exige uma estrutura de relação entre os pesquisadores e pessoas envolvidas no estudo da realidade do tipo participativo/coletivo. A participação dos pesquisadores é explicitada dentro do processo do “conhecer” com os “cuidados” necessários para que haja reciprocidade/complementariedade por parte das pessoas e grupos implicados, que têm algo a “dizer e a fazer”. Não se trata de um simples levantamento de dados (BALDISSERA, 2001, p. 6).

No processo da pesquisa-ação, o pesquisador utiliza-se deste conhecimento resultante da análise e, a partir disto, propõe uma intervenção e a põe em prática. Este tipo de pesquisa é uma maneira de desenvolver estudos em circunstâncias onde também se é uma pessoa imersa na prática que deseja melhorar a compreensão desta (ENGEL, 2000). É diante disto que consideramos a nossa proposta metodológica como uma pesquisa-ação.

1.2 Conhecendo o contexto da pesquisa

A pesquisa foi realizada na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Monsenhor José Borges de Carvalho, localizada no município paraibano de Alagoa Nova, que está situado a 28km de Campina Grande e a 148 km da capital João Pessoa, com uma área territorial de 122km². Possui uma população de 19.146 habitantes de acordo com os dados do último censo do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) realizado em 2006.

Imagem 1: Mapa da Paraíba com destaque para o Município de Alagoa Nova. 16/11/2006.



Fonte: Paraíba MesoMicroMunicip.svg por Raphael Lorenzeto de Abreu.

Na cidade de Alagoa Nova há a predominância das igrejas Católica e Protestante. Na Rua João Pessoa, principal avenida da cidade, tem destaque a Igreja Matriz de Santa Ana, padroeira de Alagoa Nova, além da principal praça da cidade que homenageia a Santa Ana e se localiza ao lado da Prefeitura Municipal. As igrejas protestantes são representadas por diversas designações, como a Assembleia de Deus e a Congregacional, que são as mais antigas da cidade.

Imagem 2: Vista aérea da cidade de Alagoa Nova.



Fonte: <http://www.caminhosdofrio.com/alagoanova.html>

A Escola Monsenhor José Borges de Carvalho é a primeira escola estadual do Município e está localizada desde 1985 na Rua Maria Lima Maracajá, 85. Seu tamanho aproximado é de 80m de frente e 100m de fundo. O terreno era de propriedade do Dr. Mário Lima e foi escolhido pelo governo do Estado por ser uma área mais central e estar em fase de loteamento.

Tem como Decreto de criação: 6.248: 06/09/1974 e o de Decreto de funcionamento em 24/02/1976, mas a partir de 1985, o então Colégio Estadual de Alagoa Nova passou a chamar-se Escola Estadual de 1º e 2º Graus Monsenhor José Borges de Carvalho em homenagem ao conhecido e querido “Padre Borges”, pároco desta cidade por 43 anos e falecido em fevereiro de 1980 e que representa muito para a sociedade alagoa-novense (PPP, 2016, p. 4).

O patrono da escola foi padre da paróquia de Santa Ana, o alagoanovense Monsenhor José Borges de Carvalho que nomeia vários estabelecimentos comerciais em Alagoa Nova, além da escola, a partir disso podemos destacar a influência da Igreja Católica na cidade. A escola completou no ano de 2016 trinta anos no seu atual prédio de funcionamento, anteriormente ela era chama de Colégio Estadual de Alagoa Nova e se localizava na entrada da cidade, onde hoje está situado o Centro Artesanal da cidade.

O nome da escola também foi dado em 1986, pois o Padre Monsenhor José Borges participou da reivindicação junto às autoridades do governo do Estado para que um novo prédio fosse construído (atual estabelecimento da escola) considerando que o antigo prédio não estava mais comportando a quantidade de alunos. Ao final da construção do prédio o Padre havia falecido, e em sua homenagem foi escolhido o nome da escola.

A Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Monsenhor José Borges de Carvalho possui quarenta e nove dependências, entre elas um Ginásio de Esportes, vinte salas, incluindo Biblioteca, Laboratório de Ciências, Laboratório de Informática, Laboratório de Robótica, Sala dos Professores, Secretaria e Direção. Atualmente conta com um mil e setenta e dois alunos, distribuídos nos três turnos em trinta e seis turmas de Ensino Fundamental (6º ao 9º), Ensino Médio Regular e Ensino Médio EJA. Destes, trezentos e oitenta e dois alunos utilizam transporte público estadual.

Todas as salas são equipadas com ventiladores, porém muitos deles não funcionam, o que torna as salas de aulas abafadas nos dias mais quentes, principalmente durante a tarde, apesar das grandes janelas que possuem. Atualmente alunos e professores podem utilizar três TV's LCD em sala de aula e está disponível dois Data-Shows para serem utilizados por toda escola. A escola possui Projeto Político-Pedagógico e apresenta neste a sua missão que é:

Oferecer uma formação integral (no sentido de completo) aos nossos alunos, promovendo, na escola, uma gestão democrática inclusiva na qual a comunidade escolar é ativamente participante. Sendo capaz de propiciar a compreensão da vida social, do conhecimento técnico-científico, procurando desenvolver habilidades discursivas, de convivência e de respeito às diferenças (PPP, 2016, p.4).

A formação integral que inicia a citação acima aparece no sentido de formação completa. Considerando a proposta da escola, nossa pesquisa está em diálogo com a mesma, devido à promoção da reflexão através da educação para as relações étnico-raciais ao apontar para a possibilidade de uma nova prática pedagógica que estabeleça o diálogo sobre as diferenças em sala de aula do ponto de vista da equidade. Para o desenvolvimento entre os educandos do reconhecimento positivo da diversidade cultural religiosa que existe na nossa sociedade para que estes construam uma melhor convivência e respeite as diferenças.

Imagem 3: Faixada da Escola.



Fonte: Google , Fevereiro de 2012.

A escola oferece à comunidade os Ensinos Fundamental II e Médio Regular, nos turnos manhã, tarde e noite; e Médio EJA, desde 2010, no horário noturno. No ano da aplicação dos questionários (2016) a escola possuía três primeiros anos, três segundos anos e dois terceiros anos no turno manhã. Já no turno tarde eram quatro primeiros, três segundos e dois terceiros anos todos da modalidade de Ensino Médio Regular. A noite possui um primeiro ano e um segundo ano, a turma do terceiro ano não foi formada por falta de alunos o que levou a direção, orientados pela Terceira Região de Ensino, a migrar os poucos alunos que se matricularam para o Médio EJA.

Imagem 4: Faixada da Escola.



Fonte: Google, Fevereiro de 2012.

Os quadros 1 e 2 foram retirados do Projeto Político-Pedagógico da Escola Monsenhor José Borges de Carvalho, estes dados são referentes ao ano de 2014 e 2015 e foram utilizados para elaboração do PPP no ano de 2016. Como podemos observar no Quadro 1 existe um índice de reprovação de 10%, podemos considerá-lo alto, mas que está abaixo do índice nacional de reprovação das escolas públicas de 2016 do Ensino Médio (12,0%) e Ensino Fundamental nos anos finais (11,4%)⁴.

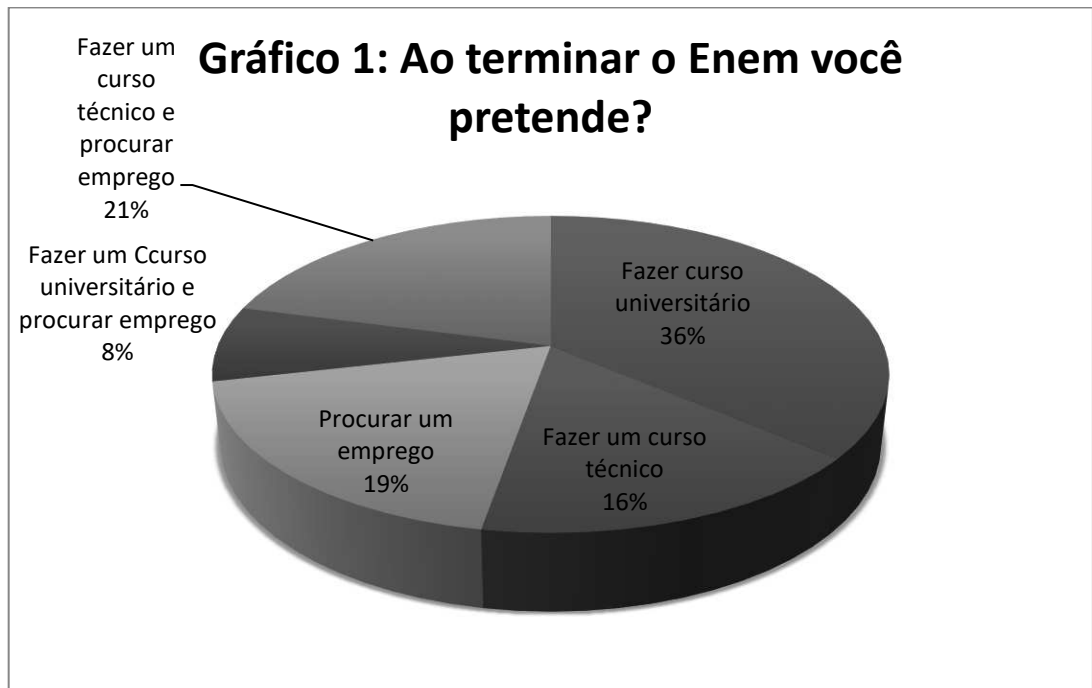
⁴ Fonte: Censo Escolar 2016, Inep.

Quadro 1: Total de Alunos matriculados na escola

	Total	Aprovado	Concluinte	Reprovado	Transferido	Deixou de frequentar
Matrícula Inicial	1077	813	277	106	37	121
Admitido Após	3	3	0	0	0	0
Total	1080	816	277	106	37	121

Fonte: Projeto Político-Pedagógico da Escola, 2016.

O índice de evasão escolar está mais alto do que a reprovação, um dos fatos que contribuem para isto está relacionado ao EJA, pois a evasão é maior no turno da noite, que é quando funciona esta modalidade. Além disto, a evasão ainda é alta no Ensino Médio, pois existem jovens que abandonam os estudos para entrarem no mercado de trabalho. De acordo com o levantamento que consta no Projeto Político-Pedagógico (2016) da escola, a maioria dos alunos que estão no Ensino Médio daquela instituição querem concluir os estudos e se inserirem no mercado de trabalho, por condições financeiras ou por não se sentirem aptos a estarem em uma universidade.



Fonte: Plano Político-Pedagógico - 2016

Quadro 2: Quanto à clientela escolar, a população estudantil encontra-se assim distribuída em 2014.

Dados dos Discentes	Quantidade
Total de turmas do turno Manhã	13
Total de turmas do turno Tarde	13
Turmas do Ensino Médio Regular (Noite)	02
Turmas EJA Médio (Noite)	05
Total de turmas do turno Noite	07
Total de alunos do Ensino Fundamental (Manhã)	145
Total de alunos do Ensino Fundamental (Tarde)	131
Total geral de alunos do Ensino Fundamental	276
Total de alunos do Ensino Médio Manhã	249
Total de alunos do Ensino Médio Tarde	294
Total geral de alunos do Ensino Médio Regular	584
Total de alunos do Ensino Médio Regular Noite	41
Total de alunos do Médio EJA	145
Total geral de alunos Turno Noturno	186
Total de alunos na Escola	1005
Docentes e Administrativos	Quantidade
Total de professores do Ensino Fundamental	21
Total de professores do Ensino Médio	38
Total de professores da EJA	12
Professores Terceirizados (Contratos)	15
Total de Professores na Escola	41
Total de Servidores na Escola	21
Total de Professores Efetivos	26
Total de Funcionários Efetivos	08
Total de Funcionários prestadores	13
Gestores	02

Fonte: Projeto Político-Pedagógico da Escola, 2016.

O Quadro 2 apresenta as turmas distribuídas no ano letivo de 2014, nos três turnos, de acordo com os dados do Projeto Político-Pedagógico da escola, e também o número de professores, gestores e funcionários e compõem a equipe responsável pelo funcionamento da escola. Os eventos que são realizados anualmente na escola, incluem além das comemorações festivas, como o Baile de Carnaval, o São João e o Dia do Estudante, o Sarau de Poesia, a Mostra Pedagógica, a Semana Cidadã, Os Jogos Internos do Monsenhor Borges e O ArtInova (com exposições de artes produzidas pelos alunos e show de talentos).

1.3 Sujeitos da pesquisa

A pesquisa em campo teve início com a aplicação dos questionários em outubro de 2016, nesta ocasião selecionamos os alunos do Ensino Médio, que representam o maior público da escola. Atualmente a Escola Monsenhor José

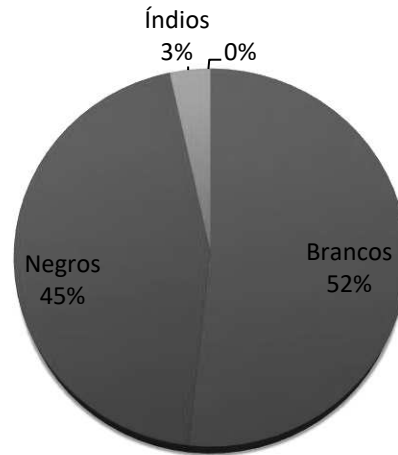
Borges de Carvalho recebe alunos de todas as escolas da cidade, da rede municipal e também da outra escola estadual que a cidade possui. Desta forma decidimos escolher como sujeitos da pesquisa alunos do Ensino Médio das turmas A, do 1º e 2º ano, respectivamente, por serem em sua maioria constituídas de alunos novatos na escola, desconsideramos o 3º ano por estes estarem próximos de deixar a escola impossibilitando que continuássemos a pesquisa com estes.

Dentro desta modalidade escolhemos os 1º e 2º anos pela temática de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira estarem presentes no currículo da disciplina de História destes anos. De acordo com o material didático nos 1º anos aparece a África pré-colonial, com destaque para os reinos do Benin, de Gana, do Mali, que apontam a diversidade cultural africana, além dos conteúdos da Pré-História e da antiguidade africana com o Egito Antigo e o Reino de Kush. Já no 2º ano aparecem os conteúdos referentes à colonização do Brasil, e a formação da cultura afro-brasileira com a chegada dos africanos.

Cabe aqui mencionar que estes alunos estudaram ensino religioso durante os quatro anos do Ensino Fundamental II já que as escolas da cidade de Alagoa Nova oferecem esta disciplina como parte do currículo. Sendo assim, espera-se que o aluno já tenha algum conhecimento que faça referência às religiões afro-brasileiras e isto foi levado em consideração durante a análise dos dados.

Através do questionário aplicado foi possível identificar aspectos do contexto no qual estes sujeitos estão inseridos que serão utilizados na análise dos dados colhidos. A primeira turma, do 1º ano A, possui trinta e três alunos, dos quais dezessete são meninos e dezesseis meninas. A faixa etária da turma varia entre quatorze e dezessete anos. A maioria identificou-se etnicamente como branco, que somam quinze alunos, enquanto treze se reconheceram como negros e cinco como índios.

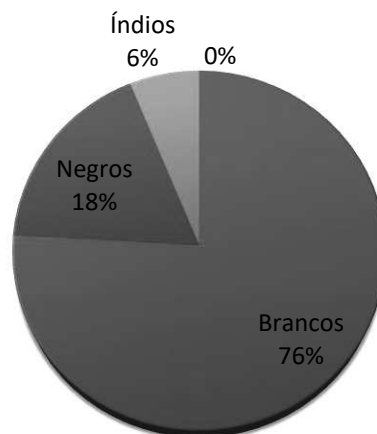
Gráfico 2: Identificação Étnica 1º Ano "A"



Fonte: Questionários aplicados na pesquisa

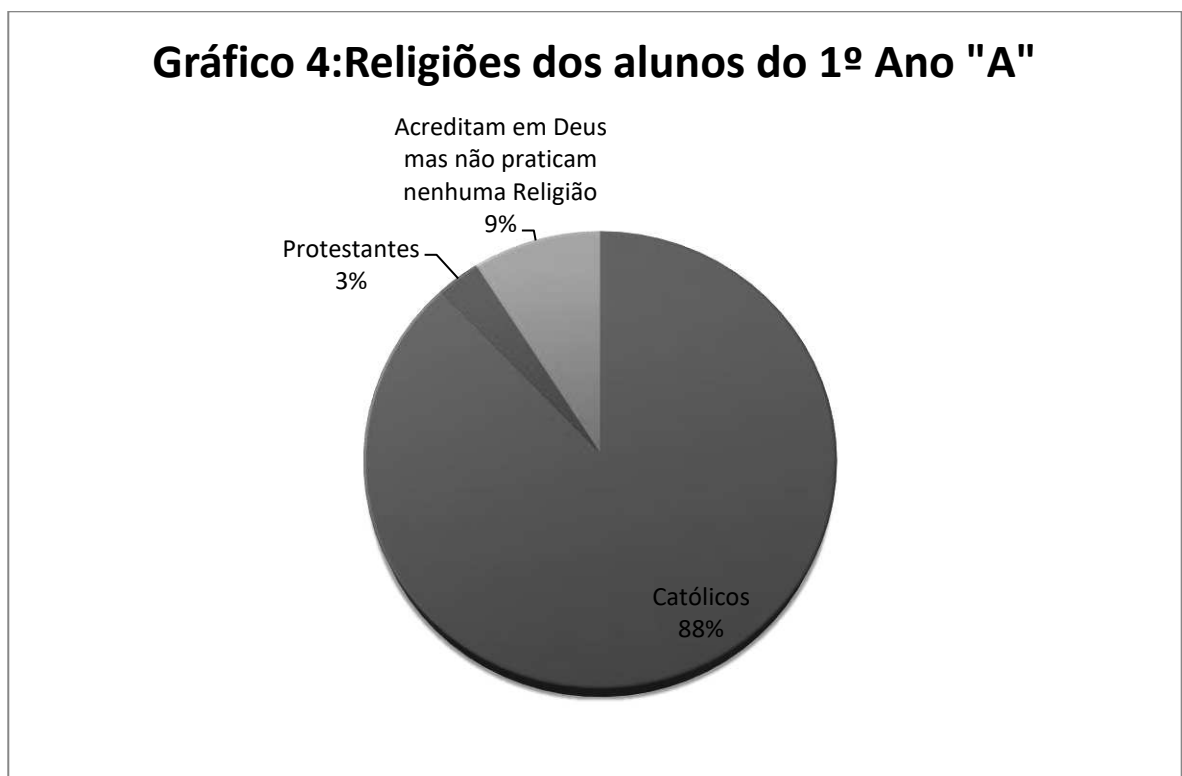
A segunda turma, do 2º ano A, possui vinte e seis alunos, destes oito são meninos e dezoito são meninas. A faixa etária deles varia entre quinze e dezesseis anos. Com relação às etnias, dezessete se identificaram enquanto brancos, quatro como negros e cinco com índios. Como podemos perceber, os alunos de ambas as turmas estão dentro da faixa etária, porém no 1º A há uma presença maior de alunos que se definem como negros.

Gráfico 3: Identificação Étnica 2º Ano "A"



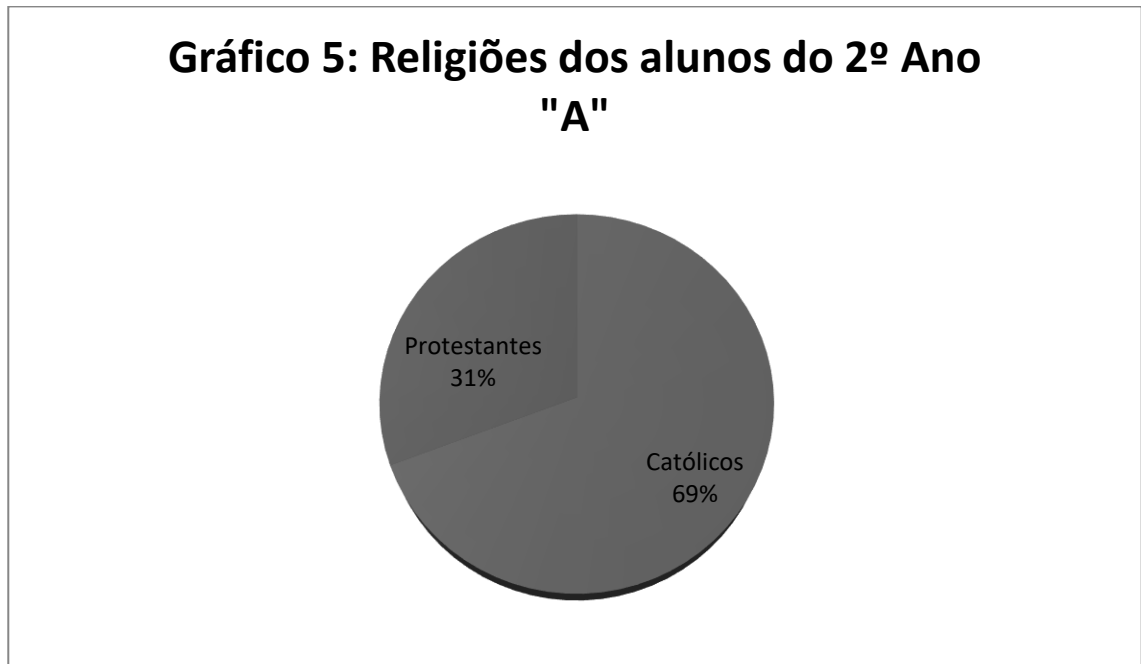
Fonte: Questionários aplicados na pesquisa.

A maior parte dos alunos do 1º ano A são da zona urbana, assim também como a do 2º ano A, já que ambas as turmas são do turno manhã. Este horário foi o único em que a pesquisa foi realizada para objetivar a coleta dos dados e a realização da palestra e oficinas que serão nosso produto. Contudo, existem também alunos da zona rural, na primeira turma eles são seis, já se segunda são apenas dois.



Fonte: Questionários aplicados na pesquisa.

A religião destes alunos foi considerada no questionário como dado importante para a análise dos dados a serem colhidos, assim também como a de seus pais. Na primeira turma, a maioria afirmou serem católicos, no total vinte e nove alunos, apenas um se identificou com protestante, deste total onze alunos disseram ser praticantes frequentes e três assumiram acreditar em Deus, mas não praticar nenhuma religião.



Fonte: Questionários aplicados na pesquisa.

Na segunda turma, a religião dos alunos varia entre católicos e protestantes. Os católicos somam dezoito, enquanto oito afirmam ser protestantes. Nesta turma há um grupo bem atuante da Assembleia de Deus, estes que são protestantes, inclusive alguns deles fazem parte do exército formado por esta igreja. Na primeira turma, trinta e um afirmaram que seus pais são católicos, enquanto um é protestante, já na segunda turma dezoito pais são católicos e oito são protestantes.

1.4 Fontes ou instrumentos de pesquisa

Nossas primeiras fontes de pesquisa foram os documentos oficiais, que aqui foram selecionados a partir da instância federal e estadual que desde a década de 1990 passaram por mudanças para atender as transformações políticas, sociais e também legislativas com a promulgação da Constituição de 1988, que aconteceram no Brasil, após o processo de redemocratização, como apontamos no capítulo anterior. Os documentos oficiais foram explorados, pois a partir de:

[...] análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 38).

Para estes dois autores, as declarações e afirmações do pesquisador podem ser validados através de evidências retiradas dos documentos o que caracteriza o papel destes enquanto uma fonte importante para a pesquisa. De acordo com os autores “não são apenas uma fonte de informações contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 38). Dessa forma os documentos oficiais também devem ser considerados como uma construção que parte de um contexto político, histórico e cultural que devem ser considerados para sua interpretação. Nisto também temos o Plano Político-Pedagógico da escola que também é um material a ser analisado para nos oferecer uma melhor compreensão do nosso campo de estudo.

Como instrumento de pesquisa para coleta de dados foi aplicado o questionário para a sondagem e reconhecimento dos sujeitos da pesquisa. Este instrumento foi elaborado a partir dos nossos objetivos de pesquisa, optamos por este tipo de procedimento, pois devido à quantidade de alunos nas duas turmas não daríamos conta de entrevistar a todos por conta do tempo, tanto para coleta quanto para análise dos dados que seriam gerados.

Sobre a utilização de questionários na pesquisa-ação Thiollent (1994, p. 65) aponta que nem sempre é a opção escolhida, porém quando se tem uma ampla população e o objetivo de análise está bem definido e especificado este tipo de instrumento apresenta-se como indispensável. Para geração de um trabalho de pesquisa-ação bem elaborado é preciso a organização e análise dos dados e a delimitação dos objetivos e métodos que possam aferir rigorosidade no processo investigativo

1.5 Trajetória da pesquisa

A pesquisa foi organizada em quatro momentos. Na primeira fizemos a reorganização do projeto para que este fosse encaminhado ao Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Estadual da Paraíba e a Plataforma Brasil. Nesta mesma fase elaboramos o questionário aplicado para coleta de dados que foi anexado ao projeto para análise e parecer. A segunda fase ocorreu enquanto aguardávamos o resultado. Foi feita a revisão literária assim como a leitura e análise dos documentos oficiais relacionados à Educação Básica, à modalidade do Ensino Médio e a temática de pesquisa.

Após aprovação do CEP/UEPB observando os aspectos éticos da pesquisa preconizados pela Resolução 466//12 do Conselho Nacional de Saúde/CNS/MS, aplicamos o questionário para a coleta de dados, além de ir a campo para a realização da observação participante, em que foram feitas as anotações através do diário de campo.

Na terceira fase da pesquisa foi feita a reflexão sobre as leituras feitas na segunda fase para realização da escrita e organização do texto da dissertação. A quarta e última fase da pesquisa será a análise dos dados colhidos em campo para que possamos responder a nossa pergunta e alcançar nosso objetivo geral, assim como realizar a palestra e as oficinas. Todo este processo para a construção das oficinas se orienta na elaboração de um Plano de Ação:

[...] a sondagem e reconhecimento dos sujeitos da pesquisa, como se relacionam os atores e as instituições: convergência, atritos, conflito aberto? [...] quais são os objetivos (ou metas) tangíveis da ação? [...] como assegurar a participação da população e incorporar suas sugestões? (THIOLLENT, 1994, p. 69-70).

Ao definirmos os nossos objetivos de pesquisa consideramos a intervenção feita em sala de aula assegurando a participação de todos os sujeitos através de uma metodologia pedagógica dinâmica e que promovesse a dialogicidade nas oficinas e que também tornasse possível a incorporação de sugestões advindas dos educandos.

A palestra foi realizada no dia 28 de agosto de 2017, com os alunos do 1º A e 2º A da escola, durante a vigência do 3º Bimestre. A oportunidade de elucidar o debate sobre intolerância religiosa, a invisibilidade das religiões afro-brasileiras ocorreu durante o evento III Café Filosófico. Este evento faz parte da Semana Cidadã, realizada na escola anualmente desde 2015 em comemoração ao aniversário do município de Alagoa Nova (05 de Setembro) e a Independência do Brasil (07 de Setembro), onde acontecem uma série de eventos como o Festival de Artes. A palestra com o tema *A Intolerância Religiosa no Brasil* teve a participação do professor da Universidade Estadual da Paraíba, do curso de Filosofia, Francisco Diniz e a minha no que se refere às religiões afro-brasileiras.

