



PROFHISTÓRIA

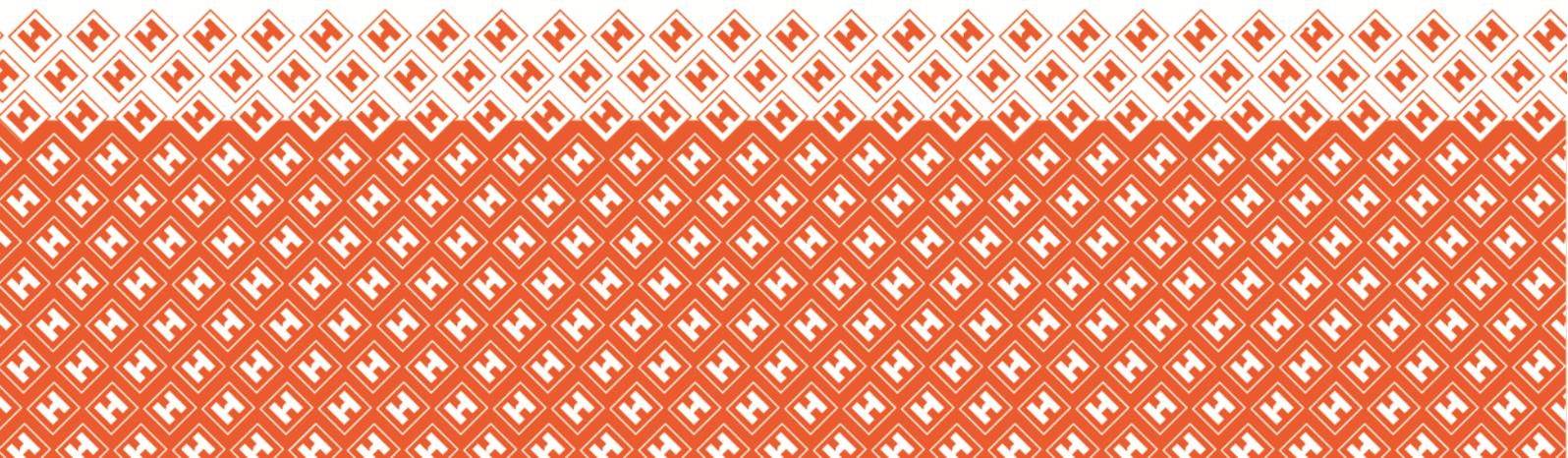
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

DANIEL GOMES

***“O MITO DA LIBERDADE DE CULTO E A
DEFESA DA MANUTENÇÃO DA
LAICIZAÇÃO DO ENSINO DE HISTÓRIA
NAS ESCOLAS PÚBLICAS”***

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

julho / 2016





PROF HISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

**Universidade Federal do Rio de Janeiro
Centro de Filosofia e Ciências Humanas
Instituto de História**

***“O MITO DA LIBERDADE DE CULTO E A DEFESA DA
MANUTENÇÃO DA LAICIZAÇÃO DO ENSINO DE
HISTÓRIA NAS ESCOLAS PÚBLICAS”***

DANIEL DE OLIVEIRA GOMES

Rio de Janeiro

2016

***“O MITO DA LIBERDADE DE CULTO E A DEFESA DA
MANUTENÇÃO DA LAICIZAÇÃO DO ENSINO DE
HISTÓRIA NAS ESCOLAS PÚBLICAS”***

DANIEL DE OLIVEIRA GOMES

Dissertação de mestrado apresentada ao Curso de Mestrado Profissional do Programa de Pós-graduação em Ensino de História do Instituto de História da UFRJ como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de mestre em Ensino de História.

Orientador: Dr. Amílcar Pereira

RIO DE JANEIRO

2016

FOLHA DE APROVAÇÃO

Dissertação de mestrado apresentada ao Curso de Mestrado Profissional do Programa de Pós-graduação em Ensino de História do Instituto de História da UFRJ como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de mestre em Ensino de História.

Aprovada por:

Prof. Dr. Amilcar Pereira

Prof. Dr^a Camilla Agostini

Prof^a. Dr^a Mônica Lima

DEDICATÓRIA

Dedico esse trabalho ao meu amado e inspirador filho Cauê da Silveira Gomes. À sua ternura, seu companheirismo, ao seu carinho pelos amigos e amigas e família que nos faz manter a crença na humanidade. Para que ele receba um mundo menos injusto, digno da sua bondade.

AGRADECIMENTOS

Preciso agradecer em primeiro lugar à minha companheira, esposa e amiga Camila da Silveira e Silva pelos vinte anos de convivência ininterruptos de muita dedicação, amor e cuidado mútuos. Agradeço ainda aos meus pais Madalena de Oliveira Gomes e Carlos Roberto Gomes dos Santos, ambos professores, que deixaram no meu DNA o ímpeto pelo justo e pelo certo. Ao meu sogro Wanir da Silveira e Silva e a minha sogra Jorcelina da Silveira e Silva pelos incentivos e pelas inúmeras vezes que nos ajudaram ficando de bom grado com o Cauê, assim como minha mãe, para que fosse possível a realização desse trabalho. Agradeço ainda aos meus amigos de Niterói, do Rio de Janeiro, de São Pedro da Aldeia e de Cabo Frio que sem o apoio fraternal, desconsiderando minhas ausências frequentes seria impossível a concentração necessária para as tarefas solitárias da pesquisa e da escrita.

Agradeço aos professores, funcionários e mestrandos do PROFHISTÓRIA pelos anos de grande intercâmbio intelectual e pela fraternidade constituída. Agradeço a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo apoio e concessão da bolsa de estudos que muito contribuiu para a qualidade da pesquisa e da dissertação.

Tenho que agradecer, por fim, a enorme generosidade e inteligência do meu orientador Amilcar Araujo Pereira. Abrindo relevantes chaves de interlocução e estímulo intelectual e acadêmico, orientando com rigor e entusiasmo, ajudando de maneira decisiva para o resultado conquistado.

D532r

GOMES, DANIEL

O MITO DA LIBERDADE DE CULTO E A DEFESA DA
MANUTENÇÃO DA LAICIZAÇÃO DO ENSINO DE
HISTÓRIA NAS

ESCOLAS PÚBLICAS / DANIEL GOMES. -- Rio de
Janeiro, 2016.

104 f.

Orientador: AMILCAR PEREIRA

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal
do Rio de Janeiro, Instituto de História, Programa
de Pós-Graduação em Ensino de História, 2016.

1. ENSINO DE HISTÓRIA. 2. LEIS 10639 E 11645.
3. RACISMO INSTITUCIONAL. 4. LAICIZAÇÃO DA
EDUCAÇÃO. 5. IMPERATIVOS DE CULTURA RELIGIOSA.
I.

PEREIRA, AMILCAR, orient. II. Título.

RESUMO

A presente dissertação, intitulada “*O mito da liberdade de culto e a defesa da manutenção da laicização do ensino de história nas escolas públicas*”, pretendeu investigar a aplicabilidade pedagógica das leis 10639/03 e 11645/08 no ensino de história de escolas públicas do segundo segmento do ensino fundamental da educação básica no município de Cabo Frio. Essas escolas são ambientes pedagógicos com a especificidade de serem espaços religiosos alugados pela prefeitura. O primeiro, da igreja “assembleia de deus”, por quase três décadas foi alugada para duas escolas diferentes da rede pública municipal de Cabo Frio. E o outro por mais de cinquenta anos alugado de uma congregação católica – “santos anjos custódios” também com a finalidade de uma escola pública. Articulando as entrevistas realizadas, os documentos analisados, as leis e a fundamentação teórica acionadas, procuramos compreender se no ensino de história, e em especial, o que as leis 10639/03 e 11645/08 apresentam estão sendo ou não aplicadas nas aulas, assim como, se há ou não influência dos espaços religiosos nesse fazer pedagógico e possíveis causas e consequências do cumprimento ou não das leis.

Palavras-chave: Ensino de História. Racismo. Leis 10639/03 e 11645/08. Escola Pública

ABSTRACT

“The myth of religious freedom and the defense of maintaining the secularization of history teaching in public schools”

Daniel de Oliveira Gomes

Orientador: Prof. Dr. Amílcar Pereira

Abstract da Dissertação de Mestrado submetida ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Instituto de História, da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, como parte dos requisitos à obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

This dissertation entitled "The myth of religious freedom and the defense of maintaining the secularization of history teaching in public schools", intended to investigate the pedagogical applicability of laws 10639/03 and 11645/08 in public school history teaching second segment of the elementary school of basic education in the city of Cabo Frio. These schools are educational environments with the specificity of religious spaces are rented by the city. The first church "assembleia de deus" for nearly three decades was rented to two different schools of municipal public Cabo Frio. And the other for more than fifty years rented a Catholic congregation – “santos anjos custódios” also for the purpose of a public school. Articulating the interviews, the documents analyzed, the laws and the theoretical basis driven, seek to understand in the teaching of history, and in particular what 10639/03 and 11645/08 laws have are being applied or not in the classroom, so as whether or not the influence of religious spaces in this pedagogical and possible causes and consequences of the fulfillment or not of laws.

Key-words: History Teaching. Racism. Laws 10639/03 and 11645/08. Public school

Rio de Janeiro
2016

SUMÁRIO

DISSERTAÇÃO

| | |
|---|-----------|
| INTRODUÇÃO | 02 |
| 1 – Capítulo 1: Racismo Institucional e Colonialidade | 07 |
| 1.1 - Laicização do Ensino e os imperativos de cultura religiosa | 20 |
| 2– Capítulo 2: Racismo se aprende na escola (leituras das leis)?..... | |
| | 26 |
| 2.1 - O racismo se aprende na escola (escrituras)? | 31 |
| 2.2 - A equidade étnico-racial para uma educação democrática | 51 |
| 3 – Capítulo 3: O racismo se aprende na escola (oralidade)? | 64 |
| 3.1 - A invisibilidade e o revelador mundo do não dito..... | 88 |
| CONCLUSÃO | 91 |
| REFERÊNCIAS | 95 |
| ANEXOS | 98 |

INTRODUÇÃO

O problema do racismo e as suas variantes de ocultamento como o já bastante denunciado mito da democracia racial brasileira ganha um novo potencial elemento: o mito da liberdade de culto e o possível desrespeito ao acesso a diversidade cultural e religiosa de matriz africana. O ensino de história nas escolas públicas mesmo com a força de leis específicas sobre essa questão, indubitavelmente, é laico e o proselitismo religioso não é pedagogicamente aceitável. No entanto, verificamos nas entrevistas realizadas, nos documentos analisados e na produção pedagógica de diversos profissionais nas escolas públicas pesquisadas que o imperativo de cultura religiosa muitas vezes prevalece em detrimento dos dispositivos legais que protegem qualquer violação a direitos em função de discriminação religiosa.

Uma das matrizes religiosas que é eixo de explicação, como as demais também são, para diversos fenômenos históricos simplesmente é quase “esquecida” ainda que tenhamos mais de dez anos do exercício de uma lei que altera a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e outorga o ensino de cultura e história africana e afro-brasileira na Educação Básica. Esse não é um fenômeno recente da nossa história da educação. Somente na primeira Constituição republicana o Estado brasileiro se separou oficialmente de uma religião, a católica. É consenso historiográfico que as lideranças católicas que chegaram com os portugueses para colonizar o Brasil não respeitavam nem as culturas religiosas dos nativos tanto quanto as religiosidades das diversas etnias africanas que foram escravizadas no Brasil. Atualmente constatamos o avanço de algumas dezenas de nomenclaturas de igrejas evangélicas que também não respeitam a diversidade religiosa e o acesso ao conhecimento histórico e cultural nas aulas de história. Como seriam o cumprimento das leis 10639/03 e 11645/08 no âmbito escolar de duas escolas públicas do município de Cabo Frio, mas que funcionam em espaços religiosos? A primeira análise tenta compreender como um espaço evangélico da igreja “assembleia de deus” pode interferir ou não no cumprimento das leis no ensino de história. E a segunda análise, buscando comparar uma realidade com a outra, numa escola também da mesma rede pública no mesmo município que funciona a mais de meio século numa congregação de freiras católicas.

No primeiro capítulo, buscamos mobilizar especialmente dois conceitos “racismo institucional” e “colonialidade” para compreender os fenômenos pedagógicos dessas duas escolas públicas da periferia de Cabo Frio. Seria possível que mais de um ator pedagógico, o professor de história, o supervisor escolar que no município de Cabo Frio trabalha especificamente com os professores e o inspetor escolar que é o zelador das leis ignorassem o que determinam as leis? Os duzentos dias letivos são mais importantes do que essas indicações legais? Se são respeitados os horários, o preenchimento de documentos, por que as leis citadas não seriam?

No segundo capítulo questionamos de duas formas se o racismo se aprende na escola? O primeiro questionamento chamamos de “leituras das leis”, contextualizamos as leis 10639/03 e 11645/08 e demais documentos legais como o regimento escolar do Município de Cabo Frio, o currículo de história para o Ensino Fundamental da Educação Básica, o Plano Municipal de Educação. Analisando onde há ou não concordância e adequação às leis citadas. E o segundo questionamento chamamos de “escrituras”, principalmente, os diários dos professores de história, uma vez que esse é um documento que é produzido pelos três profissionais de ensino superior da escola: o professor de história, o supervisor escolar e o inspetor escolar. Comparando os escritos produzidos por esses profissionais e o percentual de cumprimento ao que pedagogicamente é solicitado pelas leis.

No terceiro capítulo também questionamos se o racismo se aprende na escola? Analisamos as entrevistas de diversos atores pedagógicos das duas escolas pesquisadas, articulando a fundamentação teórica apresentada e os dados da pesquisa realizada com o que era “falado” pelos entrevistados. Mobilizando assim a leitura dos documentos, a escrita dos profissionais também em documentos e a oralidade desses atores sobre o mito da liberdade de culto e a defesa da manutenção da laicização do ensino de história nas escolas públicas pesquisadas.

Acreditamos que a própria natureza jurídica e cultural do contrato da prefeitura com as instituições religiosas citadas apresenta uma ‘normalização’ interessante para a reflexão da dissertação. Perguntamos no projeto: será que se a mesma prefeitura fizesse um contrato de aluguel com uma Instituição religiosa de matriz africana teria a mesma condescendência social e política? A aceitação e aprovação social seriam as mesmas ou naturalizadas como verificamos no caso das duas escolas pesquisadas? De maneira que, a escola alugada pela Instituição religiosa evangélica “assembleia de deus” foi destinada para

duas escolas distintas. Sem que ninguém tivesse reclamado dessa questão: uma escola pública pode realizar sua função social e desempenhar suas atividades pedagógicas garantindo as prerrogativas Constitucionais de laicização do ensino público? E a outra em espaço de uma Instituição católica que somente garantiu isonomia na lei municipal de consulta à comunidade sobre a direção da escola nas últimas eleições. Por quase meio século a congregação indicava a direção da escola. As interferências existiam, ou melhor, existem. Mas, vamos nos capítulos tentar esclarecer em que nível esse hibridismo (público/religioso) se processa pedagogicamente. Como as aulas de história são influenciadas ou influenciam criticamente essa especificidade nas respectivas escolas? Essas questões serão pensadas nos capítulos da dissertação.

Tivemos, inicialmente, a oportunidade de tentar responder essas questões conversando com algum representante da Secretaria de Educação de Cabo Frio. Na primeira tentativa, ainda no prédio da prefeitura no centro da cidade de Cabo Frio, nos deparamos com uma possível resposta, ou no mínimo uma interessante pista para pensar sobre a realidade dessas duas escolas públicas.

Nas dependências da própria prefeitura, repito, no espaço público destinado a administração pública do poder executivo do município há uma sala de orações¹. Segundo o funcionário “W”, uma sala de orações ecumênicas, mas que predominantemente são os evangélicos que juntamente com o prefeito ou alguns de seus secretários usam a tal sala. O vice-prefeito Silas Bento² é pastor da mesma igreja que aluga o prédio para uma das escolas pesquisadas, a que está nas dependências da igreja assembleia de Deus no bairro do Jardim Caiçara do Município de Cabo Frio. Procuraremos, no último capítulo, fazer uma apresentação mais precisa dos aspectos históricos e jurídicos dessas escolas junto as entrevistas. As escolas funcionam até o presente momento de escrita dessa dissertação nas condições apresentadas. Embora o prédio seja alugado, todos os profissionais são mantidos pela prefeitura, portanto são escolas públicas em espaços privados e explicitamente de uma

¹ Ver: <http://g1.globo.com/rj/regiao-dos-lagos/noticia/2014/06/prefeito-de-cabo-frio-rj-tem-sala-de-oracao-dentro-da-prefeitura.html> visto em 26 de julho de 2016.

² Casado, pai de três filhos, Silas Bento é formado em teologia, música e técnico em contabilidade. Membro da Igreja Evangélica Assembleia de Deus de Cabo Frio, tornou-se guitarrista aos 12 anos de idade com o objetivo de louvar ao Senhor. O amor pela música fez com que atuasse como regente em vários corais e bandas evangélicas. Ingressou na vida pública em 1992, sendo eleito vereador com cerca de 600 votos. De lá para cá foi reeleito quatro vezes (1996, 2000, 2004 e 2008), sendo o mais votado na última eleição, com mais de quatro mil votos. Em 2011 tornou-se presidente da Casa Legislativa. (<http://www.cabofrio.rj.gov.br/governo/prefeito-e-vice-prefeito>)

religião. Essa situação não seria uma afronta ao direito constitucional de liberdade de culto? Questionamos no projeto de pesquisa. E ainda nos perguntávamos na produção dessa dissertação, não seria uma situação paradoxal ao Estado laico e ao ensino público laico? E as respostas que encontramos nos documentos produzidos pelos diversos profissionais dessas escolas não fugiu a uma convergência, ainda que de formas diferentes, essas questões nunca foram problemas. Mesmo na escola onde a diretora era nomeada, ou melhor, indicada pelas freiras responsáveis pelo espaço.

O problema do espaço religioso de escola pública se limitou mais ao incomodo do barulho que os cultos ou ensaios dos instrumentos musicais para o culto da igreja nas dependências da escola evangélica do que a própria natureza religiosa do espaço. Para a maioria dos entrevistados, a naturalização da relação de aluguel e o exercício pedagógico da escola pública em ambiente religioso era a regra. Não entendiam como um problema. O que mais incomodava mesmo era o alto som dos cultos em algumas horas específicas para as aulas e para as reuniões. Promovendo inclusive, por exemplo, a escolha de uma das salas de aula mais distantes do espaço do culto para não atrapalhar a reunião.

Observamos que esses espaços denotam um padrão de “normalidade” que nos pareceu um contundente exemplo do que estamos chamando de mito da laicização da educação ou da liberdade de culto. Nessas escolas a hegemonia cristã tece um alto nível de aceitabilidade social, um padrão subjetivo de normalidade e até de expectativa moral quando professores “normalmente” proferem textos bíblicos ou mensagens de teor indiscutivelmente doutrinários no início das suas aulas e a maioria não se incomoda. Nós nos incomodamos e talvez essa seja uma das principais razões motivadoras para a pesquisa. A educação de qualidade social precisa estar atenta a um conjunto de elementos e dimensões socioeconômicas e culturais que possam transformar os espaços físicos em lugares de aprendizagem³.

Como objetivo geral analisamos os possíveis ocultamentos sobre a religiosidade de matriz africana no documento legal de diário de classe, mesmo após a promulgação das leis 10639/03 e 11645/08 que creditaram novas perspectivas ao debate étnico-racial no ensino de história. A história das culturas e das religiosidades nos saberes históricos e no espaço escolar será campo empírico desse cenário. E ainda, procuramos verificar e problematizar se

³ TUTTMAN, Malvina. “*A Educação eficiente*”. Folha Dirigida, Caderno Especial de Educação. Rio de Janeiro, 20 a 26 de dezembro de 2012. p.14.

há ensino de história da cultura e religiosidade de matriz africana assim como se há ensino de história da cultura e religiosidade de matriz europeia judaico-cristã na descrição dos documentos legais. Apontamos a questão das responsabilidades jurídicas e pedagógicas compartilhadas entre professores de história, supervisores e inspetores escolares no cumprimento das leis 10639/03 e 11645/08 no documento legal de diário de classe.

Para compreender as relações da aplicabilidade ou não das leis citadas, vamos historicizar e contextualizar as leis 10639/03 e 11645/08 como fruto da organização e articulação dos movimentos sociais. Ao mesmo tempo que provocamos críticas ao uso e o desuso das leis para fundamentar políticas públicas e ações pedagógicas no âmbito escolar. E buscamos ainda relacionar as leis aos conteúdos didáticos nos diários de classe, aos planos de aulas, ao currículo e aos Plano Nacional de Educação (PNE) e Plano Municipal de Educação (PME). Assim como problematizar as entrevistas para compreender "instabilidade produtiva de mudança cultural", a "negociação" ao invés de "negação" e na produção de "entrelugares" (BHABHA, 2003) na análise das entrevistas.

1. CAPÍTULO 1: Racismo Institucional e Colonialidade

“Descolonizar-se, esta é a possibilidade de pensamento”
Abdelkebir Khatibi (pensador árabe-islâmico)

Para elaborarmos uma melhor reflexão sobre o descaso do poder executivo de Cabo Frio no que se refere a escolarização pública para a periferia, de presença significativa negra⁴ (nas escolas públicas temos a impressão de que os não brancos são maioria), vamos utilizar o trabalho de Elias Sampaio⁵ (2002) e o conceito trabalhado por esse autor: racismo Institucional. Para Sampaio, referenciado no debate sobre racismo realizado desde a década de 1990 na Inglaterra, em particular, pela Comissão para Igualdade Racial (Commission for Racial Equality - CRE) do Reino Unido, racismo Institucional seria “o fracasso coletivo de uma organização em oferecer um serviço apropriado e profissional a pessoas devido à sua cor” ou uma sistemática reprodução de discriminação racial acionada não por indivíduos isoladamente, mas por grupos ou atores sociais que naturalizam esse procedimento discriminatório. O registro nos diários de classe, mesmo considerando o pouco reconhecimento desse documento revelado nas entrevistas, nos parece flagrante o descumprimento sistemático das leis 10639/03 e 11645/08 de pelo menos três profissionais com nível superior (o professor de história, o supervisor escolar e a inspeção escolar) como evidenciamos nas escolas pesquisadas em Cabo Frio.

⁴ Ver Censo do IBGE de 2010, segundo esse censo Cabo Frio está na faixa de municípios de 100.001 a 500.000 habitantes. São 186.227 habitantes, onde 75,4% vivem em meio urbano e 24,6% em meio rural. Registra-se também que 48,8% são homens e 51,2% são mulheres. Sobre a composição étnico-racial os dados são de 2000, Cabo Frio-Araruama (RJ) — 10,7% de negros; Cabo Frio-Araruama (RJ) — 31,6% são pardos e Cabo Frio-Araruama (RJ) — 56,5% de brancos. No entanto, nas matrículas da escola pública, no site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) não encontramos essa especificidade nos documentos oficiais. Na Secretaria de Educação do Município de Cabo Frio (SEME) não há dados sobre raça ou etnia no censo escolar.

⁵ Ver: http://www.institutobuzios.org.br/documentos/Elias%20Sampaio_Racismo%20Institucional.pdf acesso em 10 de junho de 2016.

Religião não tem cor, mas como são conhecidas as religiões Umbanda e o Candomblé, por exemplo? São sempre associadas ou compreendidas como religiões de matriz africana. A associação cultural ao negro, a religião do negro e a sua cultura é praticamente automática. A lei 10639/03 “Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira"”. Apontando a obrigatoriedade do ensino em âmbito nacional:

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei: Art. 1º A Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B: "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. § 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras (BRASIL, 2003).

O objeto de estudo dessa dissertação centraliza a questão da possível influência das instituições religiosas cristãs através de imperativos de cultura religiosa nas escolas públicas, contrariando a constitucionalidade do Estado laico⁶, no cumprimento ou não da referida lei. Ressaltando o ensino de história do Brasil em duas escolas públicas da prefeitura do município de Cabo Frio, uma localizada em um prédio alugado pela “igreja assembleia de deus” e a outra em um prédio alugado por uma irmandade católica denominada “santos anjos custódio”. Mesmo a lei tendo sido alterada no ano de 2008, não nos parece que a finalidade antirracista tenha se alterado:

⁶ Constituição brasileira, artigo 19: É vedado à União, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios: I - estabelecer cultos religiosos ou igrejas, subvencioná-los, embaraçar-lhes o funcionamento ou manter com eles ou seus representantes relações de dependência ou aliança, ressalvada, na forma da lei, a colaboração de interesse público (BRASIL, 1988);

Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei: Art. 1º O art. 26-A da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação: “Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. § 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. § 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras (BRASIL, 2008).

As leis são indiscutivelmente objetivas na centralidade do propósito de mobilizar a educação para o combate ao racismo e ao preconceito em relação a cultura do negro e do índio no Brasil. Se não há preconceito racial não haveria a necessidade de tais leis. A existência da lei por si só já seria um flagrante posicionamento legal contra o mito da democracia racial. E mesmo com toda essa objetividade contra a discriminação em relação aos “(...) conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira (...)” são, ao menos nas escolas pesquisadas, sistematicamente negligenciados, esquecidos ou silenciados como teremos oportunidade de apresentar nos capítulos seguintes. Evidencia, parece-nos, de maneira irrefutável um grave exemplo de racismo institucional. Mais delicado ainda por serem escolas públicas de educação básica.

A escola, dessa forma, ensina o racismo e/ou contribui para a manutenção do mito da liberdade de culto e da pluralidade religiosa do texto constitucional⁷. Contribuindo para a discriminação de importantes categorias culturais que não se alinham com os imperativos de

⁷ No artigo 5º da Constituição Brasileira (1988) está escrito: “VI - é inviolável a liberdade de consciência e de crença, sendo assegurado o livre exercício dos cultos religiosos e garantida, na forma da lei, a proteção aos locais de culto e a suas liturgias (BRASIL, 1988).”

cultura religiosa cristãs, como as religiões de matriz africana e as suas histórias. A naturalização do preconceito com as religiões de matriz africana na escola, materializadas pelo insulto e/ou pela invisibilidade, não são casos isolados, ao contrário, como grupos diferentes em distintas localidades agem da mesma forma, nos parece que há um processo sistematizado que pode explicar essa conduta. Por isso, vamos trabalhar com essas duas categorias teóricas: “racismo institucional” (Sampaio, 2004) e “colonialidade” (Quijano, 2009), para compreender melhor esses fenômenos nos aspectos pedagógicos do ensino de história. Mesmo os professores de história da educação básica ou os chamados técnicos pedagógicos negligenciam a urgência de trabalhos com essa temática. Mesmo sendo estas localizadas pela força de lei Constitucional. Como respeitar o que não se conhece? Como ensinar a história da África e da diáspora africana na América e, especialmente, no Brasil sem ensinar a história dessas importantes contribuições para a “formação da população brasileira” (BRASIL, 2008) que são as religiões de matriz africana no Brasil? São questões que responderemos nesse e nos capítulos seguintes.

Ainda que possamos considerar outras razões para o não cumprimento da lei como o próprio desconhecimento desta ou a falta de adequada formação para os educadores. As lacunas de iniciativas de ensino da história e cultura das religiões de matriz africana na história do Brasil desconsiderando, exclusivamente, essas religiões nos parece contribuir para a intolerância religiosa dentro e fora da escola. Fica difícil e cada vez mais complicado problematizar essa questão para o profissional de educação uma vez que grande parte das religiões evangélicas em Cabo Frio e na Região dos Lagos têm narrativas de demonização sobre essas culturas religiosas⁸ como podemos evidenciar no trecho do livro “Orixás, Caboclos e Guias: deuses ou demônios” de autoria do líder da universal do reino de deus, o bispo Edir Macedo. Interessante ressaltar que na capa há imagens de símbolos ligados as culturas das religiões de matriz africana e uma chamada da própria editora (Universal) “finalmente liberada pela justiça”:

⁸ Numa oportunidade de desenvolvermos essa questão em sala de aula para uma turma de EJA em outra escola pública no município de São Pedro da Aldeia, na mesma Região dos Lagos do Estado do Rio de Janeiro, recebemos de presente por uma estudante um livro “Orixás, Caboclos e Guias: deuses ou demônios? Da editora Universal de autoria do bispo Edir Macedo. A mesma senhora estudante já tinha presenteado um professor de filosofia da escola em função das mesmas temáticas que tentávamos trabalhar em sala de aula sobre tolerância e respeito religioso. Nesse livro fica absolutamente clara a posição oficial dessas igrejas em relação a intolerância religiosa sobre as religiões de matriz africana. A demonização da cultura religiosa de matriz africana é quase uma obsessão do autor.

O povo brasileiro herdou, das práticas religiosas dos índios nativos e dos escravos oriundos da África, algumas religiões que vieram mais tarde a ser reforçadas com doutrinas espiritualistas, esotéricas e tantas outras que tiveram mestres como Franz Anton Mesmer, Allan Kardec e outros médiuns famosos. Houve, com o decorrer dos séculos, um sincretismo religioso, ou seja, uma mistura curiosa e diabólica de mitologia africana, indígena brasileira, espiritismo e cristianismo, que criou ou favoreceu o desenvolvimento de cultos fetichistas como a umbanda, a quimbanda e o candomblé. Não vamos falar sobre cada um desses assuntos, pois este livro tem a finalidade principal de esclarecer o leitor em relação à verdade que está escondida por trás de tudo isso, e não tem a preocupação de transmitir ensinamentos sobre essas coisas (MACEDO, 2001. p.13).

Vamos apontar na presente dissertação, nos capítulos seguintes, detalhes pedagógicos do âmbito dessas instituições escolares pesquisadas para pensarmos sobre a influência ou não dessas ideias no ensino de história. Objetivamos problematizar as possíveis responsabilidades do grave problema de intolerância religiosa. Fenômeno evidenciado, em especial, contra as religiões de matriz africana⁹. O racismo se combate, aprende ou se reforça na escola? O que podemos aprender com o estudo desses dois casos sobre essa importante questão social, cultural e educacional?

Ainda segundo a contribuição dos estudos de Sampaio, afirma esse autor que os dados do IBGE das regiões Norte e Nordeste de maioria de negros no Brasil, argumentamos comparando o seu ponto central de reflexão sobre racismo institucional com os fenômenos observados nas escolas públicas de periferia de Cabo Frio também de maioria de negros, que o Brasil vive o “mito de ser um país emergente e de democracia racial” (Sampaio, 2004). A questão da desigualdade econômica poderia ser equalizada se o desenvolvimento e a produção de riqueza atenuassem as desigualdades sociais e raciais. No entanto, segundo o mesmo autor, não evidenciamos essa importante mudança no exercício das históricas fases do capitalismo brasileiro nessas regiões. Ao contrário, pesquisas apontam o racismo como mais um impedimento para além da questão sócio econômica para uma grande parcela da sociedade brasileira, o grupo social composto de não brancos que não dispõe de uma estética com boa aceitabilidade social padece duplamente, pela questão social e pelo preconceito racial e estético. Por isso, para Sampaio, há a urgência de políticas afirmativas para essa população,

⁹ Segundo estudo do "Relatório de Intolerância Religiosa" do laboratório de história das experiências religiosas (LHER/UFRJ) apresentada na audiência pública da ALERJ contra a intolerância religiosa, mais de 85 % dos casos registrados de intolerância religiosa são contra as chamadas religiões de matriz africana.

uma vez que as chamadas políticas públicas universais não garantiriam a promoção social desses grupos discriminados duplamente.

Na realidade, a importância da divulgação desses dados reside na ratificação de um processo de desconstrução do mito da democracia racial cujo efeito mais importante a ele subjacente é ausência de políticas públicas adequadas para a população negra. Isto é, se existe uma democracia racial, as políticas públicas universais se apresentariam como condição necessária e suficiente para a resolução dos problemas associados às desigualdades sociais (SAMPAIO, 2004).

