

**RELIGIOSIDADES: UM OLHAR SOBRE O DISCURSO DE
PROFESSORES SOBRE A LITERATURA INFANTOJUVENIL
COM FOCO NA ABORDAGEM DA RELIGIOSIDADE
AFRO-BRASILEIRA**

Suzana Teixeira de Queiroz (UFRPE)

queiroz.suzana@yahoo.com.br

Denise Maria Botelho (UFRPE)

mulhernegra@gmail.com

RESUMO

As representações relativas à história e à cultura do povo negro estão diretamente vinculadas a inverdades propagadas por uma perspectiva de cultura eurocentrada, o que efetiva a promoção do silenciamento da trajetória do povo negro. Este trabalho tem como objetivo geral conhecer o discurso de professores das séries iniciais acerca da utilização da literatura infantojuvenil com a abordagem da religiosidade afro-brasileira, nas rotinas educacionais. Decorrente deste, como objetivos específicos, pretendemos: (I) Identificar a concepção de oito professoras (atuantes nas Séries Iniciais) com relação ao uso de literatura infantojuvenil com foco na temática da religiosidade afro-brasileira; (II) analisar atos de práticas racistas contra afro-religiosos no ambiente escolar, que foram denunciadas entre os anos de 2009 a 2018. Este trabalho está alicerçado na abordagem da pesquisa qualitativa, bem como na pesquisa de campo. Como procedimentos metodológicos, utilizamos a revisão bibliográfica, além da entrevista realizada com 08 (oito) professoras que atuam nas Séries Iniciais. Para realização da análise das falas, recorreremos à perspectiva da Análise do Conteúdo, que é proposta por Bardin (1977). O discurso das docentes demonstra que elas reconhecem o papel do trabalho com a literatura infantojuvenil com foco na religiosidade africana e afro-brasileira no rompimento de estereótipos e padrões (relativos ao negro) expostos nos livros didáticos. Além disso, elas reconhecem a rejeição social às religiões de matrizes africanas, o que se reflete na escola. Isso, por sua vez, gera certo desconforto das docentes entrevistadas, no que se refere à realização de atividades focadas na religiosidade afro-brasileira.

Palavras-chave:

Discurso. Literatura infantojuvenil. Religiosidade afro-brasileira.

ABSTRACT

The representations concerning the history and culture of the black people are directly linked to untruths propagated by a eurocentric culture perspective, which effectively promotes the silencing of the trajectory of the black people. This work has as general objective to know the discourse of teachers of the initial series about the use of children's literature with the approach of afro-brazilian religiosity, in the educational routines. As a result of this, as specific objectives, we intend to: (I) Identify the conception of eight teachers (active in the Initial Series) in relation to the use of children's literature with a focus on the theme of afro-brazilian religiosity; (II) to analyze

acts of racist practices against afro-religious in the school environment, which were reported between 2009 and 2018. This work is based on the approach of qualitative research, as well as in field research. As methodological procedures, we use the bibliographic review, in addition to the interview with 08 (eight) teachers who work in the Initial Series. For the analysis of the statements, we resort to the perspective of Content Analysis, which is proposed by Bardin (1977). The teachers' discourse demonstrates that they recognize the role of work with children's and youth literature with a focus on african and afro-brazilian religiosity in breaking stereotypes and patterns (related to blacks) exposed in textbooks. In addition, they recognize the social rejection of african-based religions, which is reflected in the school. This, in turn, creates some discomfort for the teachers interviewed, with regard to carrying out activities focused on afro-brazilian religiosity.

Keywords:

Discourse. Afro-Brazilian religiosity. Children's and youth literature.

1. Introdução

A imersão na cultura afro-brasileira é permeada por preconceitos gerados por uma sociedade racista e excludente. Entrementes, observamos que parte significativa do alunado e, mormente, os docentes demonstram receio pela desconhecida cultura dos povos tradicionais, que compõem a construção do Brasil.

Os documentos educacionais, como as Diretrizes Curriculares para a Educação Básica (BRASIL, 2004), propõem que o trabalho nas áreas das Humanidades seja introduzido e desenvolvido de forma a valorizar os aspectos socioculturais dos povos que contribuíram, para a formação da sociedade brasileira.

Como descrito por Hall (2005), é no interior dessas representações que as identidades são formadas e transformadas. Assim, a representação pode ser pensada como um processo cultural que “(...) estabelece identidades individuais e coletivas e os sistemas simbólicos nos quais ela se baseia fornecem possíveis respostas às questões: Quem eu sou? O que eu poderia ser? Quem eu quero ser?” (WOODWARD, 2000, p. 17).

Há ideologias que atuam dentro de uma lógica racista estruturada pelo mito da democracia racial com vista à manutenção das desigualdades e discriminações. Diante disso, a falta de espelhos positivos, bem como de conhecimento acerca das personagens históricas que compõem a história de vida dos povos negros contribuem, para a baixa autoestima das crianças e jovens. Dentre estas destacamos, a ideologia do branqueamento e da inferiorização do negro, que causam dentre outros aspectos, “um processo de auto rejeição e de não aceitação de seu semelhante”

(SILVA, 2008, p. 34).

A ideologia do branqueamento baseia-se na defesa da superioridade branca ao povo negro, os quais seriam de inferioridade inata e que através da miscigenação a população brasileira seria “naturalmente” uma população mais clara, em parte porque o gene branco era mais forte em parte devido às pessoas procurarem parceiros mais claras do que elas” (SKIDMORE, 1976, p. 81).