As oficinas ocorreram na turma do 2º ano A. Por ser final de ano foi inviabilizado que também a realizássemos no 1º ano A, por questão de disponibilidade de tempo,

pois enquanto no 1º ano A há somente duas aulas de História por semana, no 2º ano A há três. Sendo assim solicitei apenas a professora de História da turma do 2º ano que me concedesse as três aulas da semana para que pudéssemos realizar as oficinas e a mesma aceitou.

A primeira oficina realizada em 20 de novembro de 2017 com a turma do 2º ano A, debatemos sobre o racismo no Brasil e suas implicações na desvalorização da cultura afro-brasileira, a partir de suas práticas religiosas. Com base em dados e notícias sobre a intolerância religiosa no Brasil, enfatizamos nas religiões afro-brasileiras, para problematizarmos sobre estas serem alvos de preconceitos e estereótipos negativos. Propusemos aos alunos refletir a importância de dar voz aos sujeitos praticantes das religiões afro-brasileiras do conhecimento sobre estas religiosidades.

Na segunda oficina realizada no dia 21 de novembro de 2017 enfatizamos o conhecimento sobre as religiões afro-brasileiras, com destaque para o Candomblé e a Umbanda, pois são estas as que mais se destacam no cenário nacional entre as religiões afro-brasileiras em número de praticantes. Este foi o eixo norteador para a produção dos textos e desenhos realizados nas oficinas. Pretendemos analisar através destas fontes produzidas pelos alunos os resultados da intervenção feitos diante da problemática de pesquisa.

O capítulo seguinte tem como intuito discutir nosso referencial, iniciamos com o conceito de cultura (CUCHE, 1999), seguido por cultura no plural (CERTEAU, 1974) e representação (CHARTIER, 2010). Dialogamos com os autores o lugar da cultura afro-brasileira no contexto social brasileiro para enfatizar como as leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 fazem parte de um contexto de luta em prol do reconhecimento da diversidade étnica e cultural do Brasil e da valorização positiva da memória e cultura afro-brasileira. Pois desde a promulgação destas leis uma das maiores preocupações do Movimento Negro e dos profissionais da educação envolvidos com na temática foi com relação à aplicabilidade das leis, diante disso nos voltamos para os documentos oficiais no que se refere ao Ensino de História e cultural africana e afro-brasileira com foco na modalidade do Ensino Médio.

2. A EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL: DO ESPAÇO ESCOLAR AO CONTEXTO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Este capítulo se situa no campo da educação para as relações étnico-raciais e nele discutimos a diversidade cultural na perspectiva da religiosidade afro-brasileira. Neste capítulo empreendemos o diálogo sobre esta temática a partir da reflexão no campo dos Estudos Culturais e como nele redefiniram e elaboraram os conceitos e métodos para se pensar o cultural, abrindo espaço de modo interdisciplinar que permitiu a renovação da História Cultural. Esta discussão nos respalda pensar a cultura afro-brasileira, a partir da religiosidade vista como uma prática cultural e nos permite perceber as representações racistas e a intolerância para com este viés religioso a partir da escola.

Destacamos as relações sociais desiguais no Brasil baseadas na cor e a luta do movimento negro em relação à desvalorização da cultura do negro e no sentido de melhorar o lugar social deste no Brasil. Para pensar esta temática no campo educacional também traremos neste capítulo da legislação brasileira a partir do diálogo com os documentos oficiais. Destacaremos o que se refere à desconstrução do racismo e da marginalização do negro na sociedade brasileira através da prática pedagógica e assim apontar para a necessidade da promoção de uma Educação para as Relações Étnico-Raciais na escola.

2.1 O lugar da cultura negra no contexto social brasileiro

Neste trabalho destacamos o papel da educação na construção do respeito à diferença e a liberdade religiosa, partindo de uma análise das representações relacionadas à intolerância com relação às religiões de matriz africana na escola e seu reflexo na sociedade. Utilizaremos o conceito de cultura para pensar a cultura afro-brasileira à luz da religiosidade. Discutiremos posteriormente sobre a perspectiva da religiosidade afro-brasileira em sala de aula na abordagem dos jovens do Ensino Médio. Enfatizaremos que a cultura é um conceito que ao longo do tempo passou por várias definições e isto aponta para sua complexidade, pois cada saber científico se apropriou do conceito de cultura de variadas formas.

De acordo com Cuche (1999) o termo *Cultura* já era utilizado na França desde 1700, mas com outra conotação, pois estava relacionado ao campo ao cultivo e ao

cuidado com o gado, observa-se a partir daí as transformações na utilização do termo. No contexto do iluminismo a palavra é associada às ideias de progresso, chegando a designar a “formação”, a “educação” do espírito e estava muito associada à concepção de civilização (CUCHE, 1999, p. 20).

Cuche (1999) enfatiza que na Alemanha a definição de cultura se difere da utilizada na França, o termo *kultur* era utilizado pelos alemães no século XVIII e estava muito distante da ideia de civilização associada, ao termo, pelos franceses, pois estes consideravam a cultura como uma riqueza da humanidade. Nisto observamos o debate existente entre franceses e alemães nos séculos XVIII e XX sobre a utilização do termo cultura.

Conforme Cuche (1999, p. 33), no século XIX o mundo passava por grandes transformações, tanto no campo científico, como político e econômico. Neste sentido cresceu a necessidade de refletir sobre o ser humano, o seu convívio em sociedade. Neste momento temos o surgimento e desenvolvimento científico da sociologia e da etnologia. Estas reflexões vão apontar para uma tarefa difícil que é pensar o plural, a diversidade a partir de uma unidade.

A antropologia, neste contexto, trouxe grandes contribuições para a definição do conceito de cultura, o que influenciou outros campos do saber como a História. Podemos aqui citar os trabalhos do antropólogo britânico Edward B. Tylor e o teuto-americano Franz Boas, o primeiro tinha uma definição universalista da cultura, enquanto o segundo seguia uma concepção particularista de cultura, mas nosso enfoque vai ser no trabalho do antropólogo estadunidense Clifford Geertz em sua obra *A Interpretação das Culturas*.

O conceito de cultura que eu defendo [...] é essencialmente semiótico. Acreditando como Max Weber, que o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e sua análise, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa a procura de significado (GEERTZ, 1973, p. 15).

A cultura deve ser, portanto, interpretada e isto não deve acontecer de maneira superficial, como nos aponta Geertz (1973), precisamos analisar as teias de significados que são construídas pelos indivíduos, pois aí está a cultura que é produzida pelos sujeitos. Partindo disto percebemos que a cultura só se aplica aos seres humanos, pois somente estes são produtores de cultura e podem utilizar a

linguagem semiótica⁵. Neste sentido consideramos que trabalhar com o conceito de cultura é estar em busca dos significados que fazem parte das relações sociais, políticas e econômicas que construímos historicamente.

No contexto da publicação da obra de Geertz, na década de 1970 o mundo estava vivenciando o sistema de bipolarização entre o capitalismo e socialismo na Guerra Fria (1947-1991), além de transformações políticas, sociais, culturais e econômicas, de grande envergadura. Tais mudanças trouxeram implicações na produção acadêmica das humanidades e das ciências sociais que foram trazidas pela a efetivação de um novo campo, os Estudos Culturais. Neste campo está o nosso referencial teórico, pois ele vai inaugurar possibilidades para se pensar a educação, como uma herança que a humanidade passa às próximas gerações, além de permitir o diálogo entre as áreas do conhecimento.

Partindo deste pressuposto, podemos considerar os Estudos Culturais como um campo do saber, um referencial teórico e um viés para se pensar o social considerando nisto a educação. Ao assumirmos a educação como uma herança da humanidade, podemos, então, percebê-la como uma prática cultural. Sendo assim, também consideramos que a cultura é passada através desta herança e as teias de significados podem ser configuradas e reconfiguradas a partir da educação.

O campo dos Estudos Culturais desenvolve-se a partir do surgimento na Inglaterra do Centre off Contemporary Cultural Studies (CCCS) em 1964, seu fundador foi Richard Hoggart que juntamente com Raymond Williams, E. P. Thompson e, posteriormente, Stuart Hall vão se tornar os principais nomes deste campo. De acordo com Johnson (2004), nas discussões que envolviam a cultura popular ou cultura do povo os autores Raymond Williams e Richard Hoggart ofereceram um campo fecundo que serviram de matriz aos Estudos Culturais.

Devido ao papel da crítica que inicialmente deu origem aos Estudos Culturais notam-se a aproximação ao Marxismo, pois de acordo com Richard Johnson podemos perceber as influências marxistas a partir de vários aspectos, mas a que aqui destacamos, devido à temática deste trabalho, está na estruturação racial das relações sociais intimamente vinculadas aos processos culturais (JOHNSON, 2004). Para o campo dos Estudos Culturais os chamados produtos culturais são compreendidos “como agentes da reprodução social, acentuando sua natureza

⁵ De acordo com Lúcia Santaella (1983), a semiótica é o estudo dos signos e da semiose, que estuda todos os fenômenos culturais como se fossem sistemas de significação.

complexa, dinâmica e ativa na construção da hegemonia” (ESCOSTEGUY, 2004, p. 146-147). A cultura é dinâmica, daí observamos a complexidade para construir um conceito que a defina, pois ela está sempre em movimento que está de acordo com as transformações vivenciadas pela sociedade que a produz e a reproduz.

Os Estudos Culturais contribuíram para que possamos pensar a questão da diversidade, além de romper os limites entre as áreas do conhecimento, promovendo a interdisciplinaridade. Como nos aponta Escosteguy (2004) este campo surge na Inglaterra, mas hoje se internacionalizou, é a partir dos Estudos Culturais que “diversas disciplinas se interseccionam no estudo de aspectos culturais da sociedade contemporânea” (p. 137). Devido a este diálogo que os Estudos Culturais possibilitam entre as áreas de conhecimento, observamos neste contexto o despontamento da História Cultural que é um campo que se ressignificou recentemente dentro da historiografia e que vem crescendo com o passar dos anos.

De acordo com Peter Burke (2004, p. 15) a História Cultural já era praticada na Alemanha há mais de 200 anos, pois “a partir de 1780 encontramos histórias da cultura humana ou de determinadas regiões ou nações”. A reestruturação da História Cultural a partir da década de 1970 se dá no contexto já anteriormente citado. Neste momento ela irá se desenvolver junto com a preocupação da sociedade em entender o que é cultura e com sua necessidade em lidar com as diversidades. Aqui destacamos o trabalho do Michel de Certeau que ficou conhecido pela obra *A invenção do Cotidiano* (1974), mas focalizaremos neste trabalho a obra *A Cultura no Plural* (1974), pois este será o nosso norte para pensarmos o conceito de culturas e a questão da diversidade.

Certeau (1974) considerou que não existe uma cultura, mas várias culturas. Para este autor ela é plural e se dá pelos sujeitos, ao analisar a relação entre cultura popular, que projeta um lugar desvalorizado, e a erudita, que projeta um lugar de valor, o autor enxerga uma relação de poder que estabelece uma hierarquia. Neste lugar de luta entre o que ele coloca como o rígido e o flexível observa-se a cultura no plural, pois, de acordo com este autor, a partir da cultura é possível pensar os comportamentos, instituições, ideologias e mitos que compõem quadros de referência cujo conjunto, coerente ou não, caracteriza uma sociedade como diferente das outras.

A educação é o meio de onde recebemos nossa herança cultural. Ela não acontece só na escola ou na universidade, há vários pontos de referências culturais. Portanto, não há como considerar uma linguagem universalizante da cultura, pois isso delimita a complexa teia de significado que tecemos. Nisto observamos o desaparecimento dos princípios universais que são totalizantes e hegemônicos, e aí está o desafio de pensar o plural, pois referente a isto os nossos modelos teóricos são limitados. As ações culturais constituem um movimento, ou seja, a cultura além de plural é dinâmica. Portanto, não cabe “a cultura” como noção totalizante e universal, mas diferentes noções de cultura que são construídas historicamente.

A importância crescente dos problemas culturais está inserida em um amplo contexto. [...] Mais do que um conjunto de “valores” que devem ser defendidos ou ideias que devem ser promovidas, a cultura tem hoje a conotação de um trabalho que deve ser realizado em toda a extensão da vida social. [...] As indagações, as organizações e as ações ditas culturais representam ao mesmo tempo sintomas e resposta com relação as mudanças estruturais na sociedade (CERTEAU, 1974, p.192).

Sobre os meios de comunicação e o cultural no discurso hegemônico Certeau (1974) chama atenção para os múltiplos significados nas complexas redes de subjetividades. Assim, a cultura se dá pelos sujeitos ao interpretarem o que está a sua volta e como lidam com isto, consumindo e produzindo, também, cultura, esse processo é nomeado por Certeau como bricolagem.

A História Cultural, na esteira deste processo, surgiu dessas mudanças, diante das novas técnicas e metodologias que são resultados da relação entre a História e as ciências sociais. De acordo com Roger Chartier (1990, p. 15) “com estes objetos novos ou reencontrados podiam ser experimentados tratamentos inéditos, tomados de empréstimo as disciplinas vizinhas”.

Observamos o diálogo da História Cultural com a Antropologia ao identificar estudos que focalizam nos significados e na sua interpretação, considerando as subjetividades. Esse novo olhar permitiu aos historiadores serem orientados por dois conceitos importantíssimos dentro da História Cultural, que são os conceitos de práticas e representações. O estudo dessas relações entre os grupos humanos, seu cotidiano e os reflexos nestes de suas práticas, representações, tradições, símbolos e significados são o objeto de estudo da História Cultural.

O conceito de representação é indispensável para estudar o social, pois, de acordo com Chartier (1990), as representações se constroem no mundo a partir de

um grupo dominante que as impõe aos demais que como resultado acabam produzindo estratégias. As práticas têm como objetivo legitimar ou justificar aos sujeitos dessa sociedade suas escolhas e sua conduta. A representação está na base da construção de uma sociedade, para assim compreender seu modo de viver e ver o mundo, suas crenças e valores.

[...] a noção de representação só pode ser construída a partir das acepções antigas. Ela é um dos conceitos mais importantes utilizados pelos homens do Antigo Regime, quando pretendem compreender o funcionamento da sua sociedade ou definir as operações intelectuais que lhes permitem apreender o mundo (CHARTIER, 1990, p. 23).

Para Chartier (1990), trabalhar com representações leva o historiador a voltar-se para o momento em que elas foram produzidas e legitimadas. Por isso, o conceito de representação é importante para o historiador que trabalha com História Cultural, pois:

As lutas de representações têm tanta importância como as lutas econômicas para compreender os mecanismos pelos quais um grupo impõe, ou tenta impor, a sua concepção do mundo social, os valores que são os seus, e o seu domínio (CHARTIER, 1990, p. 17).

Ao considerarmos de que modo determinada realidade é construída em diferentes lugares e momentos e como esta é pensada e interpretada pelos diferentes grupos sociais, estamos, de acordo com Chartier (1990), respaldados pelo conceito de representação. Desta forma devemos perceber a escola como um lugar de variadas representações e ao considerar seus sujeitos como produtores e consumidores de cultura⁶ estamos também observando a escola como lugar de práticas culturais. Isto implica que devemos nos atentar ao fato de que as diferentes identidades, representações e práticas dos sujeitos que fazem parte do contexto escolarizado tiveram sua formação fora da escola e também dentro dela. Sendo assim, a escola é um espaço onde existe a construção de representações de diferentes realidades e nisto percebemos as lutas de uma formação heterogênea que é pensada como homogênea e isto gera conflitos.

A representação que os alunos apresentam sobre as religiões afro-brasileiras neste estudo foram construídas historicamente, ou seja, foram produzidas de acordo

⁶ De acordo com Certeau (1974), somos produtores de cultura, mas também somos consumidores, pois estamos rodeados por referências culturais que nos chegam pelas instituições sociais de qual fazemos parte e pela mídia nisto estamos consumindo cultura ao reproduzi-las.

com o contexto histórico que marginalizou a cultura negra. Neste sentido, tendo como referência a temática deste estudo, iremos focar as representações que sejam racistas e que indiquem a prática da intolerância para com as religiões afro-brasileiras nas relações estabelecidas dentro da escola. A educação para as relações étnico-raciais vem responder a esta necessidade de problematização do lugar social do negro da marginalização de sua cultura, incluindo nisto a religião, como algo que não foi dado pronto, mas que foi construído e que, portanto, podemos desconstruir estas representações negativas, pejorativas e discriminatórias através do contexto escolarizado.

O processo colonizador pelo qual o Brasil esteve exposto por mais de três séculos refletiu em toda formação da sociedade brasileira, no que se refere à política, a economia e também as relações sociais, tendo implicações no campo educacional e como a partir deste lugar, a cultura negra foi representada. Portanto, para falar sobre as desigualdades sociais hoje no Brasil temos de voltar a este passado colonial e compreender que uma elite agrária, branca, escravocrata e cristã concentrou o poder político e econômico e também foi responsável pela hierarquização da sociedade brasileira baseada na cor, o que nos aponta a desigualdade sociorracial.

De acordo com Santos (2009, p. 29) a desigualdade sociorracial existe no Brasil, pois se observarmos do ponto vista da formação da população, à medida que sobem as camadas sociais observa-se o embranquecimento na pirâmide social. Isto nos mostra que a maioria da população das camadas pobres é negra. Esta desigualdade se perpetua herdeira da sociedade etnocêntrica que se mantém no poder econômico e político neste país.

Ao considerarmos este perfil histórico da sociedade brasileira nos deparamos com uma ideia de cultura que foi socialmente pensada como homogênea sem perceber as diversidades de expressões que fazem parte da realidade do povo brasileiro. Na relação entre culturas é importante que se abandone a ideia de assimilacionismo enquanto modelo de vida social que visa resolver os conflitos que as tentativas de homogeneizar uma sociedade heterogênea impõe. O multiculturalismo é o caminho para o reconhecimento das comunidades étnico-culturais existentes e “para as tarefas de desbloqueio de suas dinâmicas

particulares” (BARBOSA, 2006, p. 46) e que isto se dá através da ação de políticas públicas.

Para Barbosa (2006) no Brasil difundiu-se a ideia de existência da miscigenação ou hibridismo cultural. Cabe aqui destacar que atualmente se trabalha com a ideia do hibridismo cultural que considera que houve uma fusão entre elementos das diferentes culturas formadoras das culturas existentes no país, mas que isto não existe, “o que há são culturas dominantes e dominadas, em que os valores de uma são impostos por mecanismos institucionais sobre os valores das outras (2006, p. 47)”. A escola pode ser aqui apontada como uma destas instituições que revela os conflitos causados pela tentativa de homogeneizar a partir do discurso de que todos são iguais e que devem ser tratados como iguais, ignorando ou silenciando, assim, a diversidade cultural existente naquele espaço.

Ao pensarmos a cultura negra neste país, onde se encontra a segunda maior população negra do mundo, observamos que ela foi marginalizada e silenciada. Destacamos nisto a luta do Movimento Negro para a defesa do pluralismo cultural que passou a fazer parte de suas estratégias para superarmos a esta sociedade unicultural e responder as demandas dos grupos étnico-raciais pelo reconhecimento positivo de suas práticas culturais.

No Brasil, a ação do Movimento Negro foi fundamental na valorização e divulgação da cultura negra. Tal ação na expansão da imprensa negra pelos centros urbanos do país a partir da década de 1920, posteriormente, ganha visibilidade através da ação da Frente Negra⁷. Esta foi fundada em 1931 para reivindicar um novo padrão de cidadania para os negros brasileiros. Entre os principais associados da Frente Negra, destacamos Abdias Nascimento que se tornou o maior expoente do movimento negro e de luta e resistência com relação à questão racial no Brasil do século XX (SANTOS, 2009).

No contexto do pós-Segunda Guerra Mundial, acontecia no Brasil a Convenção Nacional do Negro que foi realizada em São Paulo em 1945, que serviu como precursor para a organização da luta dos negros para que houvesse a inserção à Constituição brasileira pós-Estado Novo, uma plataforma de ação contra o racismo, porém esta conquista não foi alcançada neste momento. No final da

⁷ Criada em outubro de 1931 na cidade de São Paulo, a Frente Negra Brasileira (FNB) sob a liderança de Arlindo Veiga dos Santos, José Correia Leite e outros. Objetivava a luta por igualdade de direitos e participação dos negros na sociedade brasileira. Desenvolveu diversas atividades de caráter político, cultural e educacional para os seus associados.

década de 1960 o Brasil passava pela ditadura militar, neste momento a luta das organizações negras se aproximou das manifestações contra a ditadura (SANTOS, 2009).

Assim, na década de 1970 foi criado o Grupo Palmares (1971) constituído por gaúchos que se uniram com o objetivo de elucidar no Brasil o debate sobre a identidade negra e a influência do racismo no país, que iniciou uma reconfiguração da organização e da luta do Movimento Negro no país. Com a fundação do Movimento Unificado Contra a Discriminação Racial em Julho de 1978⁸, depois Movimento Negro Unificado (1989) o foco da luta não estava apenas na discriminação e preconceito racial, mas também na denúncia do mito da democracia racial, da pobreza da população negra e da violência policial. (SANTOS, 2009, p. 72) Isto revela o carácter político contestatório que o Movimento Negro adquiriu em comparação às lutas do período das décadas de 1930 a 1960, anterior à criação do Movimento Negro Unificado (MNU).

É devido a isto que para Santos (2009) as leis que favoreceram o combate ao racismo no Brasil aconteceram em um processo lento e gradual devido à pressão social com a organização do Movimento Negro. É no processo de redemocratização com a Constituição de 1988, que em Janeiro de 1989 a Lei Federal nº 7.716 que ficou conhecida com Lei Caó vai determinar a criminalização do preconceito e a discriminação. De acordo com Barbosa (2006, p. 54):

A aceitação da variedade de identidades que constitui o povo brasileiro só pode se dar pela adoção de estratégias pluralistas, em que uma metodologia é estabelecida para assegurar a riqueza livre de suas expressões. Este procedimento libertador só pode ser implementado pela cooperação entre os movimentos sociais e o Estado por meio de um amplo processo de debates, análises e reflexões. A luta pelo reconhecimento das vantagens do pluralismo cultural é na verdade, uma luta pela reeducação democrática da sociedade, com o abandono gradual das óticas uniculturais.

A educação seria o primeiro lugar a aderir o viés pluralista para se pensar a diversidade cultural através do currículo proposto e currículo praticado nas escolas. Observamos como se faz necessário a problematização do lugar do negro na sociedade brasileira e do processo histórico de construção das representações da

⁸ Em 07 de julho de 1978 as escadarias do Teatro Municipal de São Paulo foram palco do ato público que convocava homens e mulheres negros a reagir à violência racial a qual eram submetidos. Naquele momento, a sociedade brasileira era apresentada ao Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial (MNU).

cultura negra no Brasil. Na década de 30 do século XX, no Brasil buscava-se uma identidade nacional, sendo assim, “a sociedade unicultural brasileira se explica não como uma sociedade europeia com que ela busca identificar-se, mas com aquilo em que ela não é europeia” (BARBOSA, 2006, p. 73).

O Mito da Democracia Racial é bem pontuado por Schwarcz (1998), em sua obra *Nem preto nem branco muito pelo contrário*, neste trabalho a autora faz toda contextualização de como a mestiçagem⁹ se tornou a propaganda do Brasil a partir dos anos trinta do século passado. Neste período temos obras como *Macunaíma* (1928) de Mário de Andrade e *Casa Grande e Senzala* (1933) de Gilberto Freyre que divulgaram a imagem para o mundo de uma identidade brasileira baseada na harmonia das três raças e também das três culturas.

Neste sentido, toda a história da cultura de dominação no país é a história da negação do que ela virá a ser, ou seja, uma cultura outra que a cultura ocidental. Esta etnocultura diferente, estigmatizada, impedia de ser reconhecida nas escolas, na cultura oficial, etc., é a parte mais significativa da criação popular, em que as pessoas comuns, os trabalhadores, são os agentes da cultura. Suas formas podem ser mercantilizadas, como foi o carnaval, como são as pinturas, “ingênuas” e as panelas de barro, mas não se pode mercantilizar seu próprio impulso criativo a cada geração (BARBOSA, 2006, p. 73-74).

Neste contexto, esse discurso elaborou para a sociedade brasileira que não havia conflitos, nem diferenças que de acordo com Schwarcz (1998) construiu uma ideia harmônica de sociedade. De acordo com a autora, Florestan Fernandes foi o primeiro a desconstruir esta harmonia racial no Brasil. Por isto até hoje ainda persiste a ideia de que não existe preconceito ou racismo no Brasil e esse é um dos motivos para ele ser silenciado nesta sociedade. Esta “democracia racial” esconde a segregação no âmbito privado, da intimidade. Entre as principais premissas que observamos ao ignorar a diferença nesta sociedade unicultural enfatizaremos e refletiremos sobre as religiões afro-brasileiras no contexto de uma escola pública situada no município paraibano de Alagoa Nova.

Faz parte dos Direitos Humanos a garantia do respeito à diversidade cultural, nisto incluímos a religião, já que como apontamos anteriormente, esta é uma prática cultural. Consideramos a escola como um lugar de promoção dos Direitos Humanos, com isto estamos incluindo o respeito à diversidade religiosa e a liberdade de culto.

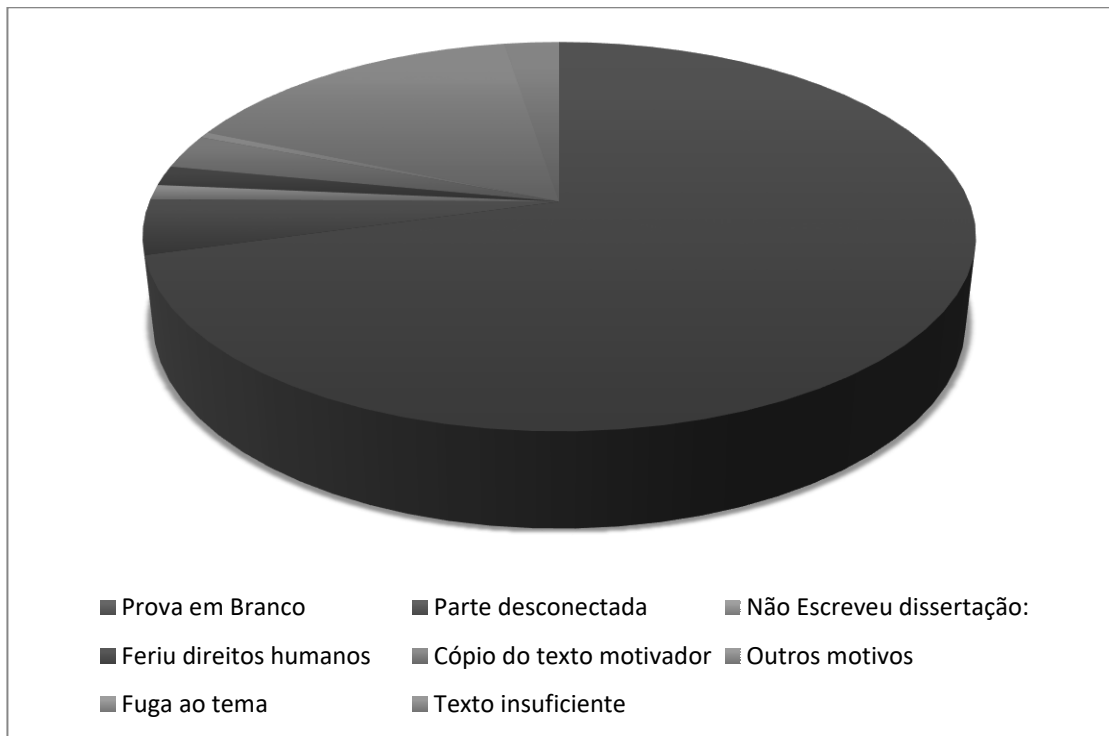
⁹ Refere-se à mistura das três raças, indígena, europeia e africana.

