



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO VALE DO SÃO FRANCISCO
MESTRADO PROFISSIONAL EM SOCIOLOGIA EM REDE
NACIONAL (PROFSOCIO)**

LUYZA KARLA DANTAS RABELO

**ENSINO DE SOCIOLOGIA E ANTIRRACISMO: desafios e alternativas
pedagógicas para o trato da cultura e religiosidade afro-brasileira no
contexto da Lei 11.645/08**

**JUAZEIRO
2022**

LUYZA KARLA DANTAS RABELO

**ENSINO DE SOCIOLOGIA E ANTIRRACISMO: desafios e alternativas
pedagógicas para o trato da cultura e religiosidade afro-brasileira no
contexto da Lei 11.645/08**

Trabalho apresentado a Universidade Federal do Vale do São Francisco – UNIVASF, Campus Juazeiro, como requisito para obtenção do título de mestre no Programa de Mestrado Profissional de Sociologia, em Rede Nacional (PROFSOCIO).

Orientador: Prof. Dr. José Hermógenes Moura da Costa

**JUAZEIRO
2022**

Rabelo, Luyza Karla Dantas.
R114e Ensino de Sociologia e antirracismo: desafios e alternativas pedagógicas para
o trato da cultura e religiosidade afro-brasileira no contexto da Lei 11.645/08 /
Luyza Karla Dantas Rabelo. – Juazeiro-BA, 2022.

x, 154 f.: f. 29 cm

Dissertação (Mestrado Profissional em Sociologia) - Universidade Federal do
Vale do São Francisco, Campus Juazeiro-BA, 2022.

Orientador: Prof. Dr. José Hermógenes Moura da Costa

1. Sociologia - Ensino. 2. Religiões afro-brasileiras. 3. Lei 11.645/08. 4. Cultura
Afro-Brasileira - Legislação. I. Título. II. Costa, José Hermógenes Moura. III.
Universidade Federal do Vale do
São Francisco.

CDD 301.07

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema Integrado de Biblioteca SIBI/UNIVASF
Bibliotecário: Renato Marques Alves, CRB 5-1458.

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO VALE DO SÃO FRANCISCO
MESTRADO PROFISSIONAL EM SOCIOLOGIA EM REDE
NACIONAL (PROFSOCIO)**

FOLHA DE APROVAÇÃO

LUYZA KARLA DANTAS RABELO

Ensino de Sociologia e antirracismo: desafios e alternativas pedagógicas

para o trato da cultura e religiosidade afro-brasileira no contexto da Lei

11.645/08

Trabalho de conclusão de curso apresentado
como requisito parcial para obtenção do título de
Mestre em Sociologia, pela Universidade Federal
do Vale do São Francisco.

Aprovado em 18 de março de 2022

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. José Hermógenes Moura da Costa

Universidade Federal do Vale do São Francisco – UNIVASF

Orientador



Profa. Ma. Vanderléa Andrade Pereira
Universidade Federal do Vale do São Francisco – UNIVASF
Examinadora interna



Prof. Dr. Miguel Angelo Silva de Melo
Universidade de Pernambuco – UPE
Examinador externo

À minha mãe, todo o meu amor e gratidão.

AGRADECIMENTOS

A Deus pelo amor maior, pela força e coragem, pois diante de tantos obstáculos e renúncias, foi possível a concretização de mais um sonho.

A minha base, minha razão. Mais uma conquista nossa! (Mainha, Painho, Gabriel, Miguel, Leonardo, Rafaela).

Ao meu irmão Miguel Dantas pelo amor, apoio e contribuições.

Ao meu noivo Jorge Gabriel pelo amor, parceria e incentivo.

A minha tia Cristocarmen Rabelo, pedagoga que eu tenho tanto orgulho e que faz a diferença na educação, e me ensina todos os dias acerca de uma educação humanizada e transformadora.

As minhas avós, Maria do Carmo Rabelo e Sônia Maria Dantas.

Aos familiares e amigos (as).

A minha amiga Danielle Lisboa que sempre se faz presente e contribui para um caminhar mais leve.

A minha amiga Andressa Silva, da escola para a vida!

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES). Ao Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional (PROFSOCIO), pela defesa da necessidade e importância do ensino de Sociologia.

A Universidade Federal do Vale do São Francisco - UNIVASF.

Ao meu orientador Prof. Dr. José Hermógenes Moura da Costa, todo o meu respeito e gratidão, “sou mais você”.

As professoras Luciana Duccini e Vanderléa Andrade. Ao professor Miguel Angelo.

Aos colegas de turma pelo apoio e aprendizagens. Em especial, a minha amiga Simone Mara, um presente que tanto contribuiu para que eu não desistisse, agradeço muito.

Aos professores e professoras do PROFSOCIO, profissionais dedicados que colaboraram com ensinamentos para os desafios da docência, o amor pela educação e a defesa da Sociologia.

A Mãe Maria de Tempo, do terreiro Banda Lê Koongo, pelo acolhimento. Infelizmente, com a pandemia, não foi possível realizar a pesquisa de campo, mas certa de que oportunidades não faltarão. Axé! Gratidão!

A instituição escolar e as professoras que colaboraram com a testagem do material de apoio, muito obrigada.

Quando um sistema está habituado a definir tudo, bloquear os espaços e as narrativas e nós, a partir de um processo de descolonização, começamos a adentrar esses espaços, começamos a narrar e trazer conhecimentos que nunca estiveram presentes nesses lugares, claro que isso é vivenciado como algo ameaçador. Porque é necessário desistir de certos privilégios. Isso faz parte do processo que as pessoas precisam aguentar e eu não vejo isso como violência, eu vejo o racismo como uma grande violência. (Grada Kilomba)

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo identificar e problematizar os modos como as religiões de matrizes africanas aparecem no livro didático de Sociologia do ensino médio, e pretende refletir sobre novas posturas epistemológicas e alternativas pedagógicas a abordagem de tais expressões culturais. A pesquisa é qualitativa por meio da análise de conteúdo. Defende a desnaturalização da versão etnocêntrica da nossa cultura e história, suas conexões com o Racismo, através do fomento à desconstrução do mito da Democracia Racial. Assim, buscar contribuir para a efetividade da Lei 11.645/08, destacando a Sociologia na abordagem dos conteúdos de Cultura Afro-brasileira e Africana. Pois os dados revelam que as religiões afro-brasileiras são um dos principais motes do racismo estrutural. Os recorrentes casos de perseguição e múltiplas violências sofridas pelos “povos de terreiros” – psicológica, moral, física, patrimonial e/ou simbólica (ataques aos ritos, liturgias, símbolos e objetos sagrados) –, são expressões do racismo religioso, atinente a processos históricos e políticos marcados pela deslegitimização das manifestações culturais dos povos da diáspora africana. Destaca-se o potencial das aulas de sociologia para o incentivo à visibilidade social dos sistemas de pensamento e liturgia de adeptos das religiões afro-brasileiras, reafirmando seus valores, desconstruindo percepções etnocêntricas e demonizantes, que recrudescem preconceitos e discriminações. Entende-se que para fazer frente a todas as formas de preconceito e racismo religioso, o caminho ainda é a educação. Portanto, o debate e a reflexão sobre o racismo, possibilita o imperativo de desconstrução do mito da democracia racial, em vias de uma compreensão crítica da diversidade sociocultural através de uma educação multicultural. Os conteúdos do livro didático e a Lei 11.645/08, podem colaborar com alternativas pedagógicas mais operacionais e, por outro lado, buscar um ensino de Sociologia relacionado com o empírico. Este trabalho de conclusão de curso desenvolveu-se na modalidade “material didático” e assim propus um material de apoio sobre a temática para professores (as) de Sociologia no ensino médio.

Palavras-chave: Ensino de Sociologia; Religiões de Matrizes Africanas; Lei 11.645/08; Racismo Religioso; Material de apoio; Educação Antirracista.

ABSTRACT

This project have the goal to identify and discuss the way how the religions of african matrices shows at the didactic book of Sociology of high school, and reflect about new epistemologicals positions and educational alternatives to the aproches of these cultural expressions. This search is qualitative through analises of content. Defends the denaturalization of the ethnocentric version of our culture and history, the connections with racism, over the deconstruction of the Racial Democracy myth. Thereby, seek for contribute to the effect of the Law 11.645/08, highlightning the Sociology in the approach of the afro-brazilian and african culture. The search shows that the afro- brazilian religions are one of the main reasons in the structural racism. The current cases of chasing and multiples violations suffered by the “peoples of terreiros” - psi- cological, moral, physical, patrimonial, and/or symbolic (ritual attacks, liturgy, symbols, and sacred objects) -, are expressions of the religious racism, concerns to historical and political process for the delegitimization of cultural manifestation of the african diaspora people. Stands out the potencial of the sociology classes for the incentive to social visibility of the meaning and liturgy of followers of afro-brazilian religions, reaffirming their values, deconstructing ethnocentric and demonizing perceptions that grows the discrimination and prejudice. To wrestle all types of prejudice and religion racism, the only path still the education. Knowing that, the discussion and reflection about racism enable the imperative of deconstructing in the myth of racial democracy, on ways of a critical understanding of the social-cultural diversity through a better education. The content of the didactic book and the fullness of the Law 11.645/08 could collaborate with pedagogical alternatives who are more operational, and on the other side, search a teaching of Sociology relative with the empirical. This course conclusion work was developed in the “didactic material” modality and we used support material on the subject for Sociology teachers in high school.

Key-words: Teaching Sociology; African Matrix Religions; Law 11.645/08; Religious Racism; Support material; Anti-racist Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 -	Livro didático de Sociologia	41
Figura 2 -	Ampliando horizontes e descobrindo o ‘outro’	43
Figura 3 -	Sessão de cinema: Filme A conquista do paraíso	44
Figura 4 -	Texto em destaque sobre as Teorias racialistas no Brasil	46
Figura 5 -	Texto em destaque Etnografia	47
Figura 6 -	Adeptos do candomblé	53
Figura 7 -	Lavagem do Bonfim Salvador-BA	55

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 -	Temas; frequênciadeaparição	41
Tabela 2 -	Unidades de contexto	42

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
GELEDES	Instituto da Mulher Negra
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
OCNEM	Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 TENSÕES, DESAFIOS E ALTERNATIVAS: O CANDOMBLÉ NO ENSINO DE SOCIOLOGIA.....	18
1.1 EDUCAÇÃO NO BRASIL E VALORES CULTURAIS AFRO-BRASILEIROS.....	18
1.2 ANCESTRALIDADE E HERANÇA AFRICANA: SOCIOANTROPOLOGIA DO CANDOMBLÉ.....	28
1.3 PRÁTICAS DE CRIMINALIZAÇÃO, PERSEGUIÇÕES E ATAQUES AOS CANDOMBLÉS.....	33
1.4 UMA VISÃO DO RACISMO RELIGIOSO E DO CANDOMBLÉ NO LIVRO DIDÁTICO DE SOCIOLOGIA.....	36
1.4.1 “TEMPOS MODERNOS, TEMPOS DE SOCIOLOGIA”	39
2 REFLEXÕES SOBRE O RACISMO RELIGIOSO NO AMBIENTE ESCOLAR: POR QUE O ENSINO DE SOCIOLOGIA?.....	57
2.1 A “INSUFICIÊNCIA” DO TERMO INTOLERÂNCIA RELIGIOSA.....	57
2.2 RACISMO ESTRUTURAL: SIGNIFICADOS DE RAÇA E RACISMO.....	63
2.3 RACISMO INSTITUCIONAL: A EDUCAÇÃO E AS DESIGUALDADES RACIAIS.	67
2.4 RACISMO RELIGIOSO: JUVENTUDES E ENSINO DE SOCIOLOGIA.....	70
3 ENSINO DE SOCIOLOGIA E EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA	74
3.1 A SOCIOLOGIA COMO DISCIPLINA NA EDUCAÇÃO BÁSICA	75
3.2 DESAFIOS PARA O ENSINO DE SOCIOLOGIA	80
3.3 ENSINO DE SOCIOLOGIA ANTIRRACISTA: O QUE DIZEM AS PROPOSTAS CURRICULARES NACIONAIS?	86
3.3.1 A LEI 11.645/08 NO ENSINO DE SOCIOLOGIA	89
4 MATERIAL DE APOIO “MOTUMBÁ: UM OLHAR SOCIOLÓGICO PARA O ENFRENTAMENTO AO RACISMO RELIGIOSO”	96
4.1 TESTAGEM E ANÁLISE DO MATERIAL DE APOIO.....	124
CONSIDERAÇÕES FINAIS	128
REFERÊNCIAS	132
APÊNDICES	140

INTRODUÇÃO

Ao refletirmos sobre a intermitência da Sociologia¹ na Educação Básica e o seu retorno no ano de 2008, ainda encontramos desafios e dificuldades para o seu desenvolvimento na instituição escolar, como também para a efetividade da Lei 11.645/08². A disciplina conta com diversos docentes sem formação específica, com uma quantidade reduzida de aulas que atrapalha o desenvolvimento de conteúdos e sua complexidade, bem como o acesso a materiais educacionais, sendo o livro didático uma ferramenta de grande importância para a ação pedagógica, o qual alunos e alunas têm acesso, mas conscientes de que deve ser utilizado de forma crítica e considerar as realidades. Daí a importância de contribuir com alternativas pedagógicas para os objetivos do ensino de Sociologia, ou seja, fomentar o estranhamento e a desnaturalização das relações sociais.

Para tanto, é preciso demonstrar a importância da disciplina para as juventudes, que devem ser estimuladas com um estudo que considere a historicidade e a construção social dos fenômenos presentes nas sociedades a partir de conceitos que colaboram para o seu entendimento e transformações, e assim exercitar o pensamento sociológico. Professores e professoras precisam organizar seu planejamento com objetivos bem definidos e os temas que serão trabalhados, organizar direcionamentos pedagógicos para um ensino-aprendizagem que faça sentido, e realizar um trabalho interdisciplinar para potencializar as discussões, com disciplinas como história, geografia, filosofia, entre outras.

O estudo da sociedade deve considerar a importância de observar e interpretar as questões acerca das relações sociais que envolvem conflitos, sobrevivência, coletividade, interação, crenças, explicações, tradição, organizações religiosas e suas concepções etc. Ao refletir sobre instituições cruciais na constituição de nós, humanos, a religião é, talvez, uma das mais antigas fundações da humanidade, presente em todas as épocas históricas, através de extraordinária diversidade nas mais variadas culturas do mundo. Como se os hiatos no conhecimento e no poder humanos, ao criarem ansiedade e hesitação, fossem apaziguados por sistemas de explicação/crenças que (re) ordenariam o mundo, dando coragem para a ação, fator importante no nosso sucesso evolutivo. Numa leitura funcionalista, as religiões seriam respostas

¹ Apesar da nomenclatura, a Sociologia na educação básica deve contemplar também a Antropologia e a Ciência Política, segundo as diretrizes curriculares específicas OCNEM e PCNEM+ (BRASIL, 2006).

² Altera a Lei 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei 10.639/2003, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. A Lei define que os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e indígena serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar.

coletivas às necessidades próprias da nossa espécie, relacionadas ao imperativo da busca de sentido, significado, ordenação para a vida. Portanto, sua análise sociológica torna-se imprescindível, considerando sua presença ativa nas relações e funções sociais.

No texto “Breves notas e reflexões sobre a religiosidade brasileira”, Léa Freitas Perez aponta que no cenário da sociedade brasileira, pensar a religião enquanto expressão humana nos remete à própria formação dessa coletividade, em especial o lugar da hibridação de códigos (PEREZ, 2000). Contudo, não podemos refletir, sociologicamente, sobre a composição do campo religioso brasileiro, sem fazer referência ao lugar das religiões de matrizes africanas, temática privilegiada na composição das aulas de sociologia no ensino médio. O debate sobre diversidade religiosa brasileira pode ser campo fértil para o tratamento de temas como alteridade, racismo, intolerância e desigualdade social.

A partir da experiência docente, percebo certa “ausência” no que diz respeito a abordagem das religiões de matrizes africanas no contexto das aulas de Sociologia. Na lida do magistério, emergiram inquietações em relação às percepções e aos comportamentos dos jovens, quase sempre situados no prisma do preconceito e no desconhecimento sobre tais religiões. O problema surge de observações realizadas na prática docente, sobretudo inquietações em relação às percepções e aos comportamentos dos jovens quando o tema era as religiões de matrizes africanas, as atitudes comuns remetem à discriminação e à reprodução de estereótipos pejorativos.

Em uma pesquisa anterior para uma Especialização em Ensino de Sociologia no Ensino Médio, pela Universidade Federal da Bahia - UFBA, no ano de 2018, através das observações realizadas e pesquisa exploratória, foi aplicado um questionário em duas turmas da segunda série de uma escola pública de Ensino Médio, na cidade de Juazeiro-BA. As respostas coadunam com as observações feitas. Com idades entre 15 e 19 anos, os estudantes, ao serem indagados sobre candomblé e umbanda, apresentaram dificuldades em falar sobre essas manifestações religiosas e reproduziram estereótipos. Portanto, o racismo religioso na escola apareceu como tema recorrente. Alguns estudantes afirmam já terem presenciado, ou mesmo cometido manifestações de “intolerância religiosa”. Na mesma medida, demonstraram estarem conscientes das perseguições e ataques aos templos das religiões de matrizes africanas, inclusive citando casos de terreiros apedrejados e agressões verbais contra adeptos do candomblé.

Em relação às discussões sobre diversidade religiosa, foram comuns as queixas sobre a ausência da temática ou, quando abordada, esbarravam no despreparo e/ou limitações dos docentes na mediação do tema. A própria pluralidade religiosa, característica de nossa

sociedade, não é tematizada. Em verdade, haveria uma prevalência do catolicismo e evangelismo.

O contexto de pandemia da covid-19 não permitiu a pesquisa empírica em escolas e terreiros de candomblé no sentido de identificar e problematizar os modos como as religiões de matrizes africanas são abordadas nas aulas de sociologia (plano de curso, prática docente), bem como as percepções e práticas de discentes e docentes frente a tais manifestações religiosas. E identificar e caracterizar as especificidades das religiões afro-brasileiras na perspectiva de sacerdotes e adeptos do candomblé.

A escola, a bem da verdade, pode e deve configurar espaço privilegiado para desconstruir discursos que trazem a invisibilidade da história e cultura africanas e afro-brasileiras, podendo agregar a construção e a transformação de pensamentos, como a própria desnaturalização de práticas racistas no cotidiano dos indivíduos. Ela precisa, então, ampliar a visão intercultural no que concerne à sociedade brasileira e às discussões sobre relações sociais pautadas em dominação e submissão, preconceitos e discriminações, que envolvem questões étnico-raciais, sociais, políticas e religiosas. Necessitamos de uma educação cujas diferenças não se traduzam em desigualdades, analisando-as de forma reflexiva e na perspectiva da diversidade cultural.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), ao reconhecerem a pluralidade cultural, demonstram que devemos trabalhar na desconstrução de preconceitos e repudiar toda discriminação, seja direcionada às questões étnico-raciais, como também à crença religiosa (BRASIL, 1997).

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, a escola é o cenário privilegiado para eliminar discriminações e para emancipar grupos que são discriminados, através de conhecimentos que possibilitem espaços democráticos e igualitários (BRASIL, 2004).

Utilizamos racismo religioso, porque de acordo com Lucas Obalera de Deus (2019) em “Por uma perspectiva afrorreligiosa: estratégias de enfretamento ao racismo religioso”, e Wanderson Flor do Nascimento (2016) em “Sobre os candomblés como modo de vida: imagens filosóficas entre Áfricas e Brasis”, não consiste apenas em comportamentos em relação a tais religiões, mas sim atinentes a um processo histórico e político marcado por perseguições e ataques às manifestações culturais das populações negras, com mecanismos semelhantes ao racismo arraigado em nossa sociedade, e a religião é o principal alvo dos ataques. A categoria racismo religioso é utilizada, como demonstra o candomblecista e cientista social De Deus

(2019, p. 8), “seja como uma substituição à categoria de intolerância religiosa, ou como mais uma categoria necessária ao debate contemporâneo”. Nessa lógica, as religiões afro-brasileiras são um dos principais motes do estrutural racismo fundante de nossa sociedade. Sendo assim, o conceito de intolerância religiosa não é suficiente para dialogar com os inúmeros casos que demonstram o aumento da perseguição e das múltiplas violências que sofrem os povos de terreiro de candomblé e umbanda: violência psicológica, moral, física, patrimonial e/ou simbólica (ataques aos ritos, liturgias, símbolos e objetos sagrados).

As religiões de matrizes africanas estão em constante luta e resistência diante das questões presentes na sociedade moderna brasileira com sua estrutura racista. Por esse motivo, é imensurável a importância de refletir, reagir e atuar para evitar perseguições e ataques, sobretudo, por grupos religiosos cristãos fundamentalistas. Esta luta deve contar com a participação da escola, associações e federações de sacerdotes e comunidades de terreiro, candomblecistas, movimentos negros, entre outros exemplos, pois são essenciais enquanto espaços e/ou sujeitos de resistência para o combate ao racismo.

Diante de algumas iniciativas para o enfrentamento ao racismo, destacamos o papel da escola no processo de dialogar com a diversidade religiosa, e nos questionamos de que forma tais discussões aparecem nos currículos, como são pensadas e operadas. E, ainda, como a Sociologia, enquanto disciplina, pode contribuir com essas reflexões, especialmente, com os conteúdos propostos pela Lei 11.645/2008 que regulamenta a obrigatoriedade do estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. Percebe-se a importância de uma educação antirracista para compreender os reflexos e prejuízos em consequência do racismo, buscar elementos adequados e eficientes que possibilitem estratégias diante de tais questões, e dialogar com o respeito e a valorização dos modos de ser e existir das populações negras. O racismo na instituição educacional pode ocorrer de forma declarada, como também de forma velada, a fim de dificultar ou evitar aspectos das religiosidades africana e afro-brasileira, por exemplo, demonstrando-as como exóticas ou folclóricas, negando ou inviabilizando suas culturas e formas de religiosidade.

Neste trabalho, a religião aparece como expressão humana, partindo do conceito de cultura enquanto sistema simbólico. O antropólogo Clifford Geertz (2008) aborda a dimensão cultural da análise religiosa, a partir do sentido do conceito de cultura:

(...) ele denota um padrão de significados transmitidos historicamente, incorporado em símbolos, um sistema de concepções herdadas expressas em for- mas simbólicas por meio das quais os homens comunicam, perpetuam e

desenvolvem seu conhecimento e suas atividades em relação à vida (GEERTZ, 2008, p. 66).

De acordo com Geertz (2008), os símbolos sagrados sintetizam dois conceitos fundamentais: *ethos* de um povo e sua visão de mundo. Nesse sentido, dialoga com o estilo de vida particular e uma metafísica específica, partindo do caráter e da qualidade de vida, das disposições morais e estéticas, as ideias mais abrangentes sobre ordem, entre outros exemplos.

O presente trabalho baseado na preocupação como aparecem ou são abordadas, as religiões de matrizes africanas na disciplina sociologia no ensino médio, tem como objetivo geral: a partir da identificação e problematização dos modos como as religiões são abordadas no livro didático de Sociologia, propor alternativas pedagógicas para abordagem de conteúdos em sociologia que fomentem discussões que contemplam a cultura e religiosidade afro-brasileira a partir da implementação da Lei 11.645/08. Os objetivos específicos consistem em investigar no livro didático de Sociologia “Tempos Modernos, tempos de Sociologia” (2016), aprovado em todas as edições do Programa Nacional do Livro e do Material Didático- PNLD discussões acerca do racismo e das religiões afro-brasileiras, em especial, o candomblé³, pois as estatísticas evidenciam um grande número de ataques e perseguições (inclusive em Juazeiro-BA encontramos diversos casos de racismo religioso em relação aos terreiros de candomblé e seus adeptos); refletir sobre os possíveis conflitos baseados no racismo religioso e na desinformação, e contribuir com alternativas pedagógicas para a abordagem do tema, relacionando-o a determinados conteúdos da disciplina: Cultura e Religião, Diversidade e Identidade Cultural, Etnocentrismo e Relativismo Cultural.

O produto final é o material didático “Motumbá: um olhar sociológico para o enfrentamento ao racismo religioso”, testado por duas professoras de Sociologia, graduadas em Geografia. O material foi entregue no colégio para explicar os objetivos da pesquisa e do material, bem como orientações acerca do texto de apoio e da ficha de avaliação. As professoras foram orientadas para utilizá-lo considerando o seu planejamento de aulas de Sociologia, permitindo a autonomia docente, inclusive, durante a conversa uma professora demonstrou entusiasmo pelo material e apontou que seria utilizado em outros momentos nas aulas e em projetos da escola.

³ O candomblé surgiu no Brasil com o enraizamento cultural dos povos africanos que foram escravizados a partir do século XVI. No capítulo 1, abordaremos a socioantropologia do candomblé (manifestações, liturgia, divindades, ritualística etc.).

Além do imperativo de fomento ao combate a todas as formas de racismo e discriminação racial, este trabalho de conclusão do mestrado pode contribuir para a implementação da Lei 11.645/08, demonstrando a Sociologia como disciplina profícua para a abordagem/articulação de conteúdos acerca da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira.

Pretendemos também contribuir para a produção de alternativas pedagógicas para o tratamento das religiões de matriz africana, no cenário das aulas de sociologia, de modo a fomentar o embate da perspectiva etnocêntrica, a partir de um olhar inspirado no relativismo cultural, perspectiva antropológica por excelência.

Esta dissertação encontra-se organizada em quatro capítulos. O primeiro, intitulado “Tensões, desafios e alternativas: o candomblé no ensino de sociologia”, apresenta uma discussão sobre educação e religião no Brasil considerando os valores culturais afro-brasileiros; traz a perspectiva da ancestralidade e herança africana, com uma breve apresentação da socioantropologia do candomblé; e para o debate sobre racismo religioso, demonstra práticas de criminalização, perseguições e ataques ao candomblé ao longo da história brasileira. Além disso, inicia uma visão do racismo religioso e do candomblé no livro didático de Sociologia escolhido, com a metodologia da pesquisa qualitativa Minayo (2010), situada no campo das Ciências Sociais. Já para o estudo do livro utilizamos a análise de conteúdo proposta por Laurence Bardin (1977), e assim identificamos conteúdos das Ciências Sociais e alternativas pedagógicas para o trato da cultura e religiosidade afro-brasileira nas aulas de Sociologia.

No capítulo dois, “Reflexões sobre o racismo religioso no ambiente escolar: por que o ensino de Sociologia?”, apresentamos discussões sobre a “insuficiência” do termo intolerância religiosa, abordando um diálogo com a problemática da pesquisa; um debate sobre o racismo estrutural e os significados de raça e racismo, assim como o racismo institucional e as desigualdades raciais na escola. E, por último, aborda a categoria racismo religioso, questões das juventudes e a relação com o ensino de Sociologia.

No capítulo três, “Ensino de sociologia e educação antirracista”, discutiremos a Sociologia como disciplina na educação básica, os desafios para o ensino de sociologia, prática docente, currículo e juventude. Em seguida, reflexões sobre uma educação antirracista a partir das propostas curriculares nacionais, e a lei 11.645/08 no ensino de sociologia a fim de uma educação antirracista.

O capítulo quatro apresenta a elaboração, testagem e análise do material de apoio intitulado “Motumbá: um olhar sociológico para o enfrentamento ao racismo religioso” para professores (as) de Sociologia sobre a temática das religiões afro-brasileiras e a problematização e combate ao racismo religioso, no sentido de colaborar com alternativas

pedagógicas para o Ensino de Sociologia e a efetividade da Lei 11.645/08, e assim ser utilizado juntamente com o livro didático de Sociologia.

CAPÍTULO 1 TENSÕES, DESAFIOS E ALTERNATIVAS: O CANDOMBLÉ NO ENSINO DE SOCIOLOGIA

Este capítulo aborda a educação brasileira pautada na desigualdade e na matriz epistêmica europeia, o que leva à negação, inferiorização e exclusão de conhecimentos acerca da história e cultura africana e afro-brasileira, reafirmando preconceitos e discriminações. Reflete sobre a influência religiosa na trajetória da educação brasileira, a partir do surgimento de uma formação nos moldes da Igreja e da Coroa Portuguesa e o processo violento de catequização, por isso, discute os conflitos no campo religioso brasileiro partindo dos conceitos etnocentrismo e relativismo cultural.

Será apresentada a socioantropologia do candomblé (manifestações, liturgia, divindades, ritualística etc.) na visão de autores e afrorreligiosos sobre a temática. Discute também a visão do candomblé na sociedade brasileira, os estigmas e a discriminação, em um diálogo com o racismo religioso. Na análise do livro didático caracterizamos a relação com a temática e os sentidos atribuídos ao ensino de sociologia pelos autores, bem como identificamos conteúdos das Ciências Sociais para discussões sobre o candomblé no ensino de sociologia no ensino médio.

1.1 Educação no Brasil e valores culturais afro-brasileiros

A educação passa por grandes transformações ao longo da história. Seja nas metodologias, ou na assimilação do conhecimento, o estudo da História da Educação é importante para compreender o modelo educacional atual e para entender as continuidades e rupturas dentro do processo histórico, pois os resultados da sociedade contemporânea são consequências de questões antigas. Daí a importância da consciência crítica sobre formas de educação, seja do passado ou do presente, dentro das influências econômicas, sociais e políticas de cada época.

O professor Mariano F. Enguita (1989) aponta que as escolas antecederam o capitalismo e a indústria e seguiram se desenvolvendo a partir deles, mas por razões a eles alheias, é fácil compreender que o capitalismo foi capaz de dar forma à escolaridade. Para o autor, a história

escrita pelos dominadores apresenta a escola como um longo e frutífero caminho desde as misérias dos tempos anteriores até as supostas glórias dos tempos atuais.

Nesse sentido, a história da educação brasileira deve ser compreendida dentro de um contexto de transformações sociais, políticas, econômicas e culturais. Ao dialogar com a educação brasileira no período colonial, José Maria de Paiva (2000) demonstra que devemos compreender o lugar que a escola ocupou na organização social, sendo ela um dado da cultura dos portugueses colonizadores. É preciso entender sua organização dentro do contexto colonial e das relações sociais.

A organização educacional da Colônia consistia em um empreendimento colonial que tinha como base a educação jesuítica, partindo dos pontos históricos, econômicos, sociais e culturais dos colonizadores europeus que desenvolviam suas concepções e métodos. Os jesuítas influenciaram a educação por muitos anos, a qual seguiu baseada na religião pertencente à cultura de Portugal. Paiva (2000) esclarece que o grande objetivo era o colégio para preparar novos missionários.

A educação jesuítica, em seu contexto histórico, caracterizava-se pelos interesses e objetivos da Igreja Católica e da Coroa Portuguesa, onde buscavam a expansão da sua fé e de suas fronteiras e, consequentemente, a defesa desses territórios. Os objetivos religiosos da Igreja estavam contidos na catequese e no seu projeto de educação.

Segundo a professora Maria Luisa Santos Ribeiro (2011) o primeiro plano educacional foi elaborado pelo sacerdote jesuítico português Manuel da Nóbrega com a intenção de catequizar e instruir os indígenas. Porém, a instrução acontece para os filhos dos colonos e da elite colonial, e aos indígenas restou a catequização, ou seja, a conversão ao catolicismo. O *Rálio Studio* era a organização e plano de estudos da Companhia de Jesus, publicado em 1599, com uma programação baseada nos elementos da cultura europeia. As orientações demonstram um desinteresse ou a constatação da impossibilidade de “instruir” também o indígena. Os colégios jesuíticos foram o instrumento de formação da elite colonial, a instrução acontecia para os descendentes dos colonizadores, e a catequização para os indígenas. O Rálio propôs o curso de humanidades, filosofia, teologia, e viagem à Europa. A educação feminina era restrita a boas maneiras e prendas domésticas. A formação intelectual oferecida pelos jesuítas, a instrução da elite colonial, foi marcada por uma intensa “rigidez” na maneira de pensar e interpretar a realidade. As populações negras eram escravizadas para satisfazer aos interesses da burguesia mercantil portuguesa, pois possibilitavam a produção a baixo custo e porque o escravizado, enquanto mercadoria, possibilitava o lucro (RIBEIRO, 2011).

Segundo Paiva (2000) a visão pedagógica era baseada em uma sociedade teocêntrica, cujos próprios jesuítas defendiam a escravidão negra. Por isso, o autor destaca:

É importante assinalar que os portugueses colonizadores só tinham uma visão de sociedade, visão esta que se realizava na sua sociedade e, portanto, tendo-a como modelo, agiam segundo ela em seu relacionamento com as demais culturas. O único comportamento possível, no caso, era a imposição. A sociedade portuguesa tinha uma estrutura rígida, centrada na hierarquia, fundada na religião. Hierarquia e religião eram princípios inadiáveis em qualquer situação. [...] Por isso, não há do que se espantar com o colégio jesuítico em terras basílicas: baluarte erguido no campo da batalha cultural, cumpria com a missão de preservar a cultura portuguesa (PAIVA, 2000, p. 44-45).

A educação das populações negras está inserida no contexto do projeto dos colonizadores de aculturação com o objetivo de conversão ao cristianismo. A educação colonial não considerava a todos e todas da mesma maneira, porque foi organizada para a elite, onde pessoas pobres, mulheres e negros eram excluídos.

Assim, tem-se dado pouca atenção para o fato de que os filhos dos escravos pertencentes aos missionários-fazendeiros também foram educados nas escolas concebidas pelo *Ratio studiorum*. Evidentemente, a educação de crianças negras no Brasil Colonial foi um fenômeno residual. Constituiu-se uma exceção da regra geral que caracteriza os grandes traços explicativos da história da educação do período em tela, ou seja, a exclusão da ampla maioria do povo brasileiro. Entretanto, mesmo tendo se constituído uma exceção, merece registro (BITTAR; FERREIRA JR, 1999, p. 473).

