



Universidade de Brasília

Instituto de Psicologia / SECADI/MEC

Curso de Especialização em Educação em e para os Direitos Humanos,
no contexto da Diversidade Cultural

Jonatas Alexandre Lima de Oliveira

**A RELIGIOSIDADE AFRICANA
NOS LIVROS DIDÁTICOS:
UM DIREITO A SER CONQUISTADO**

Brasília – DF

2015

Jonatas Alexandre Lima de Oliveira

**A RELIGIOSIDADE AFRICANA
NOS LIVROS DIDÁTICOS:
UM DIREITO A SER CONQUISTADO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Universidade de Brasília (UnB), como requisito para obtenção do grau de Especialista em Educação em e para os Direitos Humanos no contexto da Diversidade Cultural.

Professora Orientadora: Dra. Eloísa Pereira Barroso

Brasília – DF

2015

Oliveira, Jonatas A. L.

Educação em e para os Direitos Humanos, no contexto da Diversidade Cultural : A RELIGIOSIDADE AFRICANA NOS LIVROS DIDÁTICOS: UM DIREITO A SER CONQUISTADO. – Brasília, 2015.

56 f. : il. 30cm

Trabalho de Conclusão de Curso – Universidade de Brasília, Instituto de Psicologia, 2015.

Orientador/a: Dra. Eloisa Pereira Barroso.

1. Livro Didático. 2. Religiões de Matrizes Africanas. 3. Violência Simbólica. 4. Direitos Humanos. 5. Pierre Bourdieu.



Universidade de Brasília

Instituto de Psicologia / SECADI/MEC

Curso de Especialização em Educação em e para os Direitos Humanos,
no contexto da Diversidade Cultural

O Trabalho de Conclusão de Curso de autoria de Jonatas Alexandre Lima de Oliveira, intitulada: Educação em e para os Direitos Humanos, no contexto da Diversidade Cultural

A RELIGIOSIDADE AFRICANA NOS LIVROS DIDÁTICOS: UM DIREITO A SER CONQUISTADO, submetido ao Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília, no âmbito da SECADI/MEC, como parte dos requisitos necessários para obtenção do grau de Especialista em Educação em e para os Direitos Humanos no Contexto da Diversidade Cultural, foi defendido e aprovado pela banca examinadora abaixo assinada:

PRESIDENTE: Professora Dra. Eloísa Pereira Barroso-UnB

EXAMINADOR: MESTRE: Clerismar Aparecido Longo- UnB

Brasília, dezembro de 2015

DEDICATÓRIA

Aos dominados e sem voz.

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus alunos pela experiência social que todos os dias me proporcionam, tanto com a inocência quanto com a acidez perante às situações diversas.

Deixo meus agradecimentos à Prof. Dra. Eloísa Pereira Barroso pela sua enorme paciência.

Por fim, agradeço aqueles sem voz que perecem sob o julgo autoritário do professor. Este trabalho é para vocês.

RESUMO

Este trabalho visa diagnosticar a existência das religiões de matrizes africanas nos livros didáticos de história para o Ensino Médio. Para tal, serão realizadas análises qualitativas e quantitativas de seis coleções de livros didáticos de história utilizados em 2015. Em decorrência da apreciação, ocorrerá a análise, com base na teoria de Pierre Bourdieu, sobre a violência simbólica na produção de conteúdos históricos e na relação pedagógica professor aluno, assim como a aplicabilidade de seu conceito de *campo*. Ao final, será desenvolvido um projeto de intervenção escolar com o Ensino Médio voltado para o estudo das religiões de matrizes africanas com o intuito de propor orientações para uma possível solução para a falta de conteúdos sobre religiões de matrizes africanas nos livros didáticos de história para o Ensino Médio.

Palavras-Chave: Livro Didático, Religiões de Matrizes Africanas, Violência Simbólica, Direitos Humanos, Pierre Bourdieu.

ABSTRACT

This study aims to diagnose the existence of African root religions in history textbooks for High School. In order to do this, it will be conducted qualitative and quantitative analysis of six history books collections used by students in 2015. As a result of this examination, it will be developed an analysis, based on Pierre Bourdieu's theory of symbolic violence in the production of historical contents and the pedagogical relationship between teacher and student, as well as the applicability of his field concept. At last, it will be developed a school intervention project with high school students oriented to african root religions study in history textbooks for High School.

Key Words: Textbook, African's religions, Symbolic Violence, Human Rights, Pierre Bourdieu.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	2
CAPÍTULO I: O MATERIAL FÍSICO E A RELIGIOSIDADE DE MATRIZ AFRICANA	5
1. CONEXÃO HISTÓRIA	9
2. HISTÓRIA: CULTURA E SOCIEDADE	10
3. HISTÓRIA EM DEBATE	11
4. POR DENTRO DA HISTÓRIA	14
5. HISTÓRIA: DAS CAVERNAS AO TERCEIRO MILÊNIO	15
6. CONEXÕES COM A HISTÓRIA	17
CAPÍTULO II: A VIOLÊNCIA SIMBÓLICA DO LIVRO DIDÁTICO	19
CAPÍTULO III: AS RELIGIÕES DE MATRIZ AFRICANA EM SALA DE AULA	32
1. A ESCOLA E O PROJETO DE INTERVENÇÃO	33
2. REFLEXO DOS ESTUDOS NA E PARA A ESCOLA	37
CONSIDERAÇÕES FINAIS	44
BIBLIOGRAFIA	47

INTRODUÇÃO

O Brasil, desde a Constituição Federal de 1891 até a Carta Magna de 1988, aplica a laicidade do Estado, não possuindo, o Estado, uma religião oficial e garantido a separação de ideias, preceitos e tendências religiosas em sua centralização e desconcentração de poderes. Mesmo nesta imposição de legalidade o Brasil tem sido tendencioso à religiosidade cristã, especialmente nas escolas públicas. Como o Estado não consegue executar de forma eficiente os serviços básicos, neste caso a educação, este transfere às entidades particulares, religiosas e filantrópicas a responsabilidade de execução, contudo o conceito de educação laica proveniente da responsabilidade do estado não é transferida e fica a ver navios, pois as entidades privadas têm o direito de exercer sua tendência religiosa já que não estão ligadas, diretamente, às obrigações do Estado, sim a execução.

Em março de 2003 foi publicada a Lei 10.639, a qual tornou obrigatório o ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira nas escolas de Ensino Fundamental e Ensino Médio do Brasil. Mesmo com a publicação da Lei, os livros didáticos de História que foram escolhidos para serem trabalhados pelo Distrito Federal, no ano de 2015, pouco trabalham ou não trabalham os aspectos religiosos de Matrizes Africanas, ferindo o estatuto legal e colocando-o como um mero instrumento opcional.

É sob a perspectiva religiosa de Matrizes Africanas e a não aplicabilidade da Lei 10.639/2003 que este trabalho se organiza. O autor desta pesquisa conviveu por mais de duas décadas dentro de Religiões de Matrizes Africanas e como Professor de História observou a falta de cumprimento da Lei 10.639/2003 por parte das editoras, diretores de escolas, coordenadores e docentes.

O objetivo principal deste trabalho é mapear, comparar e avaliar o conhecimento religioso de Matriz Africana nos livros didáticos de História do Ensino Médio utilizados no Distrito Federal. A verificação desta temática nos livros de História para o Ensino Médio torna-se uma urgência de legalidade, pois a inexistência ou a pouca importância dada ao tema no material didático torna a

religiosidade de Matriz Africana algo a ser colocada de lado em benefício das religiões de tendências cristãs.

A análise dos livros servirá para determinar o nível de qualidade do conteúdo e do respeito à legalidade brasileira, pois sendo o material didático de uso obrigatório, este deve conter as bases formadoras do povo brasileiro, como também seus pilares religiosos. As verificações e comparações dos livros didáticos de História podem ajudar a transformar o *Status Quo* existente, buscando facilitar o auto reconhecimento, perante outros grupos, dos praticantes de religiões de matrizes africanas; ampliar a importância do conhecimento religioso em nossa sociedade; reduzir o pré-conceito estabelecido socialmente conhecido como senso-comum; e elevar o respeito à diversidade religiosa existente no Brasil.

A metodologia aplicada abrangerá aspectos históricos, culturais e sociológicos da produção do conhecimento sobre as Religiões de Matrizes Africanas sob o prisma da produção sociológica de Pierre Bourdieu, com o intuito de definir as forças sociais que formam o campo de atuação e seus capitais dominantes. A produção do conhecimento dentro dos livros didáticos de História é realizada por dominantes e legitimada por dominados. Bourdieu (1997, p. 18-29) ao analisar e explicar os Campos Sociais existentes e suas atuações, em uma palestra aplicada ao *Institut National de la Recherche Agronomique* – INRA, determina que o campo acadêmico possui leis próprias relativamente autônomas ao macrocosmo existente, capital específico e troféus próprios e legitimação de poderes por dominados.

Neste caso, o não cumprimento da Lei 10.639/2003, no aspecto religioso, segue determinadas regras de campo, como o capital simbólico, em que esse *poder invisível o qual só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhes estão sujeitos ou mesmo que o exercem* (BOURDIEU 1998, p. 7-9). Tendo como base estes fatores, as editoras e escolas negligenciam conteúdo sobre Religiões de Matrizes Africanas em prol da religiosidade cristã preponderante em nossa sociedade e tidas como verdade temporal e geograficamente aceitas como absolutas. Solidificando este ponto, Maria Alice e Claudio Marques (2004, p. 71) afirmam que, na concepção Bourdieu, “a escola

não seria uma instituição neutra [...] e sim uma instituição a serviço da reprodução e da legitimação da dominação exercida pelas classes dominantes”.

Bourdieu (2013, p. 25) ainda descreve que essa violência simbólica gera dissimulações das relações de força quando um poder impõe significações e legitimidades para sua permanência. Neste sentido, existe uma dissimulação na relação da produção de conhecimento científico que é travestida em um aparato administrativo governamental chamado licitação, dando credibilidade à produção física e desenvolvimento dessa produção nas escolas.

Diante do exposto, a pesquisa será dividida em três capítulos. No primeiro capítulo haverá a qualificação e quantificação do conteúdo sobre religiosidade de Matriz Africana no material didático de História do Distrito Federal com base na Lei 10.639/2003, identificação dos padrões de conteúdos cobrados no Guia de Livros Didáticos PNLD2015 e importância das Religiões de Matrizes Africanas para os objetivos educacionais do Governo Federal.

Dentro do segundo capítulo, ocorrerá uma investigação, com a utilização da Sociologia de Pierre Bourdieu (Campo Social, Violência Simbólica, Capital Cultural), da produção do conhecimento nos livros de História para o Ensino Médio e a introdução destes conceitos nas provas de avaliação nacional (ENEM).

Já no terceiro capítulo será demonstrado o projeto de intervenção realizado com os alunos de escola pública e escola particular, focando no estudo sobre as religiões de matrizes africanas e sua aplicabilidade em sala de aula como organizador de novas estruturas de pensamento e respeito ao outro.

CAPÍTULO I: O MATERIAL FÍSICO E A RELIGIOSIDADE DE MATRIZ AFRICANA

Durante o segundo semestre de 2014, o autor deste projeto atuou como professor de História substituto em contrato temporário no Centro Educacional nº 4 de Taguatinga Norte. Já no quarto bimestre daquele ano letivo, chegam, à escola, os livros didáticos que foram aprovados no processo licitatório para o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD 2015.