Imagem 5: Dados oferecidos aos alunos para elaborarem a redação do Enem 2016 com o tema “*Caminhos para combater a intolerância religiosa no Brasil*” divulgados pela Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República.



Porém, não observamos na sociedade e também na escola, o respeito e reconhecimento da liberdade religiosa, pois, na prova do Exame Nacional do Ensino Médio de 2016, o tema da redação foi a Intolerância Religiosa, foram disponibilizados aos alunos, além de textos, um gráfico que continha os dados acerca das denúncias feitas ao Disque 100, que desde 2011 recebe ligações de quem deseja denunciar ter sido vítima de intolerância religiosa. Observamos a partir dos dados que foram disponibilizados nas provas, que foram colhidos até julho de 2014, que a maior parte das vítimas (75%) são de membros das religiões afro-brasileiras.

Gráfico 5 : Dados divulgados sobre os resultados das provas especificando os motivos que levaram 291.805 a zerarem a redação.



Fonte: Dados do Inep (ENEM 2016).

Observamos que maior parte deixou a prova em branco e a outra boa parte fugiu ao tema, podemos associar tal resultado à ausência do debate sobre a Intolerância Religiosa no Brasil e, conseqüentemente, também dentro da escola. Percebemos que ao silenciar as diversidades, entre as quais, a questão da religiosidade afro-brasileira no contexto escolarizado, estamos negando o reconhecimento da sua existência. A escola é, portanto, responsável por promover a partir do seu espaço a equidade na diversidade, ou seja, reconhecer que todos somos diversos, mas podemos ser iguais do ponto de vista do respeito às identidades religiosas que estão presentes fora e dentro deste espaço.

Para desconstruir o preconceito contra estas religiões é necessária uma educação que se oriente através do estudo, da pesquisa e do diálogo sobre a diversidade cultural religiosa. Conhecer e respeitar a diversidade cultural religiosa é estabelecer a dignidade humana e promover os Direitos Humanos. Sendo assim, devemos compreender este conhecimento “como um dos elementos para a formação integral do ser humano que podem encaminhar vivências fundamentais no conhecer, respeitar e conviver com os diferentes e as diferenças” (FLEURI, 2013, p. 20). Neste sentido, é necessário pensar uma proposta de educação para a escola

que priorize uma discussão numa perspectiva da diversidade. Para tanto, neste estudo, estamos dando ênfase à educação para as relações étnico-raciais na promoção do reconhecimento positivo da religiosidade afro-brasileira na escola.

2.2. A inserção da cultura e história do Negro a partir dos Documentos Oficiais

Como discutimos no tópico anterior, as lutas dos movimentos sociais negros reivindicavam além da criminalização do preconceito racial o reconhecimento da cultura e da história afro-brasileira e também denunciavam o lugar marginalizado que o negro ocupa neste país, pois mesmo após a abolição da escravidão o negro não foi respeitado do ponto de vista da sua cultura nem da sua religiosidade.

Essa discussão de uma educação para as relações étnico-raciais já começava a sinalizar a partir da constituição de 1988 quando foi reconhecido no texto constitucional que o Brasil foi fruto de três matrizes culturais (indígena, afro e europeia). Sendo assim ausentou-se no campo da educação uma discussão que desse ênfase à duas dessas matrizes, entre as quais destacamos a afro-brasileira, foco neste trabalho. De acordo com o texto da Constituição Federal de 1988:

O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais. § 1º O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional (BRASIL, art. 215).

Portanto, caberia a partir do texto constitucional, ao Estado a promoção de políticas públicas que garantissem a valorização da cultura indígena e também afro-brasileira, e nisto incluímos as questões relativas à religiosidade e suas práticas enquanto manifestação cultural onde o Estado deve respaldar o direito a religiosidade que faz parte dos Direitos Humanos.

Somente cem anos após a abolição da escravidão (1888-1988), é que o negro a partir de muita luta conseguiu ter esta resposta com relação à reivindicação pela equidade racial diante da diversidade cultural que este país possui. Medidas para combater o racismo e valorizar a cultura e história do negro e do indígena neste país vêm sendo tomadas pelos últimos governos, sobretudo, os governos de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2008) e, posteriormente, no governo de Dilma Rouseff

(2009-2016) que são as chamadas políticas de reparação, e a educação é um dos cenários aonde estas medidas vêm sendo implementadas.

Se o texto constitucional de 1988 já destacava a criminalização do racismo e a necessidade de reconhecimento da cultura afro-brasileira, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), 9.394 de 1996 também chamou atenção para estas questões quando trazia nos seus marcos institucionais e legais a discussão sobre a diversidade cultural do Brasil.

Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. § 4º O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia (LDB, 1996, Art. 26).

O reconhecimento da diversidade cultural religiosa, com ênfase nas religiões afro-brasileiras, deve começar a partir da educação, pois como já citamos anteriormente é através dela que temos acesso a nossa herança cultural. Sendo assim, as representações negativas que existem na sociedade das religiões afro-brasileiras podem ser desconstruídas a partir do debate e ações pedagógicas que elucidem esta questão na escola.

É necessário formar uma educação que esteja voltada para a discussão das relações socioculturais no Brasil e que reconheça a diversidade como ponto de partida para compreensão desta sociedade, onde todas as culturas que dela façam parte sejam abordadas de maneira equânime e assim ter a sua herança cultural abordada no contexto escolarizado. Foi pensando nisto que as Diretrizes Curriculares para a Educação Básica (BRASIL, 2013, p. 500) destacaram em sua parte introdutória ao se referir esta questão os seguintes aspectos:

O parecer procura oferecer uma resposta, entre outras, na área da educação, à demanda da população afrodescendente, no sentido de políticas de ações afirmativas, isto é, de políticas de reparações, e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura, identidade. Trata, ele, de política curricular, fundada em dimensões históricas, sociais, antropológicas oriundas da realidade brasileira, e busca combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros. Nesta perspectiva, propõe à divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial – descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos – para interagirem na construção

de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada.

As Diretrizes Curriculares para a Educação Básica trata do currículo proposto para as escolas públicas e do setor privado do Brasil. Com referência à questão étnico-racial busca atender as necessidades ainda existentes da promoção do reconhecimento positivo da diversidade cultural.

O trecho acima também se refere às políticas públicas que se adequam a reparação dos impactos e danos causados aos afrodescendentes brasileiros devido aos séculos de desvalorização e não reconhecimento de suas culturas e história, tal diálogo com o texto constitucional do Art. 215/1988 mostra que esse é o papel do Estado ao garantir o pleno exercício dos direitos culturais dos grupos étnicos que fizeram parte do processo civilizatório nacional.

De acordo com as Diretrizes Curriculares do Estado da Paraíba para o ano de 2017 é importante trabalhar no contexto escolarizado ações que estejam voltadas para promoção do respeito e da valorização da diversidade étnico-racial e nisto se inclui as expressões e manifestações culturais das pessoas negras, ciganas, quilombolas e indígenas. O texto ainda inclui que a permanência dos alunos que fazem parte destes grupos citados é possível de ser garantida desta forma e destaca assim a democratização da educação e que “um modelo de educação antirracista contribui [...] para a formação de cidadãos críticos e ativos capazes de promover mudanças na sociedade” (SEE/PB, 2016, p. 73-74).

Na esteira deste processo de luta pela afirmação étnico-racial de negros na educação brasileira e afirmação de suas culturas a partir do olhar da escola, é que a lei nº 10.639/03 que trata da obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira foi sancionada no início do governo Lula em seu segundo mandato a lei nº 11.645/08. Estas legislações tornaram obrigatório o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira, a primeira lei, e indígena a segunda lei acrescentando elementos da primeira, que torna nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e de Ensino Médio, públicos e privados o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

Neste contexto também temos a criação da Secretária de Políticas de Promoção de Igualdade Racial (SEPPIR), com status de ministério, a primeira na

história deste país que com o diálogo com os demais ministérios tinha¹⁰ como objetivo diminuir as desigualdades raciais no país. Cabe aqui destacar que a participação política do movimento negro no governo Lula foi decisiva para que tais medidas fossem sancionadas.

De acordo Rocha (2006, p. 68) o governo pretendia demonstrar para a população negra principalmente para os militantes que tinha compromisso com a questão racial. Para tanto, a lei não foi aprovada no congresso, mas sancionada como um Decreto Lei. Com a determinação da lei 10.639/03 a preocupação do movimento negro e também dos profissionais da educação volta-se então para a aplicabilidade desta.

Várias ações são propostas pela Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial. Entre elas: aperfeiçoamento da legislação; apoio às comunidades remanescentes de quilombos; incentivo à adoção de políticas de cotas nas universidades e no mercado de trabalho; incentivo à adoção de programas de diversidade racial nas empresas; apoio aos projetos de saúde da população negra; capacitação de professores para atuar na promoção da igualdade racial; ênfase à população negra nos programas de urbanização e moradia” (ROCHA, 2006, p. 71).

Então as propostas curriculares a serem implementadas tiveram de se adequar a legislação. Para isto foi desenvolvido o 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 (2004), publicado pela SEPPIR em parceria com o Ministério da Educação. Dentre o aperfeiçoamento da legislação vigente chegamos à lei 11.645/08, que veio a acrescentar a temática indígena à lei anterior.

Na Lei de Diretrizes de Base da educação brasileira (LDB) de 1996 foi acrescido ao artigo 26-A o estabelecimento da obrigatoriedade do estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena em cumprimento da lei 11.645/2008 e ainda incluiu no primeiro parágrafo que o conteúdo curricular “incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizem a formação a população brasileira a partir desses dois grupos étnicos” (LDB, Art. 26-A § 1).

¹⁰ Medida Provisória nº 726, publicada no Diário Oficial da União no dia 12 de maio, estabelece a nova organização da Presidência da República e dos Ministérios que compõem o governo federal. O documento informa a extinção do Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial, da Juventude e dos Direitos Humanos, cujas competências foram transferidas para o recém-criado Ministério da Justiça e Cidadania.

Destacamos aqui uma das determinações deste plano nacional que foi atender a formação continuada dos professores e demais profissionais de educação para que estivessem preparados para implementar o que a lei e normativas determinava. Nisto enfatizamos o curso de Especialização em Educação para as Relações Étnico-Raciais da UFCG que concluí no ano de 2016 e que me incentivou a realizar este estudo, ao perceber como professora as dificuldades da aplicabilidade da lei no currículo praticado que está para além do currículo proposto.

Já que neste trabalho o foco será o Ensino Médio, pois identificamos e analisamos as orientações do Plano Nacional para a Educação das Relações Étnico-Raciais de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, para esta que é a etapa final da Educação Básica. O plano fornece inicialmente dados alarmantes sobre a população negra no Ensino Médio, de acordo com IBGE/2010 apenas 28,2% dos jovens estudantes dessa etapa são negros, enquanto 52,4% são brancos. Sendo assim, 54,6% da população negra não havia completado o ensino médio (BRASIL, 2013, p. 51).

Ao refletirmos sobre estes dados chegamos à compreensão de que muito ainda deve ser feito para que possamos diminuir a desigualdade racial na educação e conseqüentemente na sociedade brasileira. Que a legislação foi uma conquista, mas não o suficiente para atender a realidade afro-brasileira em seu cotidiano na escola e fora dela. Dentre as ações que este plano determina destacamos a princípio as ações dos itens C e D:

C) Contribuir para o desenvolvimento de práticas pedagógicas reflexivas, participativas e interdisciplinares, que possibilitem ao educando o entendimento de nossa estrutura social desigual; D) Implementar ações, inclusive dos próprios educandos, de pesquisa, desenvolvimento e aquisição de materiais didáticos diversos que respeitem, valorizem e promovam a diversidade cultural a fim de subsidiar práticas pedagógicas adequadas à educação para as relações étnico-raciais (BRASIL, 2013, p. 52).

Como podemos observar os dois itens dialogam com este trabalho, na questão do desenvolvimento de práticas pedagógicas que primem por uma reflexão da sociedade desigual brasileira. Faz parte da proposta de produto deste estudo a desconstrução do preconceito com relação às religiões afro-brasileiras a partir da compreensão por parte dos estudantes sobre a desigualdade sociocultural e a

promoção positiva da diversidade religiosa afro-brasileira para que esta possa ser projetada a um lugar de respeito e reconhecimento.

O Plano Nacional de Educação (2014-2024) que serve de guia para a elaboração dos planos educacionais dos Estados e Municípios trás vinte metas a serem cumpridas na educação brasileira em dez anos. Dentre as metas está a promoção da redução das desigualdades sociais a partir da educação em diálogo com a legislação e as ações normatizadas pelos documentos oficiais anteriores.

No PNE a educação para as relações étnico-raciais aparece na vigésima quinta estratégia da meta de número sete¹¹. Esta estratégia está em diálogo com as leis 10.639/03 e 11.645/08 e objetiva a garantia da aplicabilidade destas através de ações que sejam construídas em colaboração entre os conselhos escolares, equipes pedagógicas e a sociedade civil (BRASIL, 2014, p. 65).

Ressaltamos, que não cabe apenas a escola o papel de promotora do debate da questão racial e nela os aspectos relativos à religiosidade afro-brasileira, por exemplo, para vivenciar tal prática, a escola tem seu lugar de responsabilidade, mas o conjunto da sociedade também, como a família, a comunidade onde a escola está inserida, e demais segmentos sociais que visam desenvolver ações inclusivas a partir da discussão étnico-racial.

O texto que se refere à promoção da diversidade étnico e cultural no Plano Estadual de Educação (2015-2025) da Paraíba começa fazendo um panorama para mostrar que é fundamental manter um diálogo com os demais documentos oficiais, no que se refere a esta temática, inclusive com o PNE. Nisto é destacado que é a primeira vez que o PEE contempla em seu texto aos grupos indígenas, quilombolas e ciganos que fazem parte do Estado.

As práticas pedagógicas multiculturais e inclusivas vêm se constituindo num desafio para os profissionais da educação, no sentido de reconhecer a diversidade dos(as) alunos(as) e favorecer uma ambiência de respeito e tolerância, acolhendo as crianças e os adolescentes, contribuindo para garantir o acesso e a permanência deles(as) na escola (PEE, 2015, p. 90).

¹¹ “Meta 7: fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb: 2021 anos iniciais do ensino fundamental 6,0 anos finais do ensino fundamental 5,5 ensino médio 5,2” (BRASIL, 2014, p. 61).

Podemos perceber a partir do texto supramencionado que a construção de práticas pedagógicas que possam incluir esta diversidade cultural ainda é um desafio, diante de um sistema homogeneizador que tende a padronizar, sujeitos, culturas e suas práticas sociais de vida. De acordo com Candau (2015), há uma tensão entre igualdade e diferença no contexto escolar, pois, para a autora o que temos nos processos educacionais é uma igualdade associada à concepção de homogeneização. Portanto, no espaço escolar atualmente, a igualdade é confundida com a padronização, isto se verifica devido ao fato de que há pressuposto que todos os cidadãos são considerados iguais perante a lei e é papel da escola construir essa igualdade nos processos pedagógicos que adquirirem um caráter monocultural.

O Plano Nacional de Educação (PNE) e o Plano Estadual de Educação (PEE) trazem a importância de promover uma educação para a diversidade étnica e cultural, pois de acordo com estes documentos seria uma forma de assegurar o aumento no número de matrículas e também na permanência de crianças, jovens e adultos negros na escola, pois a educação é um possível caminho para diminuir as desigualdades raciais, sociais e também culturais no nosso país.

Neste sentido, a PEE apresenta dados do Censo 2010 para mostrar que é na população negra que estão os maiores índices de pessoas analfabetas e com baixa escolaridade. Podemos explicar este resultado apenas visualizando o lugar¹² do negro neste país e seu histórico de luta e resistência para reverter estes danos. Portanto, a meta quatorze que foi criada neste PEE trás:

Implementar a educação das relações étnico-raciais, garantindo o cumprimento da Lei 10.639/2003 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino no estado da Paraíba (PARAÍBA, 2015, p. 95).

Percebemos nisto que as metas do Plano Estadual de Educação foram traçadas de acordo com o Plano Nacional, entre as estratégias para alcançar esta meta está a implementação de cursos de formação continuada. Os cursos de

¹² “O Brasil, Colônia, Império e República, teve historicamente, no aspecto legal, uma postura ativa e permissiva diante da discriminação e do racismo que atinge a população afrodescendente brasileira até hoje. O Decreto nº 1.331, de 17 de fevereiro de 1854, estabelecia que nas escolas públicas do país não seriam admitidos escravos, e a previsão de instrução para adultos negros dependia da disponibilidade de professores. O Decreto nº 7.031-A, de 6 de setembro de 1878, estabelecia que os negros só podiam estudar no período noturno e diversas estratégias foram montadas no sentido de impedir o acesso pleno dessa população aos bancos escolares” (BRASIL, 2004, p. 7).

formação adquirem um papel fundamental na preparação dos professores para que estes estejam preparados para implementação da lei 10.639/2003 e para a prática pedagógica de uma educação para as relações étnico-raciais. Observamos que nos textos destes documentos anteriores a lei 10.639/2003 e posteriores a mesma, as palavras cultura e história se repetem e é neste aspecto, como já colocamos anteriormente, que iremos nos posicionar ao desenvolver este estudo sobre intolerância religiosa na escola no que se refere às religiões afro-brasileiras para desenvolver ações pedagógicas voltadas para a compreensão da cultura e história do negro neste país.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais a (PCN's) temática referente à cultura e história dos afro-descendentes aparecem entre os chamados "Temas Transversais: Pluralidade Cultural". Nesta observamos mais uma vez o destaque para a diversidade cultural na escola para a superação do racismo. No que se refere aos sujeitos de estudo deste trabalho utilizamos como referência de análise os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM's), que vieram para reformular esta modalidade de ensino considerando a divisão: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias. Como nosso enfoque nesta pesquisa se dá nesta última, nela fizemos uma análise mais detalhada.

O texto dos PCNEM's da área de Ciências Humanas e suas Tecnologias está subdividido nas disciplinas que fazem parte desta, que são: Geografia, História, Filosofia e Sociologia (Antropologia e Política). Os PCNEM's enfocam no currículo do Ensino Médio voltado para aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e no aprender a ser¹³. Para isto, aponta para as competências e habilidades a serem desenvolvidas pelos estudantes. Surge nisto a necessidade de uma educação democrática e equânime que supere a padronização através da estética de sensibilidade onde se rompa com a divisão entre teoria e prática.

Neste sentido temos o destaque para a política de igualdade que de acordo com os PCNEM's da área de Ciências Humanas e suas Tecnologias é importante na construção de uma sociedade solidária quando se refere ao aprender a conviver. Dentre as competências a serem desenvolvidas destacamos aqui a que se refere à

¹³ As considerações oriundas da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, incorporadas nas determinações da Lei nº 9.394/96: a educação deve ser estruturada em quatro alicerces: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver e aprender a ser (BRASIL, 2000, p. 14).

compreensão por parte dos educandos dos “[...] aspectos cognitivos, afetivos sociais e culturais que constituem a identidade própria e a dos outros” (BRASIL, 2000, p.11). Nisso reconhecemos a religiosidade como elemento importante na construção da nossa identidade e que faz parte da nossa cultura.

A estética da sensibilidade e a política de igualdade são mais discutidas no texto das bases legais dos PCNEM's. De acordo com este documento, a estética à sensibilidade estimula a compreensão do que está explicitado, mas principalmente do que foi insinuado. A política de igualdade irá também agir no combate “às formas de preconceito e discriminação por motivo de raça, sexo, religião, cultura, condição econômica, aparência ou condição física” (BRASIL, 2000, p. 64).

Estes conceitos caminham lado a lado para que possamos buscar a equidade em meio à diversidade cultural religiosa. É através deste caminho que “denunciam-se os estereótipos que alimentam as discriminações” (BRASIL, 2000, p. 65). É através do reconhecimento e do convívio que se constrói a partir do respeito à diversidade e da promoção da igualdade entre os desiguais.

A educação passa por um momento de crise, onde observamos a presença do discurso hegemônico/neoliberal que propõe solução de caráter gestacional/empresarial para melhorar a qualidade da educação. As políticas públicas que buscam a qualidade da educação não são somente mais construídas e pensadas pelo Estado com apoio do capital privado, mas agora é cada vez mais comum o contrário. Estas empresas e organizações filantrópicas se mesclam para elaborar políticas em parceria com o Estado em seus empreendimentos propondo as soluções para superar esta crise no campo da educação, e desta maneira deslocam impostos para suas fundações (MACEDO, 2014).

Neste contexto temos como proposta tais aspectos na Base Nacional Comum Curricular, que atualmente está sendo elaborada pelo Ministério da Educação, mas que já vem sendo pensada desde o governo de Fernando Henrique Cardoso. A LDB de 1996 trouxe no Artigo 26 a criação de uma base curricular comum que deveria ser acrescida de conteúdos diversos que estivessem de acordo com as especificidades regionais e de sistemas de Ensino.

A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento: I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e

suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas. § 1º A parte diversificada dos currículos de que trata o caput do art. 26, definida em cada sistema de ensino, deverá estar harmonizada à Base Nacional Comum Curricular e ser articulada a partir do contexto histórico, econômico, social, ambiental e cultural (LDB, 1996, Art. 35-A).

Portanto, se faz necessário que analisemos com cautela o texto até então apresentado da BNCC, já que ainda não existe um texto final. Vale aqui salientar que este texto foi incluído pela lei nº 13.415/2017 que instituiu reformas na modalidade do Ensino Médio. No trecho acima, no 1º parágrafo chama a atenção para o Art. 26 da LDB considerando esta parte diversificada dos currículos que trata o conteúdo referente às diferentes culturas que fizeram parte do processo civilizatório nacional.

Neste trabalho enfatizamos os objetivos da área de Ciências Humanas já que a temática da diversidade cultural e religiosa é pensada para esta área. De acordo com o BNCC faz parte da área de Ciências Humanas as disciplinas de História e Geografia, Filosofia e Sociologia, também está acrescida na área a disciplina de Ensino Religioso que, segundo o documento, tem uma proximidade com os estudos desta área, de acordo com o seu caráter histórico e filosófico (BRASIL, p. 236). De acordo com BNCC é papel da área de Ciências Humanas:

Na Educação Básica, as Ciências Humanas possibilitam às pessoas a reflexão sobre sua própria experiência, sobre a valorização dos direitos humanos, sobre a autonomia individual e sobre a responsabilidade coletiva com o meio ambiente e com o cuidado do mundo a ser herdado por futuras gerações (BRASIL, 2015, p. 236).

Entre os conteúdos programáticos da BNCC têm aqueles que se referem ao reconhecimento da pluralidade da origem da população brasileira, manifesta por meio de sua diversidade cultural. Essa proposta se mostra contraditória, pois como foi colocado por Macedo (2014), o caráter homogeneizador que tende a padronizar o currículo da BNCC não abre espaço para as especificidades locais, portanto, não dialoga com a diversidade. Referente a isto os PCENEM's alertavam:

Uma proposta nacional de organização curricular, portanto, considerando a realidade federativa e diversa do Brasil, há que ser flexível, expressa em nível de generalidade capaz de abarcar propostas pedagógicas diversificadas, mas também com certo grau de precisão, capaz de sinalizar ao País as competências que se quer alcançar nos alunos do Ensino Médio, deixando grande margem de flexibilidade quanto aos conteúdos e métodos

de ensino que melhor potencializem esses resultados. O roteiro de base para tal proposta será a LDB (BRASIL, 2000, p. 91).

Portanto, os PCNEM's já enfatizavam que a BNCC precisaria ser flexível para dar conta da diversidade brasileira e que se esta fosse engessada não alcançaria os objetivos que almejassem, nem estaria em diálogo com os documentos oficiais anteriores a ela. Um dos primeiros objetivos gerais da área de Ciências Humanas para o Ensino Médio no BNCC é a compreensão da “sociedade como fruto da ação humana que se faz e refaz historicamente” (BRASIL, 2015, p. 240).

Problematizar a construção das relações desiguais sociais baseadas na cor, assim também como do racismo é justamente mostrar como o preconceito na nossa sociedade referente à cultura afro-brasileira e, conseqüentemente, a visão negativa que se tem das religiões de matriz africana é fruto da ação humana e que, portanto, é produto de um processo histórico.

Neste estudo temos como foco o nível Médio da Educação Básica Pública. Escolhemos para analisar os conteúdos propostos para o primeiro ano do Ensino Médio, que têm em vista a valorização e promoção do respeito às culturas africanas, afro-americanas (povos negros das Américas Central e do Sul) e afro-brasileiras, percebendo os diferentes sentidos, significados e representações de ser africano e de ser afro-brasileiro (BRASIL, p. 261)¹⁴.

Considerando este conteúdo, atentamos para a educação para as relações étnico-raciais, já que a religião é uma prática cultural, o documento busca o diálogo com as leis nº 10.639/2003 e a nº 11.645/08, pois destaca a valorização e a promoção do respeito com a cultura afro-brasileira e ameríndia.

Os sujeitos da pesquisa são estudantes do 1º e 2º ano do Ensino Médio que frequentavam as aulas de Ensino Religioso no Ensino Fundamental, já que as escolas da cidade de Alagoa Nova da rede municipal e também estadual ofertam a disciplina do sexto ao nono ano. Então, se espera que o aluno já tenha algum conhecimento que faça referência às religiões afro-brasileiras. Porém, não foi isto que observamos durante as pesquisas. De acordo com a o Art. 33 da Constituição:

O ensino religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade

¹⁴ Na Base Comum Curricular os conteúdos são identificados por códigos, o deste é: CHH1MOA016.

cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo (Redação dada pela Lei nº 9.475, de 22.7.1997).

De acordo com este artigo, a escola deve oferecer a matrícula facultativa do Ensino Religioso, mas na escola onde a pesquisa aconteceu ela faz parte da grade fixa curricular, porém não existe reprovação e o conteúdo programado cabe ao professor da disciplina elaborar. Destacamos aqui que a obrigatoriedade do Ensino Religioso é importante desde que ela trabalhe a religiosidade sob o viés da diversidade. Sendo assim, enquanto a escola só trabalhar uma perspectiva das religiões cristãs (católica ou protestante), não estará dando espaço para a discussão da diversidade religiosa no Brasil.