Segundo Marisa Bittar e Amarilio Ferreira Jr. (1999), os filhos dos escravizados que nasciam nas fazendas dos jesuítas sofreram com a catequese, um projeto pedagógico violento, pois também estavam sujeitos às punições físicas dentro dos colégios das primeiras letras. “É impossível entender a lógica de funcionamento dessas instituições escolares que desempenharam um papel fundamental na empresa colonial, desassociada da concepção de educação formulada pelo *Ratio studiorum*” (p. 479).

De acordo com Ferreira Jr. (2010) a educação jesuítica é a matriz da educação brasileira que justamente inaugurou o binômio elitismo e exclusão que vai marcá-la até os dias atuais:

Em síntese: as terras brasílicas conheceram a escola desde 1549, isto é, quase desde o primeiro momento em que os lusitanos aportaram por aqui. Mas ela nasceu com o estigma de não ser para todos, ou seja, ficou excluído da educação escolar de caráter propedêutico o grande contingente da população colonial, formado pelos escravos, índios e mestiços (FERREIRA JR., 2010, p. 27).

A reforma pombalina culminou na expulsão dos jesuítas da colônia. As aulas régias foram implementadas em Portugal e suas colônias, consequentemente, chegaram ao Brasil, pelo Marquês de Pombal, de 1759 até 1834. O objetivo dessas aulas era de uma modernização, mas com a manutenção da monarquia absolutista. Com a criação da escola pública, a educação passa a ser responsabilidade do Estado. Inspirada nos ideais iluministas, buscavam um ensino diferente do proposto pelos jesuítas, porém, o sistema das aulas régias pouco alterou a realidade da educação no Brasil, porque continuou restrita às elites locais.

As aulas régias eram ministradas por um único professor, onde pessoas sem boa formação ministravam essas aulas, e também não se desvinculavam dos ideais jesuítas, nenhuma novidade no sistema educacional, principalmente devido às dificuldades em relação a recursos e oferta de professores qualificados. Em 1759, houve a reforma dos estudos menores que correspondiam ao ensino primário e ao ensino secundário. Nesse sentido, as aulas régias consistiam nos estudos das letras e aulas avulsas de humanidades. Com a reforma pombalina houve uma desestruturação do sistema educacional, porque não conseguiu avançar com sua proposta educacional.

O Período Joanino, iniciado com a chegada da família Real Portuguesa ao Brasil, implicou em transformações econômicas, culturais, políticas e educacionais. A colônia não tinha estrutura para receber a família real e a corte portuguesa, daí a implantação de medidas urgentes para tentar acomodá-los. Enquanto isso, a educação ainda esperava para ser discutida e organizada. Posteriormente, houve uma tentativa de reorganizar a educação com a inauguração das academias militares, das escolas de direito e medicina, a imprensa régia, o jardim botânico e a biblioteca real. Em 1809 houve investimentos na área de profissionalização.

A primeira notícia de um esforço governamental em direção à profissionalização data de 1809, quando um Decreto do Príncipe Regente, futuro D. João VI, criou o “Colégio das Fábricas”, logo após a suspensão da proibição de funcionamento de indústrias manufatureiras em terras brasileiras. Posteriormente, em 1816, era proposta a criação de uma “Escola de Belas Artes”, com o propósito de articular o ensino das ciências e do desenho para

os ofícios mecânicos. Bem depois, em 1861, foi organizado, por Decreto Real, o “Instituto Comercial do Rio de Janeiro”, cujos diplomados tinham preferência no preenchimento de cargos públicos das Secretarias de Estado (BRASIL, 1999, p.8).

A origem da formação profissional tem como base atender às classes menos favorecidas, a partir de uma distinção de quem detinha o saber, a instrução escolar e superior, e os que executavam as tarefas manuais, com o ensino profissional. Em relação ao trabalho criou-se uma associação ao esforço manual e físico, uma ideia de sofrimento. “Aliás, etimologicamente o termo trabalho tem sua origem associada ao “tripalium”, instrumento usado para tortura” (BRASIL, 1999, p. 6).

Para Silva e Araújo (2005, p. 68) “a educação no sistema escravocrata, diferentemente da primeira, é caracterizada pela substituição dos cursos seriados por aulas avulsas, ministradas por professores improvisados. Esta situação mantém-se até 1808, quando a Coroa Portuguesa instala-se no Brasil” [...]. Na Constituição de 1824, a população escravizada não tinha permissão de ingressar à escola formal, pela lei, era restrita aos cidadãos brasileiros, sendo os escravizados africanos de nascimento.

O período escravocrata, no Brasil, reforçou essa distinção e acabou por contribuir com o preconceito em relação à categoria social de quem executava este tipo de trabalho. Os trabalhadores sempre foram considerados de uma condição social inferior. Tal herança colonial escravista influenciou de forma preconceituosa as relações sociais, bem como a visão da sociedade no que diz respeito à educação e a formação profissional. Até então não era considerada a relação entre instrução escolar e trabalho (BRASIL, 1999).

Há que se destacar ainda que o caráter elitista e excludente da educação brasileira não se alterou com a independência política alcançada em 1822. A aristocracia agrária, que empalmou o poder durante o Império, manteve intacta a estrutura econômica herdada do período colonial. Assim, o modelo colonizador português baseado no latifúndio, na mão de obra escrava e na monocultura da cana-de-açúcar voltada para a exportação continuou sendo a matriz socioeconômica da educação de elite, pois excluía da escolaridade o grande contingente da população que era formada pelos escravos (FERREIRA JR, 2010, p. 17).

Na Constituição de 1824 os direitos assegurados tinham como objetivo manter a ordem escravagista, pois destinava-se aos brasileiros brancos e excluía indígenas e negros escravizados, assim como os direitos políticos relacionados à renda. No que diz respeito à

educação, a constituição assegurava o princípio da gratuidade da instrução primária e o ensino de ciências e artes, em colégios e universidades. Apenas em 1827 foi concretizada a Lei de Instrução Pública Nacional do Império, com a criação de escolas de primeiras letras em todas as cidades do país. Porém, segundo a pesquisadora em história da educação Cynthia Greive Veiga (2008, p. 502) havia “o impedimento legal de frequência dos escravos às aulas públicas em várias províncias do Império. Esse fator tem sido interpretado também como impedimento da frequência dos negros, gerando uma série de equívocos na história da escola”.

Percebe-se que em relação as classes pobres, era restrito o acesso e/ou permanência nas escolas públicas, isso acontecia principalmente pela necessidade precoce de adentrar ao mercado de trabalho, como também limitavam sua presença, daí as diferenças de oportunidades entre brancos e negros. O que demonstra que o desenvolvimento da educação brasileira tem como base a ausência de uma preocupação com as populações negras. Porém, não tem como desconsiderar a resistência das populações negras e indígenas em busca de escolarização.

[...] têm sido esquecidos os temas e as fontes históricas que poderiam nos ensinar sobre as experiências educativas, escolares ou não, dos indígenas e dos afro-brasileiros. O estudo, por exemplo, da conquista da alfabetização por esse grupo; dos detalhes sobre a exclusão desses setores das instituições escolares oficiais; dos mecanismos criados para alcançar a escolarização oficial; da educação nos quilombos; da criação de escolas alternativas; da emergência de uma classe média negra escolarizada no Brasil; ou das vivências escolares nas primeiras escolas oficiais que aceitaram negros são temas que, além de terem sido desconsiderados nos relatos da história oficial da educação, estão sujeitos ao desaparecimento (CRUZ, 2005, p. 23).

Segundo Ranchimit Batista Nunes (2014) a herança escravocrata e discriminatória que não se preocupou com políticas educacionais para o negro e essa desigualdade, reflete até hoje na educação brasileira, mas não podemos desconsiderar que existe uma história da educação e escolarização das populações afrodescendentes. Por isso, é preciso resgatar informações e dados acerca das suas relações educativas seja nas escolas oficiais, na sociedade do passado e do presente, bem como no movimento negro.

Percebe-se as oportunidades e tratamento conferidos ao longo da história do Brasil, assim, nos Jornais da “imprensa negra”, tais populações se manifestavam contrárias às afirmações de que não tinham capacidade para o bom desempenho escolar. “Casos diversos, identificados nesse jornal sobre a história da escravidão no Brasil mostram, nesse período, a

existência uma intelectualidade negra que reconhecia na escrita um meio de comunicação e para adentrar espaços sociais, dos quais os brancos pareciam dominar" (NUNES, 2014, p. 6).

Silva e Araújo (2005) dialogam com a resistência negra para ter acesso a uma educação, e afirmam que:

Passando pelo plano da resistência cultural, assumiam fidelidade às religiões africanas, aprendiam a ler, escrever e calcular - prova desta resistência é a constatação histórica de um número considerável de pretos e pardos alfabetizados e multilingües, falando um idioma europeu do seu senhor estrangeiro além do português e uma ou mais línguas africanas, incluindo as línguas vernaculares (SILVA; ARAÚJO, 2005, p. 69).

Em 1879, com a reforma educacional Leônico de Carvalho, Nunes (2014) aponta que no final do império buscou a liberdade de ensino, de frequência e em relação a religiosidade também, investimentos em escolas, e o fim da proibição de matrículas para negros escravizados. Entretanto, com essas condições ainda era difícil a realidade da educação, pois poucos acabavam por conseguir realizar a matrícula, isso porque só conseguiam chegar à escola normal os considerados mulatos ou os que eram criados entre os senhores da casa grande. Nunes (2014, p. 8) diz que "Entre 1920 a 1930 ocorreram várias reformas estaduais com novas propostas pedagógicas de ensino (Fernando de Azevedo no Rio de Janeiro, Anísio Teixeira na Bahia, Francisco Campos em Minas Gerais)". Segundo o autor, estas reformas buscavam uma escola pública gratuita e obrigatória para todos e todas, sem preconceitos em relação a raça e/ou gênero, no sentido de valorizar a diversidade cultural, incentivando discussões acerca da cultura africana. Já na década de 1960, a inserção do negro às escolas públicas era comum, mas em 1964, diante do contexto da Ditadura Militar, há uma interrupção de tais avanços na educação brasileira. Assim, houve um incentivo e investimento no modelo tecnicista militar de educação. Com o autoritarismo desse momento da nossa história, houve insultos, agressões e estereótipos em relação às populações negras. Nos anos 1970, as organizações negras denunciaram o modelo educacional que estava em curso (NUNES, 2014).

Silva e Araújo (2005), a partir de estudos sobre as reformas educacionais dos séculos XIX e XX, apontam que negros e negras tiveram a presença negada nas escolas, de uma forma sistemática, porque temos com a universalização ao acesso e a escola gratuita uma democratização que não acontecia, e sim negava condições de um projeto educacional, seja de uma forma universal ou específica para populações negras após abolição da escravatura.

A Constituição Federal de 1988 que faz parte do processo de redemocratização do Brasil após os mais de vinte anos de ditadura militar, aponta avanços no que se refere aos direitos e garantias fundamentais, à ênfase à dignidade da pessoa humana, direitos sociais como direito à educação. No artigo 205 a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. E no artigo 206 os princípios do ensino como a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; pluralismo de ideias etc. (BRASIL, 1988).

A nova Constituição assegura no artigo 210, parágrafo primeiro: "O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental". O artigo 5 define: "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".

O Ensino Religioso como componente curricular aparece no processo da República brasileira, com a influência das ideias positivistas e a defesa de um país laico, segundo a professora doutora Maria Zélia Borba Rocha (2013) é uma luta político-cultural, sendo que desde os anos 1930, os grupos confessionais foram perdendo espaço curricular na educação básica.

Em se tratando da trajetória do ensino religioso, foi construída com a trajetória da educação brasileira, com ênfase nas lutas entre Igreja e Estado, e seus reflexos nos documentos legais. Junqueira (2015), Gonçalves e Muniz (2014) apresentam o ensino religioso como um projeto político dos portugueses no período de colonização do Brasil, que foi utilizado como proposta escolar dos jesuítas que ensinavam uma doutrina religiosa para o processo de catequização. Desde o período de colonização o ensino religioso está presente, ainda que não fosse uma disciplina, através da influência e ação da Igreja Católica com sua representatividade e poder ao longo da história.

O projeto político-econômico dos portugueses no processo de colonização do Brasil incluía o ensino religioso, tal proposta realizada pelos jesuítas consiste na primeira ideia desse ensino na educação pública do nosso país. Um ensino voltado à doutrina cristã católica, era o ensino dos dogmas católicos, ou seja, o modelo catequético. Cabe enfatizar que o projeto consistia em converter ao catolicismo as populações indígenas e as populações negras, consideradas inferiores e que precisavam dessa conversão para a salvação de suas almas, assim

para os europeus, suas práticas, narrativas, modos de se comportar, valores etc., deveriam ser abolidos.

Segundo Costa (2009) a educação brasileira, no período colonial, baseava-se em Escola, Igreja e sociedade política/econômica. O ensino religioso se confundia com a corte, por isso, a escola e educadores deveriam participar de um projeto amplo e unitário com o objetivo de dominar negros e indígenas para que se convertessem à fé cristã. Costa diz que:

O Ensino Religioso no período imperial não mudou muito de figura, tudo porque a Religião Católica Romana era a religião oficial do Império e o Ensino Religioso passaram a ser acobertado e submetido à Metrópole como aparelho ideológico, já que nessa época a Igreja era dona de um vasto patrimônio econômico e cultural e não conflitava com a corte, isso sem falar que a mesma trabalhava com a educação, mesmo sendo papel do Estado. Vale salientar ainda que a Igreja nesse período tinha lá seus interesses, o de evangelizar pregando ou impondo a doutrina católica romana. Nessa fase imperial o Ensino Religioso continuava ainda sob a forma de catequese, objetivando doutrinar os índios e os negros, bem como as classes subalternas (COSTA, 2009, p. 1).

Nessa lógica, é necessário compreender como a questão religiosa se encontra na educação do país desde a colonização europeia para entender o atual debate na escola pública. Por isso, a importância do estudo das Ciências da Religião e da ampliação deste debate acadêmico e científico. É essencial refletir sobre religião para além da confissão da fé, e utilizar contribuições de diversas áreas como a Sociologia, Antropologia, História, Filosofia, etc. E discutir a influência da religião nas relações sociais, políticas e culturais, podendo atuar nos processos de mudança social, bem como os desafios para a inserção do debate religioso no cotidiano escolar da educação básica. Desse modo, aplicar conhecimentos no sentido de intervenções dentro da sala de aula para um ensino que dialogue com as diversas religiões, com a política, com o exercício da cidadania.

De acordo com Paiva (2016) quando observamos as narrativas acerca da religião na sala de aula, somos estimulados a uma análise de suas expressões pelos docentes e discentes em determinada realidade social.

Para Gonçalves e Muniz (2014) dialogar com o ensino religioso no Brasil é refletir sobre os atores e grupos sociais que se dizem a favor ou contra; os conflitos e as relações de poder, as continuidades e rupturas, os sentidos atribuídos e a finalidade educativa, a legitimidade educacional/acadêmica.

A prática do proselitismo consiste em uma das ações mais impactantes no que diz respeito às religiões e às relações sociais. Diversos conflitos sociais acontecem devido à necessidade de divulgar o sistema de crenças e expandir o número de adeptos, feito a qualquer preço, e isso precisa ser problematizado a fim de considerar o respeito às diferenças culturais e religiosas, porque as religiões também orientam a construção da identidade de seus adeptos.

A compreensão do processo histórico das populações negras escravizadas na formação do nosso país, perpassa pelas formas de resistência, incluindo as religiões afro-brasileiras que precisam ser conhecidas para compreendê-las enquanto fenômenos sociais e patrimônio cultural do Brasil. Assim, entender a diversidade, evitar julgamento e superioridade, relações de poder, dominação, fanatismo religioso etc. Para isso, precisamos dar visibilidade a essas expressões culturais e propor caminhos para combater estigmas e perseguições que resultam de discriminações pela hegemonia ligada às religiões de cunho cristão da sociedade brasileira, com enfoque na sala de aula.

Segundo o sociólogo Erving Goffman (1988, p. 13) o estigma é utilizado para se referir a um atributo profundamente depreciativo. É uma relação entre atributo e estereótipo. Devemos problematizar acerca do preconceito de base racial em relação ao Candomblé, expressões do tipo “além de preto é macumbeiro”, retratam o racismo estrutural no Brasil e as diversas violências contra os povos de terreiro. Por isso, buscar o caráter histórico e sociológico da formação do candomblé no Brasil, partindo do contexto africano e da retirada das populações negras da África para o Brasil, o período de escravização e o surgimento de tal religiosidade no Brasil, considerando a luta e resistência contra políticas discriminatórias e de perseguições às manifestações culturais de origem africana, seja no período da escravidão como também no pós abolição, proibindo suas expressões culturais e religiosas, e nos dias atuais, os diversos casos de violências contra afrorreligiosos.

1.2 Ancestralidade e herança africana: socioantropologia do candomblé

Para o filósofo e professor Wanderson Flor do Nascimento (2016), no Brasil, o surgimento dos candomblés refere-se à articulação de diversos grupos com suas práticas e crenças de diferentes lugares do continente africano. “É comum utilizar-se da expressão ‘nação do candomblé’, como marcador que busca apontar a predominância de um local de origem das práticas” (p. 154). Assim, existem várias “nações” com suas ações, visões de mundo e valores, por isso, não se pode homogeneizar. As religiões de matrizes africanas são expressões culturais

que demonstram o rico legado das culturas africanas que fazem parte das nossas maneiras de viver (FLOR DO NASCIMENTO, 2016).

O sociólogo e antropólogo francês Roger Bastide (1961), argumenta que falar das religiões de matrizes africanas é falar em pluralidade, pois as comunidades de terreiros têm uma religiosidade de base plural. O candomblé surgiu no Brasil, a partir do enraizamento cultural dos povos africanos que foram trazidos à força, a partir do século XVI, para serem escravizados.

Os candomblés pertencem a "nações" diversas e perpetuam, portanto, tradições diferentes: Angola, Congo, Gêge (isto é, Ewe), Nagô (término com que os franceses designavam todos os negros de fala yoruba, da Costa dos Escravos), Quê to (ou Ketu), Ijêxa (ou Ijesha). É possível distinguir estas "nações"umas das outras pela maneira de tocar o tambor (seja com a mão, seja com varetas), pela música, pelo idioma dos cânticos, pelas vestes litúrgicas, algumas vezes pelos nomes das divindades, e enfim por certos traços do ritual (BASTIDE, 1961, p. 17).

Kileuy e Oxaguia (2009), babalorixá e filha de santo, a partir de suas experiências no candomblé, retratam que os bantos trouxeram seus inquices, os iorubás seus orixás e a ancestralidade, e os fons os voduns, com diferenças de comportamento, personalidade, vestimenta, dança, alimentação e comunicação.

Segundo o professor e pesquisador Volney J. Berkenbrock (2018) estas tradições religiosas trazem uma visão de mundo própria, como a visão do povo iorubano, que deu origem à religião do Candomblé, com a fé nos orixás. O Brasil foi um dos países que mais recebeu escravizados iorubanos, em 1542, os portugueses já os buscavam nesta região. “Os negros da Costa dos Escravos de língua ioruba foram chamados pela expressão francesa nagô, que acabou se tornando uma espécie de sinônimo para iorubá (dentro da qual existem muitos subgrupos)” (p. 94). O autor diz que a religião dos orixás dos povos iorubás é a religião que mais influenciou a formação das religiões afro-brasileiras. “A religião afro-brasileira nascida da religião dos iorubás é conhecida hoje em Pernambuco sob o nome de Xangô, no Rio Grande do Sul como Batuque e na Bahia sob o nome Candomblé, nome este que passa a ser conhecida em todo o Brasil” (BERKENBROCK, 2018, p. 94-95).

O professor Anderson Pereira Portuguez (2015) dialoga com os aspectos culturais e geográficos da religiosidade afro-brasileira a partir de suas experiências e vivências na Umbanda, e posteriormente, ao iniciar no Candomblé. Demonstra que os orixás são divindades herdadas da mitologia Iorubá, ancestrais que protegiam clãs e habitantes das cidades-estados

da época, divinizados a partir de suas atitudes, seus feitos, seja no céu ou na terra (orum e ayê), e assim se manifestam no mundo natural, através da terra, do ar, da água, entre outros exemplos.

O orum governa o ayê, não de uma forma generalizada, mas de forma específica através dos orixás, são responsáveis por aspectos da existência, bem como pelos adeptos de forma individual. Como seres divinos ou espirituais, os orixás têm sua origem com a origem do universo (BERKENBROCK, 2018).

Para Abdias Nascimento (2006) que lutou pela valorização da cultura negra, os orixás habitam a África, o Brasil e todas as Américas, se empenham na defesa de heróis e mártires, e na luta pelo resgate da identidade, liberdade e dignidade de nosso povo. O espaço do visível, o *aiyê*, e o invisível, *orum*, se conectam através do intercâmbio e comunicação, sendo a base espiritual, filosófica, e material da prática do culto. O fluxo principal consiste na transmissão, perpetuação e reprodução do axé, que representa a força espiritual para a prática religiosa das casas de santo. Para fundar um templo é necessário plantar o axé, pois o culto está ligado com os aspectos da natureza. Os terreiros são completamente autônomos, por isso, os costumes, as tradições e a lenda variam entre uma casa e outra (NASCIMENTO, 2006).

Os Orixás possuem arquétipos diretamente relacionados às manifestações das forças naturais, assim, a personalidade de um protegido de determinado Orixá reproduz o mesmo arquétipo. Para as comunidades de axé, são sagrados os terreiros, as matas, as praias, os rios, as cachoeiras, a porta do cemitério, ele em si, e os demais locais onde determinado Orixá vai receber suas oferendas.

No candomblé, nas suas casas existem os “pontos focais do sagrado”, por exemplo, altares, tambores, entre outros. Portuguez demonstra:

Mas não basta construir a casa, é necessário consagrá-la e o processo de consagração difere de uma raiz religiosa para outra dentro do conjunto das religiões de matriz afro-brasileira. Comumente, há um período de “imantação” do terreno antes de iniciar a construção do complexo templário, depois “planta- se o axé” no barracão central, e realizam-se os rituais de assentamento ou homenagens aos (às) Orixás e/ou entidades espirituais que regerão o terreiro. Durante esse “plantio” simbólico, uma série de objetos rituais é depositada no centro do salão de culto e outros pontos do terreiro, para que ali sejam “encantados” pelo divino e dali passem a emanar as energias necessárias à propagação do axé (PORTUGUEZ, 2019, p. 39).

Portuguez (2019) argumenta acerca da perspectiva das comunidades de terreiro se apropriarem da sua paisagem, com representações que mostrem sua existência, sem medo de

se firmar no espaço social, sem medo dos julgamentos. Dessa forma, devem continuar lutando e resistindo, porque possuem direitos e precisam ter acesso às políticas públicas.

Stefania Capone (2018), mestra em Antropologia Social e doutora em Etnologia, estuda a antropologia das religiões afro-americanas e aponta que “nos cultos afro-brasileiros, a magia está intrinsecamente ligada à religião, porque crer nas divindades é crer também na capacidade que elas têm de manipular o universo em favor de seus protegidos (os iniciados ou fiéis)” (CAPONE, 2018, p. 29). Exu é o mensageiro divino, considerado grande manipulador do destino, o deus que assume caráter central na organização do candomblé, pois através do seu intermédio ocorre a comunicação entre deuses e homens, sendo indispensável em qualquer ritual da religião. “No candomblé brasileiro, a figura de Exu parece ter conservado a maioria de suas características africanas. Hoje, qualquer iniciado, ao ser interrogado sobre o papel de Exu no culto, responderá com segurança que ele é o mensageiro dos orixás” (p. 72). A autora argumenta que durante muito tempo Exu foi identificado como diabo pelo sincretismo afrocatólico, e hoje é preciso compreendê-lo como o elemento indispensável ao bom funcionamento do culto (CAPONE, 2018).

Nos rituais temos o ebó, que consiste no “trabalho”, seja para um iniciado ou um cliente, sendo realizado a partir de determinação do tempo e do espaço, e são separados das cerimônias públicas (CAPONE, 2018).

No artigo “Obrigações e a construção de vínculos no candomblé”, a cientista social e professora Miriam Rabelo (2020) demonstra que os adeptos estão ligados por laços de parentesco de santo, um parentesco ritual, simbólico, com base em uma hierarquia que separa velhos e novos “no santo”, e são responsáveis por cuidar dos orixás, que se fazem presentes de diversas formas na vida do terreiro. Durante as festas em homenagem às divindades, evocam seus feitos e qualidades ao som dos atabaques e das cantigas. O terreiro conecta, através das obrigações, muitas e diferentes entidades, bem como é um vasto campo de afetos (RABELO, 2020).

Na obra “Enredos, feituras e modos de cuidado dimensões da vida e da convivência no candomblé”, Miriam Rabelo (2014) dialoga com o processo de iniciação (feitura) e aprendizado no terreiro, o qual possibilita o vínculo de pessoas humanas e entidade sagradas, e o conhecimento é adquirido e compartilhado. É um espaço que garante uma experiência de multiplicidade, porém, não é simplesmente exibida nas festas. No candomblé, o bori é o rito de dar de comer à cabeça (ori), considerada sagrada, lócus da individualidade. O início do processo da feitura é marcado pelo dia do bori, ocorre o rito do bori e que também é realizado para restaurar o equilíbrio e a saúde da pessoa do adepto. “Os relatos antropológicos do bori

ressaltam (muito apropriadamente, sem dúvida) sua significação para a construção da pessoa no candomblé e exploram o simbolismo da comida, das cores e do corpo em jogo durante a cerimônia” (RABELO, 2014, p. 256).

A iniciação ou feitura “faz” a pessoa como filha de um santo e faz o santo ou orixá individual de quem ela é filha. A partir daí, ambos, a filha de santo e o seu orixá individual, ingressam em uma trajetória de crescimento e maturação que lhes permite ascender na hierarquia da casa. [...] Obrigação é justamente o termo que fala da trajetória de crescimento dos filhos de santo no candomblé. Define, por assim dizer, etapas dessa trajetória e permite identificar cada adepto segundo o cumprimento dessas etapas. Assim, filhos de santo devem dar obrigações, em geral de 1, 3, 7, 14 e 21 anos após a sua feitura – submetendo-se a ritos que marcam a idade de iniciação e que têm uma estrutura semelhante a ela, envolvendo também período de reclusão, oferendas e uma festa pública. A cada obrigação que a filha de santo dá (ou “paga”), um ou mais dos seus orixás comem (recebem sacrifício animal) (RABELO, 2020, p. 4).

Segundo a autora pode ocorrer uma variação quanto a isso, pois em algumas casas, por exemplo, existe também a obrigação de cinco anos. Rabelo (2014) diz que com a feitura, o candomblecista tem na relação com o orixá um objeto de atenção e cultivo explícito. A multiplicidade depende da atenção, sensibilidade e trabalho coletivo. O terreiro é lugar de exibição, mas também de ocultamento, porque existem os lugares abertos aos de fora, de visibilidade ampliada e também os lugares de acesso restrito ou controlado, fechados ou entreabertos.

[...] o espectador assiste ao santo recém-feito apresentar-se algumas vezes no barracão acompanhado de um cortejo encabeçado pela iyalorixá ou babalorixá e testemunha a única ocasião em que santo pronunciará publicamente seu nome e a corrente de possessões que este evento único provoca. Vê ainda o santo ser reconduzido ao roncô, de onde sai mais uma vez, todo paramentado, para dançar. Mas ao mesmo tempo em que o rito público lhe exibe os efeitos da feitura, também sugere que muita coisa é mantida fora de sua vista, que na sua ausência procedimentos são realizados, forças convocadas e manipuladas para produzir a transformação que agora ele admira (RABELO, 2014, p. 282).

No terreiro, em muitas atividades, os adeptos ficam com os pés descalços em contato com o chão, seja durante os sacrifícios, na limpeza dos assentamentos, como também na entrada no roncó, o espaço onde ficam recolhidos os iniciados (RABELO, 2014).

[...] Em boa parte dos passos de dança no xirê, os pés se arrastam ao invés de se erguer bruscamente do chão. E uma vez que tomaram banho e trocaram suas roupas da rua pelos trajes brancos do candomblé, os recém-chegados ao terreiro dirigem-se para um ponto central do barracão, logo abaixo da cumeeira, e dobram seus corpos – iaôs batem a cabeça no chão, deitados; equedes e ebomis tocam os dedos da mão direita no chão, levando-os em seguida à cabeça. Sempre que se toca para um novo orixá durante o xirê, este gesto é refeito. O chão demanda respeito e reverência, é centro e fonte de axé. Mas o axé que concentra e distribui também tem que ser ativado, despertado e renovado (RABELO, 2014, p. 259-260).

Após o procedimento ritual, o repouso é fundamental: “está conectado à noção central de resguardo: depois de um excesso de atividade o corpo está frágil, precisa ser protegido (resguardado) de tudo que possa ameaçar o equilíbrio conquistado”. Repousar é se recuperar das forças utilizadas e também na estabilização da mudança que ocorreu. Dessa forma, as entidades que cercam os adeptos e que foram mobilizadas no rito, se mostram e se comunicam através do sono (RABELO, 2014, p. 257).

Gaia, Vitória e Roque (2020) afirmam que a ancestralidade é fundamental para os adeptos do candomblé, não apenas a própria ancestralidade, mas a possibilidade de um dia serem ancestrais de alguém e assim retornar para seus familiares. Nesse sentido, o espaço dos terreiros de candomblé consiste em resistência às estratégias coloniais e ressalta os princípios ancestrais africanos.

Para Flor do Nascimento (2016, p. 158) os cultos às divindades apresentam uma rotina de múltiplas interações com a natureza, a comunidade e com as diversas relações com a ancestralidade. Os orixás, voduns e inquices são membros da comunidade, assim como os mortos. É uma cosmologia que não pensa em uma pluralidade de mundos, assim existe um só mundo com diferentes comunidades familiares que estão relacionadas. O corpo humano, para o candomblé, é formado pela ancestralidade histórica e natural. Segundo o autor, o corpo carrega a história da família, a memória das relações que permitiram a nossa existência, assim como a água, os sais minerais, sangue, entre outros, e os elementos ligados às divindades. “Os corpos trazem em si a divindade e permitem o trânsito delas entre Duílo (Orun) e o Mungongo

(Aiyê) para estabelecer uma das formas de contato que orixás, inquices e voduns têm com o restante das comunidades” (NASCIMENTO, 2016, p. 160).

Em se tratando do panorama atual das religiões afro-brasileiras, percebe-se uma extrema heterogeneidade do campo religioso, isso porque cada terreiro adota sua especificidade ritual, a partir da tradição de que faz parte, como também das características particulares adotadas pelo chefe do culto. Desse modo, a identidade religiosa é constantemente negociada entre os adeptos (CAPONE, 2018).

A cosmovisão do candomblé é diferente da visão de mundo ocidental, pois é baseada na oralidade, vivências, palavras, gestos, entre outros, essenciais para a transmissão dos conhecimentos, dos saberes culturais ancestrais. A diversidade é fundamental, há defesa pelo respeito às diferenças, pela inclusão social. A mulher tem papel de destaque pois é responsável pela vida, o nascer, assim como as questões da morte. Os candomblés dialogam com a certeza da transformação e constantemente pensam em estratégias para lidar com a dinâmica da realidade, são espaços de educação que nos possibilitam outras epistemologias.

De acordo com Kileuy e Oxaguiã (2009) o candomblé nunca pode ser denominado de “demoníaco”, pois nesta religião não existe o demônio, como também não há referência ao inferno. Mas, infelizmente o candomblé, ao longo da história e ainda nos dias atuais, é alvo de perseguições e ataques.

1.3 Práticas de criminalização, perseguições e ataques aos candomblés

Ao refletir sobre as condições que viviam negros e negras africanas, ao serem escravizados pelos brancos europeus, pensamos nas proibições de suas práticas, crenças, rituais de origem dos diferentes lugares da África, o que deixa notório que antes mesmo de uma organização e estruturação das religiões afro-brasileiras já eram comuns práticas de preconceito e discriminação em várias dimensões. A colonização no Brasil teve como base a ideia de salvação cristã, suas práticas e saberes eram impostos às populações negras e indígenas. Na verdade, a colonização não se sustentava sem a igreja católica e seu processo de catequização e dominação.

Em sua dissertação, Nathália Fernandes de Oliveira (2015), discute as perseguições e práticas de criminalização às religiões afro-brasileiras, consideradas feitiçarias pelo tribunal da Santa Inquisição, e aponta que:

A classificação das religiões de matriz afro-brasileira enquanto práticas de magia e feitiçaria fomentou um imaginário negativo sobre as mesmas. Infelizmente, esse imaginário se perpetua em nossa sociedade até os dias atuais. Ou seja, esta, desde o momento em que se constituíam, foram relacionadas ao mal, ao perigoso, ao diabólico, ao nocivo e ao demoníaco (OLIVEIRA, 2015, p. 96).

A realidade era o processo civilizador das elites brasileiras e das autoridades políticas a fim de reestruturar e reorganizar a sociedade aos moldes europeus, com a influência da dominação cultural e moral do catolicismo. Em sua trajetória, a religiões afro-brasileiras enfrentam perseguições, silenciamentos, estigmas associados ao atraso e a inferioridade. Assim, desde o início, o projeto é eliminar tudo que é relacionado aos negros. O candomblé surge como forma de resistência na luta contra a escravidão, uma conexão com suas raízes, com a própria humanidade, como um processo de cura diante do horror que enfrentavam.

Durante o Império existiam leis, ordenamentos jurídicos, penais e constitucionais que criminalizavam as religiões de matrizes africanas e seguiram após a república. Em 1824, a Constituição outorgada por Dom Pedro I define a religião católica como religião oficial do Império, e todas as outras religiões são permitidas apenas no culto doméstico, particular, em casas específicas para isso. O código criminal de 1830 reforçava no Artigo 276: “Celebrar em casa, ou edifício, que tenha alguma forma exterior de Templo, ou publicamente em qualquer lugar, o culto de outra Religião, que não seja a do Estado” (BRASIL, 1830).

Para as autoridades políticas e policiais os costumes dos negros e de seus descendentes eram sinônimos de insubordinação e perigo de revolta. As práticas religiosas ganhavam uma atenção maior em virtude dos seus rituais. Estes momentos onde havia a reunião dos indivíduos, eram potencialmente perigosos, pois era o espaço onde a insubordinação ou as ideias revoltosas poderiam surgir. Além disso, eram momentos que causavam desvios e alterações no cotidiano de trabalho (OLIVEIRA, 2015, p. 99).