Esse interessante argumento de Sampaio da própria constituição dos dados do IBGE nas regiões norte e nordeste depõe contra o mito da democracia racial. Se o Brasil fosse de fato uma democracia racial, os dados do IBGE apontariam para a diminuição das desigualdades entre brancos e negros na sociedade brasileira. Porém, ratificamos, não é isso que verificamos em qualquer estatística oficial sobre as desigualdades entre brancos e não brancos. A garantia da democracia e da dignidade social para esses grupos, necessariamente seria, segundo Sampaio, um atributo da lógica do reconhecimento do racismo institucional. Obedeceria para mudança da dupla condição de discriminação (social e racial), portanto, a necessidade de políticas públicas para combater o descaso institucional, como o que ocorre no município com tantos recursos financeiros como Cabo Frio. Uma cidade mesmo próspera em recursos não garantiu mobilidade social para os não brancos, mesmo após quase duas décadas de grande desenvolvimento econômico em função do recebimento de *royalties* da exploração do petróleo. A mobilidade social ou a diminuição das desigualdades sociais não foi promovida pelo desenvolvimento econômico municipal, nem tão pouco a distância entre brancos e não brancos nos dados oficiais¹⁰, sendo mais um exemplo de racismo institucional como afirma Sampaio. Se a prosperidade econômica promovesse igualdade racial, Cabo Frio deveria ser um paraíso de igualdade étnico-racial. Mas, a análise da temática da valorização da cultura do negro e dos grupos indígenas de acordo com as leis supracitadas no ensino de história rasga o véu do mito da democracia racial. E, ainda, revela um racismo institucional na escola e o mito do respeito à liberdade de culto nos espaços de educação pública.

¹⁰ Ver: <http://cidades.ibge.gov.br/xtras/temas.php?lang=&codmun=330070&idtema=16&search=||s%EDntese-das-informa%E7%F5es> acesso em 08 de junho de 2016.

A denúncia do racismo institucional e as ações de combate ao racismo não podem se limitar as iniciativas de movimentos organizados pelos negros e pelas ONGs que lutam contra a discriminação racial. O problema do racismo não pode ser limitado ao problema do negro. É um problema de todos e todas. Urge evidenciarmos e promovermos ações políticas institucionais no esforço para que em todos os setores da sociedade onde ainda possa persistir a intolerância, reconheçamos o racismo institucional, afim de melhor combatê-lo. Racismo que se é institucional também terá desdobramentos nas instituições escolares ou de ensino, inclusive as religiosas. Infelizmente, constatamos na pesquisa que o racismo também se aprende na escola. Ou no mínimo, se aprende a silenciar a luta do antirracismo. Ouvimos dos profissionais da educação entrevistados (apresentadas no último capítulo) que é “melhor não trabalhar esses assuntos porque são polêmicos”. Se o racismo está institucionalizado na sociedade brasileira, como afirma Sampaio, também encontraremos mais ou menos explicitamente facetas desse racismo nas instituições religiosas (que funcionam como espaços de aprendizados também), uma vez que a maioria reproduz o *status quo* social eurocêntrico e a colonialidade do saber como herança cultural do projeto colonizador da modernidade europeia na América¹¹ (Oliveira, 2010).

Nos capítulos seguintes, quando analisaremos tanto os documentos escritos pelos professores quanto os elaborados por supervisores e inspetores escolares, a negligência quase absoluta da valorização da expressão cultural de origem africana pelo silenciamento de exemplos das suas religiões e mitologias, são evidências desse racismo institucional. Nenhum diário pesquisado de nenhuma das escolas e de nenhuma das turmas de sexto e sétimos anos dos dois turnos tinha um exemplo ao menos de trabalho nesse sentido. Independente da escola, da religião dos professores e estudantes, independente dos professores, dos supervisores e inspetores. Parece-nos exemplo, indubitavelmente, de racismo institucional.

As categorias conceituais de colonialidade do saber, do poder e do ser QUIJANO (2009) a partir de uma análise da situação latino-americana também nos ajudam a desenvolver o conceito de colonialidade sobre a manutenção do ensino de história eurocêntrico e a invisibilidade de importantes aspectos culturais da religiosidade de matriz africana no ensino

¹¹ OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. *História da África e dos africanos na escola*. As perspectivas para a formação dos professores de História quando a diferença se torna obrigatoriedade curricular. 281f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação do Departamento de Educação do Centro de Teologia e Ciências Humanas da PUC, Rio de Janeiro, 2010.

de história. Segundo Luiz Fernandes de Oliveira, citando Enrique Dussel sobre o mito de fundação da modernidade em seu artigo “Europa, modernidade e eurocentrismo” de 2005, “propõe uma mudança de interpretação sobre o significado do conceito de “Europa””. Salientando o quanto que seria difícil discutir essa questão.

Ratificamos essa complexidade observada nas escolas pesquisadas sobre o fenômeno do ensino de história da cultura dos povos de origem africana e indígena pelo mesmo motivo citado por Oliveira: “são concepções profundamente enraizadas na construção do conhecimento europeu. ” Se o modelo de ensino de história nas universidades públicas ou privadas é eurocêntrico, como não criar a expectativa de uma reprodução naturalizada pelos professores de história? Como a naturalização da relação prefeitura e igrejas. As instituições religiosas de matriz judaico-cristã e grande parte dos procedimentos culturais são naturalizados como procedimentos “normais”. Fazer preces e orações no início das aulas na escola pública em dependência católica foi durante décadas, por exemplo, considerado um procedimento adequado.

Para Dussel, segundo Oliveira, “a Europa moderna (em direção ao Norte e ao Oeste da Grécia) não é a Grécia originária, está fora do seu horizonte. ” Dessa forma, explicita que “a diacronia unilinear Grécia-Roma-Europa” seria uma herança do invento ideológico do pensamento romântico racista ariano germânico. “É uma manipulação conceitual posterior do ‘modelo ariano’, racista” (OLIVEIRA, 2010. p. 40). Ao invés de uma sequência evolucionista de pensamento filosófico greco-romano cristão de Sócrates, Platão e Santo Agostinho a Descartes para uma sequência rizomática de pensamento filosófico onde grupos sociais geográficos e históricos influenciam e são influenciados mutuamente em um modelo muito mais complexo e abrangente não diacrônico. Como aponta o filósofo argentino, “a influência grega não é direta na Europa latino-ocidental, passa também por todo o mundo latino-romano ocidental cristianizado” (Dussel, 2005, p. 57). Apoiando-nos ainda na argumentação de Dussel citada por Oliveira, no mito de fundação da modernidade, apresenta uma segunda fase da ‘modernidade’, contemplando os fenômenos históricos da revolução industrial e do iluminismo que “aprofunda e amplia o horizonte no qual o início se encontra o século XV.

A Inglaterra substitui a Espanha como potência hegemônica até 1945, e tem o comando da Europa Moderna e da História Mundial (em especial desde o surgimento do Imperialismo, por volta de 1870). Esta Europa Moderna,

desde 1492, “centro” da História Mundial, constitui, pela primeira vez na história, a todos as outras culturas como sua “periferia” (Dussel, p. 61).

Dessa forma, percebemos que mesmo todo grupo étnico seja etnocêntrico, o caso da especificidade europeia, propositadamente foi ideologicamente identificada como a “universalidade-mundialidade”. A abstração, segundo Dussel, dessa universalidade fora concretizada pela hegemonização eurocêntrica. E propõe desse pensamento a ideia da passagem do “*ego cogito*”, a consciência de si, antecipada pelas conquistas luso-hispânicas na América, para o “*ego conquiro*” (eu conquisto), impondo sua verdade colonizador sobre a América.

Assim, a modernidade como um novo paradigma da História, surge no século XV com a conquista do Atlântico, e o século XVII e XVIII, com o iluminismo e a revolução industrial, representam um desenvolvimento posterior no horizonte aberto pelas navegações luso-hispânicas. Nesse sentido, o mito de modernidade é justificado, em seus aspectos históricos, sociais e epistemológicos, como uma civilização que se auto-descreve como mais desenvolvida e superior, e esta obriga a desenvolver os mais “primitivos”, “bárbaros”, como exigência moral. No mais, o caminho de tal processo deve ser aquele seguido pela Europa, mas se o bárbaro se opuser ao processo civilizador, a práxis moderna deve exercer a guerra justa colonial. O caminho, portanto, é a violência “inevitável” de um “herói” civilizador que salva o índio colonizado e o africano escravizado, além de outras violências no campo epistemológico. (Oliveira, 2010, p. 44).

O dia do índio e o dia da consciência negra isolados do contexto do ensino de história problematizadora, processual e de valorização dessas matrizes culturais são facetas da colonialidade do saber na instituição escolar. Aprender o que esses povos muito contribuíram para a formação social brasileira passa, necessariamente, pelo respeito às suas expressões religiosas. Assim como o currículo eurocêntrico respeita a cultura dos povos europeus e não deixa de apresentar suas mitologias e religiosidades.

Já o pensamento de Boaventura de Souza Santos aponta que a produção intelectual ocidental promove um “pensamento abissal”. Esse pensamento abissal transcorre de uma dicotomia entre o pensamento moderno científico que estabelece uma lógica filosófica em oposição ao que é falso, então o pensamento científico é o pensamento verdadeiro enquanto pensamento que não é científico é falso. E que da mesma forma, há um pensamento abissal

verticalizado onde o que é colonial não é moderno, o que vem da colônia não é verdadeiro e, portanto, o que se torna referência daquilo que é interessante é o que vem da Europa.

A característica fundamental do pensamento abissal é a impossibilidade da co-presença dos dois lados da linha. Este lado da linha só prevalece na medida em que esgota o campo da realidade relevante. Para além dela apenas inexistência, em visibilidade e ausência não dialética. (SANTOS, 2009. p. 20)

Considerando que o pensamento religioso, de um modo geral, também estabelece pensamento abissal, de não reconhecimento de uma possível outra verdade, ou da dialética entre os dois lados da linha de pensamento doutrinário, a colonialidade do saber permanece, se materializa na hegemonia da episteme religiosa. Como cita (Macedo, 2001):

Quando os primeiros escravos chegaram ao Brasil, trouxeram com eles as seitas animistas e fetichistas que permeavam seus países de origem na África. Aqui, encontraram muita afinidade por parte dos índios que tinham também uma forma de religião semelhante, onde os espíritos dos mortos eram consultados e onde se faziam trabalhos para agradarem aos desencarnados ou deuses em seus rituais, ora folclóricos, ora macabros. Para evitar atritos com a Igreja Católica, os escravos que praticavam a macumba, inspirados pelas próprias entidades demoníacas, passaram a relacionar os nomes dos seus deuses ou, para ficar mais claro, demônios, com os santos da Igreja Católica. Assim, podiam escapar à grande perseguição que a própria Igreja Católica moveu contra eles, após a libertação dos escravos, por praticarem tais cultos (Macedo, 2001, p. 40.).

A verdade com que esse pensamento abissal recebe defesa pelos seus fiéis ultrapassa as fronteiras das igrejas. Ganha paixão e modos de comportamento político também dentro das escolas. Professores e estudantes, funcionários e diretores não deixam de expressar suas idiosincrasias doutrinárias, mesmo em espaço escolar público. No contexto da pesquisa, conhecemos uma professora de ensino de ciências que em todas as avaliações começava e terminava o documento fazendo citações bíblicas. Conversando com a Inspeção da escola de uma das escolas pesquisadas sobre essa questão, me respondeu: “que mal há? ” “Essas crianças precisam de orientação para o bem”. O procedimento de proselitismo religioso dentro da escola, em horário de aula, potencializado pelas avaliações que são documentos de grande relevância para as famílias e estudantes era chancelado pela profissional responsável por fazer as leis serem cumpridas. Somente após levarmos ao conhecimento da direção da escola,

soubemos que a mesma professora também iniciava suas aulas com pequenos textos bíblicos. A professora foi advertida e orientada pela diretora a não mais proceder dessa forma.

Foram inúmeros os casos onde tivemos oportunidade de tentar trabalhar, usando ferramentas da antropologia, da história e da sociologia entre outros, para problematizar essa sistemática demonização aos cultos de matriz africana como está no texto do livro do bispo Macedo citado acima. Conseguimos dialogar com alguns estudantes com mais ou menos êxito no objetivo de esclarecer o quanto necessitamos respeitar a fé religiosa alheia, que a liberdade de culto é um preceito Constitucional, um valor nas relações humanas que buscam harmonia. No entanto, pela articulação dos políticos ligados e eleitos para representar essas comunidades, nos parece que a pluralidade de pensamentos está dando lugar ao radicalismo doutrinário de singularidade moral religiosa.

Em Cabo Frio, segundo as informações oficiais do IBGE, a maioria da população já é evangélica. Isso não seria um problema se essa maioria, buscando legitimar seu pensamento abissal, não estivesse promovendo processos mais ou menos organizados para desconstrução de modelos onde a pluralidade e o respeito às religiosidades de matriz africana ou indígena não fossem marginalizados ou discriminados. Como exemplo, a pregação política religiosa contra o trabalho de orientação sexual nas escolas, “explicada” por esses grupos como “ideologia de gênero”. A narrativa da senhora estudante que nos presenteou com o livro do bispo Macedo foi do lugar de quem está permanentemente em ação missionária. Visualizando o mundo de maneira maniqueísta. Em verdadeiro imperativo de cultura religiosa: “professor, o senhor é uma boa pessoa, mas precisa conhecer a verdade”. Entregando o livro presenteado. A aula de história era importante para ela porque a atenção e a participação eram evidentes. No entanto, tão importante quanto ou mais valiosa era a oportunidade de fazer valer o seu ponto de vista doutrinário e religioso. A cientificidade dos métodos, da argumentação e de polifonias de fontes para o estudo da história não foram, ao menos para essa senhora, suficientes para a desconstrução do seu pensamento e ação de proselitismo. Ao contrário, foram estímulos para um modelo de procedimento nas relações sociais, também dentro da escola, cada vez mais comum na sala de aula: a tentativa de uma maneira ou de outra para uma conversão ou rejeição ao que não coaduna com a sua maneira de pensar. Como Boaventura de Souza Santos afirma: “A característica fundamental do pensamento abissal é a impossibilidade da co-presença dos dois lados da linha” (SANTOS, 2009, p.24).

A possibilidade de pensar diferente do que era a “verdade” do livro do bispo Macedo, alimentada certamente pelo pastor da igreja e de grande parte ou de toda a comunidade religiosa da qual ela fazia ou faz parte não existiu. A identidade social da estudante, de alguém que está no exercício de aprendizado, não exclusivo evidentemente, mas na lógica da episteme científica estabelecida na instituição escolar, foi substituída pela identidade missionária.

Em confronto com o conhecimento doutrinário religioso da estudante estava o professor de história tentando elevar a cultura e a história do negro ao mesmo patamar da importância do sagrado para aquela senhora. Perguntamos: “se alguém entrasse na sua igreja, quebrasse os bancos, rasgasse a sua bíblia como a senhora se sentiria? ” Fazendo alusão a violência contra terreiros de Candomblé daquela região já debatidos em sala de aula. Respondeu a senhora missionária estudante: “somente nos templos do demônio a destruição acontece”. Recuperamos as explicações sobre os circos romanos e toda a sorte de perseguição que os cristãos viveram ainda no período do Império Romano e voltamos a questionar, se a destruição daqueles templos cristãos não era uma intolerância contra uma forma de cultuar deus e uma tentativa da maioria à época de demonizar o que era diferente. Respondeu a senhora missionária: “há mistérios que só deus para explicar, só Jesus na causa! Jesus é a verdade e a vida! Não era a dúvida”. Respondemos que o Cristo que conhecíamos historicamente foi o mesmo que garantiu a Gandhi uma inspiração para promoção política de confronto à violência da colonização inglesa na Índia (...). Cristo era amor e não ódio. Tentaríamos encontrar esse Cristo no livro. Com todo o respeito merecido, aceitamos o presente. Fizemos a leitura atenta. E, intelectualmente, ficamos estimulados para pensar sobre esse fenômeno social de crise dos paradigmas educacionais. Das causas e consequências desses imperativos de cultura religiosa.

Em contrapartida, para as expressões culturais como as festas juninas por exemplo, o respeito de parte significativa dos evangélicos não parece ser o mesmo. Muitos estudantes se recusam a dançar a quadrilha ou de participarem da festa porque seriam festas de santos ou festejos católicos. Na entrevista com a freira responsável pela escola Santos Anjos Custódios, revelou-me ao término da entrevista que quando voltou para Cabo Frio de retorno de Curitiba (embora tenha nascido na região foi fazer trabalho doutrinário e de formação) foi brutalmente violentada verbalmente e humilhada por uma cusparada nela dentro do ônibus por um senhor

“vestido de evangélico” só porque ela é freira. O tempo todo ela se colocou muito preocupada com o avanço da intolerância religiosa praticada por esses indivíduos “vestidos de evangélicos”, porque segundo as próprias palavras da freira: "não posso generalizar, mas já é uma maioria" (evangélicos fanáticos). De maneira que, em algumas localidades no Rio de Janeiro como no bairro Parque Burle em Cabo Frio, a maioria, já não é mais católica, é evangélica. Se o imperativo de cultura religiosa se torna fanatismo, vira mito o respeito a liberdade de culto e o acesso cultural ao entendimento da história de culturas religiosas diferentes do que é professado pelos intolerantes. A aula de história vira alvo. O profissional de educação se permitir, consciente ou não, vira refém de mecanismo políticos religiosos de controle social. Como, guardadas as devidas proporções, professa o polêmico projeto da escola sem partido. O patrulhamento não é, exclusivamente, ideológico. Pode ser também religioso.

A suposta laicização do ensino promovida por professores, estudantes e profissionais da educação que professam uma religião, especialmente, em escolas públicas localizadas em áreas periféricas no Estado do Rio de Janeiro passa por fenômenos de mudança cultural. O aspecto da religiosidade e os imperativos de comportamento consequentes dessas mudanças, no fórum pedagógico da escola pública, foi o nosso principal objeto de observação e análise para a presente dissertação.

1.1 – Laicização do Ensino e os imperativos de cultura religiosa

A lei 11645/08, mais uma vez resultado de pressão social, especialmente de grupos de defesa dos interesses indígenas, tal como o movimento negro lutou para a conquista da lei anterior, promoveu uma nova redação da lei contemplando também o estudo da cultura e da história dos índios. A mudança da lei 10639/03 não retirou o foco da necessidade de ampliar e aplicar novos conhecimentos para que na educação básica possam promover equidade étnico-racial. Apontando novos elementos que necessitam ser inseridos como referência curricular no ensino fundamental e médio para o entendimento de determinados grupos étnicos (os negros e índios) que formaram e compõem a sociedade brasileira. As leis explicitam a obrigatoriedade do ensino de história e da cultura afro-brasileira e indígena. Fica em aberto a forma como essa obrigatoriedade legal deverá ser estabelecida¹². Nos pareceu inédito o enfoque para a presente dissertação sobre o estudo de caso específico de escolas públicas em espaços religiosos e a contribuição ou não desses ambientes para o ensino de história, em conformidade com as leis. Ainda que diversas publicações acadêmicas e didáticas para o desenvolvimento das especificidades das leis tenham sido publicadas.

São plurais as implicações, as causas e consequências das leis, entretanto, nosso foco será a contribuição do ensino de história para minimizar ou não as adversidades e até animosidades, intolerância e preconceito religioso quando pensamos e apresentamos aspectos da cultura das religiões de matriz africana nas aulas de história. Para tanto, nos pareceu relevante investigar duas realidades pedagógicas distintas, mas que se complementam na materialidade religiosa dos seus espaços. Pesquisamos duas escolas públicas do município de Cabo Frio que estão em espaço religioso como já descrevemos. Uma em espaço de uma Instituição católica alugado pelo poder público há mais de cinquenta anos e outra em espaço de uma igreja evangélica, também alugada e ocupada por duas escolas (primeiro a escola Márcia Franciscone e depois pela escola que está lá até o presente momento de escrita dessa

¹² Em outubro de 2004, o MEC publicou as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Entretanto, como são diretrizes não tem força de lei. Somente em 2014 o Plano Nacional de Educação foi aprovado (PNE), apontando metas que contemplam essas diretrizes. Assim como em 2015 o Município de Cabo Frio concluiu o Plano Municipal de Educação (PME), contemplando também importantes elementos contidos nas diretrizes do MEC. Vamos abordar melhor essa temática no capítulo seguinte 1.2.

dissertação, Alfredo Castro) por quase três décadas somando as duas experiências. Como estamos lotados na escola Alfredo Castro, vivenciamos muitos conflitos em função dessas questões relacionadas às leis e à intolerância religiosa naquele ambiente pedagógico público.

A questão étnico-racial brasileira foi muito debatida, questionada e repensada pela academia, razão pela qual, o ensino de história da África passou a ser uma importante disciplina nas universidades para a formação de professores de história. Quando estávamos na oportunidade da graduação não havia no currículo ensino de história da África. Conhecimento desenvolvido posteriormente em curso de pós-graduação na Universidade Federal Fluminense (UFF).

Para que as pesquisas possam apresentar novas perspectivas nas instituições de ensino, a iniciativa do “PROFHISTÓRIA” nos pareceu uma ação contundente no sentido de qualificar ainda mais a ação pedagógica do professor e dos demais atores pedagógicos. Urge, no entanto, mais acentuadamente qualificar também esse debate nas escolas, especialmente para as crianças, jovens e adolescentes sobre outra questão na mesma temática do preconceito e do racismo: o reconhecimento efetivo da liberdade de culto. Como ensinar a história do continente africano com toda a sua diversidade étnica e cultural sem considerar a sua religiosidade? Assim como nos parece discriminação o silêncio pedagógico dos processos históricos que geraram as diversas religiões de matriz africana no Brasil tanto nos diários pesquisados e demais documentos quanto nas entrevistas realizadas. A Universidade com a pluralidade do debate que lhe é peculiar deve contribuir para que minimizem os equívocos e os exageros dos legisladores, estes últimos incluindo os que declaradamente são pertencentes a uma determinada fé, e por isso, parecem legislar segundo o seu *ethos* religioso.

O preâmbulo da lei orgânica do Município de Cabo Frio, diz o seguinte:

Nós representantes do povo cabofriense, reunidos para instituir e manter uma comunidade inspirada na Justiça, na Democracia, na solidariedade e no Desenvolvimento, PROMULGAMOS, sob a proteção de DEUS e sob a luz dos princípios constitucionais da República e do Estado do Rio de Janeiro a seguinte: LEI ORGÂNICA MUNICIPAL (LEI ORGÂNICA DO MUNICÍPIO DE CABO FRIO (Publicada em 20/04/1990 – Jornal “O Fato” Ano II – nº 404, PREÂMBULO)¹³

¹³ Caixa alta original do texto da própria lei orgânica do município.

A religião no universo de ensino e aprendizagem brasileiros se confunde com a própria história do país, considerando a história do Brasil pós Cabral. O Brasil foi oficialmente católico até o ano de 1892. Uma das primeiras atividades do colonizador lusitano ao chegar nas terras recém apropriadas foi a realização de uma missa, a chamada primeira missa. Durante toda a implementação do sistema colonial, do processo de escravização de nativos e africanos a Instituição religiosa esteve presente, muitas vezes, como sócia dos empreendimentos coloniais. Em outras oportunidades, zelando pela construção do arcabouço moral e ético determinantes para a vida social na colônia. Embora existam interessantes exemplos de subversão de ordens católicas como no caso da expulsão dos Jesuítas e a tentativa destes para a independência da colônia, a regra era uma associação entre os interesses da coroa portuguesa e da Instituição religiosa católica no Brasil, razão que em parte explica os 392 anos de oficialização e monopólio católico no Brasil. Quase quatrocentos anos não se diluem da cultura social com facilidade.

Mesmo após a independência, na coroação de D. Pedro I e na construção da lógica aristocrática da monarquia brasileira, a atuação da Igreja Católica foi indispensável. Fato evidenciado pelas leis do Padroado¹⁴ e do Beneplácito¹⁵ presentes na primeira Constituição em 1824 da recente nação descolonizada. Mais uma vez ressaltamos a importância da Instituição religiosa no aspecto político quando consideramos a crise do segundo Reinado, do então Imperador D. Pedro II. Uma vez perdendo o apoio da Igreja, no final do século XIX, no episódio que ficou conhecido como a questão religiosa, para historiadoras como Emilia Viotti, seria uma versão tradicional que é recorrente nas explicações dos professores de história da educação básica desse processo.

É opinião corrente que a proclamação da República resultou das crises que abalaram o fim do Segundo Reinado: a Questão Religiosa, a Questão Militar e a Abolição. Afirma-se que a prisão dos bispos do Pará e de Pernambuco incompatibilizou a Coroa com extensas camadas da população. A Abolição, por sua vez, dispôs os fazendeiros contra o regime, levando-os a aderir em massa às ideias republicanas. Finalmente, a Questão Militar, que se vinha agravando desde a Guerra do Paraguai em virtude do descontentamento crescente dos militares em relação ao tratamento que lhes dispensava o governo, levou-os a tramar o golpe de

¹⁴ Lei do Padroado era o controle do Absolutismo da monarquia de lusitanos no Brasil. Padres, Bispos e demais cargos eclesiásticos no Brasil independente deveriam ser nomeados pelo próprio imperador.

¹⁵ Lei do Beneplácito era um artifício Constitucional exclusivo do Imperador brasileiro para autorizar ou não qualquer determinação do Vaticano ou bula papal.

15 de novembro que derrubou a Monarquia e implantou o regime republicano no país (VIOTTI, p.446, 1999.).

A relação entre a política e a religião no Brasil, portanto, não é um fenômeno recente. Ao contrário, está na gênese da formação social brasileira em muitos aspectos da cultura, por exemplo. E ainda hoje nos três níveis de poder da federação da República brasileira, como nos feriados nacionais, municipais e estaduais. Enraizada em diversos procedimentos de variadas Instituições como a manutenção legal do ensino religioso em escolas públicas e naturalizada por muitos segmentos sociais como crucifixos em salas tanto do poder legislativo quanto do poder judiciário. E ainda no executivo, como a recente criação da sala de oração do então prefeito do município de Cabo Frio, o Senhor Alair Francisco Corrêa. A associação de Instituições religiosas (católica e evangélica) e demais elites econômicas como empresários para a interferirem direta ou indiretamente na condução política nos entes da federação. Considerando suas crenças e princípios morais como base para legislarem. Como recentemente ocorreu tanto nos Planos Municipais de Educação (PME) como no Plano Nacional de Educação (PNE) na questão da falaciosa de ideia de doutrinação por ideologia de gênero¹⁶.

Somente com a primeira Constituição republicana em 1892 que o Estado brasileiro se separou oficialmente da Instituição religiosa. O Estado laico foi objeto de muitos debates entre os mentores e artífices da República recém proclamada. Indubitavelmente pelas razões expostas, não seria fácil a desconstrução, em âmbito escolar como espaço privilegiado de apresentação das diversas ciências, de sistemas de pensamentos religiosos. São inúmeros os casos e exemplos de dificuldades de alguns professores quando apresentam algo que possam “ferir” uma “verdade” religiosa cultuada. Por mais que a liberdade de culto tenha sido, desde a primeira Constituição republicana, uma finalidade para respeito à pluralidade cultural e religiosa, os quase quatro séculos de exercício de monopólio da oficialidade religiosa no país ainda operam culturalmente. Seja no calendário pelo imperativo legal dos feriados religiosos, seja na correlação de forças de lideranças e Instituições religiosas que

¹⁶ Enquanto pesquisávamos para a presente dissertação, observamos a operação associada de membros da Igreja Católica e de Igrejas Evangélicas para alterarem na Câmara de vereadores do Município de Cabo Frio a redação final do texto do Plano Municipal de Educação. Elaborada por diversas representações da sociedade civil, Secretaria Municipal de Educação e Sindicatos. Sob o pretexto de “doutrinação” de ideologia de gênero, retiraram e alteraram metas para o ensino de orientação sexual, por exemplo. O mesmo ocorreu no Plano Nacional de Educação e nos quase quatro mil municípios por todo o país, segundo noticiaram periódicos sobre essa questão. Exemplo contundente da operação coordenada de membros das Igrejas na elaboração de leis que representem seus interesses políticos. Interferência explícita de Instituições religiosas, seguindo seus modos e princípios éticos e morais na legislação para religiosos e não religiosos em pleno vigor da República laica.

oprimem minorias, mesmo que essas minorias também sejam religiosas. A fé voltou a ser um problema mais grave para a educação com a ascensão de alguns grupos evangélicos. E para o profissional que leciona história, pode ser um enorme desafio, se buscar a criticidade e metodologia necessárias para problematizar os fenômenos históricos apresentados. Especialmente, quando estes forem diferentes ou antagônicos aos que professam sistemas de fé. Há professores de história que decidiram não mais lecionar a questão do evolucionismo de Darwin em virtude de tantos conflitos. Inicialmente, tínhamos a paciência e até o interesse em dialogar com representantes dessas religiões. Entretanto, em função de tantos conflitos e intolerâncias, na sua maioria contra religiões e culturas de matrizes africanas, nos damos o direito de fazer valer a lei.

A intolerância religiosa se manifesta de maneira explícita, lamentavelmente, como incontáveis casos de agressão a religiosos que professam a fé de religiões de matriz africana. Ou de maneira velada, como no silêncio pedagógico de profissionais que simplesmente, deliberadamente descumprem determinações legais ao não respeitarem a lei que trata do ensino de história e cultura dos nativos brasileiros, dos negros e da África.

A questão legal na educação está fundamentada em duas questões principais. A primeira refere-se ao ciclo de desenvolvimento econômico e, por isso, a educação passa novamente a ser considerada elemento estratégico e poderá ser instrumento ideológico. Já faz parte do cotidiano das escolas públicas a rotineira participação dos profissionais da educação em cursos de formação continuada no sentido tentar aumentar a qualidade da educação apontados pelo Plano Nacional de Educação (PNE) e pelo Plano Municipal de Educação (PME). E, nesse sentido, é preciso elaborar críticas e leituras plurais para que não se tornem instrumentos de propaganda política partidária embora sejam ideológicas. Os currículos mínimos, no âmbito de políticas públicas, como os do Estado do Rio de Janeiro precisam contemplar os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), assim como os diários devem respeitar a legislação nacional e servir como referencial legal para a verificação, por exemplo, se as leis que contemplam a história da África e do negro no Brasil, e especialmente a religiosidade de matriz africana, estão ou não sendo contempladas nas estratégias didáticas dos professores de história.

No próximo capítulo vamos investigar a legitimidade da leitura que comumente encontrarmos sobre a religiosidade em conformidade com o ensino das culturas de povos que compõem a sociedade brasileira nos diários de classe da educação básica no segundo

segmento do Ensino Fundamental. Evidentemente que a sociedade deve exigir seu direito à educação de qualidade e essa deveria ser uma das prioridades do Estado, indiscutivelmente. No entanto, necessitamos debater as políticas públicas voltadas para a educação para que tenhamos maior precisão sobre os seus direcionamentos e, principalmente, as motivações políticas do cumprimento ou não de leis em âmbito nacional.

A segunda questão pertinente dessa proposta decorre do fato de que, embora tenhamos verificado diversas dissertações e teses¹⁷ relacionadas às leis 10639/03 e 11645/08 no banco de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), exatamente sobre a presença ou não das religiões de matriz africana em diários de classe não encontramos pesquisas com essa temática específica, deixando algumas lacunas que por meio da atual pesquisa tentaremos colaborar para novos debates e enfoques.

Parece-nos, portanto, que a finalidade específica de uma educação promotora de equidade étnico-racial, segundo análise do visível ocultamento da cultura religiosa de matriz africana nos diários de classe dos professores de história, ainda não foi desenvolvida. Enquanto o ocultamento continua como colonialidade do saber escolar na didática de história, agravam-se as questões culturais, sociais e religiosas relacionadas a essa temática como a violência contra uma menina adepta do Candomblé supostamente realizada por jovens evangélicos na baixada fluminense, no Estado do Rio de Janeiro. Ou ainda, aos ataques de vandalismo aos terreiros de Umbanda e Candomblé fartamente noticiadas nos periódicos. De maneira que, embora tenhamos relevante legislação para auxiliar os atores pedagógicos na escola para a promoção do respeito a diversidade religiosa, o ocultamento e as prioridades dos profissionais não parecem contemplar essa defesa e a importância urgente desse trabalho.

¹⁷ Quando apontamos a palavra-chave ‘colonizador’, “religiões de matriz africana em escolas públicas” ou “colonização” no banco de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) quase não encontramos referências de pesquisas na área de educação sobre o que pretendemos explorar na presente pesquisa.

Capítulo 2 - O racismo se aprende na escola (leituras das leis)?