É importante o Ensino Religioso que esteja guiado pela diversidade religiosa brasileira, para que os jovens que estão na escola e que são praticantes das religiões afro-brasileiras ou que possuam membros da família que o são, se sintam inseridos dentro deste contexto e para os que não são possam estabelecer um convívio de respeito com os praticantes destas religiões. Neste sentido estamos elucidando o aprender a conviver que faz parte dos princípios propostos para Educação no século XXI pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), para assim buscarmos uma sociedade que a equidade ocorra entre os desiguais.

Podemos perceber através das discussões abordadas neste capítulo que a escola já não é mais um único ponto de referência para o conhecimento e de acesso à informação. Portanto, esta é chamada a assumir um novo papel diante desta sociedade que possui novas necessidades, mas também há permanências. No que se refere à História e Cultura Afro-Brasileira, apesar das leis que garantem a presença deste conteúdo, observamos que a aplicabilidade ainda é um grande desafio na prática pedagógica e que ainda há muito a ser feito.

Considerando a minha experiência enquanto professora de História na cidade de Alagoa Nova, destaco aqui o silêncio que existe referente a esta temática. Existe a tentativa de implementação das leis 10.639/2003 e 11.645/2008, mas ainda enxerga-se uma lacuna entre os conteúdos e a sua problematização através da prática pedagógica cotidiana. Observa-se que a responsabilidade recai para o professor de História, enquanto não há o diálogo entre as áreas do conhecimento

que aprofundem melhor o debate no sentido de mobilizar a comunidade escolar para trazer a luz estas questões tão pertinentes na nossa sociedade.

Os educandos quando chegam à escola já carregam consigo valores e também preconceitos que lhe são passados pelas instituições sociais no qual estão inseridos, começando pela família. Portanto, conteúdos não irão preencher mentes vazias, é preciso problematizar estas questões para que possamos desconstruir estes preconceitos e estereótipos, ajudá-los na significação e resignificação da sua teia para a formação da sua identidade e para o convívio em sociedade.

Aparentemente transmitir o conteúdo sobre os antigos reinos africanos ou a formação de quilombos no período escravocrata brasileiro é o suficiente para a promoção da igualdade sociorracial na escola, mas como veremos no próximo capítulo, não se trata apenas de cumprir o currículo proposto e sim de uni-lo ao currículo praticado. A educação para as relações étnico-raciais não deve ser experienciada na escola apenas no dia 20 de Novembro, mas cotidianamente através do diálogo interdisciplinar e da problematização da desigualdade social brasileira enquanto uma construção e, a partir disto, unir o currículo proposto ao currículo praticado.

Diante disto, é necessário desenvolver ações pedagógicas que estejam voltadas para o debate, para o reconhecimento, para a valorização da cultura afro-brasileira e nisto incluímos que a religião é um caminho que devemos percorrer para que rompamos com a atual realidade de desigualdade baseada na cor. Esse processo histórico de negativização da cultura dos afrodescendentes no Brasil precisa ser problematizado e elucidado na sociedade e isto deve começar na escola. Consideramos a execução dos documentos oficiais no investimento na formação de professores capacitados que estejam prontos para desconstruir estereótipos relacionados à discriminação racial, para que possamos construir uma Educação para as Relações Étnico-Raciais que oriente e sejam a base destas discussões.

Sendo assim, no capítulo seguinte vamos destacar as transformações do ensino de História ao longo de décadas no contexto da Educação Básica brasileira, salientando a modalidade do Ensino Médio. Nisto vamos problematizar as dificuldades e conflitos gerados pelo não reconhecimento da diversidade cultural na escola, refletindo como um currículo multicultural pode vir a ser um caminho para que possamos superar a intolerância religiosa e o racismo a partir da Educação.

3. O ENSINO DE HISTÓRIA E O CURRÍCULO MULTICULTURAL: INTERFACE DE SABERES NA ABORDAGEM DAS RELIGIÕES AFRO-BRASILEIRAS

É desafiador para os professores lidar com as diferenças dentro de sala de aula, sejam elas culturais ou sociais, se considerarmos o nosso sistema de ensino padronizador que ainda hoje vigora no Brasil. Ao nos deparar, com uma sala de aula com trinta alunos ou mais, temos de ter a consciência das diversidades que convivem ali e como muitas vezes ela resulta em conflitos e tensões. Vivemos em um país com muitas desigualdades, como já apontamos no capítulo anterior, e estas desigualdades implicam em questões sociais e também culturais já que estamos diante de uma sociedade pluriétnica.

A escola é um dos lugares onde este contraste torna-se visível se considerarmos o silenciamento das diferenças devido à prática da homogeneização. De acordo com Barros (2014, p. 217) ao negarmos as diferenças estamos reintroduzindo o problema da desigualdade social a partir da indiferença. Sendo assim, promover uma reflexão sobre as trajetórias das desigualdades é caminhar para a construção de uma sociedade mais justa e menos desigual. É preciso que tenhamos consciência de como as diferenças são produzidas e desta forma podemos desconstruir a indiferença a partir da sua problematização.

Portanto, neste capítulo pretendemos discutir a importância de se refletir sobre a religiosidade na escola e como a pesquisa com as religiões afro-brasileiras no contexto escolarizado trás novas possibilidades para pensar a diversidade cultural, nisto incluímos a religiosa, dentro da escola a partir do currículo. Para tanto, é necessário pensarmos o currículo e problematizar a sua construção. Sendo assim, iniciamos nossa discussão pensando a trajetória do ensino de História e as transformações curriculares, já que nosso objetivo nesta pesquisa são as aulas desta disciplina escolar. Como já apontamos anteriormente, a educação é um dos campos escolhidos, não de maneira aleatória, para a luta contra o racismo e pela valorização das culturas de grupos étnicos minoritários e seu reconhecimento. Considerando isto discutiremos o currículo a partir da perspectiva multicultural no sentido que venha atender a demanda por uma educação que seja inclusiva a partir da perspectiva da equidade.

3.1. A trajetória do saber Histórico no Ensino Médio: Reflexões a partir do Currículo

Durante a ditadura civil-militar (1964-1985) houve a desvalorização do ensino de História nos currículos da educação básica brasileira, onde ela vai perder espaço, para se unir aos conteúdos de Geografia, Economia, Sociologia, Filosofia a serem condensados na disciplina chamada de “Estudos Sociais”. O currículo da disciplina de Estudos Sociais que incumbia a disciplina de História na educação básica. Neste contexto seguia a ideologia do governo que estava no poder, valorizando os eventos cívicos e celebrando os grandes heróis da pátria.

Ao longo do processo de formação dos estados nacionais do ocidente, a disciplina escolar história foi incumbida de diferentes funções político pedagógicas. No caso particular do Brasil, dadas as suas dimensões de país continental e de população multiétnica, essa tarefa não se realizou de forma fácil. Como salienta Kátia Abud, os currículos oficiais propostos à disciplina escolar história “tem sido o veículo para a disseminação do discurso do poder e para a difusão da ideologia” (ABUD, 1997:28) e a formação do código disciplinar no ensino básico passou por diferentes postulados (PACHECO, 2010, p. 762).

Do ponto de vista da História positivista, que utilizava enquanto fontes os documentos oficiais, que citavam em seus escritos os grandes personagens e seus grandes feitos, a função da narrativa historiográfica era a legitimação através do passado. Os sistemas educacionais ao se tornarem um veículo de difusão das ideologias do Estado delegaram a História enquanto disciplina escolar, esta perspectiva tradicional e positivista e o seu papel era reproduzir o discurso hegemônico da formação nacional.

Na década de 1980 ocorreu a organização e reorganização de movimentos sociais, como o movimento negro e indígena, dos trabalhadores e feminista que juntos lutavam pelo processo de redemocratização e pelo reconhecimento dos seus direitos. Neste contexto organizou-se a elaboração e a promulgação da nova Constituição de 1988, que apontou a coletividade da participação popular na representação de grupos que até então haviam ficado de fora dos textos constitucionais anteriores, como negros, índios e mulheres.

Este momento de luta coletiva foi fecundo aos historiadores e também aos geógrafos para reivindicar o fim da disciplina de “Estudos Sociais” que limitava e fragmentava os conteúdos de História e Geografia que foram extintos do currículo

escolar para dar lugar aos Estudos Sociais. Nisto também houve espaço para reivindicação da extinção das chamadas licenciaturas curtas que contribuíam para a precarização da docência enquanto profissão (SILVA; GUIMARÃES, 2010).

No contexto da década de 1990 de acordo com Silva e Guimarães (2010), observa-se um recuo nestas lutas coletivas, pois a redemocratização já havia sido efetivada pela promulgação da Constituição de 1988. Por outro lado, neste mesmo contexto, cresce a pesquisa em História voltada para o ensino e aprendizagem desta disciplina, tal crescimento ocorreu a partir da valorização da cultura escolar, dos saberes e da prática pedagógica. De acordo com os autores isto representou uma importante conquista, pois “reafirmou, entre nós, a concepção de que ensinar História não é apenas repetir, reproduzir conhecimentos eruditos produzidos noutros espaços: existe também uma produção escolar” (SILVA; GUIMARÃES, 2010, p. 14).

A década de 1990 também foi o momento em que a cultura escolar se tornou objeto de estudo e de pesquisas nas universidades, como também o ensino de História e isto ocorreu para responder as demandas da Educação Básica brasileira e também devido aos acordos internacionais firmados pelo Brasil ¹⁵. Segundo Magalhães (2006), as décadas de 1980 e 1990 representaram um momento de transição e adaptação, respectivamente, a uma nova realidade política após o fim da ditadura civil-militar (1964-1984). Esta adaptação a recém-reconquistada democracia refletiu sobre as escolas a partir da questão curricular, pois os conteúdos da educação básica brasileira precisaram ser repensados sob a emergência de outra realidade política. Neste momento, as Secretarias de Educação buscaram reestruturar o currículo através do diálogo com os docentes a partir de alguns representantes destes, já que não seria possível ouvir a todos. Isto representou uma mudança, pois nos modelos anteriores o professor era tido apenas como veículo de transmissão de conteúdos e com estas transformações passou a exercer o papel de coautor.

De acordo com Aguiar (2006), durante o período da ditadura civil-militar houve a reforma curricular dos 1º e 2º Graus, que foi promovida pela LDB 5.962, de 11 de agosto de 1971, nisto o ensino escolar teve de se adequar à Doutrina de Segurança Nacional que estabeleceu uma hierarquia entre as disciplinas escolares ao

¹⁵O Brasil assinou o Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem, que foi aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos, ocorrida em Jomtien, Tailândia nos dias 5 a 9 de março de 1990.

desvalorizar as disciplinas da área das humanidades frente às demais áreas. O governo militar priorizava a educação tecnicista e retoma o papel profissionalizante do 2º Grau (atual Ensino Médio). Neste sentido, as disciplinas das humanidades não eram necessárias para formar trabalhadores para o comércio e para as indústrias.

A disciplina de História, também a área de Ciências Humanas, até hoje busca romper com esta hierarquia, que continua a refletir na nossa formação escolar e também acadêmica. Durante a ditadura civil-militar as alterações que foram feitas para que o currículo se adequasse à Doutrina de Segurança Nacional, também criaram as disciplinas Educação Moral e Cívica (EMC), Organização Social e Política (OSPB) e Estudos dos Problemas Brasileiros (EPB), que foram extintas durante a década de 1990, pois com a redemocratização estas disciplinas não estavam de acordo com o contexto político e social da época, nestas mesmas circunstâncias foram eliminadas as licenciaturas curtas em Estudos Sociais.

Neste cenário da década de 90 temos a elaboração e promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da educação 9.394 de 1996. Nisto o governo federal se responsabilizou por rever os currículos existentes para chegar aos parâmetros básicos a serem estabelecidos, que estarão presente nos PCN's, que já foram anteriormente citados no capítulo um. Os PCNEM's vão receber muitas críticas e rejeições por parte dos professores, pois de acordo com Magalhães (2007), podemos perceber isto na publicação do segundo volume (2002) do documento que foi organizado de forma mais detalhada e identifica-se a partir do texto a preocupação do Ministério da Educação em convencer os professores sobre as vantagens e benefícios de estabelecer estes parâmetros nas escolas.

Em 2004, no governo do presidente Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010), estas questões voltaram a ser discutidas devido a rejeição, da prática dos PCNEM's pelos professores desta modalidade. Entre estas críticas atentamos para o Ensino de História e as limitações desta proposta curricular. Uma das limitações pontuadas por Magalhães (2007) se refere à compreensão do currículo enquanto um campo de relações de poder e que por isto, pensar um currículo mínimo nacional torna-se complexo. Para compreender melhor esta rejeição dos PCNEM's por parte dos docentes é preciso analisar a história desta modalidade de ensino.

O ensino secundário no Brasil foi articulado através de duas realidades distintas, que são: a formação propedêutica e a formação profissionalizante, a

primeira visa o ensino superior e a segunda o mercado de trabalho. Esta duas formações atendiam a duas realidades diferentes, pois a propedêutica atendia as elites que podiam sustentar financeiramente um curso universitário, que poderia até ser em outra cidade, já que o número de Universidades e Faculdades era menor e o acesso a estas se tornava mais difícil. Já a profissionalizante de buscava atender a necessidade econômica brasileira, com o processo de industrialização.

Esta dualidade na formação escolar obteve reforço na década de 1940. Por iniciativa de Gustavo Capanema, Ministro da Educação e Saúde de Getúlio Vargas, entre 1942 e 1946, entraram em vigência as Leis Orgânicas de Ensino. Para os alunos egressos das classes trabalhadoras, foram criados vários cursos técnicos de 2º ciclo, o ensino agrícola (Decreto-lei nº 9.613/46), o comercial (Decreto-lei nº 6.141/43), o industrial (Decreto-lei nº 4.073/42) e o curso normal (Decreto-lei nº 8.530/46). Além destes, foram criados dois sistemas privados para a formação profissional: o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC). Os diplomas de tais cursos não eram aceitos para entrar no ensino superior (MAGALHÃES, 2007, p. 57).

Portanto, esta dualidade de formação no Ensino Médio nos acompanhou desde o início da República (1889), nesta época a educação escolar profissionalizante era uma maneira tida como eficiente para moralizar os pobres (MAGALHÃES, 2007, p. 57). Destacamos nisto que a maior parte da população negra não tinha acesso a esta educação profissionalizante, apesar de representarem a grande parcela de pobres no Brasil pós-abolição (1888), e que também não tinham direito a terras, muito menos a uma formação.

Segundo Silva e Guimarães (2010, p. 15) a institucionalização de currículos e programas de História na educação básica tem sido uma preocupação que podemos perceber em diferentes contextos da História do Brasil. O ensino de História perpassa questões políticas, ideológicas e metodológicas que são diversas e apontam múltiplas leituras e interpretações que se dão pelos sujeitos que estão inseridos em um contexto histórico e que são situados socialmente. Isto também nos atenta a reconhecer os nossos sujeitos de pesquisa enquanto seu lugar e identidade social.

Neste sentido devemos nos voltar para o estudo das representações das religiões afro-brasileiras na escola a partir da compreensão que esta análise não pode estar isolada, pois a escola enquanto objeto de estudo revela a relação que existe entre os sujeitos que fazem parte da comunidade escolar, desde os professores, direção, funcionários, alunos e seus pais com a sociedade. Além disto,

também fazem parte da cultura escolar os conteúdos curriculares propostos, os praticados, o saber e o fazer docente, a avaliação, as relações e interações sociais, que devem ser analisadas a partir desta compreensão da dimensão social, político e histórica.

Portanto, neste estudo não caberá somente à análise das representações que apontam a intolerância religiosa com as religiões afro-brasileiras, mas uma percepção que também vislumbre o caráter histórico que construiu esta intolerância na sociedade brasileira, nisto incluímos a sociedade alagoa-novense para alcançar os nossos sujeitos de pesquisa.

O ensino de História foi valorizado a partir dos anos 90, como resultado das lutas coletivas da década de 1980, pois vai ocorrer neste contexto o reforço do seu caráter formativo na educação básica, no sentido de constituição da identidade, do exercício de cidadania, do respeito à pluralidade cultural a partir do (re)conhecimento do outro e do fortalecimento e defesa da democracia, portanto pensar:

[...] nos lugares, nos papéis, na importância formativa da História no currículo da Educação básica requer concebê-la como conhecimento e prática social, em permanente (re)construção, um campo de lutas, um processo de inacabamento. Um currículo de História é, sempre, produto de escolhas, visões, interpretações, concepções de alguém ou de algum grupo que, em determinados espaços e tempos, detém o poder de dizer e fazer (SILVA;GUIMARAES, 2010, p. 16).

Podemos a partir disto analisar a ausência dos conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos de História anteriores a lei 10.639/2003, pois isto tem uma relação direta com o que se tinha até então na sociedade brasileira, e que foi discutido no capítulo um. A marginalização do negro, da sua cultura e história reflete-se nos currículos escolares sobre estas temáticas e a luta do movimento negro da necessidade de mudar esta realidade. Com estas mudanças no caráter formativo da História foi possível que as temáticas afro-brasileiras e indígenas fossem inseridas nos currículos a partir desta disciplina escolar, que se voltou justamente para o reconhecimento da diversidade cultural brasileira.

Aprender História é ler e compreender o mundo em que vivemos e no qual outros seres humanos viveram. Ao ensino de História cabe um papel educativo, formativo, cultural e político, e sua relação com a construção da cidadania perpassa diferentes espaços de produção de saberes históricos. Desse modo, no atual debate da área, fica evidente a preocupação em

localizar, no campo da História, questões problematizadoras que remetam ao tempo em que vivemos e a outros tempos, num diálogo crítico entre a multiplicidade de sujeitos, tempos, lugares e culturas. [...] As dimensões curriculares ora se aproximam, se mantêm, ora se distanciam, ora se contrapõem num movimento real, dinâmico, dialético, logo, histórico (SILVA;GUIMARÃES, 2010, p. 24).

Isso destaca a complexidade de se voltar a questões que são vivenciadas hoje no ensino de História, como resultados de um processo histórico, cultural e social, analisadas a partir do olhar do professor pesquisador que também é produtor de conhecimento. Sendo assim é importante compreender as transformações históricas do currículo escolar da disciplina de História. Atualmente estas mudanças curriculares da década de 1990 apontadas aqui como conquistas, estão sendo ameaçadas com a Reforma do Ensino Médio¹⁶ recém-sancionada pelo governo Michel Temer (2017).

No texto da reforma, que começará a ser implantado nas escolas públicas e privadas, não há nada referente ao ensino de História, pois esta não é apresentada como parte das disciplinas obrigatórias¹⁷. De acordo com o governo, os alunos vão ter um currículo obrigatório definido pela BNCC, do qual ainda não temos o conhecimento do seu texto final. Além disto, a reforma abre espaço para precarização e desvalorização da profissão docente, ao permitir que pessoas com um “notório saber” possam assumir a prática da docência sem que necessariamente seja licenciado.

Enquanto a LDB (1996) e os PCNEM's (2002) buscam se distanciar da dualidade formativa no Ensino Médio, que como vimos vem desde o início da República, esta reforma vem reforçar o caráter profissionalizante do Ensino Médio, apenas para as escolas públicas, o que também destaca mais uma vez um retrocesso, ao nos fazer concluir que os alunos das escolas particulares continuarão numa formação propedêutica voltada para o Ensino Superior. Pois os PCNEM's pressupõem, principalmente a partir do aprender a conhecer, uma educação permanente a todos, que não esteja somente baseada na quantidade de informações, mas que desenvolva nos educandos a capacidade de lidar com elas.

¹⁶ De acordo com o texto do MEC, a reforma do Ensino Médio é uma mudança na estrutura do sistema atual do Ensino Médio. Trata-se de um instrumento fundamental para a melhoria da educação no país. Ao propor a flexibilização da grade curricular, o novo modelo permitirá que o estudante escolha a área de conhecimento para aprofundar seus estudos. A nova estrutura terá uma parte que será comum e obrigatória a todas as escolas (Base Nacional Comum Curricular) e outra parte flexível. (Disponível na página do site do Ministério da Educação).

¹⁷ As disciplinas obrigatórias nos 3 anos de Ensino Médio serão Língua Portuguesa e Matemática.

Portanto, a reforma na estrutura curricular do Ensino Médio, que o governo diz ser necessária, está em desacordo com as diretrizes e normativas desta modalidade de ensino elaborada nas décadas de 1990 e 2000, e isto representa uma perda, principalmente no que se refere à disciplina de História, pois se cabe a esta no currículo as temáticas referentes ao reconhecimento do outro, a pluralidade cultural e o respeito a esta, os preconceitos, a intolerância e os estereótipos serão ainda mais reforçados devido a esta ausência.

3.2 O currículo multicultural: desafios e perspectivas

Como foi citado no tópico anterior, podemos observar como no currículo permeiam relações de poder, por onde passam ideologias, questões políticas socioeconômicas, culturais que estão de acordo com o contexto histórico no qual este documento foi elaborado. Não se trata apenas de compreender o currículo como uma seleção de conteúdos, mas perceber as motivações que promoveram aqueles conteúdos e negaram outros, além das tensões que acercam a aplicabilidade deste nas escolas.

De acordo com Oliveira (2008), há três momentos onde podemos observar a estruturação do currículo escolar e seus objetivos: o pré-moderno, o moderno e o pós-moderno (OLIVEIRA, 2008). O pré-moderno vigorava no período histórico conhecido como clássico (Grécia e Roma) até o Renascimento, onde a estrutura e seleção do que era ensinado estava de acordo com a classe social da pessoa, e o objetivo era manter esta base onde cada um deveria exercer o seu papel na sociedade que já estava determinado de acordo com o seu nascimento.

O currículo moderno surge no contexto da revolução científica e industrial dos séculos XVII e XVIII, também era fechado como o anterior, este currículo é baseado na cientificidade é organizado para padronizar, nisto cabe a relação com as fábricas, que se tornaram cada vez mais comuns nos cenários dos grandes centros urbanos que estavam passando por esta revolução, e precisavam de mão de obra eficaz, o objetivo deste currículo era atender as necessidades do mercado de trabalho deste contexto socioeconômico. O terceiro e último currículo surge no contexto pós-moderno, onde se observa a mercantilização do tempo, da cultura e da experiência de vida (OLIVEIRA, 2008, p. 6). Neste sentido observa-se que “ainda se faz

presentes na educação a multiplicação e a fragmentação do conhecimento e os currículos sustentam o discurso da modernidade e nem sempre condizem com a evolução da pós-modernidade” (OLIVEIRA, 2008, p. 9).

Vivemos na era da informação, esta evolução pós-moderna trouxe novas narrativas, porém o campo da educação ainda está sendo orientado pelas relações de poder, por discursos hegemônicos de grupos econômicos, políticos e culturais dominantes e isto se mostra o grande desafio que temos de romper na educação e como apontamos anteriormente também no currículo.

As análises dos currículos escolares e as discussões sobre estes ganharam espaço e esta temática passou a ter uma grande importância na educação, porque ele não é mais tido apenas como um mero instrumento, mas como “um artefato social e cultural” (MOREIRA *apud* OLIVEIRA 1997, p. 9), pois neste implica um contexto social, histórico e cultural que o guia. Daí a importância de se pensar o currículo do ponto de vista multicultural, pois ele não está desvinculado destes contextos.

O multiculturalismo não teve início no campo da Educação, surgiu da necessidade de se pensar a pluralidade social, étnica, cultural, política e econômica, principalmente do ponto de vista dos grupos marginalizados e silenciados no que se refere ao reconhecimento de suas diferenças. De acordo com os autores Gonçalves e Silva (1998, p. 17), o multiculturalismo terá como origem os países nos quais a diversidade cultural é apontada como um problema para a construção de uma unidade nacional. O Brasil é um país que se reconhece constitucionalmente enquanto diverso, mas onde há conflitos e problemas que são gerados por séculos de silenciamento dos diversos grupos étnicos a quem foram perseguidos pelas suas características culturais que eram diferentes do modelo hegemônico em vigor.

Para os autores Gonçalves e Silva (1998), falar de multiculturalismo é falar do jogo das diferenças, pois também é falar de diversidade e se faz necessário nisto compreender os contextos sócio-históricos nos quais os sujeitos agem para entender este como um campo de luta. Assim se estabelece neste campo relações de poder onde são construídas as diferenças. De acordo com Silva (2000), a diferença é uma relação-social, sendo assim está sujeita a relações de poder:

Podemos dizer que onde existe diferenciação – ou seja, identidade e diferença – aí está presente o poder. A diferenciação é o processo central pelo qual a identidade e a diferença são produzidas. Há, entretanto, uma série de outros processos que traduzem essa diferenciação ou que com ela guardam uma estreita relação. São outras marcas da presença do poder: incluir/excluir (“estes pertencem, aqueles não”); demarcar fronteiras (“nós” e “eles”); classificar (“bons e maus”; “puros e impuros”; “desenvolvidos” e “primitivos”; “racionais e irracionais”); normalizar (“nós somos normais; eles são anormais”) (SILVA, 200, p. 82).

Essa diferenciação ao qual o autor se refere é o processo de como são construídas as diferenças, baseadas na relação com a identidade. Para ele, ao afirmar uma identidade estamos demarcando a diferença, portanto ambos estes conceitos são dependentes e também são produzidos. As identidades, assim como as diferenças são construídas culturalmente e não podem ser compreendidas fora do seu contexto histórico, social e cultural. Sendo assim, para que possamos entender as diferenças é preciso estar atento também às teias de significados e representações que implicam na sua produção, além das relações de poder que as definem e as classificam e que, portanto, correspondem a uma hierarquia.

Ao pensarmos a questão da diversidade cultural e do multiculturalismo no currículo, temos que considerar o seu caráter ambíguo, pois de acordo com Tomaz Tadeu da Silva (1999), este movimento é por um lado legítimo ao ser utilizado pelos grupos culturalmente dominados para reivindicar o reconhecimento e representação de suas formas culturais no interior daqueles países. Estes países são os que negam a sua heterogeneidade cultural a se reconhecem enquanto monoculturais. Contudo, o multiculturalismo também pode ser visto como “uma solução para os “problemas” que a presença de grupos raciais étnicos coloca no interior daqueles países para a cultura nacional dominante” (SILVA, 1999, p. 85).

Desta forma, o multiculturalismo é mascarado pela ideia de igualdade que está associada à padronização ao relativizar a diversidade através da homogeneização. Porém, este caráter ambíguo do multiculturalismo “representa um importante instrumento de luta política” (SILVA, 1999, p. 86). Através da ótica do multiculturalismo apontou-se para algo já defendido no campo da antropologia que é a não comparação entre as culturas em posições de hierarquias, não existe uma melhor ou superior a outra e “que todas as culturas são epistemológica e antropologicamente equivalente” (SILVA, 1999, p. 86).

Neste sentido, temos a perspectiva que, de acordo com Silva (1999), podemos chamar de “multiculturalismo liberal” ou humanista que compreende as

diferenças culturais como apenas superficiais e que as características humanas mais profundas nos tornam iguais. Esta perspectiva defende o respeito entre os diferentes para a convivência pacífica sem considerar as relações de poder que perpassam as diferenças culturais e é nisto que está as principais críticas a esta visão.