Naquele momento chegaram seis coleções que foram identificadas como livros didáticos de História. Neste ponto, um dos principais problemas encontrase na variedade de títulos disponibilizados para aquela escola. O Guia do Livro Didático de História¹, disponibilizado pelo site do FNDE², relata a existência de dezenove coleções aprovadas no edital de 2013, não somente seis, restando chegar, àquela escola, treze coleções que não foram disponibilizadas.

A seguir, tabela elaborada com as coleções de livros didáticos aprovadas no processo licitatório de 2013 e, em tarja preta, coleções de livros que foram entregues ao Centro Educacional nº 4.

Nº	Coleção	Código	Editora	Ano
1.	Caminhos do Homem	27513COL06	Base Editorial	2ª edição 2013
2.	Conexão História	27517COL06	AJS	1ª edição 2013
3.	História	27561COL06	Editora Positivo	1ª edição 2013
4.	Integralis – História	27562COL06	IBEP Instituto Brasileiro de Edições Pedagógicas	1ª edição 2013
5.	História: Cultura e Sociedade	27563COL06	Editora Positivo	2ª Edição 2013
6.	História em Debate	27564COL06	Editora do Brasil	3ª edição 2013
7.	História em Movimento	27565COL06	Editora Ática	2ª edição 2013
	História Geral e do Brasil	27566COL06	Editora Scipione	2ª edição 2013

¹Guia de livros didáticos : PNLD 2015 : história : ensino médio. – Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2014.

²Disponível em: <www.fnde.gov.br/arquivos/category/125-guias?download=9005:pnld-2015-historia>, acessado em 05 de setembro de 2015 às 10h.

8.	História Global – Brasil e Geral	27567COL06	Editora Saraiva	2ª edição 2013
9.	História para o Ensino Médio	27568COL06	Editora Saraiva	1ª edição 2013
10.	História Sociedade & Cidadania	27569COL06	Editora FTD	1ª edição 2013
11.	História	27570COL06	Editora Saraiva	2ª edição 2013
12.	Nova História Integrada	27597COL06	Editora Companhia da Escola	3ª edição 2013
13.	Novo Olhar História	27601COL06	Editora FTD	2ª edição 2013
14.	Oficina de História	27603COL06	Editora Leya	1ª edição 2013
15.	Por Dentro da História	27610COL06	Edições Escala Educacional	3ª edição 2013
16.	Ser Protagonista História	27632COL06	Edições SM	2ª edição 2013
17.	História : das Cavernas ao Terceiro Milênio	27642COL06	Editora Moderna	3ª edição 2013
18.	Conexões com a história	27643COL06	Editora Moderna	2ª edição 2013

Fonte: Acervo Pessoal

O Distrito Federal possui, de acordo com sua Secretaria de Estado de Educação, 664 instituições educacionais como Rede Pública Estadual e cada editora deveria enviar uma edição para cada instituição. Cabe pensar, um pouco, para justificar a falta de treze coleções não entregues ao Centro Educacional nº 4, podendo ser a falta de lógica de transporte; interesses das regionais de ensino por alguma editora ou autor em especial; ou simplesmente as editoras enviaram número de livros inferiores ao número de escolas etc. Como não existem provas de qualquer motivo ou explicação pela falta das coleções, estes pensamentos não são aplicados e caem no vazio.

Vale compreender que as escolhas dos livros didáticos de ensino médio utilizados na escola *ênfaticamente a superação do preconceito étnico, racial, regional e de gênero* (PNLD, 2015, p. 10). O próprio PNDL 2015 identifica a necessidade de termos exclusivistas tidos como corretos, especialmente nos livros de História, já que esses trabalham assuntos de forma eurocêntrica, especialmente quando tratamos a história do Brasil, pois o foco de visão acaba adentrando a

visão portuguesa sobre a o modo de colonização. Ou seja, não se estuda a história brasileira, mas a história portuguesa e os agentes dessa colonização nas terras que futuramente ficariam conhecidas, juridicamente, como Brasil, após 1822.

A partir da constatação de quais coleções de história foram colocadas para escolha das instituições, será realizada uma análise inicialmente quantitativa e posteriormente qualitativa sobre a existência de conteúdos voltados para as religiões de matriz africana, em acordo com a Lei 10.639/2003. A referida Lei alterou a Lei de Diretrizes e Bases – LDB, em seu Artigo 26-A, incluindo o referente texto:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.³

Vale notar que o referido artigo não deixa explícito que as religiões de matrizes africanas deverão ser trabalhadas, mas fica subentendido, quando cita *cultura negra brasileira*, que deverá ser estudada, pois a religião é uma área que compõe o cultural negro brasileiro. Clifford Geertz (2011) em a *Interpretação das Culturas*, analisa o conceito de cultura que foi utilizado para definir a religiosidade no contexto cultural:

[...] a cultura não é um poder, algo ao qual podem ser atribuídos casualmente os acontecimentos sociais, os comportamentos, as instituições ou os processos; ela é um contexto, algo dentro do qual eles podem ser descritos de forma inteligível – isto é, descritos com densidade. (GEERTZ, 2011, p.10.)

³ BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>.

Quando comenta-se sobre religiões de matrizes africanas, pensa-se em formação do processo religioso brasileiro tendo como base suas origens africanas. Atualmente, a área religiosa está ganhando mais legitimidade perante as instituições de ensino, mas esse avanço cultural levará, ainda, um longo período para sua fixação. Vale deixar claro que o *candomblé* é uma instituição religiosa brasileira, tendo como base a religiosidade africana do *culto ao ancestral*. A vinda de negros como escravos de diversas partes da África levou povos de culturas e línguas diferentes a contemplarem suas religiões em um local definido como *casa de santo*. O candomblé possui dezesseis orixás que são cultuados e se dividem em três *nações* chamadas de *Ketu, Jeje e Nagô*. Cada nação representa uma localidade específica de onde os negros foram capturados na África.

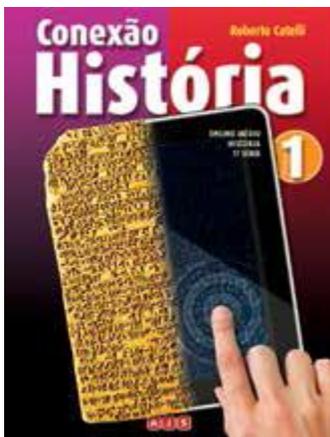
Ao fazer a análise dos livros, foi levado como ponto positivo ou negativo a existência de assuntos que façam referência a tal religiosidade de matriz africana e a participação da cultura negra na construção da identidade brasileira.

O processo de avaliação nacional das coleções é realizado por uma equipe profissional de formação inicial em história brasileira. De acordo com o Guia do Livro, *dezenas de profissionais estão envolvidos na avaliação do livro didático do Ensino Médio, atuando, por exemplo, na Secretaria de Educação Básica (SEB) do MEC e no Instituto de Pesquisa em Tecnologia (IPT) da Universidade de São Paulo (USP).*⁴

De acordo com a ordem sequencial da tabela, o material didático será analisado, brevemente, em termos quantitativos e qualitativos.

⁴ Guia de livros didáticos : PNLD 2015 : história : ensino médio. – Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2014, p.10.

1. CONEXÃO HISTÓRIA



A primeira coleção a ser analisada será Conexão História⁵, dividida em três volumes. Em uma análise geral, a coleção trabalha com projetos de interdisciplinaridade, porém, os boxes que deveriam analisar os temas transversais, são utilizados como subtemas do assunto principal. Além disto, as orientações de trabalho são voltadas para vestibulares e provas de abrangência nacional.

O primeiro volume, ao analisar o continente africano, prende-se somente no território do Egito, não verificando as sociedades e reinos subsaarianos. O negro torna-se tema do conteúdo com a colonização portuguesa na América e a mão de obra utilizada em grande escala nas atividades de plantio e mineração no Brasil.

A religião negra é tema central no assunto de resistência negra à escravidão, contudo a única menção sobre o candomblé se faz em três linhas de conteúdo, sendo a única forma de preservação religiosa o sincretismo, transformando orixás em meras representações de santos católicos. O volume adianta temas históricos quando busca a interdisciplinaridade, deixando o desenvolver dos temas um pouco confuso e sem uma clara linha de reflexão temporal.

O segundo volume não analisa a cultura religiosa negra na construção do Brasil. Os momentos em que a participação negra é citada não chega a passar de duas linhas, como no caso da Revolta de Malês, participação negra na Guerra do Paraguai e o processo de abolição da escravidão de 1888 com a Lei Áurea.

O terceiro volume traz o contexto de uma África pré-colonial e os principais troncos linguísticos africanos no Brasil, entre eles o banto ou nigero-congolês. O autor ainda avalia a organização social dos reinos africanos, bases familiares e escravidão por guerra na África.

⁵ CATELLI JUNIOR, Roberto. Conexão história. São Paulo : AJS, 2013.



Mulher dança durante a festa de Xangô, em Fortaleza (CE), em 2003. No Brasil, Xangô é um orixá do candomblé, palavra originária do banto *kandombile* e que significa culto e oração. Xangô representa as forças ocultas da natureza, como o trovão, e para homenageá-lo as pessoas costumam usar colares de contas brancas e vermelhas. No catolicismo, como resultado do sincretismo religioso, é identificado com São João, por isso é celebrado no mês de junho.

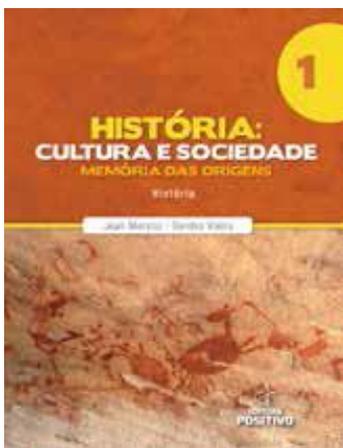
Imagem retirada do livro *Conexão História* (Vol 3)

Em se tratando de religiosidade negra, o terceiro volume traz uma boa base de informações sobre as religiões africanas, cedendo mais de três páginas para esta finalidade, descrevendo os deuses de Benin como deuses provenientes das matas; os bantos e a adoração aos espíritos ancestrais e da natureza; Cuba e a existência do cosmo como fruto de três deuses e as desgraças como fruto da desorganização social; Gana e os sacrifícios de seres humanos; e os iorubas com suas divindades da natureza e seus ancestrais como fundadores, juntamente com a gênese de seu universo.

O candomblé recebeu uma página do capítulo 3, juntamente com duas imagens de orixás (Iansã e Iemanjá) e a explicação do sincretismo religioso e a fusão religiosa como forma de existência e resistência cultural.

Vale notar que esta coleção, no que diz respeito à Lei 10.639/2003, surpreendeu no quesito cultural religioso africano, tornando-se uma boa coleção sobre os estudos religiões de matrizes africanas para o ensino médio.

2. HISTÓRIA: CULTURA E SOCIEDADE



A coleção *História: Cultura e Sociedade*⁶, está dividida em três volumes. Esta coleção possui a característica conteudista, não trazendo novidades metodológicas e possuindo, claramente, uma tendência tradicionalista.

O primeiro volume utiliza seis páginas para explicar as civilizações subsaarianas, como o reino da Núbia, Gana, Mali, Songai e Zimbábue. Apesar de trazer

⁶ MORENO, Jean Carlos. *História : cultura e sociedade : memória das origens*. Curitiba : Positivo, 2013.

informações sobre povos de uma África negra, nenhuma informação sobre a religiosidade desse povo foi explorada.

