



Recebido em: 25/11/2019

Aceito em: 10/12/2019

Que tijolo deve ser utilizado na parede: sobre o currículo escolar e a demonologia como elemento constituidor de um traço cultural religioso no Brasil

What brick should be used on the wall: on the school curriculum and demonology as a constituent element of a religious cultural trait in Brazil

Doutora Lucimar Felisberto dos Santos¹

Instituto Hoju

<http://lattes.cnpq.br/4563214300743730>

Mestra Sabrina Machado Campos²

CEDERJ-UNIRIO

<http://lattes.cnpq.br/3926189778763987>

Resumo: Considerando a Educação como um ato político, o presente texto analisa a necessidade de uma reestruturação curricular ante um racismo religioso que no Brasil foi legado de uma relação continuada com o contexto histórico de colonização europeia. Assim, apresenta-se a pedagogia decolonial como possibilidade de superação de padrões epistemológicos hegemônicos. Destaca-se a importância das leis 10639/03 e 11645/08, no contexto das disputas no campo das políticas públicas escolares. Fundamentalmente, defende-se que o intercâmbio entre

¹ Professora das redes públicas municipais de educação de Duque de Caxias e Guapimirim; Pesquisadora do Laboratório de História das Experiências Religiosas da UFRJ e Coordenadora do Curso de Extensão e/ou especialização em produção de ferramentas para Educação das Relações Etnicorraciais o Instituto Hoju.

² Professora do município de Duque de Caxias e do estado do Rio de Janeiro. Docente do departamento de Educação e de História do FEUDUC- Duque de Caxias e mediadora a distância de Seminário VII (Educação para as questões étnico-raciais) do curso de pedagogia da UNIRIO/CEDERJ.

culturas deve se dar de forma crítica, com a valorização de cada um dos tijolos utilizados na construção de uma unidade cultural.

Palavras-chave: Currículo Escolar - Demonologia - Ensino de História - Interculturalidade crítica - Racismo Religioso.

Abstract: Considering education as a political act, the present text analyzes the need for a curricular restructuring before a religious racism that in Brazil was bequeathed a continuous relationship with the historical context of European colonization. Thus, the decolonial pedagogy is presented as a possibility of overcoming hegemonic epistemological patterns. The importance of laws 10639/03 and 11645/08 is highlighted in the context of disputes in the field of school public policies. Fundamentally, it is argued that the intercultural exchange must take place critically, with the valorization of each of the bricks used in the construction of a cultural unit.

Keywords: School Curriculum - Demonology - History Teaching - Critical Interculturality - Religious Racism.

Introdução

Atualmente, um dos grandes temas em disputa na sociedade brasileira é a Educação. As políticas educacionais, que até pouco tempo eram um debate restrito a pequenos grupos em lugares definidos, vêm ganhando cada vez mais espaços: temáticas como “Escola sem partido”, “Base Nacional Comum Curricular”, “Kit-gay”, “ideologia de gênero”, dentre outros assuntos, passaram a pautar agendas políticas, cultos religiosos, sessões parlamentares, conversas de bar, programas midiáticos. Enfim, a Educação passou a conquistar os “corações e mentes” da população, em uma conjuntura política que alguns teóricos, como Apple (2006), classificam como “restauração conservadora”.

Neste contexto de avanço do conservadorismo, cresce a presença política e demográfica de grupos religiosos cristãos, em sua maioria, neopentecostais. Sob a influência dos discursos por eles produzidos, amplia-se a perseguição e a demonização de religiões de matrizes africanas, como o Candomblé e a Umbanda, por exemplo. Diariamente, ocorrem casos de intolerância religiosa ou racismo religioso, inclusive dentro das unidades escolares. Em instituições de cultos dessas religiões, acompanhamos registros de casos como o ocorrido em Alagoinhas, na Bahia, no final de maio de 2019, no “Ilê Axé Oyá L’adê Inan”, onde um grupo de religiosos evangélicos foi para a porta do terreiro gritando e batendo com bíblias no portão dizendo que “Satanás iria sair”. Ou ainda os 100 quilos de sal jogados na Pedra de Xangô em Cajazeiras, local tombado pela prefeitura como monumento natural, que faz parte da área também tombada do antigo Quilombo do Buraco do Tatu.³

No Rio de Janeiro, somente neste ano, são mais de 120 os terreiros atingidos por atos de intolerância religiosa na Baixada e em São Gonçalo. O que vem sendo agravado pela conversão de lideranças do tráfico de drogas a Igrejas Neopentecostais, são os chamados “traficantes de Cristo” ou o “narcopentecostalismo”⁴. Essa tendência vem sendo entendida como racismo religioso⁵, sendo a intolerância religiosa uma de sua manifestação, ou seja, uma pontual característica da estrutura racializada do nosso país.

³ Ver em <https://www.brasildefato.com.br/2019/07/11/por-que-racismo-religioso-e-nao-apenas-intolerancia-religiosa/>, acesso em 29/09/2019.