Para a perspectiva crítica de multiculturalismo não se pode enxergar as diferenças culturais como um fenômeno superficial e nem desconsiderar as relações de poder que perpassam a sua construção. De acordo com Silva (1999), esta visão crítica está dividida em duas concepções: a pós-estruturalista e a que podemos chamar de “materialista” (SILVA, 1999, p. 87). Eis a explicação desta divisão:

Para a concepção pós-estruturalista, a diferença é essencialmente um processo linguístico e discursivo. A diferença não pode ser concebida fora dos processos linguísticos de significação. A diferença não é uma característica natural: ela é discursivamente produzida. Além disso, a diferença é sempre uma relação: não se pode ser “diferente” de forma absoluta; é-se diferente relativamente a alguma coisa, considerada como “não-diferente” (SILVA, 1999, p. 87).

A diversidade cultural, portanto, é representada como um problema, pois se estabelece em um território produzido culturalmente, socialmente e historicamente por onde perpassam relações de poder que geram conflitos que são resultados de dominações, marginalizações e exclusões. Já a visão mais “materialista” é:

[...] em geral inspirada no marxismo, enfatiza, em troca, os processos institucionais, econômicos, estruturais que estariam na base da produção dos processos de discriminação e desigualdade baseados na diferença cultural (SILVA, 1999, p. 87).

Considerando todas estas perspectivas a partir do currículo, defendemos aqui a visão crítica e pós-estruturalista do multiculturalismo, que considera as diferenças a partir das relações de poder que as produzem e a reproduzem através da prática educativa. “Não haverá “justiça curricular” para usar uma expressão de Robert Connell, se o cânon curricular não for modificado para refletir as formas pelas quais a diferença é produzida por relações sociais de assimetria” (SILVA, 1999, p. 90). As diferenças na escola não devem ser apenas respeitadas e toleradas, mas problematizadas a partir de um currículo que analisasse a produção das diferenças enquanto um processo caracterizado a partir de relações de assimetria e desigualdade.

Ao considerarmos o multiculturalismo e a questão curricular é necessário não apenas focarmos no sentido do reconhecimento, ou do respeito às culturas no plural, mas também no aprender a conviver e compreender a diversidade cultural e a valorizá-la de maneira positiva. O multiculturalismo é o ponto de partida para que possamos discutir a pluralidade de experiências culturais que são as responsáveis por moldar totalmente as interações sociais. Desta forma, “[...] o multiculturalismo também pode ser entendido como uma espécie de corpo teórico, que deve auxiliar ou orientar a produção de conhecimento” (GONÇALVES; SILVA, 1998, p. 13). Nisto chegamos ao campo da Educação, e assim também na produção curricular.

Como a transmissão de conhecimentos nas sociedades modernas conta com o poderoso suporte dos sistemas educacionais (sistemas esses que consomem grande parte da vida dos indivíduos) e, como a educação, qualquer que seja ela, está integralmente centrada na cultura, pode-se entender porque os multiculturalistas fizeram da instituição escolar seu campo privilegiado de atuação (GONÇALVES; SILVA, 1998, p. 14).

A partir do multiculturalismo pensado no contexto escolarizado houve espaço para dialogar sobre as igualdades e diferenças na escola, além da diversidade cultural dos sujeitos que fazem parte desta e foi possível questionar a prática pedagógica e o currículo enquanto monoculturais. Como vimos, o currículo pensado na pós-modernidade ainda carrega consigo muito das características modernas, e isto não está em diálogo com o contexto das transformações sociais que buscam a partir da perspectiva multicultural atender a diversidade cultural e romper com os conflitos e tensões causadas pela sua negação.

A pedagogia e o currículo deveriam ser capazes de oferecer oportunidades para que as crianças e os/as jovens desenvolvessem capacidade de críticas e questionamentos dos sistemas e das formas dominantes de representação da identidade e da diferença (SILVA, 2000, p. 92).

Para este autor é importante que a escola estabeleça a partir da prática e do currículo o processo de diferenciação como uma produção social, para que possam compreender as relações de poder que perpassam as identidades e as diferenças a fim de questioná-las, pois para ele reconhecer a diversidade não é o suficiente, é preciso compreender esta como o resultado de um processo e que, portanto, foi produzida. Vivemos em uma sociedade heterogênea, com uma imensa diversidade cultural, mas que no contexto escolar é silenciada devido uma prática pedagógica

homogeneizadora, que considera a todos enquanto iguais sem considerar as diferenças e sua construção.

Entre as décadas de 1990 e 2000 o currículo escolar da disciplina de História no Brasil passou por mudanças devido ao contexto das transformações educacionais e também políticas. Nisto também destacamos as mudanças epistemológicas, no que se refere à academia, com a Nova História Cultural que permitiu a utilização de novas fontes sob novos olhares, além de abrir o diálogo interdisciplinar com outras áreas do conhecimento. A partir de tais mudanças alcançamos a questão do multiculturalismo, porque pensar o Ensino de História na perspectiva multicultural?

Apesar das mudanças no currículo proposto durante os anos 90 e 2000, a partir da LDB e, posteriormente, com a elaboração dos PCN's, que atenta para a questão pluriétnica da formação nacional, existe o distanciamento entre o currículo que é proposto e o currículo que é vivenciado. A história enquanto disciplina escolar ainda está muito presa à linearidade cronológica do positivismo, e também existe muito da perspectiva eurocêntrica, e mesmo que identifiquemos as mudanças propostas elas não são experienciadas na prática.

De acordo com Aguiar (2006), a partir de pesquisas feitas em Vitória da Conquista – BA, o currículo proposto ou também chamado currículo oficial, muitas vezes não chega nem a ser lido nas escolas, isto mostra a resistência do professor ao praticá-lo, e também confirma ainda mais o hiato que existe entre o currículo proposto e o vivenciado ou praticado em sala de aula. Considerando este hiato existente nos currículos escolares, observa-se também que ainda é pequena a conexão entre o que é produzido na academia com o que está no contexto escolarizado.

O saber que se reproduziu nesta disciplina durante muitos anos, como já ressaltamos anteriormente, não problematizava questões presentes na nossa sociedade a partir do passado, se limitava a narrar os fatos históricos e aos seus grandes personagens. Isto contribuiu para que na escola, a História enquanto disciplina ainda seja vislumbrada por muitos alunos como apenas o relato sobre o passado, eles não conseguem compreender o sentido do estudo da História para a vivência no presente, nem se sentem próximos a aquilo que está sendo estudado, romper com esta visão é um dos grandes desafios do professor de História quando

adentra na educação básica. Sendo assim é necessária uma mudança que não esteja só relacionada aos conteúdos curriculares, mas também a forma como estes são abordados, como coloca Aguiar:

Queremos chamar a atenção que não se trata de uma simples mudança na seleção de conteúdos e sim de paradigmas. O que destacamos é a valorização de fatos históricos e pessoas representativas de grupos sociais, sobre os quais os currículos de História silenciaram de maneira contumaz (AGUIAR, 2006, p. 85-86).

Nisto compreendemos a necessidade de um currículo multicultural para que os alunos se reconheçam enquanto sujeitos culturais e históricos, e se aproximem dos conteúdos que estão sendo ministrados, que partem do contexto local para o global, e que promova uma valorização da diferença, já que a escola e a sala de aula é um espaço heterogêneo e o currículo proposto deve ser flexível para o professor e para o aluno. O currículo proposto acaba se mostrando engessado, devido à prática da padronização, que vem desde o currículo moderno, mas que ainda não foi superado nas escolas, além das relações de poder que perpassam o currículo atendendo as necessidades econômicas, culturais e políticas dos grupos dominantes.

No Brasil observamos que a pluralidade cultural gera conflitos, e isto acontece nos mais variados lugares desde a *Internet* a partir das redes sociais até a escola, isto acaba se tornando um problema porque nós não nos reconhecemos ou não nos representamos enquanto plurais, mas sim como monoculturais, partindo de um referencial etnocêntrico. E isto se deve ao nosso contexto histórico que é marcado por conflitos, dominações, resistências, preconceitos e discriminações (GONÇALVES; SILVA, 2006). Portanto, é de caráter urgente que possamos nos voltar para valorização positiva da diversidade cultural brasileira e um dos caminhos para isto é a promoção de uma educação multicultural.

A escola é monocultural diante das multiculturas presentes dentro dela, por está sob a regência de um currículo proposto que não dá conta das realidades escolares, nem dos sujeitos que fazem parte destas. De acordo com Rodrigues (2013), o currículo proposto tem que estar organizado de maneira que possa integrar todos os elementos no processo educativo de acordo com o nível correspondente, pois:

A escola deve responder, no contexto do seu tempo, ao desenvolvimento do seu público que são os alunos, de acordo com o processo de educação ao longo da vida e tendo em conta a sua plena inserção na sociedade. (...) Dizer que uma escola é para todos, significa ter em conta a diversidade cultural que existe na mesma, e ter em atenção as diferenças de língua, religião, costumes e etc (RODRIGUES, 2013, p.14).

Portanto, existe a necessidade da construção de um currículo multicultural e inclusivo, que quebre com hiatos existentes entre o currículo proposto e o praticado para que a sala de aula deixe de ser o lugar do silenciamento para ser o do empoderamento dos sujeitos. Para isto, devemos pensar o saber local, a experiência social dos alunos, além de pensar a formação e a prática docente com a utilização de uma metodologia baseada nas vivências e experiências dos professores associadas também às demandas dos alunos. Defendemos aqui a diversidade considerando a construção de um currículo multicultural que valorize de maneira positiva as diferenças dentro e fora da escola.

Cabe aqui também problematizarmos a elaboração do currículo proposto que é feito pelo Estado sem a participação dos professores, neste é ausente a coletividade além do diálogo entre os professores, as Secretarias Estaduais e o Ministério da Educação. Segundo Aguiar (2006), o professor deve ter autonomia de elaborar o currículo, pois este deve ser flexível para se adequar a realidade de cada sala de aula, mas que ele deve ser produzido a partir da reflexão, do diálogo e de maneira coletiva. Também destacamos que apesar de mudanças no currículo proposto que inclui a diversidade cultural, alguns professores optam por não problematizarem estes conteúdos pela carência devido à ausência de um currículo multicultural na formação inicial.

As transformações necessárias para que possamos praticar um currículo inclusivo e multicultural devem começar nas licenciaturas, na formação inicial dos professores, a partir disto chegaremos aos currículos da escola. Tanto na licenciatura, como também na escola enfrentamos a questão do silenciamento no currículo, pensar um currículo multicultural que tenha como eixo o diálogo positivo entre as diferenças é um lugar de conflitos e isto mostra como é desafiante e ao mesmo tempo muito necessário neste contexto social no qual estamos inseridos a construção de um currículo inclusivo que una as situações vividas pelos professores a sua formação.

De acordo com Silva (1999), a cultura é também produção de sentidos e sendo o currículo um artefato cultural ele pode ser analisado com uma prática de significação. Porém, não é somente neste aspecto que podemos caracterizar o currículo, também cabe destacá-lo em suas práticas produtivas e isto quer dizer: “que os materiais existentes, as matérias significantes vistas como produtos, como coisas, não estão aí apenas para ser contempladas ou para ser simplesmente recebidas, aceitas e passivamente consumidas” (SILVA, 1999, p. 19). Podemos relacionar isto ao pensamento de Certeau (1974) em que este aponta que os sujeitos são produtores e também consumidores de cultura.

Portanto, a professora e professor ao selecionar os conteúdos presentes no currículo proposto e negar a outros, ele está produzindo seu currículo considerando a partir de sua prática em sala o que deve ser consumido ou não daquele currículo construindo, assim, outro currículo e será este o praticado. Para Silva (1999), o currículo é uma produção de sentidos e significados “sobre os vários campos e atividades sociais”, por isto o currículo, assim como a cultura pode ser considerado através das relações sociais.

Sobre este ponto de vista ao consideramos a intolerância religiosa contra as religiosidades de matriz africana enquanto racismo, o concebemos enquanto produto de relações de poder e também relações sociais que se constituíram através de um processo histórico e colonizador de dominação de um grupo étnico e sua cultura sobre as demais que foram assim marginalizados e negados.

3.3. O lugar das religiões afro-brasileiras no cotidiano escolar

As religiões afro-brasileiras tiveram origem com a chegada dos negros que foram trazidos para aqui serem escravizados. A estes foram negados, além da liberdade, as práticas culturais o que inclui a religiosidade, porém apesar da dominação houve a resistência, através desta houve o surgimento das religiões afro-brasileiras. De acordo com Santos (2012), estas religiões surgiram dos diálogos com as culturas indígenas e das negociações com os poderes dominantes que no referido caso era a Igreja Católica e a Coroa Portuguesa, que após a independência daria lugar ao Império do Brasil. Essas interações projetariam estas religiões que nasceram no Brasil a partir das tradições religiosas africanas e dos elementos católicos, espíritas aspectos das cosmologias indígenas, misticismo oriental e neo-

esotérico que foram incorporados em graus variáveis, Ceert *apud* Santos (2012) enfatiza que:

Durante a nossa história colonial, as crenças afro-brasileiras só puderam subsistir de modo disperso por meio de “bataques”, entendidos por parte dos senhores de escravos (outros costumavam reprimi-los) como divertimentos úteis para manter a paz nas senzalas. Desse período, passando pelo evolucionismo social em voga na segunda metade do século XIX, os templos afro-brasileiros foram alvos de desqualificação, perseguições policiais e foram apontados como “antros de feitiçaria”, “curandeirismo” e “charlatanismo” (p.19).

Essa trajetória das religiões afro-brasileiras nos aponta como elas têm sido, desde sua origem, alvo de perseguições, de preconceitos e de estereótipos negativos, pois desde o período colonial foram marginalizadas e proibidas por serem práticas também de resistência à dominação cultural hegemônica. Diante disso foram difundidas no Brasil durante séculos, principalmente através do campo das subjetividades, representações negativas destas religiões, que foram construídas de maneira coletiva e onde identificamos relações de poder. O lugar do negro no Brasil é carregado por desigualdades, e estas foram produzidas principalmente no contexto do pós-abolição. Entre essas desigualdades destacamos aqui o acesso à educação e representação da memória coletiva negra a partir dos currículos escolares.

A presença do negro na formação social do Brasil foi decisiva para dotar a cultura brasileira dum patrimônio mágico-religioso, desdobrado em inúmeras instituições e dimensões materiais e simbólicas, sagradas e profanas, de enorme importância para a identidade do país e de sua civilização. No que diz respeito à religião especificamente, os cultos trazidos pelos africanos deram origem a uma variedade de manifestações que aqui encontraram conformação específica, através de uma multiplicidade sincrética resultante do contato das religiões dos negros com o catolicismo do branco, mediado ou propiciado pelas relações sociais assimétricas existentes entre eles, também com as religiões indígenas e bem mais tarde, mas não menos significativamente, com o espiritismo kardecista (PRANDI, 1995, p. 115).

Os traços culturais mais fortes que encontramos no Brasil que nos liga a África são os relacionados à religiosidade. De acordo com Gaarder (2000), as religiões africanas também são diversas, e ao falar sobre estas devemos estar cientes de que cada povo existente na África tem uma religião, pois seus rituais, o nome dado a Deus, suas idiossincrasias variam de uma sociedade para outra. Porém, estas religiosidades também têm aspectos em comum, pois como estamos

falando de cultura, e esta é dinâmica, o contato destes povos entre si na sua formação e na sua história contribuiu para isto.

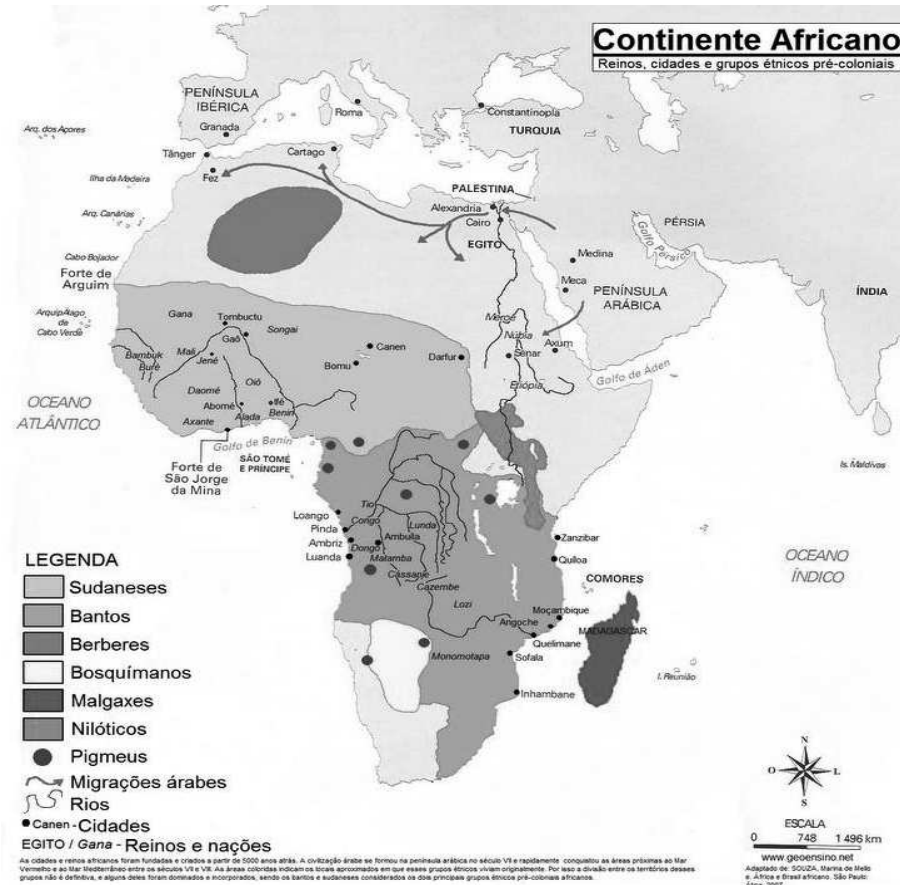
A tribo — ou o clã, grupo de parentesco ou família extensa — forma o arcabouço para a existência diária do africano. O respeito por essa instituição é mais importante do que o respeito pelo indivíduo. O que é especial no conceito que esses africanos têm de família (ou tribo) é que ela compreende, além dos vivos, os mortos. O ancestral permanece próximo à tribo; torna-se uma espécie de espírito vivendo num mundo à parte, ou pairando sobre o lar para garantir que seus descendentes observem os costumes (GAARDER, 2000, p. 97).

Quando os negros trazidos ao Brasil para serem escravizados não encontraram aqui o espaço próprio para as práticas religiosas africanas, de acordo com Prandi (1995, p. 115), as religiões dos bantos, iorubás, fons e seus cultos aos ancestrais são fundamentados na família e nas suas linhagens. Devido a isto, estas religiosidades reproduziram-se aqui parcialmente, pois tiveram de adaptar-se ao novo contexto social forjado pela escravidão. De acordo com o autor, o culto aos ancestrais que cuidava do equilíbrio coletivo do povoado deu lugar ao culto aos orixás, divindades que são diretamente ligadas às forças da natureza e que são mais recorrentes na construção da identidade da pessoa, “os orixás, divindades de culto genérico, estas sim vieram a ocupar o centro da nova religião negra em território brasileiro” (PRANDI, 1995, p. 116). Podemos apresentar de maneira bem resumida as religiosidades negras no Brasil a partir de sua formação sudanesa e banto, que apesar de suas variantes têm em comum:

[...] princípios fundantes bem definidos: o politeísmo e a concepção de que os deuses são privativos de indivíduos e grupos, os deuses como mediação das forças da natureza, o contato com a divindade através do transe, a decifração do destino pelo oráculo, o culto à ancestralidade e o favorecimento dos deuses pelo sacrifício ritual (PRANDI, 1995, p. 117).

A herança mais importante dos povos sudaneses veio dos grupos de fala iorubá, pois a presença do culto aos orixás destes povos é bastante recorrente na cultura brasileira contemporânea. Os grupos de fala ewê-fons (ou jejes) trouxeram as religiões dos voduns, divindades pouco conhecidas no Brasil hoje. “O culto dos voduns (jejes) mesclou-se com o dos orixás (nagôs)” (PRANDI, 1995, p. 117), esta mescla foi de forma decisiva a responsável pela contribuição para a organização do ritual da religião que aqui foi sendo definida.

Imagem 9: Mapa África - Reinos, cidades e grupos étnicos pré-coloniais.

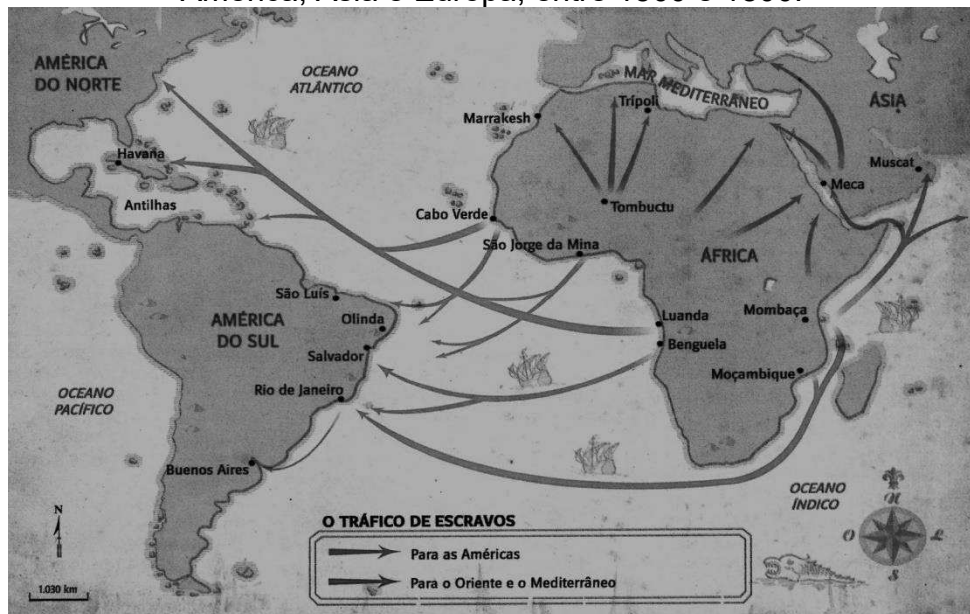


Fonte: <http://www.lahistoriaconmapas.com/atlas/maps-bing/africa-el-continente-mapa.htm>

Muito antes da chegada dos grupos nagôs e dos jejes chegaram aqui as etnias de origem banto, que também trouxeram sua religiosidade, porém seus deuses chamados de inquices se perderam no Brasil, pois, segundo Prandi (1995), estas divindades estão fixadas no solo geográfico africano e não conseguiram romper com esta ligação. Os bantos então recriaram aqui nas terras brasileiras um panteão próprio onde os considerados ancestrais desta terra de Santa Cruz, os índios, se tornaram os cultuados, dando origem ao Candomblé Cabloco¹⁸.

¹⁸ Para definições consultar Glossário.

Imagem 10: Os escravos capturados no continente africano eram levados para a América, Ásia e Europa, entre 1500 e 1800.



Fonte: <http://greenmuntu.blogspot.com.br/2011/03/rotas-da-escravidao.html>

O processo histórico da formação da Umbanda¹⁹ ocorreu em um contexto social no espaço urbanizado onde o negro se transformava em pobre. De acordo com Prandi (1995, p. 119), os princípios básicos que estão na fundação desta religião são, o seu interesse pela ética cristã, a formação de um panteão africano e ameríndio junto a concepção de um mundo mágico, mas salvacionista, a prática da caridade e com isto a valorização do outro e por último “a idealização do código escrito como testemunho do valor do exercício intelectual”. Segundo o autor, a umbanda não é uma religião negra ou de negro, apesar de ter guardado quase tudo do candomblé, ela é uma religião de pobres e de pessoas que fazem parte das classes médias, baixas, brancas e negras.

Para Prandi (1995, p. 116), na tentativa de superar a escravidão, o negro circulava no mundo branco e o catolicismo do senhor era a possibilidade de conectar-se com o mundo coletivo para além do trabalho escravo. Portanto, desde sua origem as religiões afro-brasileiras foram “dependentes do catolicismo ideológica e ritualmente”. Porém, isto tem mudado, pois para o autor, o contexto atual, onde o catolicismo não é mais a única religião aceita, permite que estas religiões de origem negras comecem a se desligar do catolicismo.

¹⁹ Para definições consultar Glossário.

Nisto podemos relacionar a desafricanização e africanização, termos utilizados para caracterizar as religiões que abandonaram de maneira gradual os traços dos cultos originalmente africanos devido a marginalização e perseguição da cultura africana e o segundo para as religiões que estão retomando a estas características, pois a valorização da resistência da memória coletiva negra no contexto atual permite que possam voltar-se para estas raízes. Este processo pode ser mais bem compreendido a partir dos estudos feitos pela antropologia da trajetória das religiões afro-brasileiras.

Traçar a trajetória de construção da legitimidade dos cultos religiosos afro-brasileiros, em especial do candomblé e da umbanda, permite-os entender como essa herança africana foi manipulada ao longo do século XX, de magia e religião de folclore à cultura. É preciso entender o quanto essas religiões extrapolam o campo religioso exatamente porque sua legitimidade foi construída como herança cultural, no caso do candomblé, ou como expressão de brasilidade, no caso da umbanda (BAKKE, 2011, p. 41).

Para esta autora, o estudo da trajetória do Candomblé e a Umbanda destaca a relação entre estas religiosidades e a construção da cultura negra e nisto da cultura brasileira, pois as duas referidas religiões possuem trajetórias que estão entrelaçadas em seu caminho de legitimação. De acordo com Barros (2011), os estudos acerca das religiosidades afro-brasileiras ganharam notoriedade a partir do século XIX com Nina Rodrigues (1935), depois Gilberto Freyre (1946), Edison Carneiro (1981), Arthur Ramos (1982), Roger Bastide (1983), Manoel Quirino (1988), entre outros nomes que enveredaram pelos estudos dessas religiosidades no Brasil.

Estes debates foram construídos através das observações feitas sobre as relações sociais ou culturais dos africanos que foram trazidos ao Brasil com a população local dando ênfase à dinâmica cultural, considerando a religiosidade popular com um sentido evolucionista²⁰ devido ao contexto teórico deste período. Neste estudo, o candomblé é apresentado enquanto uma religiosidade legítima e representado enquanto puro. Já a macumba é apontada como prejudicada pela mistura. Por isto, os estudos realizados por Roger Bastide receberam críticas devido a sua valorização do candomblé nagô que, para este, é uma religião legitimada por uma filosofia subjacente rica e complexa e isto não se estende as demais religiosidades afro-brasileiras (BARROS, 2011, p. 30).

²⁰ Baseado nos estudos de Nina Rodrigues, no século XIX.