O segundo volume, como é característico de todo livro didático, traz o conhecimento do Brasil Colônia e sua economia sendo orientada pelo trabalho escravo, porém traz à tona ao conhecimento, às sociedades subsaarianas e características de cidades como Mbança Kongo e Benin, que foi considerada maior que Amsterdã, na Holanda, por europeus na época. No quesito religioso, o volume somente comenta sobre o sincretismo religioso, explicando que este é a fusão de modelos, rituais e padrões entre as religiões negra, indígena e cristã.

O terceiro volume inicia as análises sobre o continente africano, analisando rapidamente o imperialismo e neocolonialismo e o processo de partilha da África com o tratado de Berlim. Adentra brevemente na independência do Haiti e verifica a abolição da escravidão no Brasil em menos de uma página.

A análise realizada sobre a coleção é que não trabalha, em momento algum, as religiões de matrizes africanas. O aspecto economia é tido como primordial nas análises históricas. O aspecto da religiosidade negra pode ter sido descartado, omitido, negligenciado ou mesmo esquecido. A coleção não respeita a Lei 10.639/2003 no quesito cultural religioso.

3. HISTÓRIA EM DEBATE



A presente coleção, História em Debate⁷, foi dividida em três volumes e não segue o padrão tradicional das demais coleções. Os conteúdos não estão organizados na sequência tradicionalista de temas, mas por temas geradores, inovando no modo didático. Por outro lado, tendo como característica brasileira o Programa de Avaliação Seriada – PAS-UnB, esse volume não torna-se utilizável no Distrito Federal, pois não segue as diretrizes educacionais cobradas pela UnB, que por acaso são tradicionalistas.

⁷ MOCELLIN, Renato. História em debate. São Paulo : Editora Brasil, 2013.

Cabe analisar, ainda, o modo de percepção histórica dos autores, que se enquadra na historiografia marxista e/ou neomarxista, focando-se em disputas de classe, fugindo, dessa forma, do contexto de diversidade exigido pelo ENEM.

O primeiro volume, em seu primeiro capítulo, faz uma verificação dos povos oriundos do continente africano e seus respectivos reinos. Desta forma, o reino de Cuxe, Axum, Bantos e Nok são verificados nos padrões econômicos e políticos, sendo claro a vertente marxista presente no volume. Vale citar a importância como sociedade dada à cultura Axum no continente africano.

Como já citado, o volume avança conteúdos, como por exemplo na organização administrativa portuguesa na colônia e a mão de obra escrava negra utilizada na administração da colônia. O volume ainda traz a questão da abolição da escravidão, contudo, não apresentou nenhum conteúdo relacionado às religiões de matrizes africanas.



Imagem retirada do livro História em debate (Vol. 2)

O segundo volume, de acordo com as orientações do primeiro volume, foge do padrão habitual dos livros didáticos. Contudo, ao tratar sobre a resistência à escravidão negra, o volume separa quase uma página sobre a importância da religião neste aspecto.

Para o autor, a religião foi parte fundamental na resistência à escravidão e manutenção da cultura africana, sendo esta uma *estratégia de sobrevivência cultural*, pois uniu as diversas divindades africanas às tradições cristãs, dando origem ao candomblé e umbanda. Mocellin, autor do livro, ainda desperta a atenção para os terreiros, dando a este o patamar de local de socialização e apoio comunitário aos escravos.

8

⁸ Idem, p.92.

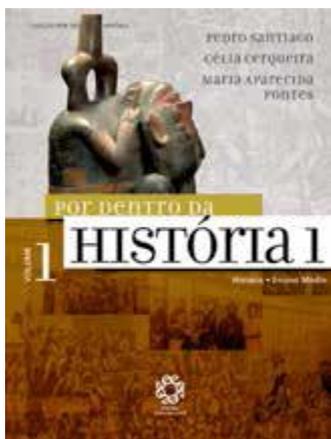
Além deste volume tratar sobre a mão de obra escrava negra na América Espanhola, a independência do Haiti e os negros na Guerra do Paraguai, este faz um comparativo das religiões Judaica, Cristã e Mulçumana e aceitação religiosa sobre a escravidão, tendo a passagem bíblica de Noé e o dilúvio como pontos fundamentais. Neste caso, o continente africano seria aquelas terras dadas ao filho amaldiçoado de Noé, Cam, que teria zombado de seu pai ao vê-lo embriagado na praia, a escravidão negra africana estaria, assim, religiosamente justificada e tratada como uma instituição natural.

Os autores esclarecem que as religiões nativas africanas sofreram com o processo de colonialismo e neocolonialismo, pois foram introduzidas as religiões cristãs e islâmica que alteraram as bases religiosas nativas que não possuíam relatos escritos e eram baseadas, em sua grande parte, na oralidade, dificultando, assim, seus estudos.

No terceiro volume, no capítulo 10 – Direito à Liberdade: desafio da tolerância, é tratada a questão da liberdade religiosa, fazendo um panorama da história religiosa mundial até a chegada dos negros ao Brasil. O volume relata que existe uma diferença entre os cultos religiosos africanos, Candomblé e a Umbanda, pois estes dois últimos foram resultados de um sincretismo religioso (fusão de elementos de diversas religiões) e a dissimulação estratégica contra a opressão cristã, já que cada tribo africana possuía uma entidade de culto próprio. Com a vinda de diversas tribos, diversas entidades tinham de ser cultuadas, surgindo neste momento o candomblé no Brasil.

Como observação final desta coleção, percebeu-se uma preocupação com a questão religiosa negra vinda da África e seu processo de impacto social, inserção cultural e alteração como forma de sobrevivência. Entende-se que a coleção, no quesito cultural religioso, atende à Lei 10.639/2003, contudo, a adoção deste volume não se torna compatível com o cronograma anual voltado para vestibulares de universidades federais e estaduais e prova nacional – ENEM.

4. POR DENTRO DA HISTÓRIA



A quarta coleção em análise, Por Dentro da História⁹, é dividida em três volumes e está organizada de forma bastante conteúdista, voltado para vestibulares e avaliações nacionais, seguindo o tradicionalismo.

Em seu primeiro volume, existem duas páginas para falar dos povos africanos subsaarianos, como o império Kerma e o reino de Punt. O volume trabalha a questão negra de forma muito reduzida, voltada para a escravidão de guerra na África e o comércio escravo no atlântico, não focando, em momento algum, na cultura religiosa negra.

O volume dois, em seu capítulo 6, trabalha a questão da escravidão negra na colônia portuguesa e o comércio realizado entre África e Portugal, como também suas relações mercantis e escravocratas. A cultura religiosa negra é tratada por os povos bantos como culto aos antepassados que são associados às forças da natureza e a existência de sacrifícios de animais e humanos. Aos povos lorubas, o estudo religioso baseia-se no culto aos Orixás e o volume comenta, mesmo que brevemente, sobre a gênese loruba e a função religiosa do Ori (centro da cabeça como elo de ligação entre a terra e o céu, homem e místico) e sua importância na ligação do mundo material ao espiritual.

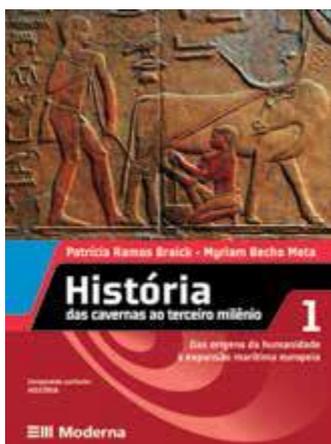
Interessante notar é a visibilidade dada à independência do Haiti, tendo como título “Caso Único: Independência do Haiti”. Em contrapartida, a Revolta de Malês é analisada sob a ótica de importância religiosa islâmica, pois o islamismo possibilitou a comunicação verbal e de valores culturais que fizeram os negros agirem em conjunto para conseguirem um objetivo.

O volume três não traz aspectos da cultura religiosa negra, fixando conteúdo na descolonização da África e o processo de lutas pela liberdade africana contra o imperialismo europeu e consequências políticas da Guerra Fria.

⁹ SANTIAGO, Pedro. Por dentro da história. São Paulo : Escala Educacional, 2013.

Em resumo, a coleção em questão, trabalha aspectos da religiosidade de matrizes africanas, focando o estudo do aluno para o lado econômico e político, ficando claro a orientação para provas nacionais e a baixa atenção dada às orientações da Lei 10.639/2003.

5. HISTÓRIA: DAS CAVERNAS AO TERCEIRO MILÊNIO



A coleção História: das cavernas ao terceiro milênio¹⁰ está dividida em três volumes, possuindo uma característica conteúdista, orientada para vestibulares e avaliação nacional, porém, diferentemente das coleções anteriores, foca no aspecto cultural das sociedades analisadas.

O primeiro volume utiliza duas páginas e meia para explicar a civilização Núbia e o reino de Kerma. Contudo, o capítulo 14 – A África do grandes reinos e impérios, foi reservado, exclusivamente, para os povos africanos formadores da sociedade brasileira, pois, de acordo com a autora, entre 10 a 12 milhões de escravos vindo de navios negreiros com idiomas, religiões e modos de vida remodelaram e criaram novas identidades que foram incorporadas ao modo de vida brasileiro.

Este capítulo tem uma característica singular do restante do volume, pois trabalha na ideia de percepção cultural e inicia os conteúdos com a visão dos europeus sobre os africanos e o sentido de regiões e hábitos demoníacos descritos por aventureiros e a explicação de escravidão por guerra e o sentido de comércio escravo.

No contexto da África pré-colonial, são descritos os reinos sudaneses, o reino de Gana, o reino de Mali, o reino dos Iorubas e suas cidades-estados, o reino de Benin, os povos bantos e o reino de Congo e a influência do cristianismo nas religiões no Congo.

¹⁰ BRAICK, Patricia Ramos. História : das cavernas ao terceiro milênio. São Paulo : Moderna, 2013.



O capítulo um traz um texto complementar de grande importância, pois trabalha aspectos da mitologia Ioruba orientados para o orixá Exu, uma das mais figuras mais controversas da religião. Exu é o orixá da sabedoria e sagacidade aos olhos Ioruba, sendo confundido no Brasil com o demônio da cultura judaica cristã, uma figura má e vingativa orientada para subverter os indivíduos.

A ideia de orientar o estudo a esta quebra de conceitos, torna este texto complementar um tesouro entre os livros didáticos quando o assunto é religiosidade de

matrizes africanas. Além disso, a imagem do orixá Exu foi elaborada no contexto Ioruba, não como o senso-comum ou sociedade judaica cristã enxerga-o.

O segundo volume está organizado em uma dinâmica econômica, trazendo aspectos do trabalho escravo negro nas colônias da América Espanhola e América Portuguesa; independência do Haiti; Revolta de Malês, juntamente com sua característica religiosa islâmica; e o processo de abolição da escravidão dentro do Segundo Reinado. Vale notar que neste capítulo não foi tratada a questão religiosa negra no Brasil colônia.

No terceiro volume os conteúdos são iniciados a partir do imperialismo e neocolonialismo e a missão civilizatória do “fardo do homem branco”, que, dentre outras facetas, foi a de levar o cristianismo para a África. Um ponto interessante dentro deste volume é o espaço dado ao movimento negro nos EUA, duas páginas que abrangem o movimento dos Panteras Negras até o protestante Martin Luther King. Vale citar os processos emancipacionistas e o movimento de negritude que levou os negros às lideranças de países africanos.