O historiador e professor Edmar Ferreira Santos em “O Poder dos Candomblés” aponta para a influência de jornais no interior da Bahia na campanha contra as práticas culturais e religiosas afro-baianas, especialmente, os candomblés, e assim contribuíram para o imaginário social no que diz respeito a estas religiões. Nessa lógica, a imprensa contribuía com o discurso

civilizador e o racismo presente nas relações sociais. Era uma campanha que refletia os valores, as práticas e perplexidades de setores dominantes da sociedade, os quais classificavam tudo que fosse herança da África como o que existia de mais atrasado, a exemplo do samba, do batuque, dos candomblés. E assim queriam eliminar os “costumes negreiros”, pois era inadmissível para os setores letrados locais que na cidade tivesse a presença desses maus costumes (SANTOS, 2009).

(...) Na defesa da civilização, da tranquilidade, do trabalho e da moral das “famílias honestas”, a imprensa propugnava o combate à vadiagem e aos costumes de “negros selvagens”. Nesse sentido, por fim, criminalizava o que chamava de “negros desocupados” em suas “folias macabras”, tornando-os caso de polícia (SANTOS, 2009, p. 29).

O autor problematiza que no contexto da cidade de Cachoeira, no Recôncavo Baiano, o jornal de maior circulação, nas três primeiras décadas do século XX, trouxe a ideia de que “o bem da civilização em que a cidade se encontrava dependia do extermínio das práticas culturais e religiosas de matriz africana, notadamente, dos candomblés” (p. 28). Uma concepção que refletia justamente a divulgação de teorias racistas, considerando a África como o último continente na escala da evolução (SANTOS, 2009).

Sobre as perseguições e ataques aos candomblés, Capone argumenta:

De fato, até os anos 1970, o candomblé, como a maioria dos cultos afro-brasileiros, foi objeto da repressão das forças policiais. Ao lado do exercício ilícito da medicina, a lei brasileira proibia expressamente a prática da magia. Era preciso, pois, “esconder” todo indício que desse margem a uma acusação de feitiçaria e, paralelamente, afirmar a qualquer preço a legitimidade dos terreiros, identificando-os com a prática da “verdadeira” religião africana (em oposição aos que praticavam a magia). Por isso, era preciso negar a presença de Exu, identificado com o diabo pelos missionários, para afirmar a “pureza” e a “legitimidade” do culto (CAPONE, 2018, p. 34).

Nos dias atuais, apesar da Constituição Federal de 1988 instituir a liberdade de crença e a liberdade de culto, as notícias apontam o aumento do número de ataques contra as religiões de matrizes africanas. No Relatório sobre Intolerância e Violência Religiosa no Brasil (FONSECA; ADAD, 2016) alguns dados apontam casos no ambiente escolar e/ou que tem relação direta com o processo de aprendizagem, e notícias de professores evangélicos em

relação ao ensino da Cultura Afro-brasileira, assim como casos de agressões físicas ou psicológicas fruto da intolerância religiosa na escola. Os dados afirmam que as religiões afro-brasileiras são as principais vítimas desses ataques, resultado do racismo estrutural de nossa sociedade.

1.4 Uma visão do racismo religioso e do candomblé no livro didático de Sociologia

As discussões acerca da recontextualização pedagógica nos estudos do sociólogo Basil Bernstein (2003), nos permite refletir sobre o que ensinar nas escolas, como ocorre a pedagogização do conhecimento para os jovens alunos e como acontece a seleção de conteúdos. O autor demonstra que este processo envolve relações de poder, entre a recontextualização oficial (Estado e seus agentes) e pedagógica (professores, pesquisadores etc.).

Em sua tese de doutorado, Julia Polessa Maçaira (2017), argumenta que, através do livro didático, podemos observar o processo de tradução ou adaptações dos conteúdos/categorias das Ciências Sociais para o ensino na educação básica. De acordo com a autora (p. 50), “o livro didático é também currículo, pois seleciona, indica um ordenamento dos conteúdos e apresenta uma versão escolar do conhecimento específico”. Podemos perceber a relação entre os campos de recontextualização oficial e pedagógica.

Os objetos de análise das teorias de currículo vão desde a legislação até o cotidiano escolar, e cito como exemplos: as diretrizes ministeriais, as grades curriculares, os planos de ensino de professores, as experiências dos alunos e os materiais didáticos. Ou seja, debruçam-se sobre uma variedade de objetos visando a analisar as situações de aprendizagem em um processo educativo. Além dos currículos oficiais, as teorias críticas identificaram a existência de um currículo oculto, composto pelos aspectos não explícitos do processo de escolarização, ou seja, transmitidos indiretamente, nas entrelinhas das regras escolares, do currículo escrito e divulgado. Nessa perspectiva, a posição de classe, de gênero, ou a identidade étnica são também aprendidas na escola por meio do currículo oculto (MAÇAIRA, 2017, p. 58).

Destacamos as contribuições das Ciências Sociais para uma compreensão dos modos como o racismo se configura e se materializa nas relações sociais em cada contexto histórico. Na mesma medida, a importância da responsabilidade ética e política do professor, porque o racismo não é algo estranho à educação e, dentro das potencialidades da escola, podemos

caminhar para práticas antirracistas, buscar fomentar a transformação e emancipação das/os estudantes.

Somente com a aprovação da Lei 11.684/08, a Sociologia se tornou disciplina obrigatória em todas as séries do ensino médio das escolas brasileiras. Com a obrigatoriedade, a partir de 2012, a disciplina passa a compor o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

A reflexão sobre o uso dos manuais didáticos ganha relevância ao levarmos em consideração que estes se constituem enquanto um instrumento de grande importância no processo de ensino aprendizagem, considerado atualmente um dos recursos mais utilizados no ambiente escolar, pois cabe a este determinar os conteúdos e condicionar as estratégias de ensino, assumindo assim, o papel de um currículo escrito. Ao mesmo tempo, os livros didáticos passam a ser um instrumento legitimador das propostas e discursos oficiais, tornando-se um mecanismo possuidor de poder no ambiente escolar (FLORÊNCIO, 2016, p. 1341).

O livro⁴ é um recurso didático importante para orientar professores e alunos. Pode ser utilizado de diversas maneiras e com estratégias de ensino diferenciadas, mas precisam de uma crítica especializada, sendo que o/a professor/a deve assumir postura de pesquisador/a e não se submeter a seleção de conteúdos feita por autores dos livros didáticos. Pensando na disciplina Sociologia, ainda enfrentamos o problema do número de aulas, uma carga horária bem reduzida, que acaba refletindo na abordagem dos conteúdos.

Os jovens estudantes precisam ser orientados no sentido da operacionalização de conceitos e categorias abordados pelo livro didático, desafiados a realizar, por exemplo, levantamentos exploratórios, no intuito de identificar problemas no mundo social cotidiano. Do mesmo modo, a partir de uma perspectiva crítica, é possível produzir a partir do livro, assim como o professor pode ampliar sua prática pedagógica, produzindo recursos complementares que contribuem, a exemplo, para uma educação antirracista.

Dessa forma, refletimos sobre o processo de recontextualização, a partir do discurso pedagógico oficial na produção dos livros didáticos de sociologia e da prática docente, considerando se contemplam a Lei 11.645/08, com ênfase às religiões de matrizes africanas. Nesse processo, não podemos deixar de considerar as relações de poder e as formas que o conhecimento é produzido, reproduzido e recontextualizado (BERNSTEIN, 2003). Nessa

⁴ O livro didático não é o único subsídio didático para o professor utilizar, porém, às vezes é o único material que o aluno da escola pública tem acesso, considerando as desigualdades que permeiam a sociedade brasileira.

perspectiva, podemos compreender melhor a construção das identidades docentes e as práticas pedagógicas, levando em conta a dimensão e a complexidade da relação de fatores institucionais, históricos e sociais.

Maria das Dôres de Souza (2016), problematiza a construção da identidade e docência do professor de sociologia no ensino médio, ressaltando o quanto os sentidos que os docentes de sociologia atribuem às ações pedagógicas, envolvem características pessoais e trajetórias profissionais. Assim, afirma Souza (2016), as/os professoras/es internalizam processos identitários relacionando subjetividade e sociabilidade que se encontram em reconstrução permanente.

Enfatizamos, desse modo, a necessidade de subsídios empíricos para a constituição de estratégias didático-pedagógicas condizentes com o tratamento da temática das religiões afro-brasileiras nas aulas de sociologia, relacionando-a com determinados conteúdos da disciplina: Cultura e Religião, Diversidade e Identidade Cultural, Etnocentrismo e Relativismo Cultural. Por outro lado, tais conteúdos podem ser trabalhados utilizando os conhecimentos das Ciências Sociais (Sociologia, Antropologia e Ciência Política), associados aos fatos do cotidiano, combinando o conhecimento científico e a realidade social de docentes e discentes.

A invisibilidade/negligência da temática, também pode repercutir nos processos de aprendizagem, considerando o contexto de uma educação para as relações étnico- raciais, bem como pode influenciar a evasão escolar, ao não contemplar a diversidade característica da nossa sociedade.

Segundo o Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD, 2018) entre os princípios e critérios, o livro didático de Sociologia deve contemplar conteúdos da Antropologia Cultural, da Ciência Política e da Sociologia. E, dialogar com uma perspectiva ‘desnaturalizada’ e ‘crítica’ da vida social. O discente deve ser instigado a uma investigação permanente dos fenômenos sociais a partir de um modo mais sistematizado a respeito do mundo social e de sua condição neste mundo. Entre os critérios eliminatórios específicos para a Sociologia deve considerar o domínio da linguagem especializada das Ciências Sociais, com conceitos e teorias, e a apresentação de categorias como cultura, estado, sociedade, etnocentrismo, poder, dominação, ideologia, instituições sociais, socialização, identidade social e classes sociais; estimular a curiosidade do estudante para as questões da vida social; utilizar os conceitos e teorias das Ciências Sociais para que alunos (as) façam uma análise do mundo social e sua condição no mundo; o respeito pela diversidade cultural e o reconhecimento da desigualdade

social; e as diferentes visões teóricas do campo das Ciências Sociais no sentido de não privilegiar uma leitura dogmática acerca do mundo (BRASIL, 2015).

1.4.1 “Tempos modernos, tempos de Sociologia”

Para análise do livro didático, utilizamos a metodologia de análise de conteúdo, proposta por Laurence Bardin (1977), uma técnica utilizada para análise em pesquisas qualitativas, baseada na dedução, através da inferência, deduzir de maneira lógica. Segundo a autora, esta análise oscila entre dois pólos: do rigor da objectividade e da fecundidade da subjectividade (p. 9). Para além de um conjunto de técnicas no sentido de analisar as comunicações, a partir de procedimentos sistemáticos e objetivos para descrição do conteúdo das mensagens, a análise de conteúdo deve ser feita para ensinamentos após os conteúdos serem tratados relativamente a outras coisas. É preciso considerar em evidência a finalidade de qualquer análise de conteúdo, seja implícita ou explícita.

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 1977, p. 42).

Em relação ao material e aos objetivos, precisamos saber quais elementos do texto serão utilizados para análise. A unidade de registro é a unidade de base, a unidade de significação a codificar, com o objetivo de categorizar e realizar a contagem frequencial. “A unidade de registro existe no ponto de intersecção de unidades perceptíveis (palavra, frase, documento material, personagem físico) e de unidades semânticas (temas, acontecimentos, indivíduos)” (BARDIN, 1977, p. 107). Nesta pesquisa, a unidade de registro é um documento, o livro didático de Sociologia.

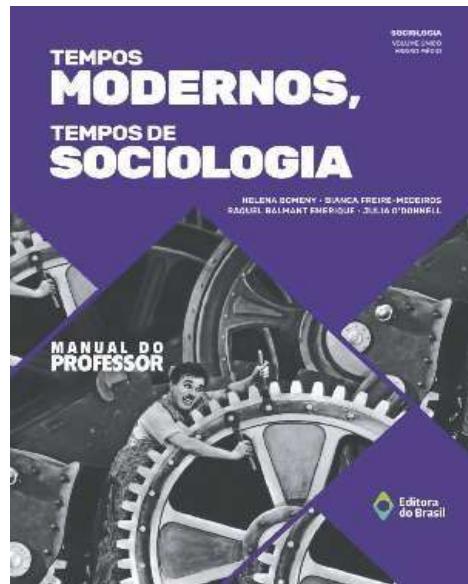
A unidade de contexto contribui como unidade de compreensão para codificar a unidade de registro, por exemplo, pode ser a frase para a palavra e o parágrafo para o tema. Nesta pesquisa, como unidade de contexto utilizamos o tema racismo religioso, identificando em capítulos e textos, temas que possam contribuir para o debate acerca das religiões afro-brasileiras nas aulas de sociologia.

A partir da análise de conteúdo e dos objetivos traçados na pesquisa, iniciamos com a pré-análise, o primeiro contato com o material didático, como aponta Bardin (1977), inicia com o processo de leitura flutuante, a qual permite impressões no sentido de construir os dados da pesquisa. Assim, identificar a conteúdos e referências a fim de relacionar com o trato das religiões de matrizes africanas em sala de aula, utilizando os conhecimentos das Ciências Sociais. Desse modo, categorias e conceitos podem servir para pensar a abordagem de denominações religiosas que não têm espaço nas escolas.

Propomos os seguintes eixos temáticos para a abordagem dos conteúdos: a) racismo estrutural, institucional e religioso b) contribuições dos valores civilizatórios e culturais africanos e afro-brasileiros nas religiões c) percepções, práticas e especificidades acerca do candomblé. Nesse sentido, registrar a frequência de aparição das referências e considerar suas repetições na obra.

O livro “Tempos modernos, tempos de Sociologia” (2016) é das autoras Helena Bomeny, doutora em Sociologia e professora titular do Departamento de Sociologia do Instituto de Ciências Sociais da UERJ; Bianca Freire-Medeiros, doutora em História e Teoria da Arte e da Arquitetura e professora adjunta do Departamento de Sociologia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP; Raquel Balmant Emerique, doutora em Ciências Sociais e professora adjunta do Departamento de Sociologia UERJ; e Julia O’donnell, doutora em Antropologia Social pelo Museu Nacional – UFRJ e professora adjunta do Departamento de Antropologia Cultural do Instituto de Filosofia e Ciências Sociais – UFRJ. A escolha se deu por causa de sua aprovação nas três edições do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), nos anos de 2012, 2015 e 2018.

Figura 1: Livro didático de Sociologia



Fonte: Bomeny et al (2016)

Tabela 1: Temas; frequência de aparição

Temas	Frequência
Identidade	10
Diversidade	8
Diferenças	12
Cultura	25
Religião	20
Candomblé	5
Negros (as)	6
Racismo	11
Relativismo	4
Etnocentrismo	6

Fonte: BOMENY *et al* (2016)

O livro é dividido em três partes, cada uma apresenta um tema geral que dialoga com os capítulos. Estes são organizados com diversos textos e também imagens, textos complementares, destaques para alguns conceitos, e conta com um recapitulando, um resumo do que foi trabalhado ao longo do capítulo. Depois, uma leitura complementar, ênfase em conceitos sociológicos e há indicação das páginas onde estão. A “Sessão de cinema” indica filmes relacionados aos temas. As atividades estão divididas em “Construindo seus conhecimentos (Monitorando a aprendizagem e De olho no ENEM); “Assimilando conceitos”; “Olhares sobre a sociedade”; e “Exercitando a imaginação sociológica”.

Tabela 2: Unidades de Contexto

Parte/Capítulo	Recorte da Unidade de contexto analisada
Parte I: Saberes Cruzados Capítulo 1: A chegada dos “tempos modernos” Páginas: 12 a 29	Capítulo
Parte I: Saberes Cruzados Capítulo 2: Saber o que está perto Páginas: 30 a 39	Capítulo
Parte I: Saberes Cruzados Capítulo 3: Saber o que está distante Páginas: 40 a 53	Capítulo
Parte I: Saberes Cruzados Capítulo 4: Saber as manhas e a astúcia da política Páginas: 54 a 71	Capítulo
Parte II: A Sociologia vai ao cinema Capítulo 5: O apito da fábrica Páginas: 78 a 89	Capítulo
Capítulo 6: Tempo é dinheiro!	Capítulo
Capítulo 9: Liberdade ou segurança?	Capítulo
Parte III: A Sociologia vem ao Brasil Capítulo 16: O Brasil ainda é um país católico?	Capítulo
Capítulo 18: Desigualdades de várias ordens	Capítulo

Fonte: BOMENY *et al* (2016).

As autoras dialogam com a Sociologia, a Antropologia e a Ciência Política. A parte I intitulada Saberes Cruzados, apresenta um roteiro de viagem, com ênfase na relação Sociologia e juventudes do Ensino Médio a fim de explicar o que é a Sociologia e buscar despertar o interesse, a partir de uma explicação acerca dos fenômenos sociais que fazem parte do nosso dia a dia, e aponta vários questionamentos para o debate sobre o senso comum. E para demonstrar a importância da Sociologia para intervir e transformar a realidade, cita Anthony Giddens: a Sociologia traz o que já sabemos, mas de um modo que não conhecíamos antes, assim conhecer e compreender a organização da sociedade, a diversidade em relação a grupos e interesses, valores e instituições coletivas. Nessa lógica, aponta que a Sociologia apresentada no livro é filha direta do que denominou “tempos modernos” (BOMENY *et al*, 2016).

No capítulo um, intitulado A chegada dos “tempos modernos”, as autoras utilizam uma abordagem histórica sobre o contexto que possibilitou os “novos tempos” e aponta uma discussão em relação ao poder da Igreja, ao longo da Idade Média, em relação a organização da sociedade, os historiadores ao se referir a Europa Medieval, denomina de Europa cristã. A Igreja determinava quem tinha posição social melhor e quem tinha a pior, quem mandava na esfera política, o que poderia fazer em relação ao dinheiro e até controlava o próprio tempo. Um debate importante é sobre o sagrado e o profano no que diz respeito à organização e funcionamento das sociedades da época. O tópico “Ampliando horizontes e descobrindo o ‘outro’”, nos interessa, pois, trata das Grandes Navegações, e aborda a chegada dos europeus ao continente americano, os quais registraram narrativas exóticas sobre os idiomas, costumes, hábitos, crenças, diferentes das suas, e assim apontam os povos nativos como selvagens, atrasados e inferiores, a fim de sustentar a tese de superioridade europeia, um estranhamento que não refletia sobre a sua própria sociedade (BOMENY et al, 2016). Tal contexto é retratado na imagem utilizada pelas autoras:

Figura 2: Ampliando horizontes e descobrindo o ‘outro’



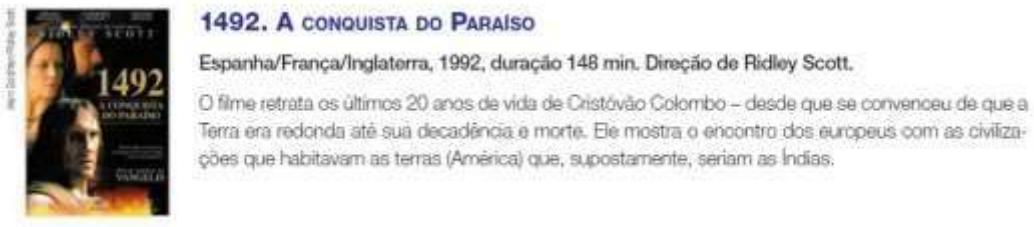
Fonte: Bomeny et al (2016, p.19)

O filósofo Todorov e sua análise de um tema recorrente nas Ciências Sociais, é a discussão da ideia de associar a diferença à inferioridade e o que é semelhante à superioridade, isso devido a dificuldade da compreensão da identidade humana que não permite considerar os seres humanos, ao mesmo tempo, como iguais e diferentes. Em “O século das Luzes” e as grandes revoluções modernas, comenta sobre o uso da razão e a perspectiva das ações dos seres

humanos que justamente contribuiu para o surgimento da Sociologia, a fim de acreditar na capacidade de mudança de tais ações, e assim considerar as desigualdades, as injustiças e os sofrimentos para buscar uma sociedade mais humana. Um ponto interessante das autoras é “Afinal, para onde a razão nos conduziu?” que traz reflexões sobre uma sociedade tão desigual, e como podemos explicar e dialogar com as diferenças (BOMENY et al, 2016).

Ao final do capítulo há a indicação do filme 1492 “A conquista do paraíso”, de Ridley Scott, que retrata o encontro entre europeus e povos nativos da América. Este contexto nos remete ao poder da Igreja Católica e sua influência com os reis da Espanha, a qual organizava junto aos jesuítas a imposição do catolicismo com o objetivo de converter os povos nativos, bem como sua cultura, no sentido de utilizá-los como força de trabalho.

Figura 3: Sessão de cinema: Filme A conquista do Paraíso



Fonte: Bomeny et al (2016, p. 25).

O capítulo dois, “Saber o que está perto” traz a discussão da noção de diferença citando conceitos relacionados como diferenciação, distinção e desigualdade, importantes para o debate sociológico. E assim dialoga com a desigualdade de gênero, a diferenciação em relação a etnia, traços físicos e culturais, os quais são mais ou menos aceitos nas sociedades, por exemplo, em relação a indígenas e negros no Brasil. Podemos compreender esta questão ao estudar o contexto da escravização pelos colonizadores com consequências até os dias atuais, reforçando preconceitos e discriminações, bem como o estranhamento e a intolerância no que diz respeito às diversas religiões e as consideradas mais aceitas. (...) “Basta ficarmos atentos aos sinais que a sociedade nos dá sobre as diferenciações. Eles aparecem nos comentários, na imprensa, nas brincadeiras, nas conversas informais, nas piadas e, até mesmo, em livros didáticos” (BOMENY et al, 2016, p. 31). Esta temática possibilita a nossa discussão sobre racismo

religioso, sendo o alvo de preconceitos e discriminações às religiões afro-brasileiras, com considerações do tipo bem ou mal, melhor ou pior, etc.

Ainda no capítulo dois enfatiza a importância da imaginação sociológica para não reproduzir tais questões como naturais, a ideia de que sempre foi assim, ou é porque tem que ser, e para os dias atuais, utilizá-la no desafio de encontrar outras respostas para os problemas presentes na nossa sociedade. No texto em destaque “Agenda para as Ciências Sociais”, de Elisa Reis, discute também sobre mudança cultural contemporânea como forma de perceber estas relações: diferença, igualdade e desigualdade. E aponta algo muito importante que é reconhecer as diferenças se o objetivo for a igualdade (BOMENY et al, 2016).

O capítulo três “Saber o que está distante” conta com conceitos essenciais para esta pesquisa. Inicialmente apresenta a antropologia, seu significado e objetivo de estudar as diversas culturas. Aponta a necessidade de duvidar de algumas certezas que estimulam conflitos, e cita dizeres do tipo “primitivo”, “selvagem” etc. (...) “servem para classificar e ordenar grupos ou culturas em uma escala hierárquica, insinuando que umas são melhores ou mais sofisticadas que outras” (p. 40). Daí a importância dos estudos antropológicos para possibilitar aos “outros” contar a sua história e cultura a partir dos seus pensamentos, seus costumes, crenças, interesses etc. Nessa lógica, conseguimos conhecer e compreender modos de viver até então desconhecidos. Este exercício de reconhecer o outro em sua diferença é um princípio básico da Antropologia, a ideia de alteridade, sem fazer julgamento de valor. Apresenta o conceito de etnocentrismo, como referência utiliza o texto de Roque de Barros Laraia (2002), para explicar que quando enxergamos o mundo através da própria cultura a consequência é considerar o seu modo de vida como sendo o mais correto e o mais natural. As autoras enfatizam que não foi tarefa fácil a compreensão da alteridade e apresentam estudos de antropólogos evolucionistas a partir da análise no campo da Biologia para responder à questão da diversidade humana, o chamado evolucionismo social que considera a humanidade como uma única linha evolutiva. Os grupos humanos teriam de atravessar as mesmas etapas de desenvolvimento (p. 41). A sociedade europeia vista como o apogeu da civilização e os povos nativos das Américas e populações da África, vistos como atrasados e selvagens, distantes dos padrões considerados civilizados. (...) “O conceito de ‘civilização’ era usado para classificar, julgar e justificar o domínio sobre outros povos, com o argumento de que caberia aos mais evoluídos levar o progresso aos mais primitivos” (p. 41). E com essa divisão da humanidade em etapas de desenvolvimento, o conceito de raça foi utilizado para fundamentar cientificamente suas ideias, ao considerar raças inferiores e atrasadas. Este “racismo científico” usava a ciência para explicar estas supostas diferenças evolutivas, o que se chamou de

racialismo. As críticas ao racionalismo tiveram início no final do século XIX, ao questionarem tal compreensão acerca da diversidade humana (BOMENY et al, 2016).

Na página 42 tem um texto sobre as teorias racialistas no Brasil, no período do final do século XIX e início do XX, com a defesa de que negros e mestiços seriam naturalmente inferiores a brancos. Nesse sentido, muitos intelectuais colocaram em pauta a defesa do “branqueamento” para a ideia de progresso e de civilização europeia, isso a partir da chegada de diversos imigrante europeus ao Brasil, com o objetivo de fazer desaparecer populações negras e mestiças (BOMENY et al, 2016).

Figura 4: Texto em destaque sobre as Teorias racialistas no Brasil

► Teorias racialistas no Brasil

As teses racialistas influenciaram intelectuais brasileiros do final do século XIX e início do XX que tentavam compreender quais eram as possibilidades de o Brasil se tornar uma nação desenvolvida, uma vez que a maior parte de sua população era mestiça – na visão da época, isso significava uma raça poluída, impura. Se o progresso estava nos países europeus – brancos – e grandes civilizações no Oriente e África desportaram na história (chineses e egípcios, por exemplo), a explicação era o fato desses grupos terem mantido sua unidade genética. Desse modo, a única saída para o desenvolvimento do país era o branqueamento da população, algo que parecia viável com a chegada maciça dos imigrantes europeus ao Brasil. Essas interpretações científicas deram suporte às políticas eugenistas, que visavam ao melhoramento da “qualidade da raça” dos brasileiros. Dentre outras medidas, elas restriam casamentos de pessoas de etnias diferentes para que não gerassem crianças mestiças. João Batista Lacerda (1846-1915), médico e cientista brasileiro que dirigiu o Museu Nacional, certa vez afirmou: “O Brasil mestiço de hoje tem no branqueamento em um século sua perspectiva, saída e solução”. Não teria sido essa ideia que Modesto Brocos procurou retratar em sua tela *A redenção de Cam?* Felizmente, essa visão foi se alterando e, na década de 1930, a mestiçagem brasileira ganhou outras interpretações. Mas será que ocorriram, em nosso país, mudanças na forma de entender a diversidade e de conviver com ela?

Fonte: Bomeny et al (2016, p. 42)

O debate acerca da superação ao etnocentrismo científico inicia com o antropólogo Franz Boas e a problematização do evolucionismo. Os seus estudos e experiências com os esquimós da Ilha de Baffin, no Canadá, possibilitaram a compreensão de que as formas de vida não são inatas, não consistem em algo biológico, mas sim relativas ao contexto de seu desenvolvimento. O autor defendeu uma compreensão relativista da diversidade humana, afirmando que as diferenças são culturais, por isso, não podemos transformá-las em hierarquias no sentido de classificá-las como superiores e inferiores. As autoras apontam que o relativismo cultural, então, considera as particularidades das culturas humanas, sempre no plural. Franz Boas defendia a ideia de cultura e não de raça, assim as diferenças não definem comportamentos ou a capacidade intelectual, o conceito de raça seria pseudocientífico, não teve comprovação empírica. Desse modo, o culturalismo pensa a diversidade humana a partir do relativismo, o

olhar ao outro, a diferença, uma nova forma de olhar a alteridade. As autoras apresentam a aluna de Boas, Ruth Benedict, antropóloga que seguiu com os estudos sobre a cultura e sua importância, buscou combater os discursos baseados na biologia sobre a diversidade humana. “Em sua perspectiva, cada cultura molda o caráter dos indivíduos que dela fazem parte, influenciando a forma com que os membros de uma sociedade se comportam” (p. 42). O filósofo e antropólogo Claude Lévi-Strauss, escreveu a obra Raça e História, a fim de que diversidade e igualdade eram compatíveis, era contra a defesa do racialismo. Para ele, é preciso entender a diferença sem hierarquizar, o autor contribuiu com ideias a respeito de progresso e desigualdades (BOMENY et al, 2016).

Para enfatizar a importância da antropologia para a compreensão da cultura dos diversos grupos, apresenta a etnografia para encontrar nas culturas humanas a riqueza das diferenças. O texto em destaque explica este método antropológico, conhecido também como observação participante, e assim esquecer o evolucionismo e produzir a alteridade (BOMENY et al, 2016).

Figura 5: Texto em destaque Etnografia: o método antropológico

► Teorias racialistas no Brasil

As teses racialistas influenciaram intelectuais brasileiros do final do século XIX e início do XX que tentavam compreender quais eram as possibilidades de o Brasil se tornar uma nação desenvolvida, uma vez que a maior parte de sua população era mestiça – na visão da época, isso significava uma raça poluída, impura. Se o progresso estava nos países europeus – brancos – e grandes civilizações no Oriente e África despontaram na história (chineses e egípcios, por exemplo), a explicação era o fato desses grupos terem mantido sua纯idão genética. Dessa modo, a única saída para o desenvolvimento do país era o branqueamento da população, algo que parecia viável com a chegada maciça de imigrantes europeus ao Brasil. Essas interpretações científicas deram suporte às políticas eugenistas, que visavam ao melhoramento da “qualidade da raça” dos brasileiros. Dentro outras medidas, elas restringiam casamentos de pessoas de etnias diferentes para que não gerassem crianças mestiças. João Batista Lacerda (1846-1915), médico e cientista brasileiro que dirigiu o Museu Nacional, certa vez afirmou: “O Brasil mestiço de hoje tem no branqueamento em um século sua perspectiva, saída e solução”. Não feta só essa ideia que Modesto Brocos procurou retratar em sua tela *A redenção da Cana?* Felizmente, essa visão foi se alterando e, na década de 1930, a mestiçagem brasileira ganhou outras interpretações. Mas será que ocorreram, em nosso país, mudanças na forma de entender a diversidade e de conviver com ela?

Fonte: Bomeny et al (2016, p. 44)

Na perspectiva do trabalho de campo, cita o antropólogo Clifford James Geertz, autor de “Interpretação das culturas”, com a discussão da diversidade cultural e o que viveu em uma aldeia em Bali, na Indonésia, observando hábitos e costumes do lugar. O antropólogo precisa considerar as interpretações que o grupo tem dele mesmo, ou seja, ouvir os nativos; não ter uma ideia elaborada sobre os acontecimentos de um grupo, mas sim aprender com as experiências. Na leitura complementar, dialogam com Raça e História de Lévi-Strauss, o qual discute a questão de repudiar as formas culturais, religiosas, sociais, dos grupos sociais que estão afastados das que nos identificamos, atitudes de discriminação e negação de costumes e culturas que recusam a própria humanidade dos chamados de “selvagens” ou “bárbaros”. Ao final do

capítulo, em “Olhares sobre a sociedade”, um texto de Leonardo Boff, “Do bom uso do relativismo”, traz o contexto da globalização e das redes de comunicação no sentido de conviver com as diferenças, e entender que nosso modo de ser não é o único. O autor dialoga com o relativismo ao propor respeitar e acolher a diferença, para compreender a humanidade, e, nas relações, saber que cada um tem a sua verdade, o que não pode é ter o monopólio dela. Um ponto interessante é quando discute sobre a ilusão do Ocidente ao pensar em uma verdade, em uma religião verdadeira, enfim, um fundamentalismo que organizou massacres com a imposição de uma religião, como atualmente, com guerras no Iraque e Afeganistão. Em “Exercitando a imaginação sociológica”, o texto um apresenta uma discussão do livro “O que é etnocentrismo” de Everardo Rocha, que explica o conceito como uma visão de mundo na qual um grupo é tomado como centro de tudo e pensa os outros através de seus próprios valores, e no plano intelectual é a dificuldade de pensar a diferença, em relação a afetividade consiste em sentimentos de estranheza e medo (BOMENY et al, 2016).

O capítulo quatro intitulado “Saber as manhas e a astúcia da política” dialoga com a Ciência Política que estuda o saber relacionado à autoridade, e aponta a definição de poder de Max Weber. O debate inicia com o fenômeno da política, seu contexto histórico na Grécia Antiga, carregada de significados seja sobre o Estado e também os cidadãos, envolve o exercício do poder, o ato de governar, concordar, lutar, resistir, etc.

Em “Tempos modernos e a nova ordem política”, ainda no capítulo quatro, discute um dos grandes nomes da Ciência Política, o Nicolau Maquiavel e sua obra “O Príncipe”, que faz recomendações ao governante. Maquiavel propôs um debate acerca da defesa da separação entre a política e a religião, ou seja, a Igreja deveria cuidar das questões religiosas, e o Estado e a sociedade exercerem a política. Assim, pensou em uma ética para a política diferente da perspectiva do ensinamento religioso. Um texto em destaque sobre as Teorias Contratualistas ou Teorias do Contrato Social demonstra a influência das guerras religiosas da Reforma e da Contrarreforma no campo político do Período Moderno; e as transformações nos diversos aspectos da sociedade, as quais mudaram a ordem social que era considerada resultado da vontade divina e passa a ser entendida como uma construção humana. O modelo político medieval justificava a soberania pela religião e pela tradição, e na modernidade é definida pelo acordo entre os indivíduos.