Desse modo, evidencia-se a possibilidade de se pensar que as ideias de Bastide, devido ao lugar de destaque que ocupou e ocupa no pensamento social brasileiro, colaborou para a distinção hierárquica das correntes de tradições religiosas afro-brasileiras, bem como enfatizou a inferioridade de grande parte dessas práticas. Colaborando com a depreciação e desvalorização da mesma na sociedade, na produção acadêmica e na própria percepção de seus praticantes (BARROS, 2011, p. 31).

Estes estudos foram importantes neste contexto por apresentar o candomblé como uma religião, retirando-lhe o status de seita fetichista e também o transformando em símbolo de uma herança cultural africana que ofereceu sua contribuição para a formação nacional. Porém, observamos nesta situação que existe uma hierarquia entre as religiões afro-brasileiras que estão baseadas na pureza e na mistura. O candomblé considerado mais “puro” é aquele com mais traços originários africanos, a linhagem nagô desta religião é o mais enaltecido por ter mantido esses traços, enquanto as demais religiões ao serem influenciadas pelas demais religiosidades presentes no território brasileiro, esconderam ou perderam estes traços. O que se percebe é que estas pesquisas têm como o foco o candomblé de origem nagô. A umbanda aparecia nestes discursos sob uma perspectiva de desagregação, do sincretismo e da aculturação e sempre apresentada de forma negativa.

Para Bastide, o tráfico de escravos e as condições do sistema escravocrata destruíram a estrutura social em que os valores religiosos desses povos africanos, para cá trazidos, estavam baseados. Os candomblés seriam forma de reconstituição desses valores, anos nessa nova estrutura social, para ele, os africanos e seus descendentes aqui no Brasil viviam em dois mundos distintos, um africano, vivendo dentro dos candomblés, outro brasileiro. (BAKKE, 2011, p. 36).

Este “princípio de corte” foi uma resposta do negro à marginalização ao qual fora forjado, ele permitiu ao negro transitar por dois mundos opostos, a partir do seu interior sem encontrar dificuldades. Viver entre dois mundos deu a possibilidade ao negro de continuar cultuando suas divindades, mas isto o forçou a silenciar, a esconder a sua religiosidade. De acordo com Jensen (2001, p. 3), as religiões afro-brasileiras eram proibidas e os terreiros destas eram frequentemente visitados pela polícia. Mesmo com a libertação dos escravos em 1888 e a separação entre a Igreja Católica e o Estado em 1890, a República (1889) ainda proibia o espiritismo. A proibição era direcionada em particular às religiões afro-brasileiras, que sofriam denúncias referentes ao baixo espiritismo ou fetichismo, e isto evidencia o

preconceito social que incluía os membros destas religiões que pertenciam as camadas mais baixas da sociedade brasileira.

Este preconceito com as religiões afro-brasileiras chega a ser tão elaborado, que podemos identificá-lo no próprio interior dos cultos de origem negra, onde mecanismos de apagamento de elementos rituais reveladores de origem africana foram institucionalizados e isto se deu no centro da sociedade urbana e industrial que estava em formação. Prandi *apud* Ortiz (1995, p. 114) sinaliza que as questões referentes às religiões afro-brasileiras fazem parte também do entendimento do que é o Brasil, pois o ensino de História e Cultura Afro-brasileira não é apenas referente aos negros, mas a formação e a construção do Brasil enquanto nação (OLIVEIRA, 2014, p. 176).

É por isto que defendemos uma educação voltada para as relações étnico-raciais e isto é possível através de um currículo que atenda a pluralidade de culturas que existe dentro do contexto escolarizado. De acordo com Silva (1999), foi a partir das análises pós-estruturalistas baseadas nas perspectivas multiculturais que o currículo foi problematizado para a compreensão dos conceitos “raça” e “etnia” e o mesmo passou a ser discutido a partir do viés racial. Com base na análise do caso estadunidense e dos fracassos escolares das crianças pertencentes a grupos étnicos minoritários, é que o currículo foi repensado a partir do debate da questão racial que consideraram a identidade étnica e racial “como uma questão de saber e poder” (1999, p. 100).

Esta percepção aponta o caráter cultural e também discursivo que envolve os conceitos de “raça” e “etnia”, que de acordo com este autor são dependentes “de um processo histórico e discursivo de construção da diferença” (SILVA, 1999, p. 101) e que, portanto, são conceitos que não podem ser fixados e considerados como dados ou definitivos, pois estão sujeitos a processos de construção e desconstrução. Para este autor é através da problematização da relação entre identidade, conhecimento e poder que as questões sobre raça e etnia ganham espaço na teoria curricular.

O texto curricular, entendido aqui de forma ampla – o livro didático e paradidático, as lições orais, as orientações curriculares oficiais, os rituais escolares, as datas festivas e comemorativas – está recheado de narrativas nacionais, étnicas e raciais. Em geral essas narrativas celebram os mitos de origem nacional, confirmam o privilégio das identidades dominantes e tratam as identidades dominadas como exóticas ou folclóricas (SILVA, 1999, p. 101-102).

Cabe aqui mencionar o quanto as questões étnicas na educação são reduzidas às datas comemorativas. Nas escolas brasileiras, os grupos étnicos tidos como minoritários só são lembrados em dias específicos, como o dia 19 de Abril (Dia do Índio), o dia 20 de Novembro (Dia da Consciência Negra) e o dia 13 de Maio (Lei Áurea), esta última vem sendo criticada e por isso diminuiu a frequência de sua comemoração nas escolas. No local de realização da pesquisa estas datas não são comemoradas, pelo menos não de maneira coletiva, pois são elaborados alguns trabalhos em disciplinas específicas feitos em sala de aula que não são compartilhados com toda a comunidade escolar.

Consideramos o silêncio com relação às religiões afro-brasileiras dentro da escola e a ligação disto com o racismo para com a cultura e história dos afrodescendentes neste país. O desconhecimento sobre estas religiões é resultado de um processo de marginalização e os preconceitos e estereótipos associados a estas religiosidades foram construídos a partir da negativização destas práticas por um grupo hegemônico que produziu a partir de um contexto histórico. Daí a importância da problematização de indiferença para com estas práticas religiosas a partir das aulas de História. Ao consideramos nisto o currículo a partir da perspectiva crítica para as questões étnico-raciais temos de compreender que o racismo não se trata apenas enquanto preconceito individual, pois como coloca Silva (1999):

O racismo é parte de uma Matriz mais ampla de estruturas institucionais e discursivas que não podem simplesmente ser reduzidas a atitudes individuais. Tratar o racismo como questão individual leva a uma pedagogia e a um currículo centrados numa simples “terapêutica” de atitudes individuais consideradas erradas. O foco de uma tal estratégia passa a ser o “racista” e não o “racismo”. Um currículo crítico deveria, ao contrário, centrar-se na discussão das causas institucionais, históricas e discursivas do racismo. É claro que as atitudes racistas individuais devem ser questionadas e criticadas, mas sempre como parte da formação social mais ampla do racismo (SILVA, 1999, p. 103).

Temos, portanto, de considerar a coletividade institucional do racismo, porém sem desconsiderar a complexa dinâmica de subjetividades que envolvem o racismo coletivo e também o individual. De acordo com Silva (1999), o racismo é, na perspectiva da análise cultural contemporânea, uma descrição falsa, distorcida da verdadeira identidade, isto se refere às representações. Contudo, devemos considerar tanto a representação racista como seu oposto não apenas como uma identidade “verdadeira”, mas também como outra representação que parte de “outra

posição enunciativa na hierarquia das relações de poder” (SILVA, 1999, p. 109). Sendo assim, o conceito de representação na perspectiva étnico-racial tem um caráter dinâmico que dentro do viés dos Estudos Culturais coloca como as representações constroem as identidades e também as diferenças.

[...] os estudos culturais nos permitem conceber o currículo como um campo de luta em torno da significação e da identidade. A partir dos Estudos Culturais, podemos ver o conhecimento e o currículo como campos culturais, como campos sujeitos à disputa e à interpretação, nos quais os diferentes grupos tentam estabelecer sua hegemonia (SILVA, 1999, p.134-135).

Como já foi citado no capítulo anterior, o nosso campo teórico são os Estudos Culturais, pois é partir deste que podemos refletir, repensar e problematizar a construção das diferenças e conseqüentemente das identidades a partir da perspectiva da Diversidade Cultural e compreender o currículo escolar como um lugar de lutas.

De acordo com Semprini (1997), a identidade individual se constitui a partir da sua interação e troca contínua com o outro, e isto permite o self – meu eu – “estruturar-se definir-se pela comparação e pela diferença” (SEMPRINI, 1997, p. 101). Considerando esta relação temos como objeto de análise as representações racistas. Compreendemos que estas são coletivas, mas também individuais que se constituem de subjetividades que são construídas a partir da interação entre os sujeitos.

A percepção que um indivíduo tem de si mesmo e de sua individualidade depende de estruturas cognitivas, esquemas corporais, afinidades comuns e outras qualificações inscritas num quadro que emerge somente no decurso de interações com os membros de seu grupo de pertença e outros grupos sociais (SEMPRINI, 1997, p. 101).

É através das interações entre os indivíduos que pode haver o conhecimento, e é a partir disto que se concebem as transformações das identidades individuais a partir do encontro com o outro, o diferente. Sendo assim, o encontro entre os diferentes, no sentido da dialogicidade, são experiências que enriquecem, “pois elas representam a própria condição de emergência da identidade” (SEMPRINI, 1997, p. 101). Porém, devido a prática da negativização com relação às religiões afro-brasileiras, contribui para que haja interações nas trocas de conhecimento e

experiências entre os indivíduos de grupos religiosos diferentes, pois aqueles que praticam são silenciados pela comunidade escolar e até mesmo pela sociedade.

De acordo com Munanga (2000), somos frutos de uma educação eurocêntrica. É por esta razão que o autor nos aponta que podemos reproduzir conscientemente ou inconscientemente os preconceitos que permeiam nossa sociedade. A maior parte dos nossos referenciais teóricos é europeia na produção historiográfica, assim como a disciplina escolar História se orientou em uma base eurocêntrica no Brasil que é reflexo do nosso processo de colonização. Para compreendemos melhor como esta negatividade foi produzida através do ponto de vista hegemônico, que se caracteriza neste contexto enquanto branco e cristão, Santos (2012) coloca:

Se, no candomblé, Exu é mensageiro responsável pela comunicação entre homens e deuses, reaproximando assim as esferas humana e divina, na umbanda ele foi identificado como o diabo. E, como tal, caracterizado com chifres, rabo, capa preta e vermelha, trazendo na mão seu inseparável tridente e, claro, pronto para praticar apenas o “mal”. Não há, lembra, o folclorista Câmara Cascudo, “um Diabo legítimo, verdadeiro, típico, nas crenças da África negra, pátria dos escravos vindos para o Brasil”. Não existe um “Demônio preto senão como presença católica do Branco” (SANTOS, 2012, p. 17-18).

A partir disto podemos considerar como as representações acerca das religiões afro-brasileiras foram construídas com base em um discurso dominante, e isto gerou estereótipos relacionados à cor que caracterizam o racismo com relação à estas práticas religiosas. E todo este contexto de desconhecimento aliado à incompreensão contribuiu para a produção e reprodução de práticas e representações preconceituosas com relação à cultura afro-brasileira e nisto também sua religiosidade. Para superarmos isto dentro da escola e através da problematização do contexto histórico reconhecer a negativização da cultura afro-brasileiras é necessário transformar o currículo proposto e o praticado.

Para Munanga (2000, p. 15), podemos começar apontando a diversidade enquanto um fator de complementaridade, ou seja, de enriquecimento, não colocar os grupos étnicos minoritários enquanto “coitadinhos”, mas valorizar a sua cultura no sentido de problematizar de maneira crítica sua ausência nos currículos escolares e na prática educativa.

[...] deveríamos aceitar que a questão da memória coletiva, da história, da cultura e da identidade dos alunos afro-descendentes, apagadas no sistema educativo baseado no modelo eurocêntrico, oferece parcialmente a explicação desse elevado índice de repetência e evasão escolares (MUNANGA, 2000, p. 18).

Neste sentido, o fracasso escolar e o abandono dos estudos, além das condições sociais econômicas, entre a população negra está associado a uma complexa rede de subjetividades de um alunado que não se reconhece ou não se sente representado. Assim, não vê sentido no conhecimento que é lecionado e também na prática educativa das salas de aula das escolas brasileiras. O maior desafio encontrado está relacionado à prática escolar, pois existe um hiato entre o currículo proposto e o praticado. Isto significa que mesmo com a inserção das temáticas sobre a história e cultura africana e afro-brasileira nos currículos propostos não observamos este na prática.

Não se trata apenas de repensar a estruturação curricular, mas de repensar a prática escolar cotidiana em sala de aula. De acordo com Silva (2000, p. 73), “os estereótipos geram preconceitos que constitui em juízo prévio a uma ausência de real conhecimento do outro”. Isto quer dizer que a ausência do conhecimento no que diz respeito aqui a cultura e história afro-brasileira, o que inclui as práticas religiosas de matriz africana contribui para a produção e reprodução dos estereótipos negativos que geram preconceitos que permanecem e se repetem cotidianamente na nossa sociedade. Portanto, ao destacarmos nisto a necessidade de um currículo proposto e praticado sob o ponto de vista multicultural estamos considerando a inclusão na equidade, que a pluralidade das culturas que fazem parte da escola sejam inseridas nos currículos escolares.

O conteúdo do 1º ano do Ensino Médio já trás aspectos da História africana que anteriormente²¹ estavam ausentes, dentre estes conteúdos destacamos a África Pré-Colonial, que trás os antigos Reinos Africanos, como o Reino de Axum e o Império de Cuxe, entre outros que podem ser utilizados para problematizar a diversidade da África, principalmente no que se refere à cultura, e nisto incluímos a religiosidade.

Grupos falantes da mesma língua podiam formar na África muitas variantes culturais, às vezes com dialetos próprios e particularidades culturais. Entre os iorubás, por exemplo, além de falarem variantes dialetais, diferentes cidades e aldeias cultuavam divindades específicas, mantinham costumes

²¹ Antes das leis 10.639/2003 e 11.645/2008.

cerimoniais próprios e tinham músicas distintas e assim por diante (PRANDI, 2010, p. 21).

A diversidade existente no continente africano e a forma como generalizamos estes povos pode ser um ponto de partida para problematizarmos a diversidade no universo religioso africano fazendo uma ponte ao afro-brasileiro. No 2º ano do Ensino Médio o conteúdo abarca o processo de colonização do Brasil tornando mais uma vez viável o debate sobre a religiosidade afro-brasileira, também partindo de sua origem e contextualizando com o cenário da escravidão negra e da resistência.

No último ano do Ensino Médio temos os conteúdos referentes ao pós-abolição, o processo de urbanização do início do século XX no Rio de Janeiro, além de toda luta e da população negra organizada em entidades, como a Frente Negra, buscando a inserção social e política dos negros. Conteúdos estes que abrem caminho para a problematização das religiões afro-brasileiras e a intolerância. Deste modo, é possível elucidar a temática da religiosidade afro-brasileira em todo o Ensino Médio, no que se refere às aulas de História. Foi considerando este dado que elaboramos e colocamos em prática a nossa proposta de intervenção pedagógica.

De acordo com Santos (2010, p.13) o tema das religiões afro-brasileiras é um desafio para os professores e professoras da Educação básica, pois para ele “no imaginário da maioria da população brasileira, esses termos se referem a macumba, feitiçaria, bruxaria, magia negra, coisa do demônio”. Foi esse desafio a motivação desta pesquisa, como iremos observar nos desenhos feitos pelos alunos assim como nas respostas dos questionários, esse imaginário é muito presente e vem a ser um obstáculo quando falamos sobre as religiões afro-brasileiras em sala de aula.

Por isso enfatizamos ao longo de toda nossa escrita a importância de problematizar esta temática em sala de aula, pois isto faz parte da “construção da autoestima dos afrodescendentes e de todos/as os/as brasileiros/as que não têm sentido positivo da matriz civilizatória africana.” (SANTOS, 2010, P.15). Sendo assim no último capítulo iremos analisar os questionários, descrever a realização das oficinas, problematizando os desafios a partir das representações dos alunos sujeitos dessa pesquisa, salientando a construção das ações voltadas para que os alunos possam questionar este imaginário comum na sociedade sobre as religiões afro-brasileiras.

4. Pelo reconhecimento do sagrado na construção do respeito para com as religiões afro-brasileiras nas aulas de História

Neste capítulo, trazemos a análise dos questionários aplicados com as turmas do 1º e 2º ano do Ensino Médio. Com base na fala dos alunos tecemos a representação que estes alunos têm das religiões afro-brasileiras e a problematizamos com base nas discussões dos capítulos anteriores. Além disto também descreveremos como aconteceu a palestra e as oficinas, que fazem parte da nossa intervenção.

Estas ações foram realizadas com os alunos do 1º ano (palestra) e do 2º A (oficina) do turno manhã. Procuramos articular as questões que levantamos na palestra com as atividades produzidas nas oficinas realizadas em sala de aula. Nosso objetivo foi construir nos nossos alunos um olhar positivo sobre a Diversidade Religiosa, para que a projetem a partir de um lugar de valor e desta forma evidenciem o respeito com a diferença de maneira equânime.

Neste sentido, não enfatizamos apenas no tolerar os sujeitos praticantes das religiões afro-brasileiras, mas de respeitar e buscar compreensão destas práticas religiosas e da sua relação com o sagrado. Desta forma, também elucidamos nisto a importância do desenvolvimento de ações pedagógicas que estejam voltadas para incluir o conhecimento e o reconhecimento positivo da cultura afro e afro-brasileira.

4.1 “É uma religião usada para feitiço”: a invisibilidade e depreciação das religiões afro-brasileiras no cotidiano da sala de aula

O questionário foi aplicado com 34 alunos do primeiro ano do Ensino Médio e com 26 alunos do segundo ano, ambas as turmas fazem parte do turno manhã da Escola Estadual do Ensino Fundamental e Médio Monsenhor José Borges, que se localiza na cidade de Alagoa Nova. Esses dados, assim como os da observação participante, foram recolhidos durante o quarto bimestre do calendário escolar (que começa em Setembro e termina em Dezembro) , em outubro do ano de 2016, mês em que os questionários foram respondidos pelos alunos.

Tendo em vista a temática da pesquisa, nossa primeira pergunta foi: *Você sabe o que quer dizer o termo “Religião de Matriz Africana”?* Na turma do 1 ano em vinte e sete dos questionários os alunos não souberam responder e três optaram

por não responder. Durante a observação feita nesta turma, alguns alunos não souberam como identificar a sua etnia no questionário, estes ficaram se entreolhando e pedindo ajuda antes de marcar, pois não tinha certeza sobre como definir isto. Esta dificuldade pode se dá pelo fato da ausência de uma discussão voltada para a identidade étnica, que faz parte da proposta de uma Educação para as Relações Étnico-Raciais.

A maioria desconhece até o termo “religiões de matriz africana”, acreditamos que isto está relacionado ao senso comum do brasileiro, onde estas não são nem consideradas religiões. Já do 2º ano dezoito dos vinte e seis alunos reconhecem a ligação com a África ao responderem esta primeira pergunta, enquanto os demais não souberam responder ou deixaram em branco.

De acordo com a fala da aluna Ewá (2016), ela “descreveria como religiões que fazem oferendas para prejudicar as pessoas, mas sou leiga em tal assunto”. Para a aluna Nanã (2016), estas religiões são “bastante perigosas para o ser humano”. A representação que essas duas alunas possuem das religiões afro-brasileiras são associadas ao “mal”, nisto percebemos como os praticantes destas religiões silenciam a sua prática, pois são assim vistos pela sociedade brasileira. Podemos perceber isto no que escreveu a aluna Yansã (2016), no item quatro do questionário, que pergunta se eles conhecem algum praticante destas religiões, ela responde: “Até onde eu sei, não”. Com isto, podemos compreender que se alguém próximo a ela praticar alguma destas religiões não o assumirá.

Já na fala de Obá e Irôko (2016), estas religiões são descritas como “diabólicas” e “demoníacas”, assim também Exú (2016) destacou “são todas do satanás”. Sendo assim, percebemos o papel do grupo hegemônico, europeu e católico, na desqualificação da prática das religiões de matriz africana que desde o período colonial, pois “não existe um “Demônio preto senão como presença católica do Branco” (SANTOS, 2012, p. 18). Neste discurso foi projetado um lugar desvalorizado para a cultura africana e afro-brasileira, observamos que esta entidade não faz parte da cosmovisão e religiosidade africana, nem afro-brasileira, mas é associada a elas, e podemos confirmar isto através das falas destes alunos.

Para os alunos Yemanjá (2016), “é uma religião usada para o feitiço, etc.” e Omulú (2016), “é mais praticado feitiço, macumba”. Tanto na primeira como na segunda podemos perceber que os alunos associam feitiçaria à religiosidade afro-

brasileira, podemos relacionar a isto as perseguições sofridas pelos praticantes destas religiões durante o pós-abolição e no início do século XX, como já citamos anteriormente, foi nesse contexto que os templos afro-brasileiros eram criminalizados, pois o consideravam como “antros de feitiçaria”, “curandeirismo” e “charlatanismo” (CEERT *apud* SANTOS, 2012, p. 19). Também observamos que na fala de Yemanjá ela utiliza o singular, não considerando a diversidade destas religiões.

Ao descreverem as religiões citadas no questionário encontramos a repetição na utilização de termos depreciativos que podem ser considerados estereótipos que são atribuídos a estas religiões: “macumba” e “bruxaria”. Os alunos apontaram através das suas falas que estas religiões são associadas ao mal, citando o referente ao sacrifício de animais e contato com espíritos. De acordo com Antônio Olímpio de Sant’Ana:

Preconceito é uma opinião preestabelecida que é imposta pelo meio, época e educação. Ele regula as relações de uma pessoa com a sociedade. Ao regular ele permeia toda a sociedade tornando-se uma espécie de mediador de todas as relações humanas. Ele pode ser definido também, como uma indisposição, um julgamento prévio negativo, que se faz de pessoas estigmatizadas por estereótipos (2000, p. 64).

O estereótipo, segundo o autor, é a prática do preconceito, pois é a sua manifestação comportamental. O estereótipo padroniza um comportamento e o aplica como determinante a um grupo e isto resulta em um preconceito que o justifica ou legítima. Na penúltima pergunta do questionário perguntamos ao aluno se ele conhecia alguém que era praticante dessas religiões dos quais treze responderam que sim e maioria disse não conhecer. Observamos que não existe uma diferença nas respostas e na utilização de termos desfavoráveis e estereotipados entre estes alunos que responderam conhecer pessoas praticantes dessas religiões e os demais que disseram não conhecer, o que pressupõe não existe uma tentativa de conhecer o outro ou de respeito ao seu direito e liberdade de culto, pois continuam com o discurso da sociedade que negativiza as religiões de matriz africana.

Em nenhuma das descrições foram citados os rituais que apontem a relação destas com o sagrado, o que reforça ainda mais o fato de que nas representações dos alunos que estas não podem ser consideradas religiões. No segundo ano, os alunos preferiram, em sua maioria, não falar sobre as religiões afro-brasileiras, pois

não as conhecem, diferentemente do primeiro ano em que grande parte dos alunos reproduziram o que ouviam falar sobre elas.

A ausência e a depreciação que as religiões afro-brasileiras perpassam na nossa sociedade e em sala de aula é produto de um racismo cultural. Observamos na trajetória de perseguição das religiosidades afro-brasileiras a desvalorização da cultura negra, que está associada ao racismo, ao preconceito de cor. Porém, o racismo não este apenas restrito a isto, pois, como coloca Geovanilda Santos (2009), ele também é social, onde o negro está relacionado à pobreza. Portanto, o preconceito com as religiões de matriz africana é consequência de um racismo sociocultural.

Na escola os termos ofensivos associados a essas religiões continuam se repetindo, porque não há como construir uma problematização de maneira pedagógica sem que a comunidade escolar perceba que a escola é o lugar de construção e valorização da dignidade humana independente de raça, etnia, religião e gênero. São várias identidades em conflitos, porque não são respeitadas em suas especificidades, são generalizadas. Segundo Candau e Sacavino (2015), ao discutirem sobre a igualdade e a diferença na escola apontam as tensões e os conflitos, e isto é decorrência de um ambiente padronizado e homogeneizado que renega o diálogo e desconsidera a perspectiva da diversidade.

Podemos observar através da análise dos questionários aplicados que há uma ausência de conhecimento sobre as religiões de matriz africana. Cabe aqui destacar que concebemos a religião como cultura e que estas religiões fazem parte da nossa diversidade cultural. Isto aponta para a aplicabilidade das leis 10.639/2003 e 11.645/2008, que após tantos anos de serem sancionadas deveriam já preencher as lacunas relacionadas ao desconhecimento da cultura africana e afro-brasileira, pois como constatamos, a maioria dos alunos afirmaram não ter o conhecimento destas religiões.

O Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação para as Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana trás como uma das atribuições para o Ensino Médio a contribuição “para o desenvolvimento de práticas pedagógicas reflexivas, participativas e interdisciplinares, que possibilitem ao educando o entendimento de nossa estrutura social desigual” (SECADI, 2013, p. 51). Dado esta análise

percebemos que os conflitos da escola consistem na negação das diferenças, pois são considerados através da perspectiva da igualdade, o aluno deve se adequar a escola, por isto a diferença é tratada como um problema a ser solucionado e não como algo a ser valorizado.

Para buscar um equilíbrio que relativize as diferenças devemos questionar, identificar e desconstruir nossas suposições. Construir novas relações com as questões vinculadas às identidades e às diferenças na sala de aula. Devemos passar para os alunos como as diferenças são construídas socialmente e culturalmente com base nas relações de poder (AKKARI; SANTIAGO; 2015). Observamos como o silêncio da própria discussão sobre a diversidade religiosa brasileira no que se refere às religiões de matriz africana está relacionado ao preconceito da comunidade que faz parte da escola, da própria sociedade em si. A resistência em lidar com estas discussões, não é só por parte dos alunos, mas também do próprio professor, gestores e pais.

No entanto, alguns professores, por falta de preparo ou por preconceitos neles introjetados, não sabem lançar mão das situações flagrantes de discriminação no espaço escolar e na sala como momento pedagógico privilegiado para discutir a diversidade e conscientizar seus alunos sobre a importância e a riqueza que ela traz à nossa cultura e à nossa identidade nacional (MUNGANGA, 2005, p. 17).

Isto reforça a complexidade de lidar com a temática das religiões de matriz africana na escola, por isto temos de nos voltar para a desconstrução do preconceito. Observamos o outro através de nós mesmos, fazemos uma concepção deste através do nosso próprio reflexo, sem levar em consideração o outro enquanto sua identidade sócio-histórico-cultural. O diferente pode ser concebido como uma ameaça a ordem trazida pela homogeneização, “por isso, inúmeras são as tentativas de desqualificação, superposição, desvalorização, anulação, negação, e exclusão dos diferentes” (FLEURI, 2013, p. 23). A intolerância religiosa não deve ser naturalizada, deve ser questionada, e um dos caminhos para que possamos fazer isto é desenvolvendo junto aos alunos a empatia, para que esses reflitam e se coloquem no lugar do outro.