⁴ Ver mais em: <https://istoe.com.br/a-nova-face-da-intolerancia-religiosa/>

⁵ Ver mais em: <https://oglobo.globo.com/sociedade/denuncias-de-ataques-religioses-de-matriz-africana-sobem-47-no-pais-23400711> ; <https://veja.abril.com.br/brasil/brasil-tem-uma-denuncia-de-intolerancia-religiosa-a-cada-15-horas/> ; <http://legado.brasil.gov.br/noticias/cidadania-e-inclusao/2018/10/disque-100-registra-210-casos-de-intolerancia-religiosa-no-pais>

Faz todo o sentido, analisar o racismo religioso a partir da lógica cultural legada da relação continuada com o contexto histórico de colonização europeia, caracterizado por imprimir uma visão etnocêntrica na qual prevaleceu uma suposta crença na superioridade de uma específica tradição cultural, no caso, a do colonizador homem branco cristão europeu. Este trabalho recupera esse sentido do problema. Ao longo da reflexão o conceito de etnia será usado em detrimento do de raça. Fundamentalmente porque, para pensar coletividades de indivíduos que se diferenciam por suas especificidades socioculturais, os cientistas sociais elencam um conjunto de traços que formam o complexo cultural que caracterizam um grupo étnico, com destaque para a língua, religião e maneiras de agir. Neste sentido, refletir sobre esse processo etnocêntrico de dominação na América portuguesa é essencial para compreender a sociedade brasileira atual, que diagnosticou, em um passado próximo, a necessidade de propor novas diretrizes curriculares com a aprovação de importante de leis como a 10639/03 e a 11645/08.

A relação com o sagrado e o colonialismo

No momento das conquistas das Américas, na Europa do século XVI, arraigada numa visão etnocêntrica, as “luzes”, do movimento Renascentista, e as “trevas”, de um discurso demonológico, conviviam e, em muitos casos, apesar de aparentemente contraditórias, se complementavam. Era o tempo da formação de Estados Nacionais, cujo poder era legitimado pela “teoria do Direito Divino”; das reformas religiosas, com a tradução da Bíblia, de manuais inquisitórios e da caças às bruxas; das grandes descobertas: o “novo homem” conquistando o “Novo Mundo” e guiando-se para o “Além-mar”, apoderando-se do “Mar Tenebroso”, mas ainda tendo a Cruz como grande marco de dominação (SANTOS, 2018).

Nesse “caldo e cultura”, tem início o processo de colonização das Américas, em que perspectivas dicotômicas como “luzes” e “trevas”; “Velho” e “Novo” Mundo; “Deus” e “Diabo” se retroalimentam dialeticamente. Inclusive, para os europeus desse período, as terras desconhecidas alternavam-se entre o paradisíaco e o infernal, entre a edenização e a demonização. A uma estrutura mental que já comportava os mitos e as tradições europeias seculares, soma-se o universo mental dos ameríndios e africanos. Processualmente, esta fusão foi marcada pelas diversas e dolorosas tentativas de imposição da hegemonia da religião do

<http://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2019-05/mpf-discute-acoes-contra-intolerancia-religiosa-na-baixada-fluminense>

<http://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2018-10/rj-casos-de-intolerancia-religiosa-aumentam-60-no-primeiro-semestre>

conquistador - a saber, do cristianismo branco europeu - às expressões de religiosidade multifacetadas e híbridas nascentes, que relegaram as manifestações religiosas autóctones a um plano inferior.

Naquele processo, a religiosidade foi também um instrumento de construção de uma hegemonia cultural. Os portugueses utilizaram da lógica de sua relação com o sagrado, presente no seu imaginário de homem europeu, para garantir a superioridade de sua relação com o sagrado e para relegar à esfera demoníaca as culturas religiosas dos povos dominados. Importa argumentar que esse processo não resultou de uma transposição do Catolicismo europeu para as Américas. O fato concreto foi que a cristianização da América portuguesa foi marcada por uma complexidade informada em uma rede sincrética; que o processo de colonização teve de conviver com a experiência do sincretismo. Ou seja, houve uma profusão de encontros e misturas de elementos culturais das heterogêneas crenças, difundindo traços que conformavam complexos culturais dos mais diversos agentes sociais (SOUZA, 1986).

O que se argumenta é que a ideia de transposição do Catolicismo europeu não se sustenta. Fundamentalmente, pelo fato de estudiosos do tema terem observado na conjuntura que dava conta das estruturas do processo de colonização uma circularidade cultural, envolvendo influências afro-católicas, judaicas, protestantes, dos cultos indígenas e até mesmo do islamismo. Essa percepção é compartilhada por autores como Laura de Mello e Souza (1986; 1993), que observa que, em meio a avanços e recuos, a resistência e a negociação em relação a um cristianismo imposto pelas camadas dominantes, as formas de religiosidades praticadas em solo colonial estabeleciam novas relações com o sagrado.

Diante de um discurso produzido no âmbito de processo de colonização que também era cultural, os povos afro-pindorâmicos - os habitantes do Novo Mundo e os africanos trazidos para serem escravizado -, viram-se diante da demonização não apenas de suas práticas culturais socialmente construídas, mas, também, da sua origem. Tais discursos traziam argumentos incontestáveis com base em uma ideologia religiosa produzida por uma tradição hegemônica, que a contemplava.

Podemos, portanto, chamar a atenção para um tipo de relação continuada, uma vez que, essa visão etnocêntrica perpassa a história do Brasil, desde sua conquista aos dias de hoje. Com resultados perceptíveis tanto nas relações sociais quanto em suas instituições, dentre elas, as unidades de ensino. Entretanto, em um movimento que pode ser entendido como “contracultural”, “descolonial” ou mesmo como “decolonial”, há inúmeras investidas nos cenários escolares que dialogam

com novas teorias e metodologias educativas com o propósito de buscar alternativas para uma sociedade capitalista e colonial construída a partir de relações de dominação de identidades subalternizadas. Esta que é uma sociedade moderna, fruto do colonialismo, legou-nos, também, a “colonialidade”.

