

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

CAMILA CHUEIRE CALDAS

RELIGIÕES DE MATRIZ AFRICANA COMO UM TEMA CONTROVERSO:  
DIÁLOGOS POSSÍVEIS ENTRE CULTURA HISTÓRICA E A CULTURA ESCOLAR



CURITIBA

2019

CAMILA CHUEIRE CALDAS

RELIGIÕES DE MATRIZ AFRICANA COMO UM TEMA CONTROVERSO:  
DIÁLOGOS POSSÍVEIS ENTRE CULTURA HISTÓRICA E A CULTURA ESCOLAR

Dissertação apresentada como requisito parcial à  
obtenção do grau de Mestre em Educação, no  
Curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de  
Educação, Universidade Federal do Paraná.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup> Ana Claudia Urban

CURITIBA

2019

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de  
Bibliotecas/UFPR-Biblioteca do Campus Rebouças  
Maria Teresa Alves Gonzati, CRB 9/1584  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Caldas, Camila Chueire.  
Religiões de matriz africana como um tema controverso :  
diálogos possíveis entre cultura histórica e a cultura escolar / Camila  
Chueire Caldas. – Curitiba, 2019.  
135 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná.  
Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação.  
Orientadora: Profª Drª Anda Cláudia Urban

1. Religião – África. 2. Religião – Brasil. 3. Religião e cultura. 4.  
Educação – Religião. I. Título. II. Universidade Federal do Paraná.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
SETOR DE EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO -  
40001016001P0

### TERMO DE APROVAÇÃO

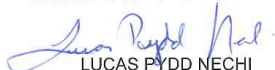
Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da Dissertação de Mestrado de **CAMILA CHUEIRE CALDAS**, intitulada: **RELIGIÕES DE MATRIZ AFRICANA COMO UM TEMA CONTROVERSO: DIÁLOGOS POSSÍVEIS ENTRE CULTURA HISTÓRICA E A CULTURA ESCOLAR**, sob orientação da Profa. Dra. ANA CLAUDIA URBAN, após terem inquirido a aluna e realizado a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de Mestre está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

Curitiba, 31 de Julho de 2019.

  
ANA CLAUDIA URBAN

Presidente da Banca Examinadora

  
LUCAS PYDD NECHI

Avaliador Externo (INSTITUIÇÃO MARISTA DE ENSINO)

  
ADRIANE KNOBLAUCH

Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO  
PARANÁ)

A mim, a minha família e a Tatá

## **AGRADECIMENTOS**

Há muitos agradecimentos a serem feitos ao concluir essa jornada que foi fazer um mestrado, estudar, produzir essa pesquisa e escrever a dissertação, ainda mais sendo professora e tendo um filho no meio do processo. Ser pesquisador no Brasil já não é fácil. Mais difícil ainda é ser pesquisador mulher, mãe de dois filhos, um tendo vindo no meio do mestrado e ainda trabalhar como professora de escola pública. Portanto, se cheguei até aqui, não foi sozinha. Tive uma rede de apoio sem a qual não teria sido possível realizar essa pesquisa.

O primeiro agradecimento é destinado ao Léo, meu companheiro de vida e de luta, meu marido, meu amigo, meu amor. Ele sempre foi quem mais me deu apoio e suporte, que torceu por mim e vibrou comigo em cada conquista, que dividiu as tarefas de casa e os cuidados com filhos, que esteve ao meu lado pacientemente todo o tempo, sempre comigo, na alegria e na tristeza. Contribuindo não somente com conversas e discussões, mas também com leituras do texto. Não palavras para expressar como foi importante tê-lo ao meu lado.

Agradeço aos meus filhos, Luíza e Murilo, que tiveram que dividir meu tempo, minha atenção e dedicação com essa pesquisa e foram compreensivos, amorosos, pacientes. Eles são a razão de sempre seguir em frente.

Devo agradecer também a minha mãe pela forma pela qual criou a mim meus irmãos, pelo exemplo de vida, de luta, de seguir sempre em frente com a cabeça erguida. Agradeço a toda ajuda e cuidado que só uma mãe para fazer pela gente, não só destinado a mim mas aos meus filhos também. A minha irmã, por ser sempre uma amiga e sempre me apoiar.

A todos amigos e ao colegas de trabalhos de sempre me apoiaram e contribuíram em toda essa jornada, como o Heleno. As queridas amigas Day, Marina, Carol, Vivi por todo apoio, por toda compreensão e também pelo exemplo de professores e profissionais que são nessa luta diária por uma sociedade melhor, por educação pública, gratuita e de qualidade.

Aos meus colegas e amigos do LAPEDUH, pelas discussões e pelos exemplos de pesquisadores e professores, em especial a Nikita, a Cris, a Andressa e ao Geraldo.

Ao Lucas Pydd Nechi que muito me inspirou com suas pesquisas e por aceitar fazer parte da banca de qualificação, contribuindo muito para o desenvolvimento do trabalho.

A professora Adriane Knoblauch que também aceitou fazer parte da banca, trazendo discussões e contribuições de extrema relevância para esse trabalho.

As professoras Maria Auxiliadora dos Santos Schmidt e Ana Cláudia Urban, por acreditarem em mim e no meu projeto de pesquisa. A Dolinha, por todo conhecimento que compartilhou e compartilha, por acreditar que professor de escola pública também é produtor de conhecimento, por acreditar no ensino de História e lutar sempre pela sua qualidade. A senhora é um grande exemplo. A Ana, minha orientadora, obrigada pelas aulas, pelo conhecimento compartilhado, pela orientação. Não há palavras para expressar como a orientação e principalmente o apoio foram importantes. Recebi mais que orientação, recebi incentivo, estímulo, confiança e muita força para seguir, pois acreditou em mim quando nem eu mesma acreditava, sempre foi muito compreensiva, muito humana.

Agradeço ao programa de bolsa da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) por tornar possível o desenvolvimento desta pesquisa de mestrado.

Agradeço, enfim, a todos os que estão sempre ao meu lado. Sempre me intuindo, me fortalecendo, me protegendo. Saravá.

*Nenhum povo que passasse por isso como sua rotina de vida, através de séculos, sairia dela sem ficar marcado indelévelmente. Todos nós, brasileiros, somos carne da carne daqueles pretos e índios suplicados. Todos nós brasileiros somos, por igual, a mão possessa que os suplicou. A doçura mais terna e a crueldade mais atroz aqui se conjugaram para fazer de nós gente sentida e sofrida que somos a gente insensível e brutal, que também somos. Descendentes de escravos e de senhores de escravos seremos sempre servos da malignidade destilada e instalada em nós, tanto pelo sentimento da dor intencionalmente produzida para doer mais, quanto pelo exercício da brutalidade sobre homens, sobre mulheres, sobre crianças convertidas em pasto de nossa fúria.*

Darcy Ribeiro

*Quero pôr os tempos, em sua mansa ordem, conforme esperas e sofrências. Mas as lembranças desobedecem, entre a vontade de serem nada e o gosto de me roubarem do presente. Acendo a estória, me apago a mim. No fim destes escritos, serei de novo uma sombra sem voz.*

Mia Couto



## RESUMO

A presente pesquisa se iniciou a partir do questionamento de como as religiões de Matriz Africana estariam presentes na cultura escolar e na cultura de uma escola, com o objetivo de investigar como, e se, as religiões de matriz africana se manifestam na cultura escolar e na cultura de uma escola (FORQUIN, 1992, 1993; APPLE, 1989). Para tanto, foi realizada uma pesquisa qualitativa de estudo de caso, no qual se analisou documentos oficiais, manuais didáticos e atividades escolares, de uma escola estadual em Curitiba, no ano de 2018. Percebeu-se, com a pesquisa, que as religiões de matriz africana estão presentes nos documentos de modo frágil, mas que se manifestam no ambiente escolar por fazerem parte cultura histórica dos alunos. Pretendeu-se, contudo, demonstrar a importância do ensino destas religiões, não somente para a aprendizagem dos conhecimentos históricos, mas como um conteúdo relevante para que seja possível o rompimento de barreiras históricas de preconceito com estas religiões e mitigar a ignorância sobre o papel delas na formação histórica e cultural do Brasil. A partir da compreensão de que o ensino de História deva ter sentido e contribuir para a formação de uma consciência histórica que possibilite aos alunos melhor se orientar em suas vidas. A pesquisa ancorou-se no referencial teórico da Educação Histórica, principalmente em Jörn Rüsen (1994, 2007, 2011, 2015), Maria Auxiliadora Schmidt (2009a, 2009b, 2011, 2013, 2014, 2015, 2016) e Isabel Barca (2001, 2017). Ainda, ao tentar perceber essas religiões como um tema controverso na História do Brasil tomando como base as discussões de Von Borries (2016), Schmidt (2015) e Falaize (2014), visou demonstrar que com base no Novo Humanismo, como proposto por Rüsen (2015), é possível que se forme identidades sem a desumanização do outro, contribuindo para uma comunicação intercultural que possibilite a aceitação e o respeito ao outro, as diferenças, ao diferente.

Palavras-chave: Educação Histórica. Religiões de Matriz Africana. Temas Controversos. Novo Humanismo. Cultura escolar.

## **ABSTRACT**

The present research started from the question of how African-oriented religions would be present in the school culture and in the culture of a school, aiming to investigate how, and if, the African-oriented religions manifest themselves in the school culture and in the culture of a school (FORQUIN, 1992, 1993; APPLE, 1989). To this end, a qualitative case study research was conducted, in which official documents, textbooks and school activities from a state school in Curitiba, in 2018, were analyzed. It was noticed through the research that the presence of African-oriented religions are scarce in the documents, but they manifest themselves in the school environment as they are part of the students' historical culture. It was intended, however, to demonstrate the importance of teaching these religions, not only for the learning of historical knowledge, but as a relevant content in order to overcome historical barriers of prejudice with these religions and mitigate ignorance about their role in the historical and cultural formation of Brazil. From the understanding that the teaching of history must have meaning and contribute to the formation of a historical awareness that enables students to better orient themselves in their lives. The research was anchored in the theoretical framework of Historical Education, mainly in Jörn Rüsen (1994, 2007, 2011, 2015), Maria Auxiliadora Schmidt (2009a, 2009b, 2011, 2013, 2014, 2015, 2016) and Isabel Barca (2001, 2017). Still, in trying to perceive these religions as a controversial theme in Brazilian History based on the discussions of Von Borries (2016), Schmidt (2015) and Falaize (2014), it aimed to demonstrate that based on the New Humanism, as proposed by Rüsen (2015), it is possible to form identities without the dehumanization of the other, contributing to an intercultural communication that allows the acceptance and respect for the other, the differences, the different.

**Keywords:** Historical Education. African-oriented. Religions. Controversial Issues. New Humanism. School culture.

## **LISTA DE QUADROS**

<b>QUADRO 1 – PLANOS DE TRABALHO DOCENTE .....</b>	<b>98</b>
<b>QUADRO 2 – LIVROS DIDÁTICOS .....</b>	<b>99</b>

## LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – EXPOSIÇÃO SOBRE AS RELIGIÕES AFRO-BRASILEIRAS.....	114
FIGURA 2 – CARTAZ SOBRE AS RELIGIÕES AFRO-BRASILEIRAS .....	114
FIGURA 3 – CARTAZ UMBANDA .....	115
FIGURA 4 – CARTAZ CANDOMBLÉ.....	115
FIGURA 5 – REPRESENTAÇÃO DE DEUSES EGÍPCIOS .....	116
FIGURA 6 – BAOBÁ .....	117

## **LISTA DE SIGLAS**

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

DCE – Diretrizes Curriculares Estaduais

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INPP – Instituto Nacional de Pesquisa Pedagógica (França)

LAPEDUH – Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica

LDB – Lei de Diretrizes e Base da Educação

LGBT – Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros

MEC – Ministério da Educação

PNAD-C – Pesquisa Nacional de Amostragem por Domicílio Contínua

PNLD – Plano Nacional do Livro Didático

PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação

PPP – Projeto Político e Pedagógico

PTD – Plano de Trabalho Docente

REDUH – Revista de Educação Histórica

SEED – Secretaria de Educação do Estado do Paraná

TED – Technology, Entertainment and Design

UFBA – Universidade Federal da Bahia

UFPR – Universidade Federal do Paraná

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

USP – Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>16</b>
<b>2</b>	<b>PERSPECTIVAS DA EDUCAÇÃO HISTÓRICA: OS TEMAS CONTROVERSOS E O NOVO HUMANISMO .....</b>	<b>27</b>
2.1	DAS PARTICULARIDADES DO ENSINO DE HISTÓRIA E A ESCOLHA PELA EDUCAÇÃO HISTÓRICA.....	27
2.2	OS TEMAS CONTROVERSOS NA HISTÓRIA.....	33
2.3	AS CONTRIBUIÇÕES DE UM NOVO HUMANISMO OU DE UM HUMANISMO RENOVADO .....	42
<b>3</b>	<b>AS RELIGIÕES COMO UM TEMA DA CULTURA: CULTURA HISTÓRICA E CULTURA DA ESCOLA.....</b>	<b>53</b>
3.1	A LEI N º 10.639/03 E SUA RELEVÂNCIA ATUAL .....	54
3.2	AS RELIGIÕES DE MATRIZ AFRICANA E SUAS PERMANÊNCIAS NA CULTURA BRASILEIRA.....	59
3.3	AS RELIGIÕES COMO ASPECTOS DA CULTURA E DA CULTURA HISTÓRICA .....	66
3.4	A SELEÇÃO CURRICULAR DENTRO DA CULTURA HISTÓRICA E SUAS IMPLICAÇÕES PARA O PROCESSO EDUCACIONAL.....	72
<b>4</b>	<b>A CULTURA ESCOLAR E AS NUANCES DA CULTURA DE UMA ESCOLA: AS RELIGIÕES DE MATRIZ AFRICANA NA ESCOLA A PARTIR DA ANÁLISE DOS DOCUMENTOS OFICIAIS .....</b>	<b>83</b>
4.1	ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA EMPÍRICA.....	83
4.2	ANÁLISE DOCUMENTAL E CRUZAMENTO DOS DADOS .....	88
4.2.1	As Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná - DCEs .....	89
4.2.1.1	Diretriz Curricular da Educação Básica - História .....	90
4.2.1.2	Diretriz Curricular da Educação Básica - Arte .....	92
4.2.1.3	Diretriz Curricular da Educação Básica - Sociologia.....	92
4.2.1.4	Diretriz Curricular da Educação Básica – Ensino Religioso.....	93
4.2.2	O Projeto Político Pedagógico da escola - PPP .....	94
4.2.2.1	Descrição da escola .....	95
4.2.2.2	Os conteúdos de religiões de matriz africana descritos nas disciplinas no Projeto Político Pedagógico da escola.....	97
4.2.3	Os Planos de Trabalho Docente - PTD .....	98

4.2.4	Os livros didáticos.....	99
4.2.4.1	História .....	100
4.2.4.2	Sociologia .....	107
4.2.4.3	Arte .....	108
4.2.5	A Semana da Consciência Negra – 2018.....	112
4.2.6	Notas sobre o cruzamento dos dados analisados .....	118
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>121</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>127</b>
	<b>ANEXO 1 – TERMO DE CONSENTIMENTO .....</b>	<b>134</b>

## 1 INTRODUÇÃO<sup>1</sup>

Há mais de 16 anos foi promulgada a Lei nº 10.639/03 que instituiu a obrigatoriedade do Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana em todas as escolas do território nacional. Devido aos intensos debates que se sucederam após a implementação da legislação, há a possibilidade de se pensar que a discussão dessa temática está bem estabelecida nas instituições de ensino e que os profissionais estão habituados e preparados para abordar os assuntos em suas aulas. Porém, notei em minha prática como professora da rede pública de ensino a mais de 10 anos, é que há um despreparo de grande parte dos professores, como também limitações na implementação da lei no cotidiano escolar.

Em 2014, ao realizar um curso da Secretaria de Educação do Estado do Paraná (SEED), em parceria com o Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica da Universidade Federal do Paraná (LAPEDUH/UFPR), pude sentir como certos temas são difíceis de serem trabalhados com os alunos em sala de aula, determinadas temáticas podem ser delicadas e, até mesmo, causar desconfortos, tensões, divergência de crenças e costumes, principalmente no que concerne à questões familiares. A proposta do curso era, dentro da perspectiva da Educação Histórica, utilizar uma fonte fílmica nas aulas de História, buscando analisar como ocorria a aprendizagem histórica com o uso de filmes, utilizados como fonte histórica, e se este poderia contribuir para a literacia histórica (LEE, 2006)<sup>2</sup>, ou seja, para que os alunos soubessem ler o mundo historicamente. Esta proposta do curso foi realizada por mim e uma acadêmica do curso de História.

A fonte fílmica foi escolhida no acervo da Cinemateca de Curitiba e, como este está diretamente relacionado com a história recente e regional, tive a oportunidade de conhecer o documentário chamado “Pra ver a Umbanda Passar”, direção de Luciano Coelho e Marcelo Munhoz, lançado em 2007. Neste documentário são entrevistados dirigentes de diversos terreiros de Umbanda de Curitiba, principalmente sobre como iniciaram suas trajetórias nessa religião.

---

<sup>1</sup> Optou-se pela escrita em primeira pessoa na introdução, por se julgar importante a compreensão e justificativa do trabalho trazer aspectos da vida pessoal e da trajetória profissional da pesquisadora.

<sup>2</sup> Sobre o conceito de literacia histórica ver também LEE, Peter. Em direção a um conceito de Literacia Histórica. A escolha de recursos na aula de História. In: **Educar em Revista**. Curitiba: Ed. UFPR, nº especial, 2006. P. 131-150; e SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Literacia Histórica: um desafio para a educação histórica no século XXI. **História & Ensino**, Londrina, v. 15, p. 09-22 ago. 2009.



Por meio dessa fonte, trabalhei pela primeira vez em uma aula com o conteúdo de religião de matriz africana, embora seja professora de História e umbandista praticante. Talvez isso se tenha dado pelo fato desta temática não estar presente diretamente como conteúdo nas propostas curriculares e nos materiais didáticos, e também pelo fato de nunca ter tido contato com as religiões de matriz africana quando era estudante, seja na Educação Básica, na Graduação ou nos cursos de formação continuada. Os meus conhecimentos destas religiões provinham da cultura histórica, da prática religiosa pessoal, adquiridos desde a infância, fora dos muros da escola e da academia.

Percebi uma dupla limitação em minha prática como professora. A primeira de cunho acadêmico, pois, mesmo sendo egressa das cadeiras da universidade em 2009, não tive contato algum com a temática das religiões de Matriz Africana, assim como pesquisadora ou professora em formação inicial, não recebi embasamento teórico, nem preparação didática para trabalhar o tema como professora de História.

A segunda limitação estava relacionada ao preconceito racial e religioso em nossa sociedade, que leva a invisibilidade dessas temáticas. Por exemplo, por ser umbandista, sempre fui orientada a não comentar sobre a religião que praticava, a não expor a fé que assumi. Dadas essas duas limitações, julguei não ser possível abordar a temática das religiões de matriz africana em sala de aula, mesmo com a consciência de que elas estão presentes em diversos aspectos da cultura brasileira.

A partir dessa reflexão, originada pelo trabalho desenvolvido nesse curso de 2014, passei a perceber a necessidade de pesquisas referentes a essa temática, tanto em relação a sua presença como em relação a sua ausência nas aulas de História: a religião é um aspecto importante na cultura de qualquer povo, porém, quando se trata das religiões de matriz africana existentes no Brasil, elas parecem ter sido esquecidas, deixadas de lado, negadas, como se não tivessem um papel importante na formação cultural de um povo, mesmo aqueles que não são ligados diretamente a essas religiões.

O trabalho realizado no curso em 2014 demonstrou também que não é fácil trabalhar com essa temática, principalmente por envolver preconceito por parte dos estudantes. Por outro lado, demonstrou que é importante e necessário abordar o tema, justamente por contribuir não só com o conhecimento das religiões de matriz

africana, sobre sua influência na história e na cultura do Brasil, mas principalmente para contribuir no sentido de romper com preconceitos, estereótipos e intolerâncias<sup>3</sup>.

Mesmo depois da aprovação da Lei nº 10.639/03 há ainda a necessidade de se abordar o Ensino da História e Cultura Africana e Afro-brasileira com o objetivo de educar para as relações étnico-raciais, de promover o reconhecimento e a valorização da decisiva participação de africanos e seus descendentes na construção da nação brasileira, assim como o respeito e divulgação de sua cultura e história (SILVA, 2010, p.39). E a escola tem um papel fundamental para que esse objetivo seja alcançado.

Após essa primeira experiência, nos anos seguintes participei de outros cursos promovidos pelo LAPEDUH/UFPR e os questionamentos em torno das temáticas raciais e os silêncios, os descasos e as omissões que as circundam, só foram aumentando. E, em minha experiência pessoal, sendo professora da rede pública, percebi que há por parte dos estudantes uma visão negativa a respeito do continente africano, de sua população, história e cultura<sup>4</sup>.

Embora a Lei nº 10.639/03 preconize que sejam trabalhados os conteúdos de forma transversal, não ficando restrito seu estudo à História, mas também as outras disciplinas pertinentes, como a Artes e o Ensino Religioso, por exemplo, há de levar em consideração que são temas muito pertinentes à História e é necessário compreender que a História, sendo uma disciplina escolar, tem um papel fundamental na formação da identidade dos jovens estudantes e no processo de humanização dos mesmos.

Nessa perspectiva, a Educação Histórica, por ser campo dedicado ao ensino de História, tem muito a contribuir. Primeiramente, contribui com as pesquisas acerca de uma didática da história que tenha na própria epistemologia da História seu campo de referência, que busca compreender os processos de formação do pensamento histórico e da formação da consciência histórica, como nos apontam as

---

<sup>3</sup> O processo de pesquisa, realizado com uma acadêmica do curso de História, foi apresentado e descrito em um artigo. Ver: ZATTERA, Amanda Cristina; CALDAS, Camila Chueire. A Umbanda na sala de aula: discurso nacionalista no Estado Novo (1937-1945). Revista de Educação Histórica – REDUH, n.7, p. 42-50, set./dez. 2014. Curitiba: LAPEDUH, 2014.

<sup>4</sup> Em 2016 conclui uma pesquisa acerca do pensamento dos alunos sobre a África para a aquisição do título de especialista, no curso de pós Graduação em Gênero e Diversidade na Escola, ofertado pela Universidade Federal do Paraná. Ver: CALDAS, C. C.; POLIDORO, M. Positivação da África: reflexões e ações acerca da percepção de alunos. In: Mauricio Polidoro; Daniel Canavese. (Org.). Educação à distância, gênero e diversidade: interações nas práticas escolares. 1ed.Rio de Janeiro: Autografia, 2016, p. 15-30.

pesquisas de Jörn Rüsen (1994, 2007, 2011 e 2015), Isabel Barca (2001 e 2011), Maria Auxiliadora dos Santos Schmidt (2009a, 2009b, 2011, 2013, 2014, 2015 e 2016) e diversos outros pesquisadores de grupos constituídos no Brasil e em outros países.

Em um segundo ponto, também pautado na Educação Histórica, Rüsen afirma a necessidade da didática da História estar estabelecida nos pressupostos do que chama de Novo Humanismo pois, num mundo globalizado, diante da diversidade cultural, o humanismo “analisa o elemento comum na vida humana, os seus valores e normas, e ao mesmo tempo reconhece a diferença e a variedade como uma manifestação da natureza cultural da humanidade” (RÜSEN, 2015, p. 135).

A pesquisa desenvolvida procurou demonstrar, por meio de um recorte da História e Cultura Afro-brasileira e Africana, as Religiões de Matriz Africana, como que se pode observar a forma que a lei é implementada numa escola pública e como os documentos e materiais de suporte abordam essas religiões. A pesquisa foi realizada em uma escola pública de periferia, localizada em Curitiba, Paraná. Faz-se importante refletir sobre a localização da escola, pois, na região no sul do Brasil, por conta do grande processo de imigração europeia, a maioria da população é branca<sup>5</sup>, o que torna os aspectos da cultura negra menos perceptíveis à primeira vista que em regiões onde a população negra é mais presente.

Ao abordar as religiões de matriz africana como objeto de estudo, esta pesquisa insere-se também na possibilidade de contribuição para as pesquisas recentes no Brasil que tratam dos temas controversos ou das “histórias difíceis” (VON BORRIES, 2016).

O conceito de “*burdening history*” desenvolvido pelo historiador alemão Bodo Von Borries, diz respeito a uma história tensa, pesada e, tal conceito no Brasil ainda está em construção. Segundo Schmidt, a história da discriminação racial seria um tema a ser incluído na história difícil do país e que, embora exista avanços após a implementação da Lei nº 10.639/03, ainda são necessárias investigações “cujos resultados possam contribuir para os debates acerca de como os professores lidam

---

<sup>5</sup> Segundo a Pesquisa Nacional de Amostragem por Domicílio Contínua, a PNAD – C, de 2016, na região Sul do país, 76,8% da população se declarou branca, 18,7% parda e apenas 3,8% preta. Por outro lado, na região Norte, 72,3% da população se declarou parda, 19,5% branca e 7,0% preta. Dados divulgados pelo IBGE na página <https://bit.ly/2zPPmFf>, visitada em 20/12/2018.

com o ensino destes aspectos desta ‘história difícil’ do Brasil, bem como as questões que envolvem a aprendizagem por parte dos alunos” (SCHMIDT, 2015, p. 21).

Há uma dimensão da cultura histórica que influencia a abordagem desse tema das religiões de matriz africana e que contribui para torná-lo um tema difícil, tenso de ser trabalhado. Schmidt explica que, segundo Rüsen, a Cultura História seria uma categoria de análise dos fenômenos relacionados ao papel da memória no espaço público, assim como ao uso dos argumentos históricos para fins políticos (SCHMIDT, 2012, p. 77). As religiões de matriz africana fazem parte de uma expressiva parcela da cultura popular brasileira, influenciando diversos costumes e hábitos não só dos seguidores das religiões ou da população negra. Percebemos também que aspectos dessas religiões são temas recorrentes de músicas, livros, novelas, etc. É comum ouvir no ambiente escolar os alunos falando algo referente à religiosidade afro-brasileira, usando termos como: “exus”, “pomba-gira” e “macumba”. Está inserida na cultura escolar esta dimensão da cultura histórica, porém, muito pouco se estuda sobre a presença destas religiões na escola e, especialmente, nas aulas de História. Faço referência a disciplina de História por ser minha área de atuação, mas sendo professora, em momentos de diálogos com colegas que atuam em outras disciplinas, percebi que, mesmo na disciplina de Ensino Religioso normalmente não são abordadas as religiões de matriz africana.

O sociólogo Jean-Claude Forquin expõe como ocorre a seleção dentro de uma cultura do que deve ser ensinado nas escolas e a consequente formação do currículo escolar. Segundo esse autor “a forma como uma sociedade representa o passado e gera sua relação com o passado constitui uma dinâmica altamente conflituosa e dependente de todo o tipo de fatores sociais, políticos e ideológicos” (FORQUIN, 1992, p. 30), o que me levou a indagar se a seleção dentro de nossa cultura não levou em consideração a contribuição das religiões de matriz africanas para a formação da cultura brasileira.

Diante do que foi aqui exposto, ressalto que estas discussões possibilitaram rever o objeto de pesquisa, percebendo-o como um conteúdo que, embora haja orientações para ser abordado pelos professores, verifica-se que não há muitos elementos de sua real implementação no cotidiano escolar.

Por se tratar de um aspecto cultural, não só da cultura popular, mas também da cultura negra, não correspondente ao que certos grupos que detém posição de poder na sociedade gostariam que fosse cristalizado (FORQUIN, 1992) para a

posteridade nas escolas por meio do currículo formal, se percebe um silenciamento diante desse conteúdo. Mas, a cultura resiste e encontra outras formas de se manter viva e adentra os muros da escola por meio dos alunos. Acredito que, perceber as carências destes alunos com relação ao conhecimento das religiões de matriz africana, sua historicidade, sua parcela de contribuição em nossa formação cultural, pode contribuir para que a percepção destes alunos acerca destas religiões, que muitas vezes é negativa, possa se tornar um conhecimento histórico, formando uma consciência histórica mais crítica e humanista, voltada não somente para a aceitação, mas ao respeito às diferenças e ao diferente.

A presente pesquisa também se insere num conjunto de trabalhos do “Projeto Memórias Brasileiras: Conflitos Sociais - Indígenas, Quilombolas e Napalm: uma história da guerrilha do Vale do Ribeira”, financiado pela CAPES e coordenado pela Professora Dr.<sup>a</sup> Maria Auxiliadora Schmidt.

Ao ingressar no programa de Pós-Graduação em Educação fui convidada a participar das ações do projeto e também como bolsista. O referido projeto intenciona ressignificar as histórias, registros e crônicas sobre a “Guerrilha do Vale do Ribeira” com base nas demandas e carências das populações que habitavam e ainda hoje habitam a região. A presente pesquisa dialoga com as intenções do projeto por assumir a reflexão sobre o não lugar dos excluídos, a humilhação dos povos africanos e de sua história. “Esta relevância encontra guarida [...] quando observamos a exclusão de acontecimentos da história do Brasil, como componentes curriculares e/ou de manuais didáticos. Ademais, em se tratando de elementos da cultura escolar, cuja presença na formação da consciência histórica das crianças e jovens brasileiros é notada e notável”<sup>6</sup>.

Faz-se necessário ressaltar que, o momento presente, no qual vivenciamos o crescimento de discursos da extrema direita, de fundamentalistas religiosos, de ataques aos direitos humanos, às minorias, que acabam envolvendo politicamente a Educação, como na ascensão de projetos como o “Escola Sem Partido” o qual, com discurso de não doutrinar os jovens alunos nas salas de aulas visa limitar a liberdade dos professores, gerando um clima de fiscalização constante sobre o que se está ensinando nas escolas. Em nome ‘da moral e dos bons costumes’, muitos conhecimentos científicos estão sendo colocados em cheque e a própria História

---

<sup>6</sup> Um dos objetivos do Projeto: Indígenas, Quilombolas e Napalm: uma história da guerrilha do Vale do Ribeira. Edital 12/2015 - Memórias Brasileiras: Conflitos Sociais.

documentada está sendo colocada à prova, numa espécie de revisionismo cego e o professor, muitas vezes, acaba perdendo sua legitimidade perante alunos, pais de alunos e seus líderes religiosos e políticos<sup>7</sup>.

O professor Denis Castilho, ressalta que o Escola Sem Partido (ESP), apesar de

Sua aparente isonomia (aparente porque o apartidarismo surge apenas no nome) começou a instigar polêmicas em torno das diretrizes educacionais em todo o país e muito do que tem sido suscitado por seus apoiadores termina por promover desvios de atenção dos reais problemas educacionais. (...) Mas o ataque também é partidário. A escola e o sistema educacional vão se tornando uma arena de disputa entre partidos que pode confundir ainda mais as pautas da educação, desviando a atenção e acobertando articulações que buscam reduzir a função social da escola e torná-la um grande negócio. A conjugação dessas questões, somada ao incentivo à vigilância, à intimidação do trabalho docente e à difusão de concepções ultrapassadas e anacrônicas sobre educação, terminam por estimular um ambiente de formação ainda mais persuasivo, dual e limitado (CASTILHO, 2019, p.3).

Outro ponto que Castilho destaca é o ataque aos professores.

O professor tornou-se a figura a ser culpabilizada porque, apesar de todos os limites institucionais que acometem sua prática, o processo formativo de que ele participa tem como importantes premissas a autonomia e a

---

<sup>7</sup> O Projeto Escola sem Partido passou a ser discutido no Congresso Nacional a partir de 2014 e teve mais de 10 projetos de lei anexados a ele até 2019. Embora não tenha tido êxito de ser aprovado no Congresso, ao longo de quase 5 anos, muitos projetos semelhantes foram votadas e até mesmo aprovados em cidades e estados do país. Esse fato deixa claro o impacto que a discussão já causou na educação. Muitos professores têm sido perseguidos desde então, tendo suas aulas gravadas e até suas postagens em redes sociais disseminadas, levando muitos professores a exposição e perderem seus empregos. Pode-se consultar a página na internet dos Professores Contra o Escola sem Partido, na qual há diversas notícias, trabalhos acadêmicos, pesquisas e discussões sobre o tema por meio do endereço eletrônico < <https://profscontraoesp.org/> >, visitado dia 19/05/2019. Algumas notícias referentes a perseguição aos professores também podem ajudar a elucidar os fatos, ficando disponível os endereços eletrônicos <<https://bit.ly/2MM2xNK>>; < <https://bit.ly/2pbHTOK> > visitado dia 19/05/2019.

Diversas pesquisas sobre o Escola Sem Partido também vem sendo realizadas em programas de mestrado e doutorado. Com relação a problemática da intolerância religiosa, segue a indicação de uma notícia na qual uma professora de História foi afastada por ter dado uma aula sobre as religiões de matiz africana numa escola do Ceará< <https://glo.bo/2MLgD2b> >. Acessados em 24/04/2019

Deixo também algumas notícias de declarações polêmicas da ministra da Mulher, Família e Direitos Humanos, Damara Alves, como exemplo, enfatizar que as mulheres devem ser submissas aos homens e que meninas deveriam vestir rosa e os meninos azul. Essas afirmações contribuem para vincular as afirmações da Escola Sem Partido e do avanço do conservadorismo ligado a certos grupos evangélicos.

Pode-se acessa-las pelos endereços < <https://bit.ly/2MIoQ76> >; < <https://bit.ly/362F56L> >. Acessados em 24/04/2019

Ainda, uma análise extremamente relevante é realizada pela jornalista Eliane Brun, sobre os primeiros 100 dias do atual governo do presidente Jair Bolsonaro, intitulada “Cem dias sobre o governo dos perversos”.

Ver <<https://bit.ly/2WatI8c>>. Acessados em 24/04/2019

liberdade de pensar. Isso significa que o ESP, ao contrário do que seus idealizadores costumam defender, vai compondo um movimento que, em essência, objetiva atacar frontalmente as liberdades e minar ainda mais a autonomia pedagógica (CASTILHO, 2019, p.3).

O que fica claro, nestes discursos como da Escola Sem Partido, é que os mesmos favorecem os setores mais conservadores da nossa sociedade e crescem principalmente entre os alguns setores evangélicos e, ao invés da não partidarização da educação, sustentam um tipo único de narrativa que serve aos interesses desses grupos<sup>8</sup>. É o perigo da história única que, como disse a escritora nigeriana Chimamanda Ngozi numa palestra da TED em 2009, “rouba das pessoas sua dignidade. Faz o reconhecimento de nossa humanidade compartilhada difícil. Enfatiza como nós somos diferentes, ao invés de como somos semelhantes”<sup>9</sup>.

Pensar as religiões de matriz africana como um conteúdo histórico pode contribuir para a sensibilização dos jovens alunos diante de outras experiências no tempo, das outras histórias, para que em suas vidas práticas, consigam se orientar de forma mais humana, respeitando as diferenças de credo, de cor, as pluralidades culturais.

Com base nos argumentos anteriores a presente pesquisa propõe-se a investigar a seguinte problemática:

### **De que maneira as religiões de Matriz Africana estão presentes na cultura escolar e na cultura de uma escola?**

A partir desses questionamentos centrais, pode-se interrogar:

- a) A cultura da escola dialoga com a Cultura Histórica, ou ainda, como a cultura histórica se expressa na cultura de uma escola?
- b) Em que medida os documentos da cultura escolar contribuem para o desenvolvimento do conteúdo acerca das Religiões de Matriz Africana?

---

<sup>8</sup> Sobre os grupos religiosos que perseguem as religiões de matriz africana ver: SILVA, V. G. (Org.) **Intolerância religiosa: Impactos do neopentecostalismo no campo religioso afro-brasileiro**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2015.