Para finalizar a análise da coleção, o terceiro volume traz duas páginas sobre políticas afirmativas no Brasil, que, em especial, relata sobre a criação da

Lei 10.639/2003, tornando obrigatório do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas públicas e privadas de educação básica no País.

6. CONEXÕES COM A HISTÓRIA



A última coleção a ser analisada foi Conexão História¹¹ da editora Moderna, coleção dividida em três volumes e apesar de sua outra coleção (História : das cavernas ao terceiro milênio) ter trazido aspectos importantíssimos sobre a religiosidade, esta está baseada em uma lógica voltada para vestibulares sem a preocupação cultural religiosa.

O primeiro volume possui três páginas sobre os reinos africanos e a influência sofrida pelo comércio europeu e asiático e a formação do islamismo nos reinos africanos.

O segundo volume traz os primeiros processos administrativos portugueses na colonização brasileira e a utilização da mão de obra negra para tais organizações econômicas, assim como o processo de assimilação religiosa negra para com a cristã, em um parágrafo de dez linhas.

O terceiro volume, por sua vez, traz o processo de descolonização do continente africano e os movimentos de resistência negra no contexto africano e estadunidense.

Percebe-se que nada de relevante o livro trouxe quanto às religiões de matrizes africanas no Brasil. Desta forma, a coleção não contribuiu para um dos objetivos primordial do PNL 2015, que é a promoção da cultura negra. Apesar da análise ter sido negativa para esta coleção, esta contribuiu com o conhecimento sobre as técnicas agrícolas essenciais para o cultivo de arroz trazido da África para as Américas.

¹¹ ALVES, Alexandre. Conexões com a história. São Paulo : Moderna, 2013.

Diante das análises realizadas percebe-se que as religiões de matrizes africanas não se constituem uma preocupação pertinente a todas as coleções como base formadora da sociedade brasileira. Apesar deste tema ser obrigatório por Lei, o estudo da cultura religiosa não é visto como fundamental pelo autores e editoras.

Vale citar que apenas três de seis coleções tiveram imagens relativas às religiões de matrizes africanas e apenas duas coleções trouxeram algo sobre a gênese ioruba. A partir dessa percepção pode se verificar que paulatinamente a cultura africana veem ganhando espaço nas salas de aula. Ainda que timidamente o processo de Eurocentrismo religioso está se desfragmentando.

A análise das coleções nos permite concluir que ainda é pouco difundida compreensão da importância das religiões de matrizes africanas como formadoras e base de nossa sociedade. Se levarmos em consideração que passaram-se dez anos da publicação da Lei 10.639/2003 e três das seis coleções não possuem conteúdo minimamente acadêmico sobre religiões africanas, provavelmente necessitaremos de um longo período para vermos adentrar ao espaço escolar o reconhecimento definitivo das mesmas.

CAPÍTULO II: A VIOLÊNCIA SIMBÓLICA DO LIVRO DIDÁTICO

“Toda ação pedagógica (AP) é objetivamente uma violência simbólica enquanto imposição, por um poder arbitrário, de um poder cultural.”

Pierre Bourdieu (2013, p. 23).

Assim, inicia-se um dos mais belos trabalhos sociológicos sobre o contexto teórico educacional.

Ao analisar tal passagem de livro, este segundo capítulo inicia-se com uma pergunta: *Qual o grau de violência simbólica imposta nos livros didáticos e como é realizada essa violência quando o tema são as religiões de matrizes africanas?*

Para responder a tal pergunta, serão necessários o cumprimento de três passos, a saber: 1) determinar, brevemente, alguns pontos fundamentais na teoria de Pierre Bourdieu, diluindo-a dentre as análises que serão realizadas; 2) adaptação da teoria da *violência simbólica* à realidade dos livros didáticos em sala de aula quanto às religiões de matrizes africanas; e 3) identificação da primeira afirmativa deste capítulo, (*Toda ação pedagógica (AP) é objetivamente uma violência simbólica enquanto imposição, por um poder arbitrário, de um poder cultural*) atentando-se aos conteúdos sobre as religiões de matrizes africanas.

Com o intuito de responder a principal pergunta deste capítulo, serão diluídos alguns conceitos da teoria de Bourdieu, durante as análises, como *violência simbólica, campo, capital e legitimidade*. Para dar início às definições, não pretende-se esgotar estes conceitos, até pelo fato de serem conceitos extremamente abrangentes e sua escrita, como um trabalho sociológico, possuir um local de produção, sendo um experimento sociológico do próprio autor.

A violência simbólica, segundo Bourdieu (2008, p. 205-207), está voltada para a ideia de que o conhecimento existente na sociedade é determinado pela elite (classe dominante detentora do capital cultural) como conhecimento (capital, moeda de troca) necessário para que alguém se projete socialmente. Ou seja, estuda-se religiosidade judaica, cristã e mulçumana porque a elite estabelece que este conhecimento é necessário para ser uma pessoa elevada em termos de

capital social. Já um determinado conhecimento, como a religiosidade de matriz africana não é tida como fundamental para uma “boa” posição social nos padrões da elite, pois a cultura dos dominados não faz parte dos padrões dos dominantes. Simplificando, a elite determina o que é necessário para que o indivíduo torne-se elite e permaneça como tal.

Para facilitar o desenvolver deste trabalho, é necessária a compreensão do conceito de campo, pois este termo será voltado para a educação. Assim sendo, o campo que será utilizado para análise das religiões de matriz africana será o *campo da produção do conhecimento*.

Para Bourdieu (2004, p. 18-35), campo é um espaço abstrato, podendo, também, ser físico e que obedece leis/regras mais ou menos específicas, possuindo estratégias para conservação de poder dos dominantes ou subversão dos dominados. Em regra o campo é estruturado em suas leis/regras por agentes dominantes possuidores de maior legitimidade (prestígio) frente aos dominados, possuidores de menor legitimidade.

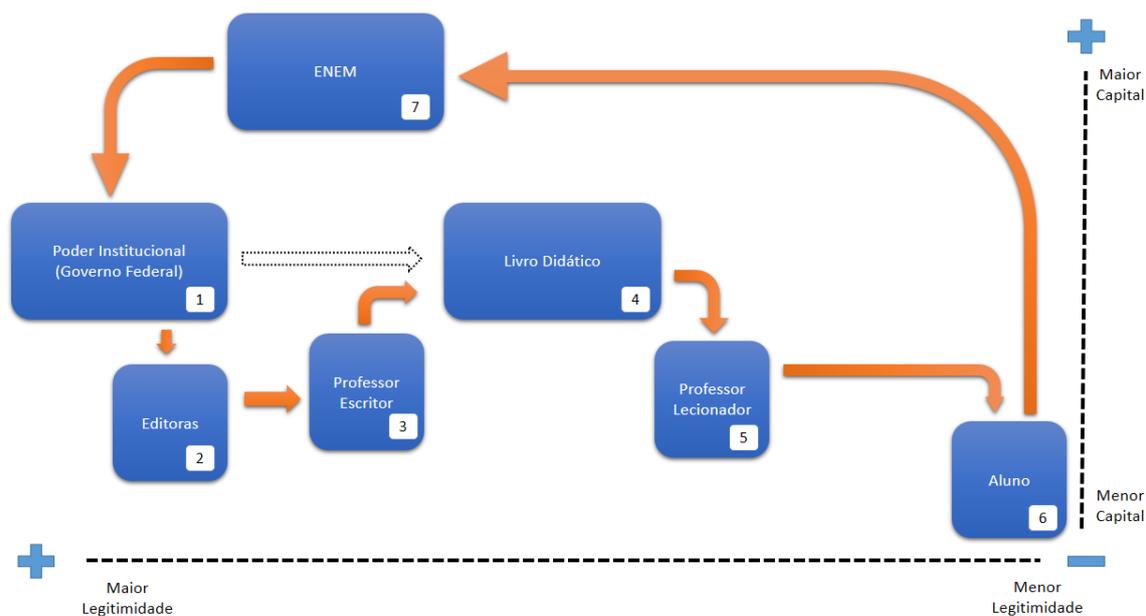
Dando seguimento às análises, pode-se afirmar que a violência simbólica está oculta dentro das relações entre os agentes (integrantes, participantes etc.) de um determinado campo (neste caso, o *campo da produção do conhecimento*).

Para simplificar a *violência simbólica* dentro do campo educacional, podemos dizer que o conteúdo lecionado pelo professor em sala de aula é elaborado pelos dominantes e faz parte da própria cultura dominante. Já a cultura dos dominados permanece no esquecimento social e tida como não fundamental dentro do material didático. Se o dominante for parte de uma religião de matriz africana, essas religiões serão base de estudo nos livros didáticos, caso contrário, permanecerão como objeto de estudo a ser evitado ou omitido.

Nessa perspectiva a sala de aula é o local físico-institucional da imposição da *violência simbólica* ensinando a cultura dos dominantes, onde as orientações educacionais seguirão um padrão imposto por uma estrutura dominante institucionalizada como governo que se materializa em um livro didático.

Entende-se, com base nas análises dos livros didáticos realizadas no primeiro capítulo, que os conteúdos sobre a religiosidade de matriz africana são considerados como parte da cultura dominada e por esse motivo não são base de estudo dentro de sala de aula e pouco desenvolvida dentro do material didático. A *violência simbólica* aplica-se de tal maneira que o ensino do cristianismo violenta as religiões de matrizes africanas por intermédio dos professores e materialização na ausência dos conteúdos nos livros didáticos. A ausência de conteúdo é a comprovação objetiva da *violência simbólica* existente sobre as religiões de matrizes africanas.

Para melhor definição e exposição dos argumentos deste capítulo, segue esquema do processo de criação da *violência simbólica*, voltada para as religiões de matrizes africanas.



Esquema: Produção da Violência Simbólica: O Livro Didático
 Fonte: Arquivo pessoal

Para compreensão do processo da *violência simbólica* no livro didático, segue breve explicação do esquema:

1. Poder Institucional – Governo Federal – (PI)

Estipula Leis e ordenamentos jurídicos para a produção do conhecimento que a sociedade terá como base fundamental de educação. Escolhe o

conhecimento geral que será estudado. Determina a violência simbólica a ser utilizada.

O (PI) é o principal poder legitimador de regras, capaz de alterar todas as bases instituídas como fundamentais em determinado espaço e tempo, (re)definindo, entre outras coisas, as orientações e diretrizes relativas à educação brasileira. Por esse motivo, este poder é capaz de instituir aparatos legais, como a Lei 10.639/2003, voltados para assuntos/temas que são considerados relevantes ou necessários para uma determinada base cultural.

No entanto, pode-se afirmar que este poder é o macrocosmo que todos os outros poderes e campos estão envolvidos, inclusive o educacional, e devem seguir as regras instituídas e legitimadas.

Neste caso, o campo que possuir mais capacidade de adaptação às leis externas, que são determinadas pelo macrocosmo, sofrendo menor impacto, será o que possuirá o maior capital cultural e maior autonomia em suas ações.

Dentro desse padrão, o campo da produção do conhecimento é extremamente dependente do macrocosmo, pois tem a obrigação de cumprimento de suas leis de produção (editais).