O histórico recente da educação pública no Brasil vem sendo marcado por interferências jurídicas, como, por exemplo, as questões das cotas e reservas de vagas para as universidades públicas como o decreto de lei aprovado no Congresso e sancionada pela presidenta Dilma em 2012, executada pelo então Ministro da Educação¹⁸ de garantir reserva de vagas de 50% para alunos que frequentaram integralmente o Ensino Médio em escola pública. Não se pode negar que a correlação de forças políticas no cenário atual, especialmente no campo da educação, é resultado de exercício de quase três décadas de amadurecimento da democracia brasileira, e mesmo assim ainda há grandes demandas sociais. E a reação de grupos retrógrados também é evidente. Entretanto, faz-se necessário compreender que a educação não poderá dar conta de todos os ajustes e acertos ansiados pela sociedade sem que tenhamos, progressivamente, o amadurecimento também dos mecanismos políticos de justiça social como o exercício de ações afirmativas no contexto da educação pública também para as escolas de ensino básico. Não é possível conquistar a democracia sem equidade entre as culturas, sem a valorização da cultura do negro e do índio. A democracia e, por consequência, a igualdade étnico-racial não será desenvolvida por leis exclusivamente. Porém, ajudam muito para o estabelecimento de uma expectativa de direitos.

Mesmo com a participação efetiva de grupos sociais organizados contra a discriminação religiosa e racial, urge políticas públicas para incentivar a melhoria da qualidade da educação também sobre esse aspecto. Ao mesmo tempo em que há demandas de grande parte da sociedade brasileira que ainda não foram contempladas com o acesso à educação de qualidade, sobretudo, nas periferias de maioria da população de não brancos e negros. Por isso, somos favoráveis aos mecanismos legítimos de ações afirmativas. No entanto, precisamos de avaliações do que está sendo promovido com o dinheiro público para com mais precisão fazer os investimentos maiores na formação cultural e plural humana tanto dos profissionais quanto dos estudantes, o que poderá realizar maior impacto social e político, assim como no preparo dos profissionais como os supervisores e inspetores escolares que são os zeladores do cumprimento legal das instituições escolares.

¹⁸ Ex-Ministro da Educação Aloizio Mercantes do então governo da presidenta Dilma Roussef.

Esta dissertação como resultado da pesquisa procurou dialogar com a realidade descrita acima e faz análise ao relacionar com os documentos legais. Segundo os indicativos legais, não teríamos razão para a manutenção dos elementos que explicam a permanência da forma eurocêntrica a partir da qual em geral os currículos de história são desenvolvidos. As priorizações didáticas no currículo de história do Município de Cabo Frio, entretanto, explicitados nos diários de classe das escolas citadas, traduzem manutenção do status quo étnico-racial na “opção” sistematizada de hierarquizar culturas religiosas importantes e por isso, lembradas. E culturas religiosas menos ou nada importantes e conseqüentemente, esquecidas. Ou seja, a legislação do Município não é respeitada pela maioria dos profissionais da educação nas Instituições escolares estudadas. Em especial, na leitura feita sobre a importância dada pelo professor para a religiosidade de matriz judaico-cristão e o ocultamento da religiosidade de matriz africana no exercício didático para explicar o ensino da história da colonização e pós colonização.

O currículo de história do Segundo segmento do Ensino Fundamental do Município de Cabo Frio datado do ano de 2010 (anexo 1), tem uma estrutura muito simples. Há um quadro ou tabela organizando duas listas de tópicos. Do lado esquerdo há os conteúdos históricos em tópicos. No lado direito há os objetivos como expectativa de aprendizagem de cada tópico do conteúdo. E acima de ambos está escrito a expectativa de aprendizado em cada série do Ensino Fundamental, do sexto ao nono ano. No currículo de história do município de Cabo Frio para o ensino fundamental II só há, no sexto ano, duas indicações para promoção de estudos sobre a história da África. “Primeiras civilizações: Mesopotâmia; Ásia (Índia e China); Antigo Oriente Próximo (Fenícios, Persas e Hebreus) e África: Egito e África saariana e subsaariana”. E como objetivos: “Compreender as noções de sociedade e civilização. Compreender o papel dos rios para as primeiras sociedades humanas. Compreender as diversidades geográficas e culturais existentes nos diferentes continentes e no tempo”.

Não há nenhuma referência as leis 10639/03 e/ou 11645/08. Embora no Plano Municipal de Educação de Cabo Frio de 2015, existam explicitamente preocupações e indicações legais a esse respeito. Como destacamos na “META 7: fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as médias municipais projetadas pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB”. Onde descrevem com estratégia:

7.20) ampliar na Rede Municipal a política de reconhecimento e valorização da pluralidade étnico-racial formadora da cultura brasileira; 7.21) valorizar, através de ações interdisciplinares, a contribuição feita pela história, cultura, manifestações artísticas, influência social, econômica e política das sociedades afro-brasileiras e indígenas para a formação do povo brasileiro; 7.22) promover ações para a aplicação das Leis Federais nº 11.645, de 10 de março de 2008 e nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003 sobre o ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Indígena; 7.23) promover ações de acompanhamento para aplicação das leis federais; 7.24) divulgar e produzir nos estabelecimentos da Rede Municipal de diferentes níveis e modalidades, conhecimentos, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto ao respeito à pluralidade étnico-racial e ao reconhecimento da importância das raízes africanas e indígenas na formação da identidade brasileira; 7.25) apoiar e incentivar a valorização e a difusão das manifestações étnico-raciais, tanto afro-brasileiras como as indígenas, bem como as de outros grupos participantes do processo de civilização nacional; 7.26) prover, gradativamente, as escolas de material gráfico e audiovisual, enfocando a cultura afro-brasileira e indígena, através do estabelecimento de um programa de aquisição de livros paradidáticos, de DVDs, CDs e recursos diversos para serem distribuídos às unidades escolares; 7.27) capacitar os docentes de todos os níveis de ensino através de cursos, seminários, palestras e oficinas que forneçam conhecimentos e subsídios que os tornem capazes de atingir as metas e as estratégias traçadas por este plano; 7.28) estabelecer parcerias com ONGs, associações civis, instituições e outros que tratem da questão étnico-racial. (PME, LEI Nº 2.644, 2015. p.12 e 13).

Estas lacunas podem reproduzir visões didáticas etnocêntricas e maniqueístas, destacando a Europa como referências principais quase como heróis na análise conjuntural dos processos históricos a serem aprendidos pelos estudantes. Ao analisar os modelos históricos estruturantes nos diários de classe nos capítulos seguintes poderemos compreender as estratégias didáticas dos professores de história para não explicarem as religiões de matriz africana. Ainda no currículo do sexto ano, há os itens: “Antiguidade Clássica Greco-Romana. Reflexão sobre a infância na antiguidade e hoje (Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA). Reflexão sobre a vida das mulheres na antiguidade e hoje”. E mais uma vez nenhuma referência as leis federais, uma vez que o currículo foi elaborado no ano de 2010. Mas, o mais interessante comparando ao que foi descrito pela maioria dos professores de história nos seus diários está no item do citado currículo: “Crise do Império Romano e consolidação do cristianismo”. Com a seguinte expectativa de aprendizado: “Problematizar a questão da democracia e da cidadania e identificar e valorizar as heranças culturais presentes em nossa sociedade¹⁹”. Vamos voltar com destaques exatamente nesse ponto nas análises dos livros didáticos.

¹⁹ Texto original sem destaque sublinhado.

No sétimo ano do Ensino Fundamental, no último item “Escravidão negra e Brasil Africano” os objetivos são dois: “Reconhecer que a escravidão negra e a diáspora africana foram responsáveis pela disseminação da cultura negra e do desenvolvimento do País” e “Atribuir ao regime escravista o sofrimento e as mazelas sofridas pelos negros africanos”.

A dissertação apontou abordagens interculturais que não desprezam a diversidade e os possíveis conflitos étnico-raciais (CANCLINI, 2009). Os conceitos de "instabilidade produtiva de mudança cultural" que na nossa expectativa poderiam ser um dos principais objetivos das aulas de história nas escolas pesquisadas. Uma vez que nos espaços religiosos a laicização da cientificidade do ensino de história poderia ser um vetor de “negociação” entre os imperativos de cultura religiosa dos atores sociais das escolas e o que as leis 10639/03 e 11645/08 propõem para o ensino de história e cultura africana e brasileira. Na análise da produção dos "entrelugares" (BHABHA, 2003) como nos parece ser a especificidade de uma escola pública em ambiente religioso. Contribuindo na “negociação” na formação cidadã problematizadora do aprendizado de aulas de história não idealizadas e de nenhuma matriz cultural negada. Na promoção pedagógica crítica da apresentação não naturalizada da matriz religiosa judaico-cristã para muitos eixos explicativos de processos históricos e o ocultamento das religiões de matriz africana. Das perspectivas culturais híbridas numa escola pública nas dependências de uma congregação religiosa. A freira ou “irmã” superiora reside no espaço, se diz dona do espaço, mas há toda uma estrutura institucional do município que não corresponde aos anseios dela e da congregação. O espaço é católico ou municipal, é público ou privado? Parece-nos ser os dois em conflito permanente de colonialidade do poder. Ou ainda, como no caso das disputas de poder sintetizadas no currículo atual de história do município de Cabo Frio. Os professores já deveriam contemplar os indicativos legais, mas o próprio documento curricular de 2010 (pós promulgação de ambas as leis, a primeira em 2003 e a segunda em 2008) não os apresenta de forma sistematizada em todos os anos do Ensino Fundamental da Educação Básica. Ao parecer rechaçar o conflito por mecanismos de silenciamento como a possível invisibilidade das religiões de matriz africana nas aulas de história das escolas a serem pesquisadas, por exemplo. O currículo não deixa de garantir centralidade no debate histórico dos conteúdos para o ensino das reformas protestante e católica. Parece-nos colonialidade do saber a manutenção eurocêntrica do currículo de história dessa cidade, mesmo depois de mais de dez anos da promulgação e de toda a discussão da lei 10639 de 2003.

A consistência do currículo como narrativa étnica e racial (SILVA, 2007) poderia se diferenciar do currículo tradicional, marcadamente eurocêntrico, presente na maioria dos diários de história pesquisados se as leis fossem cumpridas na sua potência transformadora e promotora de igualdades. Este poderia contribuir para que estudantes brancos e não brancos, independente da sua etnia, raça ou cor de pele, e religião se apropriem do papel de agentes sociais ativos, não negativados pelo ocultamento ou folclorização da cultura negra que os apresentam, via de regra, como vítimas da história oficial que lhes são ou não apresentadas.

2.1 - O racismo se aprende na escola (escrituras²⁰)?

Segundo os estudos da pesquisa para a presente dissertação, a Instituição escolar é cercada por inúmeras leis de diversos níveis de poder da República federativa brasileira. Há, legalmente, todo o cuidado de um conjunto de atores sociais, autoridades e demais Instituições dos entes da federação para tentar garantir não somente a execução das leis como a fiscalização do seu pleno exercício. Tanto o Plano Nacional de Educação (PNE) quanto o Plano Municipal de Educação (PME), como já descrevemos, têm diversos artigos na tentativa de garantir não somente o respeito a pluralidade étnica da sociedade brasileira na constituição dos processos de ensino e aprendizado, quanto a qualidade da educação. No entanto, ao longo do processo de pesquisa e de escrita dessa dissertação, verificamos os que pensam e registram nos diários de classe, relatórios ou os chamados “termos de visita²¹” de alguns dos principais atores da Instituição escolar, simplesmente ignoram as leis que estão relacionadas ao respeito étnico-racial.

Perguntávamos nos primórdios da pesquisa que resultou nessa dissertação, como um documento como o diário de classe, à rigor preenchido por pelo menos três profissionais da educação de curso superior no Município de Cabo Frio (supervisor escolar, inspetor escolar e o próprio professor) poderia ser tão negligenciado em relação as leis 10639 e 11645 como nos parecia? Uma exigência legal e burocrática que, via de regra, não é encarada por esses atores como a melhor parte do trabalho pedagógico a ser realizado. Porém, expõe com mais ou menos precisão ou com mais ou menos veracidade o que foi promovido no ambiente da sala de aula. As exigências legais são de múltipla natureza. Necessário para o professor preencher “diariamente” as presenças e faltas, lançar o conteúdo trabalhado e no fim de um

²⁰ Estamos chamando de “escrituras” os documentos que são produzidos pelos profissionais da escola como diários de classe, projetos pedagógicos, plano de aula, plano de curso, termo de visita e relatórios. Analisamos o conjunto desses documentos para a produção desse capítulo.

²¹ No Município de Cabo Frio o principal profissional responsável pela garantia do cumprimento das leis é chamado de Inspetor Escolar. Usualmente a própria SEME sustenta a lógica de que esse profissional é o braço da secretaria junto a escola. Sua lotação (vínculo de espaço de trabalho registrado na ficha funcional) pelo tamanho da responsabilidade, atribuída pela SEME, é na própria secretaria e não em qualquer outro espaço. Enquanto os demais profissionais como professores, supervisores e orientadores são registrados na escola. Os termos de visita ficam com os supervisores e não tivemos acesso, mas nos diários de classe há sinalização do que fica registrado nesse documento. Alguns diários do ano passado 2015, ainda tinham esses bilhetes que fotografamos e está em anexo 2 da dissertação.

período, registrar os resultados das avaliações assim como o número de faltas e também descrever eventualidades possíveis dentro do mesmo período. Entrevistando os professores e até alguns supervisores, como verificaremos no próximo capítulo, ficou claro, nítido e notório o desconforto do profissional com essa necessidade burocrática administrativa da sua função. No entanto, a sua execução nem sequer foi questionada. Assim como algumas balizas legais como os duzentos anos letivos, por exemplo. As leis 10639/03 e 11645/08 não foram respeitadas com a frequência que deveriam se considerarmos a importância do trabalho do ensino de história para minimizar o impacto do preconceito racial e a importância do trabalho pedagógico contra a intolerância religiosa. Especialmente, em escolas públicas de periferia alugadas pelo executivo de espaços religiosos.

“Quem foi Cristóvão Colombo?” foi título de um dos projetos pedagógicos da escola “Alfredo Castro”, aquela alugada de uma igreja evangélica. As pesquisas que realizamos anteriormente na cidade Cabo Frio já nos apontavam pistas importantes sobre a colonialidade do saber para algumas práticas pedagógicas. A pergunta aparentemente simples foi razão para um dos graves conflitos que vivenciamos na jornada do magistério. Uma vez que à época entendíamos a necessidade de que a aula de história contribuísse para um tipo de ensino que respeitasse conteúdos que fizessem relação com a cultura do estudante. Evidentemente que conhecer a história da Europa, da Ásia e demais localidades sempre atribui cultura ao conhecimento de qualquer um. Entretanto, na medida em que os professores de história sabem que não é possível trabalhar nem na totalidade o currículo que as leis que regem a educação solicitam, indispensável priorizar. A escolha do que vai ser trabalhado pelo professor de história, registrados no documento chamado diário de classe, nos pareceu ser um importante elemento a ser considerado para tensionar o que está descrito oficialmente no documento de currículo ou apontado pelas leis e o que os professores “optam” para trabalhar. Sabemos que o diário muitas vezes não é um documento muito relevante para o professor pelas razões burocráticas que o seu preenchimento exige. Mesmo assim, especialmente por ser um documento que passa por pelo menos três profissionais da educação com formação específica para tal tarefa, acreditávamos na importância de análise desse documento.

O documento diário de classe no Município de Cabo Frio segue um padrão muito comum de estrutura desse espaço para registros. É fornecido pela Secretaria Municipal de Educação (SEME) comprado das papelarias locais. Não há uma produção própria ou gráfica para a sua produção. De papel simples em formato de um caderno grande não espiralado

(anexo 3), tem espaço para preenchimento dos professores dos nomes dos estudantes, das turmas, do ano letivo, da série e está sempre dividido em duas partes distintas e uma última para o registro das médias das notas e presenças de cada trimestre e o total de ambas. Na primeira parte, as presenças e datas das aulas desenvolvidas. Sempre recomendado por todos os profissionais responsáveis por esse processo pedagógico o preenchimento diário. E a segunda destinada aos conteúdos que foram desenvolvidos e as respectivas datas das aulas quando estes foram lecionados. Esse mesmo padrão segue para cada um dos três trimestres escrito pelos professores, fiscalizado pela supervisão e pela inspeção escolar. Esse documento fica por três anos nos arquivos das unidades escolares e depois é incinerado. Analisamos os diários de classe dos professores de história dos anos de 2014 e 2015 das escolas pesquisadas. Objetivamos a análise dos diários dos sextos e sétimos anos por uma maior possibilidade de contemplar, em função do currículo do município, com as leis 10639/03 e 11645/08.

Elegemos esses dois anos porque no primeiro tínhamos o último ano letivo de uma gestão de direção e ano de consulta para novos diretores no Município. E em 2015, o primeiro ano de uma nova gestão. De maneira que estamos analisando o processo pedagógico de dois momentos distintos de duas equipes diretivas, via de regra diferentes, minimizando essa variável na contribuição dos dados. Produzimos tabelas para tentar sistematizar as informações pesquisadas. Optamos por metodologia de pesquisa atribuir uma letra para cada professor de história, combinamos nas entrevistas que garantiríamos o anonimato do professor para que ficasse à vontade para expor sua análise. Gostaríamos de destacar que em Cabo Frio há uma grande proporção de professores contratados, cerca de 50% em média. Esses profissionais recebem salários diferenciados dos concursados até o presente momento da dissertação. Ficam em posição fragilizada e foi uma solicitação unânime entre os contratados que foram entrevistados. Para não inviabilizar o acordo feito, utilizamos o mesmo critério de dar uma letra também para os professores de história que são concursados. Quando as letras se repetem é o mesmo professor trabalhando em mais de uma turma naquele ano letivo ou até mesmo no seguinte na mesma escola.

Tabela de análise dos diários de classe dos professores de história de 2014 da escola ALFREDO CASTRO 6º ano 4 turmas e 2 professores e 7º ano com 3 turmas e 2 professores:

| PROFESSOR / TURMA | Conteúdos 1º trimestre | Conteúdos 2º trimestre | Conteúdos 3º trimestre | Percentual de acordo com o Currículo | Percentual Relacionados às leis* |
|--------------------------|-------------------------------|-------------------------------|-------------------------------|---|---|
| A / 600 | 7 | 8+1* | 7 | 23/23=100% | 1/23 = 4,3% |
| A / 601 | 8 | 8+1* | 5 | 22/22=100% | 1/22 = 4,5% |
| B / 602 | 7 | 6 | 6 | 19/19=100% | 0/19 = 0% |
| B / 603 | 7 | 6 | 6 | 19/19=100% | 0/19 = 0% |
| C / 700 | 8+2* | 6 | 6+2* | 24/24=100% | 4/24 = 16,6% |
| D / 701 | 3 | 7 | 4 | 14/14=100% | 0/12 = 0% |
| D / 702 | 3 | 7 | 4 | 14/14=100% | 0/14 = 0% |

Somamos aos demais conteúdos exatamente aqueles que há relação com as leis 10639/03 e 11645/08.

Algumas considerações sobre os dados pesquisados. Constatamos que o currículo é integralmente obedecido pelos professores dessas turmas, uma vez que na totalidade dos conteúdos de todos os trimestres e de todas as turmas das duas séries os conteúdos estão de acordo com o currículo. O que nos faz inferir que esse documento era de conhecimento dos professores. A prática de ensino de história desses professores contemplava o currículo ressaltando a força política desse instrumento normativo. No entanto, somente três dos sete diários dessas três turmas contemplava o que determina as leis 10639/03 e 11645/08. E a turma que mais apresentou conteúdos relacionados às leis não chega nem a 20%. Indubitavelmente que as leis não determinam percentual mínimo de aplicabilidade em um ano letivo, mas um percentual tão baixo em menos da metade dos diários pesquisados nos parece exemplo de negligência. Mais um exemplo de que algumas leis são cumpridas e outras não.

Interessante destacar que o primeiro e único conteúdo da turma 600 relacionado com a lei foi registrado pelo professor de história como “o berço da civilização da África (Núbia)”, lecionado nos dias 30 e 31 de julho de 2014. Já o da turma 601 foi registrado pelo mesmo professor da turma 600 como “reino de Kush, livro página 144.” O que deduzimos comparado as outras duas turmas de sexto ano que em um ano letivo para séries iniciais do

Ensino Fundamental de segundo segmento apenas um conteúdo foi lecionado enquanto que nas outras duas turmas de um outro professor de história nenhum conteúdo relacionado ao que determinam as leis foi realizado. O professor das primeiras turmas não trabalha mais nessa escola e o outro das demais turmas não aceitou nos conceder uma entrevista.

Para as turmas de sétimo ano, além do mesmo percentual de 100% aplicabilidade do currículo ratificando a importância desse documento, destacamos o trabalho da professora de história da turma 700. Os conteúdos do primeiro trimestre daquele ano foram lecionados nos dias 16 e 17 de maio de 2014: “África (griôs) contadores de história, seguida de debate” e “a cor do Brasil – trabalho qual é minha cor?”. E no último trimestre mais dois conteúdos lecionados nos dias 10 e 11 de outubro de 2014: “os tupi e os portugueses – encontros e desencontros” e “contribuição indígena”. Somando quatro conteúdos em um total de vinte e quatro desenvolvidos nesse ano letivo, chegando a 16,6% do total dos conteúdos trabalhados. Mais uma vez, comparando essa turma de sétimo ano com as demais também da mesma série, duas turmas passaram todo um ano letivo sem aprender nenhum conteúdo contemplado pelas leis.

Tabela de análise dos diários de classe dos professores de história de 2014 da escola SANTOS ANJOS CUSTÓDIO 6º ano 2 turmas e 1 professor e 7º ano com 2 turmas e 1 professor:

| PROFESSOR / TURMA | Conteúdos 1º trimestre | Conteúdos 2º trimestre | Conteúdos 3º trimestre | Percentual de acordo com o Currículo | Percentual Relacionados às leis |
|--------------------------|-------------------------------|-------------------------------|-------------------------------|---|--|
| X / 601 | 6 | 8 | 5 | 19/19=100% | 0/19 = 0% |
| X / 602 | 6 | 8 | 5 | 19/19=100% | 0/19 = 0% |
| Y / 701 | 7 | 5 | 3 | 15/15=100% | 0/15 = 0% |
| Y / 702 | 7 | 5 | 3 | 15/15=100% | 0/15 = 0% |

Na escola em ambiente católico a falta de observância às leis foi explícita e radical. Embora tenhamos observado a totalidade de conteúdos de acordo com o currículo,

muito interessante constatar que nenhuma turma de nenhum professor desenvolveu nenhum assunto referente ao que as leis propõem.

Nesse mesmo ano de 2014, outra situação reveladora sobre o *ethos* de religiosidade escolar que nos parece exemplo de imperativo de cultura judaico-cristã. A eleição para a direção da escola foi muito influenciada pelo viés religioso. Foi a consulta pública no Município de Cabo Frio para direção de escola onde percebemos maior associação entre as religiões pentecostais e neopentecostais e os projetos pedagógicos das escolas até esta presente data.

Uma das chapas que concorria a direção de uma das escolas que foi pesquisada, denominada “ressurreição” promoveu campanha que explícita ou implicitamente utilizava o fator religioso. Como por exemplo, um dos cartazes de divulgação da citada chapa: “entre um e um milhão, escolhemos o Senhor” (anexo 5). Fazendo explícita referência ao “Senhor” como Deus ou Jesus Cristo. Ou na outra escola ainda, que pela primeira vez em décadas de existência realizou consulta pública sem interferência de indicação das lideranças religiosas (as freiras) para a direção da escola.

No ano letivo de 2015, tivemos uma realidade muito próxima ao ano de 2014 nas duas escolas nos registros de diário de classe.

Tabela de análise dos diários de classe dos professores de história de 2015 da escola ALFREDO CASTRO 6º ano 4 turmas e 2 professores e 7º ano com 4 turmas e 2 professores:

| PROFESSOR / TURMA | Conteúdos 1º trimestre | Conteúdos 2º trimestre | Conteúdos 3º trimestre | Percentual de acordo com o Currículo | Percentual Relacionados às leis* |
|--------------------------|-------------------------------|-------------------------------|-------------------------------|---|---|
| R / 600 | 6 | 3+5* | 6 | 20/20=100% | 5/20 = 25% |
| R / 601 | 6 | 3+5* | 6 | 20/20=100% | 5/20 = 25% |
| Q / 602 | 8 | 9 | 10 | 27/27=100% | 0/27 = 0% |
| Q / 603 | 8 | 5 | 10 | 23/23=100% | 0/23 = 0% |
| A / 700 | 4 | 5 | 3 | 12/12=100% | 0/12 = 0% |
| A / 701 | 4 | 5 | 3 | 12/12=100% | 0/12 = 0% |
| B / 702 | 12 | 11 | 6 | 29/29=100% | 0/29 = 0% |

| | | | | | |
|----------------|----|----|---|------------|-----------|
| B / 703 | 12 | 11 | 6 | 29/29=100% | 0/29 = 0% |
|----------------|----|----|---|------------|-----------|

Somamos aos demais conteúdos exatamente aqueles que há relação com as leis 10639/03 e 11645/08.

Dos oito diários das oito turmas das duas séries do ano letivo de 2015, apenas duas contemplaram conteúdos relacionados às leis, ou seja, apenas 25% das turmas. As duas turmas que contemplaram conteúdos eram de uma mesma professora: “povos indígenas, diferenças entre indígenas e divisão do trabalho entre indígenas” todos trabalhados no mês de agosto desse ano. E também “funções sociais e religiosas das pirâmides” e “África, berço da humanidade”, estes trabalhados no mês de setembro de 2015. As demais seis turmas dessa escola ficaram sem trabalhar conteúdos pertinentes aos dispositivos das leis citadas. Considerando que as turmas de sétimo ano de 2015 eram de estudantes, na sua maioria, que estudaram na escola quando fizeram o sexto ano em 2014, ficaram dois anos letivos inteiros sem nenhum trabalho relacionados às leis 10639/03 e 11645/08.

As duas professoras que desenvolveram ao menos um conteúdo relacionado às leis nos anos de 2014 e 2015 não trabalham mais na escola. O município de Cabo Frio tem muitos professores contratados, aumentando consideravelmente não somente a rotatividade de professores como limitando a possibilidade de continuidade de processos educacionais. Tentamos obter contato com as professoras para a possibilidade de entrevistas, mas não recebemos autorização das diretoras. Entretanto, tivemos acesso a formação dessas duas professoras. Uma foi formada em uma faculdade particular da região e a outra na Universidade Federal Fluminense e, em comum, as duas tinham participado de “formação continuada²²” sobre as leis citadas.

No ano de 2015 na escola Santos Anjos Custódios o mesmo fenômeno de 2014, nenhum diário com registro de trabalho em conformidade com as leis, embora o currículo também tenha sido a referência em 100% dos diários analisados como podemos observar nos dados da tabela abaixo:

Tabela de análise dos diários de classe dos professores de história de 2015 da escola SANTOS ANJOS CUSTÓDIO 6º ano 3 turmas e 2 professores e 7º ano com 2 turmas e 1 professor:

²² O Município de Cabo Frio oferece regularmente cursos em espaços específicos de formação para os docentes. Inteiramente gratuito e é exigência do Plano de Cargos e Salários a frequência mínima desses cursos oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação (SEME).

| PROFESSOR / TURMA | Conteúdos 1º trimestre | Conteúdos 2º trimestre | Conteúdos 3º trimestre | Percentual de acordo com o Currículo | Percentual Relacionados Às leis |
|--------------------------|-------------------------------|-------------------------------|-------------------------------|---|--|
| L / 601 | 4 | 7 | 4 | 15/15=100% | 0/15 = 0% |
| L / 602 | 4 | 7 | 4 | 15/15=100% | 0/15 = 0% |
| M /603 | 5 | 6 | 3 | 14/14=100% | 0/14 = 0% |
| O / 701 | 4 | 5 | 3 | 12/12=100% | 0/12 = 0% |
| O / 702 | 4 | 5 | 3 | 12/12=100% | 0/12 = 0% |

Os relatórios das supervisoras escolares são trimestrais e nos dois anos letivos pesquisados nos doze relatórios produzidos das duas escolas se limitavam a descrever em parte a rotina de observação ao cumprimento dos encontros pedagógicos e reuniões, questões de avaliação e disciplina. Nenhuma observação sobre o não cumprimento das exigências das leis citadas em nenhum dos relatórios analisados. Na oportunidade de entrevista com uma das supervisoras de uma das escolas pesquisadas (apresentada no último capítulo) questionamos esse fenômeno de ausência de conteúdos nos diários de classe, afirmou que “esse trabalho já tinha grande efeito com as atividades do projeto ‘mais educação’ (anexo 2)”. Não tivemos acesso ao que foi trabalhado porque no caso do projeto citado não há obrigatoriedade de registro de conteúdos. Porém, nos parece outro exemplo de negligência prescindir das aulas de história para o efetivo desenvolvimento de assuntos e conteúdos pertinentes aos propósitos pedagógicos das leis citadas. Por mais fantástico que o trabalho do projeto ‘mais educação’ tenha realizado, analisamos como significativa perda a não sistematização de elementos que consideramos importantes para a formação crítica desses estudantes. Dois anos letivos inteiros sem nenhum conteúdo pertinente aos estudos da história e cultura do índio e do negro não nos parece aceitável.

Todas essas situações descritas, entre outras, potencializaram ainda mais elementos para pensar a potência racial ou o racismo Institucional (SAMPAIO, 2001) nesses ambientes escolares descritos nos diários de classe, relatórios da supervisão escolar e nos termos de visita da Inspeção escolar para compreendermos a legitimidade ou não dos registros após as leis 10639/03 e 11645/08 nessas escolas.

Nos documentos pesquisados não evidenciamos significativa inclusão de valorização da cultura dos negros, fazendo referência para as religiões de matriz africana sob a forma de estudos relacionados a lei e ao próprio currículo municipal. Encontramos apenas poucas referências acima apresentadas. A colonialidade do saber, nos parece evidente nos casos apresentados, pela manutenção de um currículo centralizado na antítese da proposta das leis como também foi o caso do projeto que vivenciamos na tentativa de um ensino mais significativo para os estudantes e menos comprometido com o currículo da rede municipal. Sem espaço para novas hipóteses e a exigência da professora de artes, à época do projeto, de respostas sem problematização fechada no circuito de valorização das artes pela perspectiva do evolucionismo ideologicamente universalizado na “modernidade europeia” ou do “modelo ariano, racista” (Oliveira, 2010, p. 40). Ao professor de história cabia questionar a manutenção de uma espécie de racismo institucional e de colonialidade do saber. Como afirma Elias Sampaio, nos estudos que realiza sobre o racismo Institucional:

Uma das consequências imediatas dessa “constatação” é a necessidade de implementação de políticas de caráter amplo voltadas para a superação de um problema real que impede a construção da democracia e o desenvolvimento efetivo do país. Ou seja, as ações relativas ao resgate da cidadania da parcela da população que vem sendo alijada desse direito há pelo o menos quinhentos anos, deve extrapolar os limites das ONG’s e do movimento negro organizado - que são as atuais presenças institucionais efetivas no tratamento dessas questões – para o amplo espectro da sociedade civil e o poder público constituído. Por outro lado, devemos salientar que políticas públicas não nascem de geração espontânea, nem são resultado da benevolência de atores e instituições políticas específicas. Ao contrário, são resultantes de lutas e barganhas nas arenas de poder através de mecanismos político-institucionais. Assim, o grande desafio para os atores sociais que atuam em prol da causa negra é o de proposição de políticas de ações específicas para a resolução do problema em questão, superando as contradições de um país com diversidade cultural, racial e, e acima de tudo, miscigenado, tendo como pano de fundo uma discussão mais profunda sobre o modelo de democracia e de desenvolvimento econômico que se pretende implantar no país. (SAMPAIO, 2001, p. 2.)

Interessante que há, usualmente, todo um esforço de memória quando pensamos na ancestralidade europeia. Difícil encontrar alguém no Brasil que não se compreende como fidalgo europeu. A família por parte de pai é espanhola, por parte de mãe é portuguesa ou vice-versa, quando não procuram comprovação de documentos para retirar passaporte

européu, denotando forte identificação com as “vantagens” de tal identidade. Não nos parece que tal esforço/desejo seja consequência exclusiva de facilidades em aeroportos internacionais em função de passaportes. Tudo indica que há manutenção da colonialidade na mentalidade de parte da elite brasileira denunciada em tais procedimentos.