As representações subjugadas da história e da cultura do povo negro, no Brasil, estão visceralmente entrelaçadas ao poder de enraizamento das (in)verdades criadas pela cultura eurocentrada, silenciando, assim, as vozes desse percurso histórico, o que determina quais discursos estarão ao alcance para a formação das crianças e dos jovens de descendência negra, assim como os não negros.

Mesmo não possuindo traços demoníacos, o medo dos ritos e o medo das representações da religiosidade afro-brasileira persistem até os dias atuais. Com isso, as releituras através da literatura infantojuvenil visam ao rompimento das barreiras construídas através do discurso fundamentalista das religiões cristãs, desde as séries iniciais da Educação Básica.

No dizer de Nascimento (2016), as religiões de matrizes africanas preservam os saberes ancestrais, os modos de vida, as organizações das sociedades, a transmissão dos conhecimentos através da oralidade, além da preservação da concepção de espiritualidade africana. São meios de resistências e de sobrevivência aos danos causados pela colonização. Para o referido autor, o termo “intolerância religiosa”, comumente identificado em textos ou denúncias divulgadas nos meios de comunicação, não abarca a totalidade da compreensão da perseguição cotidiana a que os povos de terreiro são submetidos. Assim, o desrespeito às formas de vivência da religião afro-brasileira, os ataques contínuos aos adeptos dessa religiosidade, as investidas realizadas contra os seus templos e a redução da complexidade dessa religiosidade são algumas das formas de projeção do racismo.

À medida que consideramos a escola como *locus* de construção de identidades, de conhecimento e de (re)produção das práticas sociais, implica que haja uma mobilização de práticas pedagógicas e de reflexões em torno do currículo, a fim de que o processo educativo favoreça o desenvolvimento da autonomia, do autorreconhecimento positivo e amplamente integrador nos aspectos das diferenças que lá existem.

Este trabalho tem como objetivo geral conhecer o discurso de professores das Series Iniciais acerca da utilização da literatura infantojuvenil com a abordagem da religiosidade afro-brasileira, nas rotinas educacionais. Decorrente deste, como objetivos específicos, pretendemos: (I) Identificar a concepção de oito professoras (atuantes nas Séries Iniciais) com relação ao uso de literatura infantojuvenil com foco na temática da religiosidade afro-brasileira; (II) analisar atos de práticas racistas contra afro-religiosos no ambiente escolar, que foram denunciados entre os anos de 2009 a 2018.

Este trabalho está calcado na abordagem da pesquisa qualitativa. No dizer de Paulilo (1999), a pesquisa qualitativa se debruça sobre questões relativas às formas de pensamento, às formas de agir, às significações e às práticas de representação dos sujeitos, adentrando em questões que remetem às suas ideologias e às suas subjetividades. Diante dessa perspectiva, a pesquisa qualitativa se debruça sobre os fenômenos que se dão nas práticas cotidianas. Além disso, este estudo está alicerçado na perspectiva da pesquisa de campo. Na ótica de Severino (2007), na pesquisa de campo, o pesquisador tem o objetivo de conhecer como se dá a materialização de um dado fenômeno social. Diante de tal objetivo, ele tem acesso ao contexto de materialização desse fenômeno, bem como ao seu objeto de pesquisa e ao seu *corpus* de análise.

Como procedimentos metodológicos, utilizamos a revisão bibliográfica, bem como a entrevista. A entrevista foi realizada com 08 (oito) professoras que atuam nas Séries Iniciais. O perfil das participantes é composto por profissionais com Ensino Superior, bem como Pós-Graduação. Em relação à questão da religiosidade, elas se identificam como cristãs.

Para realização da análise das falas das entrevistas, recorremos à perspectiva da Análise do Conteúdo, que é proposta por Bardin (1977). Na ótica de Caregnato e Mutti (2006), a Análise do Conteúdo – AC prima pela palavra, tendo como objeto efetivar a promoção de inferências relativas ao conteúdo dos enunciados em análise. Com base nos enunciados, é possível perceber e inferir diferentes aspectos subjetivos dos sujeitos. Para tal, o pesquisador lança mão de duas práticas. São elas: a dedução frequencial e a análise de categorias temáticas. Para os autores, com o método em foco, é possível perceber distintos elementos explícitos e implícitos, bem como os significados e as significações imbricadas nos enunciados dos sujeitos entrevistados. Diante dessa perspectiva, objetivamos perceber os significados presentes nas falas das entrevistadas a-

cerca da utilização da literatura infantojuvenil com foco na abordagem da temática da religiosidade afro-brasileira.

2. Desenvolvimento

2.1. Multirreferências na pesquisa em relações étnico-raciais

Analisando o sistema de ensino secundário e superior, percebemos que alterações sociais, políticas e econômicas, em uma visão global, influenciaram diretamente a formação de professores. Durante essas mudanças, novos saberes escolares foram configurados dentro de uma perspectiva socializadora, os quais culminaram em novas categorias de pensamento, influenciando, assim, as ideologias políticas e religiosas da sociedade brasileira.

Ao remetermos a uma reflexão acerca da mudança política e seus efeitos no cenário da educação, bem como da influência das tecnologias e dos novos fazeres/saberes, trazemos as modificações na subjetividade e na identidade dos profissionais da educação (gestores, professores, entre outros) os quais são orientados pelos valores da performatividade. Segundo o Ball (2002, p. 32), a performatividade é definida como “uma tecnologia, uma cultura e um modo de regulação que serve de crítica, comparações e exposições como meio de controle, atrito e mudança”. Essa mudança ou “tecnologia de reforma política”, em Ball, não muda apenas as ações dos sujeitos, mas também sua “identidade social”.