Na discussão sobre poder e obediência, e o que é democracia, também no mesmo capítulo, as autoras apontam que na época moderna definiram os direitos individuais com base em “todos são iguais perante a lei”, nessa lógica, os direitos deveriam ser garantidos independentemente de cor, classe, gênero, religião ou não, etc. Em “A política na vida

contemporânea” destacam a democracia moderna e a noção de direito, e os questionamentos de como desenvolver a consciência de que temos direitos, como identificar e combater o desrespeito contra os direitos das minorias. Seguem enfatizando a importância da socialização e da empatia, se colocar no lugar do outro, entender as suas necessidades, reconhecer e apoiar suas reivindicações. E citam as sociedades multiculturais e os problemas no que diz respeito a diversidade e ao pluralismo, os movimentos sociais organizados pelas minorias sociais (negros, mulheres etc.) e suas lutas pela igualdade de oportunidades e o fim dos princípios discriminatórios, a importância das políticas de ação afirmativa e a defesa de que os iguais devem ser tratados de forma igual e os desiguais de forma desigual, no sentido de reparação histórica aos grupos desfavorecidos ao longo da história e o processo histórico de discriminação contra estes grupos.

Um exemplo é a política de cotas para indígenas, afrodescendentes, entre outros. Existe a política de cotas, no Brasil, que defende a reserva de vagas nas universidades para negros e negras. “O argumento principal é que, durante toda a história brasileira, os afrodescendentes foram discriminados: inicialmente como escravos e, atualmente por integrar os grupos mais pobres da população, não tendo as mesmas oportunidades de estudo que os brancos” (p. 62). Assim, como também retratam que existem os que se opõem à política de cotas. Em *Saberes Cruzados* há um debate sobre as Ciências Sociais para dialogar com o poder, a cultura, diversidade, e a importância da imaginação sociológica proposta por Mills, para que os jovens do ensino médio modifiquem as maneiras de viver, olhar o mundo, ler as notícias, avaliar governos, participar ativamente da sociedade, etc. (BOMENY et al, 2016).

Na parte II “A Sociologia vai ao cinema”, o capítulo cinco “O apito da fábrica”, apresenta Émile Durkheim e seu objeto de estudo, os fatos sociais. No texto em destaque, o autor compara a sociedade a um organismo vivo, e atentou para as instituições responsáveis pela ordem social, estudou a religião e entendeu um sistema de forças que tem como função a coesão social. Para Durkheim, o coletivo que vai definir o individual, ou seja, fazer parte de um grupo, pertencer a uma religião, é mais forte do que se apresentar como alguém que responde por si próprio, pois o grupo explica o indivíduo. O texto em destaque sobre Fatos Sociais, na página 83, afirma que os dogmas religiosos são fatos sociais, pois também moldam o comportamento dos indivíduos com base em um modo geral (BOMENY et al, 2016).

O capítulo seis “Tempo é dinheiro” apresenta Max Weber e seus estudos sobre os contrastes das religiões ocidentais (judaísmo, islamismo e cristianismo) com as religiões orientais (hinduísmo, budismo, taoísmo e xintoísmo). Em sua produção, destaque para “A ética protestante e o espírito do capitalismo”, obra na qual o autor considera a orientação religiosa

como aspecto importante da vida em sociedade, e assim discute o protestantismo e sua relação com o desenvolvimento do “espírito” do capitalismo (BOMENY et al, 2016).

Weber identificou como a principal característica das sociedades ocidentais, a racionalidade, presente em todas as relações dos indivíduos, incluindo as religiosas, e considera a economia como ponto de partida desta racionalidade. O autor aponta as mudanças e resistências na consolidação do capitalismo, as inovações trazem conforto e também conflito, e argumenta que muitas vezes precisamos mudar nossos costumes para sobreviver no tempo presente. Assim, é um processo demorado a mudança na forma de pensar e a mudança de mentalidade (BOMENY et al, 2016).

O capítulo aprofunda a discussão sobre o protestantismo e o espírito do capitalismo, pois ao compreender a mentalidade capitalista ocidental, Weber se preocupou com um aspecto importante da sociedade: a orientação religiosa. Nesse sentido, analisa o protestantismo na lógica do capitalismo. Surgia uma nova ética religiosa em relação à organização espiritual da vida para trabalhar cada vez melhor, o protestante demonstrava a fé a partir do trabalho, assim o autor associou este estilo de vida como um “espírito capitalista”, percebendo a predominância do calvinismo nos países mais ricos da época. Em seguida, segue a discussão sobre racionalidade, as ideias e orientações baseadas na religião, saindo do seu domínio nas explicações, onde o pensamento científico afasta-se do pensamento religioso. Ao buscar entender a cultura das sociedades ocidentais, aponta que a ciência tira a magia do mundo, pois podemos buscar outras formas de entender as coisas. Mas isso não significa a eliminação das crenças religiosas, e sim um deslocamento. As pessoas que acreditam nos ensinamentos religiosos escolhem se orientar por eles. Para as autoras, os tempos modernos trouxeram a separação entre mundo religioso e mundo profano (BOMENY et al, 2016).

O capítulo nove, “Liberdade ou segurança?”, apresenta Alexis de Tocqueville com suas discussões sobre os modelos de democracia na vida social, no direito, na economia, na religião e na arte. São necessários estudos sobre as diferentes formas de vivenciar a democracia em cada sociedade, pois é um importante exercício de imaginação sociológica. O capítulo encerra com uma discussão sobre o filme tempos modernos e a recusa do personagem à liberdade, quando pediu para continuar na prisão. As autoras argumentam que talvez, essa situação não está distante dos dias atuais, em diversas cidades brasileiras temos o problema da segurança pública de forma crítica. Nessa lógica, pessoas trocam a liberdade das ruas pela segurança em condomínios, trocam a privacidade pela vigilância constante, câmeras em todos os lugares. E esse contexto de insegurança coletiva, gera intolerância, desrespeito, e percebemos uma ameaça ao próprio fundamento de uma sociedade democrática: a liberdade (BOMENY et al, 2016).

Em “Sonhos de civilização”, o capítulo 11 apresenta Norbert Elias e suas discussões sobre cultura, civilização ocidental etc. Para ele, as manifestações culturais revelam muito sobre as sociedades, e as reflexões propostas apontam as emoções e os comportamentos humanos a partir de dimensões moldadas pela cultura. E assim discute sobre empatia e a relação com a cultura, considerando o processo de aprendizagem no contexto de conflitos, avanços e retrocessos, e a importância de ver as diferenças em oposição aos padrões culturais vigentes, bem como sábios e líderes religiosos. Em seguida, Erasmo de Rotterdam é apresentado, pois foi citado por Norbert Elias. Rotterdam teve como base dos seus estudos, o predomínio do humano sobre o transcendente, em oposição ao pensamento escolástico, o qual pregava a subordinação de todas as questões à religião. Nessa lógica, Elias discute a ideia de civilização, as maneiras de pensar, os comportamentos nas sociedades, etc. Para o autor, a ideia de estranhamento baseada nos nossos costumes, valores, acaba por possibilitar definições do tipo bom, desejável, melhor e assim o que é diferente, distante, desconhecido, seria ruim, atrasado, selvagem, entre outros exemplos. E assim as autoras citam o conceito de etnocentrismo como um dos mais importantes da Antropologia. Daí a importância do exercício da alteridade para a compreensão das diferenças sem desvalorizá-las, para combater preconceitos e discriminações, como a xenofobia e o racismo. Enfatizam que o etnocentrismo se relaciona com a noção de estereótipo, cuja noção é generalizante e redutora, que envolve relações de poder desiguais e hierarquizadas (BOMENY et al, 2016).

O capítulo 16, intitulado “O Brasil ainda é um país católico?”, contribui bastante para os objetivos da pesquisa, porque apresenta o debate da Sociologia e seu interesse pela religião, e inicia afirmando que ao nosso redor sempre encontramos alguém que frequente um templo e acredite em um deus. Sempre existe alguém que tem alguma tradição religiosa, algum ritual, algum objeto sagrado etc., que são elementos para discussões acerca das crenças dos indivíduos. E, infelizmente, no nosso país ainda há quem pense que religião e política não se discutem, esquecendo que os rituais religiosos se fazem presente desde os primórdios da humanidade. O estudo sobre religiões contribui para aprofundar conhecimentos sobre as sociedades. Em vista disso, diversos pensadores, antropólogos e sociólogos se preocuparam em estudar as crenças religiosas nas diferentes sociedades.

A própria palavra religião pode nos ajudar a entender por que, desde sua origem, a Sociologia se interessou por esse assunto. Religião tem a mesma origem de religar, que significa “ligar de novo”, ou ligar fortemente”. Ligar quem a quem ou a quê? Uma pessoa religiosa responderia que a religião que

professa a aproxima de um deus, uma fé, uma doutrina – que, por sua vez, une muitas pessoas em torno de si mesmas. E é isso que interessa à Sociologia: como conjuntos imensos de pessoas tão diferentes se ligam a uma só ideia. Não importa o deus, a doutrina ou o objeto sagrado, a religião é um fenômeno que até hoje está presente em todas as sociedades – na nossa também (BOMENY et al, 2016, p. 251).

Em um quadro em destaque, as autoras apresentam dados acerca das religiões com mais adeptos no mundo, e citam o Cristianismo, Islamismo, Hinduísmo e Budismo. Apontam que o Cristianismo representa 33% da população mundial, mais de 2,1 bilhões de fiéis, sendo o Brasil o país com maior número de católicos. E a partir desta informação iniciam o tópico “Em que acreditam os brasileiros?”, com o contexto da chegada dos portugueses em 1500 e a busca pela propagação de sua fé. Vieram os jesuítas, missionários para converter os povos nativos ao catolicismo a partir da catequese. Este é um dos exemplos de empenho da Igreja Católica para doutrinar e conquistar mais fiéis, o tempo passou, e confirmou-se o predomínio do catolicismo no Brasil. Segundo os dados do IBGE, mesmo com a religião católica em primeiro lugar em relação ao número de adeptos, outras religiões vêm ganhando espaço, o que demonstra uma diversificação das práticas religiosas. Outros dados apontam que os jovens brasileiros aparecem como o terceiro entre os mais religiosos. Interessante pontuar que ao falar de religiosidade não significa falar sobre uma mesma religião, pois no interior das religiões existem diferenciações importantes. Citam como exemplo o termo evangélico que se refere a diferentes confissões religiosas cristãs não católicas. Nas pesquisas, o olhar sociológico também percebe igualmente distinções dentro da umbanda.

A umbanda surgiu em 1927, em Niterói, Rio de Janeiro, por meio da união de elementos africano, indígenas, católicos e espíritas. Por esse motivo, na década de 1920 diversos intelectuais passaram a considerá-la a melhor expressão popular do sincretismo religioso praticado no país. Alguns estudiosos a valorizavam por ser uma crença adaptada ao jeito de ser não somente dos negros, mas de todas as outras etnias que compunham a sociedade brasileira. Outros, como o sociólogo francês Roger Bastide, viam a umbanda como resultado de um processo de “desafricanização”, ou de um branqueamento de tradições negras, como a macumba, por meio da mistura com o espiritismo (BOMENY et al, 2016, p. 253).

Em seguida as autoras apresentam uma imagem de adeptos do candomblé ao realizarem oferendas e homenagens ao orixá Xangô, em Salvador-BA, no ano de 2016.

Figura 6: Adeptos do Candomblé



Fonte: Bomeny et al (2016, p. 253)

Na página seguinte, um quadro é utilizado para apresentar o francês Roger Bastide, responsável pelo primeiro estudo da importância das religiões de matrizes africanas no Brasil. O autor chegou em São Paulo em 1938 e permaneceu. Em 1944, viajou para o litoral da Bahia e de Pernambuco e teve contato com diversas manifestações religiosas afro-brasileiras. Destacam-se as obras “O candomblé da Bahia” (1959) e “As religiões africanas do Brasil” (1960). Percebe-se a contribuição de Bastide para a sociologia brasileira, pois antes de suas obras, os estudos em relação a cultura negra no Brasil eram carregados de preconceitos, da defesa de inferioridade dos negros e que deveriam ser “civilizados” pelos brancos (BOMENY et al, 2016, p. 254).

O próximo ponto a ser abordado “O que diz o Estado e o que faz a sociedade?”, apresenta a importância de observar as leis para conhecer a religiosidade de determinada cultura, em especial, a Constituição, ao fazer referência à religião. A Constituição de 1824 declarava como religião oficial do Império a religião católica. Assim, apenas uma religião era reconhecida pelo Estado. Em nossa Constituição, de 1988, não há mais religião oficial, e define a liberdade de crença, o livre exercício aos cultos religiosos, proteção aos locais de culto, etc. O Estado deve garantir essa liberdade e proteção aos fiéis e suas religiosidades. As autoras problematizam que o Estado que se diz laico, em seu preâmbulo declararam sua promulgação a partir da “proteção de Deus”. “Podemos concluir que, se o Estado brasileiro é leigo, somos uma

nação teísta, que acredita em Deus como ser supremo” (BOMENY et al, 2016, p. 254). São apresentados dados do Censo de 2010 (IBGE) acerca das principais religiões e crenças no Brasil e seus seguidores. Em primeiro lugar, a religião católica com 123.280.172 seguidores, em segundo as pessoas sem religião somam 14.595.979, em terceiro a Igreja Assembleia de Deus com 12.314.410 seguidores, a Umbanda conta com 407.331 e o Candomblé com 167.363 seguidores. Diante dos dados, questionam:

Se você fosse responder à pergunta que dá título a este capítulo – “O Brasil ainda é um país católico?” –, o que diria, com base nos dados da tabela acima? Se substituíssemos a pergunta pela afirmação “O Brasil ainda é um país cristão”, você concordaria ou discordaria? Observando os mesmos dados, mas fazendo perguntas diferentes, deparamo-nos com diferentes ângulos da realidade brasileira (BOMENY et al, 2016, p. 255).

O último tópico “A polêmica sobre a pluralidade religiosa brasileira”, inicia com a necessidade de considerar as múltiplas manifestações religiosas no Brasil, e a presença das religiões de matrizes africanas. Nessa lógica, as crenças coexistem, convivem e até se misturam. Até o início do século XX, governantes e opiniões públicas não consideravam a pluralidade religiosa, como se só existisse o catolicismo no cotidiano dos brasileiros, e desconsideravam práticas religiosas de grupos sociais geralmente marginalizados pela sociedade. Com a pesquisa do jornalista João do Rio, foram percebidas diversas manifestações religiosas minoritárias, no Rio de Janeiro, o que chocou pessoas que acreditavam na hegemonia católica. Dentre as práticas religiosas, cita pais de santo, judeus, espíritas, cartomantes etc.

Na sessão de cinema, são indicados o documentário “Santo Forte” (1999), direção de Eduardo Coutinho, o qual aborda a religiosidade de evangélicos, católicos e umbandistas que moram em uma favela do Rio de Janeiro, dialoga com a diversidade religiosa na sociedade brasileira e as experiências em comuns dos adeptos. Outra indicação é o filme “Atlântico Negro – Na Rota dos Orixás” (1998) que indica antigas tradições afro-brasileiras, como o Candomblé da Bahia e o tambor de Mina do Maranhão, e apresenta o Benin, terra de origem dos orixás e voduns, raízes da cultura jeje-nagô (BOMENY et al, 2016, p. 259).

Figura 7: Lavagem do Senhor do Bonfim (Salvador-BA)



Fonte: Bomeny et al (2016, p. 261)

Nas atividades, em “Assimilando conceitos”, as autoras explicam a Lavagem do Bonfim, em Salvador -BA, na qual Nosso Senhor do Bonfim é sincretizado com Oxalá. E através desta imagem, as autoras sugerem que os jovens identifiquem os símbolos religiosos que indicam o sincretismo religioso.

O capítulo 19, último a ser analisado, trata das “Desigualdades de várias ordens” para a compreensão da desigualdade social no Brasil. Inicialmente, Bomeny et al (2016) pontuam que o tema “desigualdade social” deu origem à Sociologia. E relaciona com Karl Marx que se empenhou em entender quais seriam as causas das desigualdades. Os teóricos da Sociologia trazem respostas e sugestões diferentes para o mesmo fenômeno, as autoras sugerem algumas perspectivas para analisar o Brasil. Os indicadores mostram a grande desigualdade do nosso país, no qual os bens e a renda são concentrados nas mãos de poucas pessoas. (...) “as desigualdades se reforçam e geram situações muito complexas” (p. 279).

Nessa lógica, em relação ao mercado de trabalho brasileiro, o grupo que recebe os menores salários é composto por mulheres negras e com baixa escolaridade, as desigualdades de gênero, cor, classe e instrução as deixam suscetíveis à exclusão social. O que demonstra a dificuldade de quebrar o círculo vicioso das desigualdades no Brasil. As desigualdades consistem em processos e experiências sociais que favorecem determinados grupos ou indivíduos em detrimento de outros, para alguns a mobilidade social é possível e próxima, para outros é praticamente impossível. A discussão sobre meritocracia se faz presente e necessária, porque traz a ideia do mérito de cada um para alcançar o sucesso profissional e prosperar, sem considerar marcadores sociais como origem, classe, poder político etc. Questiona-se: as oportunidades e o tratamento, no Brasil, ocorrem da mesma forma, pessoas negras e brancas têm as mesmas chances?

Outro tema recorrente nos estudos sociológicos é a discriminação racial, desigualdade a partir da cor da pele ou etnia. A discussão sobre o racismo no Brasil, as declarações para o censo demográfico do IBGE, demonstram mudança progressiva na declaração em relação a cor, onde a soma dos que se declaram pretos e pardos ultrapassa a de brancos. Sociólogos interpretaram de maneiras diversas sobre a posição de inferioridade de negros e pardos, Florestan Fernandes, por exemplo, dialoga com as consequências da escravidão no Brasil. Kabengele Munanga chegou ao Brasil em 1975 e se especializou nos estudos das populações afro-brasileiras e do racismo, e problematiza sobre o desejo de branqueamento no nosso país, sendo difícil definir quem é negro ou não, o que faz com que pessoas negras internalizem o ideal de branqueamento. Nessa lógica, ser negro no Brasil é também um reconhecimento social e político.

Em seguida, a discussão é em torno de raça e racismo na legislação brasileira, com o contexto histórico da década de 1950 e o debate sobre a questão racial no país, até chegar à Constituição de 1988. Pois com o esforço e crescimento dos movimentos negros e das denúncias de racismo, tornou-se evidente a urgência de uma reformulação na legislação para garantir de forma eficaz o combate às práticas racistas. O artigo 5º da Constituição Federal determinou que “todos são iguais perante a lei”, e que a prática do racismo é crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão. Mas, apesar dessa conquista, são raros os casos em que de fato o preconceito racial é punido de acordo com a lei (BOMENY et al, 2016, p. 289).

Filmes e documentários são indicados na Sessão de Cinema: “Que horas ela volta?” (2015), filme que conta a história de uma mulher do interior de Pernambuco que vai trabalhar em São Paulo, posteriormente a sua filha chega na cidade e questiona o tratamento dado à mãe pelos patrões. E o filme “Branco Sai, Preto Fica” (2014) que trata da história de dois homens baleados em um baile de black music, e vem um homem do futuro investigar e provar que o acontecido é culpa da sociedade repressiva.

Ao concluir a análise do livro didático “Tempos Modernos, tempos de Sociologia” (BOMENY et al, 2016) consideramos categorias e conceitos das Ciências Sociais. E assim propomos discussões que podem contemplar os estudos dos clássicos (Durkheim, Weber e Marx) a partir do debate com a Sociologia da religião e as relações entre sociedade e instituições religiosas, pensar as questões entre Estado e religião enquanto instituições sociais que contemplam as relações entre indivíduo e sociedade e iniciar o estudo da identidade cultural.

Podemos, também, trabalhar questões referentes ao processo de formação do Brasil, discutindo a relação do catolicismo com as religiões afro-brasileiras no período de escravização, e das denominações neopentecostais, nos dias atuais, considerando as perseguições pela

população e pelas autoridades (religiosas e jurídico-policiais) ao longo da nossa história. Assim, compreender a visão da sociedade em relação ao candomblé, as relações entre adeptos e não adeptos e o aumento das perseguições e violências às religiões afro-brasileiras. E, principalmente, dar visibilidade a tais religiosidades, através da antropologia, para melhor conhecer e compreender, na perspectiva dos seus adeptos. Ao demonstrar a dimensão do conceito de cultura e seus significados, podemos seguir com a contribuição antropológica.

Nesse sentido, aproveitar tais questões e discutir o etnocentrismo e o relativismo cultural. E pensar as transformações das relações sociais que geram diversas formas de desigualdade, através da desnaturalização e o estranhamento contribuir para a compreensão de fenômenos sociais, auxiliando na desconstrução de ideologias racistas perpetuadas no país. Relacionar esse debate com manifestações de etnocentrismo no cotidiano dos sujeitos e desconstruir preconceitos em relação a natureza étnico-religiosa.

No que diz respeito a diversidade e identidade cultural, refletir sobre as desigualdades sociais, explicar a partir de diferentes tempos e lugares, assim como a escravização e pós escravidão, as condições de vida e de trabalho das populações negras. Ao fomentar o debate das reivindicações de classes sociais, dialogar com as lutas desde o período colonial e chegar na discussão acerca do capitalismo e da importância dos movimentos sociais, seu significado social e político, para pensar o debate contemporâneo que não pode ser feito sem incluir as questões de raça, classe e gênero.

CAPÍTULO 2 REFLEXÕES SOBRE O RACISMO RELIGIOSO NO AMBIENTE ESCOLAR: POR QUE O ENSINO DE SOCIOLOGIA?

Este capítulo aponta discussões acerca do conceito de racismo religioso como mote do racismo estrutural fundante de nossa sociedade. Com ênfase na insuficiência do significado de intolerância religiosa diante do aumento das múltiplas violências que sofrem os povos de terreiro. Com base na construção sócio-histórica dos significados de raça, explicamos o racismo estrutural para compreender o racismo nas escolas, a partir do conceito de racismo institucional. Refletimos sobre a educação, a prática pedagógica e a reprodução das desigualdades, mas conscientes das potencialidades das escolas para a desconstrução de estigmas e efetividade da Lei 11.645/08. E apresentamos a importância do ensino de Sociologia para fomentar o debate sobre as religiões e propor práticas antirracistas.

2.1 A “insuficiência” do termo intolerância religiosa

De fato, historicamente, em se tratando do campo religioso brasileiro, as religiões negras sempre foram perseguidas pela população e pelas autoridades (religiosas e jurídico-policiais), classificadas como satanismo, paganismo e similares, bem como já foi crime bater tambor para “santos”. A sociedade brasileira atual apresenta mais um capítulo desse racismo religioso histórico, com práticas discriminatórias e excludentes diante do avanço das denominações neopentecostais⁵. E com a reafirmação da demonização de tais crenças, nos processos de proselitismo⁶ e busca de “evangelização” dos estratos mais empobrecidos e vulneráveis de nossa sociedade.

Diante do racismo estruturante de nossa sociedade, o conceito de intolerância religiosa não é suficiente, pois as religiões de matrizes africanas são alvo de ataques e perseguições por serem produtos culturais das populações negras.

De acordo com Araújo (2017), a chamada “intolerância religiosa” contra os seguidores das religiões afro-brasileiras, em verdade, é uma forma de racismo, pois o preconceito e discriminação estão diretamente relacionados à herança cultural e religiosa africana existente no Brasil. Lucas Obalera De Deus (2019), afirma que:

(...) racismo religioso é uma ferramenta teórico-política com rendimento analítico capaz de ampliar o significado e sentido das múltiplas violências perpetradas contra as comunidades religiosas de matriz africana. Além de trazer novos questionamentos em torno dessa problemática histórica (DE DEUS, 2019, p. 9).

Filizola e Botelho (2019) utilizam esta categoria, pois afirmam que o racismo religioso vai além da cor da pele dos adeptos dos terreiros, o conceito abrange uma dimensão histórica e cultural em relação à tradição afro-brasileira. E a obrigatoriedade do estudo da história e cultura afro-brasileira é justamente a tentativa da desconstrução do racismo epistêmico e/ou religioso no ambiente escolar. Porque a história da educação no Brasil é pautada na desigualdade e segue uma matriz epistêmica europeia, o que leva à negação, inferiorização e exclusão de conhecimentos acerca da temática, reafirmando preconceitos e discriminações. O que pode

⁵ Citamos tais grupos devido aos diversos e recentes episódios de confronto com as religiões afro-brasileiras. Nos diversos meios de comunicação, denominações neopentecostais utilizam estratégias para reforçar estigmas, e depois atacá-las e incorporá-las entre suas práticas como forma de atrair fiéis (SILVA, 2015).

⁶ Para isso, os neopentecostais contam com o acesso aos meios de comunicação e o apoio de políticos evangélicos (SILVA, 2015).

contribuir para a aproximação das religiões de matrizes africanas com categorias das Ciências Sociais, tais como: cultura, diversidade, etnocentrismo/relativismo, relações étnico-raciais, racismo e desigualdades sociais, no ensino médio, é pôr em prática a Lei 11.645/08. Desse modo, tais categorias podem servir para pensar a abordagem de denominações religiosas que não têm espaço nas escolas a partir de uma preocupação com formas mais operacionais de mediar a disciplina, buscando um ensino contextualizado da temática e relacionado com o empírico.

Os professores e as professoras de Sociologia devem ser problematizadores (as) dessas questões no cotidiano escolar. Por isso, a necessidade de pensar um currículo direcionado para o trato da história e cultura africanas e afro-brasileiras, com a possibilidade de contribuições reflexivas que auxiliem na desconstrução dos preconceitos presentes na sociedade brasileira; bem como refletir sobre os materiais que chegam às escolas e a importância da formação continuada. Não basta o discurso de que essas questões são importantes, o que importa é a prática que visa problematizar através de conteúdos que possibilitem evitar manifestações de conflitos de natureza étnico-religiosa.

A Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar 2015, publicada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2016, apresenta que 4,2% dos estudantes de 13 a 17 anos relatam terem sido vítimas de humilhação na escola e apontaram sua religião como motivo. A religião aparece como a quarta principal razão de provocações entre os colegas, atrás apenas da aparência do corpo, da aparência do rosto e da cor e/ou raça, e à frente de orientação sexual e região de origem.

Do mesmo modo, os estudos do Informe Preliminar Missão Educação e Racismo no Brasil (2010) demonstram que é frequente a discriminação em relação as religiões de matrizes africanas (UNIBANCO, 2017). A discriminação, associada ao racismo religioso, está presente no ambiente escolar de diversas formas.

Inclui desde coação para fazer orações cristãs e retirar adereços relacionados às religiões afro-brasileiras até agressões verbais e físicas contra estudantes (com xingamentos, socos, pontapés e mesmo apedrejamento). Também há registros de demissão ou afastamento de professores adeptos de religiões afro-brasileiras ou que abordaram conteúdos dessas religiões em classe, proibição de uso de livros que tratam do tema e omissão diante de atos discriminatórios ou abusivos por parte de educadores e diretores, entre outras ações denunciadas à Relatoria e/ou divulgadas pela imprensa (UNIBANCO, 2017, p. 3).

Destaca-se a importância da Sociologia para o diálogo sobre valorização e respeito, sobretudo, no tocante às religiões de matrizes africanas, considerando que um dos seus principais objetivos é o fomento às reflexões que proporcionem processos de desnaturalização no entendimento dos fenômenos socioculturais. Por exemplo, o objetivo pode ser compreender os efeitos sociais do pertencimento religioso, como isso influencia no comportamento e tomada de decisões baseados na sua crença específica e, aliado à reflexão relativista que desnaturaliza os estereótipos, tomar a diferença enquanto característica distintiva da espécie humana.

Para o debate da dinâmica dos fenômenos religiosos devemos considerar a religião enquanto dimensão que estrutura a identidade pessoal, social e cultural, e assim colaborar com discussões na perspectiva de um ensino intercultural e inter-religioso, valorizando o respeito à alteridade. Nesse sentido, compreender o fenômeno religioso apreendido como fenômeno humano plural, determinado histórica, cultural e socialmente.

Portanto, em termos de ensino de sociologia na educação básica, o uso da religião como conceito e/ou tema, nos esclarece Paiva (2016), pode se relacionar com um desafio central que pode dinamizar a didática do ensino de sociologia: despertar nos estudantes à imaginação sociológica. Em grande medida, a proposta é pensar em como a religião pode fomentar o debate sobre o ensino de Ciências Sociais no nível médio, uma vez abordada como atividade interlocutora dessa disciplina.

Sobre a história e cultura africana e afro-brasileira, a abordagem, no entanto, se restringe, enquanto tema, às “comemorações” do 20 de novembro, Dia da Consciência Negra. Com ínfima participação docente, uma vez que os estudantes ficam responsáveis pelas apresentações, sempre percebi certa ênfase a se “evitar” retratar a religiosidade afro-brasileira. Isso nos faz refletir sobre a nossa formação escolar, pautada em valores cristãos afirmados como hegemônicos, sendo comum em escolas públicas momentos com padres e pastores convidados e, raramente – ou em nenhum momento –, contamos com a presença de algum representante dos povos de terreiro. Ainda sobre esse levantamento preliminar, a maioria dos jovens declarou possuir alguma religião, inclusive com engajamento em grupos religiosos cristãos, o que repercute na construção de identidades juvenis características desses espaços de agregação social. Por outro lado, considerando o espaço escolar como essencialmente heterogêneo, a negligência na abordagem da diversidade religiosa brasileira e seus aspectos culturais, pode ser um fator de limitação no potencial da escola em agregar as diferenças, além de favorecer a reprodução de estereótipos que tendem a discriminar determinadas vivências religiosas.

Percebe-se a importância de dar visibilidade a essas questões, compreender a realidade dos diversos terreiros existentes na região, bem como denunciar as manifestações de discriminações presentes no cotidiano dos candomblecistas, seja nas escolas ou em outros espaços sociais. Alguns alunos, por exemplo, têm receio de se afirmarem seguidores de religiões afro-brasileiras, sobretudo por medo dessas situações estigmatizantes. Não raro, alunos que, devido às obrigações rituais, precisam ir com vestimentas ou acessórios referentes a tais religiões, são impedidos pelas escolas de adentrar seu espaço.

Nesta perspectiva, faz-se pertinente refletir sobre quais sentidos são construídos nas escolas, a importância dos currículos para a desconstrução de estigmas, a pertinência do ensino de sociologia para o pensamento crítico baseado em dados empíricos e pensar a transformação das relações sociais que geram diversas formas de desigualdade. Por exemplo, a temática das religiões de matrizes africanas pode contribuir para uma abordagem mais operacional e contextual dos conteúdos e categorias das Ciências Sociais, na mesma medida, os conteúdos de sociologia no ensino médio podem ser trabalhados de modo a fomentar uma reflexão sobre tais religiões que permita a superação do racismo religioso.

O Relatório sobre Intolerância e Violência Religiosa no Brasil (2011-2015): Resultados preliminares (FONSECA; ADAD, 2016) aponta a predominância dos adeptos de religiões de matrizes africanas entre as vítimas e em relação aos agressores identificados, há prevalência dos evangélicos. Este documento também traz relatos de casos de agressões físicas ou psicológicas relacionadas a conflitos religiosos, o que pode dificultar a construção de identidades positivas nas escolas, principalmente para o aluno que convive com mostras de tentativas de demonização de sua crença religiosa, tendendo a associá-la de modo pejorativo ao mal.

Segundo Munanga (1999), a construção de identidades positivas é um processo que necessita de representatividade de um grupo historicamente estigmatizado e excluído dos lugares de poder, sendo a sua cultura inferiorizada e sua humanidade negada. De modo a viabilizar a necessária representatividade, a escola deve pensar em um currículo que aborde as africanidades para além da escravização, partindo para outros focos de compreensão que demonstrem os espaços ocupados pelas populações negras.

A Sociologia aparece como disciplina privilegiada do ensino médio para refletirmos sobre práticas antirracistas. No entanto, sabemos das dificuldades para atuação na disciplina, em especial devido ao fato de muitos professores não terem formação na área. Isso se agrava quando aliado a: a) reprodução de representações negativas sobre as religiões afro-brasileiras; b) materiais didáticos que apresentam as contribuições dos povos negros de forma

estereotipada, dando ênfase à escravidão, no contexto de desprestígio social, baseado no etnocentrismo, onde pouco se fala da África e suas manifestações.

Desse modo, este trabalho pode contribuir para o debate sobre as relações entre teoria e prática no ensino de Sociologia, refletindo sobre os modos de pensar sociologicamente a partir da problematização de importantes questões contemporâneas presentes no cotidiano da juventude. No que diz respeito à conformação dos fenômenos sociais, busca instigar os vínculos da sociologia com os jovens alunos, fazendo frente às dificuldades enfrentadas nos trabalhos da disciplina pelos docentes sem formação na área.

O ensino de sociologia deve ser pensado para além da mera sequência e reprodução de conteúdo do livro didático. Os jovens alunos devem ser orientados na operacionalização de conceitos e categorias que o livro traz e no levantamento exploratório para identificar problemas no mundo social, seja por teóricos abordados na disciplina ou por suas próprias experiências individuais ou coletivas.

As aulas de sociologia podem também propiciar visibilidade social aos sistemas de pensamento e liturgia de adeptos das religiões afro-brasileiras, contribuindo para a reafirmação dos seus valores, desconstruindo, por exemplo, certa imagem “demonizante”, que recrudesce preconceitos e discriminações. É preciso fazer o embate a todas as formas de preconceito e racismo religioso. A educação é, sem sombra de dúvidas, o caminho para isso. As aulas de sociologia podem ser um espaço privilegiado para a desconstrução de visões estereotipadas sobre o candomblé, apresentando as suas diferenças, especificidades frente a outros modelos de religião, mas, sobretudo, ressaltando seu caráter de cultura viva, símbolo da resistência dos povos da diáspora negra.

Nesse sentido, torna-se necessário demonstrar a importância das religiões de matrizes africanas, desnaturalizando a versão etnocêntrica da nossa história e fazendo conexões com o tema do racismo, desconstruindo o mito da democracia racial e compreendendo a diversidade do nosso país através de uma educação multicultural. Isso demanda pensar mecanismos de intervenção e não se omitir. As religiões de matrizes africanas sofrem discriminação e violência devido à sua identidade étnico-religiosa e porque a história brasileira é marcada por essa negação, pelo racismo.