Em função dessas reflexões, parece-nos relevante a análise dessa dissertação buscando atenção para o ocultamento sobre a importância de estudos de história que valorizem tanto a cultura de religiosidade de matriz africana quanto as que são expressamente valorizadas nos documentos pesquisados como as religiões de matriz judaico-cristã. Ao contrário das religiões de matriz africana, todos os diários, ratificando, todos sem exceção contemplavam elementos da história do cristianismo. A ausência de isonomia na valorização de ambas as culturas (matriz judaico-cristã e africana) nos parece exemplo de racismo institucional. Pelo enfoque dado pelos profissionais a discriminação é evidente. Nos documentos pedagógicos citados que são escritos, elaborados e fiscalizados pelos responsáveis ou representantes da Secretaria Municipal de Educação encontramos elementos suficientes para essas afirmações. Uma vez que há documentação, materialidade do “descaso” naturalizado, há melhores condições de cobrar das autoridades o que está previsto em lei. E ainda, talvez seja uma chave de explicação para o fenômeno crescente de intolerância religiosa. Evidenciamos, nos documentos pesquisados, que as leis 10639/03 e 11645/08 não mudaram a visão sobre a religiosidade nas aulas de história no segundo segmento do Ensino Fundamental. Pelo menos, para essas duas escolas. O ambiente religioso seria a razão decisiva para essa naturalização de não admitir a mesma importância da história e da cultura de matriz judaico-cristã e das religiões de matriz africana? Precisariamos pesquisar as demais escolas da rede municipal para responder essa questão. No entanto, na análise das entrevistas no capítulo 3 algumas pistas são apontadas para essa questão.

Para essas análises, procuramos estudar o modelo de currículo tradicional (SILVA, 2007) compreendendo que este nos leva a crer que se integra mais ao padrão eurocêntrico, cronológico de organização curricular descritos no documento legal pelos professores de história para o ensino básico de história. Como exemplo de escolha dos professores, a preferência apontada nas escolhas dos livros didáticos na forma cronológica ou história integrada, foi a preferência de “organização curricular” de 89% das obras aprovadas (PNLD 2012), ao verificar a relação dessa preferência com o modelo eurocêntrico cartesiano é um ensino sem fim e sem começo, origem. Sem compromisso com os grupos sociais que serão

usuários desse processo de ensino e aprendizagem. E, a rigor, parece que desconectado das necessidades de compreensão do momento histórico dos estudantes dessa disciplina.

A história da África, as origens e a ancestralidades do negro e sua cultura e religiosidade dessa maneira, foi frequentemente reduzida da sua dimensão humana, de sua história, de sua especial sacralidade nos documentos assinados pelos professores de história, pela supervisão escolar e pela Inspeção escolar. Perpetuando uma narrativa de silenciamento do acesso ao conhecimento de importantes elementos constituidores da identidade e da autoestima do estudante negro. Que impactos relevantes para autoestima do estudante negro se ele soubesse que é descendente também de reis e rainhas, não somente de escravizados? Para o estudante branco, se aprendesse que as expressões e os ritos da cultura religiosa de matriz africana não são demoníacos? Será que a intolerância religiosa seria menor? Acreditamos que sim.

Ainda que o caráter mercantil da escravização tenha sido inaugurado pela expansão europeia nos primórdios da chamada Idade Moderna. A modernidade e o racismo são duas faces de uma mesma moeda (Oliveira, 2010). Desenvolvendo cultura de supervalorização europeia, nos textos e contextos em muitas circunstâncias, uma moral vitimizadora negativa da visão do negro sobre si mesmo, do africano e do brasileiro sobre sua própria história, como constatamos nas entrevistas realizadas, analisada por alguns autores como Roberto da Matta parafraseando Nelson Rodrigues²³ como complexo de vira-lata e do colonizado permanente. Ainda que não tenha sido o objeto da pesquisa e da dissertação, quando nas entrevistas provocávamos sobre a questão do racismo no Brasil e, especificamente, nas escolas, ouvimos muita reclamação sobre as cotas nas universidades e concursos públicos “como um racismo às avessas”. Nos pareceu que para os profissionais entrevistados, a intolerância religiosa quase que exclusivamente efetivada contra as religiões de matriz africana não tem relação com o racismo. E tão pouco com a ausência quase absoluta de acesso ao conhecimento da história e da cultura do negro nas aulas de história.²⁴

²³ Ver: <http://alias.estadao.com.br/noticias/geral,vira-latas-tipo-exportacao,1503210>, visto em 23 de julho de 2017 às 00:40h.

²⁴ O interculturalismo desenvolvido por diversos autores como Nestor Garcia Canclini aponta alternativas mais interessantes do que o ensino multiculturalista. Este embora não deixe de apresentar a diversidade étnica, a apresenta de maneira idealizada, enquanto que o interculturalismo não deixa de revelar as tensões. In: CANCLINI, Nestor Garcia. *Diferentes, Desiguais e Desconectados*, Rio de Janeiro: UFRJ. 3 ed, 2009.

As experiências na execução de currículos e práticas pedagógicas no campo educacional nos desafiaram a enfrentar os conflitos decorrentes da escolha por lecionar levando em consideração essas especificidades. As táticas e estratégias²⁵ dos professores de história ao analisarmos a descrição do ensino das relações étnicas no universo cultural da moral escolar e no diário de classe, apresentaram farto material para análise das escolhas do que era para ser evidenciado e o que não foi desenvolvido ou descrito no diário, embora tenha força de lei. Mesmo quando nas entrevistas, analisadas no terceiro capítulo, apontávamos a importância para a construção da educação social resultante do processo de escolarização dos conteúdos didáticos de história como um dos principais instrumentos de ensino para o respeito a diversidade religiosa, a maior parte dos professores em função de variados compromissos profissionais para uma renda digna “optam” pela sistematização do ensino, usando o livro didático apenas ou como principal recurso. Responsabilizando estes pela não abordagem de elementos da cultura religiosa de matriz africana ou indígena, mesmo quando ressaltávamos o imperativo das leis ou a possibilidade de adoção de outras coleções que já contemplavam essa temática.

Para não insistir na tese por nós apresentada e verificando a evidente irritação dos entrevistados, evitamos manter a argumentação e seguir nas entrevistas.

O livro didático ganhou uma relevância que não estava na nossa intencionalidade da pesquisa. Para grande parte dos professores, o livro didático é descrito com meio privilegiado de elemento didático para compreensão dos fenômenos históricos para o ensino de história. Sendo inclusive citado nos diários de classe. Não foram raros os diários que tinham registros citando o capítulo do livro. Por exemplo, para um professor do sétimo ano, no espaço destinado aos conteúdos do terceiro trimestre, observamos tão somente a escrita: “capítulos 23, 24 e 25”. Somente com o apoio da supervisora que gentilmente nos emprestou o livro didático adotado pela escola, conseguimos compreender que se tratava do conteúdo de “crise do Império Romano e consolidação do cristianismo”. Ao perguntarmos para esse professor a razão de não desenvolver conteúdos sobre as religiões de matriz africana tal como nos informou que tinha trabalhado sobre as origens do cristianismo, nos respondeu: “Se não estava no livro...”, ressaltou, “poderíamos ter problema com os pais”. Novamente a valorização da cultura “do que está escrito”. Não imaginávamos no início da pesquisa que grande parte dos professores atribuíssem ao livro didático de história a legitimidade do que

²⁵ CETEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: 1 artes de fazer*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

ensinam. O livro didático foi classificado como um aliado para os possíveis embates com os pais ou responsáveis. Quando perguntávamos se já tinham experimentado tais embates, todos sem exceção, disseram que não. O que nos pareceu um dado muito relevante para a naturalização do ocultamento, mais uma faceta do que Sampaio chama de racismo institucional. Para não viverem o conflito, mesmo reconhecendo que o racismo existe, inclusive na escola, e que deveria ser trabalhado pedagogicamente e combatido na escola, profissionais da educação como grande parte dos que foram entrevistados e os seus registros silenciam sobre a necessária visibilidade dos aspectos culturais dos não brancos.

A “coisificação²⁶” do escravo e as atribuições negativas que representam o elemento negro na história do Brasil de alguma forma são ainda traços encontrados na presente cultura escolar e na colonialidade do saber histórico de grande parte dos brasileiros e a escrita dos professores de história nos diários é um exemplo disso. A África ou a própria América somente entram no processo de ensino pela ocasião das grandes navegações. Como um apêndice da história europeia, periféricamente da história da humanidade. Toda a dimensão continental, plural dos continentes é reduzida a condição de colônia. Mesmo nos diários de 6º ano, sobre a segunda temática do currículo de história da rede municipal de Cabo Frio: “O homem sambaquiano em Cabo Frio (importância e preservação do patrimônio cultural e do meio ambiente)”, ao não encontrarmos nenhum registro sobre esse conteúdo nos diários e questionarmos alguns dos entrevistados a resposta era muito próxima desse exemplo do professor X, mais uma vez a responsabilização foi ao livro didático. Uma vez que não há livros didáticos que “falem sobre Cabo Frio fica difícil trabalhar”. Por isso, mesmo não contemplado no projeto de pesquisa e não sendo o objeto da pesquisa para a presente dissertação, o livro didático ganhou relevância e também foi um documento onde podemos evidenciar a perspectiva eurocêntrica no ensino de história, no nosso entender, também silenciadora sobre a cultura e a história das religiões de matriz africana.

A nossa formação na graduação de história não incluiu história da África. Como poderíamos lecionar, especialmente nas escolas públicas, de maioria miscigenada e negra, sem conhecer os diversos aspectos que compõe a complexidade dos elementos culturais da negritude no Brasil? Logo após alguns anos de formado e insatisfeito com as lacunas da graduação, buscamos o Programa de Educação dos Negros na Sociedade Brasileira (PENESB) na Educação da Universidade Federal Fluminense onde concluímos a pós-

²⁶ VIOTTI, Emília. *Da monarquia à República*. São Paulo: Grijalbo, 1977.

graduação, acreditando resolver parte dos problemas de formação e desenvolver melhor essas questões juntamente com os estudantes. Porém, os questionamentos se ampliaram ao constatarmos que os pares, mesmo os professores de história, passaram a boicotar propostas de projeto que destacassem os elementos “não brancos” nos projetos pedagógicos anuais, ressaltando sem melindres a cultura de origem europeia como referência que deveria ser explorada, pensada e valorizada. Os estudos que realizávamos com “colegas aliados” sobre os conhecimentos de algumas etnias indígenas sobre as ervas, o conhecimento ecológico e as manifestações musicais e religiosas, por exemplo, foram para nosso espanto e estarrecimento, classificados por muitos funcionários e professores como “estranhos” e até “demoníacos”.

Admitindo a dimensão processual do ser humano, procurando sentido nos ensinamentos de Bhabha, urge novas e melhores fundamentações para a apresentação didática das relações étnicas no Brasil nos processos de instabilidade produtiva (BHABHA, 2001), sobretudo como a cultura e a história da religiosidade é apresentada nesses processos de ensino e aprendizagem pelos profissionais de educação. O homem e a sociedade a qual pertence não podem ser reduzidos ao simplório produto de uma cultura, de um momento econômico como o mercantilismo, ou seja qual for, privilegiando o eurocentrismo na memória social institucionalizada pela escola. Somos, antes de tudo, produtores de conhecimento, história, comportamento, símbolos e diversidades. O ocultamento da cultura religiosa de matriz africana e a naturalização dessa lacuna nos leva a crer que é atributo ideológico e interessante objeto de pesquisa.

A diferença entre o comportamento humano e o dos outros animais, portanto, está no fato de poderem os animais inferiores receberem valores novos, adquirir novos significados. Mas não podem criá-los e atribuí-los. Só o homem pode fazer isto. Para usar uma analogia crua os animais inferiores são como uma pessoa que tivesse apenas o aparato receptivo para mensagens sem fio; pode receber mensagens, mas não pode mandá-las. O homem pode fazer ambas as coisas. (IANNI e CARDOSO, 1961, p.112).

A simbologia associada à cultura não branca ainda hoje está carregada de valores pejorativos. As diversas categorias criadas para inferiorizar o negro no passado colonial brasileiro e africano persistem nas relações entre os estudantes nas escolas, promovendo potenciais elementos de intolerância religiosa. Nos fazendo refletir se a valorização da

religiosidade judaico-cristã europeia não corrobora para inferiorizar o que não for centralizado no modelo europeu de colonialidade de cultura religiosa²⁷.

E até mesmo a forma como os conceitos históricos são instruídos pelos professores ou programas de televisão como nas novelas televisivas, priorizando os conceitos racistas, que foram os conceitos construídos à época para não parecer anacrônico, mas que de alguma forma podem contribuir para a baixa autoestima do estudante não branco nas escolas e ausência de sentido destes mesmos estudantes para a sua identidade social. Dessa forma, a disciplina história poderia ser mais um agente de manutenção dos símbolos criados para a inferiorização dos elementos não brancos na sociedade brasileira, especialmente se esses aspectos são oficializados nas normas de governo e nos currículos adotados por todo o país como o currículo de história do município de Cabo Frio. Ou mesmo quando temos um currículo que aponta caminhos alternativos, leis que direcionam um efetivo trabalho contra o racismo e evidenciamos o silenciamento de grande parte dos profissionais da educação, inclusive professores de história, podemos deduzir que nos parece mesmo exemplos de racismo institucional.

Há o direito deles e delas de não nos dizer o que pensam, mas também temos o dever de pensar sobre esse silêncio e procurar na escrita de seus registros diários, relatórios ou termos de visita pistas para compreender, à luz da fundamentação teórica, esse silêncio e o evidente ocultamento discriminatório de uma determinada matriz cultural. Como apontávamos na pesquisa como hipótese, nenhum profissional pesquisado deixou de registrar nos diários de classe as aulas de Grécia ou Roma e a cultura desses povos. Assim como também não encontramos lacunas sobre a explicação da reforma protestante e da chamada contrarreforma ou reforma católica. Entretanto, nenhum diário das várias turmas pesquisadas tinha ao menos um registro apenas sobre a cultura religiosa das diversas nações que vieram do continente africano para o Brasil. Como também não encontramos nenhuma referência sobre a cultura religiosa dos nativos americanos. Ou a religiosidade é ou não é relevante para a compreensão do processo histórico lecionado pelo professor de história. Só o cristianismo importa?

²⁷ A desnecessidade de letras para os americanos quando estão no mundo virtual ratifica sua centralidade em relação aos demais usuários da internet. Pensamos que a sociologia das ausências ratifica e diz muito, especialmente quando propositadamente não há necessidade de se informar ou afirmar. O colonizador pode ainda nos livros didáticos de história ser centro, mesmo sem ter exatamente essa afirmação. In: LANDER, Edgardo. *A colonialidade do saber – eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino americanas*. Buenos Aires: Clacso Livros, 2006. 7p

Os registros nos diários das turmas pesquisadas apontam que pode ser essa a questão, uma vez que o islamismo ou o chamado paganismo aparecem, mas só são mencionados em contraposição ao pensamento cristão. Segundo os documentos pesquisados: currículo de história do município de Cabo Frio, relatórios das supervisoras, termos de visita das Inspetoras escolares e, principalmente, os diários de classe, a cultura religiosa de matriz africana simplesmente não existe! Nem é mais nem é menos importante. Simplesmente, repetimos enfaticamente, não existe nos diários das turmas pesquisadas. Para exemplificar o que estamos apontando, no ano letivo de 2014 na turma 700, o conteúdo de “reforma e contrarreforma” foram lecionados nos dias 06 e 07 de agosto. Para as turmas 701 e 702 os conteúdos “reforma católica” e “Lutero” foram trabalhados respectivamente nos dias 05 e 09 de junho daquele ano. Em 2015, também foram lecionados no segundo trimestre. Para as turmas 700 e 701 “Reformas Religiosas” no mês de agosto e para as turmas 702 e 703 “reforma protestante”, “Lutero”, “Calvino” e “Henrique VIII” no mês de setembro. Portanto, 100% das turmas das duas escolas de todos os professores de história entenderam ser importante lecionar esses conteúdos e registrar nos diários de classe. No diário da turma de sexto ano (603) do segundo trimestre onde 42 aulas foram lecionadas, iniciado no dia 22 de maio e com término em 08 de setembro, no contexto de explicação do conteúdo “hebreus” o professor de história lecionou e registrou no documento o conteúdo “os 10 mandamentos” (anexo 4). Por fazer parte da cultura dos hebreus, aspectos da religiosidade foram apresentadas. Por que o mesmo tratamento não é oportunizado quando se trata das religiões de matriz africana? Ao mesmo tempo que não há nenhum registro sobre qualquer exemplo de cultura religiosa de matriz africana em nenhuma das turmas de nenhuma das escolas nos dois anos letivos das duas séries pesquisadas. Se isso não pode ser chamado de racismo institucional, como poderíamos chamar?

Em uma das duas escolas públicas pesquisadas, sabemos que há um professor de história que é declaradamente evangélico, uma vez que na disputa eleitoral para diretor o seu posicionamento religioso ficou evidente na campanha e nas camisas que fazia questão de usar no processo eleitoral, uma vez que ele era um dos concorrentes ao cargo de diretor. Era de grande interesse para essa pesquisa o posicionamento desse colega, mas quando solicitamos a entrevista, mesmo explicando do que se tratava, ou até mesmo por essa razão, preferiu não nos conceder a entrevista. Para não personalizar ou perder a objetividade científica e metodológica, preferimos não somente não citar o nome desse profissional como não revelar

em que momento seus registros nos diários de classe estão sendo comentados nas análises efetuadas para a presente dissertação. No contato com a direção da escola, no contexto da pesquisa, apresentamos uma carta de intenção e explicamos que nos comprometeríamos a não citar nomes e extrair informações dos diários, dos relatórios e dos termos de visita que não fossem especificamente do interesse acadêmico da pesquisa. Mais uma vez, nos pareceu muito revelador um professor de história, evangélico, na escola e no exercício da sua função pública resolver não falar o que pensa sobre o racismo e sobre o que nos parece ser o mito da democracia racial religiosa ou da liberdade de culto.

A representação social negativa dos não brancos nos conteúdos de história do Brasil descrito nos diários de classe é fruto da construção cultural de hegemonia judaico cristã. Dependendo da forma como for desenvolvida pelos professores, podem desenvolver uma dimensão racista e discriminadora nas aulas ao abordarem o tema religiosidade de matriz africana, mesmo sem a intenção. As informações para os estudantes podem servir como agentes simbólicos que induzem comportamentos preconceituosos²⁸. Entretanto, se as dimensões de cultura de luta, de negociação, de identidade religiosa que são traços da dimensão humana tanto dos escravizados quanto dos escravizadores fizerem parte das discussões de sala de aula poderiam promover a cultura do respeito, do encontro do estudante branco (supostamente herdeiro da religiosidade do colonizador) e do não branco (supostamente herdeiro da religiosidade do colonizado) com sua própria história como aponta Canclini (op.cit) no interculturalismo.

As construções e representações simbólicas variam ao sabor das conveniências e interesses históricos e culturais. Portanto, em função de toda a problemática evidenciada sobre a intolerância religiosa²⁹ em relação aos praticantes das religiões de matriz africana urge a necessidade de empreendimentos pedagógicos e culturais diferenciados dos etnocêntricos observados nos diários de classe. Precisamos, mesmo reconhecendo que estamos em pleno processo de mudanças, catalisar ações para inviabilizar o eurocentrismo cultural e a atual

²⁸ No dia 28 de setembro de 2012 foi promovido o seminário regional pedagógico étnico-racial “socializando as práticas pedagógicas para promoção de espaço de igualdade”, realizado Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro (SEEDUC) na UERJ/FFP em São Gonçalo. Tive oportunidade de participar e em uma das apresentações teatrais, chamou a nossa atenção uma estudante negra que parecia realizar a sua tarefa/ papel no teatro “de escrava” sem entusiasmo. Ao questionar se estava realizando por obrigação, nos respondeu: “não tio, queria ser a princesa Isabel, mas a professora não deixa”.

²⁹ Na audiência pública na ALERJ em 2015, sob a presidência do deputado Marcelo Freixo do PSOL, sobre intolerância religiosa, apresentaram o percentual de 89% dos registros de intolerância religiosa nas delegacias do Estado do Rio de Janeiro são contra as religiões de matriz africana.

desvalorização dos elementos culturais não brancos ou os que ideologicamente apresentam o predomínio da religiosidade de matriz judaico-cristã exclusivamente.

O racismo gritante nas favelas, periferias ou nos segmentos desfavorecidos onde a cor não branca prevalece, como por exemplo nas escolas públicas pesquisadas, não pode ser compreendido como força do acaso, e muito menos ser de responsabilidade única da herança do tipo de colonização exercida no Brasil. O problema do racismo no Brasil pertence a todos e todas, negros e não negros, brancos e não brancos. Necessitamos debater a colonialidade do saber histórico e da cultura histórica que pauta as relações étnico-raciais na contemporaneidade. Se as ciências antropológica e biológica comprovam não haver diferenças significativas para constituir biologicamente as raças e por isso somos humanos, por que somente valorizar um passado (e um presente) de opressão, marcados por diferenças reforçadas pela cor da pele, apontando a cultura de matriz europeia e as suas religiosidades como quase único viés de organização política e de poder.

Por que o ocultamento das organizações negras como as irmandades que foram responsáveis por muitas alforrias? Evidentemente, não podemos negar os maus tratos e verdadeiras barbaridades impostas ao não branco no Brasil colonial como também na atualidade. A senzala e a casa grande e as suas implicações sociais precisam ser lembradas, até mesmo a tentativa do “atalho étnico” da miscigenação para o também oprimido capataz miscigenado que buscava reproduzir a atitude racista do seu senhor opressor³⁰ que desmitifica a unilateralidade do colonizador no processo de repressão social no Brasil colônia. No entanto, a cultura, a religiosidade, a capacidade de negociação e articulação política, a luta e a humanidade do escravizado devem ser também valorizados com a necessária visibilidade de sua história. Para que negros e não negros, brancos e não brancos conheçam essa história. Dessa forma, a história não será mais um agente de distanciamento do estudante não branco de sua dimensão de sujeito da sua própria história e da sua identidade étnica-cidadã. Não se limitando mais a quase compulsoriamente “querer” a identificação exclusiva com os personagens europeus na história do Brasil, como a aluna negra que desejava ser princesa Isabel e que, provavelmente, não teve acesso aos diversos reinos do continente africano e toda riqueza nela constituída. Tanto a religiosidade do colonizador, sendo ou não algoz, quanto a religiosidade do colonizado, sem ser vítima, contribuem para um ensino de história mais

³⁰ FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir*. Tradução de Raquel Ramallete. 29.ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

plural e crítico, colaborando para uma melhor qualidade da educação pública na constituição de uma outra consciência histórica, antítese do racismo institucional nos espaços escolares.

Assim, essa sociedade hierarquizada de valorização de uma matriz cultural religiosa em detrimento da outra, também poder ser apresentada pelas ideias expressas pelo Conde de Gobineau no livro: “relativizando” do antropólogo Roberto da Matta.

Gobineau, como se vê, foi o pai, ou melhor, o verdadeiro genitor de um dos valores mais caros ao preconceito racial de qualquer sociedade hierarquizada. Refiro-me ao fato de que ele não se colocou contra a hierarquia que governava, conforme supunha, a diversidade humana no que diz respeito aos seus traços biológicos, mas foi terminantemente contraditório ao contato social íntimo entre elas (MATTA, 1997, p. 58).

O preconceito dos estudantes e até de profissionais da educação pode ser uma faceta do racismo institucional que se remete a uma interpretação cristalizada, naturalizada como no caso do juiz de direito que em sua sentença afirmou que o Candomblé e a Umbanda não eram religiões³¹. Mesmo quando apresentando o cristianismo católico ou protestante nas críticas dos seus processos históricos como é o caso da inquisição, não há dúvidas da importância do conhecimento de suas histórias. Mesmo quando a crítica e o apontamento negativo são regras não deixam de apresenta-las. As múltiplas nuances dos elementos históricos de cultura religiosa judaico-cristã são estudadas, o que não acontece com a história das culturas das religiões de matriz africana.

Os conceitos sobre a presença e o papel do negro na hierarquia social na história do Brasil precisam ser discutidos, especialmente a forma como os professores de história formam o imaginário coletivo, conferindo ao livro didático, por exemplo, uma autoridade pouco discutida. E, sobretudo, a valorização da cultura europeia em antagonismo de valor social hierarquizado, do mais valoroso branco ao menos prestigiado elemento negro na história do Brasil e conseqüentemente a percepção do estudante tanto o branco como o não branco sobre si mesmo a partir das abordagens e análises históricas singulares apresentadas pelo professor “especialista”, mas na maioria das vezes apenas da cultura histórica racista e discriminatória. Dessa forma, a escola se institucionaliza como formadora não de uma cultura de estudos históricos para a tolerância religiosa, mas para o ocultamento ideológico e racista.

³¹ Em 28 de abril de 2014, o juiz federal Eugênio Rosa de Araújo proferiu sentença afirmando que: “cultos afro-brasileiros não constituem religião” e que “manifestações religiosas não contêm traços necessários de uma religião”. Em grande parte, na sentença pela solicitação de grupos do movimento negro que solicitaram retirada de vídeos no “youtube” e “google” ofensivos contra as religiões de matriz africana, o juiz entendeu que não seriam religiões porque não tinham um livro base como o Alcorão, a Torá ou a Bíblia entre outros argumentos.

A carência afetiva é da condição humana. Desejamos amar e sermos amados. Entender e ter direito a considerar ou não os mitos de origem valorizadas nas culturas religiosas, sejam elas quais forem. Procurar sentido para os dramas filosóficos dos grandes temas humanos: de onde eu (ser humano) vim, para onde eu vou? Seja numa explicação religiosa ou numa explicação materialista. O que a história que explica sobre a minha origem? Porém, a carência econômica ou educacional assim como o racismo são resultantes sistêmicos, construídos e reconstruídos historicamente colaborando para a colonialidade do saber, do ser e do poder mesmo na contemporaneidade. Elementos importantes para a manutenção do racismo institucional.

2.2 – A equidade étnico-racial para uma educação democrática

A dissertação foi pensada usando o método de pesquisa qualitativa de revisão bibliográfica, ainda que inicialmente tenhamos utilizado método de pesquisa exploratória procurando adicionar novos elementos ao debate sobre o ensino de história da cultura e religiosidade de matriz africana na descrição dos documentos legais, nos relatórios, termos de visita e nos diários de classe. Para tanto, investigamos o Plano Nacional de Educação (PNE), o Plano Municipal de Educação (PME), o currículo do Município de Cabo Frio para o ensino de história. Assim como os planos de aulas de história e os diários de classe, os relatórios das supervisoras e os termos de visita das inspetoras escolares das escolas de segundo segmento do Ensino Fundamental da Educação básica do município citado: Alfredo Castro e Santos Anjos Custódio. A primeira em espaço evangélico (“Assembleia de Deus”) e a segunda em dependências católicas, ambos alugados ao poder Executivo do município de Cabo Frio.

A complexidade desse debate sobre o caráter religioso desses espaços, somado ao que problematizamos sobre a hierarquização das culturas de religiosidade no ensino de história, potencializou a escolha desse segmento escolar e das escolas citadas como objeto de pesquisa. O Rio de Janeiro e muitos municípios fluminenses, como Cabo Frio, recebem verbas como os *royalties* do petróleo que justificariam melhores patamares de qualidade da educação pública. Por essas questões, em especial a problemática do respeito a liberdade de culto, hoje pouco vivenciada no nosso Estado em relação aos praticantes de religiões de matriz africana, desejamos contribuir para uma reflexão política pedagógica para novas e melhores dinâmicas sociais. A escola deveria, considerando os níveis de aprendizagem dos atores escolares, contribuir mais para um melhor entendimento das diversas culturas constituintes da sociedade brasileira. Dessa forma, acreditamos que a relação entre os estudantes brancos e os não brancos através de estudos da cultura religiosa não hierarquizados e comprometidos com a equidade étnico racial na disciplina história poderia minimizar os preconceitos.

A universalização do ensino e a conseqüente incorporação de grupos sociais excluídos da escolarização não nos parece ser o cerne do problema nacional. No Brasil, a questão central permeia a possibilidade de inventarmos uma educação pública não só quantitativa, mas que seja também qualitativa, tanto na educação superior, quanto na

educação básica. A crise nos faz crer que se deriva de uma lógica de escolarização que não contempla a pluralidade cultural dos novos grupos sociais que passaram a frequentar as escolas a partir de processos de “inclusão” no século passado. A expectativa dos educadores e das políticas públicas projeta a educação segundo uma orientação liberal burguesa. Tal como a proposta da história de Pinocchio em que este só se tornaria “um menino de verdade” se frequentasse a escola, aprendendo a obedecer a autoridade na figura de seu pai. Este propósito republicano burguês de felicidade a partir da escolarização não responde mais a maior parte dos novos atores sociais contemplados na escola. E o resultado é uma escolarização, para a maioria dos estudantes, sem sentido social e muito menos cultural, respeitando a diversidade étnico-racial brasileira. Como retrata a letra de um *funk* cantada pelos estudantes: “[...] de segunda a sexta esporro na escola, sábado e domingo solto pipa e jogo bola³²[...]” Como esses grupos se sentirão contemplados verdadeiramente se o que lhes parece familiar é negado ou rebaixado, quando não ainda demonizados? Como verificamos, nas variadas instituições públicas de ensino dirigida por educadores de profissão de fé pentecostal, por exemplo. Tal como afirma no livro a sociedade vista do abismo, José de Souza Martins:

Não se trata apenas de gerir a distribuição de renda, como pensam muitos que se deixaram fascinar pelo economicismo ideológico produzido pela mesma economia iníqua causadora da pobreza que condenamos. Trata-se da distribuição equitativa dos benefícios sociais, culturais e políticos que a sociedade contemporânea tem sido capaz de produzir, mas não tem sido capaz de repartir. A questão é muito mais social do que econômica. (MARTINS, 2001, p. 68)

A educação está em crise porque a sociedade em crise está também, além de ter novas demandas que a escolarização não contempla. A urgência de participação política e carência de convivência social com sentido coletivo lotam os templos religiosos, as ONGs de jovens que não encontram esse mesmo espaço significativo e sentido nas escolas. O ensino e o currículo de história que supervaloriza a matriz europeia e nega ou não contempla adequadamente os agentes sociais brasileiros não brancos e toda a sua cultura parece não cumprir o seu papel social formador democrático (MEMMI, 2007).

Embora não seja objeto de estudo dessa dissertação, no entanto, procurando exemplos de ausência de equidade nos estudos de história como também no caso de gênero, como seria interessante participar aos estudantes, especialmente para as estudantes negras,

³² Funk de Jonathan Costa, 2001

exemplos de cultura onde o patriarcalismo não fosse a regra. Ou ainda, mulheres e homossexuais em função do padrão centralizador quase normativo do heterossexual (a “heteronormatividade”) e do machismo se distanciam do sentido cultural de pertencimento. Ao passo que poderiam conhecer histórias e mitologias onde deuses e deusas exercem tanto a feminilidade quanto a masculinidade, sem os padrões heteronormativos, hoje habituais. Uma melhor percepção da “Ethos” grega que indicava a realidade da convivência humana marcada por valores e normas, traduzida nos costumes, na maneira de ser que o grupo adota para viver em sociedade³³.

Como podem nossos jovens estudantes formar laços de identidade com a sua própria história se esta não os contempla? A cultura jovem e seus significados deveriam ser mais valorizados. Garantindo polifonia de exemplos de outros povos para além da epistemologia europeia.