As religiões de matrizes africanas tornam-se visíveis junto a um aparato legal, somente quando os agentes deste (PI) a considerarem importante, como no caso da Lei 10.693/2003. Mesmo com a Lei em vigor, o desenvolvimento desta torna-se subjetivo, pois a Lei é curta e simples, sem adentrar aspectos de obrigatoriedade do que venha a ser estudado na cultura negra brasileira.

2. Editoras

Seguem orientações do poder institucional para reproduzir, materialmente (Livro Didático), a violência simbólica instituída legalmente (Edital).

As editoras dependem da legitimidade do Poder Institucional para poderem, por meio da conquista do processo de edital, iniciarem a determinação legal.

Vale dizer que as religiões de matrizes africanas dependerão do processo de elaboração do conhecimento tido como “adequado” ou “não adequado” pela ideia da qualidade de conhecimento que a editora exige em suas publicações. Se existir ganhos de capital pelas editoras na produção de conhecimento voltado para as religiões de matrizes africanas, então haverá a materialidade nos livros didáticos. Senão, as religiões de matrizes africanas permanecerão omitidas dentro de comentários livrescos mínimos sobre os negros no Brasil.

Neste caso, pode-se afirmar que quanto maior a legitimidade material das editoras, que foi conseguida pela vitória em um processo burocrático legal, menor é o grau de autonomia do conteúdo, pois o ordenamento do conhecimento é voltado para a vontade do Poder Institucional.

As editoras são reprodutoras das vontades do Poder Institucional. Sua autonomia está limitada ao edital de licitação vencido.

3. Professor Escritor (PE)

Produzem o conteúdo exigido pelo edital, agindo subjetivamente na produção do conhecimento em nome das editoras. A subjetividade do Professor Escritor determinará as vertentes do conhecimento a serem trabalhados.

Quando fala-se sobre a produção material do conhecimento, deve-se entender que historiadores são contratados para elaborar conteúdos para os livros didáticos. Assim, percebe-se que cada conteúdo escrito faz parte de uma construção histórico-social do próprio (PE).

Para que os livros didáticos sejam voltados para as religiões de matrizes africanas, faz-se necessário que o (PE) tenha tido uma construção histórico-social com estas religiões, podendo ser física ou academicamente. Necessitará de um local social de escrita voltado para as religiões de matrizes africanas.

A contribuição do (PE) para estudo das religiões de matrizes africanas será baseada em sua própria jornada experiência frente ao tema e seu desejo em trabalhar tais matrizes ou não. Neste caso, a subjetividade do (PE) não pode ser qualificada, apenas quantificada se o edital de elaboração exigir.

4. Livro Didático (LD)

Materialização da violência simbólica, definida e institucionalizada pelo Poder Institucional.

O (LD) é a imposição do conteúdo definido como correto. É a violência simbólica que carrega os desejos de uma elite possuidora da legitimidade do conhecimento.

O (LD), por ter passado por todo o processo burocrático legal do Estado (Edital), será a base de formação para a educação brasileira de nível médio. Sua materialização em forma de *violência simbólica* é tão visível que é obrigatória a utilização de (LD) dentro das escolas. Esta obrigatoriedade traz o sentimento de uniformidade de conhecimento a todos e acesso ao conhecimento comum de uma sociedade, porém esconde a imposição educacional dos dominantes sobre os dominados.

Como o estudo das religiões de matrizes africanas não são legalmente explícitas na Lei 10.639/2003, ficando o tema obscuro, não há a obrigatoriedade deste tema existir no (LD). Bem provável que exista um cinismo do acadêmico do (PI) sobre o tema.

O (LD) é, ao mesmo tempo, a justificativa materializada legalmente e a *violência simbólica* oculta dentro da educação brasileira.

5. Professor Lecionador (PL)

Exerce dupla violência simbólica sobre o aluno. Responsável pela reprodução educacional da violência simbólica institucionalizada e materializada pelo Poder Institucional e a aplicabilidade de sua própria violência simbólica sobre o aluno.

O (PL) sofre com uma realidade dual. Na primeira realidade, possui uma baixa legitimidade. Ou seja, suas palavras e conhecimentos devem estar orientados para a *violência simbólica* instituída pelo (PI) via (LD), tornando-se apenas um reprodutor das regras gerais, sendo vítima da própria violência que

reproduz. Assim, as religiões de matrizes africanas somente serão objetos de estudo em sala de aula se houver este conteúdo produzido no (LD) para que o professor possa reproduzi-lo junto aos alunos.

Na segunda realidade, o (PL) possui um baixo capital dentro do campo de produção do conhecimento e sua construção histórico-social é a base que poderá mudar a estrutura existente. Pode-se dizer que o conhecimento adquirido pelo (PL) em sua construção histórico-social irá determinar quais temas serão mais relevantes, no ponto de vista dele, para serem trabalhados, aplicando mais ênfase ou adotando conhecimentos não existentes no (LD).

Assim sendo, o que determinará o estudo das religiões de matrizes africanas em sala de aula é a subjetividade do (PL) que é imposta aos alunos como verdade absoluta ou relativa. Assim, o professor possui um determinado grau de legitimação acadêmica que lhe confere prestígio frente aos alunos, o diploma, fazendo seu conhecimento aceitável e respeitável perante o grupo.

O (PL) é impositivo no conhecimento oficializado pelo (PI), como também é arbitrário em seu conhecimento construído histórico-socialmente transmitido ao aluno.

6. Aluno

Representa o último grau de importância e o mais sensível no campo da produção do conhecimento.

O aluno sofre dupla violência simbólica, tanto do (LD) quanto da ação pedagógica do (PL).

O aluno somente estudará as religiões de matrizes africanas em três casos: (1) Conteúdo ser existente no (LD), desta maneira o conteúdo estará disponível, mesmo que seja negligenciado pelo (PL); (2) autonomia do (PL) em trabalhar as religiões de matrizes africanas, sendo estas existentes ou não dentro do (LD); e (3) por iniciativa própria do aluno em buscar conteúdos externos referentes às religiões de matrizes africanas.

Vale notar que o aluno é o agente, dentro do campo de produção do conhecimento, que possui menor grau de legitimidade e menor grau de capital, porém, sem este aluno como legitimador destas práticas socioculturais da educação e produção desta, seria necessário a existência de um novo agente para substituir o aluno. Assim, o aluno é a base de sustentação para a manutenção da violência simbólica.

Os alunos somente perceberão que as religiões de matrizes africanas serão necessárias quando os agentes detentores de maior legitimidade e capital cultural decidirem que estas religiões são fundamentais para a educação.

A violência simbólica somente existe se o aluno existir para ser dominado. Pode-se afirmar que, além de sofrer, quem legitima a existência da violência simbólica é o próprio aluno.

7. ENEM

Nivelador nacional de temas a serem estudados ou tidos como importantes em termos educacionais.

Pode-se afirmar que o ENEM é o detentor de legitimidade para o ensino de religiões de matrizes africanas para o (PI), (PL) e o aluno. As religiões de matrizes africanas serão trabalhadas em sala de aula a partir do momento em que o estas forem objetos de conteúdo cobrado no ENEM.

O Enem é capaz de orientar a necessidade de estudo das religiões de matrizes africanas, mesmo que estas sejam negligenciadas pelo (PI), Editoras, (PE), (LD) e (PL) com a exigência do conhecimento em provas.

Assim, o ENEM se estrutura na estrutura estruturada do (PI), tornando-se uma estrutura estruturante do próprio campo de produção do conhecimento.

O ENEM seguirá as orientações institucionais do e regras de legitimação do (PI) dentro do campo de produção do conhecimento, contudo, também proporcionará subsídios, ao próprio (PI), para alteração e reformulação de novas áreas de importância do conhecimento.

Desta maneira, cumpre-se o ciclo da produção do conhecimento, ficando claro que o ENEM é capaz de alterar as bases de construção do conhecimento tido como correto para que os indivíduos possam se (re)projetar socialmente de acordo com as regras socialmente (re)instituídas pela elite.

Para melhor compreensão da função da *violência simbólica* exercida pelo ENEM como resultado de um processo de construção de conhecimento e formador de estruturas estruturantes, verificou-se as avaliações nacionais promovidas de 2003 (promulgação da Lei 10.693/2003) até 2014, tendo como resultado a inexistência de qualquer item avaliativo quanto às religiões de matrizes africanas.

Em resposta à pergunta central deste capítulo: *Qual o grau de violência simbólica imposta nos livros didáticos e como é realizada essa violência quando o tema são as religiões de matrizes africanas?*, é possível observar que a *violência simbólica* passará por algumas fases de formulações na legitimação de conhecimentos que serão tidos como universais e indispensáveis para o desenvolvimento de uma cidadania de uma determinada sociedade em um determinado tempo e espaço. O grau da *violência simbólica* poderá ser medido com a materialização das ações do Poder Institucionalizado em formato de livro didático e em avaliações nacionais, como o ENEM.

A seguir, alguns apontamentos resumidos sobre os níveis de violência simbólica institucionalizada:

- a) Os livros didáticos representam a vontade dos dominantes e os conhecimentos existentes serão determinados pelos dominantes que são os detentores do capital cultural e responsáveis pelas elaborações das diretrizes educacionais.
- b) As religiões de matrizes africanas não são conhecimentos determinados como fundamentais no processo de desenvolvimento de uma cidadania e, por esse motivo, estão pouco presentes nos livros didáticos e inexistentes nas avaliações nacionais do ENEM.

- c) O professor, detentor de uma autonomia relativa, em sua dupla violência simbólica (livro didático e capital cultural próprio) sobre o aluno, é capaz de alterar as estruturas e converter seu capital em conhecimento ao aluno ou impor, arbitrariamente, seu conhecimento em visão particular de mundo, tornando-se arbitrário no processo pedagógico.

- d) Agir como professor frente aos conteúdos existentes no livro didático é, obrigatoriamente, uma ação pedagógica impositiva, objetiva e arbitrária. Assim, conteúdos como religiões de matrizes africanas, quando não existentes, se trabalhados são frutos de uma autonomia relativa e subjetiva com base na construção histórico-social do professor que decidirá em um processo de ganho de capital e troféus se o ensino das religiões de matrizes africanas é adequado e/ou válido ou não.

Assim, tendo sido representada uma realidade de arbitrariedade educacional e *violência simbólica* dentro dos livros didáticos, algumas ações do Projeto Intervenção foram desenvolvidas durante a pesquisa com fins de reverter esse semiabandono das religiões de matrizes africanas dentro dos livros didáticos.

Com o intuito de reduzir o efeito da *violência simbólica* exercida pelos livros didáticos e por professores como agentes do campo educacional, foi elaborado um Projeto de Intervenção com a primeira série do Ensino Médio, orientando-os para a aquisição do conhecimento sobre as religiões de matrizes africanas no Brasil. A escolha do tema deriva-se da ideia de importância exercida por estas religiões no desenvolvimento histórico-social e religioso brasileiro.

A escolha da primeira série do Ensino Médio para realização do projeto de intervenção derivou-se da possibilidade, em termos de maturidade educacional e religiosa, de uma maior aceitação das diferenças religiosas existentes na sociedade. Outro ponto positivo, nesta escolha, foi ter como conteúdo o processo de colonização e trabalho escravo no Brasil, podendo ser abordada a importância da presença africana na colônia portuguesa na América e a diversidade de origens do continente africano.