O “gerenciamento” desta reforma político-educacional, também, tange ao viés da atuação da gestão em relação a um maior envolvimento com as questões de trabalho, profissionalização, bem como o envolvimento emocional, a emersão de uma nova subjetividade. Além disso, ele enfatiza a participação dos sujeitos, defendendo a inclusão das pessoas nas políticas e nas suas análises, expressando clara preocupação com a justiça social, embora admita que a implementação das tecnologias pode tornar as instituições de ensino opacas, com amplas características de simples “mercadorização do conhecimento”.

Em seus escritos, Ball realiza uma ação reflexiva de teorias clássicas, que são aliadas aos conceitos de diversos autores, como Giddens e Lyotard, bem como a teoria de Foucault. Com cuidado para a produção não perder a característica de escrita em primeira pessoa, e inclusive de correr o risco de ser idiossincrático, o autor inglês utiliza um referencial metodológico ‘ontologicamente flexível’ e ‘epistemologicamente plura-

lista' e um conjunto de conceitos potentes e maleáveis.

Destarte, Gentili (2010) afirma que

O êxito cultural mediante a imposição de um novo discurso que *explica* a crise e oferece um marco geral de respostas e estratégias para sair dela - se expressa na capacidade que os neoliberais tiveram de impor suas verdades como aquelas que devem ser defendidas por qualquer pessoa medianamente sensata e responsável. (GENTILI, 2010, p. 10)

Nessa acepção, assim como os “terrores da performatividade” que produzem bons números para os gestores educacionais, bem como descharacterizam o docente de seu fazer pedagógico, o neoliberalismo visava a um largo e casto crescimento dos lucros durante a crise instaurada nos anos 70.

Na ótica de Gentili (2010, p.12), “o homem comum não afirma na sua vida cotidiana o valor da competição, se a sociedade não aceita as enormes possibilidades modernizadoras que o mercado oferece quando passa atuar sem a prejudicial interferência do Estado”. Para o referido autor,

[...] os sistemas educacionais contemporâneos não enfrentam, sob a perspectiva neoliberal, uma crise de democratização, mas uma crise gerencial. Esta crise promove, em determinados contextos, certos mecanismos de “iniquidade” escolar, tais como a evasão, a repetência, o analfabetismo funcional, etc. (GENTILI, 2010, p. 5)

O autor defende a necessidade da realização de uma profunda *reforma* administrativa no sistema escolar. Tal reforma deve ser orientada pela necessidade de introduzir mecanismos, que regulem a eficiência, a produtividade, a eficácia, em especial, a *qualidade* dos serviços educacionais. A colocação das novas reformas políticas em ação pode concentrar subjetividades, que interferem nas práticas atuais, o que, muitas vezes, não são tão proveitosas. O Estado deve avaliar as políticas educacionais em decisões cuidadosas, pois as prioridades do ensino não podem ser esquecidas.

O campo de pesquisa na área das relações étnico-raciais tem ganhado abrangência na última década. Diante dos desafios da educação antirracista, pesquisadoras e pesquisadores viram-se impelidos a analisar alternativas e estratégias com a finalidade de combater às mais variadas facetas do racismo.

Ao considerar que as relações étnico-raciais permeiam e agregam a reflexão acerca dos conceitos de cultura, de pluralidade, de multicultu-

ralismo, de identidade, de diferença e de alteridade, compreendemos que apenas um percurso metodológico não seria suficiente para compor as análises e provocar as problematizações pertinentes em busca das mudanças de paradigmas educacionais vigentes.

A busca por uma sociedade equitativa que compreenda a importância da discussão acerca da diversidade deve ser um componente permanente nos processos de escolarização, compreendendo os seguintes aspectos: acesso à escolarização com ampliação da oferta educativa à demanda social por direito à educação; condições concretas da oferta educativa [infraestrutura, valorização dos(as) profissionais de educação, materiais educativos adequados]; processos pedagógicos que abordem a diversidade educativa para superação das desigualdades e discriminações no ambiente escolar.

A garantia do direito à diferença, à emancipação, ao reconhecimento dos seus próprios conhecimentos e práticas é imprescindível, para que os públicos subalternizados tenham a garantia do exercício do ser e, desse modo, tenham abertura para serem protagonistas de sua história, sendo valorizados nas esferas política, social e educacional.

Como a garantia de um direito social, o acesso à escolarização formal tem sido compreendido como um processo extremamente relevante, para o desenvolvimento humano e seus amplos aspectos. Através do convívio no ambiente escolar, os sujeitos trocam experiências de trato pedagógico, cultural e social. Porém, como afirma Gomes (2001), as práticas educativas podem ser discriminatórias, quando essas negligenciam o reconhecimento das diferenças. Nessa conjectura, a busca pela compreensão dos mecanismos de resistência, de luta e de superação das dificuldades do povo negro no Brasil em sua trajetória historicamente depreciada, também exige o entendimento de suas organizações sociais, políticas e religiosas.

Para Cavalleiro (2001), a população negra, trazida forçadamente para o Brasil, tinha uma história de vida construída e, ademais, foram somadas a outras marcas “impressas no processo de transmutação de continente” (CAVALLEIRO, 2001, p. 20). Essa conjuntura serviu, para criar estratégias de sobrevivência.