<sup>9</sup> TED seria uma organização sem fins lucrativos com o propósito de disseminar ideias por meio de discursos curtos. Os temas a princípio eram voltados para tecnologia, entretenimento e design, ou planejamento, mas hoje em dia abrangem diversas áreas. As palestras realizadas em grandes eventos e divulgadas na internet ajudariam a disseminar os conhecimentos pelo mundo, sempre num sentido de serem inspiradoras. O discurso da escritora está disponível na plataforma da TED na internet, em <<https://bit.ly/2NaarQ3>> acessado em 10/10/2018.

Essa pesquisa foi construída tendo como campo de referência a Educação Histórica, estudos sobre a Educação e o Ensino que levam em consideração a Cultura como aspecto de análise (SCHMIDT; URBAN, 2016).

Articulado a problemática de investigação, a pesquisa propõe como objetivo geral:

- Investigar como e, se, as religiões de matriz africana se manifestam na cultura escolar e na cultura de uma escola.

Os objetivos específicos foram assim definidos:

- Refletir sobre uma nova concepção de Humanismo que possibilite a formação de identidades tolerantes, sensíveis aos outros, que lutem para garantir os direitos civis a todas pessoas, independente das diferenças.
- Destacar as religiões de matriz africana como um tema tenso, difícil, controverso, tendo como referência os debates contemporâneos relacionados ao campo da Educação Histórica;
- Refletir sobre as religiões de matriz africana como um tema dos conteúdos de História que possa contribuir com uma formação mais humana, ou seja, que possibilite aos jovens estudantes a compreensão dos outros e a si mesmos com vistas ao respeito às diferenças.

Ao longo da pesquisa, a hipótese que se buscou responder foi a de que as religiões de matriz africana estariam fora do currículo oficial das escolas e se, apesar disso, elas se manifestam no ambiente escolar por estarem presentes na cultura histórica dos alunos.

Considerando estas reflexões, o presente texto está organizado da seguinte forma:

Nesse primeiro capítulo – a Introdução – são apresentados os caminhos percorridos para desenhar a presente pesquisa. Apresenta o percurso da pesquisadora, bem como a intenção e objetivos da investigação.

O segundo capítulo: *Perspectivas da Educação Histórica, os temas controversos e o Novo Humanismo* intenciona demonstrar a particularidade do pensamento histórico, bem como a necessidade de se pautar o ensino de história na



sua ciência de referência, para que se consiga a formação de uma consciência histórica mais crítica, que possa contribuir para melhor orientar os jovens estudantes em suas vidas práticas. Para tanto, está ancorado, entre outros pesquisadores, nos estudos de Jörn Rüsen, Maria Auxiliadora Schmidt e Isabel Barca. Ainda nesse capítulo, buscou-se demonstrar que as religiões de matriz africana podem ser consideradas temas controversos na História do Brasil, assim como que um novo Humanismo pode contribuir para os estudos destes temas.

No terceiro capítulo: *As religiões com tema da cultura: Cultura Histórica e cultura da escola* se discutiu aspectos das temáticas raciais e a necessidade de abordá-las nas escolas, assim como as questões acerca das religiões de matriz africana como elemento da Cultura Histórica. Ainda nesse capítulo foram tratadas das questões das escolhas culturais e ideológicas que pautam o currículo escolar e suas implicações no espaço escolar, com base nos estudos de Jörn Rüsen, Jean Claude Forquin e Michel Apple.

O quarto capítulo contempla a análise do espaço escolar de uma escola pública da cidade de Curitiba com a intenção de investigar como as religiões de matriz africana podem ser percebidas nos documentos oficiais que orientam o trabalho escolar e na cultura de uma escola. Para tanto foram analisados documentos oficiais escolares, assim como algumas atividades que foram realizadas na escola envolvida na pesquisa. Nesse momento, é apresentado o arcabouço metodológico utilizado, o qual se ancorou nos estudos de caso das pesquisas qualitativas, por entender que um estudo de caso aborda a análise situada e em profundidade de um fenômeno particular, levando em conta seu contexto e suas múltiplas dimensões, valorizando o aspecto unitário (ANDRÉ, 2013, p. 97).

No quinto capítulo, com as considerações finais, buscou-se retomar a problemática e a hipótese levantadas na introdução da pesquisa, ressaltando como que o suporte teórico procurou responder essas questões, assim como retoma discute a importância da abordagem das religiões da matriz africana para a formação de consciências históricas mais críticas e humanas.

Por fim, de forma geral, a investigação busca uma reflexão constante sobre os questionamentos apresentados e tenta mostrar como o estudo de um caso realizado em uma escola pode contribuir para estudos futuros, assim como para se conceber um outro olhar para os conteúdos das religiões de matriz africana ensinados em sala de aula. Enquanto tema recorrente na cultura histórica de alunos

e professores, as religiões de matriz africana se fazem presentes nas escolas e a maneira com que essa cultura histórica é recebida e tratada tem impacto significativo na formação das crianças e jovens.

## 2 PERSPECTIVAS DA EDUCAÇÃO HISTÓRICA: OS TEMAS CONTROVERSOS E O NOVO HUMANISMO

O presente capítulo discutirá sobre a necessidade do ensino de História estar pautado na sua ciência de referência, buscando refletir como as pesquisas da Educação Histórica são importantes para compreender as suas especificidades. Diante dessa premissa, serão abordados os conceitos de História Difícil e do Novo Humanismo, assim como suas implicações para a compreensão do objeto de pesquisa como um conteúdo importante no processo de formação de uma sociedade mais justa e que respeite as diferenças.

### 2.1 DAS PARTICULARIDADES DO ENSINO DE HISTÓRIA E A ESCOLHA PELA EDUCAÇÃO HISTÓRICA

A História, assim como as demais ciências, possui sua especificidade, seus meios próprios de pesquisa, de estruturação das formas de pensar historicamente, de formação de uma consciência histórica. A necessidade de se defender a particularidade da ciência histórica e do seu ensino, faz-se importante na conjuntura atual de ataques à História, à legitimação do saber histórico, aos ataques às ciências humanas em geral, assim como a defesa da História enquanto disciplina escolar e contra o esvaziamento dos currículos<sup>10</sup>.

Retomando a trajetória da didática da História, Rüsen destaca que, antes de se tornar uma ciência no século XIX, a História possuía uma clara função didática, com suas regras e princípios compostos por questões relacionadas ao ensino e aprendizagem. De acordo com o filósofo Jörn Rüsen (2011) “ensino e aprendizagem

---

<sup>10</sup> Há alguns anos as Ciências Humanas vem sendo atacadas, diversas foram as tentativas de retirar as disciplinas de Filosofia e Sociologia do currículo do Ensino Médio e, no final de 2018, foi aprovada a Base Nacional Curricular Comum, a BNCC, na qual somente as disciplinas de português e matemática são obrigatórias e as demais seriam diluídas, distribuídas ao longo dos três anos, conforme os governos estaduais optarem por organizá-las. No mês de abril de 2019, em pleno início de seu mandato de ministro da Educação, Abraham Weintraub declarou que se deveria cortar investimentos das faculdades de ciências humanas, pois essas não eram rentáveis. Por fim, cortes nas Universidades e nas demais áreas da educação pelo atual governo federal também demonstram os ataques à educação de modo geral.

Os ataques às disciplinas de ciências humanas podem ser vistos na seguinte reportagem:

< <https://bit.ly/2ML7Z3C>>; acesso em 29/04/2019.

Com relação aos cortes de verba anunciados pelo MEC ver < <https://glo.bo/341VM0h> >; acesso em 29/04/2019.

eram considerados no mais amplo sentido como o fenômeno e o processo fundamental da vida humana, não restrito simplesmente à escola”, tanto que a frase: *historia vitae magistral* (história mestra da vida) era o que definia a tarefa da historiografia (RÜSEN, 2011, p. 24.).

No século XIX, com o processo de institucionalização e profissionalização da ciência, essa importância didática da História foi esquecida, assim como o princípio que a História estaria enraizada nas necessidades sociais para orientar a vida dentro da estrutura tempo, sendo direcionada pelas necessidades humanas básicas, a uma audiência e com um papel importante dentro da cultura política das sociedades (RÜSEN, 2011, p. 25).

A didática da História passou a não ser mais relevante para os historiadores, que se ocuparam com as questões relativas à metodologia da pesquisa histórica. As questões do ensino dessa disciplina foram então pensadas a partir da Pedagogia, baseadas nos métodos de como ensinar e voltadas para a didática geral (RÜSEN, 2011, p. 28). A didática da História, nesse sentido, era vista como uma disciplina pedagógica e não competente a História<sup>11</sup>.

Na Alemanha, na década de 1970, com uma nova geração de estudiosos, a História passou a ser concebida com laços muito próximos a outras ciências sociais, levantando importantes questões sobre a tarefa básica da cognição histórica e a função política dos estudos históricos, que se refletiram sobre a didática da História. Segundo Rüsen, “os historiadores foram confrontados com o desafio do papel legitimador da História na vida cultural e na educação”, passando a ampliar suas autorreflexões e autoentendimento histórico, o que levou a respeitarem as “dimensões dos estudos históricos onde necessidades, interesses e propósitos apareciam como determinantes do pensamento histórico” (RÜSEN, 2011, p. 30.). A partir de então, a História sofreu uma transformação: de uma disciplina hermenêutica e historicista para uma ciência social. Assim:

A didática da História valeu-se dessa nova concepção de história para explicar a natureza específica e peculiar do pensamento e da explicação histórica. Uma vez formulada, essa ideia de história tornou-se o meio e o objeto do aprendizado educação. (...) as perspectivas da didática da história

---

<sup>11</sup> Diversos outros autores destacam a discussão a respeito da necessidade da didática da História estar pautada na sua ciência de referência e não necessariamente na Pedagogia. Um trabalho significativo na compreensão de como essa discussão se realizou no Brasil pode ser encontrado em: URBAN, Ana Claudia. **Didática de História: contribuições para a formação de professores**. Curitiba: Juruá. 2011.

foram grandemente expandidas, indo além de considerar apenas os problemas de ensino e aprendizado na escola. A didática da história analisa agora todas as formas e funções do raciocínio e conhecimento histórico na vida cotidiana, prática. (RÜSEN, 2011, p. 32).

Além da Alemanha, pesquisadores de outros países, como da Inglaterra e, posteriormente de Portugal, Estados Unidos, Canadá e Brasil, também ampliaram os debates e as reflexões sobre o ensino de história e sobre a retomada por parte da ciência histórica da didática da História, ou seja, pautada na sua ciência de referência. Estes pesquisadores, dentro da perspectiva da Educação Histórica, assumiram reflexões que se preocuparam com uma didática da história voltada para a formação da consciência histórica dos alunos, discussão desenvolvida por Jörn Rüsen.

As pesquisas desde os anos 1970 que levavam em conta a cognição histórica, buscaram:

Estudar os princípios e estratégias da aprendizagem em História de crianças, jovens e adultos. Como pressuposto teórico, partem da análise do conhecimento histórico e, como pressuposto metodológico, empreendem a análise de ideias que os sujeitos manifestam *em e acerca da* História, através de tarefas concretas (BARCA, 2001, p.13).

De acordo com Barca, tais estudos passaram a reconsiderar os critérios tradicionais com os quais se encarava a aprendizagem histórica, pois se baseavam em grande parte nos estudos das teorias da psicologia genética de Jean Piaget e Benjamim Bloom. Estes categorizavam o pensamento em níveis abstratos ou concretos, o que muitas vezes validava a exclusão do ensino de História dos currículos nas séries iniciais, por a considerarem uma disciplina abstrata e complexa demais para ser aprendida por crianças (BARCA, 2001, p. 13). Assim, foram fundamentais pesquisas empreendidas por Peter Lee e Rosalyn Ashby, por exemplo, pois estas pesquisas apresentaram reflexões que indicaram que a progressão de ideias em História estaria relacionada com a explicação histórica, não dependeria da idade (BARCA, 2001, p.13) e que crianças e jovens podem aprender História quando ela é apresentada com sentido humano (BARCA, 2017, p.78).

Ficou demonstrado por meio de pesquisas realizadas que pensar historicamente não está vinculado unicamente a um nível do desenvolvimento cognitivo etário, como era anunciado pela teoria piagetiana de desenvolvimento cognitivo. Assim, independente da idade, não haveria a possibilidade de se fugir do

passado, pois a necessidade do ser humano de conhecer suas raízes no presente seria intrínseca, contribuindo para melhor entender a si próprio e ao mundo<sup>12</sup>. Esse fato implica “conhecer outros seres humanos do presente e do passado, suas formas humanas de pensar, intensões e decisões, seja em diálogo, em tensão ou mesmo em conflito”, ressalta Barca (BARCA, 2017, p. 78). A pesquisadora afirma que não basta compreender os conteúdos do passado para pensar historicamente é necessário também que se perceba “de que forma essa compreensão se ‘fabrica’ através da interpretação de fontes variadas”, ou seja, que se aprenda a aproximar-se de uma compreensão histórica genuína ao realizar a análise de fonte de forma próxima a como fazem os historiadores,

[...] comparando mensagens convergentes e contraditórias para chegar a ‘conclusões’ sobre o passado fundamentadas na evidencia. Tais conclusões serão mais abrangentes e equilibradas se derivarem da interpretação, cruzamento e avaliação de várias fontes [...] Em História há lugar a várias interpretações do passado, que devem ser analisadas e avaliadas quanto à sua relativa consistência empírica e lógica (BARCA, 2017, p. 78-79).

Schmidt faz referência a essa concepção que fundamenta as finalidades e os processos de aprendizagem em História, aderindo à concepção da cognição histórica situada, para a qual os “princípios e finalidades ancoram-se na própria ciência da História e servem de embasamento à área de pesquisa da Educação Histórica” (SCHMIDT, 2009a, p. 22). A pesquisadora ressalta que

Na perspectiva da cognição situada na ciência de referência, a forma pela qual o conhecimento necessita ser aprendido pelo aluno deve ter como base a própria racionalidade histórica, e os processos cognitivos devem ser os mesmos da própria epistemologia da História (SCHMIDT, 2009a, p. 29).

Esta abordagem do ensino de História é de extrema relevância na sociedade atual, pois se faz necessário “aprendizagens históricas significativas para a construção da consciência histórica, num contexto de formação de contra consciência para além do capital” (MÉSZÁROS 2007 apud SCHMIDT, 2009a, p. 31), num sentido de uma aprendizagem que seja “comprometida com a sociabilidade

---

<sup>12</sup> Para sustentar essa afirmação Barca cita Peter Lee e Raymond Martin, em: LEE, P. “Why Learn History?”. In: **Learning History**, eds. Alaric. Dickinson, Peter Lee e Peter Rogers. London, Heinemann Educations Books, 1984; MARTINS, Raymond. *The Past Within Us*. Princeton: Princeton University Press. 1989.

humana, com preparação para o conhecimento, além do mero adestramento ao exercício do trabalho material” (POCHMANN, 2008 apud SCHMIDT, 2009a, p. 32).

As pesquisas em Educação Histórica compreendem e ressaltam a importância da didática da História ser pautada na sua ciência de origem. Entendem que a teoria da história, assim com a didática da história, possui particularidades, que partem de um mesmo ponto, mas vão se desenvolver em direções cognitivas diferentes e com interesses cognitivos diferentes, convergindo novamente por estarem fundadas nas operações e nos processos existenciais da consciência histórica. Quanto a esse fato afirma Rüsen:

Elaboram-no, contudo, de maneiras distintas. A teoria da história pergunta pelas chances racionais do conhecimento histórico e a didática pelas chances de aprendizado da consciência histórica. Ambas estão intimamente interligadas, mas não são idênticas. A teoria da história cuida das questões didáticas na medida exata em que são necessárias ao esclarecimento do processo científico do conhecimento. E isso é evidentemente o caso quando funções práticas estabelecidas mediante o saber histórico atuam como fatores determinantes do próprio conhecimento histórico, sempre que se verifiquem, no processo do conhecimento, relações com a organização da vida prática estabelecidas mediante saber histórico – relações essas que podem ser estabelecidas de modo especificamente científico. A ciência torna-se, assim, relevante como fator influente sobre a vida prática (RÜSEN, 2007, p. 93).

Nessa perspectiva, num contexto no qual ocorra a formação histórica, há a necessidade da teoria da História, ou seja, da ciência histórica, estar alinhada com o aprendizado histórico, no sentido de articular as formas e os conteúdos às dimensões de seu uso prático. Para Rüsen, a ‘formação’ seria um “conjunto de competências de orientação do mundo e de si próprio” a fim de articular o “máximo de orientação do agir com o máximo de autoconhecimento” para possibilitar o “máximo de auto realização ou de reforço identitário” (RÜSEN, 2007, p. 95). A formação histórica trata das competências que estão relacionadas simultaneamente ao saber, à práxis<sup>13</sup> e à subjetividade, das capacidades do sujeito apreender os contextos abrangentes, refletindo sobre eles, vinculando o saber e o agir, visando que este sujeito possa se utilizar do saber para fins de orientação na sua própria vida prática (RÜSEN, 2007, p. 95).

As aplicações do saber histórico na vida prática – a práxis – demonstra por meio da “competência narrativa da consciência histórica”, a eficiência da formação

<sup>13</sup> O conceito de práxis também é desenvolvido por Paulo Freire (2015) num sentido semelhante, mas não idêntico ao conceito de práxis desenvolvido por Rüsen.

histórica na prática. A “práxis”, segundo Rüsen, seria uma função específica e exclusiva do saber histórico na vida humana.

Isso se dá quando em sua vida em sociedade, os sujeitos tem de se orientar historicamente e tem que formar sua identidade para viver – melhor: para poder agir intencionalmente. Orientação histórica da vida humana para dentro (identidade) e para fora (práxis) – afinal essa é a função do pensamento histórico. Ela se torna a lógica (narrativa) própria desse pensamento, a dinâmica de sua realização e, enfim, também suas formas e regulação especificamente científica (RÜSEN, 2007, p. 87).

Para que ocorra a aprendizagem histórica é necessária a internalização de conteúdos e categorias históricas, através de processos de subjetivação, que seria a “interiorização com intervenção dos sujeitos, com vistas às ações transformadoras e de mudanças da realidade” (SCHMIDT, 2009a, p. 34). Aprender história é, contudo, saber contar a História, narrar o passado a partir da vida presente, tendo como objetivo a elaboração de “uma orientação relacionada com a construção da identidade de cada um e, também, organizar a própria atuação nas lutas e ações do presente, individual e coletivamente”, o que também ocorre com a ciência histórica, pois a produção do conhecimento histórico também é uma atividade individual e coletiva (SCHMIDT, 2009a, p. 37).

Esses princípios se relacionam com a cognição histórica situada, que se preocupa em investigar os mecanismos de aprendizagem que possam contribuir para que os alunos “transformem informações em conhecimentos, apropriando-se das ideias históricas de forma mais complexa”, o que Schmidt relaciona com “buscar a construção de uma literacia histórica, ou seja, da realização do processo de alfabetização histórica de cada um”, não um sentido de transformar as pessoas em historiadores, mas de ensiná-las a pensar historicamente (SCHMIDT, 2009a, p. 38).

Alguns elementos da natureza da cognição histórica situada puderam ser sistematizados a partir dessas considerações. Primeiramente, a cognição histórica situada está baseada nos princípios cognitivos da experiência, orientação e interpretação, sendo que estas dimensões estão sempre relacionadas, uma vez que não existe experiência histórica sem significado, ou orientação histórica sem experiência, como explica Schmidt (SCHMIDT, 2009a, p.39). Estabelece também que a aprendizagem histórica é multiperspectivada e baseada na ideia da interpretação histórica; que existe uma estreita relação entre aprendizagem histórica e narrativa na explicação histórica, pois é necessário falar de situações específicas



do passado, realizando sua interpretação, para ressignificar o presente, do ponto de vista tanto individual como coletivo, de forma que seja construída uma orientação para a ação e intervenção na realidade social; e a aprendizagem histórica tem como finalidade a formação da consciência histórica (SCHMIDT, 2009a, p.39).

A consciência histórica é uma categoria que abrange todas as formas de pensamento histórico, sendo que através dela se experiencia o passado e se o interpreta como história (RÜSEN, 2011, p. 36.). A consciência histórica, segundo Rüsen, não é mero conhecimento do passado, mas “ela dá estrutura ao conhecimento histórico como um meio de entender o tempo presente e antecipar o futuro”, ressaltando ainda que ela pode ser analisada também “como um conjunto coerente de operações mentais que definem a peculiaridade do pensamento histórico e a função que ele exerce na cultura humana” (RÜSEN, 2011, p.37).

Espera-se que o aparato conceitual da história habilite os jovens a desenvolverem de forma objetiva, fundamentada porque assente na análise crítica da evidência, as suas interpretações do mundo humano e social, permitindo-lhes, assim, melhor se situarem no seu tempo. A consciência histórica será algo que ocorre quando a informação inerte, progressivamente interiorizada, torna-se parte da ferramenta mental do sujeito e é utilizada, com alguma consistência, como orientação no cotidiano (SCHMIDT, BARCA, GARCIA, 2011, p. 16).

Percebe-se que as pesquisas em Educação Histórica, baseadas nesse pressuposto e em uma cognição histórica situada, abrem também um diálogo com outras teorias de pesquisas da área educacional que procuram entender os processos de escolarização. Tais pesquisas ressaltariam particularmente o que se refere aos processos de ensino e aprendizagem, para entender a escola como espaço de experiência (individual e social) dos sujeitos com o conhecimento, ampliando-se o conceito de “escola” para todo ambiente em que pode ocorrer a relação como o conhecimento (SCHMIDT, 2009b, p. 11).

## 2.2 OS TEMAS CONTROVERSOS NA HISTÓRIA

As questões que envolvem as temáticas raciais, entre elas as religiões de matriz africana, são temas delicados de serem abordados, pois eventualmente, são capazes de trazer à tona nas salas de aula alguns traumas, causar mal-estar ou

desencadear preconceitos. Sendo assim, as temáticas raciais podem ser compreendidas como questões que estão socialmente vivas.

Segundo Falaize as questões socialmente vivas, ou temas de ensino vivos, para serem consideradas enquanto tais devem, primeiramente, “ter a ver com a vivacidade da questão em toda a sociedade, especialmente se o tema abordado em sala de aula está presente intensamente nas mídias e são objetos de controvérsia”, além de que, precisam estar presentes nos debates do meio acadêmico, historiográfico. Por último, um tema vivo acaba sendo um tema delicado em sala de aula, tanto quando o professor tem dificuldades com relação aos conhecimentos necessários para ensinar o tema, como em função das reações dos alunos (FALAIZE, 2014, p. 28-29).

Sendo assim, a temática das religiões afro-brasileiras cumprem em maior ou menor grau os requisitos postos para a conceituação tema vivo, pois é controverso e está presente na sociedade, seja ela uma religião praticada ou religião perseguida, hoje principalmente pelas igrejas neopentecostais (SILVA, 2015). Embora haja diversos grupos de pesquisadores que se dediquem a tal temática em linhas de pesquisas da História, Antropologia e Educação, e mesmo com crescimento de produções acadêmicas, como se demonstrará mais a frente na pesquisa, a temática gera desconforto entre os professores. Esse desconforto pode vir a surgir pelo despreparo dos mesmos frente ao tema e também pela reação dos alunos, pois mesmo com tais avanços há de se considerar o enfrentamento nos debates marcados pelos partidários do programa Escola Sem Partido e outros grupos conservadores na atualidade.

Esses temas controversos, delicados, traumáticos, socialmente vivos, têm sido discutidos em vários países, como Alemanha, França, Estados Unidos, Canadá e recentemente no Brasil. As pesquisas nestes países vêm se consolidando e construindo o conceito desses temas no ensino de História. Os debates visam, principalmente, uma forma de reconciliação com o passado, que vem à tona, seja pela mídia, seja pelo contexto da atualidade, seja pela Cultura Histórica dos estudantes. Assim, a escola é o espaço que potencialmente pode delinear caminhos para contribuir com essa reconciliação, isto é, potencializar debates e ações que ultrapassem a fronteira do preconceito e que as temáticas difíceis, traumáticas alcancem o lugar do conhecimento histórico e da ciência.

Temas como esses são chamados pelo historiador Bodo Von Borries (2016) de *“Burdening History”*. São as histórias ligadas ao fardo, pesadas, tristes, difíceis, as quais se preferem ocultar ou não recordar<sup>14</sup>. O pesquisador alemão salienta que para a História ser aprendida de forma eficiente são necessárias três condições: “se novas perspectivas podem ser ligadas com as antigas, se ela tiver conectado a emoções – negativas ou positivas – e se é relevante na vida” (VON BORRIES, 2016, p.32). A História deve fazer sentido. A aprendizagem histórica, nos casos onde os temas são positivos ocorre mais facilmente. Agora, quando as experiências são negativas ou que remetem a culpa e/ou vergonha, a aprendizagem acaba por se tornar mais difícil.

É bastante claro que a aprendizagem significa mais do que a investigação científica, inclui um conflito mental, bem como a mudança: lidar com os fardos da história é um problema de funcionamento mental através, inclusive, das atividades intelectuais (VON BORRIES, 2016, p.32).

Com base na experiência alemã, Von Borries propõe formas de lidar com essas histórias difíceis, visando à reconciliação com os danos e culpas históricas. Inicialmente, o autor destaca algumas formas de como se lidam com essas histórias difíceis como as inimizades herdadas; o cinismo do poder no caso da manutenção da história dos vencedores e esquecimento dos perdedores; o heroísmo de recordação, numa história oculta dos perdedores e esperança por uma inversão; e a prioridade de sobrevivência, na qual a história hostil é perdida, descartada devido à irrelevância (VON BORRIES, 2016, p. 33).

Essas reações, embora possam ser, em parte, inevitáveis, não conseguem atingir uma verdadeira reconciliação. Para tanto, é necessário que as pessoas vivam a “experiência de se mover em direção uns aos outros e continuar juntos pelo mesmo caminho (na vida e na historiografia)”, o que envolve “um processo de tomar distância de seu próprio passado e do outro sem esquecer sua história”, com o objetivo de “procurar as condições e possibilidades de um futuro comum (apesar da história hostil)” (VON BORRIES, 2016, p. 33).

Na busca desse caminho de reconciliação, deve-se ter em conta que a culpa não deve ser estendida a outros membros da família, da mesma profissão, cidade

---

<sup>14</sup> Nota do tradutor Lucas Pydd Nechi, justificando a tradução do termo “Burdening History” por “História Difícil” pela fluidez do texto. In: Von Borries, Bodo. *Jovens e a Consciência Histórica*. Organização e tradução de Maria Auxiliadora Schmidt, Marcelo Fronza e Lucas Pydd Nechi. Curitiba: W.A. Editores, 2016.

ou nação, num sentido de não atribuir a culpa a pessoas inocentes e não envolvidas ou a gerações futuras, pois isso seria ilógico, injusto e até mesmo arcaico. Porém, deve-se considerar que as futuras gerações “podem herdar as consequências e os custos de um crime” e assim “os benefícios de crimes passados tem de ser devolvidos – e os danos recompensados, tanto quanto possível”, o que seria responsabilização (VON BORRIES, 2016, p. 34). Isso é bem visível quanto se trata das questões raciais no Brasil. Não se pode culpar as gerações de hoje pela escravização e por todo o sofrimento causado no passado, mas há que se reconhecer que boa parcela da população ainda se beneficia do sistema escravista e das consequências deste sistema que, após seu término, manteve a população afro-brasileira marginalizada, sem garantia aos direitos básicos, com a estrutura social e de distribuição de renda quase inalterada. Vê-se que as políticas afirmativas, como as cotas raciais e a lei 10.639/03 são tentativas de buscar uma reparação e responsabilização com esse segmento da sociedade. Mas, embora essas ações tenham representado avanços bem significativos, é necessário constantemente defender a importância destas políticas e lutar pela manutenção e ampliação das mesmas.

Uma terceira questão colocada por Von Borries é a vergonha, o carregar o fardo do passado. Carregar a vergonha seria muito forte e desconfortável, sendo muito tentador evitar a vergonha por meio da negação ou da recusa do acontecimento. Segundo Von Borries, “lidar com a vergonha – sem negação ou depressão – é muito difícil; isso inclui a admissão e a distância ao mesmo tempo” (VON BORRIES, 2016, p.34).

Por último, salienta o historiador, que um sentimento decisivo, no caso da história difícil, seria o luto, embora ressalte que no caso dos fardos mentais da história ainda se deve perguntar quais elementos constituiriam o sentimento de luto, uma vez que, na vida privada, ele estaria associado à pena, à auto piedade, ao lidar com a perda, com a ausência de uma pessoa amada.

Para Von Borries

A tarefa mental de reconciliar-se com histórias difíceis (no sentido de crimes graves cometidos por seu próprio lado no passado) – em um país, uma família ou uma instituição – é um pouco complicado, demorado e um fardo mental. A solução produtiva inclui a admissão dos crimes cometidos; o manejo e refletir – e evitar – a tentação de negar ou esquecer; a rejeição de qualquer culpa pessoal, enquanto distancia-se dos perpetradores e

reconhece a responsabilidade (liability); lidar com o sentimento de vergonha e ainda mais com as expectativas ou demandas para sentir vergonha feita por outros. Para as jovens gerações em sociedades que tem continuidade com períodos de grandes crimes, isso não implica simplesmente internalizar a história contada por avós, pais, autoridades e o estado. Em vez disso, eles tem que refletir, estudar, comparar, analisar e decidir por si mesmos quando lidam com interpretações históricas e a sua própria orientação (VON BORRIES, 2016, p. 35).

Visando as estratégias de reconciliação histórica, o autor ressalta que há elementos políticos, morais e estéticos, além do processo cógico-histórico. Há também um processo histórico-social e histórico-emocional. As chances de sucesso da reconciliação tornam-se mais palpáveis, não somente ao “mover-se em direção ao outro e continuar junto pelo mesmo caminho”, mas a partir de certas pré-condições mentais como “tomar distância do passado sem esquecê-lo, não permitindo que o passado determine completamente o presente, olhando para as condições e possibilidades de um futuro comum”, atingindo padrões críticos e genéticos complexos de atribuição de sentido (VON BORRIES, 2016, p. 40).

Seria necessário mudar as perspectivas para a História, os critérios de seleção, as atribuições de causas, um colocar-se no lugar do outro que vai além da questão da empatia, de se compreender o outro. Trata-se de:

Comparar e trocar as narrativas históricas sistematicamente, as orientações históricas (consequências para o presente, conclusões para as próprias ações). Às vezes, mudar a própria posição torna-se inevitável: a abolição de falsificações históricas e mitos tendenciosos sobre a superioridade e dignidade particular (“serem escolhidos, selecionados) de próprios grupos e inferioridade ou a falta de dignidade (“ser condenado, degenerado”) dos outros grupos (VON BORRIES, 2016, p. 40).

Essa perspectiva coloca em jogo uma nova abordagem não somente da História, mas da forma de utilizar e lidar com a História. Essa seria uma História com base universalista, na qual há o reconhecimento dos válidos direitos civis e humanos universais, com uma narrativa inclusiva e abrangente, que permita a autoestima “além das próprias realizações e habilidades, não emprestadas dos chamados (e muitas vezes duvidoso) feitos heroicos dos ancestrais”, que proporciona um desenvolvimento na própria personalidade. Para Von Borries, essa abordagem “[...] no fim, pode trazer tolerância – até mesmo simpatia mútua e aceitação mútua – para os outros, apesar do ódio dos antepassados” (VON BORRIES, 2016, p. 40-41).

Na França também se faz presente o debate sobre os temas controversos, principalmente como estão presentes na escola, nos debates públicos e políticos. Temáticas como a deportação dos judeus, assim como a Shoah<sup>15</sup>, sobre a imigração e a questão pós-colonial passaram a fazer parte do cotidiano nas salas de aulas francesas, demonstrando a necessidade de debates em torno das questões da memória. As atividades escolares passaram a estar sujeitas “à interrogação de uma sociedade inteiramente convidada a examinar o interior da escola e de seus conteúdos de ensino da história, a fim de ver nele ocultamentos, omissões ou amnésias nacionais” (FALAIZE, 2014, p. 228).

De acordo com Falaize (2014), quando chega o início do ano letivo ou quando ocorre atualização memorial ou legislativa voltada para a educação, os conteúdos de história que devem ser abordados pela disciplina e a forma pela qual se contará a história nacional acabam sendo questionados, interrogados e ordenados, para que se dê conta dos traumas do passado nacional. O autor narra como, a partir dos anos 1970, o “romance nacional”, com as histórias de grandes heróis franceses, a glória da república, da expansão francesa passou a não mais dar conta do processo de formação da memória francesa. Os traumas referentes aos acontecimentos das Guerras Mundiais, da deportação dos judeus, a descolonização e da imigração, trouxeram também as dificuldades especificamente escolares, os questionamentos sobre os conteúdos de ensino, assim como a forma de ensinar, a sua didática, inclusive pelos alunos.

Pesquisas realizadas após a década de 1970 na França pelo Instituto Nacional de Pesquisa Pedagógica (INPP) apontaram que os temas abordados pelos alunos eram referentes à atualidade, refletiram questões do contexto histórico e social. O contexto no qual os alunos estariam inseridos seria um dos elementos para compreender o que estaria em jogo em sala de aula quando são mencionados os temas delicados (FALAIZE, 2014, p. 232-233). Falaize aponta, por exemplo, que a questão da deportação dos judeus é um tema muito delicado e foi muito debatido como um trauma pelos professores franceses, mas que por vezes os alunos acabam evidenciando que os professores dão mais ênfase a esse tema, em detrimento a outros temas também traumáticos da história francesa. Essa grande exposição e certa exaltação do tema faz com que os alunos questionem se existiriam sofrimentos

---

<sup>15</sup> Shoah é o termo da língua iídiche usado para definir o holocausto judeu ocorrido durante a Segunda Guerra Mundial.

que são mais ‘dignos’ que outros. Esta questão se evidenciou com a situação da Palestina, uma vez que identificaram pelas notícias midiáticas todo o sofrimento que Israel estaria infringindo aos palestinos, mas na escola essa questão não foi abordada (FALAIZE, 2014, p. 238).

A França também teve que prestar contas com seu passado colonial, pois até então, as questões relacionadas ao pós-colonialismo sempre foram “resfriadas”, ocultadas ou moralizadas. Não somente quando tratava de assuntos sobre violência colonial, da exploração ou da escravidão, mas também tendo que dar conta da imigração, a qual está intrinsicamente ligada ao exílio pós-colonial.

Com relação a esses temas, existe o fato dos professores também sofrerem com a falta de preparo, tanto de cunho didático e acadêmico, como de aparatos que os ajudem a lidar com a multiplicidade de culturas em sala de aula. Para Falaize a formação dos professores é um ponto chave a ser discutido na busca da reconciliação com o passado (FALAIZE, 2014, p.249). Os professores de história, assim como os demais professores das escolas,

Apoiados em conteúdos confiáveis, livres dos desafios de memória ou das temáticas trazidas por lobis memoriais multiformes, (...) podem então abordar as páginas sóbrias da escola nacional. Ao mesmo tempo em que as inserem em um contexto histórico e lhes restituem a sua importância histórica. É a esse preço talvez que uma consciência nacional em toda a sua inteligibilidade a fim de esclarecer plenamente as implicações contemporâneas (FALAIZE, 2014, p.249).

O autor, partindo de apontamentos de Paul Ricoeur, ressalta a necessidade de uma “justa memória”, a qual

Talvez seja permitido e urgente chamar a uma “justa pedagogia” da história, que possa construir uma história crítica sem subestimar a força social da memória em jogo, que possa ser fiel ao passado sem renegar a verdade e ser fiel a verdade acadêmica, sem retirar nada da dignidade das pessoas inseridas na história (FALAIZE, 2014, p. 250).