Vinculadas a linha de pesquisa “Juventude e questões contemporâneas”, essas indagações estão presentes no ambiente escolar, onde existe alunos com medo do preconceito e da discriminação caso falem sobre sua religião ou a de seus pais. Sendo assim, demonstrar isso em sala de aula fomenta discussões acerca da diversidade religiosa, visando não propor ao aluno uma mera “tolerância religiosa”, mas sim um respeito ao próximo e suas crenças.

Dessa forma, contribuir com a valorização e o respeito às religiões de matrizes africanas, buscando a efetivação da Lei 11.645/08 no contexto das aulas de sociologia, trazendo a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, para que esse ensino não passe despercebido no âmbito escolar. Sabendo que a temática engloba conflitos e questões delicadas, a escola deve trabalhar na promoção da igualdade e da liberdade, sendo imprescindível reinterpretar e ressignificar nos currículos da educação básica, a história das relações étnico-raciais e das religiões de matrizes africanas de forma que tenha compromisso com uma educação antirracista.

2.2 Racismo estrutural: significados de raça e racismo

Ao propor discutir sobre racismo na instituição escolar e a implementação da Lei 11.645/08 para uma educação antirracista, é necessário dialogar com o conceito de raça e compreender o racismo a partir de uma construção sócio-histórica. Bem como diferenciá-lo de outras categorias que também são associadas à ideia de raça, como o preconceito e a discriminação. Por essa perspectiva, podemos entender suas consequências no imaginário social e na educação escolar.

Os distintos povos e culturas presentes na formação do Brasil não se encontraram de modo voluntário, independente e autônomo. Os africanos foram retirados das suas comunidades de origem na condição de escravizados, com suas práticas e costumes negados pelos colonizadores. Os grupos brancos europeus, por uma série de fatores, tiveram condições de se impor diante dos outros; por outro lado, os africanos vindos na condição de escravos terão a sua própria dignidade, enquanto humanos mesmo, negada, assim como qualquer referência às heranças culturais vindas de África.

As populações negras enfrentaram a longa e precária viagem dentro de navios negreiros e continuaram sofrendo durante o longo período de escravidão, que teve início no século XVI, e durou mais de três séculos, sendo o último país do continente americano a abolir a escravidão, em 1888. Não obstante, foram diversas as estratégias utilizadas pelos escravizados e escravizadas diante do contexto social escravista. Criaram mecanismos de defesa para a preservação de seus valores e culturas. Por isso, compreender a cultura africana e afro-brasileira significa pensar caminhos de superação do racismo.

Após a abolição da escravatura, não houve medidas para a inserção das populações negras na sociedade, até porque as leis reforçavam os privilégios de homens brancos europeus.

Algumas delas contribuíram para o enraizamento do racismo no Brasil, podemos citar a Lei de 1837, que proibia negros de ir às escolas; a Lei de Terras de 1850, que lhes negava a condição de proprietários de bens imóveis; Lei da Vadiagem de 1941 que atingia negros pois não eram inseridos no mercado de trabalho; Lei dos vadios e capoeiras de 1890, consistia em proibir a prática da capoeira, e prender quem ficava pelas ruas, sem trabalho ou residência. E quem ficava pelas ruas? Após a abolição, onde as populações negras foram morar? Nos morros, dando origem às favelas, sem emprego, sem moradia digna, sem condições básicas de sobrevivência.

Como bem exemplifica Florestan Fernandes (1989), quando a escravidão acabou, quem substituiu e sucedeu o escravizado não foi o trabalhador negro livre, e sim o trabalhador branco livre estrangeiro. O trabalho livre não contou como fonte de libertação de homens e mulheres negras; inversamente, estes competiram com imigrantes, em condições desiguais. Sentiam-se como ainda condenados à escravidão. Com a República, só eram livres e cidadãos na teoria.

E de acordo com Carlos Moore (2007), o racismo enquanto problema social não surge com o colonialismo e a expansão do capitalismo na modernidade ocidental. Pois, para o autor (2007, p. 22) “na Antiguidade o racismo sempre foi uma realidade social e cultural pautada exclusivamente no fenótipo, antes de ser um fenômeno político e econômico pautado na biologia”. Moore (2007, p. 244) demonstra que o racismo e a religião “são exemplos característicos de irredutíveis formas de consciência determinadas pela história [...] o racismo aparece nitidamente como a forma de consciência mais violenta e abrangente, porquanto ele implica uma vontade e intenção de extermínio do Outro Total”.

No Brasil, a partir da colonização europeia, no século XVI, a discriminação tem a raça como alvo, difundindo a visão eurocêntrica que diminui e estigmatiza populações indígenas e negras. De tal herança histórica, nasce o racismo estrutural, com reflexos até os dias atuais nas práticas cotidianas conscientes e inconscientes, como falas, hábitos etc. Persiste uma visão eurocêntrica que busca silenciar suas vozes. Quando falamos em raça atribuímos seu sentido às condições históricas da utilização desta noção. Segundo Almeida (2019, p. 31), “a raça é um elemento essencialmente político, sem qualquer sentido fora do âmbito socioantropológico”. A noção de raça segue como um fator político importante, utilizado para naturalizar as desigualdades e legitimar segregação e o genocídio das populações negras, os grupos sociologicamente considerados minoritários.

A sociedade contemporânea só pode ser compreendida com os conceitos de raça e racismo, e para entender tais significados é necessário um sólido conhecimento de teoria social. Para o autor, o “racismo é sempre estrutural”, pois faz parte da organização socioeconômica e política da sociedade. Nessa lógica, “o racismo fornece o sentido, a lógica e a tecnologia para

a reprodução das formas de desigualdade e violência que moldam a vida social contemporânea” (ALMEIDA, 2019, p. 21). Para além do conceito, raça é utilizada como mecanismo de poder e controle.

O racismo faz parte de comportamentos individuais e processos institucionais que envolvem relações políticas, sociais e econômicas. Não podemos desconsiderar o fato de que ele não se limita a aspectos do comportamento, mas que os piores acontecimentos produzidos pelo racismo foram justificados com a legalidade e o apoio moral de líderes políticos, como também de líderes religiosos (ALMEIDA, 2019). É um processo em que as condições de organização da sociedade reproduzem a subalternidade de determinados grupos, classificados racialmente. Falar sobre racismo é dialogar com a economia, política, o direito, a cultura, enfim, é compreender a sociedade brasileira.

Segundo Jessé Souza (2019) para interpretar a sociedade brasileira, devemos partir do ponto da percepção da escravidão e sua continuidade até os dias atuais como fio condutor para tal análise. Explicar a sociedade brasileira moderna e seus desafios é dialogar com as contradições e os conflitos de uma sociedade patologicamente desigual. Assim, “compreender a escravidão como conceito é muito diferente. É perceber como ela cria uma singularidade excluente e perversa” (SOUZA, 2019, p. 10).

Os significados de raça mudam ao longo da história, e, às vezes, em um mesmo período, pode abarcar sentidos diferentes, pois o conceito é construído social, cultural e historicamente. Por isso, utilizamos raça como conceito sociológico (GUIMARÃES, 2003), porque diz respeito às relações sociais entre sujeitos negros e não negros, bem como às consequências das interações.

Munanga (2003) demonstra que, etimologicamente, o conceito de raça veio do italiano *razza*, que por sua vez veio do latim *ratio*, que significa sorte, categoria, espécie. Na história das ciências naturais, o conceito de raça, inicialmente, foi usado na zoologia e na botânica para classificar as espécies animais e vegetais. Na Idade Média, o conceito referia-se a grupos humanos com ancestral em comum, com características físicas semelhantes. No século XV, era utilizado para questionar o conceito de humanidade, onde os grupos afro-brasileiros tiveram suas culturas, bem como a própria existência, marginalizadas e estigmatizadas, consideradas indignas. Tal classificação segue até o século XVIII, e no século XIX, além do critério cor, acrescenta-se critérios fenotípicos, como os lábios, formato do crânio, nariz etc.

No Brasil, a partir de 1870, são introduzidas teorias de pensamento como o positivismo, evolucionismo e darwinismo. Temos no século XIX diferentes teorias raciais produzidas. O racismo científico influenciou na política e na sociedade do período. Em contrapartida aos

dogmas religiosos, as teorias raciais concederam caráter científico às desigualdades entre os seres humanos, a partir do conceito de raça, sendo a humanidade assim classificada (SCHWARCZ, 1993).

As diversas expressões do racismo científico, no Brasil, se situavam na questão da mistura de raças e os riscos de degeneração. Até hoje, convivemos com situações que remetem à ideia da teoria racista de superioridade de raça. Os conceitos e classificações, ao longo da história, servem de mecanismos para operacionalizar o pensamento acerca do racialismo utilizado para classificar, hierarquizar, dominar e subordinar populações e suas culturas.

A desconstrução do mito da democracia racial e problematização da diversidade étnico-racial, que constitui o nosso país, se faz urgente e necessária, pois, segundo Gomes (2005) tal corrente ideológica que nega a desigualdade racial entre brancos e negros, é fruto do racismo, ao afirmar que existe igualdade de oportunidades e tratamento. Esta narrativa foi construída com a finalidade de falsear uma dada realidade. Já o termo raça, num dado momento histórico, passou a ser acionado por segmentos das populações negras enquanto conotação política que reivindica sua identidade.

O Movimento Negro e alguns sociólogos, quando usam o termo raça, não o fazem alicerçados na ideia de raças superiores e inferiores, como originalmente era usada no século XIX. Pelo contrário, usam-no com uma nova interpretação, que se baseia na dimensão social e política do referido termo (GOMES, 2005, p. 45).

Politicar o termo raça é essencial para a superação das relações de poder construídas ao longo da nossa história, como também para a compreensão da sociedade e suas questões contemporâneas. O que fica evidente é a relevância do conceito para os dias atuais, e que problematizar acerca das questões raciais é responsabilidade de todos e todas, não apenas de movimentos negros, mas também de educadores e educadoras, negros e não negros. Dessa maneira, podemos buscar uma sociedade democrática e justa.

A noção de raça não deve ser mais utilizada para justificar pensamentos e posturas de dominação, discriminação e/ou opressão, deve ser rejeitada em casos que sejam para discriminar grupos sociais. Tais termos e conceitos revelam não só a teorização sobre a temática racial, mas também as diferentes interpretações que a sociedade brasileira e os atores sociais realizam a respeito das relações raciais (GOMES, 2005).

Então, discussões importantes devem aparecer em sala de aula: como a raça constitui nosso imaginário social; os casos de jovens e crianças negras assassinadas dentro da própria casa; a naturalização da morte do corpo negro; questões políticas que colaboram para práticas discriminatórias e ideologias que insistem em disseminar a falácia do mito da democracia racial; as dificuldades de alunos (as) negros (as), entre outras.

Destarte, destacamos a crítica de Almeida (2019, p. 190) de que “diversidade não basta, é preciso igualdade”. Não existe nem nunca existirá respeito às diferenças em um mundo em que pessoas morrem de fome ou são assassinadas pela cor da pele”. O racismo constitui um complexo imaginário social, é reforçado a todo momento pelos meios de comunicação, pela indústria cultural e pelo sistema educacional (ALMEIDA, 2019). À vista disso, precisamos refletir acerca dos nossos próprios valores, crenças e comportamentos para compreender o racismo e seus efeitos. Entender o racismo estrutural possibilita iniciar a discussão sobre racismo institucional, como se dão as relações raciais no interior da escola, visto que é o espaço de relações sociais que estrutura e marca o nosso processo de socialização, molda comportamentos, formas de agir e reforça os estigmas.

2.3 Racismo institucional: a educação e as desigualdades raciais

As discussões sobre o racismo na instituição escolar perpassam o fenômeno do racismo institucional. Almeida (2019, p. 35-36) demonstra que “na sociologia os conceitos de instituição e estrutura são centrais e descrevem diferentes fenômenos sociológicos”. Tais conceitos representam dimensões específicas do racismo, com impactos analíticos e políticos significativos.

O Instituto da Mulher Negra - Geledés (2013) afirma que o racismo está presente nas relações entre sujeitos e grupos, no desenvolvimento das políticas públicas, nas estruturas de governo e na organização dos Estados. É um fenômeno de abrangência ampla e complexa que influencia a cultura, a política e a ética. Em relação ao acesso a trabalho, educação, bens materiais e culturais, segurança pública, entre outros exemplos, o racismo produz condições sociais desfavoráveis. “Para isso requisita uma série de instrumentos capazes de mover os processos em favor de seus interesses e necessidades de continuidade, mantendo e perpetuando privilégios e hegemonias” (GELEDÉS, 2013, p. 11).

O racismo institucional é o racismo sistêmico, um mecanismo estrutural que exclui grupos racialmente subordinados, como populações negras e indígenas. O racismo institucional

induz, mantém e condiciona a organização e a ação do Estado, suas instituições e políticas públicas, bem como atua nas instituições privadas, e assim produz e reproduz a hierarquia racial. O termo foi definido pelos ativistas do Grupo Panteras Negras⁷, Stokely Carmichael e Charles Hamilton, em 1967. O racismo institucional gera e legitima condutas excludentes (GELEDÉS, 2013).

Segundo Almeida (2019, p. 50), “o racismo é uma decorrência da própria estrutura social, ou seja, do modo ‘normal’ com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, não sendo uma patologia social e nem um desarranjo institucional. “O racismo é estrutural”. Sendo o racismo parte da ordem social, isso não quer dizer que foi criado pela instituição, mas que é reproduzido na mesma, por isso, a necessidade de se posicionar diante do conflito com práticas antirracistas efetivas. A escola deve dialogar com a diversidade e promover a igualdade, possibilitando espaços e discussões permanentes para a conscientização acerca do racismo e seus males, estimular mudanças culturais.

Goffman (1988) destaca o papel de instituições como a escola, na conformação do estigma. Aponta o ingresso na escola pública como crucial para a aprendizagem do estigma, experiência às vezes precipitada com insultos, caçoadas, ostracismo e brigas, ainda no primeiro dia de aula.

Conforme Bourdieu, cabe enfatizar o papel da instituição escolar na reprodução das desigualdades sociais, sobretudo, na legitimação simbólica de tais iniquidades. A escola é a melhor instituição para que ocorra a reprodução dos privilégios, porque tenta fazer isso de forma oculta, aparentemente “neutralizada”. Assim, ocorre a reprodução e legitimação das desigualdades sociais a partir das ilusões acerca do sistema de ensino, as falsas promessas, onde a educação perde o seu papel de instituição transformadora (BOURDIEU, 2007).

Logo, temos consciência de que as escolas reproduzem as desigualdades e que as oportunidades não são as mesmas. As dificuldades impossibilitam alunos e alunas negros/as de um ensino-aprendizagem significativo, um desenvolvimento satisfatório na construção de identidades positivas e de projetos de vida (CAVALLERO, 2001).

Na escola, veremos reproduzidas as identificações positivas (e negativas), por outro lado, não podemos perder de vista seu potencial transformador, podendo sim agregar as

⁷ O Partido dos Panteras Negras para Autodefesa foi fundado nos Estados Unidos, em 1966, por Huey Newton e Bobby Seale. O objetivo era combater de forma coletiva a opressão dos brancos, devido a tortura praticada por policiais contra os negros. Buscavam ajudar a construir uma comunidade e confrontar sistemas corruptos de poder (GELEDÉS, 2017).

diferenças. Ao mesmo tempo que reproduz preconceitos, pode ser um contexto privilegiado para desconstruí-los.

Por isso, destacamos as Ciências Sociais para compreender como o racismo se configura e se materializa nas relações sociais em cada contexto histórico e a importância da responsabilidade ética e política do professor. Porque o racismo não é algo estranho à educação e, dentro das potencialidades da escola, podemos caminhar para práticas antirracistas, buscar transformar e emancipar as juventudes.

Almeida (2019) aponta que o racismo não se resume a comportamentos individuais, pois é tratado como o resultado do funcionamento das instituições que conferem desvantagens e privilégios com base na raça, mesmo de forma indireta.

O racismo propicia e reafirma a exclusão social, daí a necessidade de justificar a importância de mecanismos capazes de quebrar a invisibilidade do racismo institucional, romper com a cultura institucional e buscar novas condutas e alternativas para não o perpetuar (GELEDÉS, 2013). Este é um processo em que as condições da desigualdade racial vão sendo reproduzidas dentro de dimensões sociais, históricas, políticas e econômicas, e abarca condições objetivas e subjetivas no contexto da educação.

Em vista disso, enfatizamos que uma educação antirracista não se refere apenas a reconhecer as diversidades de grupos étnico-raciais, mas propor novas bases epistemológicas do conhecimento social e histórico para desconstruir discursos e práticas racistas.

O que remete ao ideal do (a) educador (a) crítica (o), aquela (e) que se incomoda, não raro, “paga o preço” por fazer a diferença, longe de ser passiva (o), acomodada (o), denuncia e entra no conflito, inquieta e muda práticas. Então, enquanto educador/a, quero atuar a favor da transformação da sociedade ou a favor da disseminação dos preconceitos? Devemos questionar o nosso cotidiano, o nosso fazer profissional, atitudes e comportamentos; é preciso ouvir as juventudes. Por conseguinte, precisamos direcionar o olhar e a análise crítica ao material didático, ao corpo docente e discente, enfim, atuar na construção de mentes críticas e intelectualmente emancipadas.

Sabe-se da complexidade e das dificuldades para dialogar com temas polêmicos como religião e racismo, no entanto, sabemos que estes são temas de grande importância no que concerne à educação e às práticas da cidadania. Precisamos refletir sobre as mazelas do racismo, conscientes de que as consequências não se dão unicamente no ambiente escolar, e de que não podemos responsabilizar apenas professores e professoras pela sua propagação na sociedade. O que importa é compreender as potencialidades da escola, onde o professor é um importante aliado na construção de práticas antirracistas.

De acordo com Paulo Freire (1991), a educação é um ato político. A pedagogia libertadora, proposta pelo autor, demonstra o processo de humanização. Para Freire, a concepção e prática bancárias acabam por desconhecer os seres humanos como seres históricos, enquanto a problematizadora parte exatamente do caráter histórico e da historicidade. Enquanto a concepção “bancária” dá ênfase à permanência, a concepção problematizadora reforça a mudança (FREIRE, 2014). Nesse sentido, a escola pode utilizar suas potencialidades e propor ações na busca de modificar atos discriminatórios, ou pode estabelecer novos significados para o conceito de raça, contribuindo para que grupos raciais discriminados ao longo da história possam usufruir de direitos. O racismo oprime e nega direitos: ou você combate ou faz parte.

O ambiente escolar tem que ser um espaço de todos e para todos; um local de criticidade e vivências. Mas, infelizmente, ainda permanecem as dificuldades ou às vezes desinteresse em relação a determinadas manifestações culturais que fazem parte da história e cultura do Brasil. É o caso das religiões de matrizes africanas e seus adeptos. A abordagem das religiões de matriz africana nos leva ao tratamento do tema do racismo, das relações raciais no Brasil, um convite à desnaturalização de certa versão da nossa história que tende a favorecer o mito da democracia racial.

2.4 Racismo religioso: juventudes e ensino de sociologia

Ao observar o ambiente escolar, é perceptível conflitos relacionados às questões religiosas. No texto “Juventudes brasileiras, religiões e religiosidades: uma primeira aproximação”, Novaes e Fonseca (2007, p. 154) relatam que, na escola, há referência a situações de discriminação, principalmente com as religiões de matrizes africanas, e destacam “o peso que representa ser negro na sociedade brasileira”. As práticas e experiências de racismo estão presentes nas relações do cotidiano das instituições educacionais, como em outras instituições, seja de forma direta ou indireta, através da reprodução de “piadas” que depreciam negros e negras física, cognitiva e moralmente, mas também no isolamento, silenciamento etc.

No tocante às religiões de matrizes africanas, o estudo da Sociologia da Religião pode ser de grande importância para o ambiente escolar. Ao oportunizar o diálogo sobre valorização e respeito, o que repercute na compreensão sobre as relações entre os indivíduos, pode contribuir para a construção de formas de lidar com as diferenças, característica universal da humanidade, como compreender e/ou lidar com diferentes modos de ser, comportamentos e atitudes de grupos determinados, e a desconstrução de ideias estigmatizantes elaboradas sobre estes grupos.

A obra “Sociologia das religiões”, de Max Weber, demonstra que conhecer as religiões possibilita compreender as sociedades, entender como as pessoas orientam suas ações ou definem suas condutas e como se comportam vivendo em sociedade. Existem diversas orientações religiosas, cujo autor diz que não importa qual tem mais adeptos, o mais importante são as razões que levam grupos a aderir a determinadas crenças, como justificam suas escolhas e no que isso reflete nos seus comportamentos (WEBER, 2010). Diante da importância da Sociologia e seguindo o pensamento de Weber (2010), é importante associar o fenômeno religioso e a sociedade, entender esse sistema dinâmico que influencia e é influenciado.

O debate sobre o campo religioso brasileiro contribui para pensar sua diversidade, sabendo que não se caracterizou em harmonia e que é marcado por tensões, conflitos e adaptações, em verdade, desde o período colonial. Em relação às populações negras, apresenta um quadro histórico de preconceito e discriminação, e assume o racismo religioso como uma das expressões mais perversas do racismo.

Em sua tese, a psicóloga e professora, Maria da Consolação André, fala das proibições e da participação da Igreja Católica na intervenção de valores dos africanos:

Em relação às religiões da população negra, com raízes africanas, temos o conhecimento de que as mesmas eram alvos de proibições no período escravagista por serem consideradas primitivas, magia, animismo infantil. Um fato marcante referente à essa questão foram as ocorrências de “batismo cristão” dos traficados que ao chegarem no novo mundo recebiam um novo nome e deveriam, a partir desse “renascimento”, seguir as práticas da Igreja Católica (ANDRE, 2007, p. 69).

No período da escravidão, buscavam maneiras de proibir tais representações dos negros. “Entendo que no processo de escravização, tornar-se católico, sobretudo para o negro, era a condição de pleitear a sua existência. No entanto, os negros - ou parte deles – encontraram brechas de acordo com suas crenças” (ANDRE, 2007, p. 70). Apesar das diversas dificuldades, ao realizar em devoção aos santos católicos, os negros lembravam de sacerdotes africanos, as irmandades possuíam laços de solidariedade, o sentido de comunidade – o que não impedia a existência de conflitos entre os escravizados, pois pertenciam a diversas etnias – e a união dos que sofriam as dominações dos colonizadores. Os escravizados se reuniam e podiam tentar ajudar uns aos outros, buscando formas de defesa e resistência contra a perda de suas referências, tradições, costumes e garantia de sobrevivência.

Conforme De Deus (2019), persistem as tentativas de anular, aniquilar os elementos da cultura africana e afro-brasileira, sempre vistas como inferiores, subjugadas pela visão europeia. Por isso, a importância de movimentos e mobilizações de afrorreligiosos e de conhecer a trajetória de luta para enfrentar e alterar as diversas violências que sofrem. Os povos e comunidades tradicionais de matrizes africanas seguem na luta de enfrentamento às diversas violências contra suas tradições, buscam estratégias como organizações sociais ou articulações pontuais, na tentativa de pressionar o Estado para elaborar e efetivar políticas públicas, ou seja, buscam diversos caminhos para enfrentar o racismo religioso (DE DEUS, 2019).

Segundo Fanon (1956, p. 36) importante intelectual, militante, psiquiatra e filósofo, referência nos estudos pós-coloniais acerca de discussões antirracistas e anticoloniais, “o objeto do racismo já não é o homem particular, mas uma certa forma de existir”. O racismo religioso consiste não apenas na negação de uma religião, mas dos modos de ser, sentir e existir das populações negras.

De acordo com Giddens (2001), os movimentos sociais e grupos com mesmos costumes consistem em forças poderosas de mudança. Uma cultura precisa ser estudada de acordo com os seus próprios valores e significados, pressuposto essencial da sociologia, evitando o etnocentrismo e partindo da perspectiva do relativismo cultural.

Em relação à diversidade cultural na educação, não podemos resumi-la em uma simples questão de tolerância e respeito. Por mais que pareçam soluções, esses sentimentos não permitem visualizar a identidade e a diferença dentro de um processo que envolve relações de poder. A identidade e a diferença estão em um processo constante de criação e recriação, onde atribui sentido às relações sociais, com disputas e lutas relacionadas a esse sentido. Sendo assim, é um problema social, bem como um problema pedagógico e curricular (SILVA, 2000).

Não é suficiente discutir com base no conceito intolerância religiosa, parecendo que o outro não tem o direito de existir, é necessária uma discussão ampla, propondo práticas pedagógicas que possibilitem: explicar, compreender e lutar. É preciso focar na diferença, ela precisa ser vista, diante da proposta, demonstrar as afirmações simbólicas acerca das religiões de matrizes africanas.

O etnocentrismo, a partir de Rocha (1994, p. 7), “é uma visão do mundo onde o nosso próprio grupo é tomado como centro de tudo e todos os outros são pensados e sentidos através dos nossos valores, nossos modelos, nossas definições do que é a existência”. Daí as dificuldades, sobretudo no plano intelectual, de se pensar a diferença, onde a cultura do outro tende a ser considerada como engraçada, absurda ou anormal.

Nas culturas que apresentam tendência a compreender a diferença em termos de desigualdade, esta lógica pode adquirir características mais intensas, estando na base de discriminações hierarquizantes do tipo “superior/inferior”, “bem/mal” (RODRIGUES, 2008, p. 134).

É preciso atuar no sentido da desconstrução dessa atitude etnocêntrica, e a sala de aula pode ser espaço privilegiado para o exercício do relativizar, ou seja, o esforço em “não transformar a diferença em hierarquias, tipo superiores e inferiores ou em bem e mal, mas considerá-la em sua dimensão de riqueza justamente por ser diferença” (ROCHA, 1994, p. 9). Afinal, o que nos une enquanto espécime é essa capacidade extraordinária de sermos diferentes. A relativização, esclarece Rodrigues (2008, p. 137), “é a atitude intelectual diferente da do etnocentrismo. É o esforço de compreender a significação dos comportamentos, pensamentos e sentimentos do ‘outro’, nos termos da cultura do ‘outro’”.

A pesquisa vai no sentido da construção de subsídios empíricos para a constituição de estratégias didático-pedagógicas condizentes com o tratamento da temática das religiões afro-brasileiras nas aulas de sociologia, de modo a favorecer a reflexão acerca de atitudes etnocêntricas, rumo a uma educação para as diversidades.

A temática do candomblé no ensino de sociologia possibilita desconstruir o mito da democracia racial e do sincretismo religioso, bem como contribui para que os alunos adeptos possam expressar livremente sua identidade religiosa, e assim desconstruir o estigma racista que associa as religiões de matrizes africanas ao mal. Neste sentido, evidenciamos a importância de atuação entre legislação, movimentos sociais e escolas, para evitar a omissão da temática e dar visibilidade ao aumento de casos das múltiplas violências que sofrem adeptos de tais religiões.

“Como compreender o outro, sem o sacrificar à nossa lógica; ou sem sacrificá-la a ele?” Essa oportuna interpelação, posta por Merleau-Ponty (apud RODRIGUES, 2008, p. 111), expressa, em grande medida, as inquietações que orientam este trabalho. O debate da diversidade religiosa, apesar da justa ênfase nas religiões de matrizes africanas, nos lembra também que os objetivos do ensino de sociologia no nível médio passam pelo refinamento da reflexão sobre nós humanos. Se precisamos compreender a humanidade como alteridade, não como identidade (RODRIGUES, 2008), as religiões afro-brasileiras nos ajudam nesse entendimento, expressão importante da hibridação de códigos, característica da cultura brasileira.

Sem dúvidas, o tema da religião, com ênfase às religiões de matrizes africanas, desponta como caminho importante para pensarmos essa alteridade própria da constituição da nossa

cultura brasileira. Além de ser tema com potencial considerável para uma articulação da abordagem sociológica com outras áreas das humanidades, como a filosofia, a história e a geografia. A sociologia possibilita pensar as transformações das relações sociais que geram diversas formas de desigualdade. Segundo Oliveira,

Assim, o cerne deste debate é: do ponto de vista pedagógico, a sociologia da questão racial no Brasil só pode ser crítica se for engajada, do contrário ela é vazia de sentido diante de uma sociedade em que a maioria dos jovens, especialmente jovens negros, se encontra subalternizada social, econômica e culturalmente (OLIVEIRA, 2014, p. 96).

A partir disso, devemos refletir para além da coleção de conceitos e temas deslocados da realidade, pensar conteúdos em sua complexidade e suas inter-relações, e compreender a importância do ensino de sociologia para as questões contemporâneas que precisam ser problematizadas. A sociologia no ensino médio é disciplina profícua para a desconstrução de estigmas, aspecto importante na implementação da Lei 11.645/08. Desse modo, podemos propor aos jovens alunos uma postura intelectual autônoma diante dos fenômenos sociais através do estranhamento e da desnaturalização.

CAPÍTULO 3 ENSINO DE SOCIOLOGIA E EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

Este capítulo aborda a trajetória da Sociologia como disciplina na educação básica e os desafios dado o seu caráter intermitente, refletindo sobre a formação e prática docente, o currículo e a relação da disciplina com a juventude. Segue com uma análise das propostas curriculares nacionais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Nesse sentido, dialoga com propostas que consideram a diversidade cultural e a desconstrução de estigmas, repudiam toda discriminação direcionada às questões étnico-raciais. Através de tais documentos, busca compreender elementos que colaboram para uma educação antirracista no ensino de Sociologia. Em seguida, apresenta os objetivos e a importância da Lei 11.645/08 que trata da obrigatoriedade do estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena, refletindo sobre o ano de implementação e sua efetividade. Defende a necessidade e urgência de práticas antirracistas no ambiente escolar e na sociedade, considerando uma pedagogia decolonial no sentido de reconhecer outras produções de conhecimentos, outras visões de mundo, bem como outros sujeitos sociais e culturais. E

então romper com epistemologias da colonialidade, descolonizar os currículos refletindo sobre a construção de identidades positivas e do embate a todas as formas de preconceito, discriminação e racismo religioso.

3.1 A Sociologia como disciplina na educação básica

Para refletir acerca da sociologia como disciplina na educação básica, precisamos envolver conhecimentos que dialoguem com o surgimento da sociologia como Ciência. De acordo com Martins (1994) devemos considerar o contexto histórico que possibilitou o surgimento, formação e desenvolvimento da Sociologia. Tal Ciência resulta da tentativa de compreensão de situações sociais radicalmente novas que surgem com a sociedade capitalista. “Na verdade, a sociologia, desde o seu início, sempre foi algo mais do que uma mera tentativa de reflexão sobre a sociedade moderna. Suas explicações sempre contiveram intenções práticas, um forte desejo de interferir no rumo desta civilização” (MARTINS, 1994, p. 3). A elaboração do pensamento sociológico foi profundamente influenciada por interesses econômicos e políticos dos grupos e das classes sociais. O autor debate a dimensão política da Sociologia e em que medida as produções dos sociólogos (conceitos e teorias) contribuem para manter ou alterar as relações de poder na sociedade (MARTINS, 1994).

Em relação ao surgimento da Sociologia como ciência, Florestan Fernandes em “A herança intelectual da Sociologia”, aponta que não tem como separar a Sociologia das condições histórico-sociais de existência, pois foi o que a tornou intelectual- mente possível e necessária.

[...] A Sociologia não se afirma primeiro como explicação científica e, somente depois, como forma cultural de concepção do mundo. Foi o inverso o que se deu na realidade. Ela nasce e se desenvolve como um dos florescimentos intelectuais mais complicados das situações de existência nas modernas sociedades industriais e de classes. E seu progresso lento, mas contínuo, no sentido do saber científico, positivo, também se faz sob a pressão das exigências dessas situações de existência, que impuseram tanto ao pensamento prático, quanto ao pensamento teórico, tarefas demasiado complexas para as formas pré-científicas de conhecimento (FERNANDES, 1977, p. 11).

A Sociologia ocupa posição peculiar na formação intelectual do mundo moderno. Seus pioneiros e fundadores representam atividades intelectuais socialmente diferenciadas, seja pela participação mais ou menos ativa, seja pela reflexão ou propagação de ideias, bem como da ação (FERNANDES, 1977).

Segundo Nise Jinkings (2004), doutora em Ciências Sociais, no contexto brasileiro, nas primeiras décadas do século XX, a nossa literatura já abordava análises que retratavam a sociedade, o povo brasileiro, partindo das ideias e influências europeias. Assim, diversos estudiosos do desenvolvimento das Ciências Sociais no país, referem-se à década de 1930 como o início do processo de institucionalização, no qual a Sociologia juntamente com a Antropologia e a Ciência Política passa a ser reconhecida como um conhecimento especializado e ocupa um lugar institucional (JINKINGS, 2004).

Por isso, para debater acerca do lugar e do papel da sociologia na educação brasileira, devemos considerar as oscilações da disciplina conforme as condições sociais, culturais e políticas vigentes. Nessa lógica, nas escolas de nível médio, a sociologia traz reflexões sobre o entendimento entre programas e reformas educacionais que são responsáveis por introduzir ou excluir a disciplina.

As Orientações Curriculares para o Ensino Médio afirmam que, no Brasil, a primeira proposta de inclusão da Sociologia, data de 1870, através de Rui Barbosa que propõe a substituição da disciplina Direito Natural pela Sociologia, porque considerava o Direito mais relacionado com a sociedade ou relações sociais do que com a abstração do direito natural. Tal proposta constituía uma perspectiva interessante, porém, o parecer do conselheiro não foi nem votado (BRASIL, 2006).

Para o cientista social Fábio Geraldo Romano (2009, p. 38) “a primeira proposta de implantá-la na escola pública veio com Rui Barbosa em 1882, na qual pretendia que o primário tivesse a disciplina “Noções de Vida Social” e o secundário “Elementos de Sociologia”. O autor afirma que apenas em 1891, com Benjamin Constant, a sociologia é inserida como disciplina nos currículos escolares (ROMANO, 2009).

Erlando da Silva Rêses, doutor em sociologia, aponta que um ano após a promulgação de sua reforma, Benjamin Constant faleceu, o que seria uma das explicações possíveis para que não fosse integralmente considerada. E com a Reforma Epitácio Pessoa, em 1901, a Sociologia saiu do currículo sem nem ter sido ofertada (RÊSES, 2004).