Por conseguinte, corroboramos a afirmação da referida pesquisadora, quando essa diz que

[...] A religião, aspecto fundamental da cultura humana, é emblemática no caso dos(as) negros(as) africanos(as) em terras brasileiras. Por meio desse

ímpeto criativo de sobrevivência, pode-se dizer que a população negra promoveu um processo de africanização de religiões cristãs [...] e de recriação das religiões de matriz africana. (CAVALLEIRO, 2001, p. 22)

Nesse sentido, promover discussões das vivências, das construções religiosas e de resistência no cotidiano escolar nada mais é do que ampliar os espaços de construção epistêmica dentro dos estudos das relações étnico-raciais, o que tem como objetivo promover a equidade de oportunidades e de valorização das diferenças, através da ressignificação dos currículos monoculturais e eurocentrados.

2.2. A Literatura infantojuvenil afro-brasileira nas rotinas educacionais: um olhar sobre o discurso docente

Assim, ao considerarmos o currículo como “(...) um campo onde estão em jogo múltiplos elementos, implicados em relação de poder (...)” (COSTA, 2005, p. 37), compreendemos ser fundamental analisar os significados produzidos por discursos das/dos professores, que atuam no processo de construção/negação da religiosidade afro-brasileira e, por conseguinte, na formação das identidades de crianças e jovens envolvidos neste processo.

Em termos de resultados, podemos ressaltar que o discurso das docentes entrevistadas demonstra que elas reconhecem o papel do trabalho com a literatura infantojuvenil com foco na religiosidade africana e afro-brasileira no rompimento de estereótipos e padrões (relativos ao negro) expostos nos livros didáticos. Além disso, as docentes reconhecem a rejeição social às religiões de matrizes africanas, o que se reflete na escola. Isso, por sua vez, gera certo desconforto das docentes entrevistadas, no que se refere à realização de atividades focadas na religiosidade afro-brasileira. Com o objetivo de demonstrar os aspectos expressos e subjacentes às falas das docentes entrevistadas, dividimos este tópico em duas categorias apresentadas a seguir.

2.2.1. A Literatura infantojuvenil afro-brasileira

O uso da literatura, de acordo com o discurso das professoras entrevistadas, é o rompimento dos estereótipos veiculados no livro didático. Em geral, quando se tem a abordagem relacionada ao negro, o tema recorrente é a época da escravidão, não expandindo o universo cultural afro-brasileiro. A ausência de conteúdos para além da escravização do po-

vo africano reforça a desvalorização e o renegar da cultura afro-brasileira, fortemente ressaltado no imaginário coletivo da sociedade.

Silva (1995) afirma que tal recorrência

[...] tem um impacto sobre a construção da identidade dos educandos de ascendência africana, indígena e mestiça, que não encontram referências positivas a sua origem, a sua cultura e a sua história, omitida ou mostrada de maneira caricatural, estereotipada e folclorizada na escola. (SILVA, 1995, p. 135)

Muitas vezes, as abordagens dos conteúdos (ou ausência deles, no caso das relações étnico-raciais e da cultura afro-brasileira), em livros didáticos, culminam na disseminação de informações que fortalecem as situações discriminatórias e excludentes direcionadas as pessoas negras. À medida que a personagem negra sempre é retratada como alguém à margem da sociedade, em situação de violência, maus tratos e tristeza, a criança, negra e não-negra, internaliza que a aquele é o lugar destinado ao negro, fazendo com que o ideal de branqueamento seja internalizado e tido como “padrão, como bom, como bonito.

Em relação a isto, as professoras atuantes em sala de aula Oxum, Oyá, Obá e Ewá⁷² afirmaram que utilizam a literatura com a presença de personagens negros ou que contenham histórias africanas e afro-brasileiras, como quebra de paradigmas para contrapor o que é exposto no livro didático. Entre os livros citados, as obras recorrentes foram “Menina Bonita do Laço de Fita” de Ana Maria Machado, a coleção “Bichos da África” e “Madiba: o menino africano” de Rogério Andrade Barbosa, “Princesa Ana” de Ed Franck e KrisNauwelaerts, e o “O Quibungo e as Brincadeiras”, obra produzida por alunos da escola pesquisada.

O livro “O Quibungo e as Brincadeiras”, obra baseada em um conto de origem banto, foi produzida no ano de 2015, a partir de um projeto desenvolvido por uma das turmas de correção de fluxo do Acelera Brasil. Ao realizar o trabalho de pesquisa e produção textual sobre a cultura afro-brasileira, os alunos produziram o texto coletivamente e construíram um livro em tecido, o qual foi vencedor de um concurso da rede municipal, para o lançamento de um livro produzido por alunos. O livro foi publicado pela editora IMEPH, que desenvolve o Projeto Nas Ondas da Leitura, e foi distribuído para os alunos e profissionais da escola pes-

⁷² Com o objetivo de preservar a identidade das docentes entrevistadas, optamos por adotar nomes fictícios.

quisada no mesmo ano. Exemplares do livro, também, estão presentes na biblioteca da unidade e foram distribuídos para algumas bibliotecas da rede municipal, bem como para algumas escolas da rede privada, de forma autônoma pela Professora de Biblioteca Nanã e pela professora responsável pelo desenvolvimento do projeto.

A professora Oxum, estimulada pelas descobertas a partir das pesquisas que tem realizado de forma autônoma nos últimos anos, realizou um trabalho, no ano de 2017, específico sobre a cultura africana e afro-brasileira, a partir de um livro de literatura infantil. Esse manual aborda uma lenda da Guiné-Bissau, “Não chore ainda não” de Rogério Andrade Barbosa. Ao longo do ano, a turma da correção de fluxo Se Liga construiu o livro “Se Liga na África”, o qual por meio de poesias e desenhos autorais das crianças explora os conhecimentos adquiridos em relação ao continente africano e a cultura afro-brasileira. O livro foi impresso por uma editora que realiza parceria com a Prefeitura do Recife.