O Projeto de Intervenção está estruturado em três eixos: *pesquisa, maquete e apresentação*. Esta última, voltada para professores e alunos da escola. A seguir, resumo de cada etapa a ser trabalhada:

1. Pesquisa

O primeiro ano do Ensino Médio foi dividido em três grupos. Esses grupos apresentaram aspectos diferenciados da cultura negra na colônia portuguesa na América. A pesquisa foi realizada com as seguintes orientações:

- a) Grupo 1: Processos de escravidão por guerra, economia e religiões na África subsaariana;
- b) Grupo 2: Processos de escravidão, economia e as religiões de matrizes africanas na colônia portuguesa na América; e
- c) Grupo 3: Processos de aculturação negra na colônia portuguesa na América e o sincretismo religioso como forma de resistência e formação religiosa da sociedade brasileira.

A pesquisa se constituiu a partir de uma bibliografia mínima, estipulada pelo professor. Outras fontes puderam ser utilizadas pelos grupos, conforme a necessidade durante o desenvolvimento da pesquisa.

Os livros obrigatórios utilizados foram:

- a) História geral da África, IV: África do século XII ao XVI. Brasília : UNESCO, 2010.
- b) História geral da África, V: África do século XVI ao XVIII. Brasília : UNESCO, 2010.
- c) OLIVA, Anderson Ribeiro. Reflexos da África: ideias e representações sobre os africanos no imaginário ocidental, estudos no Brasil e Portugal. Goiânia : Editora da PUC Goiás, 2010.
- d) PRANDI, Reginaldo. Mitologia dos Orixás. São Paulo : Companhia das Letras, 2001.
- e) PRANDI, Reginaldo. Príncipes do destino: histórias da mitologia afro-brasileira. São Paulo : Cosac Naify 2001.
- f) ROCHA, Agenor Miranda. Caminhos de Odu. Rio de Janeiro : Pallas, 2003.

- g) SCHWARCZ, Lilia Moritz. Brasil: uma biografia. São Paulo : Companhia das Letras, 2015.

2. Maquete

A maquete construída teve como princípio temas gerais definidos pelo Projeto de Intervenção. Não foi permitida a possibilidade de alteração de tema geral, mas a especificidade de cada tema geral ficou a critério dos grupos. Cada maquete contém uma explicação prévia. Essa explicação teve como objetivo colocar os demais grupos da turma no contexto do Projeto de Intervenção. Os temas gerais definidos foram:

- a) Grupo 1: Maquete de uma tribo africana a escolha do grupo;
- b) Grupo 2: Maquete de um Orixá a escolha do grupo; e
- c) Grupo 3: Maquete de templo religioso de matriz africana.

As maquetes foram realizadas com materiais a escolha dos grupos, como: isopor, madeira, plástico, metais etc. Vale lembrar que as maquetes deveriam fazer referência à pesquisa realizada pelo grupo, evitando fuga de tema.

3. Apresentação

A apresentação dos grupos baseou-se na demonstração dos principais resultados coletados, voltando-se para a aplicabilidade do conhecimento adquirido na vida cotidiana como forma de redução das divergências e preconceitos religiosos.

Os grupos apresentaram seus trabalhos de pesquisa aos professores de História, Filosofia e Sociologia. A escolha dessas disciplinas deu-se por causa dos conteúdos abordados no processo da pesquisa possuir proximidade com os conhecimentos abordados por elas. A apresentação procurou cumprir um cronograma de abordagens mínimas, dando liberdade aos alunos para exporem o conhecimento que identificarem como primordial. As abordagens mínimas exigidas foram:

- a) Artigo 5º da Constituição Brasileira de 1988 e os direitos que preservam as religiões de matrizes africanas;

- b) Lei 10.639/2003 e o estudo e materiais encontrados sobre as religiões de matrizes africanas;
- c) Declaração Universal dos Direitos Humanos e a convivência na atual sociedade das religiões de matrizes africanas.

O resultado esperado para o Projeto de Intervenção é que os alunos tornem-se produtores e responsáveis pelo conhecimento coletado e adquirido sobre as religiões de matrizes africanas, evitando, desta forma, a dupla violência simbólica exercida pelos livros didáticos e pelo processo pedagógico (re)laborado por professores.

A produção do conhecimento, indo além do livro didático e adentrando a própria materialidade religiosa, insere o aluno em uma prévia de realidade dos praticantes das religiões de matrizes africanas, permitindo um processo de alteridade mais palpável e aplicável, elevando a taxa de possibilidade de maior entendimento de realidade social do outro analisado.

CAPÍTULO III: AS RELIGIÕES DE MATRIZ AFRICANA EM SALA DE AULA

Antes de iniciar o relato sobre os resultados coletados no Projeto de Intervenção realizado com os alunos da primeira série do Ensino Médio, faz-se necessário um breve relato sobre o conjunto de situações que permearam a elaboração da intervenção, como a posição geográfica e a mentalidade local, pois ambas interferirão no processo de desenvolvimento e resultado da intervenção.

O Projeto de Intervenção foi realizado em uma das Regiões Administrativas – RAs, mais tradicionais do Distrito Federal, Núcleo Bandeirante. Em uma primeira análise, percebe-se que esta RA está em uma localização geográfica que não a permite estender suas fronteiras para além do atual quadro espacial. Não existe a possibilidade de crescimento de novas áreas de residência dentro do Núcleo Bandeirante, pois a cidade está cercada pela BR 040, EPNB e um trilho de trem que separa a RA do Setor de Chácaras e do Setor de Mansões Park Way.

Durante o ano de 2010/2011 o Professor Tadao Takahashi, responsável para implantação da Internet no Brasil, realizou entre 2010/2011 a primeira edição do Projeto BSB100¹² que versou sobre o futuro do Distrito Federal. Em discursões e seminários realizados entre pesquisadores verificou-se que a RA Núcleo Bandeirante se mantém em uma baixa mobilidade familiar, gerando uma manutenção de mentalidade familiar.

A mentalidade religiosa observada da população residente na Região Administrativa Núcleo Bandeirante é quase que exclusivamente cristã. Durante o ano de 2015, percebeu-se uma resistência religiosa muito acentuada por parte dos pais de alunos quando os assuntos referentes às religiões que não sejam cristãs foram abordados no espaço escolar. O incômodo causado por outras religiões, que não sejam cristãs, chegou a causar atitudes agressivas por parte da sociedade local, os pais de alunos regem com intolerância quando a escola resolve abordar a diversidade religiosa no processo ensino aprendizagem.

¹² A primeira edição do Projeto BSB100 foi realizada em parceria com a UnB-CDTC. O Projeto teve como foco o planejamento estratégico das Regiões Administrativas do Distrito Federal. Para mais informações acesse: <<http://www.unb.br/noticias/unbagencia/cpmod.php?id=67686>> e/ou <http://www.unb.br/noticias/unbagencia/unbagencia.php?id=3544>. Acessado em 20 de novembro de 2012, às 20h.

Tornou-se claro que a prática de religiões de matrizes africanas não é tratada como um direito, mas como algo a ser evitado quando não, totalmente omitido dos currículos escolares.

A maioria dos pais dos alunos foram alunos da escola na qual os alunos estudam, matriculando seus filhos por compreenderem que a escola possui um tradicionalismo cultural e uma educação mais próxima da realidade deles. Entretanto, alguns pais não compreendem ou não aceitam os processos de mudança, não assimilando que a educação que possuíram dez, quinze, vinte anos atrás não será a mesma para seus filhos. Os pais acham que a educação que receberam é a correta e querem que esta educação seja retransmitida e reproduzida na mesma medida, e assim pensam também em relação ao ensino religioso.

A falta de ideias e modelos externos levam à manutenção das práticas tidas como únicas e corretas. Por essa razão a geografia e manutenção sóciofamiliar do Núcleo Bandeirante influencia tanto nos processos de educação realizados nesta RA.

1. A ESCOLA E O PROJETO DE INTERVENÇÃO

A ideia de estudo das religiões de matrizes africanas teve como base a Lei 10.639/2003, sabendo que esta institui o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira. Em um primeiro momento, antes do início do Projeto de Intervenção, a diretoria da escola apoiou o projeto como forma de cumprimento do estatuto legal citado.

A escola, com o objetivo de se resguardar perante aos pais, pediu cautela com o assunto tratado, pois parte dos pais eram pertencentes às religiões evangélicas e a escola não sabia como estes iriam receber tais informações vindas de seus filhos ao chegarem em suas residências durante o processo.

Percebeu-se que a escola possuiu uma atitude de reserva quanto às consequências que poderiam existir ou advir da inclusão de temas voltados para

as religiões de matrizes africanas no currículo, mesmo estes sendo objetos de estatuto legal. Para tanto, os alunos elaboraram e produziram materialmente um *banner* (com recursos da escola) para evidenciar aos pais e alunos a existência



de tal Lei e justificarem o estudo.

O *banner* teve como objetivo lembrar o Dia da Consciência Negra – dia 20 de novembro – e conscientizar o restante da escola sobre a importância desta data. Apesar da produção e exposição, pouco efeito este teve sobre os

discentes, tornando-o obsoleto frente objetivos iniciais. O *banner* teve seu fim nele próprio.

Após a elaboração e aplicabilidade do *banner* (mesmo que não tenha alcançado o objetivo esperado), a segunda ação tomada foi a elaboração de um trabalho de pesquisa sobre os processos sociais, culturais e religiosos africanos e brasileiros, sendo a turma dividida em três grupos.

O grupo 1 trabalhou aspectos sobre o processo de escravidão existente no



mundo desde a antiguidade, elaborando um trabalho de perspectiva sobre as grandes sociedades do mundo e comparando-as às sociedades africanas no que se refere à escravidão. O grupo ainda observou que a escravidão africana estava baseada em uma cultura por guerra e que cada tribo possuía a identidade de uma cidade-estado, possuindo uma língua, deuses, ordenamento político e social próprio. Neste ponto, o povo analisado pelo grupo foi o Massai, sociedade oriunda da Tanzânia, possuidora de uma cultura de

guerra e uma alimentação baseada no sangue e leite de vaca como alimento primordial.



De acordo com a interpretação do grupo, é necessário compreender que a escravidão na África é tida como escravidão por dívida e não uma escravidão econômica que se instalará após a chegada dos europeus. Também, deixaram claro que a diversidade religiosa africana irá formular as religiões de matrizes africanas no Brasil. O quadro representando um guerreiro Massai foi utilizado como “maquete” pelo grupo, não sendo produzido como solicitado, pois já era existente na residência de um participante do grupo.

O grupo 2, responsável pela temática escravidão, economia e religiões de matrizes africanas no Brasil, determinou em sua pesquisa, que a escravidão foi mais um processo econômico do que um processo de formação de sociedade. As principais conclusões do grupo foram: (1) a escravidão, mesmo que já existente na África, somente ganhará corpo, como a conhecemos no Brasil, após o processo econômico mercantilista que a guiará Portugal rumo às políticas europeias de expansão, inclusive a política econômica da cana de açúcar; (2) as religiões de matrizes africanas somente ganharão corpo no Brasil devido a escravidão negra existente, pois as diversas tribos africanas que serão escravizadas terão deuses e/ou ancestrais diferentes e necessitarão agir em comunhão para continuarem a exercer suas religiosidades. Neste caso, o grupo materializou suas palavras em uma maquete orientada para a comunhão de escravos exercendo suas religiosidades em uma espécie de protótipo de terreiro ou casa de santo. Os alunos, com base na bibliografia indicada, registraram o mito da criação dos seres humanos com o orixá Oxalá e a importante participação do orixá Exú. O mito contado pelo grupo foi:

Após a Criação do Mundo, Olodumare, o Senhor do Universo, ordenou a Oxalá que criasse seres para povoá-lo.