Gabriel Seretti Zanardi (2013) graduado em Ciências Sociais e mestre em Educação Escolar, aponta que os anos seguintes, com a Reforma Epitácio Pessoa, contam com total

ausência da disciplina, que retorna nos anos 1920. A disciplina “Sociologia da Educação” é oferecida nas Escolas Normais que formavam professores para as séries iniciais.

As Orientações Curriculares Nacionais (2006) demonstram que a reforma Rocha Vaz, em 1925, torna obrigatória a Sociologia nos anos finais dos cursos preparatórios, era limitada pela autonomia dos estados, mas foi um momento de grande importância, pois estava presente em Escolas Normais do Rio de Janeiro e Recife. Posteriormente, com a reforma Francisco Campos, em 1931, é mantida como disciplina obrigatória e integra os currículos da escola secundária brasileira, normal ou preparatória, assim como torna-se requerida em alguns exames vestibulares de universidades. Na década de 1930 surgem as primeiras escolas de nível superior para formação dos primeiros sociólogos no país. Temos a ampliação do ensino de Sociologia, não somente da disciplina, mas a constituição e o crescimento em torno das Ciências Sociais. Entre 1933 e 1934, surgem cursos superiores, na Escola Livre de Sociologia e Política, na Faculdade de Filosofia, na Universidade do Distrito Federal e na de Ciências e Letras da Universidade de São Paulo (BRASIL, 2006).

Vale ressaltar que, em 1936, na gestão do Ministro Gustavo Capanema no Ministério da Educação e Saúde Pública, apenas duas disciplinas eram comuns às três seções do curso complementar, sendo elas: “Sociologia” e “Psicologia e Lógica”. Analisando a história do ensino secundário no Brasil, destacamos que a presença dessas matérias atendia ao interesse crescente dos intelectuais e educadores pelas ciências sociais, e que os mesmos viam nelas uma oportunidade de fundamentar uma ‘administração científica dos homens e da natureza’ e a ‘formação das elites’ (ZANARDI, 2013, p. 90).

A partir do ano de 1942 inicia-se o longo período de ausência dos currículos como disciplina obrigatória, pois com a Reforma Gustavo Capanema, ministro da educação no governo de Getúlio Vargas, retira-se o que foi definido na Reforma Rocha Vaz, mantendo o ensino de Sociologia somente nas escolas normais. Para Santos (2002, p. 42) “a reforma Capanema, instituída pela denominada Lei Orgânica do Ensino Secundário, criou uma organização estrutural para a educação média que perdurou por quase trinta anos. Conforme o Decreto-Lei nº 4.244, de 09 de abril de 1942, o ensino secundário seria dividido em dois ciclos: o ginásial e o colegial”. Com a reforma o ensino secundário é desatrelado do ensino superior, e a Sociologia perde o caráter de disciplina (SANTOS, 2002).

Segundo as Orientações Curriculares para o Ensino Médio, a partir de 1942, a Sociologia no ensino secundário começa a se tornar intermitente. Às vezes como Sociologia

Geral no curso normal, e quase sempre como Sociologia Educacional, porém, no curso “clássico” ou no “científico” praticamente desaparece (BRASIL, 2006).

Com a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB promulgada no país pela Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961, mantém a divisão do ensino secundário. Em relação às disciplinas, o currículo determinado consistia em disciplinas obrigatórias e optativas. Segundo Santos (2002) houve uma inovação, porque possibilitava aos estados uma certa autonomia na escolha de disciplinas complementares e optativas, e também dos conteúdos. E o Conselho Federal de Educação definia cinco disciplinas obrigatórias para todo o país. Com a nova proposta, a Sociologia aparece como disciplina optativa, e nela figuram disciplinas como “Organização Social e Política Brasileira”, de caráter obrigatório, e como optativa “Estudos Sociais”. A Sociologia raramente era oferecida em algumas redes de ensino médio.

Com a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (Lei nº 4.024/61), a Sociologia permanece como disciplina optativa ou facultativa nos currículos. A LDB seguinte, Lei nº 5.692/71, mantém esse caráter optativo, raramente aparecendo a Sociologia senão quando vinculada ao curso que, obrigatoriamente, deveria ser profissionalizante. Assim, quando aparece, a Sociologia está também marcada por uma expectativa técnica. Nos cursos de magistério – nova nomenclatura com que aparece o curso normal –, a Sociologia da Educação cumpre aquele objetivo original – dar um sentido científico às discussões sobre a formação social e os fundamentos sociológicos da educação (BRASIL, 2006, p. 102).

Em 1964, com o Golpe Militar e a nova política, a educação passa a privilegiar uma formação profissionalizante, no sentido de garantir força de trabalho técnica. A Sociologia é retirada do ensino secundário. Para Jinkings (2004), tal concepção de educação permitiu uma maior dissociação entre licenciatura e bacharelado nas universidades, o que prejudicou a formação de professores para o ensino médio. “Quanto ao ensino de sociologia, a disciplina, dentre outras humanísticas, científicas ou técnico-profissionalizantes, figurava como optativa nos currículos do curso colegial” (p. 26). A disciplina “organização social e política brasileira”, de caráter obrigatório, disseminava nas escolas concepções conservadoras no que diz respeito a sociedade, nação e modernidade (JINKINGS, 2004).

Em resumo, entre 1942 e 1981, ocorre uma ausência da Sociologia como disciplina obrigatória. Entre 1982 e 2001, uma reinserção de forma gradativa da disciplina no ensino médio. Destacamos alguns momentos: reinserida em São Paulo no ano de 1984; integra os

currículos de escolas do Pará e do Distrito Federal, em 1986; com a nova LDB de 1996, o domínio dos conhecimentos de Sociologia e Filosofia são considerados fundamentais no exercício da cidadania; as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio incluem os conhecimentos de Sociologia na área de Ciências Humanas; nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) aparecem as competências relativas aos conhecimentos de Antropologia, Sociologia e Ciência Política (SANTOS, 2002).

Nessa lógica, a sociologia conforme as circunstâncias, é acrescentada e retirada dos currículos, inserida em contextos históricos, políticos e sociais, entre governos democráticos e governos autoritários. Sem esquecer do fato de um presidente sociólogo, Fernando Henrique Cardoso, vetar o projeto de Lei de 2001, do Deputado Padre Roque, com a proposta da obrigatoriedade das disciplinas sociologia e filosofia.

A sociologia como disciplina na educação básica caracteriza-se por momentos de permanência e ausência, ou seja, apresenta uma trajetória de caráter intermitente. Somente com a aprovação da lei 11.684/08, se tornou disciplina obrigatória em todas as séries do ensino médio das escolas brasileiras.

Com a Reforma do Ensino Médio (lei nº 13.415/2017), foi retirada a obrigatoriedade da disciplina do currículo escolar, apesar da indicação da sociologia na composição da Base Nacional Comum Curricular (OLIVEIRA; CIGALES, 2019). A Reforma do Ensino Médio determina a obrigatoriedade de “estudos e práticas” de sociologia, o que expressa uma preocupação em relação ao desenvolvimento dos conteúdos.

Em suma, a trajetória da disciplina é conturbada no que diz respeito à educação no Brasil, e passa por momentos de avanços e retrocessos. As Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Ciências Humanas e suas Tecnologias, demonstram que a sociologia:

É uma disciplina bastante recente – menos de um século, reduzida sua presença efetiva à metade desse tempo; não se tem ainda formada uma comunidade de professores de Sociologia no ensino médio, quer em âmbito estadual, regional ou nacional, de modo que o diálogo entre eles tenha produzido consensos a respeito de conteúdos, metodologias, recursos, etc., o que está bastante avançado nas outras disciplinas. Essas questões já poderiam estar superadas se houvesse continuidade nos debates, o que teria acontecido se a disciplina nas escolas não fosse intermitente (BRASIL, 2006, p. 103-104).

Talvez, as orientações apresentem uma certa indiferença com o campo da Sociologia, considerando apenas a sua institucionalização na década de 1920, e assim desconsidera as

discussões e tentativas iniciais sobre a disciplina. Se refletirmos acerca da Sociologia, Auguste Comte criou o termo há mais de um século. Segundo Meucci (2000), no Brasil, por volta da terceira década do século XIX temos o primeiro interesse de intelectuais brasileiros pela obra de Auguste Comte. “A partir deste período, surgiram, aqui e ali, nas escolas da Marinha, na Escola Politécnica, nas faculdades de medicina, e, sobretudo, nas faculdades de direito, citações do Cours de Philosophie Positive e referências ocasionais à nova área de conhecimento fundada pelo filósofo francês” (MEUCCI, 2000, p. 20-21). Assim como as primeiras tentativas de institucionalização da Sociologia, como já foi exposto, a partir de 1870.

[...] desde os últimos anos do século XIX houve tentativas de inclusão da sociologia nos cursos preparatórios e superiores do sistema educacional brasileiro, sob a influência das idéias positivistas de Auguste Comte. Esse foi, segundo a análise de Florestan Fernandes, o momento inicial do desenvolvimento da reflexão sociológica na sociedade brasileira, quando a sociologia era “explorada como um recurso parcial e uma perspectiva dependente de interpretação”, com a finalidade de esclarecer relações entre o direito, a literatura, o Estado etc. e a vida social (JINKINGS, 2004, p. 15).

Percebe-se que a educação passa por grandes transformações ao longo da história. Seja na metodologia, ou na assimilação do conhecimento, o estudo da História da Educação é importante para compreender o modelo educacional atual, para entender as continuidades e rupturas dentro do processo histórico, porque os resultados da sociedade contemporânea são consequências de questões antigas.

A sociologia tem potencial formativo, reflexivo e cognitivo, dessa forma, faz com que fique claro o porquê do seu estudo em diversas áreas da educação, porque estimula a consciência crítica sobre formas de educação, seja do passado ou do presente, percebendo as influências econômicas, sociais e políticas de cada época.

Segundo as Orientações Curriculares, a própria “construção do currículo” na escola básica é um fenômeno sociológico, que devemos analisar e discutir refletindo acerca de suas características, seus interesses, porque determinadas disciplinas e outras não, quem define esse currículo, tais questões só podem ser compreendidas com uma análise sociológica (BRASIL, 2006).

3.2 Desafios para o ensino de sociologia: prática docente, currículo e juventude

Dentre os diversos esforços, a busca para a obrigatoriedade do ensino de sociologia no ensino médio dificultou a definição de conteúdos e a qualificação docente, e consequentemente a visão de alunos (as) acerca da disciplina. Para Oliveira (2014), diante da intermitência nos currículos escolares, parte dos estudantes questionam os significados, a utilidade e a importância da sociologia, isso porque a disciplina ainda carece de uma tradição escolar e conhecimento no que diz respeito ao seu objeto de estudo por grande parte dos envolvidos na escola. Os docentes de sociologia enfrentam diversos desafios de ordem epistemológica e pedagógica, pois para além da sala de aula, a disciplina deve considerar o que está fora dos muros da instituição. E, a partir de um olhar sociológico e o trabalho com outras disciplinas, possa de fato garantir um ensino potencialmente transformador e crítico, no qual os discentes são sujeitos ativos no processo de ensino-aprendizagem.

De acordo com Moraes (2010), são diversas as dificuldades enfrentadas pela disciplina. Entre os desafios para a implantação do ensino de Sociologia no ensino médio, está a formação de professores (as), porque envolve discussões acerca do bacharelado e da licenciatura, trazendo as limitações dos cursos, a exemplo da necessidade de mais disciplinas pedagógicas na licenciatura. Outro desafio é o material didático, livros que precisam de uma crítica especializada, sendo que o docente deve assumir postura de pesquisador e não se submeter à seleção de conteúdos feita por autores dos livros didáticos. A disciplina enfrenta o problema do número de aulas, uma carga horária bem reduzida e que vai refletir na abordagem do conteúdo. Desse modo, pensar em metodologias para o ensino de sociologia é o que poderá fazer a diferença, dominar práticas pedagógicas e questões de ensino (MORAES, 2010).

No ensino médio, o estudo das Ciências Sociais apresenta como objetivo mais geral a introdução de conceitos e metodologias das disciplinas Sociologia, Ciência Política e Antropologia. Assim, considera os clássicos Karl Marx, Durkheim, Weber, e os modelos utilizados para explicação da realidade que colaboram com reflexões para situações que permanecem até os dias atuais, e contribuem para a operacionalização de conceitos no que diz respeito à compreensão da sociedade contemporânea e suas questões complexas.

A notoriedade da importância da pesquisa teórica e empírica no ensino de Sociologia permite a identificação e problematização de fenômenos sociais, e um ensino-aprendizagem que contemple a ação individual e coletiva no que concerne aos processos sociais, às interações, bem como às relações de poder para manutenção da ordem ou mudanças sociais.

O pensamento sociológico contribui com a “desnaturalização” e o “estranhamento” de explicações acerca dos fenômenos sociais. Tais métodos de observação, permite ao jovem

discente interpretar o cotidiano a partir de uma consciência de que esses fenômenos estão dentro de um amplo processo histórico e social.

A arte de pensar sociologicamente consiste em ampliar o alcance e a efetividade prática da liberdade. Quanto mais disso aprender, mais o indivíduo será flexível diante da opressão e do controle, e portanto menos sujeito a manipulação. É provável que ele também se torne mais efetivo como ator social, uma vez que passa a ver conexões entre suas ações e as condições sociais, assim como a possibilidade de transformação daquelas coisas que, por sua fixidez, se dizem imutáveis, mas estão abertas à transformação (BAUMAN; MAY, 2010, p. 26).

Ao considerar os diferentes debates sobre os jovens e seus relacionamentos com a escola, observa-se uma incomunicabilidade entre os sujeitos escolares, sendo necessário discutir sobre as instituições educacionais quando se trata de receber e compreender as juventudes. Para Dayrell (2007) se a escola não dialoga com os diferentes modos de ser jovem, consequentemente esse lugar se torna sem sentido e não contribui para a construção de suas identidades. Nesse contexto, não favorece com a inclusão, e faz com que a juventude não se identifique com a instituição escolar, e assim gera uma insatisfação, passa a ser apenas uma obrigação necessária, principalmente quando se deparam com conteúdos que não são trabalhados de forma que estabeleçam relações com o seu cotidiano.

É de grande importância que os docentes não determinem rótulos em relação aos alunos, mas considerem seus conhecimentos prévios, ou seja, suas experiências, porque são sujeitos culturais e que possuem biografias próprias, não são apenas alunos de determinada instituição, mas que estão nesse espaço que precisa ter significado. Segundo Dayrell (2007) falar em juventudes no tempo presente é discutir a partir da dinâmica de uma sociedade em crise, com riscos e incertezas, diante das dificuldades que os jovens enfrentam, sendo que possuem demandas e necessidades próprias.

Essas discussões aparecem em “O problema da juventude na sociedade moderna”, de Karl Mannheim, ao dialogar com a temática dentro de dois aspectos. Primeiramente, o que a juventude pode dar, e também o que a juventude pode esperar de nós, dentro dessas questões aborda a preocupação do sociólogo e seu interesse na natureza concreta da sociedade, bem como a contribuição da juventude. Destaca o potencial transformador da juventude, que difere

dos adultos resistentes à mudança social, demonstrando que a mesma está pronta para qualquer oportunidade (MANNHEIM, 1968).

Ao observar os sujeitos escolares, percebe-se os desafios do trabalho com a juventude no contexto dos problemas presentes na sociedade contemporânea. É necessária uma reflexão no que diz respeito ao relacionamento entre jovens, professores e escola, pois os problemas ditos da juventude, ocorrem devido a diversos fatores, não podendo apontar um único culpado. O Ensino Médio precisa ser ressignificado, porque para muitos jovens, a instituição educacional é vista como uma obrigação necessária, se mostrando distante das suas necessidades e seus desejos, bem como é preciso desconstruir estereótipos utilizados por professores, partindo de uma homogeneização ao retratar a juventude. O currículo precisa ser dinâmico e repensado, inserindo inovações em cada área do conhecimento, os docentes necessitam da prática de pesquisa, ou seja, tempo para essa atividade que possibilita a renovação do currículo, para que não seja baseado em etapas e sim pensado na formação humana (DAYRELL; CARRANO, 2014).

Maria das Dôres de Sousa (2016) problematiza a construção da identidade e docência do professor de sociologia no ensino médio, ressaltando o quanto os sentidos que atribuem às ações pedagógicas envolvem características pessoais e trajetórias profissionais. Para Sousa (2016), as/os professoras/es internalizam processos identitários relacionando subjetividade e sociabilidade que se encontram em reconstrução permanente.

As Ciências Sociais buscam compreender e explicar os acontecimentos e suas continuidades, as transformações que acontecem nas sociedades, bem como podem possibilitar conhecimentos acerca de caminhos no sentido de mudanças. E por que a Sociologia colabora na compreensão significativa das questões presentes no nosso cotidiano? A disciplina oferece conceitos/categorias e instrumentos para a análise de questões individuais e coletivas, isso, de modo sistemático, para além do senso comum, e assim, podemos compreender o indivíduo, suas demandas e produções que envolvem valores, normas, costumes, trabalho, e principalmente, relações de poder. Por isso, o estudo colabora para dialogar com as maneiras de agir e pensar das pessoas, a interação, política, direitos e deveres, cidadania, cultura, desigualdades, movimentos sociais etc.

Logo, destacamos a importância de considerar as diferenças, porque ao compreendermos os outros e quem somos, compreendemos as barreiras que as transformam em desigualdades. Assim, “entender os outros nos permite melhor entender a nós mesmos com os outros” (BAUMAN; MAY, 2010, p. 28).

As diferenças precisam ser vistas, devem estar presentes no currículo da educação básica, considerando identidades coletivas e subjetivas tanto dos discentes como dos docentes, o que envolve questões epistemológicas e éticas. É fundamental um engajamento político e epistêmico e propor ações para que os grupos historicamente discriminados possam, de fato, usufruir de direitos, por exemplo, evitar atividades, atitudes, expressões excludentes; fortalecer a autoestima partindo da representatividade, etc. Os docentes devem adotar novas posturas epistemológicas, políticas e sociais, e trabalhar na promoção da igualdade e da liberdade, sendo imprescindível reinterpretar e ressignificar o currículo da educação básica.

Existem posturas pedagógicas que colaboram para uma pedagogia que nega vozes, experiências e histórias dos estudantes, dessa forma, acabam por reduzir o processo de aprendizagem apenas à transmissão e imposição (GIROUX; SIMON, 2011). Nesse sentido, apontam que “a escola é um território de luta e que a pedagogia é uma forma de política cultural” (p. 109).

[...] as escolas são formas sociais que ampliam as capacidades humanas, a fim de habilitar as pessoas a intervir na formação de suas próprias subjetividades e a serem capazes de exercer poder com vistas a transformar as condições ideológicas e materiais de dominação em práticas que promovam o fortalecimento do poder social e demonstrem as possibilidades da democracia (GIROUX; SIMON, 2011, p. 109).

Nessa lógica, os autores demonstram a necessidade de um apelo a uma política da diferença que possibilite uma pedagogia crítica a partir das vozes e para as vozes que são quase sempre silenciadas. Devemos reconhecer que, “nas escolas, os significados são produzidos pela construção de formas de poder, experiências e identidades que precisam ser analisadas em seu sentido político-cultural mais amplo” (GIROUX; SIMON, 2011, p. 10).

Ressalta-se a importância de pensar sociologicamente as relações sociais. Para Bauman e May (2010), este pensamento consiste em entender de uma forma completa as pessoas que nos cercam, seja em suas esperanças e desejos, como também suas inquietações e preocupações. Dessa forma, podemos entender melhor o indivíduo em uma perspectiva coletiva e assim aprender a respeitar o direito de viver de acordo com suas preferências (BAUMAN; MAY, 2010).

De acordo com Apple (1982), a escola não só controla as pessoas, mas também contribui para controlar significados, e faz isso a partir do que considera como conhecimento legítimo, e

impõe o conhecimento que todos devem ter. Desse modo, acaba legitimando culturalmente o conhecimento de determinados grupos. Portanto, de fato, todo currículo sempre tem um objetivo. A imposição de significado é justamente um instrumento de controle social, vivenciado na escola, ressaltando valores e crenças das classes dominantes. Portanto, o que está em jogo é a disputa por esses significados, percepções, que orientam práticas, o embate às dificuldades em lidar com as diferenças, oriundas desse modelo tradicional de escola reproduutora de desigualdades.

Sabe-se da importância da formação continuada, assim como o contexto das condições de trabalho do docente, a exemplo de professores que precisam lecionar outras disciplinas para completar uma carga horária exaustiva na educação básica. É o caso de parte expressiva dos professores de sociologia da rede pública que não são formados na área. Isso se agrava quando consideramos o tempo para a leitura e pesquisa. Tal realidade se impõe quando pensamos na efetividade da legislação acerca da história e cultura africana e afro-brasileira, uma vez que necessitaria, sobretudo, de professores engajados para ser trabalhada de forma positiva e significativa.

Para Dayrell (2007) a reinvenção do cotidiano escolar contribui para o sentido de presença na escola, sendo importante a realização de projetos que envolvam esses alunos, partindo das suas representações, da condição juvenil, buscando a construção de identidades positivas.

A escola precisa (re) significar o ensino-aprendizagem. Freire (1987, p. 78), afirma que “não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão”. Assim, enfatiza a importância do diálogo com reflexões e ações que possibilitem transformações e humanização.

Percebe-se a importância de contribuir para um ensino médio que atenda às demandas dos jovens, não estabelecendo protótipo de aluno ou de jovem, mas percebendo a diversidade e os diferentes modos de ser jovem. E assim compreender seus grupos culturais, os espaços de sociabilidade e o movimento dentro da relação com o tempo e com o espaço, dentro ou fora da escola, pois a sociabilidade para os jovens pode responder as suas necessidades, ou seja, suas trocas afetivas, construções identitárias, autonomia, comunicação. Os espaços podem se tornar lugares carregados de sentidos para a juventude, e a escola tem que ser reinventada para compreender essa diversidade e contemplar a totalidade dos jovens (DAYRELL; CARRANO, 2014).

A escola, assim como a família, promove um espaço de relações sociais que estrutura e marca o nosso processo de socialização, molda comportamentos e formas de agir, porque

envolve atividades socioculturais, pedagógicas e políticas. O ser/fazer docente implica valores, consequências sociais e opções epistemológicas, e está ligado à ação política.

Então, como pensar uma educação que conteemplace todos os envolvidos como sujeitos históricos e de direitos, que devem ser considerados protagonistas dentro das suas particularidades e da diversidade? Em vista disso, é necessário refletir constantemente a prática pedagógica, o currículo, os livros didáticos, as políticas públicas, para incentivar o engajamento político e social de alunos (as) para as práticas da cidadania.

De acordo com Giroux e Simon (2011) uma pedagogia crítica jamais está concluída, porque está em constante alteração, se dedica ao que ainda não se concretizou, ao que ainda é possível e pelo qual vale a pena lutar. É uma pedagogia que sempre busca incorporar a experiência do aluno ao conteúdo do currículo “oficial”.

No ensino médio, o ensino de Sociologia deve contemplar também a Antropologia e a Ciência Política. Um diálogo com seus conceitos para compreender a sociedade e o nosso cotidiano, com conhecimentos no sentido de um afastamento de concepções eurocêntricas, e assim considerar as questões contemporâneas que precisam ser problematizadas, como raça, gênero e classe social. O currículo envolve relações de poder, por isso, a descolonização é um desafio diante de práticas coloniais e colonizadoras, daí a urgência e importância de descolonizar o currículo rumo a uma educação antirracista.

A descolonização consiste em mudanças de práticas e de representação em relação à África e aos afro-brasileiros, questionar lugares de poder, bem como a relação entre direitos e privilégios enraizados nas escolas, na cultura política e também nas universidades. Descolonizar é relacionar escola, currículo e realidade social, e formar professores (as) reflexivos (as) acerca das culturas negadas e silenciadas nos currículos (GOMES, 2012).

3.3 Ensino de Sociologia antirracista: o que dizem as propostas curriculares nacionais?

A Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, aponta no Art. 2º entre os princípios e fins da Educação: “a educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. O Art. 3º garante alguns princípios para a educação, como a igualdade de condições para acesso e permanência; liberdade de aprender, divulgar a cultura, o pensamento; pluralismo de ideias; respeito à

liberdade e apreço à tolerância; considerar a diversidade étnico-racial, entre outros (BRASIL, 1996).

Em seu artigo 35, a LDB estabelece que a educação deve propor o aprimoramento do discente como pessoa humana, incluindo formação ética e desenvolvimento da autonomia intelectual e pensamento crítico, bem como relacionar teoria e prática no ensino das disciplinas. O artigo 36 aponta sobre o currículo do Ensino Médio, os conteúdos, as metodologias e as avaliações serão organizadas para que ao concluir tal etapa da educação básica, o educando demonstre domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania.

O Plano Nacional de Educação – PNE (2014), considera a diversidade na escola e propõe eliminar todas as formas de discriminação. Na meta 3, estratégia 13, demonstra a necessidade de “implementar políticas de prevenção à evasão motivada por preconceito ou quaisquer formas de discriminação, criando rede de proteção contra formas associadas de exclusão” (BRASIL, 2014).

A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, podemos pensar em referências e posturas pedagógicas que, de fato, considerem o sentido de uma educação crítica e um ensino reflexivo e democrático. A LDB possibilitou a elaboração de orientações e diretrizes curriculares nacionais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, as Diretrizes Curriculares Nacionais - DCNs e a Base Nacional Comum Curricular – BNCC. Inicialmente, os PCNs foram definidos para o primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental, e posteriormente para o ensino médio, surgem da necessidade de estabelecer autonomia para o trato de conteúdos com a garantia das demandas regionais, do contexto local onde se insere a instituição educacional. São diretrizes separadas por disciplinas, mas não são obrigatórias por lei, já as DCNs são normas obrigatórias, e definem metas e objetivos para a educação básica. A BNCC é elaborada à luz dos PCNs e das DCNs.

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC, homologada em 2017, é um documento de caráter normativo que define o conjunto de aprendizagens consideradas essenciais para os alunos ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, com a aprendizagem e o desenvolvimento em conformidade com o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2017). Afirma que devemos valorizar a diversidade de opiniões, sem preconceitos, interação e cooperação, a diversidade étnica e cultural, direitos individuais e coletivos, equidade e respeito à diversidade (de raça, religião, tradições étnicas). E refletir sobre as desigualdades e conflitos, e as relações de poder. A BNCC expressa que o aluno deve ser capaz de identificar a presença e a sociodiversidade dos povos afro-brasileiros e quilombolas, por exemplo, para que aprendam

sobre suas características sociais, culturais e suas territorialidades. Entre as habilidades propostas, é importante identificar e descrever as comunidades remanescentes de quilombos, bem como outros territórios étnico- culturais, abordando seus direitos legais.

Em verdade, essas questões remetem à própria diversidade que caracteriza a escola e seus atores sociais. Dayrell e Carrano afirmam que para pôr em prática tais determinações é preciso um trabalho de formação humana que considere as juventudes e sua totalidade, enquanto docente, devemos conhecer alunos e alunas para compreendê-los (as), e assim reconhecer suas experiências, saberes e identidades culturais, buscando o diálogo (DAYRELL; CARRANO, 2014).

Porém, dentro dessas discussões ou em qualquer outra, não há referência ao termo gênero no sentido de perspectivas sociais acerca do masculino e feminino ou orientação sexual. Como garantir uma escola democrática, justa e igualitária? Daí a importância de uma ação docente inclusiva. Se professores/as deixam de abordar a temática teremos, uma ação docente limitada. Nessa lógica, questionamos que apenas os documentos legais não são suficientes para dar conta de questões tão complexas e multifacetadas, reforçamos que tais discussões e uma educação voltada ao exercício da cidadania e principalmente, antirracista, necessita considerar raça, gênero e classe social.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCN-EM) consistem em uma orientação quanto aos principais conteúdos que devem ser trabalhados, com o objetivo de dar subsídios aos docentes para a mediação dos conhecimentos. Os PCNs contribuem para pensar uma perspectiva antropológica no processo de construção de identidade, acompanhada pela identidade dos outros. Assim, busca a partir do reconhecimento das diferenças e a aceitação, uma relação de respeito e convivências, sem preconceitos, discriminações e exclusão, e não compactuar com injustiças ou desrespeito (BRASIL, 1997).

A tradição escravocrata, patrimonialista e autoritária no Brasil tem produzido lamentáveis resultados em matéria de corrupção política e social, desrespeito à ordem constitucional e legal e abusos de toda sorte, em flagrante violação aos direitos de cidadania. O Ensino Médio, enquanto etapa final da Educação Básica, deve conter os elementos indispensáveis ao exercício da cidadania e não apenas no sentido político de uma cidadania formal, mas também na perspectiva de uma cidadania social, extensiva às relações de trabalho, dentre outras relações sociais (BRASIL, 1997).

Em relação às aprendizagens essenciais da Sociologia traz reflexões sobre os jovens e suas experiências como foco da aprendizagem e que devem ser estimulados para uma leitura de mundo crítica e contextualizada da realidade (BRASIL, 1997). Nesse sentido, visa garantir o

reconhecimento das diferenças, o respeito à interculturalidade, o combate a preconceitos de qualquer natureza.

Em 2004, foram aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro- Brasileira e Africana, um ano após a promulgação da Lei 10.639/03. Buscando atender ao estudo da história e cultura afro-brasileiras nas escolas brasileiras e combater o racismo estrutural do nosso país, discutir as relações étnico-raciais, e as possibilidades de conhecimentos acerca das contribuições da história e cultura das populações negras, e da construção de suas identidades.

Em relação às diretrizes para o trato da temática, o Ministério da Educação - MEC relata que o objetivo é corrigir injustiças, eliminar discriminações e promover a inclusão social e a cidadania para todos os indivíduos nas escolas, conscientes de que para uma educação democrática é necessário mobilizar toda a sociedade (BRASIL, 2004). O documento afirma que as diretrizes não pretendem ações uniformes, contudo, objetivam oferecer referências e critérios para que sejam implementadas ações, e assim avaliadas e reformuladas quando necessário. Tais dispositivos legais, assim como as demandas do Movimento Negro ao longo do século XX, demonstram a necessidade de diretrizes para a orientação e formulação de projetos que tenham como objetivo valorizar a história e cultura afro-brasileira e africana, comprometidos com uma educação das relações étnico-raciais de forma positiva (BRASIL, 2004).

Nessa perspectiva, refletimos como a Sociologia, enquanto disciplina, pode contribuir com essas discussões, especialmente, com os conteúdos propostos pela Lei 11.645/2008, que regulamenta a obrigatoriedade do estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

3.3.1 A lei 11.645/08 no ensino de sociologia: educação antirracista

A Lei 11.645/08, significativo avanço, possibilita processos de reconstrução histórica e ampliação no debate acerca de parte da nossa história ainda negligenciada, aliás, claramente estigmatizada. Nesse caminho, no escopo das disposições da referida lei, os docentes devem estar atentos à sua importância como forma de também demonstrar a pluralidade religiosa e cultural na sala de aula.

No tocante à importância do ensino de sociologia para a prática da lei, Oliveira (2014, p. 89) afirma que “Há uma tarefa pedagógica que se mescla com a dimensão política, e aplicar a lei nas aulas de sociologia significa discutir sobre o racismo estrutural que forjou e acompanha a sociedade brasileira até hoje”. Para uma instituição combater o racismo, é necessário adotar

práticas antirracistas efetivas. Os conteúdos das Ciências Sociais podem fomentar o debate acerca do racismo religioso em relação às religiões afro-brasileiras.

Os conteúdos podem ser pensados e operacionalizados no sentido de fomentar uma reflexão que permita a superação dos estereótipos, discriminação e racismo religioso, e contribuir para a construção de um ensino-aprendizagem potencialmente transformador e crítico.

Em relação ao ensino e currículo de Sociologia e a Lei 11.645/08, partimos do que Oliveira (2014) nomeia de duplo desafio pedagógico: a) o docente precisa adotar novas posturas epistemológicas; b) precisa construir conhecimentos sociológicos a partir de novas bases epistemológicas, no que diz respeito ao conhecimento histórico, com reflexões sobre a história e cultura africanas e afro-brasileiras. De acordo com o autor, a lei desafia não só o docente, como também a sua formação e os conhecimentos históricos, e os currículos.

Diante desse desafio, a escola, bem como os diversos espaços educativos, assume papel fundamental. Não podemos nos esquecer de que esses espaços possibilitam, entre outras coisas, a convivência com a diversidade, na qual os jovens têm a possibilidade de descobrirem-se diferentes dos outros e, principalmente, aprenderem a conviver respeitando essas diferenças. É na relação com o outro que aprendemos a reconhecer as nossas próprias limitações, a entender que não nos bastamos e que a diferença nos enriquece (DAYRELL; CARRANO, 2014, p. 125).

A Sociologia aparece como disciplina profícua do ensino médio para refletirmos sobre essas questões. O espaço das aulas de Sociologia deve ser tido como privilegiado para a abordagem dessas diferenças que constituem o humano, que expressam, também, as distintas formas de experienciar a juventude.

Para Ferreira e Lima (2014), a experiência da docência em sociologia, na educação básica, deve buscar maneiras de seduzir, encantar e tornar acessível o saber acadêmico em conhecimento que dialogue com as demandas dos jovens, bem como refletir acerca das relações sociais, do viver em grupos. “Em uma turma há várias histórias de vida, o que exige do professor o exercício constante e sensível da alteridade” (FERREIRA; LIMA, 2014, p.5).

No que se refere aos objetos de análise das teorias de currículo, vão desde a legislação até o cotidiano da escola, envolve diretrizes, planos de ensino, experiências, materiais didáticos. Além dos currículos oficiais, existe o currículo oculto, com aspectos não explícitos do processo

de escolarização. “Nessa perspectiva, a posição de classe, de gênero, ou a identidade étnica são também aprendidas na escola por meio do currículo oculto” (MAÇAIRA, 2017, p. 58).