Para as colaboradoras de forma geral, a literatura expande os horizontes das crianças. Para a professora Oyá, no entanto, o livro que lhe chamou atenção e que ela geralmente utiliza em sala de aula não foca na questão da negritude da personagem. Contudo, o fato dela ser uma princesa negra já inquieta os alunos, pois eles mantêm os estereótipos de que a pessoa negra sempre irá ocupar locais subalternos.

Eu gosto dos livros de literatura quando eles contam uma história que não são baseadas na escravidão, que não baseadas em crianças pobres. Eu gosto de mostrar aos meus alunos que não necessariamente porque é negro tem que se pobre. Porque é negro tem que ser? Eu gosto de histórias que não pontuam isso. Eu trabalhei o livro Princesa Ana e em nenhum momento ele focava que ela era negra, mas que ela uma princesa e queria casar, só isso (OYÁ).

A professora Ewá, por sua vez, acredita que é importante que seja evidenciado que o personagem é negro para que estereótipos sejam rompidos.

A gente vê que abre um leque novo, um mundo novo para eles. Muitas vezes, eles repetem, reproduzem o que ouvem na rua como ser negro é feio, ser negro é sujo, ter cabelo diferente não é bom. Então assim, com o livro a gente vê que abre o entendimento deles. E muitas vezes eles dão aula em casa porque eles dizem eu aprendi assim, não devemos ter preconceito. Abre uma perspectiva de vida para eles (EWÁ).

Mesmo que não haja domínio de conteúdo aprofundado, os/as e-

ducadores/as podem encontrar na literatura infantojuvenil a possibilidade de redimensionar os conhecimentos sobre a África e sobre os afro-brasileiros, pois se tornam ricos instrumentos para construir e enriquecer o pensamento das crianças, através de recurso de imagens e vasto enredo (SILVA, 2012). Ao levarmos em consideração o efeito de uma abordagem que estimula o positivismo da imagem da pessoa negra em sala de aula, ambas as docentes apresentam tentativas de romper com os estereótipos, fornecendo espelhos positivos para a construção da identidade da criança de etnia não branca, não ficando reféns das ausências dos livros didáticos. Isso, por sua vez, busca romper com as naturalizações dos processos sociais, que fortalecem a ideologia do branqueamento.

2.2.2. A religiosidade afro-brasileira

Ao questionarmos as colaboradoras sobre o desenvolvimento de atividades que abordassem a religiosidade afro-brasileira em sala de aula, percebemos o desconforto em explanar este assunto. Entre sorrisos e suspiros, é perceptível a escolha de palavras. Ou seja, tivemos o retorno de que falar sobre religiões (como candomblé ou umbanda), em sala de aula, é um tema polêmico e delicado. Isso, pois a maior parte dos alunos é oriundo de famílias cristãs. Das sete profissionais entrevistadas, apenas três relataram experiências na tentativa de uma abordagem religiosa afro-brasileira, em sala de aula. Uma das colaboradoras informou que a temática surgiu, a partir de um depoimento de uma estudante. Porém, não desenvolveram atividades posteriores.

É complicada essa questão porque a gente está em uma escola que quando a gente entra a reza o pai nosso, então, a gente tende a ignorar. Eu vejo muito isso, nas escolas em geral em que eu trabalhei, somos todos católicos. Não se pensa coletivamente, sistematicamente, em atividades que contemplem todas as religiões. Como a páscoa, se você quiser, você vem, se você da umbanda ou candomblé, 'a gente vai servir pão e vinho viu mamãezinha'. Há certa exclusão na escola. E eu estou dentro disso porque eu faço parte da escola. Quando a gente tenta argumentar sobre, 'ah não, estamos respeitando todo mundo, mas nós vamos fala de Jesus e ponto'. Se a gente argumenta, é chato, tá querendo problema. Já recebi sim alunos de religiões de origem afro. Na rede particular eu tinha um aluno, mas ele se escondia de todo mundo. Só sabia porque eu morava na rua em que a avó dele morava e ela era mãe de santo, e todo mundo a nomeava e conhecia assim na rua. Mas na escola ele nunca se pronunciou a respeito e a escola seguia o calendário tradicional. Nas aulinhas de História onde vai falar a questão da África, não se cita as religiões, é só a questão bem histórica. E eu seguia essa cartilha. Hoje, na própria biblioteca da escola (atual) a gente tem uma cartilha que fala sobre o Recife Multicultural e den-

tro desse livro traz os maracatus e a relação com a religiosidade. Eu tava lendo um livro para os meninos que falava sobre Zumbi (dos Palmares) e tinha um trecho: ‘Zumbi, protegido pela força de Ogun subia o morro’. Quem é Ogun? Vamos discutir essa questão? E foi aí que uma aluna minha disse que conhecia e que era um orixá, e que a família toda era (de terreiro), que ela ia, que ela toca e gosta. Os alunos ouviram e não teve nenhuma reação. Foi muito natural porque eles já vinham trabalhando África. Ela narrou a experiência dela e foi ouvida. Mas talvez se ela tivesse falado em uma ano que eu não trabalhei a temática, ou ela nem teria falado nada, tinha ficado na dela, ou se ela falasse os outros iam rotular ela de macumbeira ou outros termos pejorativos que a gente escuta (OXUM).