4.2 Discutindo a intolerância com as religiosidades afro-brasileiras

A nossa primeira proposta de intervenção, que faz parte do produto deste trabalho foi a palestra, na ocasião da realização do III Café Filosófico que faz parte da Semana Cidadã, que acontece anualmente na escola. A palestra foi realizada com os alunos do 1º ano do Ensino Médio, no dia 28 de agosto de 2017. A nossa fala foi sobre a intolerância religiosa com as religiosidades afro-brasileiras, pois consideramos um momento oportuno para debater tal temática tendo em vista a Semana Cidadã. Tivemos também a participação do professor da Universidade Estadual da Paraíba, do curso de Filosofia, Francisco Diniz para falar sobre a intolerância religiosa no Brasil.

Como recursos foram utilizados o data-show, para apresentação de slides, a palestra aconteceu no ginásio da Escola, e na ocasião, além dos alunos, alguns professores da turma também estiveram presentes no público. O objetivo do evento foi discutir sobre a intolerância religiosa a partir dos dados sobre a intolerância religiosa no Brasil, diante disto também debatemos sobre o racismo no Brasil e suas implicações na desvalorização da cultura afro-brasileira, a partir de suas práticas religiosas.

A palestra teve início às 10h da manhã, pois as atividades da Semana Cidadã começam após o fim do intervalo as 09h30min, os professores foram convidados a levarem os seus alunos ao local de realização do evento. A participação dos alunos ocorreu ao final da palestra, quando abrimos para as perguntas. Devido ao avançado da hora abrimos espaço para apenas uma rodada de perguntas, e apenas uma pergunta foi feita, por uma aluna sobre “Como podemos acabar com a intolerância religiosa?”.

Respondemos à aluna que devemos começar por conhecer as religiões afro-brasileiras, não reproduzindo termos depreciativos, desenvolver a sensibilidade para compreender o sagrado nestas práticas religiosas, pois este é o caminho para respeitar seus rituais e aqueles que são praticantes destas. A intolerância religiosa com estas religiões continuará existindo enquanto não estabelecermos na sociedade brasileira um lugar de valor para com a cultura afro e afro-brasileira.

Aproveitamos o ensejo para propor aos alunos refletir sobre a importância de dar voz aos sujeitos praticantes das religiões afro-brasileiras e, desta forma,

poderemos nos colocar no lugar do outro, pois como coloca Oliveira (2011, p. 121) “a interpretação das sociedades, com suas culturas e religiões, é a base para o reconhecimento dos outros espaços religiosos, dando assim abertura para o pluralismo religioso” e isto tem de ocorrer não só na escola, mas na família e no trabalho.

4.3 Promovendo o reconhecimento da cultura afro-brasileira em sala de aula

As oficinas foram realizadas em dois encontros, durante uma semana, nas aulas de História. O conteúdo do 4º Bimestre que o 2º ano estava estudando na ocasião era o Brasil Império, no caso tínhamos como contexto para o debate o Movimento Abolicionista e também a comemoração do Dia da Consciência Negra. Sendo assim, tivemos a oportunidade de nas oficinas contextualizar a temática da intolerância para com as religiões afro-brasileiras, debatendo o racismo no século XIX, destacando o movimento abolicionista e adentrando ao pós-abolição ao dialogarmos sobre o que esta liberdade representou e qual é o lugar do negro hoje na nossa sociedade. Considerando este cenário trouxemos as religiões afro-brasileiras e a intolerância religiosa.

A primeira oficina aconteceu no dia 20 de novembro, na ocasião tivemos duas aulas, de 45min cada, para por em prática a oficina com produção de texto. O espaço da sala foi modificado, antes do início da oficina, as cadeiras antes em fileiras foram postas em círculos, pelos próprios alunos para facilitar o diálogo e a dinâmica da oficina. As aulas seguiram a seguinte proposta pedagógica: 1. Apresentação do tema; 2. Sensibilização/Provocação: questão lançada ao grupo para reflexão; 3. Produção.

A TV com o computador, o *PowerPoint* e vídeo foram utilizados como recursos para organizar as questões teóricas, assim como também as fontes que serviram para a análise prática, como imagens e notícias. Estes recursos visuais foram escolhidos para promover a interação, como forma de reflexão, para motivar os alunos a contribuírem com a sua análise²². A participação deles foi ocorrendo aos poucos, através dos relatos de situações vividas por eles, ou citando filmes ou novelas, que eles identificaram racismo, como na fala de uma aluna:

²² “Vocês querem comentar algo sobre estas imagens? Alguma delas chamou a sua atenção? Por quê?”

“Professora uma vez tava eu e dois amigos, e tipo, eles são negros, aí a gente tava lá na frente da minha casa e então uma viatura da polícia passou, eles pararam e revistaram meus amigos, eu fiquei sem entender nada, foram embora depois, quer dizer, isto é racismo, só por conta da pele deles” (Oxalá, 2017, 2º A).

Outros alunos trouxeram casos que vieram nas novelas, em filmes e também no futebol, o aluno Oxumaré lembrou os jogadores negros: “É, professora, os jogadores negros que vão jogar na Europa sofrem como isso”. O debate possibilitou que eles reconhecessem que o racismo existe no Brasil e fora dele também. Este dado é importante, pois possibilita que eles também possam identificar a negação que existe para com a cultura afro-brasileira como resultante do racismo e nisto incluir a religiosidade.

Na segunda oficina trouxemos as religiões afro-brasileiras, para que estes pudessem conhecer melhor cada uma destas religiões. Montamos slides com informações sobre cada uma delas, e enfatizamos nas mais conhecidas nacionalmente, o candomblé e a umbanda para detalharmos mais, por conta do tempo, já que esta durou 45min. Dispomos mais uma vez as cadeiras em círculo, e deste iniciamos falando sobre a circularidade nas religiões afro, e como isto faz parte das religiões afro-brasileiras, em que destacamos a ligação com a terra e ancestralidade a importância da estrutura familiar.

Nas produções textuais que tinham como ponto de referência a intolerância religiosa para com as religiões africanas, todos participaram já que deixamos a critério dos alunos a elaboração deste. Nelas os alunos associaram a intolerância ao racismo, como podemos identificar na escrita deste aluno:

“Pois as religiões afro-brasileiras provêm de origem negra, o que gera preconceito e intolerância religiosa entre uma parte da população, já que desde o período colonial o negro não é visto como cidadão e inferior ao branco” (Ossain, 2017, 2º A).

Para este aluno uma “parcela”, na qual ele não se inclui, tem preconceito. Enquanto que para o aluno Logun-Edé, “grande parte da sociedade brasileira costuma associar tais religiões a algo inferior, tendo em vista a falta de conhecimento da religião.” Este último aluno relaciona a falta de conhecimento ao fato de que elas sejam alvos de preconceitos.

Percebemos até aqui que na maior parte das produções, os alunos já conseguem perceber a existência do preconceito com as religiões afro-brasileiras,

alguns até propõem soluções, como é o caso de Xangô, ele apontou que “a educação tem que ser dada desde o começo”. Se compararmos com os questionários aplicados no início da pesquisa, identificamos que eles não se incluem mais entre aqueles que desconhecem estas religiões e que, portanto, não têm preconceito e isto é o que podemos enxergar de positivo na nossa intervenção.

Cabe aqui destacar dois alunos que afirmaram serem protestantes no questionário, não compreenderam as questões levantadas nas oficinas, pois para estes alunos a intolerância religiosa existe e isso é algo preocupante, mas não considerando as religiosidades afro-brasileiras, pois em suas produções enfatizaram a intolerância com a igreja protestante como Ogun coloca:

“Se estamos falando de Brasil, porque nos limitamos às religiões africanas? Pare um pouco e observe o cristianismo, principalmente o protestante (evangélico); eles sofrem de igual forma com o preconceito religioso. [...] Obs: Há várias mortes trágicas de cristãos na ÁFRICA! Será mesmo que só o Brasil tem preconceito?” (Ogun, 2017, 2º A, cristão protestante praticante).

Podemos perceber que este aluno considera a intolerância para com a igreja protestante igual ao das religiões “africanas”. O que mais me chama a nossa atenção é o destaque dado por ele à palavra “ÁFRICA”, além de ser possível compreender que ele generaliza todas as religiões africanas e afro-brasileiras, o mais preocupante é que ele responsabiliza todo o continente por estas “mortes trágicas” que ele afirma que está ocorrendo. O mesmo aluno havia respondido no questionário que foi aplicado no início da pesquisa, que conhecia pessoas praticantes das religiões afro-brasileiras. Ainda no questionário, o mesmo havia respondido o seguinte sobre a importância do debate sobre as religiões afro-brasileiras:

Acho que não é importante discutir nenhuma religião no Brasil, pois é um país laico, que não força você a ter religião. Deve-se discutir sobre isso quem acredita em tal religião (Ogun, 2017, 2º A, cristão protestante praticante).

Percebemos, então, que a sua produção contradiz a sua justificativa para dizer que não é importante. Podemos compreender isto de duas formas, a primeira é que a oficina contribuiu para que ele passasse a aceitar a importância do debate sobre a intolerância religiosa, mas sobre o ponto de vista da religião dele ou que por

não se tratar da religião praticada por ele não é um debate importante e que por isso sua produção enfatizou a religião protestante.

Para questão da laicidade do Estado utilizado pelo aluno José para justificar o porquê de não ser importante discutir as religiosidades afro-brasileiras e intolerância para com elas, a lei diz que é obrigatório o Ensino Religioso nas escolas públicas mesmo que sua matrícula seja facultativa, como já o explicamos no capítulo da experiência humana e do sagrado que emerge das relações entre os sujeitos sociais. De acordo Gomes *apud* Santos (2010, p. 11), temos de enfatizar que não se trata de negar a laicidade da escola, mas, sim, de levantar a questão das religiões afro-brasileiras “de forma ética, entendendo-a como uma dimensão.

“Interessante é a desigualdade com que a maioria trata a questão do preconceito religioso, se eu chamo uma pessoa do candomblé de “macumbeira” é um preconceito, agora se eu chamar um cristão protestante de “crente” é super normal. [...] Não são só as religiões afro que sofrem, então parem de falar só de uma religião e comecem a julgar como um todo, não olhe só para você e o que você defende” (Oxum, 2017, 2º A, cristã protestante praticante).

Através dessa escrita a aluna Oxum²³ afirma que as religiões afro-brasileiras são apenas uma, sua fala carrega grande inquietação com o fato de estarmos debatendo a intolerância religiosa para com as religiões afro-brasileiras, assim como na fala do aluno Ogun. Está implícito que ambos os alunos reproduziram um discurso pronto, seus argumentos tentam apontar o foco para sua igreja, mostrando a influência desta na sua escrita. Na última frase da escrita de Oxum, ela faz exatamente o que diz que estamos fazendo na oficina, pois em todo seu discurso o foco está só na religião dela e no que ela defende. Infelizmente trata-se de uma aluna novata na turma, portanto, ela não estava no 1º ano A em 2016, quando aplicamos os questionários. Sendo assim, não temos como traçar um paralelo.

A discussão gerada nas oficinas foi justamente para apontar que a intolerância religiosa com as religiões afro-brasileiras não está somente relacionada à questão da religiosidade em si, mas a uma questão étnica, da herança afro que estas religiões trazem. Durante as oficinas apontamos para a importância da construção de relações de respeito para as convivências com sujeitos que praticam

²³ Oxum não respondeu ao questionário, mas como moramos em uma cidade relativamente pequena conhecemos alguns moradores, e sabemos que ela frequenta a igreja protestante.

estas religiões, pois não nos pautamos apenas na intolerância religiosa, pois não se trata de problematizar a intolerância para gerar tolerância, mas sim para desenvolver o respeito.

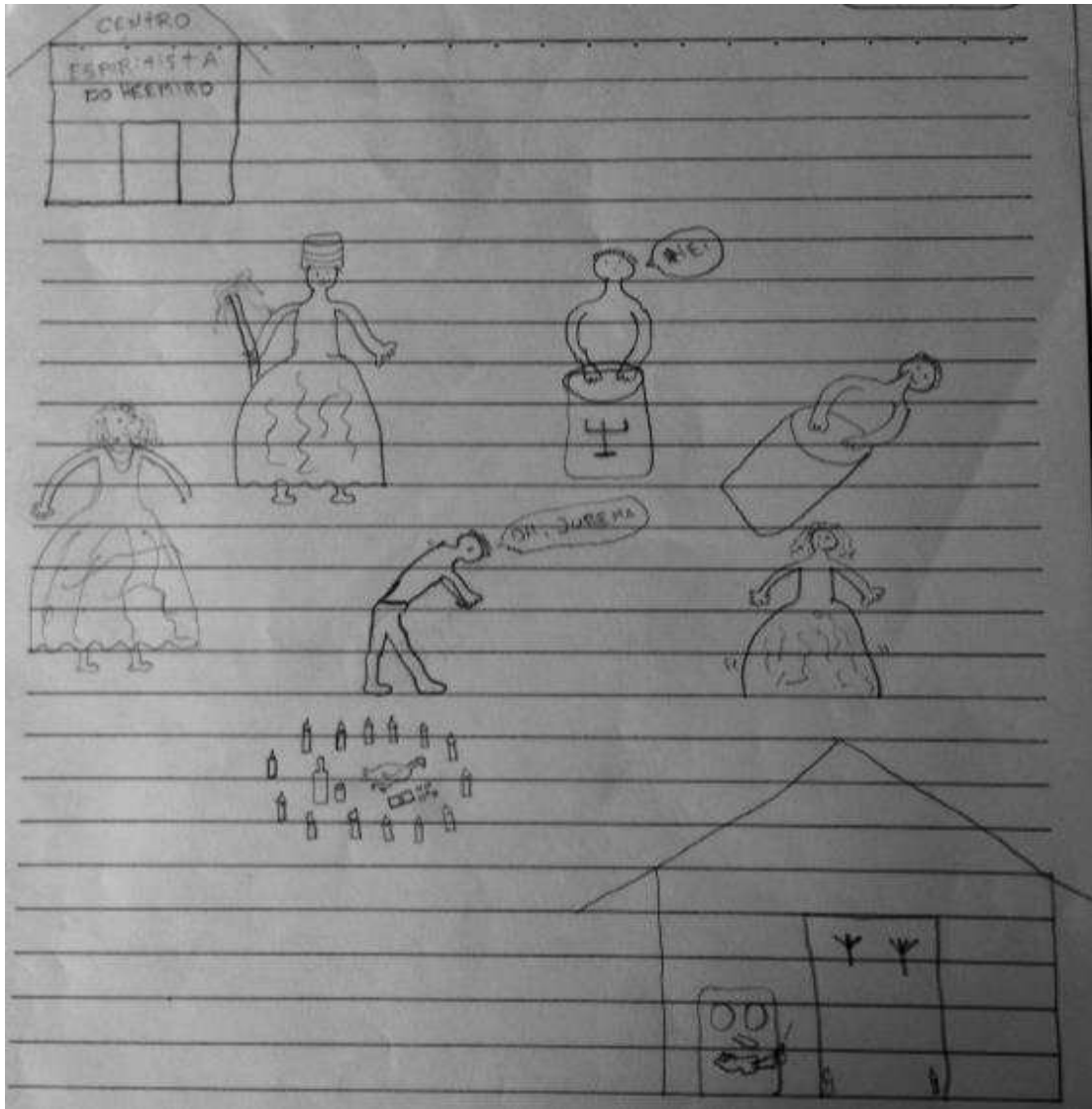
O multiculturalismo desafia o cristianismo a estar preparado para o diálogo com outros saberes, outras culturas, novas sensibilidades, novas religiões e suas teologias. Entendemos que apenas o diálogo não é suficiente. É necessário o reconhecimento do outro; é preciso pensar a fé a partir do outro, de outras tradições culturais religiosas e reconhecê-las como espaços de verdade de salvação e de identidades (POMPA *apud* OLIVEIRA, 2011, p. 122).

Compreendemos, assim, que o diálogo não é suficiente, pois é necessário que os alunos possam reconhecer o outro, e isto implica a sensibilidade de se colocar no lugar do outro. Espera-se de alguém que passa por intolerância religiosa e que ele tenha a capacidade de se colocar no lugar do outro que também vive a mesma situação, mas na produção destes dois alunos percebemos que eles querem mensurar e comparar a dimensão da intolerância religiosa com o protestantismo e com as religiões afro-brasileiras.

Para Oxum nós estamos defendendo, isto aponta que ela vê os sujeitos praticantes dessas religiões como vítimas, e ela considera que os protestantes também o são, e ela apresenta isto como uma crítica, pois não debatemos que “existem milhares de pessoas que vivem julgando e criticando a existência de Deus” isto é mais importante do ponto de vista dela²⁴. A situação é que estes discursos que desqualificam o sentido de sagrado presente nas religiões afro-brasileiras “nem sempre foram enfrentadas como problemas sérios no espaço e tempo, do cotidiano escolar.” (SANTOS, 2010, p.17). Não só no espaço escolar, mas na sociedade em si, e a fala destes dois alunos reforça como ainda é presente os argumentos que apontam que isso não é sério ou que não faz sentido ser questionado, ou problematizado.

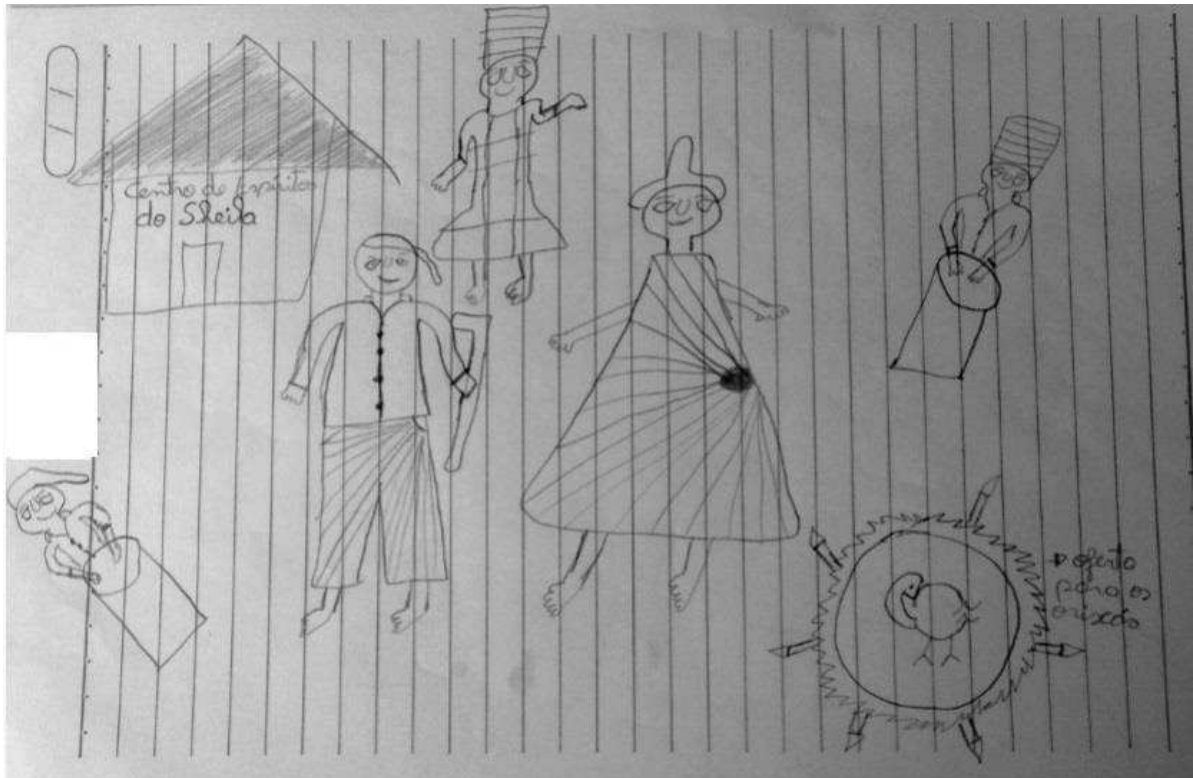
²⁴ Como a análise do material produzido nas oficinas foi posterior ao término do ano letivo, não poderemos questioná-lo sobre o seu posicionamento e o porquê destes alunos terem silenciado a sua opinião durante as oficinas já que a sua produção trás tal crítica.

Desenho 1:



Na segunda oficina os alunos produziram desenhos, a maior parte tentou representar em seus desenhos o terreiro, todos estes desenharam tambores, em alguns eles aparecem em destaque, em outros mais no canto. Nos Desenhos 1, 2 e 3 observamos o destaque que foi dado às oferendas. No desenho 1, a oferenda aparece rodeada por velas, no centro observa-se um a galinha e uma bebida, em cima, no canto direito do desenho temos a representação de uma casa, onde se lê “Centro Espírita do Hermiro” isso mostra a associação feita pelo aluno do Espiritismo as religiões afro-brasileiras.

Desenho 2:



No desenho 2 mais uma vez observamos no canto direito um centro espírita representado. Podemos perceber nisto a hipótese de que a representação que os alunos possuem das religiões afro-brasileira é também direcionada as religiões afro-brasileiras. Nos desenhos observamos que as oferendas segue um conhecimento prévio que os alunos possuem, pois na oficina em que falamos sobre estas religiões, mostramos seus rituais, mas não foi enfatizado que tipo de oferenda se fazia nestes. De acordo com Santos (2010) isso faz parte do imaginário comum à maioria da população brasileira, devido à predominância da matriz religiosa judaico-cristã que demonizam, e associam estas religiões a práticas de feitiçaria e bruxaria.

Observamos que no Desenho 3 a vela está pintada de preta, embora tenham tentado representar a circularidade. Mostrando-nos que eles uniram as informações que trouxemos durante a oficina ao conhecimento prévio que já tinham na representação da oferenda em seu desenho. Cabe aqui ressaltar que no Desenho 2 o aluno escreveu ao lado da oferenda, “oferta para os Orixás” e não oferendas, cabe aqui salientar que a oferta faz parte das missas católicas e dos cultos protestantes, ou seja, o desenho segue o modelo cristã.

Desenho 3:



De acordo com Santos (2010, p. 47):

Há uma recusa em reconhecer a sacralização de animais, através do sacrifício ritual para homenagear a divindade e garantir alimento sagrado e, portanto, religioso. O fato é que, no imaginário da sociedade brasileira, já se encontra introjetada a ideia de que rituais com sangue são satânicos e diabólicos.

. Nos desenhos três e quatro, além das oferendas, observamos figuras que possuem chifres, podemos assim traçar um paralelo com o Demônio cristão que também é representado com chifres. Isto aponta o racismo velado com estas religiões, que está implícito nos desenhos. Observando os balões com fala no desenho três, vemos sílabas que formam palavras desconhecidas, ou imitam zoadas, com exceção da figura ao centro que repete o nome do Orixá Exu, comumente associando ao demônio no imaginário comum influenciado pela matriz religiosa judaico-cristã. No mesmo desenho ainda aparece um animal, na parte de baixo do desenho, que está morto salientando o sacrifício de animais. Ressaltamos que durante a oficina, os alunos autores destes desenhos sentaram próximos e provavelmente um se inspirou no desenho do outro.

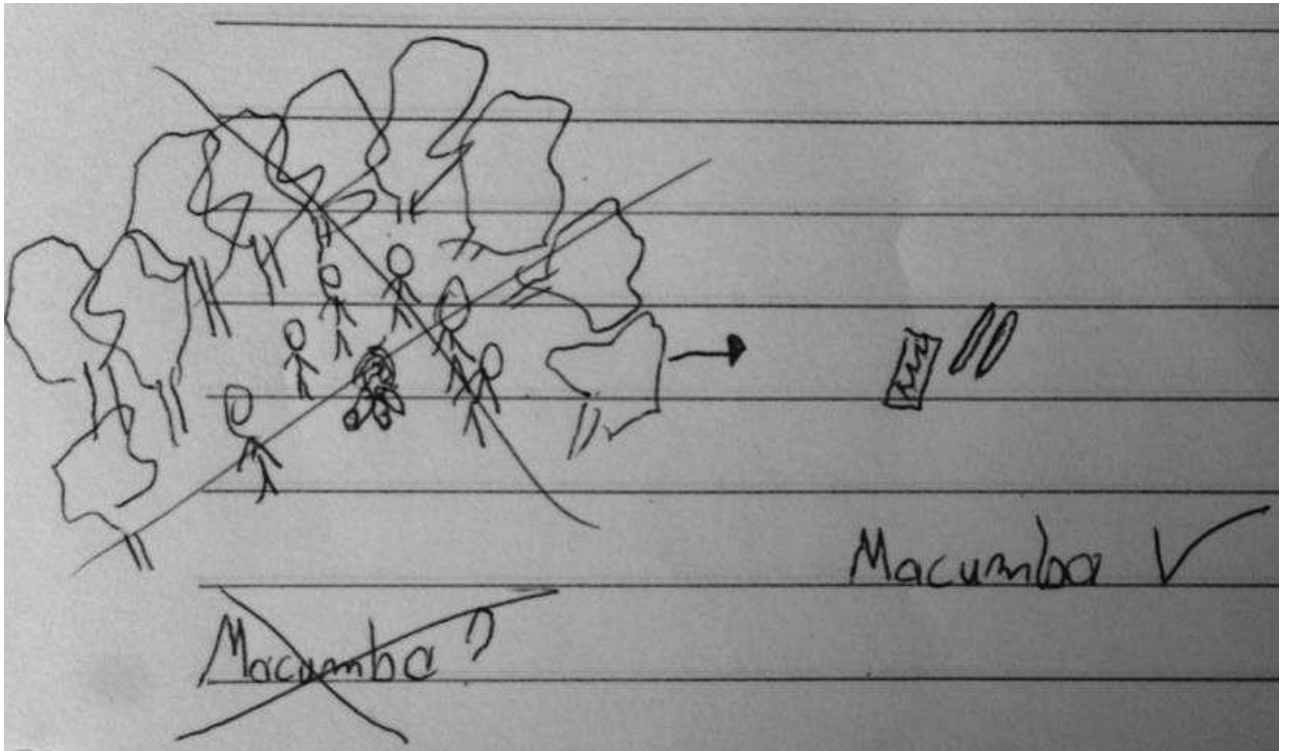
Desenho 4:

Nas oficinas de desenho só citamos o espiritismo no momento em que falamos da origem da umbanda, e isso foi retratado de maneira bem destacada no desenho deles. Observamos que nos três desenhos, o terreiro de Umbanda ou de Candomblé, não foram representados como lugares religiosos, pois não existe nenhuma associação com o sagrado. Isso mostra a importância de reconhecer os rituais afro-brasileiros como sagrados, incluindo a prática de oferendas, pois este é um caminho para o a construção do respeito para com estas religiosidades.