A Lei Federal 11.645/2008 é um avanço, fruto da conquista da trajetória de luta e resistência dos movimentos negros. Porém, ainda são inúmeras as dificuldades para a sua efetivação, principalmente no que diz respeito aos valores e elementos culturais presentes nas religiões de matrizes africanas. A lei deve ser executada de forma eficiente, através de pesquisas, melhorias na formação docente, no currículo e no material didático, ou seja, ações para a conscientização de uma educação antirracista. A Lei referencia-se no reconhecimento do multiculturalismo como dado da realidade brasileira, na perspectiva da interculturalidade e na crítica ao eurocentrismo nos currículos oficiais.

Sua proposta de releitura da história e das dinâmicas sociais brasileiras traz implicações objetivas para a prática de ensino e a formação docente, uma vez que, até recentemente, a maioria dos professores teve, em geral, em sua formação inicial, uma perspectiva teórica marcadamente hegemônizada por um olhar eurocêntrico e monocultural (CRUZ; OLIVEIRA; LINS, 2016, p.36).

A autora bell hooks (2013) apresenta os desafios de uma educação multicultural, onde os professores se perturbam com medo de não conseguir “controlar” a turma, ficam em um modo único de abordar um tema, sendo que existem diversos modos e referências.

Em vista disso, acabam por contribuir com a reprodução de estigmas em relação aos negros e às religiões africanas e afro-brasileiras, seja a partir da sua formação, dos seus próprios preconceitos e/ou por materiais didáticos que demonstram imagens estereotipadas em relação a temática. Segundo hooks (2013) a nossa pedagogia deve ser transformada pelo reconhecimento da multiculturalidade no mundo, assim podemos propor uma aprendizagem que transforma a consciência para uma educação libertadora.

O reconhecimento do multiculturalismo está presente na Lei 11.645/08, com uma perspectiva de uma educação intercultural e crítica no embate ao eurocentrismo presente nos currículos da educação básica, bem como na formação de docentes. Conforme afirma Ferreira e Silva (2018, p. 139), “o currículo intercultural é um conjunto de experiências do cotidiano dos alunos, sendo mais do que uma seleção de temas ou programa de conteúdos. Este pode ser estruturado na prática, de forma que auxilie os estudantes a adotar em suas vivências significados culturais”.

Catherine Walsh se destaca nos estudos acerca da pedagogia decolonial, e dialoga com a temática da interculturalidade. Segundo Walsh (2019, p. 9):

(...) a interculturalidade aponta e representa processos de construção de um conhecimento outro, de uma prática política outra, de um poder social (e estatal) outro e de uma sociedade outra; uma outra forma de pensamento relacionada com e contra a modernidade/colonialidade, e um paradigma outro, que é pensado por meio da práxis política.

A interculturalidade é elemento central de práticas e processos contra- hegemônicos e transformadores, é [...] “uma configuração conceitual, uma ruptura epistêmica que tem como base o passado e o presente, vividos como realidades de dominação, exploração e marginalização” [...] (WALSH, 2019, p. 14). Em relação à discussão sobre o colonialismo e a descolonização, Torres (2020) argumenta que acabam por ser definidos de forma generalizante, considera que quando sujeitos colonizados dialogam com a relevância da colonização e da descolonização, estão apontando, especialmente, para formas modernas de colonização. Assim, o autor diz que o:

[...] colonialismo pode ser compreendido como a formação histórica dos territórios coloniais; o colonialismo moderno pode ser entendido como os modos de específicos pelos quais os impérios ocidentais colonizaram a maior parte do mundo desde a “descoberta”; e colonialidade pode ser compreendida como uma lógica global de desumanização que é capaz de existir até mesmo na ausência de colônias formais (TORRES, 2020, p. 35- 36).

A decolonialidade busca outra estrutura de pensamento, desconstruir formas de pensar, ser e existir influenciadas pela colonialidade, não considerando o eurocentrismo. Antes dos brancos europeus, já existiam povos que contribuíram com modos de vida, com tecnologias, com costumes, culturas diversas que sempre foram silenciadas pelos colonizadores, bem como tentaram apagá-las. As populações africanas e da diáspora resistiram. Daí a importância de conhecer, compreender, dar visibilidade a história e cultura afro-brasileira. A partir das religiões, das diversas manifestações culturais, podemos conhecer caminhos diferentes acerca de conhecimentos que não se resumem em uma superioridade proposta pelo eurocentrismo. Por muito tempo fomos colônia, mas não podemos seguir com cosmovisões a partir dessa colonialidade europeia.

Sueli Carneiro, filósofa e ativista do movimento social negro, e fundadora do Instituto da Mulher Negra, o GELEDÉS, em sua tese de doutorado intitulada “A construção do outro como não-ser como fundamento do ser”, discute o conceito de epistemicídio a partir do dispositivo de racialidade e biopoder que opera na sociedade brasileira. Para Carneiro (2005)

tal conceito é, para além da anulação e desqualificação do conhecimento dos povos subjugados, envolve uma negação ao acesso à educação de qualidade, a produção de inferiorização intelectual, os diversos mecanismos que têm como objetivo deslegitimar a produção do conhecimento de pessoas negras, bem como a discriminação no processo educativo. O conceito de epistemicídio “permite-nos tomá-lo para compreender as múltiplas formas em que se expressam as contradições vividas pelos negros com relação à educação e, sobretudo, as desigualdades raciais nesse campo” (CARNEIRO, 2005, p. 98).

Para Frantz Fanon (1968), é preciso se opor aos europeus para mostrar que existe uma cultura africana, assim destaca a colonização e seus efeitos, e a importância de pensar como organizar a descolonização.

O colono faz a história e sabe que a faz. E porque se refere constantemente à história de sua metrópole, indica de modo claro que ele é aqui o prolongamento dessa metrópole. A história que escreve não é portanto a história da região por ele saqueada, mas a história de sua nação no território explorado, violado e esfaimado. A imobilidade a que está condenado o colonizado só pode ter fim se o colonizado se dispuser a pôr término à história da colonização, à história da pilhagem, para criar a história da nação, a história da descolonização (FANON, 1968. p. 38).

Para Fanon (1968) a descolonização consiste em acabar com a configuração colonialista nos diversos aspectos da sociedade. Nessa perspectiva, precisamos nos esforçar e buscar outras formas de pensar, ser e existir, ou seja, dar visibilidade às populações africanas, afrodescendentes, indígenas, e não colocar a influência europeia como superior/melhor. É necessário valorizar outros conhecimentos e desarticular o epistemicídio, considerar outras referências, outros grupos. A colonialidade do poder tem como objetivo subjugar os colonizados/dominados a uma condição de inferioridade, e a colonialidade do saber ocorre pela negação/invisibilidade de conhecimentos acerca dos povos colonizados.

O pensamento decolonial surge a partir dos movimentos sociais da América Latina, depois adentra ao conhecimento acadêmico com um grupo de estudos de pesquisadores como Quijano, Walsh, Maldonado-Torres, entre outros. Assim, desenvolveram estudos sobre a decolonialidade para desconstruir imposições, bem como uma crítica à modernidade e ao capitalismo. Nessa perspectiva, buscam diversas vozes e caminhos. A decolonialidade envolve

questões de gênero, raça, classe, capitalismo, política, territorialidade, assim como a condição humana, modos de existir, ancestralidade, entre outras.

O sociólogo e autor dos estudos decoloniais, Quijano (2005), aponta que a ideia de raça legitima as relações de dominação entre europeus e não-europeus na América. A expansão do colonialismo europeu enfatiza uma perspectiva eurocêntrica do conhecimento, como a ideia de raça a partir das relações coloniais de dominação.

Dessa forma, são legitimadas ideias e práticas das relações de superioridade/inferioridade entre grupos dominantes e dominados. “A elaboração intelectual do processo de modernidade produziu uma perspectiva de conhecimento e um modo de produzir conhecimento que demonstram o caráter do padrão mundial de poder: colonial/moderno, capitalista e eurocentrado” (QUIJANO, 2005, p. 115).

Quijano desenvolveu o conceito de colonialidade do poder, e define a colonialidade como:

[...] “um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial do poder capitalista. Sustenta-se na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do referido padrão de poder e opera em cada um dos planos, meios e dimensões, materiais e subjetivos, da existência social quotidiana e da escala societal (QUIJANO, 2010, p. 73).

Nessa lógica, o autor (p. 36) diz que “a descolonização refere-se a momentos históricos em que os sujeitos coloniais se insurgiram contra o ex-impérios e reivindicaram a independência, a decolonialidade refere-se à luta contra a lógica da colonialidade e seus efeitos materiais, epistêmicos e simbólicos”.

Enfatizamos a necessidade de um currículo com sentido, que considere as experiências dos sujeitos, pois a prática curricular é construída no cotidiano. A proposta é uma pedagogia decolonial, para negar as relações hegemônicas de poder, o etnocentrismo de matriz judaico-cristã, que propõe o extermínio étnico cultural e religioso das populações negras, e, consequentemente, fortalecer a ancestralidade e a cultura afro-brasileira.

De acordo com Costa, Torres e Grosfoguel (2020, p. 9) a decolonialidade, em um sentido amplo, abarca a longa tradição de resistência das populações negras e indígenas. Em relação às populações afrodiáspóricas devemos considerar:

[...] a luta política das mulheres negras, dos quilombolas, dos diversos movimentos negros, do povo de santo, dos jovens da periferia, da estética e arte negra, bem como de uma enormidade de ativistas e intelectuais, tais como: Luiz Gama, Maria Firmina dos Reis, José do Patrocínio, Abdias do Nascimento, Guerreiro Ramos, Lélia Gonzalez, Beatriz do Nascimento, Eduardo de Oliveira e Oliveira, Clóvis Moura, Sueli Carneiro, Frantz Fanon, Césaire, Du Boisa, C. L. R. James, Oliver Cox, Angela Y. Davis, Bell Hooks, Patricia Hill Collins, etc. (COSTA; TORRES; GROSFOGUEL, 2020, p. 10-11).

A noção afrodiáspora de mundo é pensada como “a tematização dos fluxos, viagens e comunicações quanto como o registro da experiência vivida do negro no mundo afrodiáspórico e as suas respostas ao racismo e à colonialidade do poder, do ser e do saber” (COSTA; TORRES; GROSFOGUEL, 2020, p. 24).

Uma pedagogia decolonial envolve engajamento epistêmico, político e social para o trato de conhecimentos acerca das populações negras que foram negadas e invisibilizadas pelo projeto colonizador. Segundo bell hooks (2019, p. 325) “descolonizar nossas mentes, retomar a palavra que é nossa história conforme nos foi contada por nossos ancestrais, não como foi interpretada pelo colonizador, é um gesto de resistência ao modo como a cultura dominante pensa a história, a identidade e a comunidade”.

O embate ao racismo se faz, sobretudo, através do fomento à reinterpretação e ressignificação do lugar das histórias de lutas e resistências dos povos negros no currículo da educação básica. Para Gomes (2020) só reconhecimento e a vontade política não dão conta de descolonizar a mente, a cultura, os currículos etc., a descolonização precisa de uma ruptura epistemológica, política e social. Nesse sentido, a concretização da descolonização deve alcançar não apenas o campo da produção do conhecimento, mas também as estruturas sociais e de poder.

De acordo com Gomes (2020), defendemos uma educação antirracista a partir da descolonização dos currículos, que envolve relações de poder com potencial de forjar subjetividades e práticas educacionais colonizadoras, e romper com a colonialidade do poder, do saber e do ser. Segundo a autora, a descolonização do currículo é um desafio para a construção de uma sociedade democrática e para a luta antirracista. O currículo deve dar espaço para o diverso, as experiências de professores e voz aos discentes. Quando discutimos sobre descolonizar os currículos, entendemos que apesar dos avanços, a colonialidade e o próprio colonialismo estão presentes nos currículos, nos livros, nas formações, e assim a colonialidade se materializa na ação pedagógica, com uma postura arrogante e conservadora diante das diversidades étnica, racial, entre outros exemplos existentes nas instituições educacionais e na

sociedade. Como também os educadores vinculados a dogmas religiosos, fundamentalistas e judaico-cristãs que acabam por reproduzir nas escolas preconceitos e discriminações, estigmas, e evitam determinadas discussões, religiões, culturas que consideram “do mal” e “do diabo”. “Nesse cenário de extremismos, os (as) estudantes, os (as) docentes e as famílias vinculados às religiões de matriz africana e de terreiros têm sofrido perseguição, agressão, preconceito e violência dentro e fora da escola” (GOMES, 2020, p. 231).

Em vista disso, faz-se necessário um ensino de sociologia que insere o aluno no debate, faz refletir sobre o seu papel na sociedade, possibilita questionar e justificar os conhecimentos e entende que é um sujeito histórico e social, bem como colabora no processo de ensino-aprendizagem com uma postura crítica e reflexiva acerca da realidade social.

No caminhar da nossa prática docente, percebemos que os jovens, por vezes, parecem estar mais abertos ao diálogo sobre o tema da religiosidade afro-brasileira do que os próprios docentes. Por outro lado, também percebemos a importância de abordar a diversidade cultural e religiosa como forma de atuar nos conflitos potenciais expressos nas formas de racismo religioso.

Nesse sentido, torna-se necessário ressaltar a importância das religiões de matrizes africanas no que diz respeito à constituição das especificidades da sociedade brasileira, desnaturalizando a versão etnocêntrica da nossa história, mas também como mote à problematização do tema do racismo, do mito da “democracia racial”, compreendendo os termos da diversidade sociocultural do nosso país. Em suma, instigar a reinterpretação e ressignificação dos currículos da educação básica, através da história das relações étnico-raciais, via religiões de matrizes africanas, comprometidos com uma educação antirracista.

A Lei 11.645/08 no ensino de sociologia contribui para o debate sobre o lugar das religiões de matrizes africanas no Brasil e pode ser mote à discussão de temas importantes como cultura, diversidade, tradição, respeito, natureza e coletividade, etnocentrismo e relativismo cultural, racismo, diferença e desigualdade etc. Portanto, pode servir à abordagem de conteúdos importantes das Ciências Sociais que compõem os currículos da Sociologia no ensino médio.

CAPÍTULO 4 MATERIAL DE APOIO “MOTUMBÁ: UM OLHAR SOCIOLÓGICO PARA O ENFRENTAMENTO AO RACISMO RELIGIOSO”

MOTUMBÁ

UM OLHAR SOCIOLOGICO
PARA O ENFRENTAMENTO
AO RACISMO RELIGIOSO



LUYZA KARLA DANTAS RABELO
2022

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	3
1- IDENTIDADE E CULTURA.....	4
2- CULTURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA.....	7
3- CULTURA E RELIGIÃO.....	10
3.1 RACISMO.....	11
3.2 RACISMO RELIGIOSO.....	13
3.3 AS RELIGIÕES DE MATRIZES AFRICANAS NO BRASIL.....	18
REFERÊNCIAS.....	23

**“EU ATÉ COMPREENDO OS
SALVADORES PROFISSIONAIS
SUA FEIRA DE ILUSÕES
SÓ QUE O BOM BARRAQUEIRO QUE
QUER VENDER SEU PEIXE EM PAZ
DEIXA O OUTRO VENDER LIMÕES”**

**UM VENDE LIMÕES, O OUTRO
VENDE O PEIXE QUE QUER
O NOME DE DEUS PODE SER OXALÁ
JEÓVÁ, TUPÃ, JESUS, MAOMÉ
MAOMÉ, JESUS, TUPÃ, JEÓVÁ
OXALÁ E TANTOS MAIS
SONS DIFERENTES, SIM,
PARA SONHOS IGUAIS”.**

GUERRA SANTA (GILBERTO GIL)

APRESENTAÇÃO

Este trabalho é resultado da pesquisa intitulada “Ensino de Sociologia e antirracismo: desafios e alternativas pedagógicas para o trato da cultura e religiosidade afro-brasileira no contexto da Lei 11.645/08” do Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional (PROFSOCIO). Consiste em um material de apoio para professores/as no sentido de contribuir com a reflexão e a ação pedagógica para incentivar outras epistemologias, fomentar o debate para a construção do respeito e valorização das religiões de matrizes africanas que trazem contribuições dos valores civilizatórios da África e de seus descendentes no Brasil. Princípios de um conjunto de aspectos e características da existência, intelectualidade, espiritualidade, subjetividade, uma cosmovisão dentro de um processo histórico, cultural e social. E problematizar o racismo religioso, refletir sobre o potencial de conflito relacionado à temática das religiões, suas possíveis bases na desinformação e/ou reprodução de estereótipos. Assim, suscitar debates a partir de temas da Sociologia no ensino médio a fim de problematizar questões relacionadas com as realidades de docentes e discentes. Buscando um ensino que faça sentido na vida de jovens estudantes, mais atrativo e relacionado com o empírico para práticas de cidadania, combate ao racismo e construção de identidades positivas.

Sabe-se que a Sociologia no ensino médio, busca fomentar o estranhamento e a desnaturalização das relações sociais. E, ao refletir sobre a Lei 11.645/08 que trata da obrigatoriedade do estudo da História e Cultura Afro-brasileira e indígena, é importante iniciar o debate com os entrechoques entre diversos povos, em especial, africanos, indígenas e europeus, para compreender a hegemonia da cultura branca, europeia e cristã. Nesse sentido, os grupos sociais que não seguiam os moldes europeus eram considerados selvagens, inferiores, atrasados, até mesmo a sua humanidade negada. Por isso, é urgente e necessário dialogar com uma preocupação acerca da formação e ação pedagógica para o trato da diversidade cultural e religiosa no contexto escolar, e a importância da temática para o exercício da cidadania, sendo a Sociologia disciplina profícua. Esta cidadania envolve questões como compreender a diversidade, o exercício da alteridade e exige uma educação ética e afetiva, criativa, buscando uma reflexão sobre nós humanos para pensar as transformações das relações sociais que geram diversas formas de desigualdades. De acordo com Paiva (2016) quando observamos as narrativas acerca da religião na sala de aula, somos estimulados a uma análise de suas expressões pelos docentes e discentes em determinada realidade social.

No entanto, qual o lugar ocupado pela diversidade no cotidiano da escola? Há algum tipo de hierarquização de culturas? Que grupos sociais e étnico/raciais têm sido, historicamente, representados de forma estereotipada e distorcida? Qual a relação da marginalização dessas culturas com o processo de formação do povo brasileiro? Como incorporar a discussão da diversidade cultural e religiosa brasileira nas propostas curriculares? Precisaremos de um currículo específico que atenda a cada diferença? Ou essas discussões podem e devem ser incluídas no currículo de uma maneira geral? Estas e outras questões devem transitar o fazer pedagógico, pensando práticas antirracistas efetivas na instituição escolar se quisermos, de fato, outro tipo de escola e outro tipo de sociedade.



1- IDENTIDADE E CULTURA: ETNOCENTRISMO E RELATIVISMO CULTURAL

O conceito de cultura se transformou ao longo da história, desde ocupar a terra, cultivar o campo, até chegar nas discussões das **Ciências Sociais** com diferentes interpretações e significados. Em resumo, é um conceito amplo e complexo, pois envolve a realidade social de povos/grupos, ou seja, práticas e símbolos de determinada sociedade, como suas ideias e crenças, relações sociais, religiosidade, alimentação etc. A **Antropologia** estuda os diferentes códigos simbólicos que constituem as diversas culturas, dialoga com a **diversidade**, sabendo dos contatos e conflitos ao longo do desenvolvimento da humanidade, com diferentes modos de organização da vida social. As concepções baseadas no senso comum, que considera a superioridade de determinados povos em relação a outros, caracterizam uma atitude etnocêntrica que não é capaz de considerar a alteridade. Então, precisamos entender o etnocentrismo e o relativismo cultural.



O projeto político-econômico dos portugueses no processo de colonização do Brasil incluía o **ensino religioso**, tal proposta realizada pelos jesuítas consiste na primeira ideia desse ensino na educação pública do nosso país. Um ensino voltado à doutrina cristã católica, era o ensino dos dogmas católicos, ou seja, o modelo catequético. Cabe enfatizar que o projeto consistia em converter ao catolicismo as populações indígenas e as populações negras, consideradas inferiores e que precisavam dessa conversão para a salvação de suas almas, assim para os europeus, suas práticas, narrativas, modos de se comportar, valores etc., deveriam ser abolidos.

O etnocentrismo consiste em ver o mundo pela ideia do **evolucionismo cultural**, o qual entende a humanidade a partir de etapas de desenvolvimento a fim de chegar ao mesmo estágio civilizatório, e o ápice desse desenvolvimento seria a sociedade europeia cristã. Os povos que não tivessem a mesma organização social que a sociedade europeia, eram vistos como inferiores, atrasados, selvagens, primitivos, com questionamentos acerca da sua própria humanidade. No Brasil, essa perspectiva etnocêntrica dos europeus cristãos, considera a sua cultura e religiosidade como melhor e superior, algo que prevalece até os dias atuais no imaginário da nossa sociedade e na cultura brasileira, incluindo o campo religioso. É resultado do evolucionismo cultural que está atrelado à ideia de progresso, com base em uma hierarquia no que diz respeito às diferenças entre os grupos sociais, ao considerar etapas/estágios de desenvolvimentos, considerando o mais desenvolvido e mais evoluído o da sociedade europeia cristã.

Na perspectiva antropológica, considera-se a importância do **relativismo cultural**, atitude contrária ao etnocentrismo e necessária para o combate ao racismo. A sala de aula exige o exercício de relativizar, de acordo com Rocha (1994) buscar não transformar as diferenças em hierarquias, conhecer as culturas a partir do que o outro nos diz, e assim compreendê-la e respeitá-la. Devemos trabalhar no sentido de evitar estereótipos, pré-conceitos, pré-noções, pois não há um critério universal em relação às culturas.

Em “Discurso, descolonização do saber e diversidade étnica e religiosa na educação”, Burity (2014, p. 217) aponta “A questão do pluralismo diz respeito não simplesmente a uma incorporação dos saberes subalternos, subordinados e desqualificados pela colonialidade do poder e do saber. O pluralismo tem suas exigências: a interlocução e o reconhecimento demandam uma atitude disposta a não apenas respeitar a existência e o modo de vida dos diferentes, mas também a reflexivamente admitir que a pluralidade já é uma marca da história de toda identidade, antes mesmo de seu “ contato com o outro”.



O vídeo apresenta a importância de dialogar com a perspectiva de uma narrativa única acerca da história da África, que envolve relações de poder, na qual a visão europeia reproduz estereótipos, com uma hierarquização da epistemologia, negando e silenciando as populações negras, ou seja, uma colonização do poder, do saber e do ser. Nessa lógica, muitas pessoas consideram histórias únicas contadas sob a perspectiva etnocêntrica de forma estigmatizada, e não dialogam com as diversas experiências e realidades, com uma visão intercultural da sociedade para debater acerca das relações sociais pautadas em preconceitos e discriminações que envolvem questões étnico-raciais, sociais, políticas e religiosas. Nas instituições escolares temos materiais didáticos que apresentam as contribuições das populações negras de forma estereotipada, dando ênfase à escravidão, no contexto de desprestígio social, baseado no etnocentrismo, onde pouco se fala da África e suas manifestações. Assim, percebemos o racismo estrutural na nossa sociedade, e a importância do debate nas escolas com crianças e jovens para combater a história única que nega a dignidade de grupos sociais, pois como diz Chimamanda Ngozi Adichie “muitas histórias importam, podem capacitar e humanizar, histórias podem destruir a dignidade de um povo, mas histórias também podem reparar essa dignidade perdida”.

Vídeo: **O perigo de uma história única (Chimamanda Ngozi Adichie)**
<https://www.youtube.com/watch?v=D9lhs241zeg>



Este debate em sala de aula fomenta a desconstrução de uma história única sobre a cultura africana e afro-brasileira, e a importância de buscar outros conhecimentos, outras referências para dar visibilidade e representatividade às populações negras.



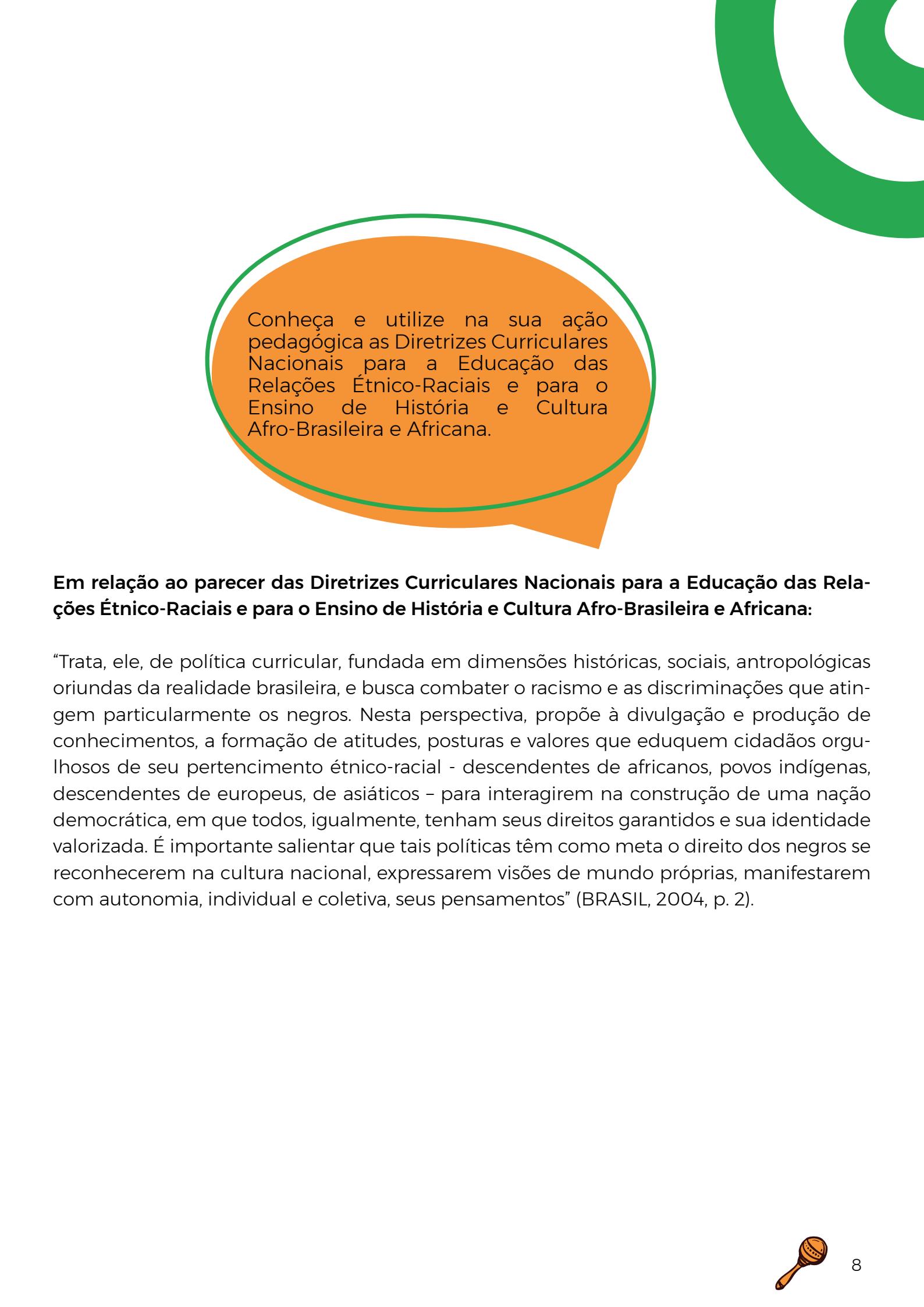
2- CULTURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA

A pedagogia antirracista deve considerar a importância do continente africano, especialmente para o Brasil e seus descendentes, a fim de eliminar preconceitos e buscar igualdade de oportunidades, para que possamos combater o racismo e qualquer forma de discriminação e opressão. O currículo não pode privilegiar uma perspectiva que valoriza padrões culturais europeus, mas considerar uma educação das relações étnico-raciais e a garantia da democracia, proporcionar visibilidade emancipatória para negros e negras.

As Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 tratam da obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro- Brasileira e indígena, em todas as escolas, públicas e particulares, desde o ensino fundamental até o ensino médio, demonstrando que os conteúdos referentes à temática serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar.

No canal Preta Rara você encontra o vídeo sobre a Lei 10.639/03, com a participação da filósofa Djamila Ribeiro, docentes e discentes que dialogam com as dificuldades para sua efetividade. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=-PvORTnsJak>>





Conheça e utilize na sua ação pedagógica as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Em relação ao parecer das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana:

“Trata, ele, de política curricular, fundada em dimensões históricas, sociais, antropológicas oriundas da realidade brasileira, e busca combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros. Nesta perspectiva, propõe à divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial - descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos - para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada. É importante salientar que tais políticas têm como meta o direito dos negros se reconhecerem na cultura nacional, expressarem visões de mundo próprias, manifestarem com autonomia, individual e coletiva, seus pensamentos” (BRASIL, 2004, p. 2).

“EU SOU PORQUE NÓS SOMOS”

“Um antropólogo estava estudando os usos e costumes da tribo Ubuntu e, quando terminou seu trabalho, teve que esperar pelo transporte que o levaria até o aeroporto de volta pra casa. Como tinha muito tempo ainda até o embarque, ele propôs, então, uma brincadeira para as crianças que achou ser inofensiva. Comprou uma porção de doces e guloseimas na cidade, colocou tudo num cesto bem bonito com laço de fita e colocou debaixo de uma árvore. Aí ele chamou as crianças e combinou que quando ele dissesse “já!”, elas deveriam sair correndo até o cesto e a que chegasse primeiro ganharia todos os doces que estavam lá dentro. As crianças se posicionaram na linha demarcatória que ele desenhou no chão e esperaram pelo sinal combinado. Quando ele disse “Já!”, instantaneamente todas as crianças se deram as mãos e saíram correndo em direção à árvore com o cesto. Chegando lá, começaram a distribuir os doces entre si e a comerem felizes. O antropólogo foi ao encontro delas e perguntou porque elas tinham ido todas juntas se uma só poderia ficar com tudo que havia no cesto e, assim, ganhar muito mais doces. Elas simplesmente responderam: – Ubuntu, tio. Como uma de nós poderia ficar feliz se todas as outras estivessem tristes? Ele ficou pasmo. Meses e meses trabalhando nisso, estudando a tribo e ainda não havia compreendido, de verdade, a essência daquele povo. Ou jamais teria proposto uma competição, certo? Ubuntu significa: “Eu sou porque nós somos” ou, em outras palavras, “Eu só existo porque nós existimos”. “Como uma de nós poderia ficar feliz se todas as outras estivessem tristes?” A resposta singela da criança, é profunda e vital pois está carregada de valores como respeito, cortesia, solidariedade, compaixão, generosidade, confiança – enfim, tudo aquilo que nos torna humanos e garante uma convivência harmoniosa em sociedade”.

Disponível em: <https://ensinarhistoria.com.br/ubuntu-o-que-a-africa-tem-a-nos-ensinar/> -
Blog: Ensinar História - Joelza Ester Domingues



3- CULTURA E RELIGIÃO

A religião é, talvez uma das instituições cruciais na constituição de nós, humanos, umas das mais antigas fundações da humanidade, expressa-se, em todas as épocas históricas, através de extraordinária diversidade nas mais variadas culturas mundo a fora. Como se os hiatos no conhecimento e no poder humanos, ao criarem ansiedade e hesitação, fossem apaziguados por sistemas de explicação/crenças que (re) ordenariam o mundo, dando coragem para a ação, fator importante no nosso sucesso evolutivo. Numa leitura funcionalista, as religiões seriam respostas coletivas às necessidades próprias da nossa espécie, relacionadas ao imperativo da busca de sentido, significado, ordenação para a vida. Portanto, sua análise sociológica torna-se imprescindível, considerando sua presença ativa nas relações e funções sociais.

Em “Breves notas e reflexões sobre a religiosidade brasileira”, Perez (2000) argumenta que no cenário da sociedade brasileira, pensar a religião enquanto expressão humana nos remete à própria formação dessa coletividade, em especial o lugar da hibridação de códigos.

Aqui, entendemos que, refletir sociologicamente sobre a composição do campo religioso brasileiro, não pode acontecer sem fazer referência ao lugar das religiões de matrizes africanas, uma temática privilegiada na composição das aulas de sociologia no ensino médio. O debate sobre diversidade religiosa brasileira pode ser campo fértil para o tratamento de temas como alteridade, racismo, intolerância e desigualdade social, etc.

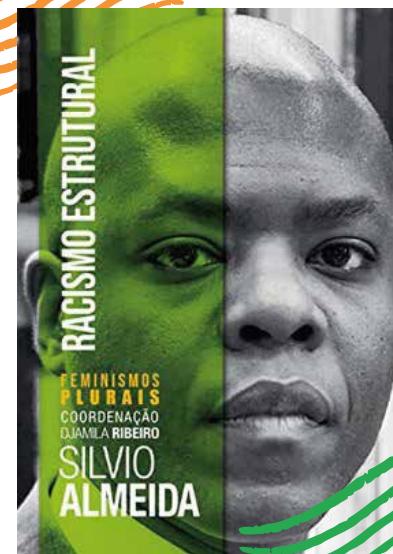


3.1 – RACISMO

Para Almeida (2019), o racismo é sempre estrutural, está na organização socioeconômica e política da sociedade. É uma tecnologia para reproduzir as formas de desigualdade e violência. “O racismo fornece o sentido, a lógica e a tecnologia para a reprodução das formas de desigualdade e violência que moldam a vida social contemporânea” (ALMEIDA, 2019, p. 21).

É necessário o imperativo de desconstrução do mito da democracia racial, em vias de fomentar uma compreensão crítica da diversidade sociocultural que conforma o nosso país através de uma educação multicultural. A partir da lei 11.645/08 podemos ter um debate sobre racismo estrutural, institucional, religioso, compreendendo o conceito de raça e o racismo na lógica de uma construção sócio-histórica. Por essa perspectiva, podemos entender suas consequências no imaginário social e na educação escolar. Pois, persiste uma visão eurocêntrica que diminui e estigmatiza populações indígenas e negras, e busca negá-las, silenciá-las. Segundo Almeida (2019, p. 31), o conceito de raça consiste em um elemento essencialmente político, não há sentido se estiver fora do âmbito socioantropológico. A raça dentro do fator político foi utilizada para naturalizar desigualdades e legitimar a segregação e o genocídio de negros e negras.