O ensino de história, antes de colecionar factualmente os episódios, deveria contextualizar os questionamentos mais urgentes da mocidade em processo de construção identitária, tal como desenvolvemos no exemplo de projeto na escola pública do município de Cabo Frio. Evidente que desejamos que os estudantes saibam quem foram os jacobinos da Revolução Francesa, entretanto, indubitavelmente necessitam conhecer Anita Garibaldi, João Cândido, as relações entre o Brasil e as demais ex-colônias portuguesas na África, assim como as razões e consequências da “opção” pela mão-de-obra escrava africana no Brasil que fez ecos tanto na revolta da chibata quanto faz ecos na cor das favelas e periferias atualmente. Desconstruindo o currículo de história sem fim, comprometida com o modelo “ariano e racista” diacrônico evolucionista europeu (Oliveira, 2010) e sem começo próprio, com as suas necessárias idiosincrasias, sem exageradamente ou exclusivamente, entender o mundo pela ótica do colonizador europeu. Quando investigamos os documentos de orientação pedagógica das escolas, principalmente o diário de classe, verificamos segundo as escrituras dos professores o quanto esse modelo contempla e ressalta essas diferenças, hierarquizando as culturas e as histórias.

A lógica de escolarização universalizada precisa incluir as massas como objeto de estudo para desenvolvimento de uma pluralidade de culturas participativas e, no contexto da

³³ FERREIRA, Marie dos Santos e CÂNDIDO, Raphaela (org.). *Ética e Cidadania: educação para formação de pessoas éticas*. Fortaleza: UFC, 2010.

pós-modernidade ou na fase do capitalismo cognitivo,³⁴ os processos de escolarização são moldados pelas novas demandas do mercado. As instituições de ensino sofrem a influência direta desse processo, uma vez que o seu sentido imediato de formação para o mercado de trabalho limita ou condiciona os currículos para aquilo que é de interesse de formação de “capital humano”.

Os debates sobre os que estudam currículo: “universalistas” e “essencialistas” trazem argumentos interessantes sobre os dois pontos de vista. Desenvolvemos os estudos a partir do conhecimento específico localizado ao que dá sentido cultural, como a história dos quilombos aos quilombolas? Ou promovemos o conhecimento do que é universalizado, possibilitando aos grupos sociais discriminados posse de repertório cultural e identificação com a cultura do que é mais valorizado pelo mercado de trabalho para competir de igual para igual com qualquer grupo social não oprimido? Não seria esta outra forma da mesma leitura eurocêntrica e elitista também observada no mundo acadêmico?

A cultura central europeia, desde a sua língua oficializada no Brasil (diferente, por exemplo, do que ocorre na África do Sul que contempla mais de uma língua oficial no seu projeto de nação) até o que oficialmente é cobrado nos vestibulares de acesso às universidades, representa manutenção do *status quo* étnico-racial eurocêntrico ratificado pelas atividades didáticas do que verificamos no exercício de lecionar história para essa dissertação. É esperançoso encontrar recentes abordagens diferenciadas no Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM), como por exemplo a questão da Frente Negra Brasileira. Trazendo para a centralidade dos interesses políticos pedagógicos de currículo, os debates e interesses centrais para maior e melhor equidade nas relações raciais brasileiras, apresentando exemplos de organização política negra na história do Brasil e ao mesmo tempo, cobrando seu entendimento (conteúdo) para responder à questão. Provocando críticas e potencializando debates, especialmente, para aos que compreendem tais processos como ideológicos. Como se o que pensam ou defendem estariam isentos de ideologia ou potência política³⁵.

³⁴ FOUCAULT, Michel, *A ordem do discurso*. 20.ed, São Paulo: Loyola, 2010.

³⁵ Nos dias seguintes a aplicação do ENEM no ano de 2014, em 10 de novembro, no caderno Sociedade, o sociólogo Demétrio Magnoli escreveu no Jornal O Globo o artigo: “o governo que nos educa”. Criticando e apontando como ideológicas algumas questões abordadas pelo ENEM como a que tinha como conteúdo a FNB. E nos perguntamos, não seria também ideológica a ausência quase sistemática de estudos sobre religiões de matriz africana nas escolas brasileiras, mesmo as escolas públicas do Estado e nos Municípios do Rio de Janeiro certamente compostas por estudantes que são adeptos dessas religiões?

As novas propostas de ensino e aprendizado como na questão das competências e habilidades estão relacionadas à atual transformação do mundo do trabalho. O trabalhador mergulhado na explosão tecnológica contemporânea não pode ter a mesma escolarização/formação de antes. Precisa como “sugere” a ONU, “aprender a aprender” como exemplo dos quatro pilares da educação para o século XXI. O educando, visto prioritariamente por essas pedagogias, como futuro trabalhador, não pode mais se limitar a reproduzir uma forma de produção e técnica de produção. Como as máquinas e todo o aparato tecnológico correspondente muda em um espaço de tempo cada vez menor, passa a ser essencial a este “aprender a aprender”. Necessita saber aprender a partir de manuais de ensino à distância, familiarizando-se com as novas ferramentas de produção e trabalho.

E, nesse processo, fica à deriva a subjetividade e individualidade dos estudantes. Como no caso do Instituto Federal Fluminense (IFF), antigo Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET), não importa a pré-disposição, interesse e desejo do indivíduo e as inclinações vocacionais dos estudantes. Se este nasceu ou vive numa área como a região dos lagos onde a “vocação regional” é para o turismo e piscicultura, ou como agora está na moda ditada pelo mercado – petróleo e gás, não importa se gosta ou deseja ser médico, professor ou músico. As boas oportunidades de trabalho estarão relacionadas a “vocação regional”, sufocando a subjetividade identitária do educando da Educação básica das escolas públicas da região. O sistema escolar reafirma a discriminação e exclusão. Se o investimento público agora é em petróleo e gás, os estudantes possíveis futuros filósofos ou médicos que viverem nessa região precisarão ter muita maturidade e força de vontade para manterem suas possíveis aptidões pessoais e profissionais. Compreendemos pela análise dos documentos produzidos pelos profissionais da educação que da mesma forma há um imperativo étnico-racial oficial oculto na perpetuação eurocêntrica sobre a hierarquização da cultura de religiosidade do ensino de história e o evidenciado ocultamento da religiosidade da cultura de matriz africana.

A disputa entre a instituição escolar e outras fontes de sociabilidades e produção de conhecimentos como os novos espaços de informação virtuais promovem novas crises. Os educadores não podem mais professar as “verdades” amareladas da sua formação. Desestabilizando o papel referencial dos professores como fonte principal de informação. O domínio dos estudantes das novas ferramentas de informática, por exemplo, inverte em muitos aspectos, as expectativas cognitivas na relação professor – estudante. Por outro lado,

há possibilidades de maior identificação dos estudantes com seus professores se estes também frequentam as comunidades virtuais como Twitter e Facebook. Dessa forma, utilizando as ferramentas virtuais aproveitando a globalização tecnológica como mais um elemento de aproximação entre educador e educando.

Recentemente o fenômeno de articulação e organização de protestos como consequência de intervenções virtuais tanto no Brasil nas jornadas de junho e julho de 2013 e em alguns países de origem árabe potencializa novos atores e novas lideranças sociais, redimensionando a força das mídias convencionais na “formação” da opinião pública. É realmente impressionante a velocidade e a pluralidade de fontes para geração de informações. Situações graves como invasões a comunidades como a do morro do alemão no Estado do Rio de Janeiro são descritas em tempo real por vários indivíduos ao mesmo tempo. Atualmente qualquer programa jornalístico, seja de televisão ou imprensa escrita, tem espaço para compartilhar vídeos, fotos e toda natureza de informações que tornam os que produzem esses materiais protagonistas da descrição. Dessa forma, o que pode mobilizar hoje os estudantes? O que pode gerar interesse? A mesma concepção didática do “cuspe giz” ou atualmente a caneta não conseguem competir com as novas ferramentas de informação, caso o ensino se limite a exposição de informações ou apresentação de conteúdos como parece que percebemos nas atividades didáticas escolhidas pelos professores de história. Urge desenvolver com os estudantes a ciência do conhecimento contextualizado, descentralizado da leitura supervalorizada da cultura de episteme europeia, numa lógica de ‘redentor’ ou ‘civilizador’, ampliando o potencial de transformação que o conhecimento comprometido com a pluralidade cultural proporciona. Não o multiculturalismo que tenta camuflar as diferenças e tensões de conflito, mas o interculturalismo que nos parece mais adequado para indispensáveis negociações (Bhabha, 2003).

A disciplina história sem excessivas referências eurocêntricas³⁶ poderia contribuir muito nesse sentido se o seu objetivo fosse atender as demandas de identidade, de criticidade que o mundo contemporâneo reclama, se distanciando da mesma enciclopédica formatação eurocêntrica explicitada na maioria das coleções de livros didáticos aprovados no PNLD 2012. Porém, ao contrário, verificamos na maior parte das práticas docentes em história um

³⁶ Há críticas a super valorização de elementos históricos e culturais centrados na Europa ou no norte da América tais como a comemoração dos centenários da independência norte-americana, da revolução francesa e estes como temas centrais dos conteúdos ao passo que poderia ser a revolução haitiana, por exemplo. In: LANDER, Edgardo. *A colonialidade do saber – eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino americanas*. Buenos Aires: Clacso Livros, 2006.

excesso de, ou exclusiva, preocupação com os conteúdos (informação factual dos processos históricos) sem a necessária contextualização.

Uma retrospectiva sucinta, para compreendermos essa demanda da maneira como tem se apresentado a questão racial no Brasil evidencia a existência de três grandes eixos teóricos. O primeiro é aquele inaugurado por Gilberto Freyre, embora não tenha sido exatamente o próprio Freyre o autor da expressão como narra Sérgio Guimarães³⁷, propondo a existência de uma “democracia racial” no Brasil, efetuada a partir de uma profunda integração entre negros e brancos numa perspectiva paternalista e diferenciada de cativo. É relevante ressaltar um aspecto que tem permanecido oculto sob a larga crítica da qual a teoria freyreana tem sido alvo, qual seja, o fato de haver rompido com o modelo do pensamento sociológico racista, filiado ao darwinismo social, que prevaleceu até a década de 1930.³⁸ Freyre inaugurou uma perspectiva sociológica patriarcal em todos os seus segmentos. Enfatizou a intensa miscigenação e as relações raciais harmoniosas como valores positivos a serem ressaltados na formação do povo brasileiro. A longa vivência de relações Inter étnicas dos portugueses teriam sido as responsáveis por uma diversidade de hábitos, aspirações, interesses e índoles, caracterizando a maleabilidade que lhes era própria, facilitando a formação de um povo que integrou perfeitamente os elementos de diferentes origens. Freyre via iniciar-se um movimento de intelectuais que tentavam retificar “a antropogeografia dos que tudo atribuem aos fatores raça e clima. ” E a formação brasileira deveria ser objeto desta revisão, contrariando as teses de degeneração dos homens por efeito da mestiçagem e do clima “dos alarmistas da mistura das raças ou da malignidade dos trópicos.”³⁹ Os antagonismos dos diferentes elementos da formação brasileira foram amortecidos e harmonizados por “condições de confraternização e de mobilidade social peculiares ao Brasil: a miscigenação, a dispersão da herança, a fácil e frequente mudança de profissão e de residência, o fácil e frequente acesso a cargos e a elevadas posições políticas e sociais de mestiços e de filhos naturais, o cristianismo lírico à portuguesa, a tolerância moral, a hospitalidade a estrangeiros, a intercomunicação entre as diferentes zonas do país.

³⁷ OLIVEIRA, Iolanda de (org.). *Relações raciais e educação: temas contemporâneos*. Niterói: EdUFF, 2002.

³⁸ Antes de Gilberto Freyre, outros autores brasileiros haviam se posicionado contra o racismo, como Álvaro Bomilcar e Manoel Bonfim, no contexto de um movimento nacionalista que contrariava as relações de dependência do Brasil com países mais adiantados tecnológica e economicamente.

³⁹ FREYRE, Gilberto. *Casa Grande e Senzala*. 43. Ed. São Paulo: Record, 2001.

A partir da obra de Freyre, alguns autores passaram a analisar comparativamente as experiências do Brasil e do sul dos Estados Unidos, considerando o caráter tolerante e humano do escravismo brasileiro em oposição à violência do caso americano, sendo o mais destacado Frank Tannenbaum. O Brasil tornava-se, na teoria, um modelo de democracia racial, em oposição a experiência de segregação.

A mobilidade social da comunidade de afro-brasileiros promoveu o mito de que poderiam ascender socialmente. Não houve, na prática, possibilidades de mudanças sociais, porém criou-se o mito e de certa forma o mito permanece. A análise comparativa do texto “A construção da raça e o Estado-Nação⁴⁰” nos oferece ferramentas interessantes para a construção de novas perspectivas para a cidadania brasileira. Formatou-se no Brasil a ideia de que o mestiço poderia ser o intermediário entre o branco e o negro. Um apadrinhamento dos brancos, segundo a teoria freyrana⁴¹, de que os senhores dariam melhores oportunidades para seus filhos bastardos, como se todos os mestiços fossem filhos de senhores. Porém, como afirma Anthony Marx, “por que a dominação racial oficial foi instituída na África do sul e nos Estados Unidos, enquanto nada comparável ao ‘apartheid’ ou ao ‘Jim Crow’ foi erigido no Brasil? ”

A comparação elaborada no texto a respeito da relação de proporcionalidade da comunidade negra no Brasil explicitou que, assim como na África do Sul, os negros representavam a maioria da população, diferentemente do caso norte americano, onde era minoria. No entanto, o Brasil pós-abolição não criou bases de discriminação legais em função de raça, projetando a imagem de “democracia racial⁴²”. O que está oculto na ideologia⁴³ da “democracia racial” é a despreocupação das questões referentes ao negro e as permanências do preconceito veladas, sutis ou até mesmo explícitas, por exemplo, em relação aos alunos negros.

Mas ainda na década de 1940, Caio Prado Jr. já construía uma nova análise evidenciando o pior caráter da escravidão na América, reduzindo os homens à sua expressão

⁴⁰ MARX, Anthony W. Race-making and the Nation-State, *Revista World Politics*, Universidade de Indiana, nº 48 de janeiro de 1996. Centro de estudos Afro-asiáticos, 1996.

⁴¹ FREYRE, Gilberto. *Casa Grande e Senzala*. São Paulo: Record. 43 ed, 2001.

⁴² Idem 21.

⁴³ CHAUI, Marilena. *O que é ideologia*. São Paulo: Brasiliense, 1990.

mais simples, “pouco senão nada mais do que o irracional”. Sobre as relações sexuais entre brancos e negras, dizia que da mulher escrava exigia-se “a passividade da cópula”. A escravidão, segundo ele, resumia o ser à força física, sem qualquer elemento moral. “A ‘animalidade’ do homem, não a sua ‘humanidade’”. Essa perspectiva implicava uma interpretação de passividade dos oprimidos frente à cultura dominante dos colonizadores.⁴⁴ Foi a partir dos elementos da análise materialista utilizados por Caio Prado que se destacou o segundo eixo explicativo, que se desenvolveu, sobretudo, a partir da década de 1950, com os estudos de Florestan Fernandes e Roger Bastide, revendo as teses da democracia racial e da benevolência do escravismo brasileiro. Na década seguinte, Fernando Henrique Cardoso, Otávio Ianni, Emília Viotti, Stanley Stein, entre outros, publicaram monografias sobre as diversas regiões do país reforçando a ideia de que a benevolência e a democracia racial eram mitos, e que o recurso à violência física era a forma básica de controle social. Embora tenham contribuído de forma significativa para uma tentativa de desvendar a relação dos senhores com seus escravos, não foi suficiente para minimizar o impacto da segregação e dos preconceitos e os mitos permanecem na representação social⁴⁵ negativa do não-branco para os estudantes.

A historiografia da década de 1980 passou a considerar o caráter violento e discriminatório da experiência escravista brasileira, mas recusou a ‘coisificação’ do escravo, ou a perda de sua humanidade. Esta nova historiografia inspirados em autores como Eugene Genovese,⁴⁶ que acredita que o paternalismo era um compromisso do qual também os escravizados participavam, embora com objetivos específicos, e que desenvolvia um padrão de relacionamento e de mediação dos conflitos. E Thompson,⁴⁷ que também concebe o paternalismo como elemento importante da ideologia e da mediação das relações sociais, mas reclama uma discussão com base nas experiências sociais do cotidiano e na visão dos de

⁴⁴ PRADO, Caio. *Formação do Brasil Contemporâneo*. São Paulo: Cia das Letras, 2011. p. 272.

⁴⁵ MOSCOVICI, Serge. *A representação Social da psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

⁴⁶o paternalismo sulista reconhecera, necessariamente a humanidade do escravo... sem a qual o fato de aceitarem uma doutrina de obrigações recíprocas não teria sentido algum. Assim, os escravos encontraram uma oportunidade de traduzir o próprio paternalismo numa doutrina diferente da imaginada por seus senhores e de transformá-la em arma de resistência às asserções de que a escravidão era uma condição natural para os negros, de que os negros eram racialmente inferiores e de que os escravos negros não tinham quaisquer direitos próprios. In: GENOVESE, Eugene. *A terra prometida: o mundo que os escravos criaram*. São Paulo: Paz e Terra, 1988. p. 25.

⁴⁷ THOMPSON, Edward Palmer. Thompson. *Tradicón Revuelta y Consciência de Clase: estudios sobre la crisis de la sociedad preindustrial*. Barcelona: Critica, 1979. p.17-18.

baixo. Os pesquisadores passaram a buscar novas fontes capazes de esclarecer os padrões de relações sociais. Como resultado, produziram-se pesquisas de fôlego que reabilitaram o escravo como agente do processo histórico⁴⁸.

A vigência do racismo como pressuposto de uma concepção racial da história, que se tornou comum nas últimas décadas do século XIX, foi demonstrada por diversos trabalhos publicados, que identificaram a desqualificação de negros processada através do movimento de promoção da imigração europeia, no contexto da crise do trabalho escravo. O futuro da nação dependia, segundo o discurso de uma “miscigenação moralizadora e embraquecedora”. Os autores da historiografia da década de 1980 criticam o “grupo da escola sociológica paulista” e incorporaram a questão racial àquele movimento da historiografia que se recusava a pensar o escravo como pária, desqualificado e desumanizado. Construíram uma análise observando a ação dos escravos que se aproveitavam das oportunidades e conflitos gerados pela crise do escravismo, e a reação da elite dominante. Assim, o ideário racista era igualmente tributário do temor ao período pós-abolição, quando os negros não teriam mais os freios usuais.

O pensamento racial desenvolvido no Brasil a partir da década de 1870, quando foi incorporado ao pensamento nacional o ideário positivo-evolucionista, foi objeto de análise de Lilia Moritz Schwarcz. A autora resgatou o papel fundamental dos modelos raciais deterministas na produção científica e cultural do período, observando as instituições acadêmicas como faculdades e museus. O modelo evolucionista, além de justificar as hierarquias consolidadas, esvaziava o debate sobre a cidadania, tendendo a negar a vontade individual diante da coerção racial. Para a autora, o dogma racial pode ser entendido “como um estranho fruto, uma perversão do iluminismo humanista, que buscava naturalizar a desigualdade em sociedades só formalmente igualitárias”⁴⁹. Esses trabalhos evidenciaram significativamente a relação estreita entre a opção de política imigrantista e o pensamento racial. Por outro lado, pesquisas sobre a participação dos libertos e negros livres nas atividades urbanas e rurais na pós-abolição são ainda muito raras.

⁴⁸ Ensaio analisando toda essa nova historiografia e acusando-a de reabilitar não o escravo unicamente, mas a própria escravidão, recusando, em síntese, a afirmação do escravo genérico como personalidade de vontade própria a quem cabia alguma participação nas decisões sobre sua vida, o que se traduz, sobretudo, na interpretação das relações entre senhores e escravos como lugar onde existe um espaço de negociação. In: GORENDER, Jacob. *A escravidão reabilitada*. São Paulo: ática, 1990.

⁴⁹SCHWARCZ, Lilia Moritz. *O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870 – 1930*. São Paulo: Cia das letras, 1993. p. 224.

Nos Estados Unidos e na África do Sul era fácil perceber o agente promotor de discriminação, afinal estava na lei⁵⁰. No Brasil a camuflagem da democracia racial e a forma como a história é apresentada, oficializadora do passado, podem estar perpetuando não somente o constrangimento dos estudantes não-brancos, mas também a negação do seu passado e, portanto, de sua condição de historicidade humana e cidadania. A discriminação institucionalizada na América do Norte e na África do Sul favorece a formação de uma identidade de protesto. Sabe-se contra o que lutar, diferentemente do que ocorre no Brasil, onde “não há preconceito” e o discurso da igualdade prevalece, mesmo quando há exclusão de elementos não-brancos nas instâncias de poder como cargos políticos.

“A democracia racial do Brasil levou à sufocação da identidade racial e da mobilização cidadã, mesmo durante períodos de reforma e apesar de evidente desigualdade em termos de recursos potenciais e oportunidades⁵¹”. Quando o discurso é democrático e a prática velada ou não é contrária dificulta-se uma coesão de elementos para promoção de força em prol de mudanças.

Os estudos de Foucault e as análises a respeito da reflexão sobre a apropriação que fazemos das ideias que expressamos, segundo o autor, verbalizamos os ecos de muitos autores quando tentamos dizer o que “pensamos”, a fala como resultante das falas de quem ou do que nos apropriamos.⁵² Problematizar a ordem dos nossos discursos no currículo oficial de história pode facilitar novas abordagens contribuindo para leituras da história do Brasil mais plurais e menos comprometidas com abordagens tradicionalmente expostas como as que verificamos tanto nos documentos pesquisados quanto nas entrevistas realizadas.

Apropriamo-nos com maior ou menor rigor e autoridade acadêmica para estabelecer os nossos discursos. O ensino de história organizado de forma cronológica e cartesiana é um ensino sem fim e sem começo, origem e raiz. E, a rigor, desconectado das necessidades de compreensão do momento histórico dos estudantes dessa disciplina. A boca que fala, quem conta e ensina as histórias do Brasil e africana, quando fazem, é a boca ou mentalidade de sotaque de grande “chiado” de colonialidade.

O universo das escolas e da academia que pensa a educação, ainda que apresente uma farta e variada produção de pesquisa e práticas pedagógicas, poucas mudanças

⁵⁰ Idem 24.

⁵¹ Idem 24, p. 25

⁵² FOUCAULT, Michel, *A ordem do discurso*. 20.ed, São Paulo: Loyola, 2010. p.34.

substanciais e efetivas parecem promover quando levamos em consideração a discriminação e o preconceito sistemático contra adeptos das religiões de matriz africana nos ambientes escolares.

“Se você não conhece a resposta, discuta a pergunta” como cita Canclini se referindo a Geertz⁵³. Este é o tom das letras de hip hop das periferias de Angola ou Moçambique como exemplo de história recente Africana, tal como nas favelas das principais cidades brasileiras. Fome pela necessidade de ser, de pertencer, de se sentir parte de uma comunidade, chamados de Ovibundos, Kibundos ou Bakongos e não angolanos, por exemplo. Segundo Canclini, para os antropólogos, há preocupação com as diferenças e com o que nos homogeneízam. A antropologia das diferenças promove a cultura que é pertencimento e contraste com os outros numa espécie de comunidade imaginada. Para os sociólogos, os movimentos que nos igualam e nos diferenciam. Na sociologia das desigualdades, cultura seria adesão aos pensamentos e gostos da elite. Cultura como distinção econômica e de educação. Para os comunicólogos, segundo as reflexões do mesmo autor, há diferenças e desigualdades em termos de inclusão e exclusão. Cultura é estar conectado. E para as aulas de história e para os professores e estudantes de história? O que pode ter mais potência para nos conectar? Nos parece que as epistemes do sul têm mais a nos dizer sobre nós mesmos (Santos, 2002).

Por outro lado, evidenciamos cada vez mais a lógica da servidão voluntária. Se este jovem não conhece a sua própria história, está condenado a revivê-la, escravo do consumo. Cento e vinte e oito anos se passaram desde a abolição da escravatura no Brasil e os jovens são alvos principais do consumismo sem propósito que projetam uma vida quase nula de propósitos políticos que possam alterar as desigualdades que são submetidos. Assistindo, muitas vezes passivamente, a proclamação da anti-República, do progresso da desordem em nome do mercado. Reflexo evidente de uma sociedade sem conhecimento dos valores coletivos e da cultura de solidariedade no seu currículo. Endividam-se e passam a maior parte da fase jovem trabalhando em diversos empregos para comprar o que não se vende. Descobrimo no fim da vida que a felicidade burguesa não existe, potencializando a necessária crítica da ordem do discurso do deixar morrer ou deixar viver que atenda ao sistema.

⁵³ CANCLINI, Nestor Garcia. *Diferentes, Desiguais e Desconectados*, Rio de Janeiro: UFRJ. 3 ed, 2009.

Acreditamos que a compreensão da história do continente africano como determina a lei e dos desdobramentos da diáspora africana no Brasil, sem romantismos e folclores, respeitando sua incrível diversidade representada no mosaico de variadas etnias tem muito a contribuir para o entendimento do nosso próprio país. Assim como pode apresentar novas formas de perceber as relações humanas, respeitando suas diversas dimensões econômicas, políticas, culturais, sociais e também étnicas.

Uma coleção de conteúdos didáticos que “diariamente” não respeite essas questões dificilmente dará conta da história de um povo e tão pouco do presente e do futuro deste. Quem são as suas referências culturais? Compreendendo e acreditando que os conteúdos diários didáticos de história poderiam ajudar mais os estudantes a se entenderem e que as mudanças que possibilitaram avanços para os grupos sociais oprimidos foram consequência da organização e articulação desses agentes, como o caso da abolição da escravatura e não doação dos grupos de dirigentes, como os imperadores brancos de colonialidade do poder. A lei áurea é consequência de pressão social e não benevolência da princesa Isabel. Mas, constatamos que o protagonismo do negro na história do Brasil, respeitando, por exemplo, sua matriz de religiosidade africana não é a interpretação didática mais usual de ensino de história que verificamos nas pesquisas para essa dissertação após as leis 10639/03 e 11645/11.

Capítulo 3: O racismo se aprende na escola (oralidade)?

Nesse capítulo vamos analisar entrevistas de diversos atores de educação das duas escolas pesquisadas, agregando aos documentos analisados, novos elementos no sentido de compreensão dos fenômenos pesquisados. Para evitarmos problemas de identificação, combinamos com os entrevistados sigilo de identidade, vamos analisar trechos transcritos das entrevistas de professores de história, supervisores, diretores e de lideranças religiosas das duas escolas pesquisadas sem estabelecer exatamente a relação do entrevistado com o ambiente escolar ou com a escola que trabalha.

Utilizamos como metodologia principal para essa parte da dissertação a história oral como resultado da pesquisa realizada, uma vez que a especificidade da realidade de escolas públicas em ambientes religiosos das duas escolas pesquisadas nos desafiaram compreender as possíveis influências por variados ângulos e discursos. Faremos a transcrição de parte das entrevistas realizadas, seguida de análises do que foi verbalizado pelos profissionais ou lideranças religiosas. Segundo Amílcar Pereira citando Verena Alberti, “a história oral seria a metodologia ideal para esse fim, pois”

É especialmente indicada para o estudo da história, entendida não só como história dos “grandes feitos”, e sim como estudos das diferentes formas de articulação de atores e grupos, trazendo à luz a importância das ações dos indivíduos e de suas estratégias. Através de entrevistas de história oral, é possível reconstituir redes de relação, formas de socialização e canais de ingresso na carreira, bem como investigar estilos políticos específicos a indivíduos e grupos. (ALBERTI, 2004-a: 24,25)

E ainda na melhor caracterização sobre a produção do documento de história oral produzido pelo pesquisador, Amílcar ressalta a mesma autora:

A entrevista de história oral permite também recuperar aquilo que não encontramos em documentos de outra natureza: acontecimentos pouco esclarecidos ou nunca evocados, experiências pessoais, impressões particulares etc. (...)Mas acreditamos que a principal característica do documento de história oral não consiste no ineditismo de alguma informação, tampouco no preenchimento de lacunas de que se ressentem os arquivos de documentos escritos ou iconográficos, por exemplo. Sua peculiaridade – a da história oral como um todo – decorre de toda uma postura com relação à história e às configurações socioculturais, que

privilegia a recuperação do vivido conforme concebido por que viveu.
(ALBERTI, 2004-b: 22, 23)

As responsabilidades para a promoção com êxito do ensino de qualquer disciplina escolar não se limitam ao professor em sala de aula. E o ensino de história não foge à essa regra. Para além das necessárias condições de espaço físico que o ambiente escolar exige e as garantias financeiras mínimas para o profissional desempenhar a sua função estão as dinâmicas pedagógicas de caráter duplo e indissociável. Numa escola tudo é pedagógico. São poucos os exemplos do que seria estritamente administrativo e não pedagógico. O que é burocrático, por mais que não gostemos de fazer e executar, também é pedagógico. Uma caneta, por exemplo, comparada para a secretaria se tiver a finalidade de descrição de alguma atividade ou documento, será também uma ação pedagógica. Uma cozinheira ao preparar e entregar um prato de comida está ensinando no mínimo o procedimento de organização para uma refeição, portanto também será uma ação pedagógica. A oralidade, a forma como agimos com alguém, o jeito que se fala pode colaborar para a formação. Nos documentos de história oral buscamos compreender as informações dos entrevistados considerando de qual lugar estes verbalizavam. Que interesses poderiam estar sendo mobilizados por esses atores para a apresentação das informações concedidas nas entrevistas.

Não foi objeto da pesquisa e conseqüentemente da dissertação pesar a importância de recursos, técnicas e elementos tecnológicos ou de salários compatíveis com o que é pago para professores e demais profissionais de curso superior. De maneira que, quando essa era a questão suprimimos esse conteúdo. Nossa análise destaca a relevante corresponsabilidade do professor, da direção e do chamado corpo técnico-pedagógico para uma aula de história comprometida com a legislação vigente. Nesse sentido, no âmbito escolar não há dicotomia entre o que é pedagógico e o que é administrativo. Uma dimensão necessariamente depende da outra para efetivo funcionamento de uma Instituição escolar. E se há descumprimento de determinação legal, a responsabilidade não recai exclusivamente sobre o professor.

Tomando por base legal o regimento escolar do Município de Cabo Frio, a função tanto do professor quanto da orientação e da supervisão escolar é descrita em artigos. Considerando primeiramente o supervisor ou supervisora escolar com quatro artigos ordenados na seção I do capítulo dois do citado documento. Divididos em direitos e deveres, como destacamos alguns artigos a seguir.

Art. 23. Ao Supervisor Escolar compete: I. Participar da elaboração e avaliar permanentemente o projeto político pedagógico da unidade escolar, com base nas orientações e diretrizes da Secretaria Municipal de Educação, oferecendo suporte técnico pedagógico na implementação do mesmo; (...) VII. Dinamizar o currículo da escola, coordenando e orientando atividades de planejamento de ensino e de execução de projetos didáticos; VIII. Atualizar e/ou modificar o planejamento de ensino com a participação direta dos professores e da direção, adaptando-o à realidade da unidade de ensino, em conformidade com as leis em vigor; IX. Acompanhar, criteriosamente, a execução dos planos de ensino, visando ao aprimoramento dos mesmos; X. reunir, periodicamente, o corpo docente para avaliar os planejamentos, trocar experiências e estudar modificações que se fizerem necessárias, visando à melhoria da qualidade do ensino; XI. Examinar, periodicamente, os diários de classe para verificar se o registro dos conteúdos está condizente com o plano curricular; (REGIMENTO ESCOLAR DO MUNICÍPIO DE CABO FRIO, 2011, p. 11-16).

Considerando o que acima está exposto, evidenciamos a indispensável necessidade de interação entre os docentes e a equipe técnico pedagógica para as dinâmicas pedagógicas que, muitas vezes repetimos, podem ser consideradas somente administrativas. Se a lei 10639/03 e a 11645/08 não estão sendo cumpridas na escola há uma corresponsabilidade entre professores, direção, inspeção, orientação e supervisão escolar. É também um problema pedagógico quando uma lei é descumprida. Entretanto, se em um conjunto de regras, somente uma ou outra é “esquecida” ou negligenciada podemos fazer deduções que nos levam a desconfiar de algo a mais do que o esquecimento. Nessa disputa de memória legal o que é lembrado e cobrado e o que é esquecido e não cobrado pode nos revelar um tipo de racismo velado. Portanto, nos parece um problema mais amplo do que cumprir ou não uma lei. Quando muitos atores sociais deliberadamente negligenciam suas obrigações sem que o executivo e seus representantes assim como o legislativo e o judiciário reclamem, denunciem ou tomem as respectivas providências, podemos estar diante de um caso de racismo Institucional.