A professora Oxum apresenta uma prática bastante comum nas escolas públicas do Brasil: o momento da oração do Pai-Nosso como recepção dos alunos, pais e professores, mesmo sendo instituições pertencentes a um estado de direito laico. De acordo com a Constituição de 1988 (BRASIL, 1988), o Brasil é um país laico, não podendo promover uma religião ou objetos religiosos em suas instituições públicas, como: escolas, hospitais, câmaras de vereadores, Congresso Nacional etc. No caso das escolas e da oração do Pai-Nosso, a justificativa utilizada é de que essa prática consiste na execução de uma oração universal. Apegando-se a isso, a laicidade é ferida cotidianamente, se uma única pessoa, uma religiosidade não cristã, está sendo desrespeitada. O Estado, enquanto responsável por assegurar judicialmente a isonomia de tratamento entre a diversidade presente no Brasil, torna-se omissor a essas práticas que insistem em universalizar ritos religiosos em espaços públicos (MARIANO, 2015).

Ao iniciar uma conversa com seus alunos sobre o orixá *Ogun*, a partir da leitura de um texto sobre Zumbi dos Palmares, a professora Oxum teve a revelação de uma aluna sobre sua religiosidade de matriz afro-brasileira. A jovem estudante da professora Oxum compartilhou com os colegas seus conhecimentos sobre a divindade e não foi registrada nenhuma situação de discriminação. Ao orixá *Ogun*, foi dado o domínio dos caminhos pelo Senhor Supremo e, “na sua virilidade heroica, possibilita a preparação de um cenário favorável para que a humanidade desempenhe o seu papel de co-partícipe da evolução” (BOTELHO, 2005). No caso da professora de biblioteca Nanã, o relato de uma estudante sobre uma sacerdotisa de candomblé foi o mais próximo de situação didática que já vivenciou.

Ao relatar sua experiência, a professora Oyá mostrou-se frustrada em ter tido esse tipo de experiência, ressaltando que, mesmo com uma criação evangélica, tinha aprendido a respeitar a fé do outro. E reconhece

que a rejeição se dá, em virtude de fazer parte da cultura negra.

Já comecei um trabalho um trabalho em relação a religião, mas eu tenho que confessar que tive que parar porque eu tive alguns problemas. A gente a ainda vê o preconceito em relação à religião negra quando você começa a falar, os meninos dizem ‘tia, a senhora vai falar de macumba?’ , e até uma mãe chegou na minha de sala de aula para falar que na casa dela só se falava de Deus e que todo mundo era evangélico. Até expliquei para ela que minha família e minha criação também era evangélica, as coisas que eu acredito vem da igreja evangélica, mas isso não me impede de conhecer outras culturas de outras religiões. Nunca tive alunos, ao menos que tenham falado. E acredito, de verdade, que se fossem eles não falariam por conta do preconceito. A gente que é de outra religião a gente pouco entende. Digo por mim. Mas meu pai ensinou a respeitar todas as religiões. Mas a gente vê muito isso de não respeitar. Quando a gente começa a falar de religião africana a gente ouve logo que é macumba e é ruim. Que é usada para fazer mal a alguém. Ninguém procura saber como é, como funciona. Não é conhecida como religião. Primeiramente porque é ligada ao negro. Na verdade, é isso (OYÁ).

Mariano (2015) ressalta que, desde a primeira metade do século XX, quando os cultos de origem afro-brasileiras eram perseguidos policial e judicialmente, o *status* e a legitimidade das religiosidades como o candomblé, a umbanda e o batuque têm sido mantidas à margem da sociedade. O pesquisador complementa que, mesmo diante das transformações sociais, da busca por informações e de aparatos legais, os constantes atos de discriminação e de intolerância permanecem.

Silva (2008) explicita que “a imposição de uma matriz religiosa constitui-se em violência simbólica contra os grupos subordinados, que não tem poder para colocar seus conteúdos e significados culturais nos currículos de ensino das nossas escolas” (SILVA, 2008, p. 25).

Ao partilhar que recebeu desculpas de uma mãe de aluno por estar trajando vestimentas tradicionais de candomblé, a professora Ewá acende a questão de que a sociedade impõe, ao povo de terreiro, que devem sentir vergonha de sua fé e de sua religiosidade.

Uma vez, a mãe de um aluno veio buscar ele com as roupas, e ela até pediu desculpas a mim e ficou meio assim porque todos mundo tava olhando. Ela explicou que tinha saído de um evento, de um culto, nem sei como se chama direito. Mas que ela tinha que pegar ele. Alguns meninos ficaram comentando. A partir desse dia, o menino ficou calado, eu chão que ele tinha vergonha. A partir dos livros de História, que traz a Casa Grande e que o negro tinha que adorar os deuses do senhor de engenho, eu coloquei isso e eles ficam revoltados. Tinham que ser da religião católica, e eu expliquei que tinha que camuflar, fingir que estavam adorando os deuses do senhor de engenho, mas eles inseriam os seus deuses. Inseri esse deba-

te porque já mostro para eles que todo cidadão tem o direito de ter sua religião. A gente não pode impor. Quando eu expliquei que todo mundo tinha o direito de ter sua religião e que a gente não podia agir dessa forma como os senhores de engenho agiam antigamente, aí ele levantou a mãozinha e disse que a mãe era do candomblé (EWÁ).

Tal sentimento de vergonha e de medo de exposição é reflexo das expressões da violência simbólica sofridas pelo povo de terreiro, o que é evidenciado por Silva (2008). Para a referida autora, tal situação toma forma de catequese, a partir do pressuposto que desenvolvem os conceitos de uma única matriz religiosa. Dessa forma, a partir da não apreciação histórica e cultural da diversidade religiosa que as crianças trazem de seu seio familiar, abre-se o precedente da fragmentação e da imagem negativa internalizada, o que é endossado pelas práticas escolares unilaterais.