No Brasil são recentes os estudos sobre a história difícil e sobre os temas controversos. Em 2015 a revista Trip publicou uma reportagem intitulada “As sete maiores vergonhas do Brasil” com a historiadora Lilia M. Schwarcz e a antropóloga Heloisa M. Starling as quais, dialogando com o livro “Brasil, uma biografia” (SCHWARCZ, STARLING, 2015), foram convidadas a listarem momentos de vergonha e tensão na História do Brasil. Os temas listados foram o genocídio das

populações indígenas; o sistema escravocrata; a Guerra do Paraguai; Canudos; Política do Governo Vargas; Centros clandestinos de violação dos direitos humanos e o massacre do Carandiru. No artigo da revista Trip, não há maiores explicações sobre o que seriam os momentos tensos e vergonhosos, nem uma explicação sobre a escolha desses momentos. Com as discussões feitas por Von Borries e Falaize, percebe-se que muitos outros temas poderiam ser incluídos na listagem dos momentos vergonhosos da História do Brasil (Revista Trip, 2015).

A historiadora Maria Auxiliadora Schmidt após realizar uma pesquisa onde analisou narrativas de jovens brasileiros e do mundo (SCHMIDT, 2013)<sup>16</sup> destacou que, nas narrativas produzidas pelos jovens participantes, havia a predominância de certos temas considerados “cânones”, ao mesmo tempo em que se notou a exclusão ou ausências de outros temas que poderiam contribuir tanto qualitativamente como quantitativamente para a expansão das experiências dos jovens em relação a sua orientação no fluxo do tempo. Segunda a autora, entre essas ausências se destacariam justamente os temas controversos, as histórias das pessoas comuns e, assim, dos próprios jovens. Destaca Schmidt que a ausência desses temas dificulta uma aprendizagem histórica significativa e a consequente formação de uma consciência histórica mais complexa. Destaca ainda que

Apesar de evidenciarem em suas narrativas marcadores relacionados a guerras, ditaduras e terrorismo como impulsionadores de mudanças, causou preocupação o fato de que essa percepção não vinha acompanhada de posicionamentos ou argumentos de que esses marcadores estivessem articulados a processos de desumanização da própria humanidade. Ademais, não evidenciaram o envolvimento da história desses jovens na própria história do país e do mundo (SCHMIDT, 2015, p. 11).

Essas narrativas com ausências de certos temas controversos causam preocupação. Se levar em consideração a premissa que a aprendizagem se dá com o envolvimento dos sujeitos e segundo os fundamentos antropológicos, o envolvimento estaria relacionado “aos antagonismos da vida humana e aos critérios de geração de sentido em relação a esses antagonismos”, essas ausências dificultariam o desenvolvimento do pensamento histórico (SCHMIDT, 2015, p. 13). Esse fator pode levar à “paralisia histórica”, diz Schmidt citando Peter Seixas (2012).

---

<sup>16</sup> Sobre a pesquisa ver SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Os sentidos conferidos ao agir e os desafios para a aprendizagem e formação da consciência histórica de jovens alunos. **Revista Documento/Monumento**. Dossiê: História regional, Historiografia e Ensino de História. Cuiabá: UFMT, v.9, n.1, p.197-206, out/2013.



Essa paralisia consiste em um grande perigo, pois pode representar a “desistência perante qualquer possibilidade de ação ativa, de efetuar qualquer mudança significativa” (SEIXAS, 2012 apud SCHMIDT, 2015, p. 13), assim como a falta de posicionamento dos alunos, ao acharem que não é possível um mundo diferente do qual lhes é apresentado. Seixas segue questionando

Perante esses alunos, que tipo de lições, quais tipos de demonstrações os trará face a face com a possibilidade de ação compromissada e a possibilidade de mudança histórica profunda? A resposta para essa questão nos aponta para a questão pedagógica central: como nós ensinamos a ação histórica? Tornar a ação histórica uma das preocupações centrais da educação histórica pode nos ajudar a fazer o melhor que podemos para mapear um curso entre estes dois perigos, particularmente se nós formos conscientes de que há uma conversão perigosa em cada lado da estrada (SEIXAS, 2012 apud SCHMIDT, 2015, p. 13).

Aliada às premissas de Bodo Von Borries sobre a “*Burdening History*”, Schmidt ressalta que no Brasil as discussões são iniciais e que o próprio conceito apresenta-se multifacetado, sendo tratado como história traumática ou por vezes considerado conflituoso ou controverso. Outro apontamento de importante que faz a autora é sinalizar que, apesar dos avanços significativos, ainda há muitas lacunas sobre aspectos relacionados às histórias dos povos indígenas e afro-brasileiros. Com relação a este último, lembra Schmidt da Lei nº 10.639/03 e afirma que

Mesmo após uma década da referida lei, ainda são necessárias investigações cujos resultados possam contribuir para os debates acerca de como professores lidam com o ensino destes aspectos desta “história difícil” do Brasil, bem como as questões que envolvem a sua aprendizagem por parte dos alunos (SCHMIDT, 2015, p. 21).

Como forma de lidar com a história difícil, Schmidt acrescenta que a perspectiva de um novo humanismo é de extrema relevância para que as crianças e jovens construam critérios de elaboração de sentido para a vida prática (2015, p. 13). Essa perspectiva leva em conta para o ensino de história os princípios do novo humanismo sugeridos por Rüsen (2015), como “a problemática da diversidade e unidade na vivência em sala de aula, a diversidade e unidade na aprendizagem histórica, a problemática da aprendizagem da história universal e da unidade de tempo histórico na diversidade das experiências históricas” (SCHMIDT, 2015, p. 25).

## 2.3 AS CONTRIBUIÇÕES DE UM NOVO HUMANISMO OU DE UM HUMANISMO RENOVADO

Na perspectiva de Jorn Rüsen o Humanismo deve ser visto como

Um recurso fundamental e uma referência para a natureza cultural dos humanos na orientação da vida humana, bem como um alinhamento desta com o princípio da dignidade humana. Suas dimensões empíricas e suas normativas são universais. Ele inclui a unidade da humanidade, bem como sua manifestação de várias formas de vida e as mudanças culturais. Ele temporaliza a humanidade num conceito abrangente da história universal, dentro do qual toda forma de vida na sua individualidade é hermeneuticamente reconhecida. Politicamente, fundamenta a legitimidade da dominação e poder sob a égide dos direitos humanos e civis fundamentais. Compreende a subjetividade humana como um processo de auto cultivo, de acordo com a dignidade inerente de todos os seres humanos no espaço e no tempo (RÜSEN, 2015, p. 25).

O Humanismo não é um conceito novo, está presente desde a Antiguidade clássica nas sociedades ocidentais e é muito importante para a formação das sociedades modernas. Também não é exclusivo dessas sociedades, tendo suas variantes conceituações em todas as sociedades ao longo do tempo. Rüsen não pretende extinguir as concepções anteriores do humanismo, mas tem por objetivo propor uma nova concepção humanista que consiga abarcar os problemas da atualidade frente às questões da diversidade cultural, da insegurança da identidade histórica, das questões ambientais de ameaça à natureza, além das críticas às tradições ocidentais (RÜSEN, 2015, p. 20).

Sendo uma das principais correntes da vida intelectual e cultural no ocidente, o Humanismo, no decorrer dos séculos XVIII e início do século XIX, teve suas características alteradas, principalmente no que se refere às novas formações do ensino superior proporcionadas pela corrente racionalista do Iluminismo, ao abrir espaço cultural para a liberdade e os elementos do secularismo e ao estabelecimento dos direitos humanos como as regras fundamentais para a política e a vida social (RÜSEN, 2015, p.26). O Humanismo surgido nesse momento, sendo uma síntese de um universalismo empírico e normativo, com seu historicismo individualizante e sua ênfase no auto cultivo, colaboraria para a discussão de temas sobre “a formação da identidade, a valorização da diversidade cultural, a defesa das conquistas da sociedade civil moderna, e a abordagem do papel da natureza na cultura humana” (RUSEN, 2015, p. 26).

Embora o Humanismo, tal qual vinha sendo proposto na sua forma tradicional, possua vários elementos válidos, Rüsen destaca que há ainda elementos a serem reformulados para superar as lacunas do humanismo moderno, tais como

A incapacidade para enfrentar a desumanidade; a ideia ilusória sobre o conceito paradigmático da humanidade na antiguidade clássica; os elementos eurocêntricos na ideia de história universal; e os limites em integrar a natureza no interior da ideia de humanidade (RÜSEN, 2015, p.27).

O que se percebe na análise de Rüsen sobre a problemática do Humanismo tradicional é a sua relação com o outro. O Humanismo ou o critério para se estabelecer quem era humano, ocorreria pela desumanização do outro, daqueles que não eram do mesmo grupo, que eram diferentes.

Pessoas arcaicas prescrevem a qualidade do serem humanos apenas para seu próprio grupo. Os outros não são humanos. A ideia vastamente espalhada, de que o próprio povo de um sujeito representa a civilização e outros são o oposto, nomeadamente barbarismo, inclui um conceito geral de normatividade cultural e avaliação. Pode-se afirmar: quanto mais características universalizantes um povo prescreve sobre a sua autoimagem, mais forte a identidade cultural é estabelecida em uma clara discriminação dos demais (RÜSEN, 2015, p. 45-46).

Nesta forma de formação da identidade, baseada na desumanização do outro, ocorre um confronto de civilizações, baseadas geralmente no etnocentrismo. Diante da diversidade de culturas no mundo, a formação das identidades culturais acaba tendo que ser vista como campo de batalha de universalismos em enfrentamento. Porém, a forma como pode ocorrer esse enfrentamento é significativa e determinante nas relações entre as pessoas diante das diferenças. Ocorrendo de forma mais civil, sem conflito, Rüsen chama de “comunicação intercultural”, porém, se ocorrer de forma mais violenta, é o “choque de civilizações” ou guerra de mentalidades (RÜSEN, 2015, p. 48).

Rüsen, em defesa da comunicação intercultural, destaca que não se deve tratar as culturas como unidades completamente separadas quando se pretende analisá-las e compará-las, pois

As culturas são dinâmicas, mutáveis, discursivas e abertas em seus modos de interpretar o mundo, permitindo que as pessoas compreendam a si mesmas e suas diferenças para com os outros. Culturas interferem, elas compartilham elementos universalistas da vida humana e do pensamento

humano. Assim, devemos desistir de qualquer conceito de culturas que afirmam universos distintos de significado, apenas coexistindo em um relacionamento externo (RÜSEN, 2015, p. 49).

Assim, o processo de concepção do que são os universais definidores da humanidade devem ser repensados e conceituados visando a inclusão na formação das identidades de modo que não venham a estimular a divisão e oposição da noção de si e da alteridade.

Quando reconhecida como constituído por universais, esta particularidade pode ser entendida como apenas uma única manifestação da sua inerente universalidade, além das outras. Agora, alteridade aparece em um horizonte de igualdade. Assim, o modo de se relacionar com a própria identidade para com a dos outros muda drasticamente: agora, alteridade é uma manifestação diferente dos próprios universais. Por isso, pode ser reconhecida e valorizada. É este reconhecimento que é ao menos intencionada nos universais de uma própria cultura, contanto que eles sejam realmente universais. Eu acho que ela pode ser usada para mudar a nossa visão das nossas próprias tradições e na sua inter-relação com diferentes culturas. (...) Os universais que são realmente universais são apresentados em sua característica individual, universal e não como particular e tenso. Esta tensão é o resultado de uma incapacidade de reconhecer a particularidade e os limites do seu próprio universalismo. Esta incapacidade segue a lógica de formação de identidade em que tudo está centrado e torno da própria peculiaridade e autoestima. Portanto, no desenvolvimento histórico mundial de universais culturais, podemos observar uma forte tendência a exclusão. (RÜSEN, 2015 p. 51 e 52).

Para Rüsen, é necessário que o novo Humanismo ou um Humanismo atualizado, consiga “integrar a sombra da desumanidade na ideia de humanidade com base no princípio da dignidade humana”. Essa dignidade, embora utópica em certos elementos, deve ser entendida como a reação “à capacidade de cada ser humano de cometer os crimes mais cruéis e terríveis contra a humanidade”. E a capacidade dos seres humanos de serem ambivalentes, fazendo desde os atos mais heroicos aos mais hediondos, deve ser percebida como um estímulo para a mudança histórica, tanto no plano da compreensão histórica e da orientação cultural, como no plano da motivação da ação humana. O Humanismo pode enfim “abrir a perspectiva da experiência histórica para a dimensão, até então fundamentalmente ignorada, do sofrimento humano” (RÜSEN, 2015, p. 27).

Na idealização de um novo Humanismo, o citado autor propõe que cada tradição de conceitualização de humanidade possa ser entendida como uma contribuição para a comunicação intercultural, numa ideia de uma humanidade transculturalmente válida, ou seja, que transforme a lógica da exclusão em uma

inter-relação de diferentes ideias sobre a humanidade dentro da lógica da inclusão (RÜSEN, 2015, p. 29).

Para a aprendizagem histórica é extremamente relevante abordar as contribuições culturais de forma inclusiva, uma vez que a

Aprendizagem histórica é um processo mental em que competências ganhas são necessárias para orientar a própria vida por meio da consciência histórica presente na cultura histórica já existente na própria sociedade (RÜSEN, 2015, p. 24).

Rüsen ressalta que todo processo de aprendizagem deveria partir do contexto das crianças e dos estudantes, pois estes já possuem experiências da diversidade cultural em suas vidas e a aprendizagem histórica deve voltar-se para a formação de uma consciência histórica que integre “esta variedade numa perspectiva temporal coerente, dentro da qual suas identidades históricas adquirem particularidades pessoais e sociais”, assim a alteridade pode encontrar um espaço para a aceitação (RÜSEN, 2015, p.30).

De acordo com o autor, é fundamental para a aprendizagem histórica que se parta da situação dos estudantes, que se perceba quais experiências de suas vidas cotidianas devem ser abordadas e apreendidas para que consiga alcançar as competências do pensamento histórico que os mesmos necessitam para suas vidas futuras (RÜSEN, 2015, p. 30). Deve-se também perceber que cada estudante é uma história internalizada e que numa perspectiva humanista, esta deve ser concebida e tratada como uma história individualizada da humanidade, pois cada ser humano é uma manifestação da humanidade e estes devem viver suas vidas pessoais com consciência total desta representação. Assim,

A aprendizagem histórica deve ser organizada como uma tentativa de intervir no processo de individualização e socialização. Esta tentativa deve estar comprometida com o propósito de ajudar os estudantes a encontrar sua identidade pessoal dentro do contexto social pré-estabelecido. Esta descoberta deve ter lugar de tal forma que ele ou ela possam encontrar o reconhecimento de sua individualidade e, ao mesmo tempo, serem capazes de reconhecer a alteridade (RÜSEN, 2015, p. 31).

O autor ressalta como é fundamental buscar o processo de humanização dos homens, num sentido dos estudantes perceberem que vivem em uma sociedade civil, na qual seus membros são organizados e vivem de acordo com algumas regras universais e valores básicos, que permitem e garantem o individualismo como uma

questão relativa ao ser, como resultado de um processo histórico de longa duração (RÜSEN, 2015, p. 31). E essa percepção deve ser abrangente para que os estudantes reconheçam que as diferenças culturais são resultantes de processos históricos distintos. O aprendizado histórico deve buscar a “compreensão da diferença no tempo e no espaço do mundo humano”, compreensão essa que “concede ao passado a dignidade de ser diferente a partir do passado” (RÜSEN, 2015, p. 37). Assim, a experiência histórica traz a consciência de que as formas de vida do passado são diferentes das formas de vida de hoje e essas diferenças devem ser reconhecidas e ligadas à ideia da mudança temporal.

Essa noção deve perpassar o reconhecimento de que as pessoas do passado tinham outras percepções da humanidade e do que significava ser humano, tratando as pessoas conforme as características que lhes eram atribuídas, negando muitas vezes a própria qualidade da humanidade.

Para a presente pesquisa, tratar da desumanização e das formas de lidar com a alteridade é fundamental, ao passo que se busca perceber como estão inseridas no espaço escolar as religiões de matriz africana. Essa temática, ao ser incluída como um tema difícil, pode também ser analisada pela perspectiva da desumanização por diversos aspectos. Num primeiro ponto, a desumanização se daria por meio do sofrimento ocasionado às populações africanas escravizadas durante séculos de sistema escravista no Brasil, assim como aos seus descendentes, os quais até hoje não foram plenamente incluídos de fato nas vias de direitos sociais e civis. Em outro ponto, a desumanização se dá pela perspectiva religiosa, pois, durante séculos, a humanidade foi definida por termos religiosos sendo que os africanos estariam fora da concepção de humanidade definida pela cristandade. Aos negros foi negada a liberdade, a sua História, a sua cultura, a sua religião, ou seja, todos os referenciais de formação de identidade e os universais de humanidade, como fica evidente a partir das definições e problematizações Novo Humanismo proposto por Rüsen.

Aprender esses temas difíceis e controversos é extremamente relevante para a humanização dos estudantes, assim como é necessário a exposição dos processos históricos de lutas que ocasionaram o desenvolvimento dos direitos humanos e civis, a secularização da sociedade civil e dos valores de dignidade humana e civilidade política. É preciso que compreendam a importância de defendê-los para que se garantam esses direitos ao maior número de pessoas.

A experiência histórica da desumanidade é uma provocação muito importante para os estudantes perceberem a historicidade da mais profunda convicção sobre o valor inerente da condição humana. O que eles pensam sobre o ser evidente acaba por ser resultado de um longo desenvolvimento histórico sem nenhuma garantia fixa para o futuro. É muito importante ensinar aos alunos que a atual convicção do presente de que cada membro da raça humana é “humano” não é auto evidente no sentido específico de que ele ou ela tem um certo valor a ser reconhecido pelos outros. A aprendizagem histórica deve sublinhar esta diferença de apropriar-se do tempo, a fim de tornar-se consciente do fato de que a ideia de humanidade só pode ser entendida numa perspectiva temporal. Aprender esta historicidade da humanidade pode levar a uma motivação para o desenvolvimento ou, pelo menos, para uma defesa das conquistas do humanismo moderno na vida política e social (RÜSEN, 2015, p. 38).

O objetivo desse Novo Humanismo é contribuir para a formação das identidades culturais de forma que o ser humano seja percebido historicamente como manifestação de diferentes formas de vida humana, as quais devem ser reconhecidas e respeitadas. O Humanismo inclusivo, uma vez interpretado pelo sujeito, passa a servir de motivação, devendo ser transformado um fator interno da mentalidade. Com isso, a aprendizagem histórica passa a ser compreendida “como as realizações culturais da humanidade em uma relação pacífica institucionalizada entre diferentes tradições e convicções da orientação para a vida” (RÜSEN, 2015, p. 40), tendo, portanto um grande apelo na práxis humana.

Em 2017, Lucas Pydd Nechi, pesquisador do grupo LAPEDUH/UFPR, concluiu sua tese de doutorado intitulada “O Novo Humanismo como princípio de sentido da didática da História: reflexões a partir da consciência histórica de jovens ingleses e brasileiros” na qual analisa a trajetória de Jorn Rüsen na construção de seu conceito de Novo Humanismo, além das implicações desse conceito para dar sentido à aprendizagem histórica e a consciência histórica de jovens, de forma a proporcionar a dignidade humana. Essa pesquisa traz uma importante colaboração para o desenvolvimento do tema e das novas pesquisas dentro da área de Educação Histórica. Segundo Nechi, com relação à importância do novo humanismo na formação das identidades,

Rüsen acredita que é possível a convivência entre diferentes formas de civilizações e suas determinadas concepções de humanidade, em uma orientação cultural compreensiva, pautada em acordos comuns. Assim, a identidade e a alteridade dos sujeitos e culturas seriam preservadas a partir de um ethos transcultural de reconhecimento recíproco, normas de diálogo e compreensão mútua (NECHI, 2017, p. 77).

Nechi, ao compreender a dimensão do Novo Humanismo para dar sentido à aprendizagem histórica, constrói um caminho de análise de diversas concepções de ensino de história, no qual acaba por ressaltar que, na perspectiva de Rüsen, a aprendizagem histórica visaria à formação do sujeito: a *bildung*. A utilização desse termo na língua alemã ocorre para diferenciação do tipo da formação no sentido mais técnico e restritivo, pois a formação como *bildung* “seria a educação de forma mais ampla, a formação, também compreendida como o processo de auto formação ou autoeducação, contemplando aspectos da cultura como acervo adquirido” (NECHI, 2017, p. 125). A formação da aprendizagem histórica estaria voltada de forma abrangente ao sujeito para o protagonismo de sua formação, de sua conscientização.

Investigar de que modo o ensino da História contribui com esta conscientização e qual o peso da Aprendizagem Histórica na tomada de decisões dos jovens, a partir de suas carências de orientação e da constituição de suas identidades e em contextos educacionais diversos; é uma importante etapa para estabelecer diretrizes para uma educação que contribua de maneira mais eficaz com a humanização da sociedade. Partir da perspectiva humanista e acreditar no valor intrínseco de cada ser humano é acreditar no seu potencial amplo de desenvolvimento que não pode ser podado de antemão ou definido por outros – muito menos em função da manutenção de determinadas posições sociais ou políticas. Ou seja, não há a possibilidade de relacionar o Novo Humanismo com uma educação limitante, tecnicista e superficial (NECHI, 2017, p. 131).

Diante do que foi exposto, é relevante destacar que a obra do educador Paulo Freire tem muito a contribuir para esse debate sobre uma perspectiva humanista na educação, embora os autores tratem do humanismo de forma semelhante, mas não idênticas. Cabe ressaltar que Schmidt (2011; 2016) realizou pesquisas nas quais se referencia ao diálogo entre Paulo Freire e Jörn Rüsen. Schmidt analisa a questão da cultura como referência para a formação da consciência histórica e em uma pesquisa mais recente, a autora busca relacionar as ideias desses autores frente aos temas da interculturalidade, Humanismo e a Educação Histórica.

Schmidt ressalta que a finalidade da História é ensinar que todos fazem parte do mundo, que a dignidade e a integridade são construídas coletivamente, em espaços e tempos diferentes, nas relações de solidariedade com as outras pessoas do presente e do passado. A aprendizagem histórica deve levar em conta a categoria da interculturalidade, pois esta abre a “possibilidades para a perspectiva



da autorreconciliação e da reconciliação com o outro no mundo, em sua diversidade, no presente e no passado, o que poderia nos indicar uma vida um pouco mais feliz” (SCHMIDT, 2016, p.22).

A interculturalidade, ao ser pensada por meio da autorreconciliação e da reconciliação com o outro na diversidade, demonstra a importância de que as relações entre nós mesmos e com os outros “sejam consideradas enquanto relações simbólicas e, portanto, relações culturais”. Schmidt, Freire e Rüsen trazem contribuições essenciais, entre as quais as categorias do dialogismo e da humanização, como constitutivas das relações entre os sujeitos e povos (SCHMIDT, 2016, p. 22). Conforme esses pesquisadores, a cultura seria um processo integral de vida, de caráter social, sendo necessário compreendê-la numa perspectiva relacional, enfatizando a interdependência entre todos os aspectos da realidade social e na dinâmica da mudança social, só podendo ser apreendida nos processos relacionais e a partir deles.

A perspectiva antropológica que referencia a obra desses autores incorpora a cultura numa totalidade, como resultado da condição humana universal, como um conjunto ou produto da experiência humana e como a ação humana na vida prática. Nesse sentido, entendem a cultura como algo vivido de um momento e um lugar, como produto histórico de um determinado período e sociedade e como seleção intencional da história da humanidade. Assim, podemos falar em elementos da cultura referindo-se aos artefatos, ideias, signos e símbolos, as linguagens e tudo o que permite e realiza as mediações dos e entre os sujeitos, em relações sociais historicamente determinadas, onde estes sujeitos são produtos e também produtores da cultura, constituindo-se enquanto categoria específicas como a cultura histórica e a cultura escolar (SCHMIDT, 2016, p. 23-24).

Ao conceituar cultura nesses termos, abrem-se os elementos para a compreensão dos universalismos da humanidade e para o diálogo entre as culturas de forma inclusiva. Esses apontamentos são pertinentes para a presente pesquisa, uma vez que os aspectos de uma religião fazem parte da cultura dos povos, são um produto da cultura desses povos, cultura essa que se manifesta também nas salas de aula. A partir dos elementos, que são trazidos pelos alunos ao ambiente escolar, pode-se buscar uma prática educativa tendo em vista essa perspectiva humanista. Como destaca Rüsen, o humanismo tem um forte impacto didático (RÜSEN, 2015, p. 25).

Paulo Freire, em sua obra “Ação Cultural para a Liberdade e outros Escritos” (2015) explana, de forma contundente, sobre a importância de tomar uma atitude comprometida e uma posição humanista frente à educação. Para Freire

Nossa atitude comprometida – e não neutra – diante da realidade que buscamos conhecer resulta, num primeiro momento, de que o conhecimento é o processo que implica a ação – reflexão do homem sobre o mundo. Acontece, porém, que o caráter teleológico da unidade ação-reflexão, isto é, da práxis, com que o homem, transformando o mundo, se transforma, não pode prescindir daquela atitude comprometida que, desta forma, em nada prejudica nosso espírito crítico ou nossa cientificidade (FREIRE, 2015, p. 159).

Segundo Freire, quando nos propomos a estudar um tema, compreendê-lo, desvendá-lo, acaba-se por conhecer também seu oposto, seu contrário. Diante disso, há uma necessidade de se fazer uma opção que desencadeia uma ação correspondente com nossa opção. Ou seja, quanto mais se conhece a realidade histórico-social, nas quais se constituem os temas numa relação dialética com seus contrários, torna-se impossível se manter neutro. Para Freire, a neutralidade é sempre uma opção escondida, pois “os temas, insistamos, enquanto históricos, envolvem orientações valóricas dos homens na experiência existencial dos mesmos” (FREIRE, 2015, p. 160).

Sendo assim, Freire fala num processo de humanização dos homens, num sentido de apreendê-lo “como um desafio histórico, em sua realização contraditória com a desumanização que se verifica na realidade objetiva em que estamos”. Tanto a humanização quanto a desumanização só são possíveis “na história mesma dos homens, dentro das estruturas sociais que os homens criam e a que se acham condicionados” (FREIRE, 2015, p. 160).

A desumanização é para Freire a expressão concreta de alienação e dominação, enquanto a humanização é o projeto utópico das classes dominadas e oprimidas e, tanto uma como outra, implicaria a ação dos homens sobre a realidade social. A primeira possui uma ação correspondente à manutenção dos status quo, dos privilégios, das desigualdades, enquanto a ação correspondente para a segunda seria a radical transformação do mundo opressor. Segundo Freire, para que ocorra humanização dos homens, não há outro caminho a não ser a transformação do mundo. A libertação da opressão

Não se dá dentro da consciência dos homens, isolada do mundo, senão na práxis dos homens dentro da história que, implicando a relação consciência mundo, envolve a consciência crítica desta relação.

Aí está um dos pontos fundamentais das implicações pedagógicas do processo da humanização, que nos leva à percepção de outra impossibilidade sublinhada por nós em diferentes trabalhos – a da neutralidade da educação (FREIRE, 2015, p.161).

Assim, quando se opta pela humanização, pela transformação do mundo visando à mudança, pelo fim da opressão, pela libertação dos homens, há a necessidade de se optar de forma consciente por uma prática educativa voltada a esse fim. Ressalta Freire que a educação como tarefa humanizante, libertadora seria o ato de conhecer, diferente da educação como tarefa dominadora, desumanizante, que seria o puro ato de transferência de conhecimento (FREIRE, 2015, p. 162). A educação humanizante é o ato de reconhecer ou de refazer o conhecimento existente, assim como de desvelar e de conhecer o ainda não conhecido.

A educação ou a ação cultural para a liberdade, em lugar de ser aquela alienante transferência de conhecimento, é o autêntico ato de conhecer, em que os educandos – também educadores – como consciências “intencionadas” ao mundo ou como corpos conscientes, se inserem com os educadores – educandos também – na busca de novos conhecimentos, como consequência do ato de reconhecer o conhecimento existente (FREIRE, 2015, p. 163).

Freire interpõe que, na prática educativa libertadora, ocorre uma espécie de “arqueologia” da consciência, num sentido de “refazer o caminho natural pelo qual a consciência emerge capaz de perceber-se a si mesma”. Esse processo é chamado por Freire de “hominização”, que se dá porque o homem é um animal não apenas capaz de conhecer, mas que possui a capacidade de “saber-se conhecendo”. A consciência emerge dessa forma e, ao emergir, faz-se “com ‘intencionalidade’ e não como recipiente a ser enchido” (FREIRE, 2015, p.164).

O diálogo entre Rüsen e Freire é muito significativo para a Educação Histórica, pois há muita semelhança na forma como esses pesquisadores abordam a formação consciência, o humanismo e a práxis<sup>17</sup>. Embora os autores tratem de

---

<sup>17</sup> Sobre a práxis na perspectiva de Rüsen e de Freire, ver as pesquisas desenvolvidas no mestrado e no doutorado do pesquisador do LAPEDUH Thiago Divardim de Oliveira. DIVARDIM DE OLIVEIRA, T. **A Relação ensino e Aprendizagem como Práxis: A Educação Histórica e a Formação de Professores**. Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR, Brasil. 2012; DIVARDIM DE OLIVEIRA, T. **A formação histórica (bildung) como princípio da didática da História no Ensino Médio: teoria e práxis**. Tese de doutorado, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR, Brasil. 2017.

humanismos diferentes, concebidos em tempos e espaços diferentes, as conceitualizações de ambos são extremamente pertinentes para a perspectiva que se pretende abordar nessa dissertação acerca do modo como as religiões de matriz africana podem estar presentes na escola, assim como essa temática pode ser um recurso não só para conhecimento dessas religiões, mas para que, a partir do conhecimento dessas religiões, os jovens estudantes possam melhor lidar com os aspectos controversos de nosso passado, e refletir sobre como esse passado traumático interfere ainda hoje na percepção que possuem do outro, para que esse outro possa ver visto na sua pluralidade, respeitado na sua diversidade. Portanto, a perspectiva do humanismo de Freire, ao propor ferramentas para tomar consciência das injustiças com as populações negras, da subjugação e dos processos de opressão infringidos, que ocasionaram a própria distorção e inferiorização dos referenciais religiosos e culturais dos negros, há de proporcionar uma educação libertadora e menos opressora, injusta e discriminatória, assim como o percebemos a mesma força transformadora pela inclusão do diferente no Novo Humanismo de Rûsen.

### 3 AS RELIGIÕES COMO UM TEMA DA CULTURA: CULTURA HISTÓRICA E CULTURA DA ESCOLA

Este capítulo tem por objetivo discutir as religiões de matriz africana como um aspecto da Cultura Histórica. Quando se traz a proposta de abordar em sala de aula uma religião, esta tem que ser vista como um conteúdo de ensino, não de forma exclusiva na disciplina de História, mas também por parte de outras disciplinas que abordam os aspectos referentes à religiosidade como um componente importante para a História e cultura de um povo. O ensino de religiões não deve ser doutrinário, nem proselitista, pois a posição tomada frente à educação deve ser libertadora, emancipadora, jamais usada para fins de manipulação, dominação e subjugação dos outros em prol de interesses particulares. O ensino deve seguir os princípios da laicidade do Estado democrático de direito<sup>18</sup>.

As religiões devem ser abordadas como um conteúdo significativo para o processo de aprendizagem. Na disciplina de História, por exemplo, quando estudamos uma determinada civilização ou um povo, entre os aspectos que são abordados está a religião, pois se entende que este é inerente à sua formação, assim como os aspectos políticos, econômicos e sociais. A religião é, portanto, um tema histórico e cultural.

Quando se busca tratar das religiões de matriz africana, há a necessidade de se compreender as questões étnico-raciais que as envolvem. Portanto, num primeiro momento, se retoma o debate da questão racial, pois as religiões de matriz africana não são somente religiões não hegemônicas, religiões de minorias, são religiões de uma minoria específica: a negra. São frutos do processo histórico de escravização de milhares de africanos que foram trazidos para o Brasil. Foram e ainda são elaboradas e adaptadas à realidade dos africanos e seus descendentes. Portanto, partindo do entendimento de que o racismo no Brasil é estrutural e atinge também os aspectos dessas religiões, será feita uma breve análise sobre a importância da Lei nº 10.639 de 2003. Assim, nesse momento, se enfatiza a necessidade da abordagem das temáticas raciais, um tema que infelizmente ainda é muito caro à historiografia e ao ensino de História.

---

<sup>18</sup> Sobre a questão da laicidade ver: CUNHA, Luiz Antônio. **Educação e Religiões: a descolonização religiosa da Escola Pública**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2013; e VALENTE, Gabriela A. Laicidade, Ensino Religioso e religiosidade na escola pública brasileira: questionamentos e reflexões. In: **Pro-posições**. vol. 29, n. 1, Campinas, jan./abr. 2018 107-127.

No segundo momento serão abordadas algumas reflexões sobre as religiões de matriz africana, sobre a Cultura Histórica e se as religiões de matriz africana podem ser consideradas como um aspecto da Cultura Histórica.

Por fim, serão discutidas questões referentes às escolhas curriculares que são feitas no interior de uma cultura, assim como reflexões sobre o que seria a cultura escolar e a cultura da escola.

### 3.1 A LEI N º 10.639/03 E SUA RELEVÂNCIA ATUAL<sup>19</sup>.

A História, como foi visto até então nas perspectivas adotadas, possui um papel extremamente relevante no processo de formação de identidades e transformador da vida, tanto individual como coletiva. Quando um aluno aprende História, de forma que o conteúdo do passado passa a ser internalizado, interpretado como História, tornando-se parte de seu aparato mental, ele pode utilizar para melhor se orientar na vida presente. Se esse conteúdo mostrar uma variedade de experiências no tempo, em diversos espaços, com povos diversos e culturas diversas, pode-se desenvolver uma “racionalidade que supere a tolerância por meio do princípio de reconhecimento do outro como critério para a formação de identidades históricas pautadas na interculturalidade” (SCHMIDT, FRONZA, 2015, p.8.).

As temáticas que se desenvolvem por meio da Lei nº 10.639/03 que instituiu a obrigatoriedade do Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana são de extrema relevância na abordagem de um ensino que tenha por objetivo novas formas de identidades pautadas num novo Humanismo.

A autora Nilma Lino Gomes (2002) ressalta a importância de ver a escola como um amplo processo, responsável pela constituição da nossa humanização. Segundo a autora esse processo não se dá somente nas escolas, mas se realiza em diversos espaços, como na família, na comunidade, no trabalho, nos movimentos sociais, entre outros.

Sendo assim, a escola e seus professores não são percebidos como os únicos responsáveis pelo processo de educação. Porém, o processo educacional

---

<sup>19</sup> Algumas das discussões apresentadas aqui já foram apresentadas anteriormente num trabalho acima citado. CALDAS, C. C.; POLIDORO, M. Positivação da África: reflexões e ações acerca da percepção de alunos. In: Mauricio Polidoro; Daniel Canavese. (Org.). *Educação à distância, gênero e diversidade: interações nas práticas escolares*. 1ed. Rio de Janeiro: Autografia, 2016, p. 15-30.

que ocorre na escola, além de importante para a aquisição dos saberes, hoje é inevitável, dada a obrigatoriedade das crianças estarem na escola e, talvez o mais significativo na vida das crianças e jovens, em seu processo de formação de identidade. A escola é um dos espaços no qual se aprende e compartilha “não só conteúdos e saberes escolares, mas também, valores, crenças e hábitos, assim como preconceitos raciais, de gênero, de classe e de idade” (GOMES, 2002, p.39), e neste espaço as crianças passam boa parte de seu tempo. Para Gomes encontramos na escola mais que currículos, disciplinas escolares, regimentos, provas, testes e conteúdos. A escola

Embora concebida, nos termos dos textos legais e objetivos pedagógicos, para garantir e divulgar princípios de justiça e igualdade, tem divulgado e reforçado visão unitária e não plural de sociedade. Tem propiciado a formulação de representações que desvalorizam os diferentes, tidos como não iguais, percepção de inferioridade que lhes seria inata e quase incorrigível (SILVA, 2007, p. 496).