Procurando compreender esse fenômeno, nos utilizamos da metodologia da história oral e entrevistamos alguns atores no universo pedagógico da escola. Entrevistamos a supervisora escolar de uma das duas escolas pesquisadas, a escola Santos Anjos Custódio. Preferimos por metodologia da entrevista não citar o nome verdadeiro e vamos denominá-la Sra “P”. A entrevista nos foi concedida no dia 02 de junho de 2016, nas dependências da escola.

A Sra. “P” se apresentou falando o seu nome, sua formação e o tempo que trabalha como supervisora escolar, especialmente, na escola pesquisada.

- “Eu trabalho tem quatro anos nessa unidade escolar. Na verdade, tem apenas dois anos que a escola mudou a direção. Antes era muito fechada, muito fechada no sentido religioso. Era na época uma direção fechada, antiga (**entendi que se referia a idade da antiga diretora**) e eram indicadas pelas irmãs, por uma irmandade acredito, irmandade do Santos Anjos Custódio. Que que acontecia? Era um acordo entre a prefeitura e as irmãs onde elas não abriram mão da indicação da direção da escola. E o Município colocava os profissionais? Pagava os profissionais da unidade escolar e tinha um contrato de aluguel? Mas, ela não abria mão de colocar a indicação, onde foi que a diretora ficou por muito tempo, diretora Marilu, éhhh...

- Por quanto tempo ela foi diretora? Você tem noção?

- Ela? Ah, eu fiquei com a Marilu por uns três anos. E ela já estava bastante tempo.

- Quanto tempo?

- Vamos colocar sete, oito.... Por aí, entre oito, nove anos. Aproximadamente uns oito anos para eu te falar a verdade. De repente dez é um porquinho de mais. Mas, eu posso te passar essa informação mais certinha. Com certeza posso te passar.

- Na gestão anterior existia claramente uma influencia das irmãs,

- São freiras?

- São freiras. São, são, são. Existia claramente uma.... Mais a doutrina católica sim, a gente percebia isso sim. Porque a própria diretora mesmo era muito católica, né? E... Tinha até aula de religião, né? Pro primeiro segmento porque lá era uma unidade escolar de primeiro segmento. Era, já não é mais. Esse ano já não é mais. Agora é de primeiro segmento até o segundo segmento, né? Então, do primeiro ano ao quinto ano tinha aula de religião. Quem dava aula de religião era a freira da escola, né? A irmã “Kerlúcia” deu aula e até hoje trabalha na escola. Então, ela fazia um trabalho dentro da carga horária fazia.

- Dentro da grade?

- Isso, dentro da grade lá estava a aula de religião.

- Ela trabalha com o que lá hoje?

- Na verdade é, esse ano, ela não está atuando na escola, mas até o ano passado. Ela também é psicóloga. Ela estava fazendo um trabalho de psicologia na escola. Como psicóloga atendia alunos, mesmo tendo orientação educacional, ela era uma profissional contratada, mesmo depois de eleita uma nova gestão. Porque foi a primeira vez em cinquenta anos foi feita uma eleição. E ela foi contratada pela prefeitura do Município para trabalhar como psicóloga na escola. A freira né? A irmã Kerlúcia. Esse ano ela não está atuando. Vou voltar um pouquinho na gestão passada. A gente percebia que.... Que as coisas não fluíam tão bem. Entendeu? Que os discursos eram mais católicos. Né? Até alguns pais reclamavam... A gente tem uma comunidade ali, por incrível que pareça muito evangélica, né? Uma comunidade.... De pescadores, uma comunidade antiga, mas também uma comunidade que tem uma situação um pouco à margem, né? Tem tráfico, tem problemas de questões familiares, né? Problemas sociais..., Mas, a grande maioria ali eu percebo que são de evangélicos.

Nos parece, em função das informações da Sra. “P” que o hibridismo aparente do espaço, católico particular e público laico, camufla os imperativos de cultura religiosa. Se as freiras são representantes da igreja católica e a associação representa a congregação das freiras, difícil compreender esse ambiente pedagógico e escolar como um espaço de representatividade laica e pública.

- E havia ali algum conflito religioso? Dessa comunidade evangélica em um espaço católico?

- A escola tem um espaço legal. Mas, quando faziam a reunião, uma palestra, quando chamavam os pais e os alunos faziam dentro da igreja.

- Lá tem igreja também?

- Tem uma igreja. Lá dentro.

- Dentro da escola?

- Dentro da escola. Tem uma igreja. Que é onde as irmãs, tem as residências das irmãs. E tem uma capela, digamos assim. Uma capela. Lá tem missa.

- Tem padre?

- Não. Acho que as vezes o padre da paróquia de... São Cristóvão vai até lá. Lá só tem freiras. O espaço já era um espaço católico. E às vezes uns pais questionavam. Porque lá tem imagens, né? É um espaço católico! Tem imagens e tal... E questionavam ou reclamavam para que os filhos não iriam, né? Participar de tal situação porque aquele ambiente não era bom. Mas, sempre foi naquele ambiente. A diretora antiga nunca fez questão de mudar isso, de tentar dialogar, de tentar resolver, enfim. Foi um lugar que ela decidiu que seria ali é assim foi até o último momento da gestão dela também. Até o último momento que ela ficou na escola. (...)"

Os anos de 2015 e 2016 foram de muita complexidade política no Município de Cabo Frio. Vários serviços municipais foram interrompidos ou prejudicados. O prefeito, alegando crise econômica, começou a atrasar pagamentos, demitir funcionários, até ao ponto de não pagar o décimo terceiro e um terço de férias dos profissionais da educação. Razão pela qual muitas paralisações foram realizadas e uma greve que iniciou, com algumas interrupções, no final do ano de 2015 e ainda persiste até o momento de produção dessa dissertação. Por essas razões, a nossa pesquisa foi muito afetada. Centenas de profissionais deixaram a rede municipal buscando melhores condições de trabalho. Por inúmeras vezes as escolas pesquisadas encontravam-se fechadas em função do movimento de greve e paralisações. Tentamos muitas vezes contato com a associação para realizar entrevistas com membros da diretoria. Não conseguimos. No final do mês de junho conseguimos a entrevista com a presidente da associação da escola Santos Anjos Custódios a freira superiora Kerlúcia. Nessa importante entrevista para esclarecimento de procedimentos adotados pela escola, soubemos pela própria presidente que embora não seja um impedimento para fazer parte da associação ser de uma outra religião, “fica mais fácil quando a diretora está ligada a pastoral”. Segundo a professora de língua portuguesa com quinze anos de rede municipal Caroline Moraes: “não faz tanto tempo essa associação ligava para os professores e professoras para saber se eram católicos, caso não fossem não aceitavam para trabalhar na escola. Isso aconteceu comigo”. O grande divisor de águas dessa questão nos pareceu ser o fim da indicação da direção da escola por essa associação. Em 2014 foi o primeiro ano em que a comunidade escolar pode escolher, democraticamente, sua equipe diretiva. Dessa forma, evidenciamos um exemplo de objetiva

interferência do ‘ethos’ católico na rotina pedagógica da escola quando um professor era ou não direcionado para a escola em função da sua religião.

Retomando a entrevista da Sra. “P”:

“(…)- Quando as freiras indicavam a direção, a direção tinha autonomia ou ela tinham periodicamente reuniões com as freiras? Como era isso?

- Aparentemente, parecia que a diretora tinha autonomia sim, mas tinha uns encontros.... Acho que.... Eu nunca vi esse encontro na escola. Visível, tipo vou lá que eu tenho reunião com as freiras. Ela às vezes falava assim, deixava escapar, aí eu tenho que falar com as feiras fulana de tal não sei quando. Eu ouvia isso, mas eu nunca vi, né? Eu nunca participei dessa situação. Mas, eu acho que tinha sim...

- Você chegou a presenciar alguma situação de conflito ou intolerância religiosa? Alguma criança ou adolescente, ou algum pai tenha vivido isso? Porque você me falou que tinha alguns pais que reclamavam da questão da imagem?

- Isso...

- Que os pais eram evangélicos e que reclamavam de ter reuniões dentro da igreja...

- Sim...

- Alguma coisa para além desses questionamentos?

- Não. Nunca percebi não.... Assim, alguma questão dos alunos em relação a isso não. Mas, tinha mesmo mais os pais que questionavam sim. Eu não posso afirmar que tenha visto ou se eu ouvi. Mas, o que tinha era mais alunos não querendo ir. Mas, ou ficava fora. Mas, era o que eu via. Não via outro tipo de situação. A reclamação era mais do local. Não a escola tomando ou a direção partindo ou de intolerância.... Poderia ter uma situação de intolerância meia disfarçada, camuflada..., mas, não era visível.

Nesse trecho acima, “poderia ter uma situação de intolerância ‘meia’ disfarçada, camuflada..., mas, não era visível ” expõe de maneira contundente, segundo essa entrevista (nas demais também teremos mais elementos dessa mesma questão), de pontos sensíveis dos imperativos de cultura religiosa. Como fazer reunião de uma escola pública dentro da capela? Como manter a laicização dentro de uma igreja? A naturalização do ensino da história do cristianismo que evidenciamos nos diários de classe, de certa forma, era também materializada nessas reuniões. E se fosse uma reunião da escola em um terreiro de candomblé? Teriam ou não a mesma naturalidade? Embora não tenhamos a chance de fazer exatamente essa comparação porque não há escolas públicas em Cabo Frio alugadas de espaços de religião de matiz africana, considerando as análises dos documentos de diários de classe das aulas de história, de fato, não podemos afirmar que teriam a mesma naturalidade, mas na medida que o desconhecido pode gerar desconfiança pelo simples fato de ser desconhecido, sem conhecimento da história da cultura do negros de dos indígenas muito provavelmente o estranhamento seria a regra. Como também não seria surpreendente a intolerância. Essa mesma situação se repetiu na outra escola. No início desse ano de 2016, a rede municipal estava em greve assim como terminou o ano letivo de 2015. Razão para uma reunião convocada pelo então diretor “Sr. X” que, mesmo sem consultar o Conselho Escolar da escola, realizou a reunião de dentro da igreja ‘Assembleia de deus’ (anexo 5).

- Enquanto você como supervisora. O que você julga que é mais importante na execução pedagógica? Na função que desempenha com os professores, o que é mais importante? Ver as provas? Os diários? A questão do uso do livro didático? O que para você é indispensável que os professores realizem? Você verifica os diários? Não isso aqui precisa ser feito...

- Eu acho que tem a chatice sim, né? A questão burocrática que faz parte do meu trabalho, entendeu? Então deve ser cobrada a questão de planejar, de se colocar lá os conteúdos no diário, né? Direitinho. Isso aí faz parte e não tem como fugir desse tipo de cobrança ou orientação, ou fiscalização porque isso aí tem que ser feito. Mas, eu acho que o mais importante hoje, por mil questões, dentro da escola é a gente fazer um trabalho pedagógico de acordo com os conteúdos sim, porque tem que ter, têm que ser trabalhados porque eles vão precisar disso lá na frente. Pro futuro deles. Fazer um acompanhamento sim dos conteúdos, acho que essa questão dos conteúdos tem que ser trabalhado. Porque cada professor tem uma forma de trabalhar, tem uns que tem realmente aquela forma maestria, tem vocação para ensinar, né? Mas, acho há formas diferentes de ensinar os conteúdos. Não é para fazer palhaçada.... Sabe? Para fazer algo como um professor bobão. Não é isso que eu estou falando, mas eu acho que a gente pode fazer um link com uma situação que está acontecendo, puxar com a história, ou sei lá.... Com a matemática, pra fazer esses links, mas não deixar de fazer esse conteúdo ter sentido. Tem que ser dado, porque isso será cobrado lá no futuro daquele aluno. Então, eu acho que os conteúdos são muito importantes não esquecendo também a questão da realidade da comunidade que você trabalha ou vai trabalhar, né?

Se a comunidade tem de ser considerada não entendo o conteúdo de história que poderia contemplar as leis serem só trabalhados pelo projeto 'mais educação'. E muito menos isso não ser desenvolvido nas aulas de história.

- Então, você acha que é importante a verificação dos diários? Você verifica?

- Verifico. Eu verifico assim. Como eu também trabalhei no primeiro segmento de primeiro ao quinto ano, é bem diferente. Eu percebo que é bem diferente... Eu acho que quando a gente trabalha no primeiro segmento a gente também tem mais cobrança da secretaria de educação! Ao trabalhar com o primeiro ao quinto ano, né? Quando a gente trabalha com o segundo segmento, eu já trabalhei com os dois ao mesmo tempo eu percebo uma diferença das cobranças. Porque o professor do segundo segmento.... Você é professor de história! Quem sabe de história é você não sou eu! Né? Eu não sou habilitada para a história, não sou habilitada para a matemática, habilitada para a língua portuguesa.... Eu sou habilitada para o pedagógico e pronto! E sendo do primeiro ao quinto ano, normalmente o profissional não tem habilitação para dar só uma disciplina, mas tá habilitado para dar um pouquinho de cada matéria pra dar aula...

- Não é especialista...

- Exatamente! Entendeu? Então, a gente acaba ficando mais envolvido com esse profissional. Não é que é cobrança, mas acho que a gente fica mais ali... É... Caderno de planejamento.... Entendeu? O que você está dando... A gente fica mais.... Eu acho que.... Comparando, a gente consegue ficar mais junto do trabalho, fiscalizando mais o trabalho, auxiliando mais o trabalho.... Orientando mais o trabalho do professor do primeiro ao quinto do que o professor do segundo segmento.... É isso que eu acho. Eu acho isso.

- Você vê diferença também entre a execução da lei 10639 e 11645 que determina o ensino da história do negro, do nativo do Brasil e da história da África.... Tem diferença na sua execução entre o fundamental I e o II? Tem diferença ou não? Nos diários que você verificava tanto para um segmento quanto para o outro a lei era cumprida? Tanto para o professor quanto para a professora, há professor homem no primeiro segmento?

- Eu não trabalhei com um homem, mas tem... A lei não determina que só os professores de história façam esse trabalho no fundamental II, os professores das demais disciplinas também precisam se envolver com o processo pedagógico de execução da lei.

- Você via ou vê diferença nas ações desse trabalho? Você vê isso acontecendo ou não vê acontecendo?

- Eu via diferença sim.... Porque na verdade, o primeiro segmento faz uma coisa, assim... Um trabalho mais.... Digamos pra... Festa! Entendeu? Não sei se estou usando a palavra certa.... Mais é mais festivo, mais.... Descontraído.... Talvez pela idade das crianças, mas falta sim, uma... Parte.... Mesmo que os pequenininhos.... Falta a gente abordar melhor esse assunto, trabalhar melhor esse tema. Eu trabalhei também em outra unidade, trabalhei também na escola São Cristóvão antes da escola Santos Anjos que também tinha o primeiro segmento. As professoras do primeiro segmento elas se esforçavam, a gente via isso... A gente tem que trabalhar... A gente dizia isso.... Não precisa esperar as datas comemorativas... A gente que falar disso ao longo do ano... A gente tem que fazer e aquela coisa toda, mas sempre que acaba que quando chega 20 de novembro faz alguma comemoração, faz alguma apresentação.... Isso os pequeninos fazem mais.... Esse tipo de coisa, realmente. Mas, lá no Santos Anjos no segundo seguimento tinha o “mais educação”, tinha o programa mais educação e por incrível que pareça a coordenadora era uma ativista do movimento negro é realmente o trabalho era muito bem feito. Era, sabe? Sempre durante o ano tinha várias atividades... A gente tinha roda de capoeira, a gente tinha... Os meninos gostavam de tocar pagode. A gente tinha dança com uma pessoa maravilhosa de Arraial do Cabo chamada Suzana, dançarina de danças afro. Excelente a participação dela. E ela sempre trabalhava, contava histórias... E agente via mais o link da história da escola com o ‘mais educação’. Via esse trabalho sim ser efetivado na escola Santo Anjos Custódio. Entendeu? Mais forte pelo programa mais educação.

Nesses trechos gostaria de destacar a importância da formação. Fica nítido o desconforto da supervisora em relação ao segundo segmento do Ensino Fundamental, nos parecem as “instabilidades produtivas para mudança cultural” que nos ensina Bhabha. É uma reclamação muito comum entre os professores e as próprias supervisoras. Como estabelecer uma supervisão sem o conhecimento específico de cada disciplina. De um modo geral, os professores desse segmento reclamam que as supervisoras “só sabem apontar o óbvio sobre as disciplinas onde são os professores os especialistas e cobrar o que é burocrático”. Não temos nessa dissertação como não era objeto da pesquisa elementos para concordar ou discordar tanto da supervisora Sra. “P” quanto dos professores de história entrevistados, mas urge entendimento, “negociação”. A falta de compreensão desses atores educacionais da importância das leis promove, ao menos em uma das escolas, o que verificamos nos diários. Dois anos consecutivos onde nenhum diário tinha ao menos um trabalho sobre conteúdos relacionados aos pressupostos legais.

O que nos parece a principal falha para o cumprimento das orientações pedagógicas das leis é a transferência de responsabilidades. O professor de história não cumpre porque supostamente não é cobrado ou porque quem cobra não “sabe do que está falando”. Quem faz a cobrança supervisionando tem melindres porque não tem formação para

tanto: “habilitada para a história”. E o trabalho pedagógico sobre o que solicitam as leis dentro da escola fica, quase que exclusivamente para quem teve formação sobre esses assuntos. Como no caso das professoras que fizeram registros nos diários de classe de aulas contemplando conteúdos relacionados às leis. Tivemos oportunidade de verificar na formação que ambas tinham feito curso de formação sobre as temáticas relacionadas as leis. Ou ainda, no caso da escola da supervisora entrevistada, a coordenadora do projeto “mais educação” que “era uma ativista do movimento negro é realmente o trabalho era muito bem feito” (anexo 2).
E nas aulas de história?

- Deixa eu entender, quantos professores de história são? Isso (o trabalho realizado pelo projeto ‘mais educação’ era abraçado pelos professores?

- Eram dois, três, cinco!

- Eram efetivados pelos professores de história também?

- Era sim!

- Isso se materializava nos conteúdos também?

- Sim, mas nem sempre. Porque é muito complicado de estarmos juntos porque cada um tem o seu horário e é bem complicado acompanhar... Fica difícil a gente se encontrar... Mas, pelo menos uma vez por mês. A gente dava um jeito de se encontrar. Todo mundo no mesmo horário para ver o que estava se fazendo. O que estava conhecendo. O que estava dando certo. E eu percebia também pelo que eles me passavam, porque nem sempre a gente está lá para poder ver, mas que eles tentavam fazer um trabalho legal. Entendeu? Trabalho de pesquisa. De debate com os alunos em sala de aula. Né? Talvez precisasse ser mais... É... Com frequência. Digamos assim, com mais frequência e que não ficasse só como um trabalho de história. Poderia estar trocando com outras disciplinas. Mas, a gente conseguia fazer e eles faziam o que podiam, né? O que dava para ser realizado.

- Então, na sua opinião, na sua leitura, nas suas observações enquanto supervisora, as leis são respeitadas e eram respeitadas nessa escola?

- São, são, são... Mas, poderia ser mais... (risos).

- O que seria esse mais?

- O que seria esse mais para mim?

- Sim

- É... Todas as disciplinas desenvolvidas! Todo corpo docente desenvolvido! Fica muito circunscrito na história? Fica muito com a arte.... Mais assim.

- E quando você narrou a experiência do ‘mais educação’ que mobilizava, me parece segundo o que você falou, tinha problema também como o uso do tambor? A própria capoeira?

- Não, não tinha.

- E em relação à comunidade evangélica?

- Nunca percebi. Talvez os pais, eu não parei até agora para pensar nisso, mas talvez os que não faziam eram porque os pais não queriam. Pode ter tido isso, né? Mas, eu sei que tinha um movimento legal. Talvez os que não gostavam não estavam participando do programa, né? Porque o pai tem que ir lá, é no horário do contra turno. Isso poderia ter acontecido sim. Pode, mas eu não sei responder sobre isso. Não posso afirmar isso.

- O ensino religioso não tem mais, né?

- O ensino religioso não tem mais porque.... Desde o ano passado, ano passado né? Desde o ano retrasado que não tem mais na verdade o ensino religioso. Foi gradativamente.... Cada ano estavam tirando uma turma. E no ano passado a gente só tinha o quinto ano. Aí nesse ano a gente só tem de 6º ao 9º ano.

- E era sempre relacionado a doutrina católica?

- Sim, sim, sim.... Agora que é diferente né? Agora foi uma eleição... É por incrível que pareça. Agora são três pessoas com religiões diferentes. E né? Muito diferente!

- E como é que é isso, por gentileza?

- Muito legal! Muito...

- É? Por que?

- É legal trabalhar. Pessoal cabeça aberta. Todos cabeça aberta. E a gente sente a escola mais livre. É interessante né? Parece que antes a gente era meio oprimido. Mas, agora a gente se sente.... Todo mundo se sente mais livre! Né? Em se expressar.... Em trabalhar.... Em dar opinião... Né? Claro.... Que temos regras que temos que cumprir e vamos cumprir, mas não ninguém impondo. É um ambiente mais agradável de trabalhar. Não deixa de ser. Hoje, em comparação ao passado como eu te falei, a freira que trabalhava como psicóloga ela fazia um trabalho paralelo com a orientação educacional.

- E tinha conflito com a orientação?

- Tinha! Tinha.... Começou no final do ano a ter esse tipo de interferências sim é de ter conflitos. Porque a orientação fazia um trabalho, ela não é psicóloga, mas a psicóloga né? A freira achava que tinha de ser de uma outra forma. E acho que são poucas as escolas que tem psicóloga na rede.

- Para te falar a verdade nem sabia que isso era possível. Que isso existia! Ou existe...

- Mas, existe e é problemática essa situação. Porque uma acaba interferindo no trabalho da outra e acaba sendo muito conflitante essa situação. Hoje não temos. Não temos esse tipo de trabalho mais lá. A freira.... Digamos assim... Sem vínculo empregatício, mas de vez em quando está lá. Vai lá... Visita a escola... Conversa com a gente... Bate papo... Alerta sobre alguns alunos pra a gente, porque não verdade elas moram na comunidade, né? Elas dormem ali, residem ali. E como o bairro tem um movimento.... Né? Tenso de tráfico de desvio da comunidade. Às vezes elas observam alguma coisa que aconteceu à noite. Do pessoal do movimento. Se alguém entrou na escola.... Não fizeram nada, mas pularam o muro por alguma situação. Ela relata, ela vai lá e conversa com a gente. Mas, ela não tem mais nenhum vínculo com a unidade escolar.

Como não há vínculo? Não concordo com a supervisora. Pode não haver mais vínculo empregatício, mas a relação incluindo a hierarquia ficou claro para mim quando, por exemplo, a freira superior nos dava ou não autorização para registrar a foto dessa ou daquela parte da escola. Ou ainda, agora de acordo com o depoimento da Sra. "P" quando a própria freira psicóloga interferia no trabalho da supervisora escolar.

- Nesse sentido do vínculo com a ordem católica, as datas comemorativas dos santos católicos são comemorados? Aos ritos da doutrina católica como os feriados Santos são celebrados? A escola celebra?

- Não. Não celebra!

- E a feitura do tapete? A escola faz ou não faz? (Cabo Frio têm a cultura de fazer tapetes no feriado católico de 'Corpus Christie')

- Faz. Faz sim todo ano, mas esse ano a gente não fez pelas questões financeiras. Mas, a escola sempre participou lá na paróquia de São Cristóvão.

- Mas, as temáticas dos tapetes eram sempre temáticas religiosas?

- Religiosas.

- Católicas?

- Católicas. Sempre religiosas.

- Nunca houve uma tentativa de expressar uma outra ideia ou outra religião?

- a gente até que na verdade nunca tentou.. Acho que seria possível. A gente acabou, tipo... Acostumando com a situação e ficamos talvez deixando por isso mesmo.

- E por fim, tentando tirar o maior proveito acadêmico possível, mas sem abusar tanto da sua boa vontade. Sem querer te atrapalhar tanto...

- Nada...

- Esse ano é ano de olimpíadas, vocês estão tocando nesse assunto? Em mitologia grega? Como é que está isso?

- ah.. Daniel... Tá tudo tão complicado na rede... Tá... Vou te contar... Assim... Talvez até num desabafo! (sobre a 'crise' da prefeitura de Cabo Frio) Tá todo mundo muito pra baixo! Capengando... Tá todo mundo capengando. A gente... O professor tá muito desestimulado... Sabe? Tá faltando... Tá faltando tudo! Tá faltando ano (...)"

Segundo o que evidenciamos na análise dos diários, o trabalho pedagógico de história atendendo a determinação legal ficava a cargo do programa “mais educação”. Parece-nos ser indispensável articular trabalhos de formação que possam também contemplar o trabalho das supervisoras. Precisamos, entretanto, considerar que esses anos foram atípicos no município pelas razões citadas. E talvez o próprio diário das aulas de história e a ausência de trabalhos da mesma natureza do que foi desenvolvido pelo projeto “mais educação” seja reflexo disso. Porém, como foi relatado pela supervisora Sra. “P” a coordenadora do projeto “mais educação” era do movimento negro e conseguiu realizar projetos comprometidos com os fundamentos pedagógicos das leis. Sendo exemplo de que era possível, ao menos a partir da nova gestão eleita pela comunidade, o trabalho combinando e ressaltando aspectos das culturas de matriz africana e afro-brasileira. O projeto “mais educação” foi um entre tantas outras atividades e projetos cancelados pela prefeitura. A coordenadora não trabalha mais na escola e não mora mais na cidade, por isso, não conseguimos contato com para uma entrevista.

A entrevista com a freira superiora Kerlúcia nos foi concedida nas dependências da escola Santos Anjos Custódios no dia 22 de junho de 2016. Foram quase duas horas de entrevista e pela relevância do seu conteúdo e contextualização de parte do histórico da escola e autorização da própria por escrito, resolvemos reproduzir uma significativa parte.

-Meu nome é Daniel, sou professor de história, nesse momento estou na função de pesquisador e gostaria de conversar com a senhora fazendo algumas perguntas. Gostaria que inicialmente a senhora se apresentasse e qual o vínculo que a senhora tem com o espaço. E esse espaço é muito interessante porque é um espaço escolar público dentro de um espaço religioso. É isso é muito interessante para a pesquisa que estou fazendo. Queria que a senhora contasse um pouco da história da escola para nós.

-Meu nome é Kerlúcia Martins da Silva, hoje estou como presidente da associação dos Santos Anjos Custódios em Cabo Frio. A nossa associação já tem 52 anos de fundada. Foi fundada em 1963 por um grupo de freiras irmãs que vinham todas as férias de julho, do Rio de Janeiro onde nós tínhamos até o ano passado um abrigo, outrora um orfanato né? Que a nomenclatura era essa... Né? E as irmãs vinham para trazer as meninas que eram internas de lá pra passar as férias aqui, para ir a praia... Porque era mais tranquilo... E como as irmãs tinham amizade com o Senhor Paulo Burle e a esposa dele... Que é proveniente Parque Burle (nome do bairro onde hoje se encontra a escola) por causa desse casal. Um casal muito caritativo amigo dessas irmãs na época.... Elas ficavam na casa desse casal. Em frente às palmeiras (praia de Cabo Frio) e... Por ocasião de uma dessas férias, o Sr. Paulo

Burle trouxe essas irmãs neste terreno, em um terço desse terreno. Que é um pedacinho de onde hoje está a capela por onde o Senhor entrou...

- Sim...

-Onde o senhor entrou por lá tem uma capela enorme... E ele ofereceu a oportunidade de virem pra cá pra catequizar as crianças. Porque não havia nem colégio, nem escola no bairro e nem catequese. As crianças que quisessem catequese teriam que ir ao centro de Cabo Frio.

-Isso em 1963?

-Sim, 1963. Porque como o terreno era dele... E as irmãs não acharam por mal e começaram a vir todos os sábados. Reuniam as crianças exatamente onde tem a capela, antes não tinha nada. Mas, tinha uma árvore muito grande e tinham várias palmeiras que agora também não tem. Né? Tem só os pés de “carnaúba”... E as crianças sentavam em um número de 103,104 crianças... E as irmãs vinham catequizar. Terminavam a catequese, rezavam um terço e faziam uma procissão que ia daqui até o areal. Chamava de areal à época, que é onde hoje é a praça da América central (outra localidade de Cabo Frio distante em torno de 10 km). É assim era em todos os sábados. As irmãs faziam isso todos os sábados. É cada vez aumentavam o número de crianças... Mas, as irmãs perceberam... As três que vinham, a irmã Fernanda e Aracélia e a outra que agora não me lembro o nome... Eram três que vinham sempre porque no passado religiosa não andava sozinha. Não saía na rua sozinha, sempre em dupla... Elas começaram a perceber que era complicado catequizar as crianças porque nenhuma sabia ler, não tinha criança que sabia ler. E ajuda. Saber ler ajuda porque na época o catecismo era decorado. Pra você decorar não basta só ouvir... Né? Se você tiver os recursos de leitura você decora melhor... e começaram um projeto de alfabetizar... mas, alfabetizar onde se não tinha casa... não tinha casa que coubesse todas aquelas crianças...

Na construção do histórico narrado pela freira superiora foram entrando funcionários da escola no recinto que estávamos. Cordialmente nos cumprimentavam, mas por repetidas vezes perguntavam se a ‘irmã’ estava precisando de algo. Ou na medida em que a entrevista era realizada, a desenvoltura de abrir gavetas para pegar chaves para dar aos funcionários, para nos apresentar essa ou aquela foto explicitava grande intimidade da freira superiora com a secretaria da escola e a ainda a intimidade com os espaços escolares “públicos” para manipular esse ou aquele documento.

- Quantas crianças?

- De 104 a 105, cada sábado aumentava mais... e as irmãs começaram a trazer uma senhora que vinha também lá do Rio que cozinava... e começaram a fazer um lanchinho, né? Então, juntavam o útil ao agradável. E o Sr. Paulo Burle resolveu oferecer... eu dou essa parte do terreno, se vocês quiserem fundar uma comunidade aqui... isso era o ano de 1963. E a irmã Fernanda que era uma mulher muito prática, faleceu com 100 anos, ia fazer 101, faleceu no Rio que é aquela ali que está no quadro (anexo 5) (apontando para a sala da direção da escola onde está o quadro, a entrevista foi concedida na sala da orientação escolar, próximo da secretaria e da sala da direção) era a última fundadora viva...

- A Sra me autoriza a tirar uma foto? (a pergunta foi proposital para constatar nossas impressões sobre a liberdade completa e absoluta da freira na escola)

- Autorizo, autorizo... a irmã Fernanda conseguiu montar a associação nos moldes das leis àquela época, como associação, né? Sem fins lucrativos... né? Conforme a lei manda. Juntou um grupo de associados que precisa ter para montar uma associação. E para que o Sr. Paulo Burle passasse o terreno para o nosso nome, né? O nome da associação.

-Entendi.

- Para você construir algo dentro de uma propriedade que fosse sua de fato. E aí se começou a construir...

- Então foi uma doação... do terreno?