O conceito de “colonialidade” surgiu nos estudos latino-americanos. Em um artigo publicado em 2010, intitulado “Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil”, Luiz Fernandes de Oliveira e Vera Maria Ferrão Cadau insistem na sua importância para se pensar a experiência brasileira. Refletindo sobre interculturalidade, relações étnico-raciais e educação, analisam a produção do grupo “Modernidade/Colonialidade”, formado por intelectuais de diferentes procedências e inserções. De acordo com a análise feita pelos citados autores, enquanto colonialismo pode ser entendido como um padrão de dominação e exploração econômica, enquanto colonialidade seria um processo mais complexo, ainda que dele decorrente. Poderia ser descrito como

Um padrão de poder que emergiu como resultado do colonialismo moderno, mas em vez de se estar limitado a uma relação formal de poder entre dois povos ou nações, se relaciona à forma como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas se articulam entre si através do mercado capitalista mundial e da ideia de raça. Assim, apesar do colonialismo preceder à colonialidade, a colonialidade sobrevive ao colonialismo na autoimagem dos povos (OLIVEIRA e CADAU, 2010: 18).

Fundamentalmente, a dimensão subjetiva do problema alude a uma forte aspiração da cultura europeia por parte dos povos colonizados, explicado como um “fetichismo epistêmico” pelos estudiosos do tema. Dentre outros padrões de colonialidade, a do saber implica a repressão de formas de produção de conhecimento não-europeias. Consequentemente, a negação do legado intelectual e histórico de povos desumanizados e condenados a não existência.

A colonialidade, portanto, garante a perpetuação de juízos de valores do colonialismo. Remonta e dá continuidade ao processo etnocêntrico de dominação da América que desconsiderou as manifestações religiosas autóctones. Hodiernamente, ainda que não se tenha como pano de fundo as dicotomias como o paradisíaco versus o infernal, relacionada ao território nacional; ou a edenização versus a demonização, relacionada à origem e às práticas sociais, na negação de valoração do conhecimento produzido por povos não europeus persiste a demonização de práticas sociais e culturais. Na tendência à naturalização do preconceito contra as práticas afro-pindorâmicas sobressai ainda o Diabo como “a grande vedete”

(SOUZA, 1993: 29). Decorrente desse persistente estágio da colonização, temos o que podemos chamar tanto de intolerância religiosa quanto de racismo religioso.

De modo que, surgem concepções para se pensar a Educação a partir de categorias como multiculturalismo, interculturalismo e pluriculturalismo que são, atualmente, mais que termos retóricos. Constituem ferramentas metodológicas que orientam a produção de diversos saberes aplicados na formação de educandos. A possibilidade de uso dessas ferramentas pode ser entendida como resultado de uma busca por uma alternativa de descontinuidade daquela relação. Nos limites deste texto, priorizamos propostas da chamada pedagogia decolonial, por sugerir uma reconstrução do ser, do saber e do poder a partir do enfrentamento da colonialidade (OLIVEIRA e CADAU, 2010: 24).

Por uma reestruturação da pedagogia envolvida no ensino das religiões de matrizes africanas

Em muitas das análises recentes, sobre experiências sociais que constituem histórias das diversas sociedades, prevalece mais do que a ideia de que devemos aprender a respeitar a diversidade de culturas. Ressalta-se a necessidade de se visibilizar as lutas contra a hegemonia de uma tradição cultural; de se relativizar as práticas em sua singularidade. Sobretudo porque, o principal conteúdo do conceito de multiculturalismo advogado é o de que culturas não são comparáveis, que suas histórias particulares devem ser apreendidas sem valoração.

A premissa de que cada complexo cultural – cada cultura – deve ser respeitado, desponta como a base a partir da qual se constroem reflexões sobre as diferenças culturais nos espaços formais de educação e nas legislações vigentes. Destaque para a nossa atual Constituição Federal de 1988, ao pautar os critérios para a educação nacional, o documento define multiculturalidade como um direito a ser propagado com o seu artigo 3º, parágrafo IV. Este ressalta aquela como um traço distintivo da sociedade brasileira e vincula a sua prática ao objetivo da República Federativa do Brasil de “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (BRASIL, 1988: 01).

Doravante, as diretrizes educacionais elaboradas pelo governo Federal para orientar os educadores – a exemplo dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) organizados pelo Ministério da Educação (MEC) e lançados no ano de 1997 – assumem o compromisso com a defesa de princípios como tolerância e respeito às diferenças. O objetivo parece ser o estabelecimento do princípio da igualdade no

que se refere ao exercício da cidadania. Notadamente, como observa alguns estudiosos, a inserção da temática nos documentos oficiais resulta de mobilizações nas quais os movimentos sociais tiveram participação ativa e determinante (Candau, 2008). Na mão das reivindicações que resultaram da escuta da sociedade civil, conforme Silva e Brandim (2008: 56), a proposta de construção de uma abordagem curricular contrária a toda e qualquer forma de preconceito e discriminação no espaço escolar.