Por sua vez, as colaboradoras Yemanjá, e Otin relataram que nunca tiveram contato com alunos de origem religiosa afro-brasileira nas Séries Iniciais.

Já tive alunos adolescentes e adultos da religião afro, mas do público menor não. Já tive problemas sim, mas acredito que é pela falta de entendimento das pessoas de outra religião. Nunca tive problema nesta escola, mas na outra eu tive. Uma professora tava falando que era de maracatu e era da religião afro, e o aluno falou 'ah, tu é catimbozeira!'. E se levou para a direção e a direção entreviu, dentro do conhecimento dela (professora). Mas a gente precisa conhecer melhor para intervir (YEMANJÁ).

Nunca presenciei aqui, mas no estado (seu outro vínculo), sim. Não diz 'sou do candomblé', mas também não se esconde tanto, não tem medo. Há um tempo atrás as pessoas tinham vergonha, pela questão da cultura, da sociedade, por não colocar como uma forma cultural dos negros e sim que era proibido, aquilo é macabro. Até eu tinha essa consciência, porque quando eu era pequena tinha uma senhora que ela era, que tela tinha. E antes era chamado a macumba e ninguém podia entrar naquela rua, tinha medo. Depois que você vai estudando e vai vendo como o povo faz um bicho de sete cabeças. Enfim, antes eu via muito a questão do preconceito, do xingamento macumbeiro, mata animal. Mas hoje não. O trabalho é pontual sabe, diz que é obrigatório, mas não se tem formação, se o professor não for atrás não trabalha (OTIN).

O receio para a autoafirmação dos sujeitos, enquanto pertencem aos cultos afro-brasileiros, muitas vezes, é uma forma de preservação e de segurança diante da violência, assim como de situações vexatórias que possam vir a acontecer. A professora Otin chega a revelar que apenas após a busca de conhecimento mudou, sua forma de compreensão em relação à religiosidade afro-brasileira, pois aprendeu que era sinônimo de "macabro", "macumba", "proibido".

Oliveira (2008) ressalta que, devido ao processo histórico repressivo, inferiorizado e demonizado das religiões de matriz africana, a tendência de ocultar a religiosidade pode ser percebida em diversos âmbitos sociais, inclusive, no ambiente escolar, podendo perdurar por toda a vida.

Para Botelho (2005), a ausência de conteúdos que abordem as questões raciais representa um dos fatores para a falta de habilidade em resolução dos conflitos ocasionados a partir de práticas racistas. Para a supracitada autora,

A inexistência da temática das relações raciais na formação acadêmica resulta em despreparo para enfrentar os conflitos raciais presentes no cotidiano escolar, uma vez que a maioria dos profissionais da educação reluta em aceitar a crueldade direcionada ao grupo negro e o sofrimento a ele imposto (BOTELHO, 2005, p. 05).

A partir do momento que se reconhece que vivemos em um país racista, bem como crianças negras e não negras são formadas socialmente para rejeitarem a história e a descendência africana e afro-brasileira. Há, por conseguinte, a rejeição quando existe a inserção da temática negra em sala de aula. Nesse caso, necessita-se da preparação por parte do professor sobre as estratégias a serem utilizadas para que essa história negligenciada seja explanada e vivenciada de uma forma ampla e consistente.

Dessa forma, a partir do estudo dos mitos africanos e afro-brasileiros, professores e alunos deparam-se com uma estrutura apropriada para análises dos fazeres africanos, de resgate de memória, a partir das ancestralidades, da multiplicação da ciência e das tecnologias africanas (arquitetura, matemática, medicina, metalurgia, entre outras) e, sobretudo, da desconstrução da falácia de que os povos africanos foram/são isentos de transmissibilidade formativa, educativa, que foram/são povos bárbaros, que não contribuíram para a história do mundo no qual vivemos hoje.

É diante desse cenário que se estabelece a necessária atuação comprometida e ética dos educadores, em prol da igualdade racial no ambiente escolar. Portanto, a compreensão de como se fundamenta o racismo brasileiro, seus silenciamentos e suas tentativas de branqueamento da sociedade brasileira, bem como o reconhecimento de sua existência, garantem visualizarmos que a maior dificuldade para se trabalhar a temática em sala de aula está exatamente em ir de frente com esse ideário que nega o fato de o racismo fundamentar as desigualdades sociais.

3. *Considerações finais*

Em termos de considerações finais, ressaltamos que o desenvolvimento do debate pedagógico sobre história e cultura afro-brasileira, empoderamento negro e religiões afro-brasileiras estão ganhando espaço no cotidiano escolar. No entanto, quando falamos na inserção desse conteúdo na educação de crianças em início da escolarização básica, há a mudança do tom do diálogo.

Mesmo que as questões raciais tenham conquistado lugar nos currículos formais, a prática dos educadores, muitas vezes, tem ficado distante do que prezam os documentos norteadores. O ensino tradicional e eurocentrado mantém sua dinâmica, a partir da manutenção do uso de materiais didáticos que retroalimentam a exclusão e a visibilidade do povo negro, assim como seu legado e sua história.

A real inclusão das histórias e culturas africana e afro-brasileira no projeto político-pedagógico das escolas como tema de trabalho contínuo e integrado ocasionaria um movimento estruturado e coletivo, para o combate dos racismos. Ao passo que os estudantes vivenciam a diversidade e a multiculturalidade de sociedade brasileira desde as Séries Iniciais, reconhecendo e valorizando a influência negra em sua formação, proporcionamos a desde enquanto cidadãos participativos em uma sociedade, tornando-se capazes de construir uma pátria democrática.