- Sim do terreno, de um terço...
- **Doação para a irmandade que a Senhora faz parte?**
- Congregação, é congregação.
- **Desculpa.**
- Congregação de Santos Anjos Custódios. So que...
- **E é de onde do Rio?**
- Da Espanha. Nossa casa mãe é da Espanha. Continua na Espanha. Só que para se localizar dentro de um país, nós estamos organizados em associação. Né? Que nem tem as outras ONGs...
- **De aonde na Espanha?**
- Na Espanha é em Bilbao. A casa mãe de onde tudo saiu é lá. E nós temos uma sede em Madri, onde está a parte jurídica toda internacional da congregação, né?
- **É como as congregações como as irmãs ursolinas?**
- Isso. Todas as congregações no Brasil têm uma casa mãe e as outras são como filiais a nível civil. Mas, no nosso caso não funciona assim. Nós temos autonomia civil. Cada uma das nossas casas tem autonomia civil, né? Com CNPJ como aqui em Cabo Frio e a de Coelho Neto que tem o CNPJ de lá, no Paraná tem o CNPJ de lá...
- **Mas, são só de freiras?**
- Sim, só de freiras. Ou melhor, não é só de freiras porque assim, nossa associação tem os seus funcionários, tem leigos né? Onde a gente faz um trabalho com leigos. A associação tem leigos trabalhando.
- **Desculpe a ignorância, mas a Sra pode ministrar missa?**
- Não. Nos não celebramos missa. Nenhuma mulher na igreja católica celebra missa.
- **E na paróquia quem fazem as missas?**
- Na paróquia de São Cristóvão... a nossa é uma capela.
- **Desculpa a ignorância.**
- Só para saber... (risos...) a título de curiosidade... quem celebra é o Padre Francisco, porque territorialmente nós estamos dentro de um território, chão né? Território que pertence a paróquia de São Cristóvão à nível de terra, mas somos uma capela privada. Se eu quiser contratar um outro sacerdote... se fosse da China para fazer uma missa para mim, pode. As minhas irmãs contratavam, entende? É porque tem 50 anos que a gente tem essa... sintonia essa amizade (com os padres da paróquia de São Cristóvão)

Embora desde o primeiro contato, antes mesmo da entrevista, tenhamos explicado o objetivo da pesquisa e a função acadêmica, a Sra. Freira superiora ainda que muito segura assinando a autorização da entrevista antes mesmo de começarmos, parecia ansiosa pelo tema da questão da crise da cidade e o não pagamento do aluguel mensal do espaço da escola. Algumas vezes nos perguntou se a entrevista poderia “vazar para a imprensa”. Tranquilizamos todas as vezes, explicando sempre que o objetivo era acadêmico, exclusivamente. E nesse sentido, ainda que administrativamente o hibridismo do público e do privado eram revelados. Assim como o que era da escola pública e o que era da congregação religiosa se misturavam tanto na narrativa quanto nas “ordens”, indicações e autorizações da Sra. Freira superiora nos fazeres da escola. Como se sentia literalmente em casa, na medida em que a entrevista avançava por horas, pedia para o funcionário “Z” (da escola pública) informar às demais freiras para fazerem a oração e realizassem a refeição sem ela.

- **Existe toda uma legislação eclesiástica... e outra pública e eu me confundi.**

- Isso, existe. Dentro da eclesiástica uma paróquia compõe uma extensão territorial. A nossa extensão territorial pertence a São Cristóvão. Mas, como a nossa capela pertence a uma congregação privada. Ela é do dono. Por mais católicos que todos possam ser quem manda é o dono, vamos dizer assim.

- E essa associação faz com qual frequência as missas?

- Todos os sábados as missas. Tem missa, o padre vem e celebra aqui, né? Os batizados são feitos aqui na capela. Quer dizer era feito, agora tem que ser na paróquia porque a lei manda que seja.

- Casamento também?

- Tem casamento, antigamente tinha aqui, mas agora só na paróquia. Juntou quase que tudo lá, assim... são pessoas daqui que são preparadas por aqui. Mas, que casam lá. São preparadas aqui, fazem a crisma aqui e se casam lá. Para o Senhor ter ideia da eclesialidade... a igreja não é separado. Tem todo uma organização... Voltando a questão da escola. Começou com uma campanha que envolveu alguns empresários da cidade e a irmã Fernanda começou a pedir para o então presidente da República de 1965, Castelo Branco, tem até umas fotos dela com o presidente. Ela foi a Brasília para isso. E isso ajuda, né. Como a irmã Fernanda era uma freira apostólica. Uma freira pouco atípica, vivia mais na rua do que em casa. Do nosso estilo de vida, a gente sai, mas não o tempo todo. Se morresse alguém no bairro a irmã Fernanda ia velar o corpo do morto no meio da rua. Entendeu? Podia ser o que fosse o cidadão... tudo é filho de Deus. Então, ela ficou uma mulher muito conhecida. Fulano tá doente... ela que ia... tá faltando pão ela dava pra pessoa. Foi ela que iniciou um trabalho que já tem 50 anos, toda semana nós damos pão para quem precisa. Nós ganhamos doações e na quantidade que tem nós vamos dando. Mesmo tempo da escola. Começou a campanha e começou a construção. Em 1965, inaugurou a primeira salinha que é onde está a sala dos professores. Foi a primeira sala de aula de turminhas para a alfabetização. Claro que com o passar do tempo, isso foi ampliando, né? Sempre aumentando mais...

-Na ocasião de 1965, a escola tinha algum vínculo com o governo? Com o espaço público?

-Nenhuma.

-Nenhuma?

-Não se cobrava nada para a criança vir a ser alfabetizada. Mas, não era nem municipal e nem estadual.

-Era um espaço particular autorizado pelo governo?

-Isso, exatamente. Ela funcionava assim. Para alfabetizar. O objetivo era esse... para catequizar tinha que alfabetizar... só que terminava uma turma as crianças queriam fazer mais... dar prosseguimento né? Não tinha escolas aqui... as próprias irmãs passavam nas casas e traziam as crianças de Kombi.

-Interessante.

-E assim foi passando o tempo e foi ampliando. Até que em um determinado momento que eu não sei de cabeça, tem que ver nos documentos da escola, firmou-se um convênio com o Estado.

-Com o Estado?

-Com o Estado... o primeiro convenio que nós tivemos foi com o Estado. Sempre salvaguardando os direitos de nós que construímos. O direito é nosso. Por que tudo fomos nós que construímos. Só depois que a prefeitura construiu essa parte das novas salas... isso já no segundo contrato, entende?

-No segundo com a prefeitura?

-Isso com a prefeitura municipal de Cabo Frio. No segundo convenio com o município. A quadra foi as irmãs que construíram e depois a prefeitura colocou o piso e cobriu. A irmã Valentina que construiu. E ela se aposentou pelo Estado, era pedagoga...

-A Senhora é pedagoga?

-Sou psicóloga.

- Sra fez psicologia aonde?

-Fiz no Paraná, no Centro Universitário de Maringá.

-A Sra está a quanto tempo aqui?

-Eu voltei tem 2 anos. Eu tenho 18 anos de freira. Estive por aqui numa outra gestão, depois rodei por ai... to querendo rodar de novo... (risos) e o que que acontece? Com o passar do

tempo o convênio com o Estado foi se tornando insustentável, porque alguém do sistema político da cidade queria porque queria, não sei porque motivo eu não estava aqui nessa época, queria passar um muro entre a escola e a nossa congregação, nossa casa (as irmãs moram na escola). Para nós, qualquer tentativa de separação física da escola e da nossa casa, uma vez que a escola quem construiu fomos nós durante muitos anos, nós dávamos ensino religioso durante muito tempo na escola. Até os governos nos solicitarem que não tivessem mais... e depois foi tendo uma escassez de religiosas muito grande, nessa crise religiosa também, para lidar com as crianças precisa ser mais jovem... mais atualizado, né? Mas a crise da vida religiosa, os governos foram se aproveitando da situação e assim... segmentando.. tirando a gente dos espaços. Como foi feito na saúde. No passado a gente sabe que estava na mão dos religiosos. Depois foi sendo tirado. Quando que esse político queria porque queria né? Não sei quem foi, mas queria em nome do Estado passar um muro. Mas, como nós somos uma associação, independente do que o governo do Estado ou a prefeitura considera, nós temos os nossos estatutos que pregam que nós temos que ter uma relação boa com as pessoas, até para promove-las, por exemplo. Uma vez por mês, vem uma médica, não é qualquer pessoa vem dar um curso para as mulheres do bairro para as que tem cultura, para as que não tem... para as brancas, para as negras... católicas, espíritas, para quem for... porque o nosso trabalho é assim... sobre alimentação alternativa... faz tudo gratuitamente...

-Isso tem relação com a escola?

- Não. Mas com a associação.

- Como?

Até o presente momento não conseguimos compreender bem o limite (se existe) de atuação da congregação religiosa e da escola pública. A precisão das fronteiras entre o espaço escola público e sua institucionalização e a sacralidade do ambiente de uma congregação católica. Onde começa uma e o que estabelece o fim da outra. Parece nos mesmo uma etapa do processo de mudança pela municipalização documentada desde 2014 com a nova parceria. Seria relevante para esse entendimento mais entrevistas com outros atores da comunidade escolar, mas o tempo limitador não nos permitiu.

- Gente de gente da escola, porque são avós e pais de crianças da escola. Há também a questão da pastoral da criança... ajuda na criação, orientação porque nós temos muitas mães adolescentes. E como estavam querendo ferir o nosso estatuto, nós rompemos... como acredito que deveremos romper novamente... com o atual contrato com a prefeitura... espero que seja em outra gestão que não a minha... eu não sou alguém só de falar não né, sou de fazer... prefiro que seja numa gestão que não seja a minha, porque eu sou filha da cidade e não queria marcar o fim de uma escola, mas como o senhor tá vendo tudo que está acontecendo na cidade... então rompeu o convenio com o Estado acabou em 2000 e começamos com a prefeitura desde 2001. Estava escrito que a associação indicaria a diretora e as duas dirigentes.

- Isso até 2001?

- Não a partir de 2001... no convenio com a prefeitura.

- Quem era o prefeito à época do convenio?

- O então prefeito atual, o Sr Alair.

- O mesmo?

- Isso, o mesmo. Então o que acontece? Esse convênio sobreviveu dessa mesma forma até o ano retrasado (2014) ... em meados desse ano, eu fui chamada porque havia uma lei, não sei até que ponto real, né? Uma lei que dizia que por ser uma escola municipalizada, deveria ter eleições com equipe diretiva de estatutários. Ou seja, deveria ter uma chapa na escola

para elegermos as pessoas. Nós discutimos muito, a madre geral veio da Espanha para isso, né? E nos foi prometido uma coisa que nunca foi feita... que era para que o vínculo nosso como os alunos não acabasse, eu vou te dizer porque depois, se mantivesse alguém da associação ou indicada pela associação, contratada para a escola para ver se fazia valer os valores, as questões axiológicas que para nós são muito importantes dentro de uma relação educativa seja ela qual for... enfim, resulta que no ano passado, depois de muito perturbar, de ir ná, ná... prefeitura inúmeras vezes, né? Com toda a documentação... eles me contrataram... parece até uma coisa irônica... porque o espaço é meu, a casa é minha, a prefeitura apesar de ter hoje um contrato, hoje... foi assinado em novembro, porque já era para ter sido assinado no começo do ano passado...

- Novembro do ano passado? 2015?

- Certo, novembro do ano passado. Desde o ano retrasado que eles estão perturbando com essa situação... bom... assinaram um contrato de aluguel, porque a madre falou não... você vai tirar todos os nossos benefícios... por que qual era o nosso benefício? Estar com os alunos... Não é? De que forma? Indicando a equipe diretiva. O coração da escola é a equipe diretiva, concorda comigo? Né? Os braços e as pernas são os professores, mas o coração, né? Se a gente não vai estar no coração... né? Isso tem um preço! Claro que teria que ser muito mais alto do que foi o que... foi estipulado pela prefeitura, porque nós dissemos x e a prefeitura disse a gente para a terça parte disso... né? A terça parte mesmo... Eu fui chamada em novembro para assinar esse contrato de aluguel com a promessa do atual gestor de que do jeito que estava eu seria sempre a psicóloga da escola... e a gente tem um problema sério aqui porque temos crianças proveniente do narcotráfico, crianças que vivem do narcotráfico, pais que vivem do narcotráfico. Temos uma terceira geração da mesma família de traficantes. Filhos do pessoal do tráfico, né? Frequentando a escola porque tem que estudar, enfim... e porque que eu toco nesse assunto? Porque nós, quer dizer quando falo nós sou eu... já tive que barrar quem queria entrar na escola. Não aluno, mas ex-alunos... claro que se estou vinculada a escola me sinto no direito de proteger os meus... por isso é tão importante a nossa presença... nós nascemos para isso! E no ano passado eu assinei o contrato. Sem o contrato do aluguel e a prefeitura disse e fez de não pagar os meses retroativos... porque um contrato começando em novembro... é como se a escola não tivesse sido usada o ano inteiro... e foi! E aí você me pergunta esse ano todo (2016) como é que foi, como está sendo? Não se pagou, se pagou somente um mês por todo esse espaço o equivalente a R\$6.000,00 foi o valor que a prefeitura aceitou pagar. Tínhamos uma avaliação de um profissional de imobiliária que avaliou em R\$18.000,00 o valor do aluguel que eu mandei fazer esse levantamento. Tudo bem, vai ser seis não tem problema... se achasse que seria não haveria mais a escola aqui e acabou... nunca teve troca de moeda porque vou fazer problema por conta disso? Desde que permaneça uma representante da associação coligada a escola.

- Essa associação é essencialmente religiosa, né? Tem ligação com a irmandade...

- Ela tem 16 leigos, 16 pessoas de fora, mas que são católicas também... né? Porque para ter uma associação precisa ter um conselho fiscal, né? Precisa ter uma equipe administrativa... porque essas pessoas do conselho fiscal, por exemplo, são todos leigos, mas...

- São pessoas da comunidade?

- São pessoas da comunidade.

- Mas, nada impede se eu for de uma outra religião ou se não tiver religião nenhuma e desejar fazer parte dessa associação? Isso me impede?

- Só quem pode impedir é a equipe administrativa... porque, por exemplo, é no nosso estatuto que...

- Só pode ser católico?

- Não é que é assim, tem uma assembleia e tem que ser votado. Somos nós, quando falo nós somos da equipe administrativa da associação... porque está ligada as pastorais... é muito mais fácil se for da igreja católica para aceitar trabalhar de graça... porque não ninguém remunerado pela associação.

- Recuperando... a prefeitura fez um contrato no final de 2015 e até agora (22 de junho de 2016) só efetuou um pagamento?

- Isso só um. Este ano no dia 16 de abril (2016).

- Só fez o pagamento de um mês?

- De um mês.

- No contrato que rezaria, está lá nas cláusulas o pagamento mensal?

- Mensalmente como em um contrato normal de aluguel.

- E vocês entraram na justiça, como é que é isso?

- Não, não entramos! Não! Não entramos na justiça e se você me perguntar por que, eu tenho uma autoridade maior do que eu na congregação e a madre geral para entrar na justiça enquanto presidente da associação, porque o prédio é da associação, correto. Mas a associação, a diretoria é eu e mais duas irmãs. Eu uma irmã e outra leiga. Que mora aqui na frente. Que tem uma farmácia. A dona da farmácia.

Nos parece que a própria prefeitura está se ‘aproveitando’ da condição de religiosidade tanto do espaço quanto das responsáveis para manter a escola, mesmo sem efetuar o pagamento contratado. Dessa forma, acreditamos que a fiscalização do que seria pedagogicamente adequado para essa escola “pública” fica prejudicado. Ou no mínimo, deixado em segundo ou terceiro plano. Como pode solicitar cumprimento de lei se nem o contrato de aluguel é honrado pelo poder público executivo da cidade? A ausência de aulas de história com conteúdos relacionados às leis e a invisibilidade desse trabalho no diário de classe como registro dessas lacunas negligenciado por diversos atores pedagógicos da escola coaduna com uma cultura de ilegalidade. Não era o nosso objetivo com a pesquisa, mas o descumprimento da lei não se restringe às leis citadas.

- Desculpa me a indiscrição, mas a senhora quando foi contratada da prefeitura como psicóloga, a senhora foi paga?

- Fui paga. Eu trabalhei nove meses, mas só fui paga sete meses... aí, veja bem... se quiser saber o valor foi de R\$1199,00 de vez em quando para atender a um pai armado... Mas, porque não fomos para a justiça? Esse ano é ano eleitoral, meu candidato não é o prefeito, isso é claro. Se não a questão da escola já teria sido resolvida. A segunda, porque a madre geral não quer eu na televisão. Por que se eu vier a público é para vir a público... porque eu sou assim... né? Não é para ir para a justiça e fazer um processo contra o prefeito... Se é para entrar no fogo é para entrar no fogo, se você me perguntar se acha que vai valer a pena, eu acho, mas... a minha geral não acha. Entende? Ela não quer essa exposição.

- Ela prefere, então...

- Não sei o que ela prefere... na verdade eu não vou... Sugerir o que ela prefere porque ela é uma outra pessoa. Tem uma outra mentalidade. Eu já teria fechado a instituição, com muita dor porque eu sou nascida e criada na cidade... Eu sou de Cabo Frio... Eu estudei nessa escola! Eu estudei nessa escola quando era do Estado...

- Para o ano que vem não há uma previsão...

- Para o ano que vem não sabemos o que vai acontecer... até porque a gente não sabe até onde vai essa situação em toda a cidade... o que mais me dói nessa situação toda... você pode me perguntar, me dói é... eu não saber... eu não me sentir mais vinculada a escola como eu sempre me senti...

- Como assim, a senhora não se sente mais...

- Por exemplo, isso aí... (rsss) eu não poderia nem estar falando isso... nem tá abrindo isso assim, mas por exemplo, eu tenho um caso x assim na escola. Porque os adolescentes vêm e contam, no momento eu tenho um caso extremamente doído na escola... e eu deveria acompanhar essa adolescente... para eu acompanhar essa adolescente, eu teria que estar vinculada a escola, vinculada enquanto psicóloga recebendo nem que seja, sei lá, um real, enfim...

- Mas, a senhora não está mais?

- Não. Porque o meu contrato... o prefeito tirou meu contrato, não renovou meu contrato... não chamou novos contratados para a escola, nessa linha... E aí você pode me perguntar por que você não está vinculada? Porque como psicóloga a gente só pode atender um menor se for ligado a uma instituição que esse adolescente frequenta, no caso a escola, sem problema. Ou se tiver autorização... é... por escrito... do pai... ou da mãe. No caso específico que eu estou te colocando aqui, a mãe não existe. E o pai existe, mas ele não assinaria pra atendê-la fora da escola, né? Porque a problemática dessa criatura vai chegar até ele.

- eu imagino...

- Então me dói horrores, porque esse é o meu trabalho eu me consagrei pra isso... Por isso eu não gosto de falar sobre esse assunto... eu faria isso em qualquer lugar, mesmo no meio da rua!

- A senhora se sente lesada?

-Profundamente, por isso que eu digo que eu não gosto nem de falar sobre esse assunto (evidentemente emocionada). Porque assim, a gente tem que, a gente não é deus, eu não sou deus... meu trabalho não vai mudar a realidade das pessoas... até porque quem muda sua própria realidade são as pessoas... agora quando você está vivendo num ambiente familiar onde isso é sintoma de uma família disfuncional... se você tem um amparo, nem que seja uma muleta pra te ajudar a rodar esse sistema, entende? Pra fazer uma rotação diferente... Fazer uma rotação diferente você já promove saúde. E aí você ter instrumental pra poder fazer, estar com a criatura ali e não poder fazer... esse ano eu não chamei mais... não chamei nem um aluno para conversar... entende? Mas, 25 já me chamaram... é diferente... entende? Eles batem na minha porta (batendo na mesa) porque sabem que eu não posso mais chamar... e você não poder mais intervir, porque se você intervir, se você disser chama seu pai aqui... a primeira coisa que o pai vai perguntar, ela é o quê na escola? Eu sou dona, mas não tenho mais nenhuma função. Aí você pode me perguntar assim, por que você não faz isso em nome da igreja? Mas, eu preciso da assinatura do cara...

-Porque pode dar problema jurídico, né? Processo...

- Isso... eu adoro o que eu faço, mas... eu até atendo as pessoas de fora, adultos, crianças, né?

-Entendi. Interessante.... Deixa eu tentar recuperar, porque eu não sabia dessas informações e elas são importantes para análise da natureza das relações desse espaço... nesses anos todos a senhora me informou que em 2001 foi assinado um contrato com a prefeitura de Cabo Frio... foi só à partir de 2001, não foi isso?

- Rompeu o contrato com o Estado e desde 2001 até 2013, na verdade mais de dez anos.... Na verdade o contrato, o convênio foi feito sem troca de moeda nenhuma... ele viveu (o contrato, vínculo) até o ano passado (vigência). Ou melhor, ano retrasado no caso, né? Com uma direção indicada pela associação, com uma indicação do corpo administrativo diretivo indicado pela congregação... já tivemos freira como diretora...

-Só não entendi uma coisa... o novo contrato abrindo mão da indicação era um contrato de aluguel, no ano retrasado (2014) né? Isso?

-É...

-Então, o que é que prevaleceu pela mudança?

-No sentido de indicação de equipe diretiva?

-É... isso!

-É porque a advogada que falava em nome da secretaria de educação, nos chamou e explicou que por ser uma escola municipalizada, o ministério público não autorizava mais que houvesse uma indicação. Que funcionasse administrativamente como funciona uma escola particular... porque na escola particular o dono vai lá e coloca a equipe administrativa que ele quiser, não é? E aí segundo as leis aí do município, por ser uma escola municipalizada precisa reger a política pública de eleição...

- Mas, onde que está escrito esse contrato de escola municipalizada? Isso que eu gostaria de entender... porque se não teve nenhuma assinatura de nenhum outro contrato...

-Mas, foi isso que nós falamos... foi assim que a congregação brigou até um tempo e o advogado dizia assim... deles lá, né? Tem que ser assim! É uma lei... (repetiu três vezes as duas frases com irritação).

-E a congregação da Senhora dizia...

- E a congregação... é que... (pausa). Por isso, que trouxeram a madre geral né! Da Espanha... porque algumas irmãs diziam... então acabamos com o contrato e fechamos a escola... deixa de ser escola do município... E outra parte dizia não, não, não.... Né? Porque você tem ainda viva algumas pessoas que sonharam essa escola... sonharam esse projeto, né? Ainda tem um pouco disso... vamos ver como funciona e tal... até porque vai ter uma irmã ainda nossa lá... na escola... não vai ser totalmente descaracterizado... vamos dizer assim... não vai perder tudo que a gente sonhou...

-Mas, corre o risco?

-Totalmente.

-Da associação... por ser municipalizada... uma vez que no contrato com o Estado tentaram passar um muro entre a escola e a congregação... não corre o risco da irmandade perder o espaço uma vez municipalizada oficialmente?

-Não já é municipalizada! Oficialmente... municipalizada já é.... desde quando firmou o convenio... a questão é assim...

-Mas, como se não tem esse contrato?

-A questão é assim...

-Desculpa insistir, mas essa questão da cessão...

-Hã...

-O espaço é da associação?

-Nosso! Todo!

-Juridicamente pertence a associação?

-Todo nosso! O terreno é nosso!

-Mas, existe essa escola municipalizada funcionando...

-Existe a escola funcionando, mas a nossa preocupação é assim... nossa escola enquanto para nós associação tem uma finalidade... que as pessoas assim... entrem e se humanizem... pelo menos um pouco mais... saiam dali ou iguais ou melhores do que entraram... entende? Não a mesma coisa... Né? Nós precisamos ter contato com as pessoas, entende? Uma vez que não vai ter contato... contato com ninguém... a associação trabalhando na escola sem ter esse vínculo ocorre uma total descaracterização...

-Entendo. Originariamente nasceu como um espaço de catequese...

-É nosso! Originariamente e é nosso esse espaço!

Embora municipalizada e, portanto, uma escola pública, a evidência do projeto político pedagógico para a associação de acordo com a religiosa presidente e responsável pela congregação pode estar assumindo caráter doutrinário. Se há, como está na fala “...saíam dali iguais ou melhores do que entraram (...)” interesse em moralizar, promover “melhorias” para os estudantes que estão na escola a questão que se coloca: o que seria esse “melhor” para os alunos? Para a escola? O “melhor” para a congregação pode não necessariamente ser o “melhor” para a comunidade escolar. Principalmente se esse “melhor” acabe por atender imperativos de cultura católica numa escola pública onde a expectativa legal é de uma educação comprometida a laicização do ensino. Para alguns pais, segundo o depoimento da supervisora escolar Sra. “P” e para alguns alunos, segundo a própria Freira Superiora o “melhor” nada tem relação com as imagens de santos católicos nas salas de aula, por exemplo.

-Mas, não existe mais o ensino religioso, a catequese?

-Não... o ensino religioso não existe... quer dizer... veja bem, o ensino religioso que existia desde a época que estava não era mais a catequese (quando a religiosa era professora de religião), porque a lei mudou... para dar ensino religioso na escola...

-Então já era uma outra categoria... não mais da legislação eclesiástica...

-Não! Já era outra lei, de ensino religioso pluralista né... inter-religioso... né? Não era mais um ensino religioso confessional... e tudo bem! Eu sou partidária disso...

-Isso foi a partir de quando?

-Bom eu estou falando da prática do que eu fazia...

-Mas, quando foi essa mudança?

-Desde 2001, desde a municipalização que mudou.

-Mas, tinha ainda o ensino religioso?

-Tinha! Sim tinha... dado por uma religiosa, não é? Por uma irmã, depois entrou uma lei que regulava isso, não sei de quando... quando eu me ausentei daqui, acho que foi em 2007, não sei, acho que foi... entrou uma outra irmã nossa no ensino religioso. E ela, mesmo sendo professora de ensino religioso, deixou o ensino religioso e preferia... né? Na verdade, segundo a lei prega, o governo tem que oferecer, tem que ser optativo para o aluno, né? E aí você sabe que o que é optativo para o governo oferecer ao aluno não acontece, né? O optativo não funciona, né? Agente sabe disso, né? Historicamente... se é facultativo não vai funcionar... é uma questão de doença histórica da cabecinha das pessoas, enfim... É... Aí essa irmã entrou... não como professora, mas como dirigente... ela estava na escola, contratada... no governo Marquinho Mendes (antigo prefeito da cidade) pra dar nome aos bois... porque eu sai e ela veio e não ficou na sala de aula... O que pra mim foi uma lástima... Pra mim, dentro de mim a perda é exatamente essa! É efetivo quando você tem contato direto com a criatura... e ao permitir que a escola se adequasse no sentido de eleger uma diretora... mesmo dizendo – vocês vão estar lá... e blá, blá, blá... vocês vão saber tudo de lá, ninguém vai contrariar o que vocês pensam... no sentido de proximidade do aluno... – Mas, são exatamente sobre esses momentos que me tiram o sono... E você pode me perguntar assim, isso funcionou? Funcionou... Funcionou porque eu entro aqui a hora que eu quero... eu, eu... intervenho em situações como a de antontem... Nós tivemos uma situação seríssima... Porque a diretora é superparceria! A dirigente é superparceria minha... a diretora evangélica, adorável... nós já tivemos irmãs na direção... quando nós indicávamos... Uma dirigente... umbandista... e também, né? Um ser humano brilhante...

- Tem uma dirigente de umbanda?

-Isso a Gabi. A dirigente do turno da manhã é da umbanda (em Cabo Frio há uma dirigente para cada turno).

- A diretora é evangélica em um espaço católico?

-Isso a diretora é evangélica, a dirigente é umbandista na nossa escola católica. Quer dizer, municipalizada no espaço católico...

-E está tudo certo?

-Está tudo certo! Até agora sim...

-E a comunidade, irmã? Posso te chamar assim?

-Pode me chamar como você quiser...

-A comunidade ela é hoje majoritariamente... católica, evangélica...

-É... a comunidade que você diz são os alunos?

-Os alunos e o entorno, os pais, as famílias...

-Os alunos são em sua maioria não frequentador de nada, mas acreditam em deus... isso a maioria... mas, com pais confissão protestante... Na sua maioria...

- E isso incomoda? Por ser um espaço católico?

-De vez em quando porque a ignorância às vezes é muito grande... eles pegam as imagens... que cada sala de aula tinha uma imagem de nossa senhora aparecida... e isso foi uma situação que foi solicitada pelo então doador do terreno... que era devoto...

Para a responsável da Congregação, a ignorância seria a reação dos estudantes em cobrir a imagem dos santos nas salas de aula. Mais um exemplo de que a vontade da

associação ligada a congregação não necessariamente é a vontade da comunidade. O desejo do doador do terreno (Sr. Paulo Burle) com mais de meio século de vivência é ainda hoje mais importante do que a laicização do ambiente da sala de aula de uma escola pública. Sobre esse aspecto, o desejo de parte dos estudantes é ignorado pelos responsáveis da escola.

-Entendo... e não tem mais?

-Algumas salas ainda têm... de vez enquanto eles viram essas imagens de costas... é uma coisa que eles faziam... porque a ignorância as vezes prevalece... e isso incomodava, né? Porque não fui eu que colocou aquelas imagens lá, né? Eu não vou chegar num lugar e vou ver uma imagem de preto velho... não vai ser eu que vai tirar... por que? Porque aquilo é símbolo de uma crença religiosa, de alguma religião... porque eu tenho uma Constituição brasileira que no seu artigo 5º parágrafo 6º me garante a liberdade de culto e o respeito a produção de símbolos que eu creio... vai querer ou não? Não respeitar a gente sabe que é crime, mas... quando eu trabalhava na escola eu desenvolvia isso... – faz favor botar de frente (a imagem) você não é dono disso – Esse trabalho era feito! Entendeu? Isso era feito com os próprios alunos... o respeito é uma coisa que deva se ensinar... você ensina... porque ninguém nasce respeitando... respeitando ninguém, Né?

-Agora... nessa seara de simbolismos... é difícil estabelecer exatamente a fronteira no aspecto cultural entre o que é exatamente cultural propriamente dito e o que é sacro...

-Sim.

-Religioso... por exemplo, as festas juninas, julinas, agostinas... independente do nome que for dado...

-É cultural! Sim, faz parte da cultura brasileira... mas, são festas como São João. Santo Antônio, São Pedro...

-Pois é... Santos católicos, festas católicas... festas para os santos... aqui na escola há essa natureza? Ou já se modificou também?

-É... com essa natureza, mas por exemplo... há alunos que dizem que não vão vir por causa dessa natureza... porque eles não frequentam festas em lugar nenhum porque são evangélicos...

-Porque são evangélicos?

-Não todos! Um ou outro que dizem que não vão e não vão mesmo... não vem... tranquilamente... mantemos o respeito porque não vem... né? Assim como nós temos alunos que... como é que eu vou te dizer... que dizem que não dançam... tem uma apresentação de dança e eles não dançam... então, ele não dança... e há aqueles alunos que a escola diz que eles dançam e eles dançam... né? Isso, então, é muito relativo... não e só porque é daquela confissão... protestante... que nenhum deles dançam... eu, por exemplo, quando era do ensino religioso... toda vez que tinham aquele problema de rabiscarem uma imagem... de colocarem de costa ou de escreverem alguma coisa muito ofensiva... eu chamava um aluno que tinha aqui... eu adorava esse aluno... inclusive de vez em quando eu o vejo por aqui... ele é daquela igreja... é... casa da... casa da benção. E ele era o melhor aluno, que eu considerava... e ele entrava de sala em sala comigo o porquê nós não podemos destruir os símbolos religiosos que não são os nossos... não há nada bíblicamente que me permita destruir os símbolos de fé de outra pessoa...

-Perfeito...

-Eu posso não cultuar... mas, eu não preciso destruir...

-A senhora citou aí com muita propriedade... uma expressão Constitucional, né? Uma lei com a força da Constituição que nos garante essa liberdade de culto...

-Por isso que a pessoa não pode ser obrigado...

-A LDB tem uma especificidade que é a lei 10639 ou a mais recente, 11645 que propõe ensino de história da África e da cultura africana e também dos índios... não sei se a Senhora conhece?

-Conheço.

-É um problema... como é que a senhora compreende o exercício das leis?

-Você me pergunta como pessoa?

-Como religiosa católica, agente desse espaço católico... desse espaço escolar... municipal... (risos) porque esse espaço não é só católico, já foi só católico... não é mais... Não é verdade?

-Sim, posso chamar de espaço híbrido?

-Não, na verdade não é mais um espaço católico. Uma vez que você... por exemplo... eu utilizo a capela para projetar algo para a escola... eu queria dar boas-vindas para os alunos... um vídeo que eu queria passar... bom só cabia a escola inteira na capela... certo? Como eu sei que há alguns alunos que não entram na capela por causa das imagens, eu cubro as imagens...

-A senhora cobre as imagens?

-Se eu quero passar esse vídeo eu cubro... e ainda assim, alguns alunos não entram... e mesmo assim não funciona...

-A senhora já chegou a fazer isso?

-Já algumas vezes... cubro... muitas vezes...

-Para a senhora o mais importante é a preocupação com eles?

-Mais do que as imagens... as imagens não vão fazer nada com eles... mas, o preconceito... é maior, né? Eu não... porque se eu tiver que sair daqui para atravessar para ir ali para falar com a dona do terreiro porque eu tenho uma coisa importante para falar com ela... eu vou falar... pode estar no meio da sessão... pode estar... entende? Eu só vou pedir licença para poder entrar porque eu não vou invadir a casa de ninguém...