Especificamente, no que tange às demandas dos grupos culturais negros e indígenas, os afro-pindorâmicos, o atendimento das exigências pautadas veio com a aprovação das leis 10.639/2003 e a 11.645/2008. Enquanto a primeira lei estabeleceu a obrigatoriedade do ensino de "história e cultura afro-brasileira" no âmbito das disciplinas que já faziam parte das grades curriculares dos ensinos fundamental e médio, a segunda alterou o texto da Lei 9.394/1996, já modificado pela Lei 10.639/2003, e incluiu a prescrição de se adicionar ao currículo oficial da rede de ensino a abordagem da temática "História e cultura indígena".

Não obstante o consenso de que o procedimento proposto pela legislação não seria um processo do tipo rápido e simples, uma vez que exigiria mudanças que iriam desde a reestruturação do currículo, até a observância da subjetividade das práticas desenvolvidas pelos professores. Havendo, então, a necessidade de tempo para que as adaptações necessárias pudessem ser processadas. Desde as datas das publicações das leis (2003/2008), passos bem largos já foram dados em diversas instituições de ensino. Assim, alguns dos traços que formam complexos culturais que indicam diferenças coexistentes no espaço de educação formal - como sotaques, vestimentas, estilos de cortes de cabelo e mesmo modos de ver e viver a vida - têm sido relativizados de modo a se promover respeito e valorização a todas e a cada uma delas, ao invés de serem motivos de exclusão e discriminação.

Entretanto, no que respeita à diversidade religiosa, ao respeito às várias possibilidades de inclinação religiosa, persiste ainda um desconforto. Para além dos episódios de intolerância religiosa registrados pelos órgãos competentes, na prática docente, as duas historiadoras que assinam esse artigo, são cotidianamente confrontadas com a negação da relação com o sagrado que constitui parte do conhecimento produzido pelo não europeu. Certamente, suas experiências não são casos isolados, não obstante a variedade de religiões e grupos religiosos que existem no mundo e as diferentes concepções de religiosidades e de mundo que são ressaltados em um currículo multicultural que chama a atenção para o fato de a ideia de Deus ser variada. Daí se defender a necessidade de uma epistemologia decolonial como possibilidade de construir uma pedagogia capaz de identificar,

diagnosticar e propor alternativas de desconstrução da personagem *Diabo*. Que historicamente foi operacionalizada no sentido de negar legitimidade a tradições religiosas indígenas, africanas e afro-brasileiras.

Essa negação, por vezes, assume o caráter de intolerância. Sobre a intolerância religiosa no Brasil, Ivanir dos Santos, Maria das Graças do Nascimento, Juliana B. Cavalcanti, Mariana Gino e Vitor Almeida (2017) organizaram um relatório. Os dados que registraram as informações relatadas apresentam um diagnóstico complexo do que se vem chamando de racismo religioso. Para elaborar o documento, transformado em livro, foram utilizadas fontes produzidas por órgãos oficiais, com foco no combate à intolerância religiosa, e instituições a eles veiculadas.⁶ Os dados colhidos são referentes aos anos 2008 e 2015.

Fundamentalmente, as informações são sobre os registros de denúncias de discriminação, presenciais ou feitas por telefone, e de notícias veiculadas na mídia, imprensa e virtual. Também foram analisadas notícias publicadas em páginas de jornais, sites e em redes sociais mais diversas. Os organizadores do relatório identificam como o principal perfil de vítimas, destacadamente, crianças e adolescentes negros (pardos e pretos). Os registros especificam as vítimas tanto quanto a cor/raça como quanto a grupos sociais.

Nos casos ilustrados, agressões verbais como “macumbeiros” e “filhos do demônio” são recorrentes (SANTOS [et al.], 2016: 33). O relatório foi produzido para ser convertido em subsídio para elaboração de políticas públicas que coibam episódios como os nele registrados. Ressalta a necessidade de um trabalho de valorização das diversas manifestações religiosas como forma de respeito à pessoa humana; de aumentar a autoestima de seus adeptos. Para que tenham condições e possibilidade de assumirem a religião professada. Porque a negação do pertencimento religioso para os casos que se referem às religiões cuja matriz é africana corrobora a confirmação da força de um imaginário religioso, coletivo, que ainda se alimenta com as imagens da demonização.

E é alarmante o fato de que crianças e jovens já ostentarem uma consciência “cristã” que a blinde cognitivamente, o que latente no relato abaixo.

Representantes da Secretaria de Educação do Estado do Amazonas (Seduc) se reuniram na manhã desta segunda-feira (12) com a direção da Escola Estadual Senador João Bosco, em Manaus, para discutir sobre os alunos evangélicos que se negaram a fazer um trabalho sobre a cultura africana. A reunião aconteceu para tentar

⁶ Como, por exemplo, a Secretaria de Direitos Humanos, o Centro de Promoção da Liberdade Religiosa e Direitos Humanos e a Comissão de Combate à intolerância Religiosa.

decidir o que fazer com os 13 alunos que ficaram sem nota por não apresentar o trabalho proposto pela professora. O grupo teria de apresentar algo sobre a religião candomblé, mas eles se recusaram e fizeram um trabalho com o tema de missões na África. O coordenador-geral da Coordenação Amazônica da Religião de Matriz Africana e Ameríndia (Carma), Alberto Jorge Rodrigues, vai solicitar a fiscalização e o acompanhamento dos alunos evangélicos da escola estadual Senador João Bosco de Lima, na Cidade Nova, Zona Norte, que se recusaram a fazer um trabalho interdisciplinar sobre a cultura afro-brasileira. Os alunos entendem que o trabalho passado a eles “faz apologia ao satanismo e ao homossexualismo”, proposta que contraria a crença deles. Fonte: <https://noticias.gospelprime.com.br/alunos-evangelicos-cultura-africana-se-duc/> (acessado em 18 de julho de 2015) (SANTOS [et al.], 2016).

A Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História

Não há como negar concretos avanços obtidos com as leis 10.639/2003 e 11.645/2008 - incluindo a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.⁷ Fundamentalmente ao que se refere à reestruturação curricular, como políticas públicas, acarretaram amplos debates sobre a preparação do currículo escolar. Com possibilidade de o instrumento pedagógico ser convertido em espaço a priori de problematização do eurocentrismo como única visão legitimada da História. Por se ele orientado para abarcar modos de produção de conhecimento, saberes e práticas culturalmente diferenciados.

O reconhecimento e valorização das histórias e culturas não europeias, seguindo as diretrizes, devem perpassar todas as áreas de conhecimento, não obstante a legislação entenda que as áreas de Literatura, Educação Artística e História Brasileira devam dar especial atenção à abordagem. Institucionalmente, tomando como base as ações do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) – destinado a avaliar e a disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias – a reestruturação curricular proposta é efetivada nas redes públicas de ensino. Ao menos em tese, dar-se pela prescrição da inserção do conhecimento sobre as

⁷ A lei modificou os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs). A luta continuada e organizada por diversos movimentos sociais, destacadamente os movimentos negros, na construção de uma agenda de reivindicações junto ao campo da Educação também colaborou na instituição do UNIAFRO – Programa de Ações Afirmativas para a População Negra nas Instituições Federais e Estaduais de Educação Superior (Resolução CD/FNDE nº 14, de 28 de abril de 2008).

histórias e as culturas indígena e afro-brasileira – mesmo que não seja ainda aquele produzida por africanos⁸ – no material de apoio à prática educativa.

Especialistas das diferentes áreas do conhecimento debruçam-se sobre diversos livros didáticos para a avaliação das obras didáticas. De certo, figura entre os objetivos dos que ponderam sobre as prescrições para o ensino de História, observar se as obras tratam adequadamente das questões relativas à diversidade cultural africana e afro-brasileira – tendo em vista a intenção da lei de valorizar aqueles conhecimentos e culturas. Além de analisar se as fontes históricas e os conceitos são problematizados, precisam verificar o papel que a África desempenha na concepção da nacionalidade brasileira, segundo o material avaliado.

Medidas institucionais, entretanto, não são suficientes para dar conta do problema. Por exemplo, não obstante o livro didático ser um dos instrumentos metodológicos mais importantes a ser utilizado pelos professores, a recepção de seu conteúdo deve ser problematizada. Na prática educativa, o conteúdo histórico é recepcionado como mais do que um conjunto de dados sobre o passado. Assim, ainda que o instrumento contemple as determinações legais relativas às citadas leis, faz-se ainda necessário compreender como os educandos se relacionam com específicas realidades históricas por ele mediada e, também, de que modo as experiências que orientam a suas vidas no presente interferem nesta recepção (KANTOVITZ , 2014).

Temos, por exemplo, o livro didático produzido pela editora FTD – “História, Sociedade & Cidadania” -, de autoria de Alfredo Boulos Júnior (2018). Na obra, temos a devida inserção de temas relacionados à contribuição de não europeus na formação da sociedade brasileira. Do volume destinado aos alunos do 7º ano, vale a pena considerar o capítulo que trata dos “Povos e culturas africanas”, o qual se destaca o estudo das histórias de povos africanos como os malineses, bantos e iorubás. O capítulo discorre tanto sobre suas histórias africanas quanto sobre suas presenças e heranças culturais no Brasil. Em termos discursivos, não se hierarquiza temas ou problemas, mesmo as narrativas míticas das experiências africanas são produzidas de modo a não comprometer um possível pertencimento religioso dos discentes.

⁸ Apesar de já estar disponível em português, a coleção História Geral da África somente de forma gradual terá o seu conteúdo apropriado pelo pensamento social brasileiro. Trata-se de uma coleção já publicada em árabe, inglês e francês. É um projeto editorial da UNESCO que contou com a direção de um Comitê Científico Internacional formado por 39 intelectuais, dos quais dois terços eram africanos. A coleção História Geral da África é um grande marco no processo de reconhecimento do patrimônio cultural da África, pois ela permite compreender o desenvolvimento histórico dos povos africanos e sua relação com outras civilizações a partir de uma visão panorâmica, diacrônica e objetiva, obtida de dentro do continente.

O conteúdo não é descrito de modo a ser comparado a outras tradições históricas e/ou religiosas. Sua exposição se dá com igual valoração, quando comparada às narrativas referentes as histórias e experiências europeias. Entretanto, quando a obra trata de registro do conhecimento sobre as crenças ou as relações que esses povos estabeleciam com o sagrado observa-se certo estranhamento, um desconforto na recepção do conteúdo por alguns educandos. Um caso: no capítulo em questão, Boulos destaca os iorubás como povo de importância na formação cultural do Brasil. Entretanto, a sua tradição sagrada somente é abordada na seção de atividades (pp. 44 - 45) – em uma questão que evidencia a transmissão da história dos iorubanos com o recurso da mitologia. No caso, com uma narrativa sobre o mito da criação do mundo e dos seres humanos. Ao trabalhar o conteúdo, a professora Lucimar Felisberto dos Santos foi surpreendida com a fala de uma de suas alunas que, quando foi orientada a responder as questões elaboradas pelo autor do livro, retrucou com o seguinte argumento: “a minha mãe não permite que eu estude sobre isso”.