Oxalá já havia uma ideia do que queria fazer, mas precisava de algum material para fazê-lo. Ele tentou de tudo...

Tentou vento, mas o ser ficou sem forma alguma. Tentou água, mas era líquido demais, e o corpo não se sustentou.

Oxalá então buscou ajuda com Nanã, a Senhora da Lama e da Terra. Oxalá queria experimentar criar esta nova espécie com barro. Mas Nanã disse-lhe que deveria apenas pegar emprestado, e depois devolver a ela, quando a pessoa não mais populasse a Terra. Oxalá criou o homem e a mulher com o barro. Ficou perfeito, faltava apenas colocar no fogo e assar.

Olodumare disse a Oxalá que queria que estes seres fossem todos exatamente iguais. Oxalá não viu problema algum, mas Exu, o Senhor do

Movimento, era muito travesso e espiava tudo o que via.

Exu não concordou nem um pouco com aquela ideia sem sentido, e colocou vinho na água de Oxalá. Oxalá embriagou-se, e fez todos os homens e mulheres diferentes entre si. E quando foram assados ficaram mais diferentes ainda, alguns mais torrados outros muito mal assados. E alguns não tinham pernas, nem braços...

Olodumare quando viu não ficou satisfeito com a desobediência, mas ficou bem satisfeito com os resultados. Fez com que Oxalá fosse o Protetor daqueles que eram diferentes, aqueles que não tinham algumas partes do corpo e que não tinham muita inteligência.

Então eles povoaram a Terra. E sempre por um tempo específico, para que depois, quando morressem, o barro voltasse aos domínios de Nanã. A quem realmente pertenciam.

O grupo questionou se houve outras religiões que tratassem os deficientes físicos com tamanha importância quanto as religiões de matrizes africanas. Foi explicado que dentro da cultura grega os deficientes também eram representados por Hefesto, já que este deus possuía deficiências que o impossibilitava de se locomover.

Outro destaque importante foi a explicação que tentaram atribuir ao orixá Exu, explicando que existem dois tipos deste, um sendo orixá e outro sendo um espírito que se manifesta na umbanda em forma de incorporações. É interessante observar a curiosidade e a desmistificação do grupo em relação à religião de matriz africana, na medida em que eles ampliaram seus conhecimentos em relação às representações, as entidades e seus significados.

O grupo 3, responsável pelo processo de ressignificação cultural e sincretismo religioso no Brasil, trabalhou o processo de alteração de nomenclatura dos orixás e adaptação destes em equivalência aos santos católicos, como forma

de resistência e continuidade religiosa. Lembraram, ainda, que a vinda dos africanos como escravos levou a um abandono de uma religiosidade puramente africana e uma adequação à atual realidade na colônia portuguesa.

O orixá escolhido pelo grupo foi Ewá. Quando perguntados pelo motivo que levou a escolha deste orixá a resposta foi clara: *é uma representante feminina da religião.*

Em apresentação, o grupo explicou que Ewá é um orixá “raro” no Brasil, existindo poucas “filhas de santo”¹³ e que tais filhas são adeptas às artes e trabalhos visuais. O grupo ainda identificou uma grande similaridade dos aspectos



religiosos com os signos do zodíaco, fazendo referências um ao outro.

Em apresentação, o grupo explicou que cada orixá representa a arquitetura da natureza do planeta, sendo responsáveis pelos fenômenos naturais que os homens da época não possuíam explicação e os fenômenos naturais atuais. Como também, a própria natureza humana, possuindo muita similaridade com os deuses greco-romanos quanto a existência de um antropomorfismo.

2. REFLEXO DOS ESTUDOS NA E PARA A ESCOLA

O Projeto de Intervenção realizado com a primeira série do Ensino Médio trouxe grandes ganhos de entendimento de cultura e sociedade. Entretanto, o

¹³ O termo “filho de santo” é uma nomenclatura que determina que a pessoa é guiada e orientada por determinado orixá desde o nascimento até a morte. Sendo o orixá a divindade protetora e orientadora do praticante do Candomblé e de algumas vertentes das religiões de matrizes africanas.

Projeto trouxe à tona determinados comportamentos que estavam omitidos e/ou escondidos dentro da comunidade escolar ali existente.

Compreende-se que a mudança de mentalidade não é algo facilmente observável. Dentro do lar familiar, da escola e da sociedade são formadas identidades que se unirão e dialogarão para a formação da identidade do indivíduo com construções sociais únicas, levando em consideração sua capacidade de assimilar as informações adquiridas nas relações. Neste caso, os alunos receberam informações sobre as religiões de matrizes africanas que, com as áreas familiar e social, se converterá em um novo conhecimento. Tem-se em mente que este novo conhecimento é impossível de ser controlado, apenas observado.

Alunos que possuíam receio em se declararem pertencentes a algumas das religiões de matrizes africanas começaram a se pronunciarem e se declararem como praticantes.

Exemplo dessa nova posição sócio-religiosa, foi o aluno da terceira série do Ensino Médio, Henrique que declarou:

Professor, fiquei sabendo que o senhor está fazendo um trabalho no primeiro ano sobre umbanda e candomblé. Poucas pessoas sabem, mas eu e minha família somos da umbanda. A gente frequenta uma casa de santo no Guara 2, ao lado Água Viva. Não comentava sobre isso com os outros professores porque eles não entendem e acham que é coisa do demônio. As pessoas têm cabeça pequena.

Outra questão interessante, refere-se a compreensão do comportamento sócio-religioso dentro das religiões de matrizes africanas. O aluno da primeira série do Ensino Médio, Enzo, relatou que seu parente é praticante do candomblé, possuindo alguns comportamentos diferentes da maioria das pessoas, a saber:

Professor, agora entendi uma coisa. Meu tio pratica alguma religião parecida com o candomblé ou umbanda, não sei qual é, mas ele tem uma chácara que todo o final de semana ele está lá. Teve uma vez que ele passou mais de duas semanas dentro de uma caverna que tem na chácara. Ele mata animais e outras pessoas vão para lá participar daqueles

toques de macumba. Não concordo e não faria o que ele faz, mas agora consigo entender um pouco e respeito, mesmo indo contra.

Dessa forma, observa-se que o estudo das religiões de matrizes africanas foi capaz de transformar a demonização religiosa judaico-cristã em um resquício inicial de respeito, ao menos.

A elaboração do projeto de intervenção permitiu aos alunos a identificação de alguns locais religiosos no Núcleo Bandeirante, a saber:

Ao lado de minha casa tem uma casa de macumba que as pessoas as pessoas sempre vão. Acho estranho que é todos tiram os sapatos para entrarem. Olhei uma vez lá para dentro e vi que o chão é areia. Muito estranho.

(Aluno: Guilherme)

Professor, tem um povo que se encontra na minha rua, acho que é para receber espírito. A única coisa ruim que acho é que tem os toques de tambor que vão até de madrugada. Eles não podem usar um sonzinho?

(Aluna: Gabriela)

O local citado no primeiro relato é o terreiro da Mãe Dalva (Tenda Espírita São Jerônimo)¹⁴, um dos locais para culto mais tradicionais do Distrito Federal em relação às religiões de matrizes africanas. Já o local do segundo relato, não consta no inventário de referências culturais realizado pelo IPHAN.

Durante a realização do projeto um fator interessante foi o reconhecimento de elementos das religiões de matrizes africanas na cultura brasileira. A música foi a área mais observada pelos alunos, especialmente quando o tema é samba, como Zeca Pagodinho, Clara Nunes ou então no ritmo de Jorge Bem Jor com a música Jorge da Capadócia.

¹⁴ O templo religioso consta em: TERREIROS DO DISTRITO FEDERAL E ENTORNO: INVENTÁRIO NACIONAL DE REFERÊNCIAS CULTURAIS. Brasília,DF : IPHAN-DF, 2012. O total de cinquenta e dois templos religiosos foram alvo do Inventário realizado pelo IPHAN. Contudo, vale cita que este inventário está defasado, pois a existencia de templos religiosos de matrizes africanas superam em muito os números citados.

*Caramba professor, a música Jorge da Capadócia tocada pelos Racionais é de macumba, né? Tem um outro cantor que toca essa música, só não lembro qual é o nome.*¹⁵

(Aluno: Paulo)

Pela pesquisa que nós fizemos o samba é quase que todo religioso. O Zeca Pagodinho tem uma música chamada Ogum, só percebi depois da pesquisa que o senhor passou. Também vi que a Clara Nunes tem muita música que fala dos orixás, como aquela que fala: Iansã, cadê Ogum?

(Aluno: Juliana)

Tais artistas, observaram os alunos, demonstraram que as religiões de matrizes africanas são cultura existente na sociedade brasileira e não tem como negar tal fato.

O conhecimento da Gênese Ioruba (Yoruba) como fonte de explicação histórica de continente, transmitida oralmente por séculos no continente americano, foi algo interessante de se notar no processo de aprendizagem dos alunos, como na fala em apresentação da pesquisa, a saber:

Depois que nós lemos o livros que o senhor nos emprestou¹⁶, percebemos que a única criação do mundo que conhecemos tida como correta é a cristã, como se todas as outras fossem mentira ou ficção. É tão bonito quando ela diz que os homens viviam com os orixás e foi a maldade humana que separou os mundos.

(Grupo: Gabriela, Juliana, Luanna e Sabrina)

O fato de reconhecerem outras gêneses como existente, mesmo como estória, vale para elevação de reconhecimento cultural-religioso, pois colocou-os em uma situação de desconforto cultural.

Por fim o projeto suscitou em parte dos educandos a Identificação da autodeterminação religiosa. Alguns alunos identificaram o direito, dentro da Constituição Federal de 1988, dos praticantes de religiões de matrizes africanas

¹⁵ A música citada pelo aluno é de autoria do artista Jorge Bem Jor,

¹⁶ PRANDI, Reginaldo. Mitologia dos Orixás. São Paulo : Companhia das Letras, 2001, 226-228.

de exercerem suas crenças livremente, sem ter medo de serem ridicularizados por outras religiões e de serem protegidos pelo Estado, como no relato a seguir:

Professor, o Artigo 5º da Constituição fala que a liberdade de crença é um direito assegurado, por isso que existem leis sobre isso, como o Dia da Consciência Negra? Acho que é justo, já que pesquisamos que as políticas de cotas são para reverter as injustiças do passado que os negros sofreram. Só tenho uma pergunta, se a Constituição garante esses direitos, por que existem outras leis falando quase a mesma coisa?

(Grupo: Guilherme, Paulo e Victor)

A observação interessante foi a criação de um sentimento de complacência, por parte dos alunos, em prol das adversidades encontradas pelas religiões de matrizes africanas durante a história do Brasil.

Após a identificação dos ganhos atingidos, alguns pontos foram identificados como violadores de direitos humanos quando se tratou das religiões de matrizes africanas.

a) Preconceito familiar.

Tendo como base a religião cristã, pais e alunos formalizaram queixa junto a diretoria da escola contra ensino das religiões de matrizes africanas lecionado Professor de História. O argumento foi que não existe necessidade de tais estudos, mesmo havendo um estatuto legal que garante tal procedimento. Contudo, nunca foi questionado o estudo das religiões cristãs.

b) Identificação e permanência de imaginário demoníaco.