-Existe terreiro por aqui?

-Existe...

-De candomblé ou de umbanda?

-de umbanda... é... tranquilo... entende? Sem problemas...

-Deixa eu tentar entender. Na comunidade, então, existe esse espaço católico e existem igrejas evangélicas?

-É. São 67 locais de culto, porque no ano passado nos fizemos um censo religioso.

-Na comunidade aqui?

-É... existem 67 locais de culto diferentes...

-Eu posso ter acesso a esse censo?

-Foi mandado para a paróquia... eu não fiquei com nada não... (...) Porque de dois e dois anos a igreja pede para contar esses locais de culto... você tem que ir de porta em porta. Tem que entender que a porta pode ser uma igreja... igreja só porque é pequena. Falo igreja depois vai pensar que é igreja porque estou menosprezando e o horário para a gente saber se aumentou ou não aumentou. Inclusive os terreiros, qualquer local de culto...

-Então, eram 67. Locais de culto. Quantos católicos?

-Católico só têm dois... quer dizer três, eu estou pegando Parque Burle, Palmeiras e Praia do Siqueira (bairros de Cabo Frio próximos da escola)... são três católicos, são José, são Pedro e são Cristóvão... eu sei que terreiro são três... e o resto é tudo protestante, mas aí de diversas nomenclaturas. Mas, por exemplo isso aí já subiu porque foi fundado ali numa ruazinha uma comunidade kardecista, uma casa kardecista... Por que que eu sei? Porque eles vieram fazer um movimento na praça e nos pediram para ligar a luz... para usar a nossa luz... e aí eles vieram aqui e usaram a nossa luz... para botar o som e eu fiz amizade com eles...

-Então, eram três católicos, três de matriz africana e agora um Kardecista...

-Agora tem um kardecista... isso já tem dois anos, o padre pediu e eu fui fazer com os jovens (...)"

Por tudo que foi apresentado pela entrevista nos parece evidente que havia e ainda há influência da religiosa e da religião católica nessa escola. Se há interferências, mais ou menos objetivas, como a imagem de santos católicos nas salas de aula, ou a própria desenvoltura absolutamente natural que a própria religiosa apresentou na entrevista que nos foi concedida, não seria improvável interferências nas aulas de história. Ainda que não tenhamos conseguido objetivar nessa pesquisa, mesmo não evidenciando nenhum trabalho

relacionado as leis nos anos letivos de 2015 e 2016 não podemos afirmar que foi consequência do espaço religioso ou da intervenção direta ou indireta das religiosas ou da associação. Todos os atuais professores de história dessa escola foram contratados no ano letivo de 2016. Nos autorizando ou não a registrar fotos e ter acesso a documentos da escola, fica clara a manutenção de uma relação de poder da freira superiora com o espaço da congregação ao mesmo tempo escola pública.

Ainda na tentativa de compreender as interferências do espaço religioso no trabalho pedagógico, realizamos entrevistas com professores de história e diretoras das duas escolas.

Uma das diretoras das duas escolas nos concedeu entrevista no dia 05 de maio de 2016 realizada nas dependências da escola e destacamos os seguintes pontos:

-“(...)Que tipo(s) de influência(s) há na escola por estar em espaço da assembleia de Deus? Interfere no pedagógico da escola?

-Não sei se há algum tipo de influência no pedagógica da escola por estar em um ambiente da igreja. Penso que há influências diretas nas salas de aula por uma questão de crença e de fé de cada professor. Estamos com um quadro a cada dia maior de professores evangélicos, que acabam "trabalhando" as suas aulas com essa "identidade". E assim, formando alunos na tentativa da direção dos ensinamentos e condutas religiosas que têm. Quando entro em sala de aula e vejo um professor aguardando seus alunos fazerem alguma atividade com a bíblia aberta em sua mesa, percebo o quão forte é a imagem para seus alunos. (...)”

Ao término da entrevista a diretora que não vamos revelar o nome nos disse que esse professor era o professor de história dessa escola que não aceitou nos conceder uma entrevista. Os imperativos de cultura religiosa nessa escola são tão significativos que presenciamos, por várias ocasiões, profissionais que começam o dia de trabalho e terminam realizando em roda uma oração agradecendo “ao senhor” o fim ou o início do dia. Nunca evidenciamos nenhum aluno ou aluna participando. Esses profissionais podem não praticar proselitismos e ou doutrinação, mas que simbologias exercem sobre os estudantes quando estão, por exemplo, lecionando com a bíblia aberta. Será que a aula sobre “os dez mandamentos” foi uma aula de história ou foi parte de um culto camuflado de ensino de história? Embora não tenhamos conseguido responder objetivamente, consideramos importante a problematização.

-Segundo os seus conhecimentos sobre o funcionamento da escola, as leis 10639/03 e 11645/08 que tratam do ensino de história e cultura afro-brasileira e indígenas são cumpridas? Há trabalhos pedagógicos específicos sobre essas questões?

-Embora há pouco como diretora na escola, vivenciei algumas atividades relacionadas ao tema. Essas atividades, lembro, foram construídas com bastante resistência, por alguns professores que tinham uma identidade e responsabilidade com as leis citadas. Lembro-me que à época, com uma diretora evangélica, como foi difícil promover recreios com músicas de origem africana, o samba por exemplo, o jongo, as saias coloridas e a roupa branca. A festa temática proposta aconteceu, mas com muitas dificuldades de entendimento do porquê, com qual objetivo. Hoje, com pouco tempo na direção e tendo em vista as dificuldades do momento de greve e paralisações, não temos sequer um planejamento anual dos professores. Penso que trabalhar com essas leis está muito além da formação inicial ou continuada, está intimamente relacionada à construção da identidade de cada professor, das suas crenças e fé. É como nas ciências biológicas trabalhar a evolução das espécies e Darwin, se o professor é criacionista por "formação". (...)"

Tivemos a oportunidade de participar das atividades pedagógicas que a diretora citou. Foi no ano de 2010, em função da primeira copa do mundo de futebol no Continente Africano. Criamos o projeto: “A África no Brasil e o Brasil das africanidades”. Uma das atividades eram os “recreios temáticos e culturais” onde estudantes faziam previamente “radio novela” sobre temas explorados pelo projeto, apresentavam poesias, músicas, paródias etc. A diretora, à época, assim como suas dirigentes eram evangélicas. Reclamavam das músicas “estranhas” se referindo aos tambores do “sararau crioulo” desenvolvido pela ocasião do projeto.

3.1 A invisibilidade e o revelador mundo do não dito

Recentemente presenciamos atônitos no mundo exemplos de intolerância e fanatismo religioso chamados de terrorismo. São episódios que chamam a atenção do mundo para esse problema que vem se tornando cada vez mais frequente. Em função das olimpíadas no Brasil e a preocupação das autoridades de evitarem atos terroristas, foram efetuadas prisões de suspeitos de potencialmente cometerem atos terroristas em cidades brasileiras. No entanto, exatamente nesse contexto o Comitê Olímpico Internacional (COI) resolveu que no espaço destinado na vila olímpica para cultos ecumênicos não haverá representatividade para as religiões de matriz africana como foi noticiado por alguns periódicos⁵⁴. Essa decisão atendeu a critérios de pesquisa realizada pelo COI das cinco maiores religiões praticadas pelos atletas olímpicos. Porém, considerando o contexto de ataques, perseguições e discriminações que as religiões de matriz africana sofrem no Brasil e no Rio de Janeiro (sede das olimpíadas) não seria essa decisão também mais um exemplo de discriminação? Ou no mínimo a perda de oportunidade de simbolicamente, aproveitando o espírito olímpico, endossar a luta contra a discriminação e intolerância religiosa.

Nos parece, com o exemplo acima exposto, que as escolas estão perdendo a oportunidade de contribuir para trabalhar essa questão com a comunidade escolar. O ensino de história teria muito com o que contribuir para uma educação que fosse ao encontro da pluralidade e diversidade religiosa como evidenciamos na entrevista com de uma supervisora das escolas pesquisadas.

-“(...)você acha que tem algo mais relevante?

- Por exemplo eu, acho assim... Eu fui criada na religião católica né... Fui criada, praticante, mas hoje não tenho religião né... Mas, eu gosto de usar e de me vestir com turbantes, boto colares, gosto de me vestir assim e as pessoas... Muito interessante um aluninho meu do primeiro segmento, num dia que eu estava com esses colares... Aí ele chegou – tia, você tá igual uma macumbeira! E ele é imperativo, Matheus o nome dele... Uma graça... E eu disse, vem cá Matheus pode botar a mão no meu colar... Isso é porque a tia gosta de se enfeitar... E ele – eu não, tenho medo... E ele fugiu de mim, se entendeu... Ele faz o link do visual com a religião e fugiu... Muita gente faz, né... Não sou da umbanda, adoro e respeito, mas não tenho nenhuma ligação... Eu não sou, mas e se eu fosse... Eu me visto do jeito que eu quero...

⁵⁴ Ver: <http://odia.ig.com.br/rio-de-janeiro/2016-07-05/religoes-de-matriz-africana-nao-terao-espaco-reservado-na-vila-olimpica.html> visto em 19 de julho de 2016.

- Você não é nem da umbanda nem do candomblé...

- Isso, exatamente. Não sou, não sou... Mas, eu gosto de me vestir dessa forma. Gosto de colares... Gosto de roupas diferentes, gosto dos meus turbantes... Mas, as pessoas já te sinalizam, por você se vestir assim já te colocam como se fosse dessa ou daquela religião.

- E em função desse fenômeno, você se ocupou, se preocupou, desejou se ocupar e algum trabalho no sentido de identidade... Porque é uma comunidade baixa renda e de maioria negra, não

- Sim! Mas, essa situação aconteceu numa outra unidade em São Cristóvão... Não foi no Santos Anjos.

- E nos Santos Anjos isso nunca aconteceu

- não, não...Eles me olham, me reparam, mas nunca ninguém falou nada... Entendeu... Acho que já se acostumaram... Né.. Então... Ninguém nunca falou nada e tal, acho que eu nunca percebi ninguém falar alguma coisa não... (...)

Mesmo a própria supervisora tendo vivenciado experiências de preconceito em mais de uma escola a regra ainda é o não conflito, trabalhar pedagogicamente as situações problema. São infundáveis os casos de “*cyber bullying*” onde a intolerância religiosa, o racismo são instrumentos covardes de agressão. Quando são casos com artistas notórios ou apresentadores de telejornais o assunto ganha certa visibilidade, no entanto, quantos casos não ditos são vivenciados nos milhares de salas de aulas todos os dias? O trabalho sistematizado nas aulas de história, por exemplo, poderia contribuir para a desconstrução desse problema que é o racismo. Como respeitar se não há conhecimento? A substituição do rigor metodológico e da cientificidade acadêmica das aulas de história, por exemplo, por pensamentos abissais de imperativos de cultura religiosa, como explica Boaventura de Souza Santos, só vem agravando esse problema.

Na ocasião da eleição para a equipe dirigente no final do ano letivo de 2014, uma das chapas da escola municipal no espaço evangélico Alfredo Castro, utilizou a influência religiosa para a sua campanha (anexo 5) o que gerou uma série de conflitos de intolerância religiosa explícita como o desrespeito pela propaganda da chapa oponente ao rasgarem um cartaz de divulgação da chapa no espaço da escola, escrevendo dizeres “evangélicos”. Mesmo o próprio diretor (eleito) tendo vivenciado agressões e discriminação enquanto era candidato por fazer parte da maçonaria (afirmavam ser a maçonaria um culto satânico) nada foi pedagogicamente realizado por essa escola sobre esses graves assuntos até o término dessa dissertação.

Indubitavelmente que as aulas de história, comprometidas com a pluralidade de saberes, apresentando as múltiplas culturas contempladas pelas leis não vão resolver todos os problemas dessa natureza. Entretanto, será que o mundo do não dito dos conflitos étnico-raciais e religiosos vivenciados nas escolas, mas não trabalhados, no ocultamento e pela

invisibilidade da cultura africana e afro-brasileira e indígena não são, em parte, causas dessas violências? De fora para dentro e de dentro para fora da escola o problema da violência e da intolerância religiosa está posto. Evidenciamos alguns trabalhos sendo realizados, mas ainda está longe da aplicabilidade necessária, principalmente para as aulas de história, segundo as orientações legais.

CONCLUSÃO:

O Ensino de história resultando em escolaridade, especialmente no Ensino Fundamental da Educação Básica, deve ser comprometido com a pluralidade cultural. Dessa forma, pode ser um importante aliado para que a liberdade de culto não seja um mito. A defesa da manutenção da laicização do ensino de história nas escolas públicas é dever de todos os atores pedagógicos de uma escola e também dos conselhos sociais como os grêmios escolares, associação de pais e professores e conselhos escolares. Os movimentos em prol da liberdade de pensamento e o direito à liberdade de culto não podem ser substituídos nem pelo senso comum e muito menos por uma profissão de fé, seja ela qual for. Caso contrário, a prática de ensino ainda que não doutrinária, pode ser expressão de discriminação étnico-racial quando um determinado grupo social simplesmente não é apresentado sistematicamente como conteúdo a ser ensinado. Ainda que tenhamos leis que protejam tanto a história quanto a cultura de grupos sociais como os afro-brasileiros e os nativos.

A disciplina escolar história deve colaborar para a formação crítica através de polifonia de fontes distintas atendendo ao rigor metodológico para gerar instabilidades produtivas. Tais como são sugeridas pelas leis 10639/03 e 11645/08 que são necessárias porque tanto o ocultamento quanto a invisibilidade desses grupos étnico-raciais ainda são regras nos currículos e nas práticas de ensino eurocêntricos. Se não fossem eurocêntricos os currículos, o exercício de lecionar história e a mentalidade de grande parte dos atores educacionais nas escolas, segundo os dados da pesquisa para essa dissertação, não teríamos a obrigatoriedade em forma de lei. As mesmas práticas pedagógicas eurocêntricas não serão promotoras de instabilidades produtivas.

A educação por uma equidade étnico-racial não será resultado da força de uma Constituição. São as pessoas que garantem ou não a potência de uma lei. Se os indivíduos não valorizam a laicização da educação na escola pública ela não a será por si só ou por decreto. A conquista efetiva da democracia não será pela força da lei. Não há democracia se conjuntamente há manutenção do racismo ou da discriminação de uma determinada cultura religiosa. Principalmente, quando há imperativos de cultura religiosa que seguem os ritos do mito da democracia racial. E ainda mais grave quando esses imperativos de cultura religiosa

se materializam dentro das dinâmicas pedagógicas da escola, nas relações entre professores e estudantes, professores e funcionários e estudantes e funcionários. Todos mediados pelos seus imperativos de cultura religiosa. Os profissionais da Educação precisam ser pontes de saber acadêmico, legal e pedagógico para negociar os pontos culturais sensíveis para serem traduzidos em práticas de respeito. Se um livro como a bíblia é sagrada para uns e por esta razão merece respeito, toda uma mitologia que fundamenta uma religião também deve ser igualmente respeitada, por exemplo. As negações dos pontos culturais sensíveis podem criar pensamentos abissais e a intolerância e ou o desrespeito serão possíveis e cada vez mais evidenciadas consequências.

A colonialidade do saber é um processo possível de ser superado, mas dificilmente o será se negado. A negação de uma cultura, a invisibilidade de uma matriz religiosa e o ocultamento da sua importância no ensino de história não são sinais de respeito e não podem ser naturalizados. É dever tanto do professor de história quanto do orientador, do supervisor ou do inspetor escolar a denúncia mobilizadora de instabilidade para produzirem novas dinâmicas pedagógicas que atendam os indicativos legais ressaltados. Quando não o fazem contribuem para a manutenção do racismo institucional que não pode ser uma lógica escolar. A escola deve ser o espaço privilegiado para o aprender e também para o desaprender. Desaprender o racismo e os imperativos de cultura religiosa quando estes são discriminadores. Aprender que não há hierarquia entre culturas, mesmo quando etnocêntricos acreditamos que a nossa é mais criativa, bonita ou simplesmente melhor que a do outro.

Segundo os dados dos diários e das entrevistas combinados com as leis federais e municipais assim como planos para educação e os regimentos escolares analisados há um hiato entre o que se pretende fazer e o que é efetivamente feito. Pode ser um processo. Fases de um longo processo de mudança. Porém, para não haver retrocesso faz-se indispensável a responsabilização do cumprimento ou não dessas leis. Precisáramos ampliar a pesquisa dialogando com outras disciplinas como artes, literatura e língua portuguesa, por exemplo, para afirmarmos categoricamente que os espaços religiosos contribuem para os fenômenos pedagógicos descritos. Pelo resultado do documento de diários de classes analisados parece que sim, mas será que não encontraríamos o mesmo resultado em outras escolas que não estivessem em espaços religiosos? Precisáramos investigar mais elementos, relacionando duas ou três realidades distintas da qual pesquisamos para concluir o grau determinante ou não da escola pública em ambiente religioso produzir tais resultados. Nos pareceu muito

significativa a transferência para um projeto ‘mais educação’ das especificidades pedagógicas para o cumprimento das leis que não encontramos na descrição de conteúdos de todos os diários pesquisados. Como nos livros didáticos onde muitos contemplam os conteúdos solicitado pelas leis, mas somente nos dossiês à parte dos capítulos dos livros ou nos espaços de apêndice dos conteúdos. Ações centrais não se encontram nas periferias pedagógicas. Ou que tipo de aprendizados se desenvolvem quando há na sala de aula de uma escola pública uma imagem de um santo católico. Ou ainda, quando os louvores de uma igreja evangélica são cotidianamente cantarolados por estudantes em sala de aula como “músicas de fundo” de uma escola pública.

A ausência de centralidade de conteúdos que estabeleçam relações com o que propõem as leis talvez não seja exclusividade das escolas pesquisadas como resultante da específica ligação das religiões proprietárias dos prédios e dos espaços utilizados pelas escolas públicas. Concluimos, portanto, que as religiões de matriz judaico cristã são centrais em muitas explicações de processos de ensinos históricos. Ao passo que as religiões de matriz africana não. Como pode a religião ser eixo explicativo para a análise histórica para determinados grupos sociais e outros não? Não pode, legalmente não. O problema não se restringe na apresentação da história das religiões. Aprender a história do cristianismo não é um problema. Evidenciamos que uma determinada matriz religiosa, não por acaso, as religiões que constroem narrativas valorizando os saberes indígenas, dos africanos e dos seus descendentes brasileiros que são apresentados como problemáticos, nos permitindo pensar que a liberdade de culto e a laicização do ensino de história nas escolas é um mito.

Terminamos a dissertação resultante dessa pesquisa com outras questões que não se esgotaram na análise das fontes pesquisadas. Será que os imperativos de cultura religiosa não se limitam nas ações dentro dessas escolas? Será que esses mesmos imperativos não são exercidos em outras escolas públicas ou em outros espaços públicos independentes de estarem ou não materialmente vinculados a um ambiente religioso como no caso específico dessas duas escolas?

Necessitaríamos de novas pesquisas, outras análises para responder essas questões.

No entanto, a questão que tentamos abordar em quase todos os capítulos: “o racismo se aprende na escola?” os dados da pesquisa, as entrevistas e o que foi selecionado pelo professor de história nos diários de classe apontam que sim. A escola está fazendo muito

pouco para contribuir na laicização dos estudos sobre fenômenos sociais como o racismo. Mesmo após as leis 10639/03 e 11645/08 o que prevalece, por exemplo, são os imperativos de cultura religiosa. Mesmo que, em nome da religião, o racismo e a discriminação contra culturas fora do eixo eurocêntrico judaico cristão mantenham pensamentos abissais dentro das escolas. Nos permitindo pensar que a liberdade de culto, ou pelo menos o acesso ao conhecimento a qualquer matriz religiosa nas aulas de história nas escolas públicas pesquisadas, é um mito.

REFERÊNCIAS:

ABREU, M.; MATTOS, H. Em torno das “Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana”: uma conversa com historiadores. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, vol. 21, n 41, jan./jun. 2008.

ABUD, K. M. *A história nossa de cada dia: saber escolar e saber acadêmico na sala de aula*. In: MONTEIRO, Ana Maria; GASPARELLO, Arlette Medeiros; MAGALHÃES, Marcelo de Souza. (Orgs.). *Ensino de história: sujeitos, saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Mauad X, Faperj, 2007.

ARENDT, Hanna. *A Condição Humana*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BHABHA, Homi. *O local da cultura*. Belo Horizonte. Editora UFMG, 2003.

CANCLINI, Nestor Garcia. *Diferentes, desiguais e desconectados*. 3. ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 2009.

CHAUÍ, Marilena. *O que é ideologia*. São Paulo: brasiliense, 1990.

CARVALHO, José Murilo. *Os bestializados*. Rio de Janeiro: Cia das letras, 1994.

CASTEL, Robert. *A discriminação negativa – Cidadãos ou Autóctones?* Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

CETEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: 1 artes de fazer*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

GABRIEL, Carmem Tereza; MORAES, Luciene Maciel Stumbo Moraes (Orgs.). *Currículo e conhecimento: diferentes perspectivas teóricas e abordagens metodológicas*. Rio de Janeiro: De Petrus: Faperj, 2014.

FERREIRA, Marie dos Santos e CÂNDIDO, Raphaela (org.). *Ética e Cidadania: educação para formação de pessoas éticas*. Fortaleza: UFC, 2010.

FERREIRA, Ricardo Franklin. *Afro-descendente identidade em construção*. Rio de Janeiro: Palas, 2000.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: Paz e terra, 1996.

FREYRE, Gilberto. *Casa Grande e Senzala*. São Paulo: Record, 43ª ed. 2001.

FOUCAULT, Michel, *A ordem do discurso*. 20.ed, São Paulo: Loyola, 2010.

_____. *Vigiar e punir*. Tradução de Raquel Ramallete. 29.ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

GENOVESE, Eugene. *A terra prometida: o mundo que os escravos criaram*. São Paulo: Paz e Terra, 1988.

GORENDER, Jacob. *A escravidão reabilitada*. São Paulo: Ática, 1990.

GUIMARÃES, Gláucia. *TV e educação na sociedade multimidiática: o discurso sedutor em imagem, som e palavra*. Rio de Janeiro: Quartet/FAPERJ, 2010.

HOLANDA, Sergio Buarque de. *Visão do Paraíso – os motivos Edênicos no descobrimento e Colonização do Brasil, grandes nomes do pensamento brasileiro*. São Paulo: Publifolha, 2000.

IANNI, Otávio e Cardoso, Fernando Henrique. *Homem e Sociedade*. São Paulo: Cia nacional. 5 ed. 1961.

JÖRN, Rösen. *Razão histórica: teoria da história: os fundamentos da ciência histórica*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

LANDER, Edgardo. *A colonialidade do saber – eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino americanas*. Ag: clacso livros, 2006.

LOPES, Eliane Marta Santos Teixeira. *As origens da educação pública: a instrução na revolução burguesa do século XVIII*. 290f. Tese (Doutorado em História da Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1995.

MOREIRA, Antônio Flávio B.; SILVA, Tomaz Tadeu da. (Orgs.). *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 2002.

MEMMI, Albert. *Retrato do colonizado*. Rio de Janeiro: Record, 2007.

_____. *Retrato do descolonizado*. Rio de Janeiro: Record, 2007.

MARTINS, J.S. *A sociedade vista do abismo: novos estudos sobre exclusão, pobreza e classes sociais*. Petrópolis: Vozes, 2001.

MARX, Anthony W. Race-making and the Nation-State, *Revista World Politics*, Universidade de Indiana, nº 48 de janeiro de 1996. Centro de estudos Afro-asiáticos, 1996.

MOSCOVICI, Serge. *A representação Social da psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

OLIVEIRA, Iolanda de (org.). *Relações raciais e educação: temas contemporâneos*. Niterói: EdUFF, 2002.

PAULA, Marcela Magalhães. *Problemas de formações literárias no(s) ATLÂNTICO(s) SUL: o caso africano*. Tese (Doutorado em Literatura Comparada Lusófona) - Universidade de Bolonha, Bolonha, 2012.

PEREIRA, Amilcar A. *O mundo negro: relações raciais e constituição do movimento negro contemporâneo no Brasil*. Pallas, 2013.

PEREIRA, Amilcar A.; MONTEIRO, Ana Maria. (Orgs.). *Ensino de História e Culturas afro-brasileiras e indígenas*. Rio de Janeiro: Pallas, 2013.

PEREIRA, Amilcar A.; COSTA, Warley da. (Orgs.). *Educação e Diversidade em diferentes contextos*. Rio de Janeiro: Pallas, 2015.

PRADO, Caio. *Formação do Brasil Contemporâneo*. São Paulo: Cia das Letras, 2011.

RANGEL, Mary. *Nove olhares sobre a supervisão*. São Paulo: Papirus, 1997.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. *O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870 – 1930*. São Paulo: Cia das letras, 1993.

THOMPSON, Edward Palmer. Thompson. *Tradicón Revuelta y Consciência de Clase: estudios sobre la crisis de la sociedad preindustrial*. Barcelona: Critica, 1979.

THOMPSON, Edward Palmer. Thompson. *Tradicón Revuelta y Consciência de Clase: estudios sobre la crisis de la sociedad preindustrial*. Barcelona: Critica, 1979

VIOTTI, Emília. *Da monarquia à República*. São Paulo: Grijalbo, 1977.

ANEXOS:

ANEXO 1:

Conteúdos e expectativas de aprendizagem por ano de escolaridade

6º Ano

| | |
|---|---|
| História: conceito, método e sujeito histórico | <ul style="list-style-type: none">-Reconhecer que os seres humanos são os agentes da história.-Perceber a diferença entre tempo cronológico e tempo histórico.-Analisar os critérios utilizados por diferentes povos na confecção de calendários.-Identificar diferentes tipos de fontes históricas.-Utilizar fontes históricas em suas pesquisas escolares.-Ter iniciativas e autonomia na realização de trabalhos individuais e coletivos. |
| Origem do homem: das comunidades primitivas à formação do Estado | <ul style="list-style-type: none">-Comparar os diferentes mitos de criação do mundo, relacionando-os com o espaço.-Conhecer as diferentes teorias sobre o surgimento do mundo e do homem.- Comparar e diferenciar as principais características das sociedades coletoras e produtoras. |
| Primeiras civilizações: | <ul style="list-style-type: none">-Compreender as noções de sociedade e civilização.-Compreender o papel dos rios para as primeiras sociedades humanas.-Compreender as diversidades geográficas e culturais existentes nos diferentes continentes e no tempo. |
| Antiguidade Clássica Greco- Romana | <ul style="list-style-type: none">-Comparar as relações de trabalho existentes nas sociedades antigas e atuais.-Analisar as relações de poder e a organização das sociedades. |
| <ul style="list-style-type: none">-Memória, tempo histórico, fato histórico, fontes materiais e oralidade, cultura e natureza, história e ciências sociais, indivíduo e coletividade.-Introdução de técnicas para a elaboração de trabalhos de pesquisa (apresentação, introdução, desenvolvimento, conclusão e bibliografia). | |
| <ul style="list-style-type: none">-Teorias sobre a origem do homem americano.-O homem sambaquiano em Cabo Frio (importância e preservação do patrimônio cultural e do meio ambiente). | |
| <ul style="list-style-type: none">-Mesopotâmia-Ásia (Índia e China)-Antigo Oriente Próximo (Fenícios, Persas e Hebreus)-África: Egito e África saariana e subsaariana. | |
| <ul style="list-style-type: none">-Reflexão sobre a infância na antiguidade e hoje (Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA). | |

-Reflexão sobre a vida das mulheres na antiguidade e hoje.

Crise do Império Romano e consolidação do cristianismo. -Problematizar a questão da democracia e da cidadania.
-Identificar e valorizar as heranças culturais presentes em nossa sociedade.

7º Ano

Sociedade medieval: aspectos econômicos, sociais, políticos e culturais -Identificar os diversos grupos sociais na sociedade feudal.

-Caracterizar as condições de vida na sociedade feudal.

-Reconhecer o papel central da Igreja Católica no mundo medieval.

Mundo árabe e expansão do Islamismo (Incluir África) -Reconhecer a expansão do mundo árabe e a do Islamismo, percebendo a força do Al Corão para a conversão dos fiéis muçulmanos e a penetração árabe em terras estrangeiras.

Formação dos Estados Nacionais Absolutismo Monárquico -Comparar o Absolutismo com as práticas políticas atuais.

Diferença entre ser súdito e ser cidadão (direitos e ECA)

Mercantilismo -Perceber as mudanças no mapa mundial a partir das grandes navegações.

Expansão Marítima e Comercial -Relacionar a formação do Estado Nacional Moderno com as práticas mercantilistas.

Renascimento e Revolução Científica -Reconhecer a importância da filosofia humanista e compará-la com as práticas

políticas atuais.

Reformas Religiosas

-Conhecer os motivos e as consequências da Reforma Protestante.

A África dos séculos XV e XVI

-Caracterizar a ocupação europeia na África

Povos pré-colombianos

-Compreender que os povos indígenas são descendentes dos habitantes originários das terras ocupadas e colonizadas.

Os índios no Brasil e na história da colonização de Cabo Frio

-Propiciar ao aluno o conhecimento dos aspectos positivos e afirmativos da população indígena em relação à cultura nacional.

Conquista e colonização das Américas: colônias espanholas, francesas, inglesas e holandesas

-Pesquisar sobre a ocupação europeia na América e, particularmente, em nossa região.

Brasil Colônia (séculos XVI e XVII)

-Caracterizar a estrutura da sociedade colonial brasileira e suas permanências até os dias atuais.

Sociedade açucareira (crianças e mulheres na colônia)

Expansão territorial

Escravidão negra e Brasil “africano”

-Reconhecer que a escravidão negra e a diáspora africana foram responsáveis pela disseminação da cultura negra e do desenvolvimento do País.

-Atribuir ao regime escravista o sofrimento e as mazelas sofridas pelos negros africanos.

ANEXO 2:



ANEXO 3:



ANEXO 4:

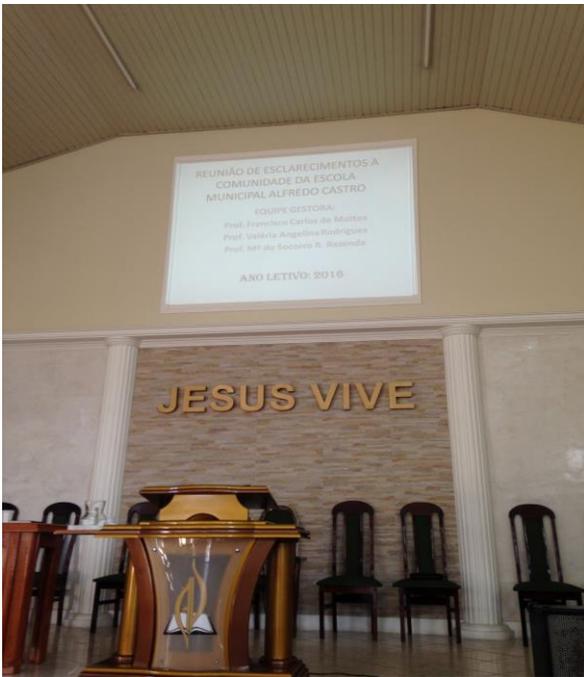
| LANÇAMENTO DA MATÉRIA LECIONADA | | | |
|---------------------------------|------------------|------|-------------------|
| DIAS | RESUMO | DIAS | RESUMO |
| | Mês | | Junho |
| 25 | Conto de Ananias | 01 | Resposta ao Texto |
| 26 | Exercícios | 02 | OBMEP |
| 27 | Exercícios | 03 | OBMEP |
| | | 04 | Exercícios |
| | | 05 | TESTE |
| | | 07 | TESTE |
| | | 11 | Correção do teste |
| | | 16 | OS FENÍCIOS |
| | | 16 | OS HEBREUS |
| | | 22 | OS 10 MANDAMENTOS |
| | | 30 | EXERCÍCIOS |
| | | 30 | EXERCÍCIOS |

ANEXO 5:



De 1 em
1 milhão
escolhemos
o Senhor!

CHAPA 1



Vote

Gentileza, Gera
Gentileza!
Mais Amor Pra
Quem Rasgou!

↑

Chapa 2