Efetivamente, o episódio oferece um diagnóstico das relações etnicorraciais nas unidades de ensino. O fenômeno é um bom registro da continuidade daquele imaginário informado por uma lógica cultural judaico-cristã descrito nas primeiras páginas deste texto, legado do colonialismo. Também da necessidade de se atuar na atenuação ou extinção do chamado “fetichismo epistêmico”. Mais do que uma continuidade, o comportamento da estudante, orientado por sua mãe, pode evidenciar um novo constructo com forte carga reprobatória do legado cultural, intelectual e histórico de povos desumanizados e condenados a não existência. Destacadamente, quando vitupera práticas dos cultos cuja matriz é africana, o que pode envolver atitudes corroboradas no racismo religioso. Podemos, então, falar em colonialidade, por que sobressai mais do que uma identificação com a introjetada ideologia que o colonizador pretendeu transmigrar do mundo ibérico para os trópicos (SOUZA, 1986); percebe-se também uma produção discursiva racista.

Neste sentido, como dito, apesar do respaldo legal, que legitima a reflexão sobre as manifestações religiosas de matrizes africanas nas unidades escolares, os profissionais da educação ainda se deparam com muitas dificuldades para trabalharem a temática, principalmente com educandos que professam a religião protestante, mais especificamente, os chamados neopentecostais. Em uma pesquisa divulgada pela revista “Nova Escola”, voltada para as questões educacionais, mais da metade dos diretores brasileiros consultados afirmaram ter

“o costume de fazer orações ou cantar músicas religiosas nos colégios” (SALLA, 2013).

Esses dados vão ao encontro das observações apontadas pela professora do departamento de Educação da UERJ, Stela Guedes Caputo, em seu livro “Educação nos terreiros e como a escola se relaciona com crianças de candomblé”, ao constatar que crianças praticantes de religiões de matrizes africanas precisam silenciar -se sobre suas crenças e omitir seu pertencimento a essas religiões, como estratégia de proteção, visto que diariamente são alvo de perseguições, discriminações, preconceitos, humilhações por parte dos colegas e de alguns professores.

A depender da orientação pedagógica, a escola pode se tornar um dos espaços de construção e reprodução da hegemonia de um modelo de sociedade, percebido no Brasil desde sua colonização, no qual as manifestações culturais, dentre elas, as religiosas, dos negros, principalmente, mas também dos povos originários, são demonizadas, deslegitimadas e perseguidas. É uma das inúmeras fases do racismo: o racismo religioso. Afinal,

Quando a diretora de uma escola proíbe um livro de lendas africanas, ela quer apagar a diversidade presente na sociedade e na escola, quer silenciar culturas não hegemônicas. *Esú* é negro. Um poderoso e imenso *Órisà* negro. É o *Órisà* mais próximo dos seres humanos porque representa a vontade, o desejo, a sexualidade, a dúvida. Por que esses sentimentos não são bem-vindos na escola? Porque a Igreja Católica tratou de associá-lo ao mal e ao Diabo (ao seu Diabo), e muitas escolas incorporaram essa lógica conservadora, moralista, hipócrita e racista. [...] Na escola só entra o Jesus loirinho dos livros didáticos católicos (esses são bem-vindos). (CAPUTO, 2012: 246)

Constantemente, professores são apresentados ao racismo, que se encontra na estrutura social do Brasil. A África, os africanos e seus descendentes são “temas sensíveis” dentro das salas de aula, inclusive nas escolas públicas, em que grande parte dos educandos é constituída por pretos ou pardos. Mesmo quando a religiosidade não é a questão central, o racismo religioso se faz presente. Danças, músicas, mitos e lendas de origem africana ou afro-brasileiras são diretamente associados à “macumba”, termo pejorativo utilizado para discriminar as religiões de matrizes africanas, entre elas, a Umbanda e o Candomblé.

Para além disso, inúmeros são os casos de tentativas de cerceamento da liberdade de cátedra de docente ao refletir acerca da “cultura e história dos negros” em suas aulas, atendendo aquela comentada obrigatoriedade inaugurada com a lei 10.639. Exemplo foi o ocorrido com a professora Sabrina Luz, do município de Macaé. Ela foi denunciada à prefeitura por passar o filme “Besouro” em uma escola

da rede municipal para trabalhar a cultura negra a partir da capoeira.⁹ Outro caso aconteceu com o pedagogo Joilton Lemos¹⁰, quando professor do ensino fundamental - anos iniciais, que teve seus trabalhos sobre lendas e mitos africanos “guardados” no armário da direção de uma escola municipal em Belford Roxo, na Baixada Fluminense, pois, segundo a diretora, ele estava trabalhando “macumba” com as crianças em sala de aula¹¹.

O que vemos, por parte de muitos estudantes, é ou uma negação do aprendizado de um saber não eurocentrado ou a omissão de seu próprio pertencimento cultural. São reticentes quanto a uma interação com uma cultura não hegemônica. Importa destacar que, com atitudes como a censura ou o engavetamento de trabalhos pedagogicamente organizados a partir de um conhecimento produzido por povos historicamente subalternizado, o profissional que deveria atual na democratização do conhecimento acaba por inviabilizar o objetivo constitucional de “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (BRASIL, 1988: 01). Seu modo de intervenção não oportuniza ao discente a experiência de conhecer um saber invisibilizado pelo colonialismo. E, uma vez que os traços que formam outros complexos culturais não são postos em evidência, a reciprocidade proposta pelo interculturalismo fica comprometida.