Foi com base nesta concepção de escola que o movimento Negro brasileiro há décadas vem denunciando o caráter excludente e racista da educação no Brasil (SILVA, 2007, p. 496). Enquanto espaço específico de formação, a escola interfere no processo de construção de identidades, assim, o olhar lançado para o negro e sua cultura, no interior da escola, tanto pode valorizar identidades e diferenças quanto pode estigmatizá-las, discriminá-las, segregá-las e até mesmo negá-las (GOMES, 2002, p.39). Esta é, portanto, uma instituição de grande relevância na manutenção dos papéis sociais, dos estereótipos, da exclusão do diferente. A Lei nº 10.639/03 foi uma grande conquista do movimento negro brasileiro. A escola sendo vista como instituição responsável pela socialização do saber e do conhecimento historicamente acumulado pela humanidade, possui um papel muito importante na construção de representações positivas sobre o negro e demais grupos que vivem uma história de exclusão (GOMES, 2002, p. 46).

Embora esta lei exista há alguns anos, se percebe que muito ainda tem que ser feito para que ela se torne realidade e seja implementada de forma efetiva e consciente nas instituições de ensino em todo território nacional. Com o objetivo de educar para as relações étnico-raciais, a lei pretende promover o reconhecimento e a valorização da decisiva participação de africanos e seus descendentes na construção da nação brasileira, assim como o respeito e divulgação de sua cultura e

história (SILVA, 2010, p.39). Esta lei trata ainda de uma “política de reparação pelos sérios danos que o racismo e políticas tácitas de exclusão dos negros da sociedade brasileira vem causando, há cinco séculos”, como afirma Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2010, p. 39).

É possível perceber diariamente o racismo presente em nossa sociedade e não são poucos os ataques à população negra. Vemos artistas e apresentadores de programas televisivos sendo ofendidos<sup>20</sup>, jovens negros assassinados diariamente por serem confundidos com bandidos<sup>21</sup>, além de discriminações mais veladas. Tem se instaurado um ultraconservadorismo misturado com a sensação de impunidade, promovidas principalmente pelas redes sociais e por certos grupos que pregam ideias retrógradas, sem embasamento científico, justificadas por preconceitos, elitismo e até mesmo pela religião. Esses grupos atacam os direitos humanos e são contra as minorias, atacando não só a população negra, mas também as mulheres, os indígenas, os movimentos sociais, os LGBTQTS. Não são poucos, também, os ataques à educação, aos educadores, aos conteúdos ensinados nas salas de aulas, como ficou exposto anteriormente. Tenta-se a todo o custo legitimar a vigilância no processo educacional e a criminalização de professores. E em meio a essa atmosfera, os conteúdos que buscam uma reparação histórica, são um alvo claro. No que concerne às religiões de matriz africana, fica claro também a intolerância com que esse tema é tratado. Não é difícil encontrar casos nos quais essa temática tenha sofrido alguma proibição ou perseguição nas escolas brasileiras<sup>22</sup>.

Com relação ao racismo velado no Brasil, sua origem é histórica e marcada pelo mito da democracia racial. Tal mito foi responsável pela ideia de uma formação harmoniosa da sociedade brasileira, que se constituiu sem conflitos raciais abertos, diferentemente do que ocorreu nos Estados Unidos e na África do Sul, países com leis específicas de segregação racial.

Após 1888, a inexistência de categorias explícitas de dominação racial incentivava ainda mais o investimento na imagem de um paraíso racial e a recriação de uma história em que a miscigenação aparecia associada a uma herança portuguesa particular e à sua suposta tolerância racial,

<sup>20</sup> Ver <<https://glo.bo/31Dpas8>>; <<https://glo.bo/33SepDQ>>. Acessado em 10/05/2019.

<sup>21</sup> Ver <<https://bit.ly/31LszVU>>; <<https://bit.ly/2Pd9VDI>>; <<https://bit.ly/2MKZPIH>>. Acessado em 10/05/2019

<sup>22</sup> Deixarei exposto aqui alguns artigos de revista que exemplificam as afirmações. Muitos outros casos podem ser observados para além dos que aqui demonstrarei. São eles: <<https://glo.bo/365uaJy>>; <<https://bit.ly/365umIM>>; <<https://bit.ly/31N73Qu>>; <<https://bit.ly/2JkmpmE>>; <<https://bit.ly/2PhZL4Q>> Acesso em 10/05/2019.



revelada em um modelo escravocrata mais brando, ainda que mais promíscuo. (...) De toda maneira, ao contrário de outras nações, onde o passado escravocrata sempre lembrou violência e arbítrio, no Brasil a história foi reconstruída de forma positiva, mesmo encontrando pouco respaldo nos dados e documentos pregressos. (SCHWARCZ, 2012, p. 42).

Além de mascarar o racismo existente, a ideia de uma democracia racial preconizava que todos teriam as mesmas condições e oportunidades, afirmando com isso que “o critério racial jamais foi relevante para definir as chances de qualquer pessoa no Brasil” (BERNARDINO, 2002, p. 249). O que é uma falácia, já que a desigualdade social no Brasil tem cor<sup>23</sup>.

A importância em discutir o mito da democracia racial e a situação da população negra reporta-se diretamente ao questionamento da sociedade que queremos e da solução que devemos buscar para alcançá-la, pois ele ainda hoje mascara o racismo existente na sociedade, o qual pode ser visto como um racismo institucionalizado. Segundo Fabiana de Moraes:

No Brasil, o Racismo Institucional é informado por uma maneira notadamente peculiar de lidarmos com a questão racial. A ideia de que, pelo fato de não possuímos segregações raciais legitimadas por um aparato jurídico, e as distinções territoriais e simbólicas não serem nomeadas através de dualismos de cor como ocorre, por exemplo, nos Estados Unidos, construímos nosso cotidiano de forma harmoniosa no que diz respeito à questão racial, finda por legitimar o privilégio da população branca, silenciando parte considerável da população negra e perpetuando uma desigualdade que se mantém sempre sob o atributo da diferença social. (MORAES, 2013, p.12).

Para além da dimensão social, os problemas relacionados ao mito da democracia racial incluem um componente perverso relacionado à dimensão da psicologia coletiva, como afirma Reis (2009, p. 445), onde até mesmo certo sentimento básico de autoestima tenderia a ser negado à população negra brasileira.

Conforme destaca Reis, a dita democracia racial, com seus ideais de oportunidades iguais a toda população brasileira desde o final do século XIX, é mais que comprovadamente uma ilusão, para não dizer que é uma mentira. A ideologia da democracia racial serve como mistificação e mascaramento de uma realidade de racismo e discriminação (REIS, 2009, p. 448).

---

<sup>23</sup> O IBGE aponta diversos dados que apontam a desigualdade entre os negros e brancos no Brasil. Ver < <https://bit.ly/2JjRFVu> > , visitado em 06/02/2019.

A escola, portanto, deve de fato tomar para si este debate e promover ações que visem não somente o ensino da História e Cultura Africana e Afro-brasileira, mas também deve conscientizar-se que, ao fazê-lo, tem por objetivo promover um espaço de novas formações de identidades, que sejam múltiplas, conscientes de suas historicidades e de sua igualdade social e de direitos as demais. Torna-se necessário

Entender o aluno como uma invenção historicamente determinada. Assim, torna-se fundamental entender as crianças e jovens como construções históricas, sociais e culturais, entendendo suas aprendizagens históricas também a partir das condições históricas e objetivas em que eles constroem a si mesmos e, portanto, as suas identidades. (SCHMIDT, 2009, p. 11).

De acordo com Schwarcz, a questão da raça teria sempre sido discutida somente “entre pessoas” e não como um tema do estatuto das leis, de modo a ser uma questão privada, mas que infere amplamente na ordem pública. Ressalta a autora que

Nessa sociedade marcada pela desigualdade e pelos privilégios, a “raça” fez e faz parte de uma agenda nacional pautada por duas atitudes paralelas e simétricas: a exclusão social e a assimilação cultural. Apesar de grande parte da população permanecer alijada da cidadania, a convivência racial é, paradoxalmente, inflacionada sob o signo da cultura e cada vez mais reconhecida como um ícone nacional. (SCHWARCZ, 2012, p. 115).

A questão do mito da democracia racial levanta ainda o debate sobre a miscigenação dos povos e de suas culturas, que proporcionou uma mistura cultural distinta e digna de ser destacada como motivo de identidade brasileira. Seria por essa cultura distinta, provinda da miscigenação, que muitos brasileiros se reconheceriam e são reconhecidos no mundo a fora. Porém, as questões raciais e de mestiçagem, não deveriam se resumir a um problema econômico, nem tão pouco analisado exclusivamente pela cultura.

É ainda forte e corre de forma paralela, portanto, a interpretação culturalista dos anos 1930, que transformou a miscigenação em nosso símbolo maior. No entanto, se a mistura de grupos e culturas foi, nos termos de Gilberto Freyre, sinal de amolecimento, significou também o enrijecimento do sistema de dominação, que passa a ser reproduzido no âmbito da intimidade. Nesse sentido, é na história que encontramos as respostas para a especificidade do racismo brasileiro, que já não se esconde mais na imagem indelével da democracia racial, mas mantém a incógnita de sua originalidade e de sua reiteração constante. Se o mito deixou de ser oficial, está internalizado. Perdeu seu estatuto científico, porém ganhou o senso

comum – essa representação, que como bem mostra Clifford Geertz, se comporta como uma poderosa teoria do dia a dia<sup>24</sup> – e o cotidiano. (SCHWARCZ, 2012, p. 116).

Vê-se que no processo de formação de identidades, no qual a escola tem papel fundamental, principalmente no que se refere ao Brasil, não deveria haver a possibilidade de se isentar do debate da questão racial.

A história oferece aos alunos (ainda que de segunda mão) mundos estranhos, eventos excitantes e pessoas enfrentando, aparentemente, desafios esmagadores. Ela mostra aos alunos o lado escuro e claro da humanidade. É um dos modos centrais de vir a entender o que é ser humano porque, ao mostrar o que os seres humanos tem feito e sofrido, ela mostra que tipo de criatura nós somos. (...) Uma parte importante da compreensão que parece estranha é a disposição em reconhecer que devemos entender situações nas quais as pessoas encontram-se e as crenças e valores que eles trouxeram, situadas em seus problemas. (LEE, 2005, p.10).

### 3.2 AS RELIGIÕES DE MATRIZ AFRICANA E SUAS PERMANÊNCIAS NA CULTURA BRASILEIRA

Poucos estudiosos no passado se interessaram pelo estudo das religiões de matriz africana. Porém, esse panorama se modificou, e é possível notar uma quantia cada vez maior de trabalhos sobre o tema na área de História, mas, sobretudo, na área de Antropologia e Sociologia<sup>25</sup>.

Nestas áreas é significativo acentuar que, nos últimos anos, aumentaram as pesquisas que tratam sobre as religiões de matriz africana e a escola, sendo produzidas principalmente nos cursos de pós-graduação de Mestrado Profissional em Ensino de História, o ProfHistória, ofertado em diversas Universidades Federais e Estaduais do país. Esse mestrado profissional é voltado para professores licenciados em História e que estejam atuando em sala de aula, com o objetivo de contribuir para a melhoria da prática docente<sup>26</sup>. Muitas das dissertações sobre as religiões da matriz africana, sobre a Lei nº 10.639/03, sobre as questões de

<sup>24</sup> Nota da autora – GEERTZ, C. *A interpretação das culturas*.

<sup>25</sup> Destacam-se nas Ciências Sociais as pesquisas dos professores Reginaldo Prandi e Vagner Gonçalves da Silva da Universidade de São Paulo – USP, Renato Ortiz da Universidade de Estadual de Campinas – UNICAMP e Luiz Mott da Universidade Federal da Bahia – UFBA. Uma obra recente, organizada por Valéria Costa e Flávio Gomes, reúne artigos diversos produzidos por historiadores, sociólogos, antropólogos e pesquisadores de outras áreas e retrata bem o crescente interesse pelas religiões afro-brasileiras. Ver: COSTA, V. GOMES, F. (Org.) *Religiões negras no Brasil: da escravidão à pós-emancipação*. São Paulo: Selo Negro, 2016.

<sup>26</sup> Para saber mais sobre o programa ver a página nacional <https://profhistoria.ufrj.br/>.

preconceito, de identidade negra, enfim, sobre a temática étnico-racial, tem sido produzidas nos cursos do ProfHistória.

Ao pesquisar no banco de teses e dissertações da CAPES, foram identificadas 560 pesquisas entre teses e dissertações na área de História. Para a pesquisa foi utilizada a palavra-chave: “religiões de matriz africana” e, entre os trabalhos localizados, somente 9 tratam especificamente sobre o tema. Dessas, 8 são dissertações de mestrado do programa ProfHistória e 1 é uma tese de doutorado produzida em outro programa de pós-graduação em História.

De outros 27 trabalhos que se relacionam ou se assemelham à presente pesquisa por abordarem as questões raciais e o ensino, 14 foram produzidas pelo ProfHistória e uma, novamente, é tese de doutorado de outro programa de pós-graduação<sup>27</sup>.

Na Educação Histórica, há dissertações de mestrado produzidas pelos pesquisadores do LAPEDUH/UFPR que chamam atenção pela proximidade com o tema proposto nessa pesquisa e que contribuem substancialmente para o enriquecimento dos debates sobre as questões de ensino de temas voltados para as questões raciais e religiosas. Ressalta-se, primeiramente a dissertação da pesquisadora Adriane de Quadros Sobanski (2008), que aborda a ideia de África na educação de jovens; há também o trabalho do pesquisador Lucas Pydd Nechi (2011), o qual busca perceber de que maneira os conceitos históricos, relacionados a temas religiosos, estão presentes na consciência histórica de jovens alunos em uma escola confessional; por fim, a dissertação de João Luís Silva Bertolini (2011) se propõe a analisar as ideias prévias dos alunos referentes ao Islã, assim como investigar como este conteúdo está presente nos manuais didáticos. As pesquisas, embora não tratem especificamente de religiões de matriz africana, são de grande importância para auxiliar nos processos e caminhos para a pesquisa de temas semelhantes nessa abordagem didática da História.

Para o estudo das religiões de matriz africana, além das limitadas pesquisas sobre o tema, as fontes históricas sobre as manifestações afro-religiosas nos

---

<sup>27</sup> A pesquisa na plataforma da CAPES foi realizada no dia 13/04/2019. Página sítio da internet <https://catalogodeteses.capes.gov.br>. Como o objetivo da pesquisa na plataforma da CAPES era ter um panorama geral das produções sobre o tema e não fazer uma relação sistemática de todos os trabalhos já produzidos, a pesquisa na plataforma ficou restrita a somente a palavra chave citada, compreendendo que se houvesse uma pesquisa mais intensiva, com outras palavras chaves e outras áreas, a quantia de trabalhos encontrados poderia ser maior. O que talvez possa ocorrer em um trabalho futuro.

primeiros séculos de colonização também são poucas. Há menções a elas nas visitas do Santo Ofício e outros documentos eclesiásticos, em alguns relatos de viajantes e mais posteriormente, nos documentos repressivos da polícia. Como ressalta Reis

Um grande problema é a escassez e a natureza das fontes. A clandestinidade a que as práticas religiosas africanas foram empurradas e a própria natureza secreta de muitos dos seus rituais reduziram sua visibilidade e, portanto, seu registro sob, digamos, condições normais de existência. Durante a escravidão, e mesmo após, as expressões religiosas negras foram descritas por escrivães de polícia que narravam invasões de terreiros ou derrotas de revoltas, por autoridades eclesiásticas e civis preocupadas em combater a “feitiçaria” e a subversão dos costumes, por viajantes estrangeiros ávidos pelo exotismo. Por isso, as informações trazem sempre distorções e preconceitos marcantes (REIS, 1988, p.57-58).

Reis destaca que, embora essas fontes possam ser problemáticas por trazerem distorções e preconceitos, seria quase impossível estudar inúmeros aspectos das camadas populares, sobretudo das camadas negras e mestiças, pois estavam à margem da cultura escrita. A solução para a investigação da história mais remota das religiões afro-brasileiras<sup>28</sup> poderia ser a história oral, e na ausência delas, os estudos antropológicos como os de Nina Rodrigues, Manoel Querino, João do Rio, realizados na passagem do século XIX para o XX podem contribuir “em parte e para tapar alguns buracos” (REIS, 1988, p. 58).

Por meio destes estudos antropológicos do início do século, nos quais foram realizadas entrevistas feitas a membros de terreiros, seria possível reconstruir muitos aspectos das religiões afro-brasileiras nos tempos da escravidão. Porém, embora tenham sido realizados em uma época muito próxima ao fim da escravidão, Reis ressalta que há de se ter um cuidado em tentar “ler para trás”. Pois, “uma das características essenciais da cultura escrava foi exatamente sua maleabilidade, sua capacidade de mudança e adaptação, sua constante reinvenções das tradições” (REIS, 1988, p. 58). Essas capacidades eram ainda mais significativas nos centros do escravismo como a Bahia, os quais recebiam constantes novas levas de escravizados de grupos étnicos distintos dos anteriores, que levavam a novas

---

<sup>28</sup> É possível notar a utilização dos termos religiões de matriz africana e religiões afro-brasileiras. O primeiro é usado num sentido mais amplo e genérico, para estudo das manifestações religiosas que envolvam em maior ou menor grau algum elemento africano, ao longo da História do Brasil, no passado e nos dias de hoje. Já o termo religião afro-brasileira, é utilizado nessa pesquisa para as manifestações religiosas exercidas pelos africanos e seus descendentes diretos no Brasil mais propriamente no passado.

direções o desenvolvimento da cultura afro-brasileira. E, por mais que se aceite que “muito do passado foi mantido nas tradições orais, ritos e mitos dos terreiros deste século, inclusive ainda vivos, sempre perdurará a dúvida sobre a adequação do método de leitura para trás” (REIS, 1988, p. 59).

Conforme apontam os estudos existentes, os primeiros registros de religiosidade afro-brasileira remontam o século XVII, apontando as práticas denominadas de calundus, como consta em poema de Gregório de Mattos e em denúncias que datam de 1685<sup>29</sup>. No século XVIII, foram encontrados diversos documentos, principalmente inquisitoriais, com referências a atividades religiosas afro-brasileiras. Reis (1988) apresenta o caso do calundu jeje em Pasto da Cachoeira, segundo porto mais importante da Bahia, em 1785; Laura de Mello e Souza (1986; 2002) apresenta muitos outros casos ocorridos na região de Minas, observando tanto os arquivos da Inquisição como também arquivos eclesiásticos sobre as devassas; Vagner Gonçalves da Silva (2005) também aponta diversos casos de práticas religiosas africanas no Brasil colonial para posteriormente abordar a formação dos primeiros terreiros do candomblé e a formação da umbanda; Luiz Mott (1986; 1994)<sup>30</sup> produziu trabalhos importantes sobre as religiões afro-brasileiras no período colonial e sobre a Inquisição no Brasil, para citar alguns exemplos dos trabalhos já realizados.

A princípio, pensara-se no calundu como um proto-candomblé ou como uma proto-umbanda, ressalta Laura de Mello e Souza, porém, revisitando seus estudos, a autora propôs um “procedimento analítico que tome o calundu antes como constelação de práticas variadas do que como rito acabado ou bem definido” (SOUZA, 2002, p.3). Essa proposição se aproxima de Reis quando ressalta a constante renovação que ocorria com novas levas de escravizados que chegavam ao Brasil. O sociólogo Roger Bastide, enfatiza também que cada século tem sua característica étnica própria, pois a chegada de grandes levas de povos bantos, depois de povos minas, depois de bantos novamente, proporcionaram que os escravizados conseguissem “estabelecer, ao menos em parte, sua civilização no

<sup>29</sup> Reis destaca o trecho de Gregório de Mattos: “Que de quilombos que tenho/ com mestres superlativos, / nos quais se ensina de noite/ os calundus e feitiços”. Sobre o caso do calundu de 1685 estaria segundo Reis no Arquivo Nacional da Torre do Tombo (ANTT), Inquisição de Lisboa, Cadernos do Nefando, 13.

<sup>30</sup> Embora Luiz Mott seja muito citado por todos os autores pesquisados, não consegui ter acesso aos artigos citados. Seriam eles: Acotunda: Raízes Setecentistas do Sincretismo Religioso Afro-Brasileiro. REVISTA DO MUSEU PAULISTA, v. 31, p. 124-147, 1986; O Calundu de Luiza Pinta: Sabará, 1739. REVISTA DO INSTITUTO DE ARTES E CULTURA, p. 73-82, 1994.

Brasil, antes que a mistura de etnias tivesse um efeito por demais desagregador” (BASTIDE, 1971, p. 69).

É obvio que o tempo podia – no novo habitat – corroer as tradições mais enraizadas. Contudo, o tráfico renovava a cada instante as fontes de vida, estabelecendo um contato permanente entre os antigos escravos e seus filhos e os recém chegados em cujas fileiras vinham, com frequência, sacerdotes, adivinhos, médico-feiticeiros, o que fez que houvesse durante todo o período escravista um rejuvenescimento dos valores religiosos exatamente quando esses tendiam a enfraquecer-se. Estamos mal informados sobre as religiões afro-brasileiras dessas épocas longínquas, mas é preciso sem dúvida substituir a ideia de centros de culto (que persistiram ao longo dos séculos até nossos dias, o que a escravidão não poderia permitir) pela ideia de uma proliferação caótica de cultos, ou de fragmentos de culto, que nasciam apenas para se extinguirem, os quais eram substituídos por outros a medida de novas chegadas de africanos. Os candomblés, os xangôs, os batuques de hoje não são os resíduos de seitas antigas que mergulham no passado do Brasil, mas organizações de data relativamente recente, remontando mais ou menos ao fim do século XVIII ou ao começo do século XIX. (...) Desta maneira, devemos-nos representar a vida religiosa dos africanos no Brasil como uma série de acontecimentos sem laços orgânicos, de tradições interrompidas e retomadas, mas que mantinham de século em século, sob formas provavelmente as mais diversas, a mesma fidelidade à mística, ou às místicas africanas. (BASTIDE, 1971, p. 69-70).

Compreende-se, portanto, que embora seja possível saber sobre as religiões afro-brasileiras durante o período da escravidão, essas não se encontram sistematizadas da mesma forma como encontramos as religiões nos dias de hoje. As fontes são escassas e vistas sempre pelo olhar do outro, do branco. Em cada região do país, em cada período temporal, as práticas religiosas dos negros foram diferentes e conseqüentemente imprimiram diferenças regionais nas práticas religiosas que surgiram posteriormente e que permanecem até os dias de hoje.

Nas pesquisas, também se ressalta o que podemos chamar de estratégias de sobrevivência da cultura africana. Bastide, ao analisar a sociedade nas plantações, dentro do sistema da Casa Grande, afirma que havia uma hierarquia étnica e que as distâncias sociais eram relativas ao afastamento dos modelos de valores europeus. Quanto mais africano, mais subjugado e oprimido, fazendo com que “a desafricanização fosse o único meio de subir na escala social, de chegar aos postos cobiçados, aqueles que davam mais liberdade, segurança e prestígio” (BASTIDE, 1971, p. 99). Após o fracasso de tentativas de insurreições, a maneira de conseguir sair da situação insuportável da escravidão, a aculturação, aparecia como seu verdadeiro prisma, a luta pelo status social. Essa tomou ou a forma puramente

cultural, de adesão ao catolicismo, à apropriação de hábitos e de formas de comportamento dos brancos, ou a forma biológica, que ocorreu por meio da miscigenação, “dando nascimento a crianças mais claras, cujos pais se ocupariam, e que seriam assim libertadas do jugo da escravidão, tendo posteriormente posição melhor na concorrência econômica” (BASTIDE, 1971, p. 100).

Para Bastide, a aculturação ocorrida no Brasil, não significou inteiramente assimilação cultural, desaparecimento total das civilizações nativas na destruidora escravidão.

A prova disso está em que, se de um lado o africano, e mais ainda o crioulo, aceitam os valores brancos, tingindo-os de preto, por outro lado, e simultaneamente, a aproximação das raças na organização da escravidão ocasionou uma transferência de traços culturais africanos para a civilização luso-brasileira (BASTIDE, 1971, p. 101).

As crianças brancas eram amamentadas por mães negras, cuidadas na sua primeira infância pelas mesmas mães negras as quais cantavam cantigas e contavam histórias de sua terra, brincavam nos terrenos das fazendas com as outras crianças negras, fazendo com que se “impregnassem de valores puramente africanos na idade em que alma é mais plástica, mais maleável às impressões de fora, as influências estranhas”, e assim, “a influência da África não cessava com a passagem da infância à adolescência; continuava insidiosa, sutil, por toda a vida” (BASTIDE, 1971, p.101).

O pesquisador realça que, nas fazendas, quando alguém adoecia, as rezas dos padres se misturam às rezas negras, as medalhas dadas aos patuás, acreditavam em Exu do mesmo modo que no Diabo. E não há como não salientar que o início da vida sexual dos senhorzinhos acontecia com as negras e que esse interesse sexual seguiria em sua vida adulta. No Brasil das grandes fazendas, a desafricanização do negro caminhou ao lado da africanização do branco “dando origem simultaneamente a crianças mulatas e a uma cultura mestiça” (BASTIDE, 1971, p.103).

Ao abordar essa questão, Bastide torna visível um tema de grande complexidade do período da escravidão no Brasil, que seria a dupla paternidade, ou a dualidade racial dos pais, fosse ela biológica ou cultural. O negro ou mulato nascido na plantação recebia os cuidados de sua mãe somente durante a amamentação. Depois era cuidado por uma mulher mais velha e bem cedo sofria a



influência do senhor, do capelão ou até mesmo de um professor, ainda mais se seu pai fosse o próprio senhor ou o capelão. Já os brancos, tinham um pai branco e uma mãe negra, a qual o educava ao mesmo tempo em que a sua mãe branca (BASTIDE, 1971, p.104). E assim, a cultura africana permeava a cultura europeia no Brasil.

Percebe-se que, embora as condições adversas da escravidão misturavam as etnias, fragmentavam as estruturas sociais nativas, impunham aos negros novos ritmos de trabalho e novas condições de vida, a cultura africana e as religiões transportadas do outro lado do Atlântico não foram mortas.

A religião, ou as religiões afro-brasileiras foram obrigadas a procurar nas estruturas sociais que lhes eram impostas “nichos” por assim dizer, onde pudessem se integrar e se desenvolver. Deviam se adaptar a novo meio humano, e esta adaptação não iria se processar sem profundas transformações da própria vida religiosa. Tornava-se necessário encontrar entre as superestruturas – outrora em conexão com a família, com a aldeia, com a tribo – e as novas infraestruturas – a grande plantação ou o centro urbano, a escravidão e a sociedade de castas hierarquizadas dominada pelos senhores brancos – laços ignorados, formas de passagem inéditas, encarnando-se no corpo social e a este, por sua vez, deixar-se penetrar por esses valores diferentes, como modelos ou normas ( BASTIDE, 1971, p. 85).

Como estratégia de sobrevivência, entre as soluções possíveis, estava reinterpretar as outras religiões do Brasil, como a indígena, a religião católica e as religiões das outras etnias africanas, preservando o aspecto nacional das religiões africanas, a qual “achou nas organizações dos cantos, das nações, das reuniões de dança, dos batuques, os nichos apropriados como os chamamos, onde pode se ocultar e sobreviver” (BASTIDE, 1917, p. 90).

As religiões afro-brasileiras permaneceram, enfim, não iguais às religiões originais na África, pois necessitaram se adaptar, se remodelar a nova realidade imposta aos escravizados. Nesse processo, o sincretismo foi uma das formas encontradas para a sobrevivência. Acrescenta-se ainda que nas cidades os escravizados podiam se encontrar nas praças públicas, o que acabava proporcionando uma solidariedade étnica. De acordo com Bastide, se a escravidão da plantação contribuiu para a desafricanização do negro, a escravidão urbana reafricaniza, pondo os negros em contato incessante com seus próprios centros de resistência cultural, confrarias ou nações (BASTIDE, 1971, p. 96). E nesse aspecto cabe evidenciar que

A manutenção das religiões africanas deve ser vista definitivamente nesse dualismo de classes opostas. (...) O negro não podia se defender materialmente contra um regime onde todos os direitos pertenciam aos brancos; refugiou-se, pois, nos valores místicos, os únicos que não lhes podiam arrebatam. Foi ao combate com as únicas armas que lhes restavam, a magia de seus feiticeiros e o mana de suas divindades guerreiras (BASTIDE, 1971, p. 96).

Reis acentua o caráter de resistência nas religiões afro-brasileiras. Os negros, como regras básicas de sobrevivência de suas religiões, tiveram que se aliar a pessoas mais privilegiadas assim como praticar suas religiões com discrição (REIS, 1988, p. 71). Os calundus e os candomblés brasileiros, desde o início, tiveram a função de dar aos seus participantes um sentido para a vida e um sentimento de proteção e segurança contra os sofrimentos de um mundo incerto (1971, p.75).

Reis, ao analisar o caso do calundu do Pasto da Cachoeira conclui que as referências ao calundu, embora indiretas,

Falam de uma insistente resistência dos africanos a abandonar suas práticas culturais. Foram pessoas como Sebastião, que não sucumbiram a perseguição, que ao longo de nossa história mantiveram vivas, e sempre renovadas, tradições religiosas populares hoje definitivamente parte da personalidade brasileira (REIS, 1988, p. 81).

### 3.3 AS RELIGIÕES COMO ASPECTOS DA CULTURA E DA CULTURA HISTÓRICA

Percebeu-se que as religiões de matriz africana são um aspecto importante da cultura brasileira, seja na manutenção de aspectos das culturas africanas, como na elaboração de uma cultura marcada pela diversidade. Clifford Geertz afirma que a religião é um sistema cultural. Conforma salienta o pesquisador, o conceito de cultura estabelecido é um padrão de significados que são transmitidos historicamente, incorporados em símbolos, assim como um sistema de concepções herdadas que estão expressas em formas simbólicas pelas quais os homens comunicam, perpetuam e desenvolvem seus conhecimentos e suas atividades em relação à vida (GEERTZ, 2013, p. 66). A religião é definida por Geertz como

um sistema de símbolos que atua para estabelecer poderosas, penetrantes e duradouras disposições e motivações nos homens através da formulação de conceitos de uma ordem de existência geral e vestindo essas concepções com tal aura de fatualidade que as disposições e motivações parecem singularmente realistas (GEERTZ, 2013, p. 67).

Segundo Geertz, os símbolos religiosos oferecem para aqueles que os adotam uma garantia cósmica para a sua capacidade de compreender o mundo e, compreendendo-o, dão “precisão a seu sentimento, uma definição às suas emoções que lhes permita suportá-lo, soturna ou alegremente, implacável ou cavaleiramente” (GEERTZ, 2013, p. 77). Para o antropólogo

A importância da religião está na capacidade de servir, tanto para um indivíduo como para um grupo, de um lado como fonte de concepções gerais, embora diferentes, do mundo, de si próprio e das relações entre elas – seu modelo da atitude – e de outro, das disposições “mentais” enraizadas, mas nem por isso menos distintas – seu modelo para a atitude. A partir dessas funções culturais fluem, por sua vez, as suas funções social e psicológica (GEERTZ, 2013, p. 90).

A partir da conceituação de religião e de cultura de Geertz, vê-se como as religiões possuem na História um papel muito relevante, uma vez que contribuem para a compreensão de aspectos das sociedades, de suas representações do mundo, de suas ações e suas motivações. Esses conceitos de cultura e religião, defendidos por Geertz, contribuem para o entendimento das religiões de matriz africana como um aspecto da cultura histórica.

A cultura histórica, de acordo com Rüsen, é uma categoria para abordar o papel da memória histórica no espaço público (RÜSEN, 1994, p.1). Contempla também as diferentes estratégias da investigação científico-acadêmica, da criação artística, da luta política pelo poder, da educação escolar e extraescolar, do ócio e de outros procedimentos da memória histórica pública (RÜSEN, 1994, p.2).

A memória histórica pode ser definida como a operação mental do sujeito de recordar na forma de uma atualização ou representação de seu próprio passado, como um tipo de memória que remonta além das fronteiras temporais da vida própria e, assim, interpreta a realidade atual e abre uma perspectiva futura que também transcende o próprio arcabouço temporal (RÜSEN, 1994, p. 6-7). Esse processo de rememoração ou de elaboração da memória histórica, só se realizaria por meio da consciência histórica.

Rüsen destaca que da consciência histórica há somente um pequeno passo para a cultura histórica. Ao se examinar o papel da consciência histórica na vida de uma sociedade, essa aparece como uma contribuição cultural fundamentalmente específica, que afeta e influencia em quase todas as áreas da práxis da vida humana. Assim, a cultura histórica pode ser definida, também, como a articulação prática e operante da consciência histórica na vida de uma sociedade. E a práxis da consciência tem a ver, fundamentalmente, com a subjetividade humana, como uma atividade da consciência, pela qual a subjetividade humana se realiza na prática e se cria, por assim dizer (RÜSEN, 1994, p.4).

A historiadora Maria Auxiliadora Schmidt ressalta, em diálogo com o conceito de cultura histórica descrito por Rüsen, que

pode se afirmar que a cultura histórica é a própria memória histórica, exercida na e pela consciência histórica, a qual dá ao sujeito uma orientação temporal para a sua práxis vital, oferecendo uma direção para a atuação e autocompreensão de si mesmo (SCHMIDT, 2014, p.32).

Uma das particularidades da consciência histórica, além da forma temporal da memória ou recordação histórica, é o modo de se rememorar o passado. Sendo recordado como algo real, como algo que verdadeiramente aconteceu, representa uma parte da articulação da experiência na interpretação do tempo. Ao mesmo tempo, esse passado rememorado se carrega de significado para o presente. Assim, a consciência histórica sintetiza a experiência temporal proveniente do passado com a expectativa temporal que se abre ao futuro (RÜSEN, 1994, p.8-9).

Como a consciência histórica se expressa por meio da narrativa, tem muito sentido caracterizar a atividade memorativa da consciência histórica como um contar histórias, e ver esta forma narrativa como uma característica essencial da cultura histórica. Por meio do processo ativo de contar histórias, por meio da narrativa, a consciência histórica se manifesta e constrói sentidos e significados. A memória histórica orienta no tempo, e estabelece através da interpretação do tempo, finalidades que guiam as ações (RÜSEN, 1994, p. 11).

A consciência histórica apresenta ainda dois aspectos, um externo, voltado para a práxis, e outro interno, no qual orienta a formação da identidade histórica. A cultura histórica é, portanto, a memória histórica, exercida na e pela consciência histórica, que assinala ao sujeito uma orientação temporal na sua vida prática,

enquanto oferece uma direção para sua atuação e uma compreensão de si mesmo (RÜSEN, 1994, p. 12).

A categoria da cultura histórica realça uma importante contribuição no processo de compreensão do lugar das religiões de matriz africana na sociedade brasileira, no sentido de perceber como que a memória histórica relativa a essas religiões influenciam práticas sociais e individuais, dentro e fora da escola, guiam ações e contribuem para a formação das identidades. Todos esses aspectos se relacionam com o que foi exposto até o momento nessa pesquisa e a função da importância da escola e da disciplina de História.