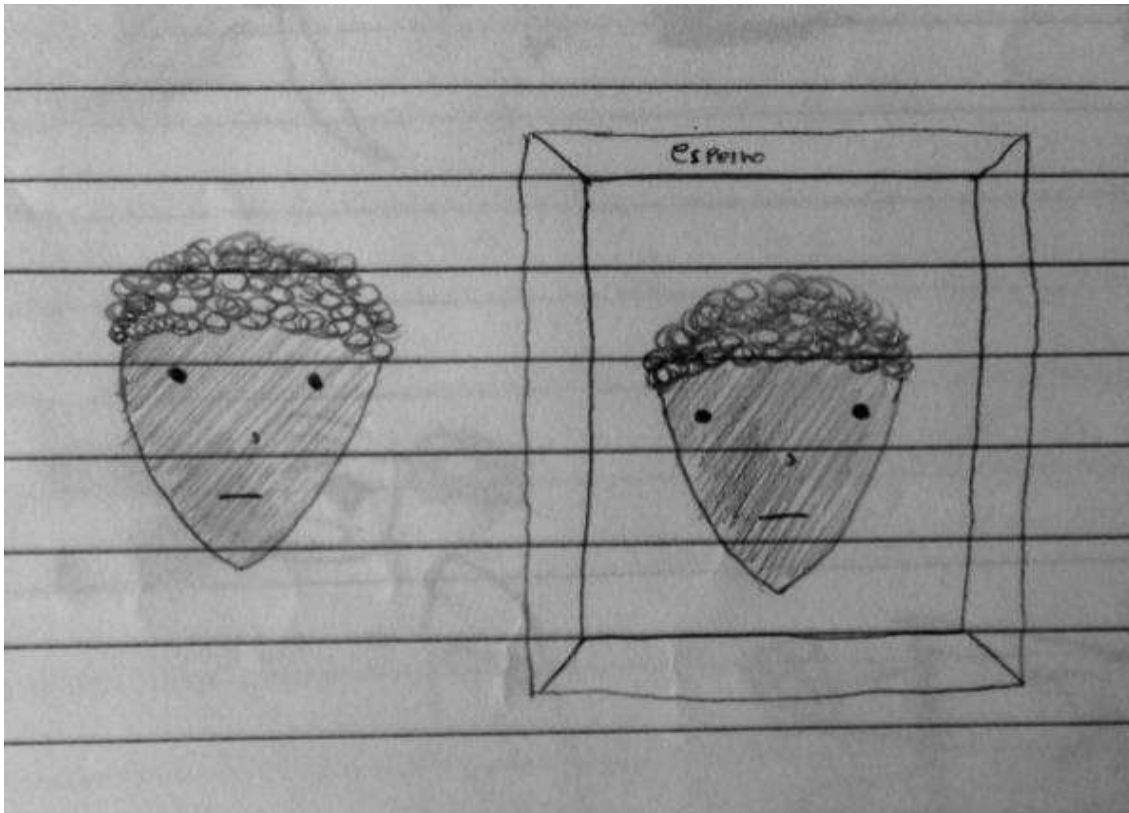
O aluno Exú respondeu o questionário enquanto estudava no 1º A (2016), e neste ao escrever sobre a importância de dialogar sobre as religiões afro-brasileiras apontou que “Não, porque quem fala disso o diabo cerca”. No desenho do aluno Exú (Desenho 4), além do terreiro, observa-se que no canto ele fez um muro e quem está do outro lado questiona: “o que você está vendo?” Esta frase pode implicar na curiosidade em ver, em conhecer e também apontar o desconhecimento, isso mostra que a opinião de Exú mudou, pois ele participou das oficinas e elaborou este

desenho. Já a aluna Oxalufã, também desenhou o terreiro, mas não para mostrar a prática religiosa e, sim, para mostrar que aquilo não era macumba.

Desenho 5:



De acordo com o que a aluna desenhou, a macumba é um instrumento, isto faz parte do que debatemos em sala durante a oficina. Nota-se também em seu desenho a presença de árvores, podemos considerar que a aluna fez a ligação que estas religiões estabelecem com a natureza e a importância da relação com esta em seus rituais. Porém isto também pode implicar que o ritual que aparece no desenho da aluna acontece no meio da floresta, as escondidas da sociedade. Quando aplicado o questionário no início da pesquisa, esta mesma aluna havia respondido que as religiões afro-brasileiras “são religiões que têm fundamento na África e é muito praticada lá”.

Desenho 6:

O desenho de Xangô (desenho 6) se destacou por ser diferente dos demais, o aluno não fez referência à religião, apenas desenhou um rosto em frente ao espelho. Pela cor da pele e o cabelo, o menino no desenho é negro, seu semblante é de insatisfeito. Na produção textual este aluno escreveu: “O que me chateia é o fato de ser a maioria e por causa do preconceito serem tão excluídos”. Desta forma, compreendemos o desenho do aluno como crítica ao racismo, e segundo ele “é como o preconceito religioso” para com as religiões afro-brasileiras. Isso pode nos levar a reflexão sobre a religiosidade do aluno, ele aparece sozinho, o menino do desenho pode ser o próprio aluno, praticante de uma das religiões afro-brasileira e que o silencia devido ao preconceito e intolerância.

Por fim podemos perceber através dos questionários e dos desenhos que ainda este implícito a desvalorização da religiosidade afro-brasileira, que o racismo velado é um dado que precisa ainda ser muito problematizado, questionado e debatido em sala de aula. É preciso que este conteúdo faça parte do currículo praticado em sala de aula, para que as “marcas civilizatórias” (SANTOS, 2010, p.19)

das religiões afro-brasileiras sejam reconhecidas assim como a cultura e história dos afro-brasileiros. Em um contexto de lutas da comunidade negra e dos praticantes dessas religiões pelo seu espaço, pela ênfase positiva a esta matriz africana que faz parte da sociedade brasileira, ainda há muito a ser alcançado. Porém devemos comemorar o que já foi feito, pois trazer questões como as que nortearam este trabalho aponta que estamos no caminho para desconstruir e questionar o que foi concebido e através do conhecimento, da educação.

5. Considerações Finais

As diferenças produzem conflitos na nossa sociedade e conseqüentemente na escola. Considerando a instituição escola como um espaço historicamente e culturalmente construído, diante da temática deste trabalho, percebemos quão desafiante é afirmar e valorizar as minorias étnicas marginalizadas na escola e isto é um reflexo da desigualdade social e cultural baseada na cor que existe no Brasil.

Portanto, a prática e repetição de preconceitos e estereótipos, que observamos a partir desta pesquisa, dentro da escola são advindas de uma educação que falha no que diz respeito ao reconhecimento do diferente. Não podemos desconsiderar a intolerância religiosa para com as religiões afro-brasileiras dentro do contexto escolarizado, é preciso reconhecê-las e problematizá-las a fim de desnaturalizar as representações negativas existentes sobre estas práticas religiosas.

Ao iniciarmos este estudo consideramos todas estas discussões para que pudéssemos compreender de que maneira poderíamos desenvolver em nossos educandos o conhecimento sobre as religiões afro-brasileiras enfatizando a problemática da intolerância religiosa. Ao realizar os questionários nos deparamos com a ausência deste conhecimento e o silêncio da temática na sala de aula que influencia na continuidade das representações negativas dos sujeitos da pesquisa para com estas religiões que foram construídas a partir do campo das subjetividades.

Como podemos perceber com a aplicação dos questionários e a realização da palestra e das oficinas é desafiador desconstruir estas representações negativas. São séculos de negação e exclusão da cultura e história afro na nossa sociedade, apesar dos currículos escolares trazerem estas temáticas ainda existe uma invisibilidade por parte do currículo praticado em sala de aula. Diante disto nosso trabalho representa um esforço em avançar em tais questões, pois trouxemos este debate tão urgente para sala de aula e mostramos aos nossos alunos a necessidade e a importância de falarmos sobre intolerância religiosa para com as religiões afro-brasileira.

Além disso, promovemos a alteridade através do exercício do diálogo durante as oficinas e palestra, para a que compreendessem como a ausência do conhecimento ou o imaginário concebido por eles sobre estas religiosidades foi um

produto historicamente e culturalmente construído que envolveu relações de poder e que pode ser identificada como uma prática racista. Desta forma, a educação para as relações étnico-raciais nos serviu de base para que pudéssemos discutir a diversidade cultural religiosa no Brasil, promovendo de maneira equânime o conhecimento sobre as religiões afro-brasileiras no currículo praticado em sala de aula, já que como vimos tal questão está em consonância com o currículo proposto.

Justificamos a importância deste trabalho a partir dos desafios que encontramos enquanto docente para tentar promover a prática reflexiva e o reconhecimento do mundo do outro na escola, que esteja além da ideia de igualdade associada à homogeneização. Ao desenvolver as oficinas relacionamos o conhecimento com as experiências dos alunos através do diálogo e da sensibilização, para que estes pudessem refletir sobre estar no lugar do outro. Pois, percebemos que é fundamental que os alunos possam questionar o que já foi concebido e estabelecer nisto a construção de um novo entendimento.

Nossa prática pedagógica baseada em uma proposta de um currículo multicultural nos possibilitou problematizar a questão da intolerância religiosa para com as religiões afro-brasileiras dentro do campo do ensino de História. É importante que quando se fale de religião em sala de aula, que seja guiado pela diversidade religiosa brasileira para que os jovens que estão na escola e que são praticantes das religiões afro-brasileiras, ou que possuam membros da família que o são, se sintam inseridos dentro deste contexto e para os que não são, possam estabelecer um convívio de respeito com os praticantes destas religiões.

Neste sentido, estamos elucidando o aprender a conviver que faz parte dos princípios propostos para Educação no século XXI pela UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura). O Plano Nacional de Educação (PNE) que está em consonância com o Plano Estadual de Educação (PEE), destaca que a importância de promover uma educação para a diversidade étnica e cultural é uma forma de garantir o aumento no número de matrículas e também na permanência de crianças, jovens e adultos negros na escola, pois a educação seria o caminho para diminuir as desigualdades raciais, sociais e também culturais no nosso país.

Sendo assim, acreditamos que através da promoção do debate sobre a diversidade cultural religiosa brasileira e a intolerância religiosa estamos

contribuindo para uma educação de acordo com os Direitos Humanos, pois, de acordo com Candau e Sacavino (2015), quando se discute a relação entre igualdade e diferença na escola é importante ressaltar que deve ser promovida uma educação que construa a igualdade na diferença. Compreendemos que nós, enquanto professores da Educação Básica, temos com a nossa experiência como fator a enriquecer este debate dentro da escola e, dessa forma, promover o diálogo com a comunidade escolar sobre o tema da Intolerância Religiosa com as religiões afro-brasileiras, possa ser elucidado e a partir disto sejam elaboradas ações voltadas para esta problemática.

Este trabalho também contribuiu com este programa de mestrado, que tem como foco a formação de professores e a construção de conhecimento dentro da sala de aula, pois os docentes que lidam com os desafios relacionados às questões étnico-raciais e a inclusão em sala de aula podem ser superados com práticas pedagógicas que reconheçam a diferença na equidade. Apresentamos, desta forma, a relevância deste estudo para o campo da Educação dado a necessidade do debate dentro e fora da sala de aula sobre a intolerância religiosa e a religiosidade afro-brasileira diante da escola que precisa lidar com os conflitos gerados pelas diferenças.

Enfatizamos, mais uma vez, a importância de dar voz a estas religiões que foram culturalmente e historicamente marginalizadas, pois lhe foram negadas a relação com o sagrado, para elucidar a compreensão das múltiplas experiências religiosas no Brasil. Acrescentamos a isto a necessidade de um currículo multicultural que possa atender a esta ausência do conhecimento sobre estas práticas religiosas que fazem parte da cultura afro-brasileira e da história de luta e resistência negra neste país.

REFERÊNCIAS:

AGUIAR, Edinalva Padre. **Currículo e Ensino de História: Entre o Prescrito e o Vivido**. Vitória da Conquista – BA, BRASIL (1993/2000). Dissertação do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, MG, 2006.

AKKARI, Abedeljalil.; SANTIAGO, Mylene Cristina. **Diferença na educação: do preconceito ao reconhecimento**. Revista Teias, v.16, n.40, 28-41, 2015.

ANGROSINO, Michael. **Etnografia e observação participante**. Tradução José Fonseca; consultoria, supervisão e revisão desta edição Bernardo Lewgoy. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BAKKE, Rachel Rua Baptista. **Na escola com os orixás: o ensino das religiões afro-brasileiras na aplicação da lei 10.639**. Universidade de São Paulo. Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social. São Paulo, 2011.

BALDISSERA, Adelina. Pesquisa-ação: uma metodologia do “conhecer” e do “agir” coletivo. In: **Sociedade em Debate**. Pelotas: 2001.

BARBOSA, Wilson do Nascimento. **Cultura Negra e Dominação**. São Leopoldo, RS: UNISINOS, 2002.

BARROS, Ofélia Maria de. **As religiões afro-brasileiras entre a pureza e a mistura. Terreiros campinenses: tradição e diversidade**. Tese de Programa de Pós-Graduação em Ciência Sociais da Universidade Federal de Campina Grande. Campina Grande, 2011. (p. 29-53).

BARROS, José D’Assunção Barros. **A construção social da cor: diferença e desigualdade na formação da sociedade brasileira**. 3 ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2014.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, 2005.

_____. **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**. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Brasília, 2013.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação (2014-2024)**. Ministério da Educação. Brasília, 2014.

_____. **Base Nacional Curricular Comum**. Ministério da Educação. Brasília, 2015.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação (2014-2024)**. Ministério da Educação. Brasília, 2014.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: ensino médio. MEC. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília, 1999.

BOGDAN, Robert C.. BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação Qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Trad.: Maria João Alvarez; Sara Bahia dos Santos. Porto, Portugal: Porto Editora, 1991.

BURKE, P. **O que é História Cultural?** Tradução de Sergio Góes de Paula. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

CANDAU, Vera Maria; SACAVINO, Susana Beatriz. **Educação temas em debate**. Rio de Janeiro: 7 letras, 2015.

CERRI, Luis Fernando. **Os objetivos do ensino de História**. Hist. Ensino, Londrina, v. 5, p. 137-146, 1999.

CERTEAU, Michel de. **A cultura no plural**. Trad. Enid Abreu Dobránszky. 5ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 2005.

CHARTIER, Roger. **A história cultural. Entre práticas e representações**. 2. ed. Tradução de Maria Manuela Galhardo. Algés, Portugal: Difel, 2002.

CORAZZA, Sandra. **O que quer um currículo?**: pesquisas pós-críticas em Educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

COUTO, Mia. Identidade. In: **Raiz de Orvalho e Outros Poemas**. Lisboa: Editora Caminho, 1999. (p.13).

CUCHE, Denys. **A noção de cultura nas ciências sociais**. Bauru, Edusc, 2012.

DIAS, Alfrancio Ferreira. **Dos Estudos Culturais ao novo conceito de identidade**. Itabaiana: Gepiadde, Ano 5, Volume 9. 2011. (p. 151 – 166).

ENGEL, Guido Irineu. **Pesquisa-ação**. Educar, Curitiba, n.16. Editora da UFPR. 2000. (p. 181-191).

FELINTO, Renata (Org.). **Culturas africanas e afro-brasileiras em sala de aula: Saberes para os professores, fazeres para os alunos**. Belo Horizonte: Fino Traço Editora Ltda., 2012.

FERRAÇO, Eduardo (Org.). **Cotidiano escolar, formação de professores(as) e currículo**. São Paulo: Cortez, 2005.

FLEURI, Reinaldo Matias (Org.) **Diversidade religiosa e direitos humanos: conhecer, respeitar e conviver**. Blumenau: Edifurb, 2013.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução: Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Editora Artmed, 2009.

GAARDER, Jostein; HELLEM, Victor; NOTAKER, Henry (Orgs.). **O Livro das Religiões**. Trad.: Isa Mara Lando. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

GEERTZ, Cliford. **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

GOMES, Nilma Lino. Educação e Relações Raciais: Refletindo sobre algumas Estratégias de Atuação. In: MUNANGA, K. (org.). **Superando o Racismo na Escola**. Brasília: Ministério da Educação, 2000. (p. 143 -154).

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. SILVA, Petronilha Gonçalves e. **O jogo das diferenças: o multiculturalismo e seus contextos**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

LÜDKE, Menga; André, Marli E. D. E.. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária Ltda, 1986.

MACEDO, Elizabeth. **Base Nacional Curricular Comum: Novas Formas de Sociabilidade Produzindo Sentidos Para Educação**. Revista e-Curriculum, São Paulo, v. 12, n. 03 p.1530 - 1555 out./dez. Programa de Pós-graduação Educação: Currículo – PUC/SP. 2014.

MAGALHÃES, Marcelo de Souza. **Apontamentos para pensar o ensino de História hoje: reformas curriculares, Ensino Médio e formação de professor**. 21 ed. Revista Tempo. 27/6/2007. (p. 49-62).

MALLMANN, Elena Maria. **Pesquisa-ação educacional: preocupação temática, análise e interpretação crítico-reflexiva**. Cadernos de Pesquisa, v.45, n.185, 2015. Disponível em: [HTTP://dx.doi.org/10.1590/198053143088](http://dx.doi.org/10.1590/198053143088).

MATTOS, CLG., and CASTRO, PA., (Orgs.). **Etnografia e educação: conceitos e usos** [online]. Campina Grande: EDUEPB, 2011. Autores. 298 p. ISBN 978-85-7879-190-2. Disponível em: <http://books.scielo.org>.

MUNANGA, K. (Org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, 2000.

MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria (orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

JOHNSON, Richard. **O que é, afinal, Estudos Culturais?** Organização e Tradução: Tomaz Tadeu da Silva. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

OLIVEIRA, Amurabi. **A Vez das Religiões Afro-Brasileiras no Ensino Religioso?** As possibilidades e limites abertos pela Lei nº 10.639/031. Numen: revista de estudos e pesquisa da religião, Juiz de Fora, v. 17, n. 1, 2014, (p. 171-188).

PARÁIBA. **Plano Estadual de Educação (2015-2025)**. Secretaria de Educação. João Pessoa, 2015.

PPP, **Plano Político Pedagógico**. Escola Estadual do E. F. M. Monsenhor José Borges de Carvalho. Alagoa Nova, 2016.

PRANDI, Reginaldo. **Raça e Religião**. Novos Estudos, nº 42. 1995, p.113-129.

PRANDI, Reginaldo; VALLADO, Armando; SOUZA, André Ricardo de. Candomblé de caboclo em São Paulo. In: PRANDI, Reginaldo (Org.). **Encantaria brasileira: o livro dos mestres, caboclos e encantados**. Rio de Janeiro: Pallas, 2004.

RODRIGUES, P. C. R. **Multiculturalismo: a diversidade cultural na Escola**. Relatório da Atividade Profissional do Mestrado em Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação João de Deus. Lisboa, 2013.

SANTAELLA, Lucia. **O que é Semiótica**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

SANTOS, Erisvaldo Pereira dos. **Formação de Professores e religiões e matrizes africanas: um diálogo necessário**. Coleção Repensando África, Vol. 4. Belo Horizonte: Nandyala, 2010.

SANTOS, Gevanilda. **Relações Raciais e Desigualdade no Brasil**. São Paulo: Selo Negro, 2009.

SANT'ANA, Antônio Olímpio. História e Conceitos Básicos sobre o Racismo e seus Derivados. In: MUNANGA, K.(Org.). **Superando o Racismo na Escola**. Brasília: Ministério da Educação, 2000. (p. 39-67)

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Nem preto nem branco, muito pelo contrário: cor e raça na sociabilidade brasileira**. 1ª- ed. São Paulo: Claro Enigma, 2012.

SEMPRINI, Andréa. **Multiculturalismo**. Bauru, SP: EDUSC,1999.

SILVA, Marcos Antônio da; FONSECA, Selva Guimarães. **O Ensino de História hoje: errâncias, conquistas e perdas**. Revista Brasileira de História. São Paulo. V. 31, nº 60, 2010. (p.13-33).

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprendizagem e Ensino das Africanidades Brasileiras. In: MUNANGA,K (Org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, 2000 (p.155 -172).

SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes. 2000.

_____. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular**. I ed. 3 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SOUSA, Rainer Gonçalves. **"Batuque gaúcho"**; Brasil Escola. Disponível em <<http://brasilecola.uol.com.br/religiao/batuque-gaucho.htm>>. Acesso em 31 de janeiro de 2018.

_____. **"Xangô de Pernambuco"**; Brasil Escola. Disponível em <<http://brasilecola.uol.com.br/religiao/xango-pernambuco.htm>>. Acesso em 31 de janeiro de 2018.

THIOLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 1994

TRIPP, David. **Pesquisa-ação: uma introdução metodológica**. Trad. Lólio Lourenço de Oliveira. São Paulo: Educação e Pesquisa, v.31, n.3, 2005 (443-466)

VERGER, Pierre. **Fluxo e Refluxo do tráfico de escravos entre o Golfo do Benin e a Bahia de Todos os Santos**. Salvador: Curupio, 1987.

GLOSSÁRIO

Candomblé: religião animista, original da região das atuais Nigéria e Benin, trazida para o Brasil por africanos escravizados e aqui estabelecida, na qual sacerdotes e adeptos encenam, em cerimônias públicas e privadas, uma convivência com forças da natureza e ancestrais.

Candomblé de Caboclo: recebe este nome, pois além do culto aos orixás, voduns ou nkisis, cultua também espíritos ameríndios chamados de entidades, catiços ou caboclos boiadeiros e gentileiros. Inicialmente na Bahia os candomblés não tradicionais, eram na maioria caboclos, que é um misto de Keto, Jeje e Angola.

Umbanda: religião nascida no Rio de Janeiro, entre o fim do século XIX e o início do século XX, que originalmente congeminava elementos espíritas e bantos, estes já plasmados sobre elementos jeje-iorubas, e hoje apresenta-se segmentada em variados cultos caracterizados por influências muito diversas (ex.: indigenistas, catolicistas, esotéricas, cabalísticas, etc).

Xangô-pernambucano: É uma religião afro-brasileira marcada pela adoração a vários orixás, santos e deuses ligados à cultura ioruba. Entre as várias entidades adoradas, podemos destacar as devoções prestadas à Iemanjá, Iansã, Orixalá Nana, Ogum, Ode, Exu.

Batuque Gaúcho: uma prática religiosa que floresceu entre a queda da indústria do charque e a chegada de escravos ao ambiente urbano da capital Porto Alegre. O batuque gaúcho veio a incorporar outras influências locais, ao determinar que alguns orixás se alimentem de pratos típicos, como a polenta, o mieró e o churrasco. Mais curioso ainda, é ver que os batuqueiros homens utilizam a bombacha como uniforme.

Tambor de Mina Maranhense: Tambor de Mina é a denominação mais difundida das religiões afro-brasileiras no Maranhão, Piauí, Pará e na Amazônia. A palavra tambor deriva da importância do instrumento nos rituais de culto. Mina deriva de negro-mina, de São Jorge da Mina, denominação dada aos escravos procedentes da “costa situada a leste do Castelo de São Jorge da

Mina” (Verger, 1987:12), no atual República do Gana, trazidos da região das hoje Repúblicas do Togo, Benin e da Nigéria, que eram conhecidos principalmente como negros mina-jejes e mina-nagôs.

APÊNDICES



UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
MESTRADO PROFISSIONAL EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES
PESQUISADORA RESPONSÁVEL: THAÍS DE OLIVEIRA E SILVA

QUESTIONÁRIO

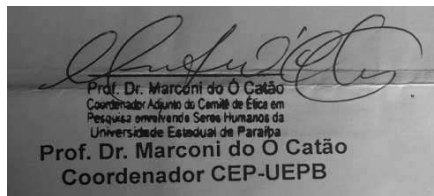
<p>Nome: _____</p> <p>Qual sua idade? _____</p> <p>Qual sua etnia? <input type="checkbox"/> Negro <input type="checkbox"/> Branco <input type="checkbox"/> Índio</p> <p>Que ano escolar você esta? _____</p> <p>Localidade onde mora? <input type="checkbox"/> Zona Rural <input type="checkbox"/> Zona Urbana</p> <p>Qual sua religião? _____</p> <p>Com que frequência você pratica esta religião? _____</p> <p>Qual a religião de seus pais? _____</p>
<p>1. Descreva o significado do termo “religiões de matriz africana” ou “religiões afro-brasileiras”?</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>
<p>2. Marque com um (X) as religiões abaixo que você conhece ou já ouviu falar:</p> <p><input type="checkbox"/> Candomblé <input type="checkbox"/> Umbanda <input type="checkbox"/> Tambor de Mina Maranhense</p> <p><input type="checkbox"/> Xangô pernambucano <input type="checkbox"/> Batuque Gaúcho <input type="checkbox"/> Jurema</p> <p><input type="checkbox"/> Toré <input type="checkbox"/> Catimbó <input type="checkbox"/> Babassuê</p> <p><input type="checkbox"/> Pajelança <input type="checkbox"/> Nenhuma</p>
<p>3. O que você sabe sobre as religiões citadas no item anterior?</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>
<p>4. Você conhece alguém que pratica alguma dessas religiões?</p> <p>_____</p>
<p>5. Como você descreveria estas religiões?</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>
<p>6. Nas aulas de ensino religioso você estudou algo sobre alguma das religiões citadas no item 2? O que?</p> <p>_____</p>

7. Você já presenciou uma cena de discriminação e preconceito sobre algumas das religiões citadas? Como foi?

8. Na sua opinião é importante discutir estas religiões? Porque?

ANEXOS

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E
PESQUISADOR COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA
ENVOLVENDO SERES HUMANOS**



Título da Pesquisa: A EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ETNICO-RACIAIS E AS RELIGIÕES AFRO-BRASILEIRAS: DESCONSTRUÍDO A INTOLERÂNCIA NA ESCOLA.

Pesquisador Responsável: Thais de Oliveira e

Silva Orientador(a): Dra. Patrícia Cristina de

Aragão Araújo. CAAE: 60461216.6.0000.5187

SITUAÇÃO DO PROJETO: APROVADO.

Data da relatoria: 28/09/2016

Apresentação do Projeto: Projeto intitulado: “A EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ETNICO- RACIAIS E AS RELIGIÕES AFRO-BRASILEIRAS: DESCONSTRUÍDO A INTOLERÂNCIA

NA ESCOLA”, encaminhado em sua versão física para análise, ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual da Paraíba, com fins à obtenção de parecer favorável ao início das atividades propostas, as quais resultarão na dissertação de conclusão de curso, junto ao Programa de Pós- Graduação, nível Mestrado Profissional em Formação de Professores, da Universidade Estadual da Paraíba – Campus I.

Objetivo Geral da Pesquisa: Investigar a representação dos alunos do ensino Médio da Escola Estadual Monsenhor José Borges de Carvalho nas aulas de História sobre as religiões de Matriz Africana e como estes se posicionam em relação a estas práticas religiosas.

Avaliação dos Riscos e Benefícios: Considerando a justificativa e os aportes teóricos e metodologia apresentados no presente projeto, e ainda considerando a relevância do estudo as quais são explícitas suas possíveis contribuições, percebe-se que a mesma não trará riscos aos participantes da pesquisa.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa: Trata-se de pesquisa-ação com abordagem qualitativa.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória: Os termos necessários estão em harmonia com as exigências preconizadas pela Resolução 466/12/CNS/MS.

Recomendações: Sem recomendações.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações: O projeto atende as exigências protocolares.