No caso da disciplina escolar História, essa questão se torna ainda mais latente. Uma vez que, desde sua inserção nos currículos das Humanidades, no século XIX – quando incluída no programa do Colégio Pedro II –, esteve atrelada à construção de um projeto de nação e de identidade nacional (GASPERELLO, 2004). O referido colégio e o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) foram uns dos principais espaços para a elaboração de instrumentos para a construção de uma história nacional, como eixos formadores de uma moral e um sentimento cívico para um país que surgia há poucas décadas.

A instrução, como nos aponta Mattos (2004), seria o caminho para atingir o progresso e a civilização. A ela caberia moldar os cidadãos e colocar o Brasil ao lado das grandes nações civilizadas, as europeias. E o colégio Pedro II aparece como espaço de formação das pretensas elites nacionais e do modelo disciplinador a ser seguidos pelos demais estabelecimentos educacionais na construção desse novo

⁹ Reportagem completa em <https://oglobo.globo.com/rio/professora-denunciada-por-pai-de-aluno-por-passar-filme-sobre-cultura-negra-22797890>

¹⁰ Atualmente o professor é também orientador educacional no município de Duque de Caxias, onde as autoras são professoras de História e o conheceram quando trabalharam em uma mesma unidade escolar.

¹¹ Relato completo em https://pinba.files.wordpress.com/2016/07/20_prc3a1tica-pedagc3b3gica-na-baixada-fluminense-no-contexto-da-lei-1063903.pdf

país que se pretendia um Estado-nação, inserido no “mundo civilizado” (GASparello, 2004).

Algumas categorias de pessoas foram excluídas do processo que gestava uma unidade cultural. Por exemplo, aos escravos, muitos deles africanos, era vetado o direito à instrução ainda que nas formas mais elementares¹².

Era preciso que os homens livres do Império tanto se reconhecessem quanto se fizessem reconhecer como membros de uma comunidade -- o “mundo civilizado”, o qual era animado, então pelo ideal do progresso. De modo diverso dos Fundadores da jovem República americana, cioso de seu isolacionismo, os cidadãos do Império não deveriam perder de vista a pluralidade das nações e Estados – referidas, sem dúvida, a uma prévia unidade cultural -, como condição mesma para se obter um lugar nela, em termos de igualdade (MATTOS, 2004: 23).

A igualdade pleiteada era seletiva. Nem todos os cidadãos do Império seriam acolhidos como membros da comunidade “mundo civilizado”. No que respeita aos afro-pindorâmicos, destacadamente aos africanos e aos seus descendentes, a percepção social produzida sobre sua existência ao longo do colonialismo ganharia ainda nova desvalorização. No transcorrer do século XIX, teorias racistas ganham cada vez mais espaços. Com elas, procurou-se naturalizar as desigualdades entre as categorias de indivíduos a fim de provar a superioridade branca. O contexto de produção de tais teorias foi o mesmo em que as demandas abolicionistas aumentavam. Crescia, com elas, “um novo ideário positivo-evolucionista em que os modelos raciais de análise cumprem um papel fundamental.” (SCHWARCZ, 1993: 19).

O momento pós-emancipação foi marcado pela forte adesão à tese incerta do branqueamento. A obra “Redenção de Cam”¹³ se tornou a expressão ideal de Brasil de grande parte dos intelectuais da virada do século XIX para o XX, na qual se aludia que, através da miscigenação, ele em alguns anos se tornaria um país branco. O conceito de “evolução” da espécie que, nesse caso, seria resultante de uma “seleção sexual”, alimentaria o ideal promotor do embranquecimento

¹² Disponível em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-publicacaooriginal-115292-pe.html>

¹³ Expressão que faz referência a um quadro de Modesto Broccos, que simboliza a miscigenação no processo de branqueamento populacional do Brasil. A pintura é de um retrato de família em três gerações, marcado pelas distintas gradações de cor entre as personagens.

(LOTIERZO, 2013). Mas para isso ocorrer, era necessário estimular a vinda de imigrantes brancos europeus e a proibição de chegada de novos africanos¹⁴.

Os registros históricos apontam para uma política negativa para os traços que formavam complexos culturais não europeus. Além disso, novas identidades históricas foram construídas a partir do ideal de “raça”. Dessa forma, a escola, desde a colônia, torna-se formadora e reproduutora de um modelo de sociedade na qual a Europa é um objetivo a ser alcançado, como sinônimo de civilização, progresso e conhecimento; ao passo que era negado, aos indígenas, africanos e afro-descendentes, até mesmo a sua existência em terras brasileiras. Aos negros brasileiros, esperava-se o seu branqueamento como solução para a pátria.

A título de conclusão, vale ressaltar que esse processo de manutenção de uma hegemonia cultural traz em si a colonialidade do poder e, consequentemente, do saber. Isso por naturalizar o predomínio do imaginário daquele europeu colonizador, marginalizando e reprimindo os saberes, culturas e práticas dos não-europeus não mais sob o domínio colonial. Fundamentalmente, foi parte da política de Estado estabelecer padrões eurocêntricos para o reconhecimento cultural e social. Inclusive nos currículos escolares, desde o currículo formal até o real, perpassando pelo oculto, na medida em que desde a educação infantil, aos educandos foram apresentados códigos e conhecimentos construídos historicamente de uma elite, extremamente eurocentrada, silenciando todos os demais horizontes epistemológicos.