A cultura histórica, assim como a consciência histórica, é estabelecida e tem capacidade de configurar sentido em três dimensões: a *estética*, a *política* e a *cognitiva*. Em cada dimensão, os procedimentos, fatores e funções da memória histórica, se apresentam de diferentes maneiras, adquirindo assim um perfil dos fenômenos da cultura histórica (RÜSEN, 1994, p.13). Tais categorias, que representam a arte, a política e a ciência, o sentimento, a vontade e o intelecto, a beleza, o poder e a verdade, são âmbitos da cultura histórica e possuem uma inter-relação necessária. As três são de igual modo originais e não podem ser reduzidas uma pela outra (RÜSEN, 1994, p. 21).

De modo semelhante reafirma Schmidt que

A instrumentalização diminui as possibilidades de articulação entre as três dimensões, fazendo com que, muitas vezes, um dos modelos se torne mais decisivo na construção da consciência histórica. Isso pode provocar uma fragilização da força argumentativa do uso metodológico do intelecto ao abordar a experiência histórica, ou seja, a experiência do passado em relação à expectativa do futuro, sempre a partir do presente, reduzindo, assim, as potencialidades da aprendizagem histórica para a formação da consciência histórica. Essas preocupações interferem, sobremaneira, na análise das relações entre cultura histórica e ensino e aprendizagem (SCHMIDT, 2014, p. 35).

O historiador e filósofo Estevão de Rezende Martins, ao abordar o conceito de cultura histórica, apresenta importantes contribuições. Em diálogo com Rüsen, acrescenta que o primeiro aprendizado histórico possível é a transformação reflexiva da experiência em história, que ocorre conforme a cultura histórica acessível ao sujeito. De acordo com Martins a conexão do pensamento racional com o mundo, passa, para Rüsen, “forçosamente pela historicidade intrínseca da experiência, não apenas vivida, mas refletida” (MARTINS, 2012, p.68). Assim a cultura histórica

Encerra em si a tradição do agir humano no tempo e oferece, pois, o meio em que cada indivíduo, na formação da sua consciência histórica, lida com a experiência e lhe descobre ou atribui sentido. Essa experiência é histórica por natureza, pois se dá, caso a caso, no tempo e no espaço – que são, de certa maneira, “preenchidos” pela realidade efetiva da vida pessoal e social de todos. Na medida em que, pela experiência genérica dos agentes, ninguém nasce em um mundo sem história, o acervo acumulado na cultura é, por excelência, histórico. (...) o fator cultura, adicionado do qualitativo “histórica”, erige-se assim um recurso fundante da constituição, estabilização e gestão da identidade pessoal do agente. A narrativa de si para si é um procedimento mental corrente, inclusive no dia a dia dos indivíduos, com base no qual se reúne, por assim dizer, a matéria-prima do acervo cultural em que se situa o homem, e em que ele situa sua comunidade imediata e sai comunidade mediata (o mundo como um todo, mesmo de maneira apenas suposta) (MARTINS, 2012, p.68).

A cultura história é, conforme ressalta Martins, a articulação bem sucedida na prática da consciência histórica no meio da vida social. As três dimensões: estética, política e cognitiva estão inseridas na prática concreta do modo pelo qual cada sujeito lida com a consciência histórica e a insere no conjunto cultural da sociedade que pertence ou a que se sente pertencer (MARTINS, 2012, p.69).

Ao tomar cultura como um elemento constitutivo da condição humana, acentua que cada ser humano só se constituiria enquanto tal se fosse também um ser cultural. Para Martins, “cultura é uma condição necessária, embora não suficiente, para permitir a identificação do caráter humano de determinado seres, individual e coletivamente” (MARTINS, 2012, p. 72).

Em um conceito amplo, a cultura, nas vertentes individual, coletiva e pública ou estatal

Possuiria elementos distintos pelos quais cada indivíduo refere sua identidade pessoal ao conjunto de fatores que a definem: língua, espaço, época, religião, parentesco, gênero, liames particulares, enfim, o feixe de interseções historicamente dado que é processado e incorporado subjetivamente por cada pessoa (MARTINS, 2012, p.72).

Ainda segundo Martins, a História é um componente comum a todas as formas de cultura, mas que mantém a sua especificidade, a qual pode ser relacionada com a articulação temporal dos sujeitos com o processo da sua formação no passado, seu agir no presente e sua projeção no futuro. O fundamento da cultura está no fato de que o homem precisa agir para poder viver e sua ação é orientada por sentidos e finalidades. A cultura histórica é a articulação prática e eficaz operada pela consciência histórica na vida de uma sociedade. É a práxis da

consciência, mas primeiramente, se forma a consciência história, construída pelo pensamento histórico, depois se desenvolve uma cultura histórica, constituída de uma cadeia de memória pessoal ou uma memória referente à cultura, constituída pela humanidade no tempo. O caráter histórico reside na função constitutiva da memória para a identidade dos sujeitos e de suas respectivas comunidades (MARTINS, 2012, p. 73).

Martins salienta que a cultura histórica é a articulação da percepção, interpretação, orientação e teleologia na qual o tempo é um fator determinante da vida humana. Significa ainda um determinado modo de interpretar e lidar com o tempo, de modo que resulta uma história com conteúdo empírico, como produto de interpretação, como fator de orientação e como determinação de fins.

Cabe enfim, acentuar que

O ambiente cultural de cada sujeito (indivíduo ou sociedade) é, pois, a condição de possibilidade da produção da história correspondente ao respectivo meio. Por essa razão, o referencial cultural de meios distintos pode acarretar incompreensões, conflitos e choques, não apenas entre grupos geograficamente distantes, mas aproximados, por exemplo, pelos processos de colonização, e também entre grupos internamente a uma mesma sociedade formal, como ocorre com as comunidades de imigrantes em sociedade formais dominantes. (...) justamente essas constatações evidenciam o quanto a memória histórica desempenha um papel decisivo na construção da identidade. A cultura histórica – individual genérica ou formal científica – é um produto da consciência histórica, sob a forma de memória histórica, indispensável à orientação do homem em sua vida prática, às suas decisões no cotidiano, à definição de suas metas, enfim, para sua autoafirmação e em sua relação com os outros (MARTINS, 2012. p. 74-75).

Nota-se que os jovens de uma sociedade adquirem conhecimentos históricos e, conseqüentemente, uma cultura histórica no espaço público, nas igrejas, nas mídias, com a família, ainda que com outra função, diferente do conhecimento escolar. Essa cultura histórica adquirida fora do ambiente escolar é o que muitas vezes pode gerar os conflitos em sala de aula, como por exemplo, os temas controversos. As religiões de matriz africana são um assunto que geram conflito, pois historicamente essas religiões são vistas de forma negativa, o que pode ocasionar que este conflito se transponha como uma espécie de barreira no momento de ser abordado, especialmente em sala de aula.

Há na cultura histórica, conforme as dimensões evidenciadas por Rüsen (2014), a **dimensão estética** na qual as religiões de matriz africana estão presentes, como em músicas, em novelas, em obras de arte; há também na **dimensão política**

a presença das mesmas como se nota em um caso simbólico de um projeto de lei para proibir sacrifícios de animais nos terreiros<sup>31</sup>; há ainda, como foi demonstrado, um pouco dessas religiões nas pesquisas acadêmicas, compondo a **dimensão cognitiva**.

É no conjunto destas dimensões que as religiões de matriz africana adentram os muros da escola como cultura histórica, seja de forma oficial, pelos currículos escolares e livros didáticos, como também, pelos próprios alunos e o que aprendem fora da escola. E em todas suas dimensões, esses conhecimentos contribuem para a formação histórica dos jovens alunos. O que estabelece a necessidade de buscar perceber qual formação histórica está sendo proporcionada aos alunos na escola e se há a possibilidade de estar relacionada com os preceitos do Novo Humanismo.

### 3.4 A SELEÇÃO CURRICULAR DENTRO DA CULTURA HISTÓRICA E SUAS IMPLICAÇÕES PARA O PROCESSO EDUCACIONAL

Com base nas discussões de alguns autores como Forquin (1992, 1993) e Apple (1989), será discutida a seleção curricular que ocorre no interior de uma cultura que, embora necessária, acaba por representar os interesses de alguns grupos sociais, os quais determinam o que é considerado relevante a ser ensinado. Também serão abordados os conceitos de cultura escolar e cultura da escola.

Foi apresentado até o presente momento as concepções sobre a Educação Histórica, sobre história difícil, sobre o Novo Humanismo e sobre a cultura Histórica. Esses conceitos demonstram a complexidade de se pensar sobre a educação e que as escolhas teóricas que se faz ao ensinar, programar conteúdos e currículos, são determinantes para se alcançar os objetivos educacionais. Se há educação, há também um objetivo com que se almeja alcançar com essa educação, há um projeto de sociedade, há escolhas, há ideologias. Nesse sentido, Forquin realça os aspectos subjetivos envolvidos no processo educacional, pois, “ninguém pode ensinar verdadeiramente se não ensina alguma coisa que seja verdadeira ou válida a seus próprios olhos” (FORQUIN, 1993, p. 9). Para este autor todo empreendimento

---

<sup>31</sup> Sobre o assunto ver a notícia disponível na página <http://www.stf.jus.br/portal/cms/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=407159>, visitada no dia 30/04/2019.



educativo teria a responsabilidade de transmitir e perpetuar a experiência humana considerada como cultura, a qual seria o que, ao longo dos tempos, passou a possuir uma existência “pública”, sendo comunicável e memorável, cristalizando-se nos saberes cumulativos e controláveis, assim como nos sistemas de símbolos inteligíveis, nos instrumentos aperfeiçoáveis, nas obras admiráveis.

Pode-se dizer que a cultura é o conteúdo substancial da educação, sua fonte e sua justificação última, pois, a educação não seria nada fora da cultura e sem ela. Nesse sentido é pela e na educação, que a cultura se transmite e se perpetua pela “tradição docente”. A educação realiza a cultura como “memória viva, reativação incessante e sempre ameaçada, fio precário e promessa necessária da continuidade humana”, uma não pode ser pensada sem a outra e toda reflexão sobre uma desemboca imediatamente na consideração da outra (FORQUIN, 1993, p.14).

Conforme notabiliza Forquin, existe entre a educação e a cultura uma relação íntima, orgânica. A educação, principalmente a escolar, tomada num sentido amplo de formação e sociabilização do indivíduo, é sempre educação de alguém por alguém, o que se supõe comunicação, transmissão ou aquisição de alguma coisa, seja conhecimentos, competências, crenças, hábitos, valores, que constituem o que se chama de “conteúdo” da educação, os quais podem ser chamados de cultura (FORQUIN, 1993, p.10).

Há nesta função de conservação e transmissão culturais da educação, um fato no qual se deve prestar a atenção, principalmente no que concerne à educação escolar, de que toda educação supõe uma “seleção no interior da cultura e uma reelaboração dos conteúdos da cultura destinados a serem transmitidos às novas gerações” (FORQUIN, 1993, p.14). Forquin estabelece que na relação entre cultura e educação há essa dupla necessidade de seleção na cultura e de reelaboração didática.

Seria impossível a educação transmitir a cultura como patrimônio simbólico unitário e imperiosamente coerente, assim como não poderia transmitir fielmente uma cultura ou culturas. A educação, no máximo, transmite algo da cultura, elementos da cultura. A escola ensina somente uma parte extremamente restrita de tudo o que constitui “a experiência coletiva, a cultura viva de uma comunidade humana” (FORQUIN, 1993, p.15). Conforme Forquin, o que se ensina é, então, “com efeito, menos cultura do que esta parte ou esta imagem idealizada da cultura que constitui o objeto de uma aprovação social e constitui de qualquer modo sua ‘versão

autorizada', sua face legítima" (FORQUIN, 1993, p.16). Ainda assim, mesmo diante do que se considera como legítimo, como patrimônio cultural e intelectual merecedor de ser preservado e transmitido, a educação escolar só consegue incorporar em seus programas e cursos "um espectro estreito de saberes, de competências, de formas de expressão, de mitos e de símbolos socialmente mobilizadores" (FORQUIN, 1993, p.16).

A seleção é necessária. Cada escola pode fazer diferentes tipos de seleção no interior da cultura, assim como os docentes fazem seleções de um tipo ou de outro no interior da cultura. Forquin sugere utilizar o termo currículo para designar essas seleções (FORQUIN, 1992, p.31), além de evidenciar a questão de que a seleção reflete a distribuição do poder numa sociedade, assegurando o controle social dos comportamentos dos indivíduos (FORQUIN, 1992, p.39). Ressalta Forquin que

Se coloca de forma bastante evidente a questão de saber quais são estes aspectos da cultura, quais são estes conhecimentos, estas atitudes, estes valores que justificam as despesas de toda natureza que supõe um ensino sistemático e sustentado por um aparelho institucional complexo. Uma sociologia comparada dos programas escolares revela certamente o caráter instável, aleatório e numa certa medida arbitrário da demarcação entre o que pode ou deve ser transmitido num contexto altamente institucionalizado do tipo escolar, e o que pode ser aprendido ou adquirido em outros contextos, de acordo com as ocasiões e os acasos da vida (FORQUIN, 1992, p. 31).

O sociólogo aponta a necessidade da distinção principal relacionada a duas fases ou dois níveis possíveis da seleção no interior da cultura que é a oposição entre o currículo formal e o currículo real (FORQUIN, 1992, p.32), podendo ser denominados de currículo oficial e currículo oculto (FORQUIN, 1993, p.23).

O currículo formal ou oficial pode ser descrito como o ponto de vista dos construtores de programas e responsáveis oficiais ou como o programa ou conjunto de programas de aprendizagem organizado em cursos, concebidos visando que os alunos alcançassem os objetivos educativos (FORQUIN, 1993, p. 23). O currículo real ou o currículo oculto é para Forquin o "efetivamente realizado pela escolarização enquanto desenvolvimento das capacidades ou modificação dos comportamentos nos alunos", o que é adquirido nas escolas sem nunca ter estado presente nos programas oficiais (FORQUIN, 1993, p.23). Cada capítulo de um programa é passível de múltiplas interpretações e cada docente seleciona temas,

ênfatiza certos aspectos, apresenta os saberes de diversos modos, de modo que “cada sala de aula segue assim seu currículo real que, no limite, é diferente dos outros” (FORQUIN, 1992, p.32).

Observa-se que há, portanto, uma diferença entre aquilo que se pretendia ensinar e o que é de fato ensinado. Cabe ressaltar que há ainda a dimensão envolvendo o que é realmente aprendido, retido e compreendido pelos alunos. O que se pretende ensinar é diferente do que se ensina, que por sua vez é diferente do que se aprende, o que sobressalta a questão de que “as condições de recepção da mensagem pedagógica dependem também do contexto social e cultural” (FORQUIN, 1992, p.32).

Além da seleção, a educação escolar necessita tornar os saberes e matérias culturais “efetivamente transmissíveis, efetivamente assimiláveis às jovens gerações, entregar-se a um imenso trabalho de reorganização, de reconstrução, ou de posição didática” (FORQUIN, 1993, p. 16). Imperativos estes que se constituem numa cultura escolar dotada de uma “dinâmica própria e capaz de sair dos limites da escola para imprimir sua marca ‘didática’ e ‘acadêmica’ a toda espécie de outras atividades” (FORQUIN, 1993, p. 17). Somado aos programas curriculares, há a necessidade de processos didáticos, de metodologias de ensino e da criação de hábitos e esquemas operatórios nos alunos, para que incorporem, interiorizem os processos de um “espírito escolar” para além dos “produtos escolares”, ou seja, uma cultura escolar (FORQUIN, 1992, p. 33-34).

Conforme Forquin

É evidente, por exemplo, que os saberes escolares são fortemente marcados pelo modo propriamente escolar de escansão do tempo, a organização dos estudos por anos e a repartição das atividades no interior do ano, a duração dada as sequencias de curso, o ritmo de exercícios e de controles, etc. A cultura escolar apresenta-se assim como uma “cultura segunda” com relação a cultura de criação ou de invenção, uma cultura derivada e transposta, subordinada inteiramente a uma função de mediação didática e determinada pelos imperativos que decorrem desta função, como se vê através destes produtos e destes instrumentos característicos constituídos pelos programas e instruções oficiais, manuais e matérias didáticos, temas de deveres e de exercícios, controles, notas, classificações e outras formas propriamente escolares de recompensas e de sanções (FORQUIN, 1992, p. 33-34).

A cultura escolar é enfim, “o conjunto dos conteúdos cognitivos e simbólicos que, selecionados, organizados, normalizados, rotinizados, sob o efeito dos

imperativos da didatização”, constituem habitualmente o objeto de uma transmissão deliberada no contexto das escolas (FORQUIN, 1993, p.167). Esse conceito, não pode ser confundido com outro, muito próximo, que é o de cultura da escola. Forquin destaca que os alunos de diferentes meios sociais chegam à escola portando características culturais que influenciam diretamente a forma como respondem aos processos e situações de escolarização. Os professores também possuem suas características culturais, saberes, referenciais, pressupostos e valores próprios, que estão para além de sua identidade profissional e social, e a compreensão dos seus processos e das práticas pedagógicas pressupõem levá-los em consideração. Por fim, destaca ainda, que a própria escola é também um mundo social, com características de vida própria, seus ritmos e seus ritos, sua linguagem, seu imaginário, seus modos próprios de regulação e de transgressão, seu regime próprio de produção e de gestão de símbolos, que compõem essa “cultura da escola” (FORQUIN, 1993, p. 167).

Ao contribuir com os conceitos de cultura escolar e de cultura da escola, a pesquisadora Leila de Alvarenga Mafra, reforça que há uma cultura organizacional na escola, pois há uma expressão atribuída aos aspectos interpessoais e subjetivos da experiência vivida numa organização escolar. Ou seja, há um “clima da escola”, uma atmosfera escolar, referente aos aspectos especificamente percebidos e subjetivos dos atores de uma organização escolar (MAFRA, 2003, p. 115).

Essa percepção de escola visa demonstrar a necessidade de se estudar uma escola para além no macro social, em suas pequenas comunidades. Para tanto, defende que o estudo da cultura da escola busque dar visibilidade às pesquisas sobre a “*ethos* cultural de um estabelecimento de ensino, sua marca ou identidade cultural, constituída por características ou traços culturais que são transmitidos, produzidos e incorporados pela e na experiência vivida do cotidiano escolar” (MAFRA, 2003, p.126).

A cultura escolar, por sua vez, privilegia as transformações e impregnações que constituem a vida escolar, reconstruindo a trajetória histórica e social de uma instituição escolar, ou de instituições, a partir de recortes espaciais e temporais mais demarcados. As questões centrais referentes à cultura escolar se relacionam com conhecer a trajetória de uma escola, perceber a dinâmica de seus ciclos de vida, caracterizar sua identidade e seu papel social, no movimento da sociedade na qual está inserida, além das políticas públicas, e das ideias pedagógicas que orientam a

formação e a prática docente, em um determinado momento histórico (MAFRA, 2003, p. 130).

Mafra recorre a Forquin (1993) para destacar que não se deve confundir cultura da escola e cultura escolar, pois a cultura escolar é um

Conjunto de conteúdos cognitivos e simbólicos selecionados, organizados, normalizados e rotinizados, sob o efeito dos imperativos da didatização, e que constituem habitualmente o objeto de uma transmissão deliberada no contexto das escolas. O referido autor aponta três eixos temáticos priorizados pelos pesquisadores envolvidos com a história das culturas escolares: a) as normas e finalidades que regem a escola; b) avaliação do papel desempenhado pela profissionalização do trabalho do educador ao longo da história da educação; c) análise histórica dos conteúdos ensinados e das práticas escolares ((MAFRA, 2003, p.129-130).

De modo semelhante a Forquin e a Mafra, a pesquisadora mexicana Elsie Rockwell, trabalha com o conceito de cotidiano, o qual é composto por todos os tipos de atividade que constituem, desde os sujeitos particulares, processos significativos de reprodução social e apropriação cultural (ROCKWELL, 1995)<sup>32</sup>. Com esse conceito, ou categoria de análise, é possível abarcar uma grande diversidade de atividade mediante as quais professores, alunos e pais dão existência à escola dentro do horizonte cultural circunscrito a cada localidade. A continuidade material e social da escola, as orientações das práticas pedagógicas docentes, a interpretação dos conteúdos curriculares, são resultantes dessas relações cotidianas locais (ROCKWELL, 1995, p. 07-08).

De acordo com Rockwell, a escola deixa marcas na vida de quem passa por ela, porém isso se dá de modo diferente em cada sociedade e em cada escola, pois resultam de processos escolares próprios. Para compreender as experiências vivenciadas nas escolas, faz-se necessário abordar o processo escolar como um conjunto de relações e práticas institucionalizadas historicamente, sendo o currículo oficial somente um nível formativo. O que mais integra o processo escolar é uma trama complexa na qual atuam tradições históricas, variações regionais, numerosas decisões políticas, administrativas e burocráticas, consequências imprevistas da explanação técnica e interpretações particulares que fazem professores e alunos dos materiais que estão a sua volta e sobre os quais se organiza o ensino. A

---

<sup>32</sup> Sobre o conceito de cotidiano, Rockwell cita Agnes Heller (1997).

experiência escolar ocorre, enfim, em meio a uma dinâmica entre as normas oficiais e a realidade cotidiana (ROCKWELL, 1995, p.14).

Estabelece-se a distinção entre currículo oficial e currículo oculto ou real. Conforme destaca a autora, o currículo oficial não tem outra maneira de existir, de materializar-se, que senão como parte integral da complexa realidade cotidiana da escola. A esse currículo se integra outro, um mais oculto, que é mais real na perspectiva de quem participaria do processo educativo (ROCKWELL, 1995, p.15). Nesse sentido há uma diferenciação, assim como destacou Forquin, entre o que se pretender ensinar e o que realmente é aprendido pelos alunos na escola. Esse fato indica que o processo de aprendizagem se constrói mediante uma lógica própria que nem sempre coincide com a do educador. Cada sujeito acaba por selecionar, interpretar e integrar a sua maneira os elementos que lhe são apresentados durante as aulas, inclusive podendo construir conhecimentos que superam ou contradizem os conteúdos transmitidos na escola (ROCKWELL, 1995, p. 15-16).

Rockwell expõe que os conteúdos escolares se modificam historicamente, porém, são capazes de deixar os rastros de épocas anteriores na variada experiência escolar atual. Permanecem constantes certas tendências de seleção e formalização do conhecimento através de sucessivas modificações no currículo normativo. Por outro lado, definem-se implicitamente os limites e as relações entre o conhecimento cotidiano e aquele que se transmite na escola (ROCKWELL, 1995, p. 30).

De modo relevante, destaca ainda que nem tudo o que ocorre na escola obedece mecanicamente à lógica da organização do processo de trabalho no sistema capitalista, nem a lógica de conformação política do país, quando destaca, por exemplo, algumas características do processo de educação voltadas para a formação para o mercado de trabalho. Desse modo, o cotidiano escolar se organiza mediante esquemas e processos próprios, que implicam certa especificidade nas relações sociais que se reproduzem na escola. Ao reconhecer esse fato, torna-se necessário fazer uma dupla interpretação dos fenômenos escolares para captar tanto suas vinculações com processos sociais de outra ordem, como seu caráter específico dentro da tarefa social de transmissão cultural (ROCKWELL, 1995, p. 51). Tal premissa pode muito bem ser relacionada com os conceitos de cultura da escola e de cultura escolar estabelecidos por Forquin e já expostos na presente pesquisa.

Conforme Rockwell, os elementos da experiência escolar que ocultam ou que revelam algo da estrutura social têm como fundo a conformação política e ideológica da sociedade. Podem indicar diversos graus de alienação social, ou então a apropriação de conhecimentos necessários para a transformação social, pois se encontram longe de representar um sistema ideológico constante e coerente. As concepções sociais existentes nas práticas diárias das escolas coletam, conversam e reordenam as matrizes ideológicas de sucessivas conjunturas da história do país, assim como noções diversas expressas pelos próprios atores sociais do processo escolar. Concepções essas acerca do mundo social que são heterogêneas, que reinterpretem os conceitos introduzidos pelos programas vigentes, demonstrando a relativa autonomia da escola (ROCKWELL, 1995, p. 51).

Por fim, Rockwell enfatiza que existem diversas versões de escola e que as escolas se transformam. O contexto social e político impõem limites e, por vezes, abre a possibilidade de se influenciar as escolas e orientar direções ou modificações futuras. Certos conteúdos programáticos transmitidos na escola correspondem à estrutura da sociedade e a conjunturas políticas, porém, é na formação implícita e cotidiana que se expressam os nexos mais fortes entre a experiência escolar e os processos sociais. Cabe destacar que na escola não ocorre somente os processos de reprodução de relações sociais e de poder. Desenrolam-se, contudo processos de resistência e luta, assim como de apropriação da cultura, que seria parte essencial da trama cotidiana. A simultaneidade desses processos é que faz possível a transformação histórica da instituição escolar (ROCKWELL, 1995, p. 56). Ressalta-se ainda, que a transformação da experiência escolar não é possível dissociada da dimensão técnica e da dimensão política e há a necessidade de se aprofundar as análises sobre o cotidiano escolar, seguindo com as investigações do que significa essa experiência para os alunos das classes populares, assim como o que importa na vida e na consciência dos professores no contexto institucional de seus trabalhos (ROCKWELL, 1995, p. 57).

Diante das discussões relacionadas aos aspectos da reprodução da cultura na escola, pontuam-se as questões colocadas por Michael Apple (1989). Para Apple, a escola e outras instituições se envolvem numa variedade de forças e necessidades conflitantes, assim, não se deve ver a escola simplesmente como imposição dos grupos de classe, gênero e raça dominantes, mas como “o resultado

contraditório dos próprios conflitos culturais, políticos e econômicos reais dentro e fora do nosso sistema educacional” (APPLE, 1989, p. 13).

Essa afirmação tem-se construído ao longo de suas pesquisas partindo da premissa da estrita relação entre a economia e a cultura, além da esfera política, e o papel da escola nessa relação dentro da sociedade capitalista. Segundo Apple, é crescente o quadro de centralização e concentração dos recursos e poder econômicos e culturais e, por conta desse fator, deveria estar claro o controle que os interesses do capital exercem sobre a vida econômica e sobre o bem estar pessoal (APPLE, 1989, p. 24). Ao reconhecer a escola como um local que tem a função de reprodução do poder dos grupos dominantes, da desigualdade e a legitimação das instituições que a recria e as ações dentro delas (APPLE, 1989, p. 29), o autor estabelece a importância da discussão do currículo ao colocar em cheque a dita neutralidade da educação, enfatizando a importância de se questionar “o conhecimento de quais grupos deveria ser ou já estava sendo preservado e transmitido nas escolas?” (APPLE, 1989, p. 29).

Elas são órgãos reprodutivos na medida que ajudam a selecionar e a titular a força de trabalho. Nesse ponto os teóricos da reprodução não estão errados. Mas as escolas fazem mais que isso. Elas ajudam a manter o privilégio por meios culturais, ao tomar a forma e o conteúdo da cultura e do conhecimento dos grupos poderosos e defini-los como um conhecimento legítimo a ser preservado e transmitido. Dessa forma, elas atuam como agentes daquilo que Raymond Williams chamou de “tradição seletiva”. As escolas, portanto, são também agentes no processo de criação e recriação de uma cultura dominante eficaz. Elas ensinam normas, valores disposições e uma cultura que contribuem para a hegemonia ideológica dos grupos dominantes<sup>33</sup> (APPLE, 1989, p.58).

Conforme Apple, o controle do capital entra na escola pelo conteúdo e pela forma assumida pelo currículo. Além de se questionar o que não faz parte do conteúdo, há a necessidade de perceber de que modo o conteúdo, a cultura formal, é reunida, como está ocorrendo à organização do conhecimento. Cabe ressaltar, a título de exemplificação, a padronização de materiais utilizados pelos estudantes. Apple abre questionamentos sobre esses materiais, ressaltando a necessidade de se perceber qual a codificação ideológica presente nos materiais, como esses organizariam as experiências sob formas similares aos processos de consumo individual e passivo de bens e serviços pré-especificados, os quais se submetem à

---

<sup>33</sup> Apple cita WILLIAMS, R. *Marxism and Literature*, Nova York: Oxford University Press, 1977.



lógica da mercantilização “tão necessária para a contínua acumulação de capital” (APPLE, 1989, p. 46).

O debate acerca do currículo endossa a divisão entre currículo formal e currículo oculto, os quais assumem, para esse autor, essa ideia da escola enquanto lugar de reprodução. O currículo formal é responsável pela transmissão dos conteúdos selecionados, enquanto o currículo oculto se responsabiliza por instituir noções, normas, hábitos, rotinas nos estudantes, as quais são necessárias para a formação dos mesmos para o mercado de trabalho (APPLE, 1989, p. 59-60).

O pesquisador, contudo, expõe que um fato relevante é a resistência. A escola não pode ser vista somente como local de reprodução. Primeiramente, é um meio de produção, pois produz certo capital cultural (APPLE, 1989, p. 61-63). Um segundo ponto é enfatizado ao destacar a escola enquanto superestrutura, com um relativo grau de autonomia (APPLE, 1989, p. 33). Por fim, destaca que a cultura tem uma forma dual. Ela é a experiência vivida, desenvolvida e corporificada a partir das interações e vidas cotidianas de grupos específicos e é também transformada em mercadoria, em capital cultural (APPLE, 1989, p 34-35).

Essas exposições que pontuam que as escolas são produzidas sob formas que estão plenas de contradições e por um processo que é ele mesmo calcado em contestação e luta, sendo a resistência e a contestação à dominação real (APPLE, 1989, p. 41).

Se nas escolas é possível perceber elementos de contradição, relativa autonomia e resistência, esses elementos demonstram o potencial transformativo. Não se pode ignorar que milhões de pessoas trabalham na instituição escolar, portanto, há uma cultura do trabalho dos professores que pode ser usada para propósitos educativos, num processo de educação política. Para tanto, há a necessidade de uma ação curricular que possibilite esse processo. Ressalta Apple

Se podemos encontrar resistências, se mesmo num nível informal podemos encontrar homens e mulheres em nossas empresas, fábricas e em outros locais lutando para manter seus conhecimentos, humanidade e dignidade, então a ação curricular pode ser mais importante do que imaginamos. Pois os estudantes necessitam ver a história e a legitimidade dessas lutas (APPLE, 1989, p.102).

Percebe-se a atuação da cultura dominante na determinação da sociedade com o objetivo de manter-se no poder, principalmente por meio da seleção

curricular. Porém, a escola possui sua dinâmica própria e o que realmente se ensina não é necessariamente o que os programas oficiais estipulam. Soma-se a esse fator, a questão de que cada escola, composta por pessoas diferentes, com realidades diferentes, empregam diferentes currículos ocultos. Os estudantes, dado suas particularidades culturais, absorvem de modo distinto o que é ensinado nas escolas.

É necessário reconhecer os estudantes como sujeitos de seu próprio processo de conhecimento, levando em conta a cultura que está contida neles, assim como reconhecer criticamente a atuação da cultura dominante sobre eles, que os imobiliza, para se tornarem sujeitos ativos e não objetos. Dessa forma, a ação dos professores pode levar à ação para a transformação, ou à ação cultural para a conscientização, para a prática da liberdade.

#### **4 A CULTURA ESCOLAR E AS NUANCES DA CULTURA DE UMA ESCOLA: AS RELIGIÕES DE MATRIZ AFRICANA NA ESCOLA A PARTIR DA ANÁLISE DOS DOCUMENTOS OFICIAIS**

De acordo com as discussões realizadas anteriormente, procurou-se demonstrar que as religiões de matriz africana são importantes para a História do Brasil, assim como, a partir de uma concepção de Ensino de História com base no desenvolvimento de uma consciência histórica crítica, são um conteúdo controverso e com forte apelo para a formação com base em um Novo Humanismo voltado para o respeito e aceitação da diversidade e do outro em sua complexidade e magnitude.

Observou-se, contudo, que os conteúdos escolares passam por uma seleção dentro da cultura, pois não haveria a possibilidade de se transmitir tudo o que se produziu e se produz em termos de cultura e conhecimento. A seleção, embora necessária, passa pelas relações de poder dentro das sociedades, para se determinar quais conhecimentos são mais relevantes a serem transmitidos, o que muitas vezes acaba por privilegiar determinados grupos, mantendo inclusive as desigualdades sociais. Forquin chama essa seleção de “currículo”.

A presente pesquisa, ao ressaltar o potencial do conteúdo das religiões matriz africana, não somente por reconhecer a importância e influência na História e Cultura Brasileira, mas por possibilitar um novo olhar para essas religiões, para a cultura africana e afro-brasileira, pretendeu evidenciar que, embora haja uma lei que institua a obrigatoriedade do Ensino da História e da Cultura Afro-brasileira e Africana, há a necessidade de verificar se e como, no espaço escolar, os documentos oficiais trazem as religiões de matriz africana como conteúdo a ser estudado.

##### **4.1 ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA EMPÍRICA**

Salientando a importância do método, o pesquisador Paulo Salles de Oliveira descreve que o método é um percurso escolhido entre outros possíveis e que muitas vezes o pesquisador, por não ter consciência de todos os aspectos que envolvem este caminho, não assume um método. Nesse caso, corre muitos riscos de não proceder criteriosamente e coerentemente com as premissas teóricas que norteiam seu pensamento (OLIVEIRA, 2001, p.17). Sendo assim,

O método não representa tão somente um caminho qualquer entre outros, mas um caminho seguro, uma via de acesso que permita interpretar com a maior coerência e correção possíveis as questões sociais propostas num dado estudo, dentro da perspectiva abraçada pelo pesquisador (OLIVEIRA, 2001, p.17).

Essa pesquisa pode ser definida no campo das pesquisas qualitativas, embora autores como Gamboa (2003) e Lessard-Herbert, Goyette e Boutin (1990), afirmem a necessidade de se relativizar as distinções entre pesquisas qualitativas e quantitativas, pois mais importante que a nomeação da pesquisa é primar pela qualidade da pesquisa. A preocupação deve ser, acima de tudo, com a qualidade da pesquisa em termos de aprofundamentos epistemológicos, a qual também se verifica e se valoriza em razão da sua contribuição com a prática. O grau de qualidade acadêmica é proporcional à proximidade com a práxis, com a possibilidade da aplicação dos resultados e com a intervenção sobre a realidade diagnosticada. Assim, “é prioridade nos debruçarmos sobre a qualidade da pesquisa produzida no país e identificar as suas contribuições na compreensão da problemática da sociedade brasileira” (GAMBOA, 2003, p. 405). Ainda, autores como Miles e Huberman (1984, p.20, apud LESSARD-HEBERT, GOYETTE e BOUTIN, 1990, p. 36), afirmam que há entre as metodologias qualitativas e quantitativas, um continuum metodológico e não uma dicotomia e que

O debate sobre uma distinção paradigmática conduz a construção de barreiras que entravam a sua liberdade de movimentos e impede o progresso de questões metodológicas de ordem prática, com as quais os investigadores actualmente se defrontam. (LESSARD-HEBERT, GOYETTE e BOUTIN, 1990, p. 37).

As metodologias quantitativa e qualitativa, por vezes coexistiram e os investigadores combinaram frequentemente as duas perspectivas (LESSARD-HEBERT, GOYETTE e BOUTIN, 1990, p. 34). Estabelecendo não uma dicotomia entre os métodos de pesquisa, mas um continuum entre o quantitativo e o qualitativo, a tomada de posição pela metodologia qualitativa abarcaria um conjunto de abordagens tidas como investigações interpretativas (LESSARD-HEBERT, GOYETTE e BOUTIN, 1990, p. 31). A necessidade seria de se recorrer a uma definição que coloca em evidencia o significado dos dados, mais do que uma definição restrita e técnica que implica num compromisso de não utilizar a

quantificação. Assim, as investigações qualitativas partilham de um interesse pelo significado conferido pelos atores às ações nas quais se empenham, significado esse que é produto de um processo de interpretação que desempenha um papel chave na vida social (LESSARD-HEBERT, GOYETTE e BOUTIN, 1990, p. 32).