O estudo literário em sala de aula de obras que versem sobre a religiosidade afro-brasileira auxilia na quebra de paradigmas e no combate ao preconceito. Estudantes, e em especial, aqueles/as oriundos/as de famílias pertencentes a cultos afro-brasileiros devem ter a garantia da dialogicidade de conteúdos que versem sobre a pluralidade cultural e religiosa que compõem as características de nossa sociedade, bem como acerca da herança religiosa afro-brasileira a partir da luta pelo respeito e liberdade de culto.

Ao modo que os educadores atuam como mediadores dos processos de ensino e de aprendizagem, consideramos inerente ao fazer pedagógico que podemos arregimentar alternativas para que o desenvolvimento de atividades que contemplem a reflexão sobre as diferenças em uma dimensão multicultural e que tente aproximar as relações humanas de forma a combater as diversas formas de racismo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADAMS, Carol. Docentes como agente de mudança. In: SILVEIRA, Maria Lucia da; GODINHO, Tatau (Org.). *Educar para Igualdade: Gênero e Educação Escolar*. São Paulo: Coordenadoria Especial da Mulher. Secretaria Municipal de Educação, 2004.

ALMEIDA, Maria das Graças Andrade Ataíde de. *A construção da verdade autoritária*. São Paulo: Humanitas/FFLCH/ USP. 2001.

BALL, Stephen. Reformar Escolas\Reformar Professores e os terrores da Performatividade. *Revista Portuguesa de Educação*, v. 15, n. 2, Coimbra, 2002. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/374/37415201.pdf>. Acesso em: 17 mai. 2017.

BERKENBROCK, Volney J. *A experiência dos orixás: um estudo sobre a experiência religiosa no Candomblé*. Petrópolis-RJ: Vozes, 1997.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.

BOTELHO, Denise; NASCIMENTO, Wanderson Flor do. Educação e religiosidades afro-brasileiras: a experiência dos candomblés. *Participação*, n. 17, Brasília, 2012. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/participacao/article/view/24204>. Acesso em: 07 jun. 2017.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília-DF, Outubro, 2004.

_____. *Ministério da Educação e Cultura*. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003.

_____. *Ministério da Educação e Cultura*. Lei nº 11.645, de 10 de março 2008. Brasília, 2008.

CAVALLEIRO, Eliane. *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, discriminação e preconceito na educação infantil*. São Paulo: Contexto, 2000.

CAREGNATO, R. C. A.; MUTTI, R. Pesquisa Qualitativa: análise de discurso versus análise de conteúdo. *Texto & Contexto – Enfermagem*, v. 15, n. 4, p. 679-684, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/tce/v15n4/v15n4a17.pdf>. Acesso em: 29 abr. 2017.

ELBEIN, Juana; SANTOS, Deoscoredes Maximiliano dos. *Êsú*. Salvador: Corrúpio, 2014.

ESCOSTEGUY, Ana Carolina. Estudos Culturais: uma introdução. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *O que é, afinal, Estudos Culturais?* Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

GENTILI, Pablo. *Neoliberalismo e educação: manual do usuário*. 2010. Disponível em: <http://www.cefetsp.br/edu/eso/manualusuario.html>. Acesso: 01 jun. 2016.

GIDDENS, Anthony. *As consequências da modernidade*. São Paulo: Editora da UNESP – Biblioteca Básica, 2005.

GOMES, Nilma Lino. Educação e identidade negra. In: BRITO, Ângela M.B.B. de., SANTANA, Moisés de M., CORREIA, Rosa L.L.S. (Org.). *KuléKulé – Educação e Identidade negra*. Maceió: EDUFAL, 2004.

_____. Educação e Relações Étnico-Raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In: MUNANGA, Kabengelê (Org.). *Superando Racismo na Escola*. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília, 2008.

GUILOUSKI, Borres; COSTA, Diná; SCHLÖGL, Emerli. *O Fenômeno Religioso nas Tradições Religiosas II: Tradições Religiosas Indígenas e Afro-Brasileiras*. Disponível em: <http://www.gper.com.br/noticias/e16497de60b8cdb335b018803d3040fd.pdf>. Acesso em: 01 de jul. 2018.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP & A, 2005.

NASCIMENTO, Wanderson Flor do. Sobre os candomblés como modo de vida: imagens filosóficas entre África e Brasil. *Ensaio Filosófico*, Rio de Janeiro, v. 13, p. 153-70, 2016. Disponível em: http://www.ensaiofilosoficos.com.br/Artigos/Artigo13/11_NASCIMENTO_Ensaio_Filosoficos_Volume_XIII.pdf. Acesso em: 02 jun. 2017.

OLIVEIRA, Kiusam Regina de. *Candomblé e educação: estratégia para o empoderamento da mulher negra*. 2008. 213 f. il. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

PAULILO, M. A. S. Pesquisa qualitativa e a história de vida. *Serviço Social em Revista*, v. 2, n. 2, p. 135-48, Londrina, 1999. Disponível em: http://www.uel.br/revistas/ssrevista/c_v2n1_pesquisa.htm. Acesso em: 25 mai. 2017.

SEVERINO, A. J. *Metodologia do Trabalho Científico*. São Paulo: Cortez, 2007.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

SKIDMORE, Thomas E. *Preto no branco: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

SILVA, Ana Célia da. A Desconstrução da Discriminação no Livro Didático. In: MUNANGA, Kabengele. *Superando o Racismo na escola*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2008.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis-RJ: Vozes, 2000.