Portanto, as referidas leis 10639/03 e 11645/08 são necessárias no contexto das disputas no campo das políticas públicas escolares, com destaque para as curriculares, por ser um contraponto a esta colonialidade. Bem como, são importantes na legitimidade para a construção e fortalecimento de uma pedagogia decolonial: que assume o compromisso de garantir iguais direitos às histórias e culturas que compõem a nação brasileira. A reeducação das relações etnicoraciais deve se pautar pela visibilidade oferecida aos traços culturais e dos conteúdos que constituem a história indígena, africana e afro-brasileira.

A proposta de uma pedagogia decolonial situa-se a partir de uma agenda política de transformação. Porque ainda que a multiculturalidade seja levada realmente em conta, as relações assimétricas de poder devem ser consideradas na construção de um projeto comum. As diferenças devem ser dialeticamente

¹⁴ O que se deu por meio do Decreto 528, de 1890. Disponível em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-528-28-junho-1890-506935-publicacaooriginal-1-pe.html>

integradas. Fundamentalmente, o intercâmbio entre culturas deve se dar de forma crítica, cada tijolo deve ser valorizado.

A proposta de uma pedagogia decolonial e de interculturalidade crítica requer a superação tanto de padrões epistemológicos hegemônicos no seio da intelectualidade brasileira quanto a afirmação de novos espaços de enunciação epistêmica nos movimentos sociais (OLIVEIRA e CANDAU. 2010: 36)

Referências Bibliográficas

APPLE, Michael W. "A Política do Conhecimento Oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional". In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa & SILVA, Tomaz Tadeu da. *Curriculo, Cultura e Sociedade*. 9º ed., São Paulo: Cortez, 2006.

BOULOS JUNIOR, Alfredo. *História, sociedade & civilização*, 7º ano. 3º edição, São Paulo: FTD, 2015.

BRASIL. *Lei nº 9.394*, de 20 de dezembro de 96: estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: [s.n.], 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino fundamental)*. Brasília: MEC, 1997.

CANDAU, V. M. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. *Revista Brasileira de Educação*, v. 13 n. 37 jan./abr. 2008.

CAPUTO, Stela Guedes. *Educação nos terreiros e como a escola se relaciona com crianças de candomblé*. Rio de Janeiro: Pallas, 2012.

GASPARELLO, Arlette M. *Construtores de identidades: a pedagogia da nação nos livros didáticos da escola secundária brasileira*. São Paulo: Iglu, 2004.

LOTIERZO, Tatiana H. P. *Contornos do (in)visível: A redenção de Cam, racismo e estética na pintura brasileira do último Oitocentos*. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social do

Departamento de Antropologia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2013.

KANTOVITZ, Geane. "As apropriações do saber histórico por meio do livro didático de História da rede Salesiana de Escola". In: *História & Ensino*, Londrina, v. 20, n. 1, p. 171-195, jan./jun. 2014

MAIA, Andrea Paula Rego; Silva Cícero Nilton Moreira. *Educação escolar e multiculturalismo: lendo e refletindo realidades sociais na sala de aula*. In: *PERSPECTIVAS EM DIÁLOGO Revista de Educação e Sociedade*, Naviraí, v. 6, n. 11, p. 200-216, jan./jun. 2019.

MATTOS, Ilmar R. *O tempo Saquarema*. São Paulo: HUCITEC, 2004.

MOREIRA, A. F. e SILVA, T. T. (Orgs.) *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 2005.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v.26, n.01, p.15-40, abr., 2010.

SALLA, Fernanda. Ensino Religioso e escola pública: uma relação delicada, 2013. In: *Nova Escola, Revista Digital*. Disponível em <https://novaescola.org.br/conteudo/74/ensino-religioso-e-escola-publica-uma-relacao-delicada>. Acesso em 10 de outubro de 2019.

SANTOS, Babalawô Ivanir dos [et al.] (organizadores). *Intolerância religiosa no Brasil: relatório e balanço = Religious intolerance in Brazil: report account* / Edição bilíngue – Rio de Janeiro: Klíne: CEAP, 2016.

SANTOS, Lucimar Felisberto. Demonologia e religiosidade afro-brasileira: o Diabo no imaginário colonial. In: *Revista Escrita da História*, Ano V, vol. 5, n. 9, jan./jun. 2018.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. *O Espetáculo das Raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil– 1870-1930*. São Paulo: Cia das Letras, 1993.

SILVA, M. J. A.; BRANDIM, M. R. L. Multiculturalismo e educação: em defesa da diversidade cultural. *Diversa*, Ano I, n. 1, p. 51-66, Jan./Jun. 2008. Disponível em: http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/parnaiba/arquivos/files/rd-ed1ano1-artigo4_mariasilva.PDF Acesso em: 21/09/2019.

SOUZA, Laura de Mello e. *O diabo e a Terra de Santa Cruz: feitiçaria e religiosidade popular no Brasil Colonial*. São Paulo: Companhia das Letras, 1986.

_____. *O Inferno Atlântico: Demonologia e Colonização – séculos XVI-XVIII*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.