Na mesma perspectiva, Marli André (2013) corrobora que o rigor metodológico é mais importante que a indicação do tipo de pesquisa. Para essa autora é necessário a explicitação dos passos seguidos na realização da pesquisa, para que a pesquisa possa ser seguida por outros pesquisadores e até mesmo refutada (ANDRÉ, 2013, p. 96).

Nesse sentido, cabe ressaltar a opção pela pesquisa qualitativa pela importância dada a interpretação dos fatos, assim como a definição de um estudo de caso qualitativo em educação. Segundo André, o estudo de caso na pesquisa educacional surge no sentido abrangente de “focalizar um fenômeno particular, levando em conta seu contexto e suas múltiplas dimensões. Valorizando-se o aspecto unitário, mas ressaltando-se a necessidade da análise situada e em profundidade” (ANDRÉ, 2013, p. 97).

As abordagens qualitativas de pesquisa se fundamentam numa perspectiva que concebe o conhecimento como um processo socialmente construído pelos sujeitos nas suas interações cotidianas, enquanto atuam na realidade, transformando-a e sendo por ela transformados. Assim, o mundo do sujeito, os significados que atribui as suas experiências cotidianas, sua linguagem, suas produções culturais e suas formas de interações sociais constituem os núcleos centrais de preocupação dos pesquisadores. Se a visão de realidade é construída pelos sujeitos, nas interações sociais vivenciadas em seu ambiente de trabalho, de lazer, na família, torna-se fundamental uma aproximação do pesquisador a essas condições (ANDRÉ, 2013, p. 97).

A pesquisadora destaca três pressupostos básicos que devem ser levados em conta quando se opta pelo estudo de caso qualitativo: o conhecimento está em constante processo de construção; o caso envolve uma multiplicidade de dimensões; a realidade pode ser compreendida sob diversas óticas (ANDRÉ, 2013, p.97). Ressalta ainda que o estudo de caso tem uma particularidade a ser investigada e que deve levar em conta seu contexto e a multiplicidade de elementos que o compõe (ANDRÉ, 2013, p.98).

Em outro trabalho, André ressaltava que uma das características mais distintas do estudo de caso é a ênfase na singularidade, o que implica em examinar o objeto de estudo como único, “uma representação singular da realidade, realidade esta,

multidimensional e historicamente construída” (ANDRÉ, 1984, p.52). A partir dessas premissas, o estudo de caso possibilita uma generalização naturalística, tratada como um processo subjetivo, pois, o reconhecimento de semelhanças ou de aspectos típicos ocorre no domínio do indivíduo (ANDRÉ, 1984, p.52).

Na medida em que o sujeito (o leitor) percebe a equivalência deste caso particular com outros casos ou situações por ele vivenciadas anteriormente, ele estabelece as bases da generalização naturalística. Para isso ele usa prioritariamente um conhecimento que Poanyi chama de conhecimento tácito que são aquelas sensações, intuições, percepções que não se podem ser expressas em palavras. O estudo de caso supõe que o leitor vá usar esse conhecimento tácito para fazer as generalizações e para desenvolver novas ideias, novos significados, novas compreensões (ANDRÉ, 1984, p.52).

André estabelece que, em geral um estudo de caso segue três fases: a exploratória ou de definição dos focos de estudo; a fase da coleta dos dados ou de delimitação do estudo; e a fase de análise sistemática dos dados (ANDRÉ, 2013, p.98).

Partindo dessa premissa, a presente pesquisa acabou por ancorar-se no estudo de um caso, ou seja, de como se manifestam as religiões de matriz africana nos documentos da cultura escolar de uma escola específica. As etapas da pesquisa passam a ser descritas nas fases definidas por André.

Na fase exploratória, o que se pretendeu estudar foi como as religiões de matriz africana se manifestam numa escola estadual de Curitiba, uma vez que as religiões são um elemento importantíssimo para a compreensão da História de qualquer povo e essas religiões específicas são também de tamanha relevância para a formação da cultura e história brasileira.

Após a escolha da escola, foi conversado com a equipe diretiva e pedagógica, exposta a proposta e objetivos da pesquisa, sendo autorizado o acesso às dependências da escola, aos documentos e a realização da pesquisa<sup>34</sup>.

Para a percepção dessas manifestações, optou-se por compreender como essas religiões se apresentam num contexto oficial, sendo analisados para isso os documentos reconhecidos como oficiais e que fazem parte da cultura escolar.

Foram selecionados os documentos das disciplinas de História, Arte, Ensino Religioso e Sociologia. Os documentos analisados foram:

---

<sup>34</sup> A autorização assinada pela direção da escola encontra-se em anexo.

- Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná (DCE)<sup>35</sup>;
- Os planejamentos dos professores que, de acordo com a nomenclatura sugerida pela secretaria de Estado de Educação do Paraná, são chamados de Plano de Trabalho Docente;
- Os livros didáticos utilizados nestas disciplinas.

Além dos documentos relacionados às disciplinas indicadas, foi analisado o Projeto Político Pedagógico (PPP) de um Colégio Estadual de porte médio, localizado no município de Curitiba-PR;

A princípio, pretendia-se que os documentos analisados fossem unicamente aqueles relacionados à disciplina de História, porém, o percurso da pesquisa revelou que as religiões de matriz africana são objetos de estudo e ensino em outras disciplinas, como o Ensino Religioso, a Arte e a Sociologia. Assim as mesmas passaram a compor as análises, visando uma compreensão mais abrangente da problemática da pesquisa. Tais documentos foram selecionados, pois se compreendeu que, por intermédio deles, é possível compreender de modo mais singular a cultura escolar e a cultura da escola na qual se realizou a pesquisa. As DCEs compõem o currículo pensado para o Estado do Paraná, enquanto o PPP intenciona integrá-las à realidade da escola. Por sua vez, os professores da escola produzem seus próprios planejamentos com base nestes documentos, levando em conta as necessidades específicas de cada grupo de alunos.

Para o desenvolvimento da pesquisa, buscou-se perceber como essas religiões podem se manifestar para além dos documentos, numa perspectiva de análise do cotidiano escolar. Para tanto, foram escolhidas as atividades produzidas na Semana da Consciência Negra, que foram apresentadas aos demais colegas e professores no dia 27 de novembro de 2018.

Compreende-se, conforme a concepção de cultura de uma escola, que cada escola possui suas particularidades e que estabelecem seus próprios currículos a partir das diretrizes gerais. Reconhece-se, portanto, que, se fosse realizada essa mesma pesquisa em outros espaços, geraria resultados diferenciados assim como a necessidade de se analisar outros elementos que não foram analisados nessa pesquisa atual.

---

<sup>35</sup> O documento encontra-se disponível no portal Dia a Dia Educação, da SEED – PR, através do endereço eletrônico < <https://bit.ly/2NgYd8C> >, acesso em 30/04/2019.

A relevância de pesquisas que ainda poderão ser realizadas pode ser notada a partir do trabalho de Valente e Setton (2014) no qual as autoras buscam perceber as manifestações religiosas no espaço escolar, pois, a “presença da cultura escolar e as várias formas de expressão da religiosidade na escola podem caracterizar a transmissão de um conhecimento subjetivo de forma não intencional” (SETTON e VALENTE, 2014, p.180).

A coleta de dados referente à observação da presença das religiões de matriz africana na escola deu-se a partir da ida à escola no dia que estipulado pela Equipe Multidisciplinar para a Semana da Consciência Negra, no ano de 2018<sup>36</sup>.

Os demais dados foram coletados com idas à escola durante os meses de abril e maio de 2019 para a análise dos livros didáticos utilizados pelos alunos no ensino fundamental e médio, do PPP da escola, do planejamento dos professores e da ementa das disciplinas que os professores deveriam disponibilizar com uma sucinta relação dos conteúdos trabalhados em cada trimestre.

O acesso aos documentos que foram analisados nesta fase da pesquisa foi obtido conforme a sua disponibilidade e acesso:

- As DCEs foram acessadas via do site da Secretaria de Educação do Paraná;
- Os documentos da escola (PPP, PTD e Livros didáticos) foram obtidos por meio da autorização da direção da escola após a apresentação da carta com os objetivos da pesquisa. Neste momento foi explicitado à coordenação sobre a necessidade de acesso aos documentos que ficam em posse da equipe pedagógica.

Em seguida foram realizadas as análises referentes às leituras destes documentos com as possíveis relações com o que foi exposto teoricamente até então.

#### 4.2 ANÁLISE DOCUMENTAL E CRUZAMENTO DOS DADOS

A fim de se estabelecer com clareza esta etapa da pesquisa, optou-se por separar a apresentação das análises de cada documento.

---

<sup>36</sup> Nesse ano, a pesquisadora estava afastada das suas atividades por motivos pessoais, o que levou a continuação da coleta de dados somente no ano seguinte.



#### 4.2.1 As Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná - DCEs

As DCEs do Estado do Paraná analisadas foram das seguintes disciplinas: História, Arte, Ensino Religioso e Sociologia. Esta última foi incluída posteriormente, por ter sido mencionada no PPP como uma das disciplinas que contempla, em seus conteúdos, as religiões de matriz africana.

Cabe ressaltar que as DCEs em vigor são de 2008, porém, com a aprovação da nova Base Nacional Comum Curricular existe a sinalização para novas diretrizes como aponta o documento de 2018, intitulado “*Referencial Curricular do Paraná: Princípios, Direitos e Orientações*”, numa versão preliminar<sup>37</sup>. Como a BNCC não foi implementada nas escolas até o momento de realização da pesquisa, não foi possível analisar seu impacto sobre as práticas pedagógicas, os conteúdos e o cotidiano. Portanto, nem a BNCC, nem esse documento preliminar do Estado serão objeto de análise nesta pesquisa.

Buscou-se perceber se de fato nas DCEs das disciplinas de Arte, História, Sociologia e Ensino Religioso estavam explicitados os conteúdos identificados com as religiões de matriz africana ou se eram trazidas à tona a cultura brasileira ou a diversidade religiosa de forma vaga ou geral. Não foi objetivo da pesquisa analisar as concepções presentes nas DCEs sobre os sujeitos da educação básica, sobre os fundamentos teóricos e sobre o currículo.

Analisando as DCEs, percebeu-se que há um mesmo texto introdutório presente na primeira parte de todas as disciplinas, com orientações gerais, e que é na segunda parte do documento que é feita a orientações curriculares das disciplinas específicas.

Na parte que é comum a todas DCEs, encontram-se elementos que se remetem aos conteúdos relacionados à diversidade e as questões sociais, ambientais e de gênero que passaram a serem incluídos nos currículos. A princípio, essa inclusão ocorreu como temas transversais nas disciplinas, impostos a todas elas de forma artificial e arbitrária. Entretanto, as DCEs recomendam que esses temas sejam abordados pelas disciplinas que lhes são afins, de forma contextualizada, articulados com os respectivos objetos de estudo dessas disciplinas

---

<sup>37</sup> O documento encontra-se disponível no portal Dia a Dia Educação, da SEED – PR, através do endereço eletrônico <[http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/bncc/2018/referencial\\_curricular\\_parana\\_preliminar.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/bncc/2018/referencial_curricular_parana_preliminar.pdf)>, acesso em 03/06/2019.

e sob o rigor de seus referenciais teórico-conceituais (PARANÁ, 2008, p.26). Para além dessa afirmação, nesse primeiro momento, nada mais consta sobre as questões relacionadas à História e Cultura Africana e Afro-brasileira.

Outro ponto em comum a ser destacado é que em todos os documentos há um indicativo que normatiza a organização das disciplinas que deve ser em: conteúdos estruturantes, conteúdos básicos, abordagem teórico-metodológica e avaliação. A partir desses quatro aspectos é que se realizam as orientações para os professores elaborarem os planos de trabalho docente, ou planejamentos, os quais devem conter os conteúdos específicos a partir das determinações das diretrizes.

A segunda parte das DCEs, a parte específica de cada disciplina, as quais serão analisadas individualmente a seguir, expõe as dimensões históricas de cada disciplina, as questões teórico-metodológicas que norteiam os documentos, questões referentes aos conteúdos estruturantes, encaminhamentos metodológicos e a avaliação.

Por fim, os documentos trazem em anexo um quadro com conteúdos básicos de cada disciplina, abordando o que deve ser trabalhado em cada um dos anos do Ensino Fundamental e nos anos do Ensino Médio. Na análise das DCEs, se levou em conta tanto o texto específico de cada disciplina, como os quadros que contemplam a estrutura dos conteúdos.

#### 4.2.1.1 Diretriz Curricular da Educação Básica - História

Nas diretrizes para o Ensino de História percebe-se que, ao longo do documento, não há nenhuma orientação específica relacionada às religiões de matriz africana. Não se faz menção sobre a inclusão deste conteúdo em nenhuma das subdivisões do documento, isto é, quando se referem às questões históricas da disciplina, às questões teórico-metodológicas, aos conteúdos estruturantes, encaminhamentos metodológicos ou sobre a avaliação.

No que se refere ao quadro de conteúdos básicos, o primeiro ponto a se destacar é que, tanto no Ensino Fundamental como no Ensino Médio, encontra-se a orientação de abordagem teórico-metodológica que determina “deverão ser considerados os contextos relativos às histórias local, da América Latina, da África e da Ásia” (PARANÁ, 2008a, 89-93). Porém, como se encontra somente essa

orientação, leva a crer que cabe ao professor abordar o que achar pertinente conforme conteúdo específico.

No quadro relativo ao 6º ano há orientações que remetem ao trabalho sobre religiosidade, mas nada específico referente às religiões de matriz africana, ficando a critério do professor, novamente, estipular o que abordar nos conteúdos específicos.

No processo avaliativo deve-se fazer uso: de narrativas e documentos históricos, inclusive os produzidos pelos alunos; verificação e confronto de documentos de diferentes naturezas como: os mitos; lendas; cultura popular, festa e religiosidade; constituição do pensamento científico; formas de representação humana; oralidade e a escrita e formas de narrar à história etc. (PARANÁ, 2008a, p.89).

Com relação ao quadro com a organização dos conteúdos nas diretrizes do Ensino Médio, cabe ressaltar que, quando o documento foi elaborado, a proposta era trabalhar a História Temática, com seis propostas de temas: trabalho escravo, servil, assalariado e trabalho livre; urbanização e industrialização; o Estado e as relações de poder; os sujeitos, as revoltas e as guerras; movimentos sociais, políticos, culturais e as guerras e revoluções; e a cultura e a religiosidade.

Há ao longo do quadro do Ensino Médio em todos os temas diversas menções à escravidão africana, porém, quando se aborda o tema relacionado à Cultura e a Religiosidade, se estipula de forma clara abordar de modo mais específico as religiões de matriz africana.

Pretende perceber como os estudantes compreendem: os rituais, mitos e imaginários dos povos (africanos, asiáticos, americanos e europeus); os mitos e a arte greco-romanos e a formação das grandes religiões (hinduísmo, budismo, confucionismo, judaísmo, cristianismo, islamismo); os movimentos religiosos e culturais na passagem do feudalismo para o capitalismo; o modernismo brasileiro; representação dos movimentos sociais, políticos e culturais por meio da arte brasileira; as etnias indígenas e africanas e suas manifestações artísticas, culturais e religiosas; as festas populares no Brasil: congadas, cavalcadas, fandango, folia de reis, boi de mamão, romaria de São Gonçalo e outras (PARANÁ, 2008a, p.93).

Por fim, de toda a DCE de História, é apenas no quadro do Ensino Médio que se encontra uma orientação mais objetiva no que se refere ao ensino das religiões de matriz africana como um conteúdo da História.

#### 4.2.1.2 Diretriz Curricular da Educação Básica - Arte

As diretrizes para a disciplina de Artes se divide nas áreas de Música, Artes Visuais, Teatro e Dança.

Cada uma dessas áreas se subdivide num quadro em conteúdos estruturantes, conteúdos básicos, abordagem teórico-metodológica e expectativas de aprendizagem.

Na parte destinada ao sexto ano do Ensino Fundamental na área de Música, o que pode se aproximar com os conteúdos de religiões de matriz africana é por intermédio de relações com o período Histórico da África. No sétimo ano, pode-se relacionar com música popular e étnica; no oitavo ano, de acordo com os conteúdos propostos no documento, não seria possível fazer nenhuma relação e, no nono ano, a relação das religiões de matriz africana pode ser feita com a música popular brasileira. Mas essas relações não estão descritas no documento, são apenas possibilidades que a presente pesquisa buscou levantar.

Na área das Artes Visuais, no sexto ano se propõe o trabalho com arte africana; no sétimo anos com arte popular; no oitavo anos novamente não há relações entre os conteúdos propostos pelas DCEs e o objeto de pesquisa, e no novo ano é possível abordar o conteúdo de religiões de matriz africana com possíveis relações com Arte Latino-Americana, pois há também nesses outros países a presença de religiões de matriz africana.

Na área do Teatro há menção no sétimo ano sobre o Teatro Africano, Brasileiro e Popular. Assim como na área da Dança, em que somente no sétimo ano há indicação para a dança Popular, Brasileira, Paranaense e Africana.

Ressaltamos que o documento não aponta diretamente um tema sobre as religiões de matriz africana, mesmo que diversos ritmos brasileiros tenham nascido devido a essas manifestações religiosas. O que se percebe é a orientação para que o professor relacione o conhecimento com formas artísticas populares e o cotidiano do estudante.

#### 4.2.1.3 Diretriz Curricular da Educação Básica - Sociologia

Nas diretrizes de Sociologia há, a princípio, um amplo campo no qual se é possível explorar as religiões de matriz africana devido à própria natureza da

disciplina. Os conteúdos estruturantes são o processo de socialização e as instituições sociais; a Cultura e indústria cultural; o Trabalho, produção e classes sociais; o Poder, política e ideologia; e os Direitos, cidadania e movimentos sociais. Em praticamente todos esses conteúdos estruturantes é possível fazer uma relação com as religiões de matriz africana.

Ao longo do texto da diretriz, nada consta sobre as religiões de matriz africana, no entanto, no quadro de conteúdos, há, no campo do conteúdo estruturante de Cultura e Indústria cultural, os conteúdos básicos de Diversidade Cultural e de Culturas afro-brasileiras e africanas, com a orientação de que se espera que os estudantes identifiquem e compreendam a diversidade cultural, étnica, religiosa e as diferenças sexuais e de gênero presentes nas sociedades.

#### 4.2.1.4 Diretriz Curricular da Educação Básica – Ensino Religioso

As diretrizes para a disciplina de Ensino Religioso trazem, inicialmente, um histórico da disciplina no sistema educacional brasileiro com um forte apelo ao fato de que somente após a LDB de 1996 foi proposto um modelo laico e pluralista com a intenção de impedir qualquer forma de prática catequética nas escolas públicas (PARANÁ, 2008d, p.40).

Nos fundamentos teórico-metodológicos da disciplina, são propostos que:

A disciplina de Ensino Religioso deve orientar-se para a apropriação dos saberes sobre as expressões e organizações religiosas das diversas culturas na sua relação com outros campos do conhecimento. No Brasil, a atuação de alguns segmentos sociais/culturais vem consolidando o reconhecimento da diversidade religiosa e demandando da escola o trabalho pedagógico com o conhecimento sobre essa diversidade, frutos das raízes culturais brasileiras. Nesse sentido, um dos grandes desafios da escola e da disciplina de Ensino Religioso é efetivar uma prática de ensino voltada para a superação do preconceito religioso, como também, desprender-se do seu histórico confessional catequético, para a construção e consolidação do respeito à diversidade cultural e religiosa. (PARANÁ, 2008d, p. 45).

Partindo da concepção do Sagrado, o texto das diretrizes se divide em: conteúdos estruturantes do Texto Sagrado, da Paisagem Religiosa e do Universo Simbólico Religioso. Em seguida, os conteúdos básicos se subdividem em: Organizações Religiosas, Lugares Sagrados, Textos Sagrados orais ou escritos e Símbolos Religiosos, para o sexto ano, e em Temporalidade Sagrada, Festas

Religiosas, Ritos e Vida e Morte, para o sétimo ano. As orientações gerais são que os alunos estabeleçam discussões sobre o Sagrado numa perspectiva laica, desenvolvam uma cultura de respeito à diversidade religiosa e cultural e reconheçam que o fenômeno religioso é um dado de cultura e de identidade de cada grupo social. Não se faz no documento nenhum tipo de explicação sobre religiões específicas.

Com relação às religiões de matriz africana, o que está presente no texto, é um único exemplo, na parte destinada à explicação do componente referente às festas religiosas, quando se faz menção a Festa de Iemanjá (PARANÁ, 2008d, p. 64). Nada mais se aplica especificamente as religiões de matriz africana.

Como se pode perceber após a análise das DCEs, vê-se que esse documento norteador da Educação no Estado do Paraná, é muito superficial no que concerne à abordagem do conteúdo específico de religiões matriz africana, quase não aparecendo, apesar de ser um importante aspecto, entre tantos outros a serem estudados, que englobam a lei 10.639/03 que propõe o ensino da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira. E se nesses documentos muito pouco se propõe para que sejam estudadas nas escolas essas religiões, cabe tentar perceber se há nos documentos a seguir elementos que possam dar mais informações sobre como elas estão presentes na cultura escolar.

#### 4.2.2 O Projeto Político Pedagógico da escola - PPP

Após a análise das Diretrizes Curriculares, buscou-se analisar o Projeto Político Pedagógico da Escola, a fim de compreender como a escola direciona o currículo escolar a partir do que se propõem nas DCEs, e procurar perceber se há indicativos que possam conduzir o trabalho com as disciplinas escolares no sentido de contemplar o debate sobre o conteúdo religiões e, de forma particular, as religiões de matriz africana.

Um primeiro ponto a ser destacado sobre o PPP é o fato do citado documento ter sido elaborado ano de 2012, estando um tanto defasado em termos de informações contidas sobre a escola, como: o número de alunos, de turmas, de professores, funcionários e outras informações referentes à organização do espaço escolar e curricular. Porém, é este documento que orienta e baliza a organização dos planos de trabalho docente (PDT) e as demais decisões referentes à escola.

#### 4.2.2.1 Descrição da escola

O Colégio Estadual escolhido para a realização da pesquisa iniciou suas atividades funcionando nas dependências de uma Escola Municipal, em 17 de março de 1983, funcionando em prédio próprio somente no ano 1989, no mesmo prédio no qual se situa até hoje, no bairro da Cidade Industrial de Curitiba, o CIC, na Vila Itatiaia.

Inicialmente, o colégio ofertava apenas as séries finais do fundamental, passando a ofertar o ensino médio em 1992 devido à crescente demanda local. Conta hoje com turmas das séries finais do Ensino Fundamental no período da manhã e da tarde e do Ensino médio pela manhã e à noite.

Em 2012 o número de alunos era de 1434, porém, nos últimos anos, o número de estudantes atendidos pela escola vem diminuindo a cada ano, representando um número inferior de turmas, de funcionários, de professores, de pedagogos e de direção auxiliar. De acordo com os dados da secretaria, a escola conta hoje com cerca de 850 alunos.

Segundo os dados contidos no PPP, o Colégio está situado em um território com contexto social de contravenção, uso de drogas, desestruturação familiar e desigualdade social que interferem no processo de ensino e aprendizagem, e a maioria dos alunos é proveniente de famílias humildes e de baixa renda, sem perspectiva e sem incentivos familiares e sociais (PPP, 2012, p. 13). Conforme cita o documento, diante dessa realidade as taxas de reprovação e de abandono são altas.

Com relação à estrutura física e predial da escola, esta é composta por três blocos com salas de aula e banheiros, um bloco com a cantina, onde são servidas as merendas, um bloco com a cantina comercial e a sala da coordenação pedagógica e, por fim, um bloco com a sala dos professores, sala da direção almoxarifado, secretaria e laboratório de informática. Todos os blocos são conectados por um pátio coberto, com mesas para os alunos fazerem as refeições, mesas de tênis de mesa, bebedouros e mesas de xadrez. É também nesse espaço que geralmente são expostos os trabalhos realizados pelos alunos.

A estrutura escolar conta ainda com uma quadra coberta, duas quadras menores descobertas, um bosque e ainda há um bloco mais afastado onde fica o anfiteatro e a biblioteca. A escola já teve diversos projetos esportivos, mas em 2019

apenas se mantinha o projeto de Xadrez, o qual existe há vários anos e já ganhou diversas premiações em competições tanto municipais como estaduais.

Os princípios filosóficos buscados pela escola podem ser percebidos com a seguinte passagem do documento

Os princípios de formação delineados aqui tem como base um ideal de sociedade democrática em que haja democratização da informação e seus meios, em que a participação, liberdade, a justiça social, a solidariedade e a dignidade humana sejam valores preponderantes; porque a socialização do poder propicia a prática da participação coletiva e atenua o individualismo, a solidariedade supera a opressão, a reciprocidade elimina a exploração. Para a construção dessa sociedade, defendemos uma pessoa humana que seja sujeito do seu próprio desenvolvimento; que domine sua própria cultura e esteja aberto aos valores das outras culturas, deverá ser crítico e criativo, aberto ao novo, ousado, participativo e responsável. Um cidadão eticamente comprometido com a justiça e a liberdade para ser agente da transformação social (PPP, 2012, p.38).

Percebe-se, com esta citação, que há um espaço na cultura da escola para o desenvolvimento de trabalhos com relação aos temas e conteúdo que dialoguem com as questões relativas à diversidade cultural, portanto, como as religiões de matriz africana.

Com relação à Lei nº 10.639/03, há, no projeto, indicação relativa à diversidade cultural, na qual se expõe que esta deve ser trabalhada em todas as disciplinas, e que devem estar explicitados nos planos de aula os momentos de trabalho mais detalhados, seguindo a respectiva lei e as diretrizes curriculares. Ressalta-se, todavia, que “sempre que aparecessem oportunidades o tema deve ser discutido e ações que propiciem a valorização da diversidade serão sempre incentivadas” (PPP, 2012, p. 40).

O documento ainda apresenta a presença do *Projeto Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena*, desde 2009, no qual professores e funcionários desenvolvem trabalhos com relação às questões étnico-raciais e outras questões relacionadas ao preconceito e a discriminação, com base nas Leis nº 10.639/03 e 11.645/08. Estes trabalhos envolvem “grupos de estudos sobre o tema, conscientização da comunidade escolar, comemoração do dia do Índio e da semana da consciência negra” (PPP, 2012, p.50).



#### 4.2.2.2 Os conteúdos de religiões de matriz africana descritos nas disciplinas no Projeto Político Pedagógico da escola

Em relação à disciplina de História, o PPP traz, inicialmente, a exposição dos conteúdos estruturantes e básicos, conforme estão descritos na DCE de História. Na parte relativa aos conteúdos específicos, são especificados os conteúdos de África dos Grandes Reinos, África das Sociedades Tribais e Escravidão: captura, resistência e luta, no sétimo ano; o conteúdo de Abolição do Tráfico Negreiro, no oitavo ano; e, no segundo ano do Ensino Médio, o conteúdo de transição do trabalho escravo para o trabalho livre.

Com relação à diversidade religiosa, há a menção nos critérios de avaliação de que os alunos devem explicitar o respeito à diversidade étnico-racial, religiosa, social e econômica a partir do conhecimento dos processos históricos.

Na disciplina de Sociologia, na ocasião em que são explicitados os conteúdos específicos de cada ano letivo, há, para o primeiro ano do Ensino Médio, um bimestre dedicado a Instituição Religiosa e, nesse espaço, há a clara instrução para se trabalhar o conteúdo de Religiões de Origem Africana, Candomblé e Umbanda. No segundo ano do Ensino Médio, também há um conteúdo do segundo bimestre voltado para a Diversidade da Cultura Brasileira, porém não explicita aspectos religiosos como conteúdo.

Na disciplina de Arte o PPP é uma simplificação das DCEs. A relação com o tema do presente trabalho aparece na área da música da África enquanto movimento e período; nas Artes Visuais como Arte Africana; no teatro como Teatro Africano; e na Dança como Dança Africana. Novamente, não há nenhuma passagem que explicita as religiões de matriz africana, somente cabendo ao professor trabalhar com esse conteúdo relacionado à Dança, Arte, Música e Teatro Africano, Popular, Brasileiro.

Enfim, na seção destinada ao Ensino Religioso, tomando como base as DCEs, aborda para o sexto ano os conteúdos específicos de Religiões Brasileiras, afro-brasileiras, africanas, indígenas, orientais e ocidentais. Foi interessante perceber que, ao lado do quadro com os conteúdos, havia sido escrito a lápis, no documento oficial da escola, os dizeres “rever DCEs”.

#### 4.2.3 Os Planos de Trabalho Docente - PTD

Os planos de trabalho docente, PTD, são os documentos referentes ao planejamento que os professores fazem anualmente. Na escola na qual foi realizada a pesquisa, no início do ano letivo os professores organizam seu planejamento anual junto com seus pares. Ainda ao longo do ano letivo, constam em calendário outros momentos de replanejamento, nos quais é possível rever os planejamentos e fazer ajustes necessários.

Além do PTD, a equipe pedagógica solicitou no ano de 2019 que os professores fizessem uma espécie de ementa das disciplinas, na qual deveriam colocar, de forma sucinta, os conteúdos que serão trabalhados em cada trimestre. O objetivo da ementa é contribuir com um diálogo com os pais e responsáveis, pois quando esses demandassem alguma informação a respeito da evolução pedagógica de seus filhos, a escola pudesse fornecer a informação do que estão estudando de forma clara e sucinta.

De acordo com os resultados do estudo dos DCEs e do PPP da escola, os PTDs analisados foram os seguintes:

QUADRO 1 – PLANOS DE TRABALHO DOCENTE

<b>Disciplina</b>	<b>Ano</b>	<b>Série</b>
História	2019	6º, 8º e 9º ano do Ensino Fundamental; 1º, 2º e 3º ano do Ensino Médio;
Sociologia	2019	2º e 3º ano do Ensino Médio;
Arte	2019	7º e 9º ano do Ensino Fundamental; 1º ano do Ensino Médio;

Fonte: a autora, 24 de junho de 2019.

Apesar de ter sido solicitado pela equipe pedagógica do estabelecimento de ensino a todos os professores que fizessem a ementa, somente foram encontradas e disponibilizadas as ementas do oitavo e do nono ano do Ensino Fundamental e do primeiro do Ensino Médio, todas da disciplina de História.

Em nenhum dos documentos analisados foram mencionadas as religiões de matriz africana.

#### 4.2.4 Os livros didáticos

Os livros didáticos analisados foram as coleções utilizadas pela escola nas disciplinas de História, Sociologia e de Arte, tanto do Ensino Fundamental como do Ensino Médio, conforme QUADRO 2. Com relação à disciplina de Ensino Religioso, não há nenhum material didático oficial distribuído para professores e alunos.

A opção por analisar os livros tanto do Ensino Fundamental como do Ensino Médio ocorreu após a análise das diretrizes, pois tanto nas DCEs de História e Arte para o Ensino Médio, como na DCE de Sociologia há orientações para que sejam trabalhadas as religiões de matriz africana como um conteúdo de modo frágil.

QUADRO 2 – LIVROS DIDÁTICOS

<b>Disciplina</b>	<b>PNLD</b>	<b>Coleção</b>	<b>Organização</b>
História	2017, 2018 e 2019	Vontade de Saber História – 6º, 7º, 8º e 9º ano;	Ensino Fundamental
História	2018, 2019 e 2020	História – 1º, 2º e 3º ano;	Ensino Médio
Arte	2017, 2018 e 2019	Projeto Mosaico Arte - 6º, 7º, 8º e 9º ano;	Ensino Fundamental
Arte	2018, 2019 e 2020	Arte por toda parte – volume único;	Ensino Médio
Sociologia	2018, 2019 e 2020	Sociologia em movimento – volume único;	Ensino Médio

Fonte: a autora, 24 de junho de 2019.

Os livros utilizados na escola seguem as orientações do Plano Nacional do Livro Didático, PNLD, e são escolhidos pelos professores de cada disciplina, que se reúnem, analisam as coleções enviadas pelas editoras e, em seguida, escolhem três coleções, por ordem de preferência. Essa lista com os livros escolhidos é encaminhada ao MEC e no ano seguinte uma das coleções selecionadas chega à

escola para serem distribuídas aos alunos e professores e com as quais irão trabalhar pelos próximos três anos.

Um adendo necessário a ser feito, é que as DCEs propõem que no Ensino Médio, na disciplina de História, os conteúdos sejam trabalhados a partir da História Temática, ou seja, com o currículo organizado por eixos temáticos. O governo do Estado, em 2006, elaborou livros didáticos para o Ensino Médio e o livro da disciplina de História abordava os conteúdos de forma temática. Porém, com o tempo, esses livros passaram a não ser mais reeditados, e as escolhas do livro do Ensino Médio se deram pelo PNLD, que não traz opções com história temática, somente a mesma divisão temporal que privilegia uma História eurocêntrica.

#### 4.2.4.1 História

Os livros didáticos de História do Ensino Fundamental pertencem à coleção *Vontade de Saber História*, escritos por Marcos César Pellegrini, Adriana Machado Dias e Keila Grinberg (2015), da editora FTD, atendendo ao PNLD de 2017, 2018 e 2019. Esses livros foram elaborados conforme a divisão tradicional da História, a qual se inicia com a Pré-História, segue para a Idade Antiga, Idade Medieval, Idade Moderna e Idade Contemporânea, com base nos eventos e cronologia importantes para a Europa.

Percebe-se que, ao analisar toda a coleção, nos conteúdos que se referem aos povos, como: os mesopotâmicos, os persas, os hindus, germânicos ou vikings, por exemplo, há indicativos relacionados à religião ou a religiosidade destes povos. Há um capítulo inteiro dedicado ao islamismo e outros diversos capítulos que contém menções referentes religiosidade cristã. Devido a estes fatores, nota-se que os autores do livro didático possuem o entendimento da religiosidade como um aspecto importante para se estudar qualquer agrupamento humano.

Identificou-se também uma preocupação em valorizar a diversidade étnica na obra. O início do livro do sexto ano contém um exemplo de análise de fonte histórica com uma imagem de uma pintura do Egito Antigo e, para a concepção de tempo cíclico, é abordado um exemplo que remete à concepção de tempo de povos indígenas do Xingu (PELLEGRINE, DIAS e GRINBERG, 2015a, p. 31 e 32).

Após a Lei nº 10.639/03, os livros didáticos de História passaram a se preocupar em abordar alguns aspectos da História da África, e na coleção analisada,

esse fato se demonstra com um capítulo sobre os egípcios e outro sobre o Reino de Cuxe. Nesses capítulos, com relação às religiões africanas, contém elementos da religiosidade dos povos egípcios e, de forma muito esparsa ao longo do texto, há aspectos religiosos dos povos cuxitas, mas nenhuma parte específica para descrever a religião dos mesmos.

O livro do sétimo ano é muito marcado pela presença da Igreja Católica, pois aborda os conteúdos acerca da Idade Medieval, Reforma Protestante, Contra Reforma Católica, entre outros conteúdos que estão direta ou indiretamente relacionados com a questão religiosa. Trata também do encontro dos europeus com povos da América e da África.

No mesmo livro, um capítulo é destinado aos reinos e impérios africanos. Esse capítulo inicia com um pequeno texto sobre a diversidade presente no continente e sobre os diversos povos, nômades ou não, que, no período entre os séculos V e XV, viviam em aldeias ou que chegaram até a formar impérios. Apresentam-se, em seguida, mapas e uma linha do tempo localizando os principais reinos e impérios no tempo e espaço. Inicia-se, posteriormente, uma discussão sobre os povos que viviam na região do Saara, enfatizando o islamismo. Depois, são abordados o reino de Gana, o Império Mali e o Império Songai, nos quais se ressaltam algumas características histórias, sociais, econômicas e culturais, mas sem nada de relevante referente às religiões desses povos. Por fim, o capítulo trata dos Reinos Iorubás. Nesse momento, cabe destacar que esses povos foram responsáveis por transmitir grande parte das características das religiões de matriz africana no Brasil. Ao abordar os povos Iorubás, a característica principal ressaltada é a artística, com grande ênfase na arte e no artesanato.