A utilização da Divina Comédia de Dante Alighieri em seu imaginário do inferno é transposta às religiões de matrizes africanas. Pais e alunos, além da queixa formalizada, identificaram as religiões de matrizes africanas como religiões de culto ao satanás, seitas de sangue e “coisa do demônio”. Mesmo existindo a tentativa de explicação, a identificação com aquilo que viria a ser a parte negativa do cristianismo foi a regra.

O Projeto de Intervenção, mostrou que a partir do conhecimento adquirido, houve na escola uma elevação da tolerância religiosa em boa parte dos alunos

que dele participaram. Foi possível ainda perceber uma maior afinidade daqueles que, apesar de não participarem diretamente, foram envolvidos de alguma forma, seja na confecção das maquetes, assistindo as apresentações, as explicações ou mesmo através de conversas informais com àqueles que se envolveram na elaboração e execução das ações interventivas.

Aqueles que evitaram o trabalho, demonstraram uma alta capacidade de praticar o preconceito religioso. Em alguns posicionamentos percebe-se que tanto na família, quanto na religião ainda persiste a demonização do outro, principalmente no que tange as religiões de matriz africana. Geralmente os discursos expressam um *habitus religioso cristão* de negação daquilo que não se inclui na matriz cristã. Alguns argumentos foram:

Professor, não irei participar. Minha religião não permite que eu faça trabalhos sobre esse assunto do diabo.

(Aluno: X)

Não gosto dessa religião, então não farei nada. Se quiser pode me dar nota zero.

(Aluno: Y)

Os nomes destes alunos foram preservados para que possa se evitar qualquer tipo de retaliação ou repressão. Como são alunos menores de idade, não podem responder por suas ações penalmente, como cita o Artigo 27 do Código Penal Brasileiro.

Art. 27 - Os menores de 18 (dezoito) anos são penalmente inimputáveis, ficando sujeitos às normas estabelecidas na legislação especial

As maiores dificuldades encontraram-se nos pais. Enquanto a maioria dos alunos passavam pelo um prévio encantamento de uma mitologia ioruba, em casa o aluno recebia imagens negativas e, na sociedade, observava a existência de tais adjetivos negativos. A balança sócio-religiosa quando verificada pesa negativamente para as religiões de matrizes africanas.

A escola, por sua vez, não toma partido ou promove discussões com a comunidade em prol da redução do pré-conceito. A existência do medo de evasão

escolar torna a escola refém daqueles que a mantêm. Neste aspecto, a escola é reprodutora e mantenedora dos aspectos sócio históricos reprováveis em uma busca por um maior produto econômico, tornando-se refém das vontades dos pais que há muito estudaram nesta escola.

Vale compreender que o estudo das religiões de matrizes africanas não possui o objetivo de conversão religiosa, mas busca pela integração dessas no currículo educacional de maneira efetiva. Os livros didáticos são a materialidade da legalidade objetivada do Estado como ferramenta institucional e oficial. Somente a partir da imposição inicial via livro didático é que as religiões de matrizes africanas serão respeitadas como parte cultural da sociedade brasileira.

Em contrapartida, enquanto existe a inércia do Estado perante a obrigatoriedade objetiva, a escola, dentro de sua liberdade acadêmica, pode e tem meios para reverter o quadro de pré-conceitos e discriminação que abala a realidade dos praticantes das religiões de matrizes africanas. Basta que a escola tenha o mínimo de vontade para iniciar a mudança, podendo ser via encontros e/ou reuniões sobre o tema junto à comunidade discente, docentes e local.

Por fim, observa-se que, caso a escola se omita ou ignore a realidade de diversidade religiosa, esta pode levar a intolerância para dentro de seus muros, já que os alunos praticantes de religiões de matrizes africanas, por receio, medo etc., não se manifestam como praticantes. A escola deve ser a primeira a mudar e se alterar para que haja a legitimação das religiões de matrizes africanas frente à comunidade local.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho teve como eixo orientador a análise da existência de conteúdos referentes às religiões de matrizes africanas dentro dos livros didáticos de História para Ensino Médio no Distrito Federal.

Durante a elaboração do trabalho, percebeu-se a existência do tema, contudo, dentre seis coleções analisadas, somente duas deram importância à legalidade institucional (Lei 10.639/2003). Um dos motivos desse distanciamento da Lei 10.639/2003, deu-se por conta da falta de legitimidade das editoras em interpretar a lei. Observa-se uma forma de omissão, por parte das editoras, em elaborar os conteúdos referentes às religiões de matrizes africanas, tornando-os, em sua maioria, conteúdos pouco aprofundados e sem contextualização histórica social e ligação com a atualidade.

Percebe-se a existência de uma estrutura estruturada instituída legalmente via *contrato social* possuidora de legitimação do conteúdo que será produzido pelos livros didáticos, podendo ou não entrar nas religiões de matrizes africanas de acordo com suas vontades e seu poder de legitimação. Esse organismo formado pelo *contrato social* gera uma estrutura estruturante, que é representada pelas editoras e professores que utilizam da objetividade material em forma de livro didático. Ou seja, a estrutura estruturada gera condições para a existência da estrutura estruturante, que por sua vez alimenta a primeira e necessita desta para sua sobrevivência. Neste caso, as religiões de matrizes africanas existentes nos livros didáticos passam por um crivo de determinação de importância sociopolítica temporal para estar presente nos livros didáticos.

A *violência simbólica*, orientada aos alunos, será resultado do *habitus* dos agentes (professores) das estruturas que é posto em prática e que condiciona sua sobrevivência e objetividade material como existente e possuidor de capital e legitimação local (comunidade escolar). Para que os professores existam como legitimadores de conteúdos aplicados, o aluno deve existir como dominado, caso contrário sua autoridade não é legitimada. Entende-se que ao aluno restou a opção de receber a violência e aceitá-la, mesmo que inconscientemente. Caso

este não aceite as imposições do professor, será tratado como subversivo e deve se manter à distância do restante participante. O professor como dominante só existe quando há o aluno dominado.

Neste caso, as religiões de matrizes africanas somente serão estudadas quando for conveniente e ofertar algo aos professores, podendo ser ganhos sociais, de capital, de troféus etc. O professor como agente determinante do processo educacional, tem o poder de decisão sobre os alunos, isso torna a objetividade do estudo das religiões de matrizes africanas um instrumento subjetivo e dependente de suas vontades e desejos.

Vale compreender que, para o aluno, o professor é o detentor do conhecimento e que não deve/pode ser questionado, pois a base da educação brasileira ainda é tradicionalista e quando questionado, não será por conta do conteúdo, mas pela forma/maneira como estes são trabalhados em sala. Não haverá o questionamento sobre os estudos das religiões de matriz africana, mas se essas poderão ou não confrontar dogmaticamente as diversas religiões das famílias dos alunos.

Enfim, é possível afirmar que a violência em grau de sala de aula é velada e supostamente pacífica a olhos adaptados àquela realidade, pois é camuflada e aceita pelos alunos. Em contrapartida, a violência sofrida pelo professor também é velada e supostamente pacífica, acreditando, ou se observa forçado a acreditar, que os conteúdos existentes nos livros didáticos são corretos, pois as provas de avaliação nacional são voltadas para os conteúdos tidos como essenciais e produzidos pelas editoras, já que essas passaram e venceram o processo licitatório. Ou seja, o livro impõe sua violência sobre o professor e este sobre os alunos.

Apesar da falta qualitativa e quantitativa de conteúdo referentes às religiões de matrizes africanas nos livros didáticos, a violência institucional federal e institucional local, percebe-se que existem maneiras de driblar essa situação.

Ao professor cabe buscar a mudança em utilizar de sua liberdade profissional que lhe foi atribuída via diploma, tornando-o detentor de um capital cultural e legitimador. Não há a necessidade de esperar os conteúdos de matrizes

africanas serem produzidos materialmente via livro didático. Tanto a escola quanto o professor podem e devem reverter esse quadro levando conteúdos externos aos livros didáticos aos alunos, sempre passando por uma metodologia adaptada à cultura escolar, pois tais estudos geram desconforto aos ouvidos que possuem distanciamento cultural em relação às religiões de matrizes africanas.

Por fim, vale dizer que enquanto os detentores do capital cultural e legitimador não perceberem a importância das religiões de matrizes africanas para a formação e organização histórica da sociedade brasileira, os livros didáticos serão falhos quanto a esse tema. A própria Lei 10.639/2003 deve sofrer uma alteração, colocando as religiões de matrizes africanas como objeto de estudo objetivo. A alteração desta Lei não impactará a Constituição Federal de 1988 em seu formato laico, pois o princípio da isonomia não é apenas tratar todos de forma igual, mas tratar os desiguais em suas desigualdades, elevando direitos desses últimos acima dos demais para alcancem direitos iguais, revertendo todo o quadro histórico de perdas, daí a aplicabilidade de políticas públicas para a área.

BIBLIOGRAFIA

Livros

ALVES, Alexandre. Conexões com a história. São Paulo : Moderna, 2013.

BOURDIEU, Pierre. A reprodução : elementos para uma teoria do sistema de ensino. Petrópolis, RJ : Vozes, 2013.

_____. Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico. São Paulo : Editora UNESP, 2004,

BRAICK, Patricia Ramos. História : das cavernas ao terceiro milênio. São Paulo : Moderna, 2013.

CATELLI JUNIOR, Roberto. Conexão história. São Paulo : AJS, 2013.

GEERTZ, Clifford. A interpretação das culturas. Rio de Janeiro : LTC, 2011

Guia de livros didáticos : PNLD 2015 : história : ensino médio. – Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2014.

História geral da África, IV: África do século XII ao XVI. Brasília : UNESCO, 2010.

_____, V: África do século XVI ao XVIII. Brasília : UNESCO, 2010.

MOCELLIN, Renato. História em debate. São Paulo : Editora Brasil, 2013.

MORENO, Jean Carlos. História : cultura e sociedade : memória das origens. Curitiba : Positivo, 2013

OLIVA, Anderson Ribeiro. Reflexos da África: ideias e representações sobre os africanos no imaginário ocidental, estudos no Brasil e Portugal. Goiânia : Editora da PUC Goiás, 2010.

PRANDI, Reginaldo. Mitologia dos Orixás. São Paulo : Companhia das Letras, 2001.

_____. Príncipes do destino: histórias da mitologia afro-brasileira. São Paulo : Cosac Naify 2001.

ROCHA, Agenor Miranda. Caminhos de Odu. Rio de Janeiro : Pallas, 2003.

SANTIAGO, Pedro. Por dentro da história. São Paulo : Escala Educacional, 2013.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. Brasil: uma biografia. São Paulo : Companhia das Letras, 2015.

TERREIROS DO DISTRITO FEDERAL E ENTORNO: Inventário Nacional de Referências Culturais. Brasília, DF : IPHAN-DF, 2012.

Sites

BRASIL, Brasília. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>. Acessado em 2 set. 2015.

UnB, Estudo mostra como será Brasília em 2060. Disponível em:
<<http://www.unb.br/noticias/unbagencia/unbagencia.php?id=3544>>. Acessado em 20 nov 2012.

UnB, Futuro sombrio para a capital. Disponível em:
<<http://www.unb.br/noticias/unbagencia/cpmod.php?id=67686>>. Acessado em 20 nov 2012.