Nessa parte do livro, duas páginas são dedicadas à religião tradicional Iorubá, numa parte intitulada “Encontro com a Antropologia”. Embora o fato de se buscar trazer este conteúdo possa ser relevante, o mesmo não apresenta informações de forma contundente para a compreensão da religiosidade dos povos Iorubás, pois se trata apenas de um texto contendo a lenda Iorubá sobre a criação do mundo, seguida de uma atividade para os alunos relacionarem com outras explicações criacionistas que eles conheçam. Há ainda a apresentação, novamente de forma frágil, de alguns orixás da religião Iorubá, como Oxalá, Exu, Oxum, Ogum e Omolú (PELLEGRINE, DIAS e GRINBERG, 2015b, p. 134-135). Não há relação ou

menção a influência da religião dos povos iorubás nas religiões de matriz africana existentes no Brasil.

Ainda nesse mesmo capítulo, uma parte é dedicada às máscaras africanas, ao Reino do Congo, ao cristianismo e à escravidão no Congo e se faz uma relação da metalurgia africana e de como que os ferreiros eram valorizados e contribuíram para a colonização do Brasil.

No decorrer do livro, a próxima relação com as religiões da matriz africana encontrada, no capítulo referente a Contra Reforma, foi um destaque sobre a vinda da Inquisição no Brasil, o qual comenta da perseguição às feiticeiras, homossexuais e ao sincretismo religioso, explicando que este seria a mistura de práticas cristãs, indígenas e africanas (PELLEGRINE, DIAS e GRINBERG, 2015b, p. 195). Posteriormente, o livro segue com os conteúdos de colonização do Brasil e a utilização de mão de obra africana escravizada. Não se faz nenhuma menção às práticas religiosas, nem mesmo quando é abordada a resistência africana numa descrição de um quilombo. Há somente a frase “os africanos resistiram de diversas formas à dominação portuguesa. Uma dessas formas era a preservação dos costumes de sua terra natal, como danças, canto e crenças” (PELLEGRINE, DIAS e GRINBERG, 2015b, p. 244). Isso é tudo o que se encontra referente à contribuição das religiões africanas para a cultura brasileira.

No volume do oitavo ano, o qual aborda os conteúdos referentes à Idade Moderna, a presença de temas relacionados à religião diminuem. Os conteúdos vão do Antigo Regime à Proclamação da República no Brasil e a África no século XIX, perpassando pelo Iluminismo, Revolução Francesa, Revolução Industrial e as Independências na América.

Chamou atenção durante a análise deste volume, no capítulo destinado a “Revolução Americana”, uma parte do texto destinada aos africanos na América do Norte e da matriz cultural africana na América do Norte. Em um momento do texto, destaca-se o seguinte trecho:

Os africanos não tinham permissão para cultivar livremente as tradições culturais de seus lugares de origem, como a dança a religião, os rituais, a culinária e a música. Por isso, ao longo do tempo, incorporaram costumes e tradições das colônias inglesas na América do Norte.

Um exemplo do intercâmbio cultural é a religiosidade. Os africanos, muitos deles seguidores do islamismo ou de religiões animistas, incorporaram práticas do cristianismo, religião dos colonizadores europeus. Na música também ocorreu o intercâmbio cultural. Ritmos e instrumentos indígenas,

europeus e africanos se misturaram e deram origem a novos estilos musicais.

Por tanto, na América do Norte houve uma importante troca de tradições culturais e, até os dias de hoje, a matriz africana da sociedade estadunidense é bastante forte (PELLEGRINE, DIAS e GRINBERG, 2015c, p. 92).

Embora este fragmento não explicita as religiões de matriz africana e nem traga um histórico sobre elas, dá ênfase e valoriza a troca cultural entre os povos, ressaltando entre essas trocas a religiosidade.

Até o presente momento da análise, não havia sido observada uma relação da importância das trocas religiosas entre africanos e europeus no processo de colonização. É significativo, porém, que essa relação apareça no momento em que se trata da História dos Estados Unidos e não da História do Brasil.

Posteriormente, o volume aborda, dentro do contexto do Período Regencial no Brasil, o Levante dos Malês. Ressalta-se que os participantes dessa revolta seguiam a religião Islâmica. Após relatar o fim do movimento, os autores abordam a diversidade étnica dos africanos no Brasil durante o Período regencial. No final da página há a seguinte descrição:

A presença de africanos e afrodescendentes no Brasil, desde o período Colonial, contribuiu para a formação cultural do país. Nesse contexto, desenvolveu-se a cultura afro-brasileira, que se manifesta, por exemplo, na religião, na culinária, na música e na dança, bem como nas palavras e expressões africanas incorporadas ao português falado no Brasil (PELLEGRINE, DIAS e GRINBERG, 2015c, p. 217).

Seguindo a sequência cronológica dos conteúdos, tem-se o Reinado de Dom Pedro II. Uma parte do texto se dedica aos escravizados nas lavouras de café, à resistência à escravidão e à formação de quilombos. Posteriormente, se discute sobre a abolição da escravidão e sobre os ex-escravizados após a abolição. Na sequência, o texto segue trazendo elementos da cultura afro-brasileira e apresentando, em um box sobre os sujeitos na história. Com relação à cultura afro-brasileira, segue o texto:

A cultura afro-brasileira é o resultado da mistura de elementos culturais africanos e brasileiros. Ao serem trazidos para o Brasil, os africanos passaram a conviver com os povos indígenas que aqui habitavam com os colonizadores europeus, em especial os portugueses, e também com outros africanos trazidos de diferentes regiões da África. Apesar da violência, da segregação e das privações que sofreram, os africanos preservaram muitos aspectos de sua cultura. Além disso, por meio

da miscigenação e das trocas culturais, forneceram elementos importantes para a formação da sociedade brasileira.

Em nosso país, a herança cultural africana se manifesta, por exemplo, na religião, na culinária, na música e na dança, bem como nas palavras e expressões incorporadas ao português falado no Brasil (PELLEGRINE, DIAS e GRINBERG, 2015c, p. 272).

Traz também a história da Tia Ciata, na qual os autores fazem um breve histórico de sua vida até chegar ao Rio de Janeiro onde teria exercido “um importante papel na vida cultural da cidade”. E segue ressaltando esse seu papel:

Líder religiosa e grande doceira, Tia Ciata era conhecida tanto pela sua experiência e sabedoria no candomblé, quanto pelos encontros e festas promovidos em sua casa. Dessas reuniões, de caráter religioso e social, participavam pessoas de diversas condições e camadas sociais, mas principalmente músicos e artistas populares, como Pixinguinha e João da Baiana, que tocavam e cantavam o samba e o chorinho. Por ser um local onde se preservavam as tradições africanas, a casa era conhecida como “Pequena África”.

As festas e as manifestações religiosas que aconteciam na casa da Tia Ciata eram uma importante forma de resistência cultural afro-brasileira e popular nos primeiros anos da República no Brasil. Além disso, sua casa foi um importante veículo de produção e divulgação da cultura negra urbana para todo o Rio de Janeiro.

A casa da Tia Ciata não era frequentada somente pela comunidade negra, mas também por membros da classe média branca, como políticos, policiais e jornalistas. Dessa forma, a convivência pacífica e festiva entre pessoas de diversas classes sociais foi muito importante para a popularização do samba, do chorinho e da cultura afro-brasileira no início do século XX (PELLEGRINE, DIAS e GRINBERG, 2015c, p. 272).

É importante reconhecer que nesse momento, a obra faz menções às religiões afro-brasileiras e a sua importância na formação da cultura brasileira. É também relevante o fato de ter sido abordada a história de uma mulher negra e praticante do candomblé. Porém, novamente não se faz nenhuma contextualização maior dessas práticas religiosas, de como se formaram, qual sua História e sua relação com a História do Brasil, por exemplo.

No livro do nono ano, os conteúdos são referentes à História Contemporânea, abrangendo os acontecimentos de todo o século XX.

Num dos primeiros capítulos desse volume, se observa uma retomada da situação dos ex-escravizados e, entre os conteúdos abordados, há um trecho referente à resistência cultural, nos seguintes termos:

Para superar as dificuldades que enfrentavam, era muito importante para os ex-escravizados e seus descendentes manter seus costumes tradicionais. Desse modo, todos os anos eles celebravam diversas festas, como a festa



do Divino Espírito Santo, a congada e a festa de Iemanjá, além do Moçambique e do carnaval.

Durante a primeira República, no entanto, as elites brasileiras se empenharam em substituir o elemento africano da cultura popular brasileira por costumes europeus, considerados mais “civilizados”. Por isso, os afro-brasileiros tiveram que lutar para manter seus costumes e sua cultura. Atualmente, muitos aspectos da cultura brasileira tem matriz cultural africana, como a capoeira e o culto a Iemanjá (PELLEGRINE, DIAS e GRINBERG, 2015d, p. 76).

No restante do volume destinado ao nono ano, faz-se um levantamento significativo sobre as questões relativas ao imperialismo na África, ao processo de descolonização do continente e ao pós-colonialismo. Mas não ocorre mais nenhuma referência às religiões de matriz africana.

E assim, na análise dessa coleção de livros didáticos de História para os anos finais do Ensino Fundamental, buscou-se demonstrar as partes em que foram abordadas as religiões de matriz africana. Percebeu-se que não há um resgate histórico, nem a preocupação de definir quais são as religiões, como surgiram, quando, onde, por quê. Embora haja menções da existência destas religiões, que elas fazem parte da preservação cultural africana no Brasil e que são uma forma de resistência, não há nos livros analisados materiais suficientes sobre essas religiões que possam subsidiar o professor a trabalhar a história dessas religiões no Brasil, seus fundamentos, a diversidade de práticas religiosas afro-brasileiras existentes, etc. São poucos e esparsos os elementos trazidos pelos autores que podem proporcionar o fim de estigmas e de estereótipos sobre essas religiões.

A coleção analisada para o Ensino Médio foi escrita por Ronaldo Vainfas, Sheila de Castro Faria, Jorge Ferreira e Georgina dos Santos. Intitulada *História: Ensino Médio* (2016), Editora Saraiva, corresponde ao PNLD para os anos 2018, 2019 e 2020.

Os livros seguem a divisão tradicional da História que se observou na coleção anterior, com a diferença de que os conteúdos estão mais condensados, pois são divididos em três livros. Em todos os volumes, o que se percebe é uma ênfase nos temas sociais, políticos e econômicos, ficando pouco espaço para as discussões de cunho mais cultural e religioso.

O volume 1, destinado ao primeiro ano do Ensino Médio, primeiramente aborda o início da história da humanidade com destaque para a Antiguidade Clássica e Oriental. Posteriormente, há uma unidade direcionada ao “Encontro e confronto entre os mundos” com capítulos específicos que trazem discussões sobre

a diversidade africana, os povos africanos islamizados e os impérios e reinos africanos. A obra procura dar um panorama geral da História do continente africano ressaltando os aspectos relacionados à escravidão e às trocas e contato com os outros continentes, relacionando este conteúdo com a História do Brasil, como se observa no caso dos povos iorubás. Há uma parte do texto que aborda o desenvolvimento cultural dos iorubás que ressalta o fato de alguns desses povos terem se tornado escravizados no Brasil. Partindo dessa informação, um quadro intitulado “Outra Dimensão: cultura” aborda a relação entre os iorubás e o Candomblé. Diz o texto

Entre os homens e mulheres escravos que entraram no Brasil, os povos de língua iorubá sempre estiveram presentes. Mas os conflitos entre o reino do Daomé e os povos de língua iorubá fizeram com que a capitania e depois a província da Bahia recebesse um enorme número deles entre 1770 e 1850. A influência cultural dos povos iorubás, cujos integrantes eram chamados de nagô na Bahia, ainda é imensa. O candomblé é um dos resultados dessa influência.

Os orixás são as principais entidades dos candomblés e relacionam-se à noção de família, que engloba os vivos e os mortos. O orixá é, em resumo, um antepassado divinizado que, em vida, estabeleceu certo controle sobre algum fenômeno da natureza, como o trovão, o vento, o mar, o rio, ou sobre algum ofício, como o de ferreiro, caçador etc. (VAINFAS, FARIA, FERREIRA e SANTOS, 2016b, p. 120).

Percebe-se que se buscou uma aproximação e relação entre os conteúdos históricos de História da África e História do Brasil, com a vinda dos povos iorubás e a formação do candomblé no Brasil. Porém, os autores não colocam de forma clara como ocorre essa relação. O texto estabelece que o candomblé é um dos resultados da influência iorubá no Brasil, contudo, não revela como se deu essa influência, não deixa claro quais manifestações afroreligiosas, nem que conflitos se deram e ainda se dão para o próprio estabelecimento dessa religião.

No decorrer do volume aparecem discussões sobre os quilombos, sobre a religião dos povos bantos no continente africano e, por fim, uma reflexão sobre a origem da identidade iorubá. Porém, em todos esses conteúdos, não há relação com as religiões de matriz africana no Brasil.

O volume 2 enfatiza diversos aspectos do Brasil escravista, com elementos das rebeliões escravas, da formação dos quilombos, da Revolta dos Malês, além de um capítulo inteiro intitulado “Império Escravista, Brasil Africano”. Nesse capítulo são destacadas as etnias de procedência dos povos africanos que vieram para o Brasil,

assim como os aspectos das identidades dos afro-brasileiros, a população escravizada no Brasil, os mestiços, o combate ao tráfico negreiro e o fim do tráfico no Brasil. O capítulo seguinte trata do apogeu e da crise da economia escravista, abordando a economia cafeeira, o movimento abolicionista e a abolição.

Embora esses capítulos tratem de vários aspectos da vida dos escravizados no Brasil, não é contemplada nenhuma prática religiosa ou as religiões de matriz africana.

No terceiro e último volume da coleção não se percebe nenhuma relação entre os conteúdos indicados com as religiões de matriz africana especificamente. O volume apresenta aspectos da luta por direitos dos negros no Brasil, no capítulo destinado a estudar a Era Vargas, com menções a Frente Negra Brasileira e a luta do Movimento Negro (VAINFAS, FARIA, FERREIRA e SANTOS, 2016c, p. 115). No mais, no decorrer do livro, são tratadas várias outras questões referentes à luta negra nos Estado Unidos na década de 60 e também nos processos de independência no continente africano.

Não há nessa coleção menção as religiões de matriz africana para além de uma breve colocação sobre o candomblé. E ainda de forma singela, reduzida, sem uma única imagem ilustrativa relacionada às manifestações afrorreligiosas.

#### 4.2.4.2 Sociologia

O livro analisado de Sociologia foi o Sociologia em *Movimento*, escrito por vários autores em 2016, Editora Moderna, apresentado em volume único para as três séries do Ensino Médio.

Em toda a obra, as religiões de matriz africana aparecem em imagens para ilustrar diversos conceitos, como a cultura imaterial, a diversidade cultural, o relativismo cultural ou as expressões culturais da juventude, mas não são tratadas enquanto um conteúdo em si. Nem mesmo quando se trata da questão racial no Brasil, da composição étnica, do mito da democracia racial e da questão do branqueamento da população, o livro aborda algo relativo a manifestações afrorreligiosas no Brasil.

A ausência desse tema pode levantar a questão de que o livro encontra-se em acordo tanto com as DCEs como com o PPP da escola, uma vez que esses documentos preveem a abordagem do tema, conforme visto no item anterior.

#### 4.2.4.3 Arte

Na disciplina de Arte, buscou-se analisar, assim como em História, tanto os livros de Ensino Fundamental como o de Ensino Médio.

Os livros do Ensino Fundamental são da coleção *Projeto Mosaico: arte*, escrito por Beá Meira, Silvia Soter, Ricardo Elia e Rafael Presto, Editora Scipione, e é dividido em quatro volumes, fazendo parte do componente do PNLD de 2017, 2018 e 2019.

O primeiro volume, destinado ao sexto ano, trata, nos capítulos 4 e 5, da performance e das danças populares, respectivamente. Nesses capítulos são observadas algumas aproximações ao tema das religiões de matriz africana. No capítulo 4, há um texto sobre Corpo, Performance e Festa e a ilustração é do Bloco Ilu Obá de Min, percorrendo as ruas de São Paulo durante o Carnaval, em 2010, constando na legenda que “o grupo apresenta anualmente cantos e danças inspirados nas tradições afro-brasileiras” (MEIRA, SOTER, ELIA e PRESTO, 2015a, p. 89). Chama a atenção nesta passagem que, na imagem, são mostradas as representações de orixás das religiões de matriz africana, mas os autores do livro não fazem essa relação e nem explicitam esse fato. A mesma situação foi observada em outros momentos do livro, como no capítulo 5, no qual são mencionadas danças populares que tem como base as religiões de matriz africana, sem que esse fato seja destacado.

No livro do sétimo ano tem-se a proeminência da temática das cidades, da arte urbana, e, do que foi observado que poderia ser aproximado às religiões de matriz africana, é uma referência ao bloco do Olodum como proveniente da cultura afro da Bahia, citando o primeiro álbum da banda, *Egito Madagascar* (MEIRA, SOTER, ELIA e PRESTO, 2015b, p. 72).

No volume destinado ao oitavo ano, tem-se a preponderância da temática da arte e o planeta, sendo, num primeiro momento, apresentada as representações da natureza e, posteriormente, as músicas do mundo. Nessa segunda parte, há elementos da cultura das religiões de matriz africana que podem ser destacados, pois trata da música brasileira e de outros povos.

Com relação à música brasileira, são citados autores como Tom Jobim, Vinícius de Moraes, Dorival Caymmi, entre outros. Ressaltam-se os dois últimos

músicos por serem compositores de diversas músicas que falam sobre orixás das religiões de matriz africana, porém não se encontra nenhuma referência a esse fato, nenhuma relação com a música destes artistas e a religiosidade afro-brasileira.

Em outra passagem do livro, destacam-se outros músicos brasileiros pelas suas relações entre as músicas e as mensagens que transmitem e, entre eles, está Gilberto Gil. O próprio texto expõe que o artista baseia suas músicas em ritmos de todo o mundo, mas principalmente nos ritmos brasileiros como baião, samba, bossa nova e afoxé. Sobre o afoxé, há uma nota explicativa sobre o que seria esse ritmo relatando que é

Um ritmo africano originado de conjunto vocal e instrumental de mesmo nome que sai em cortejo nas ruas durante o Carnaval na Bahia. Conhecido como candomblé de rua, geralmente é cantado em dialetos africanos e tocado com atabaques, agogôs e chocalhos (MEIRA, SOTER, ELIA e PRESTO, 2015c, p. 105).

Nenhuma relação é feita entre o artista e as religiões de matriz africana diretamente, somente que “as letras de suas canções abrangem temas diversos, como desigualdade social, ciência e religião” sem dizer qual religião (MEIRA, SOTER, ELIA e PRESTO, 2015c, p. 105). No mais, não foram encontradas outras referências do volume.

O volume final da obra apresenta como fundo para suas discussões a temática da ancestralidade, do patrimônio, da cultura material e imaterial e encerra suas discussões com o Teatro. Foi nesta obra que se encontrou a discussão mais interessante referente às religiões brasileiras de matriz africana, entre todos os livros didáticos analisados no trabalho. As religiões aparecem relacionadas a outras manifestações culturais, o que, em comparação a tudo que foi analisado, pode ser considerado um ponto bastante positivo.

Nessa passagem, apresenta-se o samba como parte da cultura imaterial do nosso país e, ao fazer o resgate histórico do ritmo brasileiro, há uma explicação mais cuidadosa a respeito das religiões de matriz africana, porque aponta, justamente, que o samba deriva dessa prática religiosa. Esse fato, ainda que muito pertinente, pode parecer um pequeno detalhe, porém, além de ser a melhor explicação sobre as religiões de matriz africana encontrada em todos os livros analisados, nota-se que, em contextos semelhantes em outros momentos, não foi constatado esse mesmo cuidado em explicitar essa herança cultural.

Um dos símbolos da cultura brasileira, o samba de roda surgiu nos terreiros onde ocorriam as práticas religiosas dos africanos escravizados. Marcado pelo toque dos tambores, que é uma linguagem cheia de significados nas religiões de origem africana, o ritmo musical chamado de batuque agregava em volta de uma mesma roda povos trazidos de diversas regiões da África. O samba de roda nasceu na região do Recôncavo, na Bahia, no final do século XVII. Ele manifesta as tradições culturais dos africanos, que assimilaram, no Brasil, aspectos da cultura portuguesa, como a língua, a poesia e alguns instrumentos musicais. É um ritmo musical fortemente ligado a dança, em que os integrantes do grupo, além de dançar, cantam e batem palmas (MEIRA, SOTER, ELIA e PRESTO, 2015d, p. 46).

O volume apresenta também o samba urbano e evidencia a relação do ritmo com as práticas religiosas afro-brasileiras. Porém sem grande destaque e sem muita explicação sobre as religiões em si e como se relacionam com o ritmo, como se observa na passagem:

O samba urbano é uma invenção carioca do início do século XX. Ele nasceu na região chamada pelo músico e pintor Heitor dos Prazeres (1898-1966) de pequena África, que engloba da zona portuária até o bairro do Estácio, na cidade do Rio de Janeiro. Ali, numa casa de candomblé, residência da baiana Tia Ciata, aconteciam batucadas depois dos rituais religiosos.

O samba que surgia, então, misturava o toque dos batuques de candomblé de linhas diferentes, o samba de roda trazido do Recôncavo Baiano, o pandeiro árabe, o violão ibérico, e uma poesia que nascia nas classes populares, com a intensificação da urbanização do Rio de Janeiro, na época capital do Brasil. (...).

A história de uma das mais tradicionais escolas de samba do Brasil, a Portela, também coincide com esse momento. Contam os mais antigos que a escola surgiu a partir de um núcleo de jongueiros, tradição de caráter religioso diferente do candomblé da Bahia, praticado por negros que viviam no vale do Paraíba.

Numa casa de jongo, em Oswaldo Cruz, atual zona norte do Rio, o samba trazido pelos músicos do Estácio era tocado depois de um ritual religioso. Hoje um samba-enredo entoado pela escola pode ser acompanhado de uma bateria com duzentos músicos tocando instrumentos de percussão, como surdo, caixa, repique e cuíca.

O samba se tornou um símbolo da identidade nacional brasileira, se espalhou pelo país e durante um século de desdobrou em diversas variantes, como a bossa nova e o pagode, entre muitas outras (MEIRA, SOTER, ELIA e PRESTO, 2015d, p. 51).

Finalizando a análise dos livros didáticos utilizados pela escola, o livro didático de arte do Ensino Médio apresenta-se em volume único, correspondendo ao PNLD de 2018, 2019, 2020, escrito por Solange dos Santos Utuari Ferrari, Daniela Leonardi Libâneo Sardo, Fábio Sardo, Pascoal Fernando Ferrari, *Arte por toda a parte*, da Editora FTD.

Essa obra apresenta a primeira relação com as religiões de matriz africana dentro do contexto de discussão das linguagens artísticas no tempo, propondo conexões entre a arte e a afrodescendência. O texto prossegue sua explanação

No contexto da cultura e da história, a palavra afrodescendente pode compreender muitos traços étnicos, culturais, religiosos, usos, costumes, linguagem, arte e outros aspectos, que tiveram origem de outros povos que vieram de várias partes do continente africano e que, no curso da nossa história, influenciaram nossa brasilidade.

Um tema ou assunto relacionado à brasilidade do povo brasileiro podem chamar a atenção de artistas que investigam e criam obras de arte. Um exemplo de pesquisa e criação com base em nossa brasilidade são os chamados **afrossambas**, gênero musical que tem início com as análises poéticas, rítmicas e linguísticas de Vinícius de Moraes (1913-1980) e Baden Powell (1937-2000) e que resultou no álbum, de 1966, **Afrosambas**.

Os artistas Vinicius de Moraes e Baden Powell tiveram contato com a cultura afrodescendente em rodas de samba, capoeira e casas religiosas do Rio de Janeiro e da Bahia e se encantaram pelos sons do berimbau, caxixi, atabaques, bongô, agogô e afoxé, instrumentos musicais oriundos da cultura afrodescendente que foram misturados a flauta, ao violão ao sax, à bateria e ao contrabaixo instrumentos musicais de influência europeia e americana.

A língua africana **iorubá** também influenciou as letras das músicas que fazem parte do álbum **Afrosambas** e também de outras composições da música popular brasileira. O iorubá é uma língua que chegou ao Brasil por volta do século XVIII com os povos africanos conhecidos como nagôs, oriundos principalmente de Benin. Muitas palavras dessa língua foram incorporadas ao nosso idioma e ecoaram em nossa brasilidade. Dessa maneira, fizeram parte da composição dos afrossambas que foram cantados por milhares de brasileiros, acompanhando a voz do poeta Vinicius de Moraes e a música do instrumentista Baden Powell. O Brasil, país de pluralidade cultural, proporcionou encontros e parcerias artísticas que influenciaram o sincretismo cultural e a riqueza da nossa arte (FERRARI, SARDO, SARDO e FERRARI, 2016, p.87)<sup>38</sup>.

Embora longo, o trecho acima é bem significativo para demonstrar uma característica presente em todos os livros didáticos analisados: a negação das religiões de matriz africana. Sem entrar na questão de afirmarem que os africanos “vieram de várias partes do continente africano” como se fosse de livre e espontânea vontade, as casas religiosas que os músicos frequentavam eram de candomblé e boa parte das letras contém claras referências a elementos e orixás das religiões afro-brasileiras provenientes dos povos iorubas. Não se deve minimizar a importância da questão religiosa nessa vertente musical, como expõe Frank Kuehn em seu artigo *intitulado Estudo sobre os elementos afro-brasileiros do candomblé em letra e música de Vinícius de Moraes e Baden Powell: os “afro-sambas”* (2014).

Para Kuehn

<sup>38</sup> Foram mantidas as palavras em negrito de acordo com o texto original.

Moraes estabeleceu – ainda que romanticamente – “um sincretismo novo” entre o terreiro, o morro e a elite social à qual ele mesmo pertencia. Nesse processo “fusionou” elementos regionais de um Brasil ainda periférico e no início da industrialização, ao mesmo tempo em que “universalizou”, através da sua índole generosa e afirmativa, o samba. De um lado, os afro-sambas nasceram da busca do poeta por sua identidade negra, enquanto, de outro, representam uma interpretação das raízes místicas e mitológicas da religiosidade afro-brasileira. Daí ocorre que, em sua dimensão estética, essencialmente urbana, o samba carioca foi sincretizado com toques e temas do candomblé (KUEHN, 2014, p.20).

O livro didático aborda novamente os ritmos musicais, as danças, os instrumentos musicais e a capoeira como elementos de “origem africana”, enquanto patrimônios do Brasil. Sem contextualização histórica e sem relação com as religiões de matriz africana.

Após a análise dos livros didáticos, cabe salientar que foi percebido que há a intenção de adequar os livros às questões da diversidade e às demandas da Lei nº 10.639/03, pois de fato existe a iniciativa de trazer mais imagens e algumas discussões sobre a História e a Cultura Afro-brasileira e Africana. Porém, no que tange às religiões de matriz africana, estabelece-se uma relação superficial, quando não insignificante, utilizando-as meramente para ilustrar certo tema, ou comentam sobre elas sem que se construa um conhecimento mais sólido sobre essas religiões, sobre sua historicidade, sua formação e contribuição na cultura brasileira.

Em uma visão mais integral, após observar o que trazem as DCEs, o PPP, os PDTs e os livros didáticos, percebe-se que as religiões de matriz africana estão presentes na escola e na cultura escolar, porém, em conjunto, esses documentos não convergem para dar conta do suporte necessário para a abordagem dessas religiões e auxiliar os professores na complexidade de apresentar esse conteúdo em sala de aula.

#### 4.2.5 A Semana da Consciência Negra – 2018

A Semana da Consciência Negra consiste na realização de atividades próximas ao dia 20 de novembro, nas quais professores e alunos desenvolvem trabalhos que visam à conscientização e promoção do respeito à diversidade



cultural, principalmente a valorização da história e cultura negra. As atividades da Semana foram orientadas e direcionadas pela Equipe Multidisciplinar da escola<sup>39</sup>.

Observou-se como a que a equipe multidisciplinar é bem atuante na escola. Um dos fatores que justificariam essa atuação é a presença de professores negros na escola e também porque ela atende a uma comunidade com um significativo número alunos negros, embora não haja nenhuma informação sobre a quantidade destes alunos. A equipe desenvolveu em outros anos atividades como concurso de beleza afro, oficinas de turbantes, oficinas de produção de bonecas *abayomi*, exibição de filmes, roda de capoeira, mas essas atividades normalmente culminavam na Semana Cultural ou Semana da Consciência Negra.

No ano de 2018, coube aos professores representantes de cada turma desenvolver atividades que considerassem pertinentes para a promoção da História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Durante suas aulas, escolheram junto com os alunos, temas para serem trabalhados e apresentados durante a semana da Consciência Negra, para então, desenvolverem seus projetos e, no dia 27 de novembro de 2018, houve a apresentação dos trabalhos para todos os professores e alunos da escola.

Os trabalhos apresentaram uma grande diversidade de temáticas, mas os destaques dados, tanto no período da tarde como no período da manhã, foram aos artistas, celebridades e famosos negros; às máscaras africanas, ritmos musicais e temas relacionados à estética, vestimenta e culinária, abordando tanto os elementos africanos quanto os afro-brasileiros.

Um dos trabalhos de maior relevância para esta pesquisa foi produzido por uma turma do primeiro ano de Ensino Médio, que apresentou trabalhos relacionados às religiões de matriz africana. Os estudantes buscaram trazer os aspectos históricos de formação das duas principais religiões de matriz africana: a umbanda e o candomblé, além de relacionar a religiosidade africana aos ritmos musicais, alimentos e danças da cultura afro-brasileira, como pode ser visto nas FIGURAS 1, 2, 3 E 4.

---

<sup>39</sup> Equipes Multidisciplinares são instâncias do trabalho escolar, oficialmente legitimadas pelo Artigo 26A da LDB, Lei n.º 9394/96 e pela Deliberação n.º 04/06 CEE/PR. Composta por membros de todas as instâncias da comunidade escolar, são espaços de debates, estratégias e de ações pedagógicas que visam fortalecer a implementação da Lei n.º 10.639/03 e da Lei nº 11.645/08, bem como das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena no currículo escolar das instituições de ensino da rede pública estadual e escolas conveniadas do Paraná. No ano de 2019 as Equipes Multidisciplinares não estão atuando nas escolas do Estado do Paraná.

FIGURA 1 – EXPOSIÇÃO SOBRE AS RELIGIÕES AFRO-BRASILEIRAS



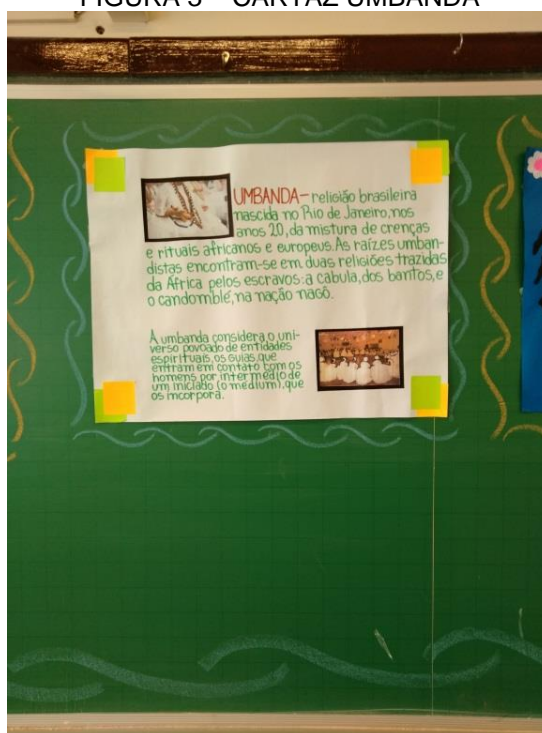
Fonte: a autora, 27 de novembro de 2018.

FIGURA 2 – CARTAZ SOBRE AS RELIGIÕES AFRO-BRASILEIRAS



Fonte: a autora, 27 de novembro de 2018

FIGURA 3 – CARTAZ UMBANDA



Fonte: a autora, 27 de novembro de 2018

FIGURA 4 – CARTAZ CANDOMBLÉ



Fonte: a autora, 27 de novembro de 2018

Em outras turmas, a questão religiosa afro-brasileira praticamente não apareceu, sendo percebidas algumas relações de seus trabalhos com essas religiões por meio de imagens de danças e vestimentas da cultura africana e afro-

brasileira. Houve ainda outros três trabalhos que convém ser mencionados nessa pesquisa.

O primeiro é de outra turma do primeiro ano do ensino médio, que abordou ritmos musicais africanos e afro-brasileiros. Esta proposta levou a turma toda realizar uma apresentação de dança para o coletivo de alunos e professores. Entre os diversos ritmos que trouxeram, estava o maculelê e a capoeira, que são elementos da cultura afro que, assim como as religiões de matriz africana, estão diretamente ligados à escravidão e a resistência dos negros no Brasil escravista. Durante a apresentação de capoeira, se observou que outros alunos e, até mesmo o diretor da escola, acabaram entrando na roda e participando da atividade.

É interessante ressaltar que os dois trabalhos dos primeiros anos citados nesta pesquisa foram auxiliados pelo mesmo professor estagiário de Educação Física, que, conforme levantado em conversa informal, é umbandista praticante. Este fato pode ter sido decisivo na escolha dos temas das turmas, ou, ao menos, na execução dos trabalhos.

Os outros dois trabalhos a serem notabilizados são os de uma turma do sexto ano do Ensino Fundamental, no qual estudantes abordaram tema religioso e desenvolveram representações de deuses egípcios (FIGURA 5) e, por fim, o trabalho de uma turma de sétimo ano que apresentou um trabalho sobre o Baobá ressaltando o caráter sagrado desta árvore (FIGURA 6).

FIGURA 5 – REPRESENTAÇÃO DE DEUSES EGÍPCIOS



Fonte: a autora, 27 de novembro de 2018.

FIGURA 6 – BAOBÁ



Fonte: a autora, 27 de novembro de 2018.

Como apontado anteriormente, após a escolha da escola para a elaboração da pesquisa, foi autorizada pela direção da instituição a participação da pesquisadora neste evento, assim como o registro por escrito e por meio de fotografias do que foi observado.

Por tratar-se de uma escola na qual a pesquisadora trabalha e conhece razoavelmente toda a comunidade escolar, o processo de observação foi permeado por diversas interações e conversas informais. Nesses momentos, foi possível escutar alguns relatos de alunos e professores se manifestando enquanto praticantes de religiões de matriz africana, como quando um estudante estava contando como funcionava um culto afrorreligioso que se desenvolvia em sua casa, juntamente com seu pai, para uma professora, que também conhecia e frequentava casas de religiões afro-brasileiras. Em outro momento, um aluno, ao explicar o cartaz que elaborou sobre ritmos musicais, sobre o axé e sua origem etimológica, falou com emoção sobre como as religiões de matriz africana sofrem com o preconceito e como ele, sendo umbandista, sentia este preconceito na escola e até mesmo em sua família, pois seus pais eram de outra religião.

Percebeu-se, com esses diálogos, que a abordagem dessas religiões não é tão frequente na escola, de modo geral. Embora fique realçada a manifestação dessas religiões no cotidiano, não há espaço para discussões sobre o tema. As atividades da Semana Cultural possibilitaram que esse assunto fosse abordado na escola e os estudantes aproveitaram a oportunidade para expressar sobre suas

práticas religiosas e o preconceito que sofrem. Esse fato reforça a ideia de que as religiões de matriz africana são um tema controverso da História do Brasil, por ser um conteúdo socialmente vivo, causar tensões e trazer à tona o fardo histórico que remete ao preconceito racial.

Os trabalhos de modo geral foram bem interessantes e contribuíram para uma aproximação dos alunos com a cultura africana e afro-brasileira, embora a escola já possuísse essa característica de promover diversas ações com essa intenção. Porém, faz-se necessário evidenciar que as ações e os trabalhos referentes a essa temática deveriam fazer parte do cotidiano da escola, estar presentes sempre, nos mais diversos conteúdos, não somente em ações esporádicas de uma semana específica do ano, como algo exótico.

#### 4.2.6 Notas sobre o cruzamento dos dados analisados

Após observar os diversos documentos oficiais que compõem a cultura escolar e ainda observando aspectos do cotidiano da cultura de uma escola, percebe-se que há nos documentos a indicação de que os professores abordem em suas disciplinas as religiões de matriz africana no Brasil, como um conteúdo, mais especificamente nas disciplinas de Arte, Sociologia, História e Ensino Religioso. Essa indicação está presente tanto nas DCEs das disciplinas como descritas no PPP da escola analisada, ainda que de forma frágil.

As DCEs de História apontam claramente que se deve trabalhar as religiões brasileiras de matriz africana no Ensino Médio. Nas DCEs de Arte e Sociologia, não são mencionadas e, em Ensino Religioso, as religiões aparecem como exemplo.

No PPP da escola se observou a instrução de trabalhar as religiões de Matriz africana tanto em Sociologia como em Ensino Religioso. E nos PTDs dos professores não foi encontrada a proposta de abordar os conteúdos de religiões de matriz africana em nenhum deles.

Porém, os professores possuem certa autonomia para abordar os conteúdos específicos em suas disciplinas de acordo com o que consideram mais necessário e relevante, devendo especificá-los em seus planejamentos, os PTDs. Nestes documentos analisados não foi constatada a presença do conteúdo de religiões de matriz africana. Entende-se, contudo, que muito do que ocorre em sala de aula, assim como as especificidades dos conteúdos trabalhados, não constam nos



planejamentos. Portanto, a pesquisa não é conclusiva para saber sobre a real presença das religiões de matriz africana no cotidiano escolar. Para tal, seria necessário que se fizesse outro tipo de pesquisa, na qual fosse possível acompanhar de modo mais intensivo as atividades de um ou vários professores em sala de aula.

Com relação aos livros didáticos, basicamente todos os livros analisados poderiam conter o conteúdo sobre as religiões de matriz africana de forma explícita, porém, o que se encontrou, de forma geral, foram pequenas citações e comentários insuficientes pela forma como abordam essas religiões, não trazendo a tona, de fato, nada muito relevante sobre elas. Os livros, como já foi ressaltado, não dialogam de maneira adequada com as DCEs e nem com o PPP da escola, pois nos momentos e disciplinas em que os documentos sugerem que se trabalhe esse conteúdo, não há correspondência no livro didático.

A análise dos materiais didáticos foi importante pelo fato de que grande parte do suporte teórico das aulas são provenientes do livro didático, sendo que contribuem, inclusive, para a elaboração dos PTDs por parte dos professores. Dos livros, muito pouco se pôde extrair sobre as religiões de matriz africana, pois, além da falta de conteúdo sobre o tema, elas sequer foram mencionadas em momentos em que seriam relevantes para a compreensão do conteúdo nas diferentes disciplinas analisadas.

Fica claro que, embora exista um direcionamento, legal e documental, para que estas religiões sejam trabalhadas em sala de aula, assim como outras religiões por sua importância para a formação e construção do conhecimento, os materiais didáticos analisados que amparam o trabalho do professor não correspondem de modo adequado a esse direcionamento, o que pode ter contribuído para que esse conteúdo não aparecesse nos planejamentos dos professores. Observando a Semana da Consciência Negra, a constatação aparente é que esses conteúdos não são trabalhados como parte do componente curricular, mas, somente, extracurricular.

Durante a pesquisa, talvez o momento mais significativo para perceber a importância e os laços da cultura histórica com a cultura escolar foi durante a abordagem do conteúdo na Semana da Consciência Negra, na qual foram apresentados vários trabalhos com temas relacionados não só às religiões de matriz africana no Brasil, como à história e cultura africana e afro-brasileira como um todo.

Ocorreu que a cultura histórica adentrou os muros da escola e foi além do que estabelece a cultura escolar, manifestando-se nas falas dos alunos e nos conhecimentos que foram apresentados nos seus trabalhos sobre a forma de música, dança, roupas e alimentos.

A cultura abrange, portanto, diversos elementos historicamente dados referentes à definição da identidade dos sujeitos, os quais são processados e incorporados subjetivamente por cada pessoa.

Os processos históricos em que se dão as afirmações particulares dos indivíduos incluem a dimensão coletiva, da comunidade ou da sociedade, na qual uma determinada fração dos referentes individualizantes é compartilhada. Essa dimensão contém um componente atemporal, ou transtemporal, que funda, reforça e sustenta os elementos da duração e da continuidade coletivas em que se situam as pessoas e os grupos (MARTINS, 2012, p. 74).

E, recorrendo à categoria de cotidiano escolar e de como cada escola adquire uma cultura própria,

Vai-se encontrando um espaço de interseção entre sujeitos individuais que levam seus saberes específicos para a construção da escola. Nesse espaço, incorporam-se e tornam-se significativos numerosos elementos não previstos nas categorias tradicionais da realidade escolar. A realidade escolar aparece sempre medida pela atividade cotidiana, pela apropriação, elaboração, refuncionalização ou repulsa que os sujeitos individuais levam a cabo (ROCKWELL, EZPELETA, 1986, p. 25).

Dessa forma, as atividades realizadas na Semana de Consciência Negra analisadas por esta pesquisa, somente reforçam a importância da abordagem desses temas para a formação das identidades dos jovens e para o reconhecimento de sua própria História.



## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa buscou demonstrar que as religiões de matriz africana no Brasil podem ser um conteúdo difícil de ser trabalhado em sala de aula e que, a partir de uma perspectiva pautada em um Novo Humanismo, se pode contribuir para que esse conteúdo seja visto de outra forma. Acredita-se que, por intermédio da Educação Histórica e do Novo Humanismo, o que antes era motivo de tensão em sala de aula, pode vir a contribuir para se olhar o outro com reconhecimento, com respeito.

Nessa pesquisa, refletiu-se sobre o ensino de História e de que maneira a Educação Histórica compreende o ensino e a aprendizagem histórica, a formação do pensamento histórico e a formação de uma consciência histórica mais crítica, que possibilite aos jovens melhor se orientar no mundo. Expôs-se também sobre a conceituação dos temas difíceis de abordar em sala de aula e de como certos temas podem contribuir para uma formação mais humana dos jovens alunos, com base numa concepção de um Novo Humanismo.

Buscou-se, ainda, enfatizar como os assuntos relacionados às questões étnicorraciais, além do desconforto gerado muitas vezes em sala de aula, são temas que fazem parte da nossa cultura histórica e por mais que se possa tentar invisibilizá-los ou minimizar sua importância, acabam se refletindo de diversas formas no cotidiano escolar. E os temas e conteúdos sobre as religiões de matriz africana no Brasil se inserem nessa realidade.

Apesar das religiões de matriz africana não serem um conteúdo exclusivo da História, esta disciplina sempre aborda as religiões dos povos estudados, pois se entende que este aspecto é importante para a compreensão da história dos mesmos, pois, como enfatizado na pesquisa, as religiões são um aspecto integrante da cultura, assim como da cultura histórica.

No decorrer da pesquisa, surgiram questões e dificuldades que impossibilitaram a realização de uma observação mais contundente do cotidiano escolar, assim como entrevistas com professores e alunos, e a necessidade fez com que se descentralizassem as atenções da disciplina de História, o que conduziu o trabalho para rumos distintos do imaginado a priori, como a análise de documentos e a observação de uma atividade extracurricular em um dia de extrema significância para o que envolve as questões étnicorraciais. Observou-se o desenvolvimento das

atividades realizadas pela Equipe Multidisciplinar no dia da Consciência Negra, no ano de 2018, ressaltando percepções da observação dos trabalhos apresentados e das temáticas discutidas durante este dia.

Empenhou-se, então, em compreender de que maneira as religiões de matriz africana estão presentes na cultura escolar e na cultura de uma escola através da análise de diversos documentos que compõe a cultura escolar, sendo possível perceber características da cultura da escola em momentos como a Semana da Consciência Negra.

Um dos pontos centrais foi investigar como as religiões de matriz africana, sendo um componente da cultura histórica, se expressam na cultura de uma escola. O que se verificou foi a presença de vários alunos e professores negros, que acabam por trazer para a escola as demandas do debate étnico-racial. Também se percebeu que há alunos que professam essas religiões e, de algum modo, esse fato acaba por se manifestar em diferentes momentos, como nas apresentações, quando um aluno expôs que sentia preconceito na escola por ser umbandista, ou quando uma professora conversava com um aluno sobre o terreiro que ele frequentava e comenta de outros alunos que também são membros de religiões de matriz africana. Portanto, no dia a dia, as realidades da comunidade escolar são cotidianamente vividas e as religiões acabam aparecendo de alguma forma, pois são parte indissociável dessa realidade. Porém, com base na análise dos documentos e nas falas dos alunos, as mesmas não estão presentes na mesma medida como um conteúdo trabalhado nas disciplinas escolares.

Foi possível perceber nas diretrizes estaduais e no Projeto Político Pedagógico da escola, a presença das religiões de matriz africana, ainda que de modo sucinto, vago e muitas vezes superficial. Todavia, nos documentos que buscam identificar os conteúdos específicos abordados em sala, os PTDs, percebeu-se, porém, que elas não são sequer mencionadas, o que demonstra certo descompasso entre as diretrizes do Estado e da própria escola e o os professores. Sabe-se, contudo, que não são descritos nos PTDs todos os conteúdos trabalhados em sala. O que é estabelecido nesses documentos são os conceitos substantivos da História, tais como *Revolução Francesa*, *Escravidão*, *Revolução Industrial etc.*, os quais seriam a substância da História (LEE, 2005, p.1). Pela análise desse documento, não fica claro se os professores trabalham os conteúdos de religião de

matriz africana, pois esse conteúdo pode ser incluído juntamente com outros conteúdos, sem que seja mencionado no planejamento do professor.

Entre tanto, quando se recorre à análise do livro didático, uma das ferramentas mais importantes para o ensino e que poderia dar uma luz sobre a abordagem dessas religiões, constata-se que este não trata de forma clara e significativa esse conteúdo, nem o apresenta de forma relevante, na sua real totalidade, singularidade e complexidade. Por conta disso é possível afirmar que, ao que parece, as religiões de matriz africana não são trabalhadas como um conteúdo nas escolas, pois grande parte do ensino é baseado nos conteúdos dos livros didáticos, uma vez que, “a escolha dos conteúdos e os métodos de ensino acabam por ser definidos de forma geral pelo livro didático selecionado pela escola” (CAINELLI, 2012, p.173).

Num país como o Brasil, o racismo está nas estruturas da sociedade. Embora à maioria da sua população seja composta por negros, ou por pessoas que, apesar de não se autodeclararem negros nas pesquisas, possuem sangue negro, e que teve sua composição cultural totalmente influenciada pela cultura negra, ainda se nega as religiões de matriz africana de modo tão enfático. Este fato demonstra que a seleção curricular, ao passo que explora religiões de todos os povos da história, silencia sobre as religiões afro-brasileiras.

Apesar de haver menções para que se abordem essas religiões nas DCEs e no PPP da escola, na prática cotidiana, isso não se concretiza de forma efetiva. Esse conteúdo é trabalhado de forma esporádica, em uma semana do ano, como algo excepcional, extracurricular. Fica a dúvida de que talvez, se não houvesse na escola em que se desenvolveu a pesquisa, professores negros, que atuam efetivamente na Equipe Multidisciplinar da escola, e buscam realizar atividades significativas na promoção das relações étnico-raciais, poderia ser que as atividades da semana cultural apenas demonstrassem a necessidade de se cumprir uma lei, sem haver uma discussão efetiva sobre os aspectos da história e da cultura afro-brasileiras, como presenciado na oportunidade deste trabalho.

Na defesa da importância desse conteúdo, é necessário evidenciar que, principalmente nos livros de História, a temática religiosa de modo geral, está presente em todos os volumes analisados, principalmente das grandes religiões como o cristianismo e o islamismo. No entanto, pouco é discutido sobre as religiões que desembarcaram com os povos africanos escravizados dos navios negreiros,

nem das práticas afrorreligiosas que se formaram no Brasil, originando diversas religiões de matriz africana por todo o país.

A hipótese que se tinha antes da pesquisa era de que essas religiões estariam fora do currículo oficial das escolas, mas que, apesar disso, elas se manifestariam no ambiente escolar por estarem presentes na cultura histórica dos alunos. Todavia, observou-se que os documentos oficiais abordam esses conteúdos, mas que os livros didáticos dos professores não contêm conteúdos necessários para embasar o trabalho com essa temática. Portanto, conclui-se que os documentos atendem as exigências da Lei 10.639/03 ao sugerir a abordagem das religiões de matriz africana, mas, a seleção curricular que ocorre quando se definem os conteúdos que serão abordados nos livros didáticos, acaba por evitar uma abordagem significativa desses conteúdos, pois se vê que diversas outras religiões são abordadas e de forma mais relevante que as religiões de matriz africana. Como já foi ressaltado nessa pesquisa, a ausência de certos temas dificulta a aprendizagem histórica de forma significativa e, conseqüentemente, a formação de uma consciência histórica mais complexa (SCHMIDT, 2015, p.11). Lidar com os fardos da história, com esses temas difíceis e controversos, é também um problema de funcionamento mental por meio de atividades intelectuais, com o objetivo de “procurar as condições e possibilidades de um futuro comum (apesar de uma história hostil)” (VON BORRIES, 2016, p. 32-33).

Foi notável perceber, por meio das análises e pesquisas, que, na escola, não estão sendo criadas condições de que os alunos rompam de forma relevante com os preconceitos existentes na sociedade sobre as religiões de matriz africana. Eles não aprendem sobre como surgiram essas religiões, o porquê das diversas práticas religiosas afro-brasileiras, porque ocorreu o sincretismo, a influência de outras religiões nas práticas afrorreligiosas e não se ressalta a influência delas na formação histórica do Brasil. Eles não saem da escola sabendo o mínimo sobre as práticas dessas religiões, como a “macumba”, os orixás, seus preceitos e nem mesmo compreendendo que devem respeitar a religiosidade do outro.

Rüsen defende que um dos componentes da formação histórica é a categoria do sentido. A aprendizagem e o ensino deveriam fazer um sentido, destaca o autor que

Nessa dimensão da práxis vital humana denominada “cultura” e diferenciável de outras dimensões, o sentido caracteriza um fator fundamental, antropológicamente universal da relação humana com o mundo e consigo mesmo.

Sentido é a quinta-essência da interpretação humana do mundo e de si mesmo. Os seres humanos precisam interpretar seu mundo e entender a si mesmos na relação com os outros para poder viver. Esse feito interpretativo faz do mundo e do ser humano uma formação de sentido que, enquanto quadro orientador, torna o sofrimento humano compreensível e determina o agir (RÜSEN, 2014, p.180).

Dessa forma, uma abordagem histórica pautada pelas concepções da Educação Histórica e do Novo Humanismo, contribui para olhar as religiões de matriz africana como um componente curricular valioso para a superação do racismo, ou de forma menos utópica, para a formação de jovens mais tolerantes, mais respeitosos, que consigam ver a diferença no outro sem que isso os ameace, sem que a diferença seja sinônimo de desumanização.

As religiões de matriz africana sofrem ainda muito preconceito no Brasil. Os terreiros são perseguidos e atacados por outros cultos religiosos. Vê-se que, no imaginário coletivo, há um grande desconhecimento dessas práticas religiosas e uma visão muito negativa das mesmas. Isso também é percebido em sala de aula, nas manifestações dos alunos, sempre falando que alguém “fez macumba”, ou que fulano é “macumbeiro”, com um sentido ruim e pejorativo, ou fazem associações dos Exus com o diabo. Há uma cultura histórica referente a essas religiões que se reflete no ambiente escolar. Por sua vez, a escola parece não estar contribuindo de forma efetiva para formar outra consciência histórica nos jovens que possa transformar essa realidade, contribuir com a disseminação do respeito e da tolerância.

Apesar disso, em nossa cultura, estas manifestações religiosas se fazem muito presentes. Escuta-se sobre elas em músicas de blues, de samba, de MPB, de rap, tanto em músicas antigas como nas mais atuais. Nas feiras dos grandes centros urbanos, sempre há vendedoras tipicamente trajadas de baianas, vendendo acarajé e outras comidas ligadas diretamente à cultura africana, no ano novo, é tradição pular ondas, usar roupas brancas e homenagear a Yemanjá. Ao não se abordar historicamente essas religiões na escola, interligando-as ao passado e ao presente da História do Brasil, há uma postura de negação desse passado, de exclusão, de silenciamento, de não dar a devida importância para estas religiões, nem enquanto História e memória dos povos africanos que vieram escravizados e dos afro-brasileiros, nem enquanto parte integrante da cultura do povo brasileiro.

Essas posturas possibilitam que os preconceitos se mantenham arraigados no seio da sociedade brasileira. É preciso, portanto, e é o que se defende nessa pesquisa, de maneira radical, um processo de educação que vise romper com essas barreiras, enfrentar os temas controversos e socialmente vivos, como é caso das religiões de matriz africana, para que se possa reconciliar com os danos e as culpas do passado, pois, como diz Freire:

A radicalização, que implica o enraizamento que o homem faz na opção que fez, é positiva, porque preponderantemente crítica. Porque crítica e amorosa, humilde e comunicativa. O homem radical na sua opção não nega o direito ao outro de optar. Não pretende impor a sua opção. Dialoga com ela (FREIRE, 2017, p. 69).

## REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli. Estudo de caso: seu potencial na educação. In: **Cadernos de Pesquisa**, vol. 49, p. 51-54, maio, 1984.

\_\_\_\_\_. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, vol. 22, n.40, p. 95-103, jul./dez. 2013.

APPLE, Michael W. **Educação e Poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

BARCA, Isabel. Educação Histórica: uma nova área de investigação. In: **Revista da Faculdade de Letras**. História. Porto, III Série, vol. 2, 2001, p. 13-21.

\_\_\_\_\_. História e diálogo entre culturas: contributos da teoria de Jörn Rüsen para a orientação temporal de jovens. In: **Intelligere, Revista de História Intelectual**, vol. 3, nº 2, out. 2017, p. 77- 89.

BASTIDE, Roger. **As religiões de matriz africana no Brasil: contribuição a uma Sociologia das Interpenetrações de Civilizações**. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1971, vol.1.

BERNADINO, Joaze. Ação Afirmativa e a Rediscussão do Mito da Democracia Racial no Brasil. **Estududos afro-asiáticos**. vol.24 no.2 Rio de Janeiro 2002.  
Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S0101-546X2002000200002&lng=en&nrm=iso&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0101-546X2002000200002&lng=en&nrm=iso&tlng=pt)> acesso em 20/01/2019

BERTOLINI, João Luís da Silva. **Interpretação do outro: a ideia de Islã no Ensino de História**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2011.

CAINELLI, Marlene. A escrita da história e os conteúdos ensinados na disciplina de história no ensino fundamental. **Educação e Filosofia**. Uberlândia, v.26, n.51, jan./jun. 2012, p.163-184.

CALDAS, C. C.; POLIDORO, M. Positivação da África: reflexões e ações acerca da percepção de alunos. In: Mauricio Polidoro; Daniel Canavese. (Org.). **Educação à distância, gênero e diversidade: interações nas práticas escolares**. 1ed.Rio de Janeiro: Autografia, 2016, p. 15-30.

CASTILHO, Denis. Escola Sem Partido: do controle à espoliação. **Boletim Goiano de Geografia**, v. 39, 2019, p. 1-24.

COSTA, Valéria; GOMES, Flávio (Org.). **Religiões Negras no Brasil: da escravidão à pós-emancipação**. São Paulo: Selo Negro, 2016.

CUNHA, Luiz Antônio. **Educação e Religiões: a descolonização religiosa da Escola Pública**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2013.

DIVARDIM DE OLIVEIRA, T. **A Relação ensino e Aprendizagem como Práxis: A Educação Histórica e a Formação de Professores**. Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR, Brasil. 2012.

\_\_\_\_\_. **A Formação Histórica (BILDUNG) como princípio da didática da história no ensino médio: teoria e práxis**. Tese de doutorado, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR, Brasil. 2017.

FALAIZE, Benoit. O ensino de temas controversos na escola francesa: os novos fundamentos da história escolar na França? In: **Revista Tempo e Argumento**, Florianópolis, v.6, n.11, p.224-253, jan./abr. 2014.

FORQUIN, Jean-Claude. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. **Teoria e Educação**, 1992, 5, p.28-49.

\_\_\_\_\_. **Escola e Cultura: as bases epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FREIRE, Paulo. **Ação Cultural para a liberdade e outros escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

\_\_\_\_\_. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.

FRONZA, Marcelo; SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Contribuições de Jörn Rüsen para a didática da história na perspectiva do humanismo. In: RÜSEN, J. **Humanismo e didática da História**. Organização e tradução de Maria Auxiliadora Schmidt, Isabel Barca, Marcelo Fronza e Lucas Pydd Nechi. Curitiba: W.A Editores, 2015.

GAMBOA, Silvio Ancisar Sánchez. Pesquisa qualitativa: superando tecnicismos e falsos dualismos. **Contrapontos**, vol. 3 - n. 3 - p. 393-405 - Itajaí, set./dez. 2003

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2013.

GOMES, Nilma Lino. **Educação e Identidade Negra. Aletria: alteridades em questão**. Belo Horizonte, POSLIT/CEL, Faculdade de Letras da UFMG, v.06, n.09, p. 38-47, dez.2002.

KUEHN, Frank M.C. Estudo sobre os elementos afro-brasileiros do candomblé em letra e música de Vinícius de Moraes e Baden Powell: os “afro-sambas”. In: **Anais do 3º Colóquio de Pesquisa em Música**, Rio de Janeiro, Escola de Música da UFRJ, 2014, p. 1-24, (2002, p.94-103).

LEE, Peter. Putting principles into practice: understanding history. In: BRANSFORD, J. D.; DONOVAN, M. S. (Eds). **How students learns: history, math and Science in the classroom**. Washington, DC: National Academy Press, 2005, p.01-12. Tradução: Clarice Raimundo.



\_\_\_\_\_. Em direção a um conceito de Literacia Histórica. A escolha de recursos na aula de História. In: **Educar em Revista**. Curitiba: Ed. UFPR, nº especial, 2006.

LESSARD-HÉBERT, Michelle; GOYETTE, Gabriel; BOUTIN, Gérald. **Investigação qualitativa: fundamentos e práticas**. Trad. Maria João Reis. Lisboa: Instituto PIAGET, 2005.

MAFRA, Leila Alvarenga. A sociologia dos estabelecimentos escolares: passado e presente de um campo de pesquisa em construção. In: ZAGO, N., CARVALHO, M. P.; VILELA, R. A. T. (Org.). **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

MARTINS, Estevão de Rezende. Cultura, história, cultura histórica. **ArtCultura**, Uberlândia, v.14, n.25, p.63-82, jul.-dez. 2012.

MEIRA, Beá; SOTER, Silvia; ELIA, Ricardo; PRESTO, Rafael. **Projeto Mosaico: arte: ensino fundamental**. São Paulo: Scipione, 2015a – vol. 1.

\_\_\_\_\_. **Projeto Mosaico: arte: ensino fundamental**. São Paulo: Scipione, 2015b – vol. 2.

\_\_\_\_\_. **Projeto Mosaico: arte: ensino fundamental**. São Paulo: Scipione, 2015c – vol. 3.

\_\_\_\_\_. **Projeto Mosaico: arte: ensino fundamental**. São Paulo: Scipione, 2015d – vol. 4.

MORAES, Fabiana. **No país do racismo institucional: dez anos de ações do GT Racismo no MPPE /Grupo de Trabalho sobre Discriminação Racial do MPPE - GT Racismo**. -- Recife: Procuradoria Geral de Justiça, 2013.

MOTT, Luis. Acotunda: Raízes Setecentistas do Sincretismo Religioso Afro-Brasileiro. **REVISTA DO MUSEU PAULISTA**, v. 31, p. 124-147, 1986.

\_\_\_\_\_. O Calundu de Luiza Pinta: Sabará, 1739. **REVISTA DO INSTITUTO DE ARTES E CULTURA**, p. 73-82, 1994

NECHI, Lucas Pydd. **Educação Histórica e Religião: aproximações a partir de um estudo da consciência histórica de jovens alunos**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2011.

\_\_\_\_\_. **O novo humanismo como princípio de sentido da didática da história: reflexões a partir da consciência histórica de jovens ingleses e brasileiros**. Tese de doutorado, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR, Brasil. 2017.

OLIVEIRA, Paulo de Salles. Caminhos de construção as pesquisa em Ciências Humanas. In. OLIVEIRA, P.S. (Org.). **Metodologia das Ciências Humanas**. São Paulo: Editora HUCITEC, 2001.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. **Departamento de Educação Básica. Diretrizes Curriculares da Educação Básica para o Ensino de História**. Curitiba: SEED – PR, 2008a.

\_\_\_\_\_. *Departamento de Educação Básica. Diretrizes Curriculares da Educação Básica para o Ensino de Arte*. Curitiba: SEED – PR, 2008b.

\_\_\_\_\_. *Departamento de Educação Básica. Diretrizes Curriculares da Educação Básica para o Ensino de Sociologia*. Curitiba: SEED – PR, 2008c.

\_\_\_\_\_. *Departamento de Educação Básica. Diretrizes Curriculares da Educação Básica para o Ensino de Ensino Religioso*. Curitiba: SEED – PR, 2008d.

PELLEGRINI, Marco César; DIAS, Adriana; GRINBERG, Keila. **Vontade de Saber História, 6º ano**. São Paulo, FTD, 2015a.

\_\_\_\_\_. **Vontade de Saber História, 7º ano**. São Paulo, FTD, 2015b.

\_\_\_\_\_. **Vontade de Saber História, 8º ano**. São Paulo, FTD, 2015c.

\_\_\_\_\_. **Vontade de Saber História, 9º ano**. São Paulo, FTD, 2015d.

Revista TRIP. Disponível em <<https://revistatrip.uol.com.br/trip/as-sete-maiores-vergonhas-do-brasil-por-lilia-schwarcz-e-heloisa-starling>> acesso em 01/02/2019.

REIS, João José. Magia Jeje na Bahia: A Invasão do Calundu do Pasto de Cachoeira, 1785. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v.8 nº16, mar.88/ago.88, p. 57-81.

REIS, F. W. O mito e o valor da democracia racial. **Mercado e Utopia** [online]. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, p. 445-458. 2009.

ROCKELL, Elsie. **La Escuela Cotidiana**. México: FCE, 1995.

ROCKELL, Elsie; EZPELETA, Justa. A escola: Relato de um processo inacabado de construção. In: ROCKELL, Elsie; EZPELETA, Justa. **Pesquisa participante**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.

RÜSEN, Jörn. ¿Qué es la cultura histórica?: Reflexiones sobre una nueva manera de abordar la historia. **Cultura histórica**. Versión castellana inédita del texto original alemán en K. Füssmann, H.T. Grütter y J. Rüsen, eds. (1994). Historische Faszination. Geschichtskultur heute. Keulen, Weimar y Wenen: Böhlau, p. 3-26.

\_\_\_\_\_. **História viva: teoria da história: formas e funções do conhecimento histórico**. Trad. Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2007.

\_\_\_\_\_. Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. In: SCHMIDT, M. A.; BARCA, I.; MARTINS, E. de R. (Org.). **Jörn Rüsen e o Ensino de História**. Curitiba: Ed. UFPR, 2011.

\_\_\_\_\_. **Humanismo e didática da História**. Organização e tradução de Maria Auxiliadora Schmidt, Isabel Barca, Marcelo Fronza e Lucas Pydd Nechi. Curitiba: W.A Editores, 2015.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Cognição histórica situada: Que aprendizagem histórica é essa? In: SCHMIDT, M.A.; BARCA, I. (Org.). **Aprender história: perspectivas da educação histórica**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2009a, p. 21-51.

\_\_\_\_\_. Literacia Histórica: um desafio para a educação histórica no século XXI. **História & Ensino**, Londrina, v. 15, p. 09-22 ago. 2009b.

\_\_\_\_\_. A cultura como referencia para a investigação sobre a consciência histórica: diálogos entre Paulo Freire e Jörn Rüsen. In: BARCA, Isabel (Org.) **Educação e consciência histórica na era da globalização**. Minho (PT). Centro de Investigação em Educação da UMINHO: 2011, p. 29-40.

\_\_\_\_\_. Os sentidos conferidos ao agir e os desafios para a aprendizagem e formação da consciência histórica de jovens alunos. **Revista Documento/Monumento**. Dossiê: História regional, Historiografia e Ensino de História. Cuiabá: UFMT, v.9, n.1, p.197-206, out/2013.

\_\_\_\_\_. Cultura Histórica e Aprendizagem Histórica. **Revista NUPEM**, Campo Mourão, v. 6, n.10, p. 31-50, jan./jul. 2014.

\_\_\_\_\_. Aprendizagem da “burdening history”: desafios para a educação histórica. In: **Caiaçó, Dossiê Ensino de História**. v. 16, p. 10-26, jan./jul. 2015.

\_\_\_\_\_. Interculturalidade, Humanismo e Educação Histórica: Formação da Consciência Histórica é mais do que Literacia Histórica? In: SCHMIDT, M.A. & FRONZA, M. **Consciência Histórica e Interculturalidade: Investigações em Educação Histórica**. Curitiba: WA Editores, 2016. p.21-34.

SCHMIDT, M. A.; BARCA, I.; GARCIA, T. B. Significados do pensamento de Jörn Rüsen para investigação na área da educação histórica. In: SCHMIDT, M. A.; BARCA, I.; MARTINS, E. de R. (Org.). **Jörn Rüsen e o Ensino de História**. Curitiba: Ed. UFPR, 2011.

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

SCHWARCZ, Lilia M.; STARLING, Heloiza M. **Brasil: Uma Biografia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. In: **Educação**, Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), p 489-506, set./dez. 2007.

\_\_\_\_\_. Estudos Afro-Brasileiros: africanidades e cidadania. In: ABRAMOWICZ, A. GOMES, N. L. **Educação e raça: perspectivas políticas, pedagógicas e estéticas**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

SILVA, Vagner Gonçalves da. **Candomblé e Umbanda: caminhos da devoção brasileira**. São Paulo: Selo Negro, 2005.

\_\_\_\_\_. SILVA, V. G. (Org.) **Intolerância religiosa: Impactos do neopentecostalismo no campo religioso afro-brasileiro**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2015.

SOBANSKI, Adriane de Quadros. **Como os professores e jovens estudantes do Brasil e de Portugal se relacionam com a ideia de África**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2008.

SOUZA, Laura de Mello e.. **O diabo e a Terra de Santa Cruz**. São Paulo: Companhia das Letras, 1986.

\_\_\_\_\_. Revisitando o calundu. In: **Ensaio sobre a intolerância: inquisição, marranismo e anti-semitismo** [S.l: s.n.], 2002.

URBAN, Ana Claudia. **Didática de História: contribuições para a formação de professores**. Curitiba: Juruá. 2011.

UTUARI, Solange; LIBÂNEO, Daniela; SARDO, Fábio; FERRARI, Pascoal. **Arte por toda a parte**. São Paulo: FTD, 2016.

VAINFAS, Ronaldo; FARIA, Sheila de Castro; FERREIRA, Jorge; SANTOS, Georgina dos. **História 1: Ensino Médio**. São Paulo: Saraiva, 2016a.

\_\_\_\_\_. **História 2: Ensino Médio**. São Paulo: Saraiva, 2016b.

\_\_\_\_\_. **História 3: Ensino Médio**. São Paulo: Saraiva, 2016c.

VALENTE, Gabriela A.; SETTON, Maria da Graça J. Notas etnográficas sobre a religiosidade na escola. **CADERNOS CERU**, série 2, v. 25, n. 1, p. 179- 195, junho de 2014.

VALENTE, Gabriela A. Laicidade, Ensino Religioso e religiosidade na escola pública brasileira: questionamentos e reflexões. In: **Pro-posições**. vol. 29, n. 1, Campinas, jan./abr. 2018 107-127.

Vários Autores. **Sociologia em movimento**. São Paulo: Moderna, 2016.

VON BORRIES, Bodo. **Jovens e a Consciência Histórica**. Organização e tradução de Maria Auxiliadora Schmidt, Marcelo Fronza e Lucas Pydd Nechi. Curitiba: W.A. Editores, 2016

ZATTERA, Amanda Cristina; CALDAS, Camila Chueire. A Umbanda na sala de aula: discurso nacionalista no Estado Novo (1937-1945). **Revista de Educação Histórica – REDUH**, n.7, p. 42-50, set./dez. 2014. Curitiba: LAPEDUH, 2014.

## ANEXO 1 – TERMO DE CONSENTIMENTO



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
SETOR DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Para Colégio Estadual ~~Paraná de Curitiba~~ - EFM

**Título da pesquisa:** Religiões de Matriz africana como um tema controverso: diálogos possíveis entre a cultura histórica e a cultura escolar

**Pesquisadora:** Camila Chueire Caldas

**Orientação:** Professora Doutora Ana Claudia Urban – DTPEN/UFPR

**Contatos:** Diretamente com a pesquisadora no telefone ~~(41) 98148-8808~~

**Objetivo Geral da pesquisa:** Refletir sobre as religiões de matriz africana como um tema dos conteúdos de História que possa contribuir com uma formação mais humana, ou seja, que possibilite aos jovens estudantes a compreensão dos outros e a si mesmos com vistas ao respeito às diferenças.

**Objetivos Específicos da pesquisa:** Refletir sobre a uma nova concepção de Humanismo que possibilite a formação de identidades tolerantes, sensíveis aos outros, que lutem para garantir os direitos civis a todas pessoas, independente das diferenças; destacar as religiões de matriz africana como um tema tenso, difícil, controverso, tendo como referência os debates contemporâneos relacionados ao campo da Educação Histórica; investigar como e, se, as religiões de matriz africana se manifestam na cultura escolar e cultura de uma escola.

**Procedimentos de pesquisa:** Visitas a escola para análise dos livros didáticos de História, Sociologia e Artes disponíveis no acervo da biblioteca; análise do Projeto Político Pedagógico da escola, assim como de planejamentos dos professores das disciplinas de História, Sociologia, Artes e Ensino Religioso; visita a escola no dia da exposição dos trabalhos realizados na Semana da Consciência Negra de 2018;

Os dados fornecidos irão contribuir para os objetivos da pesquisa acima mencionada que resultará em uma dissertação de mestrado no programa de Pós Graduação em Educação, da Universidade Federal do Paraná. A participação não acarreta em

riscos à dignidade e à liberdade das pessoas. A escola terá acesso à produção da pesquisa recebendo uma cópia da versão final.

Consentimento de representante da escola:

Autorizo o estudo acima descrito, assim como autorizo a divulgação do nome do Colégio Estadual ~~XXXXXX~~, fotos do espaço escolar e os dados obtidos com a pesquisa empírica para a publicação da pesquisa da mestranda Camila Chueire Caldas.

Direção (nome): ~~XXXXXXXXXXXX~~

Assinatura: \_\_\_\_\_

Nome da pesquisadora: Camila Chueire Caldas

Assinatura da pesquisadora: Camila Chueire Caldas

  
 XXXXXXXXXX  
 Diretor Geral  
 Recol, 31/1/2018  
 DICE-9883-24/5/2018

Local/Data Camila, 12 de novembro de 2018