Para entender o racismo estrutural:



Djamila Ribeiro (2019) direciona para que o indivíduo nunca entre em uma discussão dizendo “eu não sou racista”, pois é preciso considerar o racismo como um problema estrutural, a historicidade da relação entre escravidão e racismo e assim entender as consequências. Essa lógica de afirmar que não é racista é fruto do mito da democracia racial. A autora demonstra os dados de uma pesquisa do Datafolha de 1995, a qual mostrou que 89% dos brasileiros consideram existir preconceito de cor no país, porém, 90% afirmaram que não eram racistas. “Reconhecer o racismo é a melhor forma de combatê-lo”, por isso não tenha medo de utilizar palavras como “branco”, “negro”, “racismo”, “racista” (RIBEIRO, 2019, p.21).

Djamila Ribeiro questiona: “O que, de fato, cada um de nós tem feito e pode fazer pela luta antirracista?” (p. 22).

É importante enfatizar que o combate ao racismo é luta de todos e todas, brancos e negros, segundo Ribeiro (2019) todo mundo tem lugar de falar, isso porque falamos a partir de um lugar social.



3.2 – RACISMO RELIGIOSO

Ao compreender a religião como fenômeno social, consideramos a importância dos debates e embates, avanços e retrocessos acerca da religião na educação e nos diversos espaços públicos, analisar de forma crítica e reflexiva sobre limites e possibilidades da temática nas práticas do cotidiano da educação básica. Não tem como compreender a sociedade e a cultura sem os elementos religiosos, pensar o conhecimento religioso como patrimônio da humanidade e abordar as contribuições das diversas manifestações religiosas para o processo civilizatório da humanidade, e assim construir identidades dentro da diversidade. Sendo a religião dimensão que estrutura a identidade pessoal, social e cultural, o debate acerca das religiões na educação deve contribuir para a formação de cidadãos críticos e responsáveis, que compreendem a dinâmica dos fenômenos religiosos no âmbito pessoal, local e mundial, na perspectiva de um diálogo intercultural e inter-religioso, valorizando o respeito à identidade e a alteridade. Daí a necessidade de refletir como a escola dialoga com a diversidade religiosa e buscar materiais para as discussões. A escola precisa, então, ampliar a visão intercultural no que concerne à sociedade brasileira e às discussões sobre relações sociais pautadas em dominação, preconceitos e discriminações, que envolvem questões étnico-raciais, sociais, políticas e religiosas. Necessitamos de uma educação cujas diferenças não se traduzam em desigualdades, analisando-as de forma reflexiva e na perspectiva da diversidade cultural. Desde o período colonial, em se tratando do campo religioso brasileiro, pensamos no encontro entre as culturas, não de modo autônomo e voluntário, mas sim marcado por tensões, conflitos e adaptações, com um quadro histórico de preconceitos, estigmas contra às populações negras, marcado pelo racismo religioso como uma expressão perversa do racismo que persiste até os dias atuais.

E por que falar em racismo religioso? Porque não consiste apenas em comportamentos em relação às religiões de matrizes africanas, mas sim em um processo histórico e político marcado por perseguições e ataques às manifestações culturais das populações negras, com mecanismos semelhantes ao racismo arraigado em nossa sociedade, e a religião é o principal alvo dos ataques. De Deus (2019) traz o racismo religioso como uma categoria necessária ao debate contemporâneo. Flor do Nascimento (2017) também concorda que a intolerância religiosa é insuficiente quando se trata das violências contra as religiões afro-brasileiras.



As religiões afro-brasileiras são um dos principais motes do estrutural racismo fundante de nossa sociedade. Devido ao aumento da perseguição e das múltiplas violências que sofrem os povos de terreiro de candomblé: violência psicológica, moral, física, patrimonial e/ou simbólica (ataques aos ritos, liturgias, símbolos e objetos sagrados). Talvez seja mais apropriado, ao invés de intolerância, falarmos em racismo religioso, afinal, não consiste apenas em comportamentos em relação a tais religiões, mas sim atinentes a um processo histórico e político marcado por perseguições e ataques às manifestações culturais das populações negras, parte do maquinário do racismo arraigado em nossa sociedade.

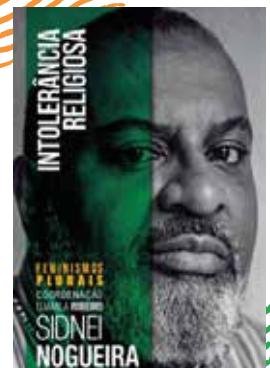
Para essa discussão precisamos dialogar com o racismo estrutural e o racismo institucional, bem como a desconstrução do mito da democracia racial através da problematização da diversidade étnico-racial presente no Brasil. Importante destacar no debate questões acerca da relação entre catolicismo e as religiões afro-brasileiras no período de escravidão, considerando as perseguições pela população e pelas autoridades (religiosas e jurídico-policiais). E, na atualidade, as denominações neopentecostais com conflitos cada vez mais constantes e públicos, pois possuem acesso à mídia e as diversas esferas da política e tomada de decisões, e assim atribuem uma natureza demoníaca às religiões afro-brasileiras. Nesse sentido, o racismo religioso pode ser trabalhado na perspectiva de diferentes elementos que possibilitam abordagens para atividades em sala de aula. Que tratem da diversidade cultural e religiosa a partir de aproximações históricas e conceituais com os direitos humanos, com a garantia da liberdade religiosa, pensando como a escola pode contribuir, incluindo conhecimentos das diversas culturas, tradições, grupos religiosos e não religiosos.



O diálogo intercultural assume a relevância da necessidade de considerar a dimensão das diferenças culturais e religiosas. Através de debates e discussões, o discente pode ser encorajado ao interesse pelas ideias e concepções das diversas tradições religiosas, e assim refletir acerca de suas contribuições e argumentar, justificar suas opiniões. É necessário buscar demonstrar a dinâmica dos fenômenos religiosos como de âmbito pessoal, local e mundial, e a importância do embate a preconceitos, discriminações, conflitos religiosos, bem como a violação de direitos, e buscar promover a liberdade de pensamento, consciência, religião, enfim, o reconhecimento do outro, e formar cidadãos emancipados e críticos. Ao oportunizar o diálogo sobre valorização e respeito, o que repercute na compreensão sobre as relações entre os indivíduos, contribuir para a construção de formas de lidar com as diferenças, característica universal da humanidade, como compreender e/ou lidar com diferentes modos de ser, comportamentos e atitudes de grupos determinados, e a desconstrução de ideias estigmatizantes elaboradas sobre estes grupos. Portanto, o que está em jogo é a disputa por esses significados, percepções, que orientam práticas, o embate às dificuldades em lidar com as diferenças, oriundas do modelo tradicional de escola reprodutora de desigualdades. Mas não podemos esquecer das suas potencialidades, podendo sim proporcionar a promoção da liberdade religiosa e dos direitos humanos, e assim buscar eliminar discriminações e emancipar grupos historicamente discriminados, através de conhecimentos em perspectivas democráticas e igualitárias.

As diferenças precisam de uma análise na perspectiva da diversidade cultural, o que envolve engajamento epistêmico, político e social. Nesse sentido, devemos considerar a abordagem do conhecimento religioso enquanto processo cultural da humanidade, com as diferentes vivências, percepções e elaborações religiosas como rica fonte de conhecimentos.

Leituras indicadas para entender o Racismo Religioso:



De acordo com Munanga (2020) o processo de destruição das religiões de matriz africana começou cedo, aconteceu antes dos seus adeptos pisarem de fato nas terras onde seriam escravizados. Eram batizados e tinham seus nomes étnicos substituídos por nomes europeus do calendário cristão, o que marcou o início do processo de destruição de suas identidades étnico-culturais. Durante a travessia, eles já eram proibidos de cultuar seus deuses. E ao chegarem à terra de destino, este processo de destruição radicalizou-se drasticamente através da implantação de leis e proibições policiais. Dessa forma, foram arrancados pela força de suas raízes culturais e religiosas e deportados.

“Enfrentar o racismo religioso é uma forma de desmascarar a continuação da mentalidade racista que permeia a sociedade brasileira e que ataca tudo que tenha heranças africanas de resistência, levando pessoas e instituições a desrespeitarem os territórios, crenças, práticas e saberes que se mantêm em torno dos terreiros. E se são esses legados africanos que incomodam nas religiões de matrizes africanas é mais que compreensível o motivo pelo qual o racismo religioso seja a causa fundamental desses lamentáveis ataques que assistimos lastimavelmente crescer em nosso país! São vidas extirpadas, territórios depredados, incendiados, pessoas agredidas física e moralmente, alianças entre lideranças criminosas que forçam as próprias pessoas das comunidades de terreiros a destruírem seus símbolos e territórios sob a ameaça de armas. Violência racista em seu estado mais brutal...” (FLOR DO NASCIMENTO, 2017, p. 55).



RACISMO RELIGIOSO EM JUAZEIRO-BA

É importante pesquisar notícias sobre o racismo religioso na Bahia, especialmente, em Juazeiro-BA, pois encontramos casos como o terreiro de candomblé Ilê Abasy de Oiá Gnan que foi apedrejado, localizado no bairro Quidé em Juazeiro-BA; invasão, quebra e destruição de objetos sagrados do terreiro Abaçá Caiango Macuajô, localizado no bairro Sol Levante em Juazeiro-BA, entre outros ataques às religiões afro-brasileiras.



3

DIA NACIONAL DE COMBATE A
21 de Janeiro
INTOLERÂNCIA
RELIGIOSA



Líder de terreiro de candomblé de 66 anos é retirada do templo pela família após local ser apedrejado: 'Nunca revidei'

Ialorixá Adelaide Santos tem hipertensão e foi levada para casa de familiares após passar mal. Situação ocorreu na cidade de Juazeiro. Templo é atacado desde 2015.

Por G1 BA
27/08/2018 18h34 · Atualizado há 3 anos

4



17

3.3 – AS RELIGIÕES DE MATRIZES AFRICANAS NO BRASIL

A formação da sociedade brasileira é resultado do entrechoque entre vários povos e culturas, portanto é necessário debater sobre a temática, partindo do catolicismo oficial e popular e das religiões de matrizes africanas. Segundo André (2007) eram alvos de proibições no período escravagista, com a ocorrência de “batismo cristão” dos escravizados, recebiam um novo nome e deveriam seguir as práticas do catolicismo.

O que acontecia e ainda acontece, é o preconceito em relação a estas religiões, sendo seus praticantes considerados ignorantes ou supersticiosos. Muitos africanos eram batizados e recebiam nomes cristãos, partindo dessa imposição católica, os negros escravizados passam a cultuar santos católicos de acordo com suas referências religiosas. Apesar das diversas dificuldades, os escravizados ainda conseguiam formas de realizar suas atividades religiosas de acordo com o que acreditavam.

No que diz respeito às devoções dos negros escravizados, havia preferência pela devoção a Nossa Senhora do Rosário, considerada uma ligação entre as tradições africanas e o catolicismo português, em segundo lugar a devoção à São Benedito. A historiadora Luciene Reginaldo, em sua tese de doutorado, “Os rosários dos angolas: irmandade, experiências escravas e identidades africanas na Bahia setecentista”, retrata que em Salvador, formaram-se irmandades de negros para a realização da devoção aos santos. Essas irmandades iam ganhando igrejas ou capelas, como a Irmandade de Nossa Senhora do Rosário dos Homens Pretos na matriz da Conceição da Praia. A devoção a São Benedito era a segunda invocação preferida dos negros cativos e forros. A Irmandade de São Benedito do Convento de São Francisco destacou-se no período colonial, em Salvador. A autora conta que “em Portugal, a primeira irmandade dedicada a São Benedito foi instituída no ano de 1609 no Mosteiro de Santa Joana, em Lisboa. Não consta que esta tenha sido uma irmandade preferencialmente de negros, demonstrando a ligação entre as tradições dos africanos e o catolicismo dos portugueses, citada anteriormente (REGINALDO, 2005).

“A imagem do santo, colocada num dos altares laterais da entrada da Igreja do Convento de Salvador até os dias de hoje, ocupa este lugar desde pelo menos 1713, data de fundação do atual templo. São Benedito, nascido na Sicília de pais mouros do norte da África, foi Frade Menor da Observância num convento perto de Palermo, morreu em 1589 sendo beatificado oficialmente em 1763 e canonizado no início do século XIX, em 1807. A força de sua devoção entre os negros na Bahia colonial, precede e ultrapassa o aval romano, como demonstra o grande número de irmandades a ele dedicadas” (REGINALDO, 2005, p. 79).



Os festejos dedicados a São Benedito ainda são muito presentes, como acontece em algumas comunidades remanescentes de quilombos, demonstrando a devoção ao santo que ganhou popularidade entre os negros. São Benedito foi denominado de "O Santo Mouro", por causa da cor negra. Ele foi trazido pelos portugueses, conhecido como exemplo de caridade.

Através das irmandades, os negros podiam recriar tradições africanas, como as músicas e danças africanas que influenciaram o catolicismo. Ao realizarem devoção aos santos católicos, os negros lembravam de sacerdotes africanos, as irmandades possuíam laços de solidariedade e o sentido de comunidade, possibilitando a união dos que sofriam as dominações dos colonizadores, os escravizados se reuniam e podiam tentar ajudar uns aos outros, sempre buscando formas de se defender e resistir contra a perda das suas referências, tradições, costumes, bem como garantir a sobrevivência.

Dentre as religiões de matrizes africanas, no Brasil, destacam-se os candomblés, religião que traz o culto às forças da natureza, que são denominadas de orixás, e a umbanda com o culto aos diversos espíritos ancestrais, chamados de entidades. Essas religiões até hoje sofrem preconceito e discriminação, pois a maioria que reproduz estereótipos e pratica violências, não conhece as mesmas, julgam dentro de um processo histórico marcado pela construção da invisibilidade pública.

De forma estratégica, o sincretismo contribuiu para a formação dos candomblés que surgem da influência e organização de diversas práticas e crenças da África, e se destacam pela sua resistência cultural e religiosa e com diversas aprendizagens.

"Ao final do período da escravidão, atravessaram o Atlântico, negros vindos de uma região da África, onde hoje são localizados os países Togo, Benin e Nigéria para a cidade de Salvador; eram os nagô/iorubás e em sua terra de origem cultuavam divindades mitológicas denominadas Orixás. Tais grupos, a princípio, puderam, em parte, cultuar seus deuses, mas às escondidas, pois não eram permitidas práticas religiosas diferentes do catolicismo que era a religião oficial, trazida por portugueses - na maioria das vezes eram perseguidos, pois eram vistos como charlatães ou feiticeiros, que usavam seu conhecimento "primitivo" para o mal" (BARBOSA, 2012, p. 77).



“A busca pela manutenção do equilíbrio é um dos pontos centrais no Candomblé e tal equilíbrio só é possível, pois existe a relação entre seres humanos e Orixás. Cada filho ou filha de santo dentro de um terreiro é responsável não só por cuidar do seu Orixá, mas também por manter o equilíbrio e a harmonia de sua família de santo e de todo o sistema de existência. Não é difícil perceber que para os iorubanos tudo o que existe (seja no Orum ou no Aiye) possui uma espécie de ligação cósmica e nessa dinâmica, nada pode ser excluído, todas as coisas são desdobramentos ou possibilidades. Como detentores de forças da natureza, os Orixás têm a incumbência de reger o universo, cada qual com uma responsabilidade, segundo as suas especificidades. Assim, Oxum é a força regente dos rios; Ossaim a força regente da vegetação; Ogum a força regente do ferro. Os seres humanos, possuem um elo de ligação com o seu Orixá (cada um à sua maneira) de tal forma, que é dessa relação que se pode manter o equilíbrio ou desequilíbrio do universo” (BARBOSA, 2012, p. 83).

O nome candomblé é associado historicamente aos cultos da Bahia, e outros apresentam denominações regionais, como Xangô em pernambuco, tambor de mina no Maranhão e batuque no Rio Grande do Sul. Os nomes das divindades e também a sua importância relativa na mitologia, se diversificam de acordo com as nações (orixás, inquices, voduns). O autor aponta que nenhum orixá é completamente “bom” ou “mau”, assim se assemelham com os adeptos, seres humanos que são capazes de coisas boas e coisas ruins, possuem defeitos e qualidades, podem ser produtivos ou destrutivos (MARCUSSI, 2010).

“Além dos iniciados propriamente ditos, todo terreiro possui um número de fiéis que não completaram sua iniciação (alguns dos quais jamais chegam a completá-la) e que não são possuídos pelos orixás. Trata-se dos ogás e das equeudes, que executam tarefas fundamentais do rito, como tocar os tambores ou paramentar e auxiliar os filhos-de-santo em sua dança, enquanto estes se encontram no transe divino. Por fim, nem todas as pessoas que frequentam um terreiro ou recorrem à ajuda dos orixás participam ativamente do culto. Muitos comparecem apenas para presenciar a beleza das cerimônias, enquanto outros realizam apenas consultas particulares com os babalorixás e ialorixás, nas quais consultam o oráculo e recebem orientação de como propiciar os orixás para obterem a solução para seus problemas” (MARCUSSI, 2010, p. 3).



“Muitas vezes se dá demasiada atenção às festas do candomblé, que são seu aspecto mais público e visível, deixando de considerar que a religião dos candomblés também corresponde a toda uma visão de mundo. O candomblé propõe uma relação bastante individualizada entre o fiel e o orixá que é seu patrono. Com isso, sua diversificada mitologia fornece um instrumento a partir do qual organizar e compreender melhor a diversidade dos homens e de suas ações no mundo e orientar o comportamento das pessoas” (MARCUSSI, 2010, p. 4).

Tais religiões afirmam que o universo se sustenta através de comunicações, interações e complementaridades entre orixás e seus filhos. Desse modo, cada fiel realiza homenagens a seu orixá, mas as bênçãos são coletivas pois toda comunidade se beneficia com os orixás. Assim, não oferecem somente poder ou força espiritual para os filhos-de-santo, isso porque restrições e obrigações os acompanham, responsabilidade perante deuses e as comunidades que fazem parte. Os candomblés unem culturas e diferentes divindades (MARCUSSI, 2010).

Para Renata Silva da Costa (2015) no artigo “Candomblé e educação: outros olhares epistemológicos”, a cosmovisão do Candomblé foge àquela que estamos habituados, porque é uma visão de mundo não-ocidental, nesse sentido, os ensinamentos acontecem pela vivência, por palavras, movimentos, gestos e atitudes. De acordo com a autora, existem diversas formas de educar e variadas epistemologias, os terreiros de Candomblé consistem em espaços de saberes e conhecimentos que são transmitidos e apreendidos, ou seja, uma educação a partir da prática sociocultural cotidiana e que deve dialogar com a educação escolar. Ocorrem ensinamentos religiosos que configuram os saberes culturais da religião e dos afro-brasileiros (COSTA, 2015).

[...] “o Candomblé é uma importante agência educativa, onde saberes, valores e tradições milenares baseadas na cultura se perpetuam e atualizam. No espaço de prática religiosa (o terreiro), que são centros privilegiados de encontro, lazer e solidariedade, os saberes religiosos, medicinais, ambientais, entre outros se mobilizam e configuram uma prática educativa que não está ligada à educação formal valorizada pelo paradigma dominante, mas a uma educação que visa formar o caráter, afirmar a identidade cultural, reconstruir a herança e as experiências sociais do praticante para os âmbitos internos e externos da religião, além de nortear a vida dos adeptos” (COSTA, 2015, p. 34579).



Em se tratando da Lei 11.645/08 com a obrigatoriedade do estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena, e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, são políticas que contribuem para o debate acerca das religiões afro-brasileiras como o Candomblé, considerado parte do patrimônio cultural material e imaterial brasileiro. Nesse sentido, faz parte da história da formação do Brasil e deve ser inserido na instituição educacional para que possamos dialogar com a diversidade cultural e religiosa na perspectiva de uma escola democrática e inclusiva. O Ensino de Sociologia, essencial para a compreensão dos fenômenos sociais, contribui para a desconstrução de estereótipos do senso comum que tanto prejudicam as religiões de matrizes africanas e seus adeptos, daí a urgência de uma ação pedagógica que considere a importância de tais religiões para a sociedade brasileira, incluindo cosmovisão, cultura, filosofia, religião, enfim, um reconhecimento da identidade étnica, cultural e religiosa. Dar visibilidade aos candomblés e outras religiões afro-brasileiras é um caminho para o embate ao racismo religioso, e assim utilizar a imaginação sociológica para desnaturalizar práticas racistas no cotidiano. Nessa lógica, evitar conflitos na escola que fazem com que discentes e docentes, por vezes, acabem por esconder ou negar sua identidade religiosa. A invisibilidade/negligência da temática, também reflete nos processos de aprendizagem, considerando o contexto de uma educação para as relações étnico-raciais, pois é preciso contemplar a diversidade característica da nossa sociedade.

As aulas de sociologia podem também propiciar esta visibilidade social aos sistemas de pensamento e liturgia de adeptos das religiões afro-brasileiras, no sentido de desconstruir, por exemplo, certa imagem “demonizante”, que agrava preconceitos e discriminações. A ação pedagógica deve buscar epistemologias, incluir autores (as) negros (as) no sentido de alcançar uma reinterpretação e ressignificação do lugar das histórias de lutas e resistências, protagonismo dos povos negros.



REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

ANDRE, Maria da Consolação. **O ser negro**: um estudo sobre a construção de subjetividades em afro-descendentes. 2007. 254 f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

BARBOSA, Daniela dos Santos. **O conceito de orixá no candomblé**: a busca do equilíbrio entre os dois universos segundo a tradição iorubana. Revista dos Alunos do Programa de Pós-graduação em Ciência da Religião – UFJF. Sacrilegens, Juiz de Fora, v. 9, n.1, p. 76-86, jan-jun/2012.

BRASIL. **Constituição** (1988). **Constituição** da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Parecer do CNE/CP 003/2004, aprova em 10 de março de 2004. Diretrizes curriculares nacionais para a educação da relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Brasília: MEC, Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004.

BURITY, Joanildo. **Discurso, descolonização do saber e diversidade étnica e religiosa na educação**. ESPAÇO DO CURRÍCULO, v.7, n.2, p.199-218, Maio a Agosto de 2014.

COSTA, Renata Silva da. **Candomblé e educação: outros olhares epistemológicos**. XII Congresso Nacional de Educação. PUC, PR. 2015.

DEUS, Lucas Obalera de. **Por uma perspectiva afrorreligiosa**: estratégias de enfretamento ao racismo religioso. Lucas Obalera de Deus. – Rio de Janeiro: Fundação Heinrich Böll, 2019. 43 p.

FLOR DO NASCIMENTO, wanderson . **O fenômeno do racismo religioso**: desafios para os povos tradicionais de matrizes africanas. Revista Eixo , v. 6, p. 51-56, 2017.

MARCUSSI, Alexandre de Almeida. **Candomblé**. São Paulo: Museu Afro Brasil, 2010. Disponível em: <http://www.museuafrobrasil.org.br/docs/default-source/publica%C3%A7%C3%B5es/candombl%C3%A9.pdf?sfvrsn=0>. Acesso em 25 de jan. de 2022.

MUNANGA, Kabengele. **As religiões de matriz africana e intolerância religiosa**. Crítica e Sociedade: revista de cultura política, Uberlândia, v. 10, n. 1, 2020



REFERÊNCIAS

PEREZ, Léa Freitas. **Breves notas e reflexões sobre a religiosidade brasileira.** In: Brasil 500 anos. Belo Horizonte: Imprensa Oficial dos Poderes do Estado; junho/2000.

REGINALDO, Luciene. **Os rosários dos angolas: irmandades negras, experiências escravas e identidades africanas na Bahia setecentista.** Campinas, SP: [s.n], 2005.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista / Djamila Ribeiro.** 1a ed. — São Paulo : Companhia das Letras, 2019.

ROCHA, Everardo. **O que é etnocentrismo.** São Paulo: Brasiliense, 1994. (Coleção Primeiros passos, 124).



REFERÊNCIAS DAS ILUSTRAÇÕES

1. Disponível em: <https://escolakids.uol.com.br/historia/cultura.htm>
2. Disponível em: <https://ensinarhistoria.com.br/ubuntu-o-que-a-africa-tem-a-nos-ensinar/> - Blog: Ensinar História - Joelza Ester Domingues
3. Disponível em: <https://pretonobranco.org/2021/01/21/conselho-da-promocao-da-igualdade-racial-de-juazeiro-reflete-sobre-a-importancia-do-dia-nacional-de-combate-a-intolerancia-religiosa/>
4. Disponível em: <https://g1.globo.com/ba/bahia/noticia/2018/08/27/terreiro-de-candomble-em-juazeiro-e-apedrejado-templo-e-alvo-de-ataques-desde-2015.ghtml>





LUYZA KARLA DANTAS RABELO

ORIENTADOR: DR. JOSÉ HERMÓGENES MOURA DA COSTA

UNIVERSIDADE FEDERAL DO VALE DO SÃO FRANCISCO – UNIVASF

MESTRADO PROFISSIONAL DE SOCIOLOGIA EM REDE NACIONAL – PROFSOCIO

4.1 Testagem e análise do material de apoio

O produto final desta pesquisa consiste em um material de apoio para abordagem da temática das religiões afro-brasileiras, a problematização e combate ao racismo religioso. O material intitulado “Motumbá: um olhar sociológico para o enfrentamento ao racismo religioso” foi elaborado pensando na importância de materiais didáticos para o Ensino de Sociologia e a efetividade da Lei 11.645/08 para o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena, bem como para ser utilizado juntamente com o livro didático de Sociologia para abordagem de conteúdos no ensino médio (Cultura e Religião, Diversidade e Identidade Cultural, Desigualdades, Etnocentrismo e Relativismo Cultural). Desse modo, propõe caminhos para uma recontextualização pedagógica que considere a história e cultura afro-brasileira, a postura ética e política no sentido de pensar a partir de debates, interação com os jovens discentes acerca do racismo e como podemos lutar para combatê-lo. Os textos, imagens, indicações de vídeos e leituras dialogam com questões contemporâneas que envolvem as relações sociais, e assim colaboram com a curiosidade, descoberta, o interesse dos alunos e a socialização de saberes e conhecimentos para aprendizagem crítica e transformadora no sentido de fomentar um olhar sociológico, estranhamento e desnaturalização de práticas racistas. Foi pensado para ser utilizado respeitando a autonomia docente e o seu planejamento para as aulas de Sociologia, e assim inspirar discussões e dialogar com as trajetórias sociais, culturais, familiares de discentes e da comunidade para relacionar com questões concretas do cotidiano. Nesse sentido, pensando na importância da formação continuada e de uma análise crítica ao material didático disponibilizado na instituição, bem como as dificuldades já citadas e discutidas acerca da disciplina, é relevante e necessária a construção de alternativas pedagógicas que possibilitem aos docentes o desenvolvimento de um processo de ensino-aprendizagem potencialmente relacionado com a realidade para que alunos e alunas compreendam que são sujeitos de direitos e que precisam atuar nas transformações diante das relações sociais.

Ao refletir sobre o livro didático, a produção de um material de apoio para docente contribui como uma produção didática alternativa que colabora para preencher certas lacunas, incluir autores e autoras negras, outros conhecimentos e outras referências para dialogar com o racismo, as desigualdades etc. Assim como temas que instigam a curiosidade, o gosto pela leitura e pela pesquisa, aprofundar o estudo de conceitos, problematizar as noções do senso comum, bem como as mudanças de comportamentos, atitudes e maneiras de lidar com as questões sociais da nossa realidade cotidiana. E assim compreender que temos direitos e

deveres, e precisamos construir o nosso lugar em uma sociedade para que sejamos cidadãos críticos, conscientes e participativos, desconstruir preconceitos e dialogar com o respeito e o bem estar coletivo.

Na obra “Conhecimento e Imaginação sociológica para o ensino médio”, Barbosa; Quintaneiro; Rivero (2012) destacam a importância de oferecer possibilidades e recursos pedagógicos para que cada docente utilize no desenvolvimento de seu programa. Docentes devem combinar estes materiais com sua criatividade e os meios oferecidos pela escola para sua formação continuada e para o trabalho dentro e fora de sala de aula. Por isso, busca-se colaborar para que docentes encontrem caminhos “que levem os estudantes a transcender o senso comum, na busca de conhecimentos conceitualmente mais rigorosos e precisos sobre as sociedades e suas transformações no tempo” (p. 12).

Ao propor debates sobre racismo religioso, refletimos sobre as aulas de Sociologia que dialogam com a interação professor-aluno, a partir do conhecimento da realidade do discente para auxiliar com reflexões sobre as relações sociais e despertar um olhar sociológico para que pense sobre questões contemporâneas e suas complexidades. Por isso, trazer o discente para o debate no sentido de aprofundar reflexões sobre a realidade social. Daí a importância de relacionar teoria e prática, os conteúdos da Sociologia e o cotidiano das juventudes, e buscar uma maior participação no processo de aprendizagem e construção do conhecimento. Vargas (2004) sobre o desafio do trabalho do professor de sociologia:

(...) construir junto com os alunos uma interpretação que não seja apenas opinião, mas um ponto de vista sólido ancorado em ferramentas teórico-metodológicas e empíricas. Isto não significa que essas ferramentas não possam ser submetidas a crítica social e à crítica teórico-metodológica. Obviamente que isto deve ocorrer. Isto não significa, igualmente, que as opiniões, ou o chamado senso comum, não sejam portadores de capacidade crítica e, portanto, ricos para a compreensão do real. A grande dificuldade do trabalho do professor de sociologia é exatamente o de transitar entre esses diversos discursos e níveis de conhecimento, de saber reconhecê-los, de identificar suas características, diferenças e distintos alcances na apreensão da realidade (VARGAS, 2004, p. 9).

É essencial um engajamento político e epistêmico. E assim colaborar para que ocorram diálogos com os discentes a partir da problematização de conteúdos, argumentos, questionamentos e críticas para uma participação mais consciente na sociedade.

A testagem teve início em fevereiro, com duração de três semanas, realizada em um Colégio da Rede Estadual de ensino da Bahia, localizado na cidade de Juazeiro. Duas professoras de Sociologia testaram o material, porém, por questões particulares, uma não teve como enviar a ficha de avaliação.

Nesta pesquisa, a docente colaboradora recebe o nome fictício “Professora 1”. Possui graduação em Licenciatura em Geografia pela Universidade Estadual de Feira de Santana (2011). Especialista em Sociedade Inovação e Tecnologia Social pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia-Centro de Ciências Agrárias, Ambientais e Biológicas (2013). Graduada em Serviço Social pela Universidade para o Desenvolvimento do Estado e da Região do Pantanal (UNIDERP INTERATIVA) - Polo de Feira de Santana – BA. Leciona Sociologia há um ano e três meses e utilizou o material de apoio no 2º ano do Ensino Médio.

A docente enfatiza que o tempo foi curto, e surgiram algumas dificuldades em relação ao formato online que não ajudou muito. Alguns alunos acharam a temática complexa e outros demonstraram resistência em desenvolver algumas atividades. Considera o material pertinente, bem como os debates sugeridos e as questões propostas. Em relação a produção textual sugerida gostou da ideia, mas os objetivos foram atendidos parcialmente. Destaca o conceito de identidade, que considerou muito ligado a cultura em si, porém, sentiu falta de um conceito mais específico, citando o de Stuart Hall. Como sugestão para o material considera a importância de Achille Mbembe e seu conceito de Necropolítica. Dentro do seu planejamento, a Professora 1 inseriu a temática Identidade e Cultura: Etnocentrismo e Relativismo Cultural e deu sequência com a discussão sobre o racismo. Como sugestão do material, pesquisou e utilizou textos didáticos sobre os temas e reforçou a análise de vídeos, resolução de questões e a prática da pesquisa.

A docente concorda com a potencialidade do material como alternativa pedagógica que colabora para um ensino mais contextual e relacionado com a realidade de discentes e ressalta que a temática é pouco discutida na instituição escolar e ainda causa estranhamento. Para ela, com o novo ensino médio pode ser utilizada como proposta de uma disciplina Eletiva. E respondeu que os conceitos trabalhados no material podem ser utilizados em consonância com o livro didático de Sociologia, inclusive com o de Filosofia, e assim fez em suas aulas.

Sobre a experiência com o material, sugestões, críticas, potencialidades e desafios argumenta que o material é necessário porque direciona questionamentos e ações específicas, o que facilita a ação pedagógica, a transposição didática, especialmente, para docentes que não têm a formação específica para lecionar Sociologia. E enfatiza (...) “inclusive para a análise do

vídeo “O perigo de uma história única”, de Chimamanda Adichie, usei a mesma sugestão proposta neste material”.

(...) O ensino médio ainda é carente de textos que transponham a ideia de Stuart Hall, Silvio de Almeida, Djamila Ribeiro entre outros que discutem a temática dos negros em seus diferentes aspectos. Nem todos os alunos do ensino público tem acesso a livros, pesquisa ou materiais digitais, alguns ainda ficam dependentes do livro didático e de materiais apresentados pelos professores. Assim sendo, reforço a necessidade de textos para os alunos (PROFESSORA 1, 2022).

Ao utilizar o material, considerou as discussões e elaborou duas atividades de Filosofia e duas atividades de Sociologia. Em filosofia, trabalhou o Autoconhecimento, com o objetivo de reconhecer sua potencialidade na construção de identidades subjetivas e coletivas; identificar nas diferenças a convivência ética e compreender a expressividade do corpo/pensamento como elemento constitutivo da identidade. Nessa lógica, utilizou a indicação do vídeo e elaborou textos que abordam conceitos como etnocentrismo, alteridade, e sobre a frase “Conhece-te a ti mesmo”. As questões propostas foram: 1- Qual a diferença entre alteridade e empatia? 2- Uma atitude etnocêntrica não é capaz de considerar a alteridade. Explique a afirmativa. 3- O etnocentrismo relaciona-se com o racismo e com a intolerância religiosa no Brasil? Justifique. 4- Assista ao vídeo “O perigo de uma história única” de Chimamanda Adichie e comente como ele se relaciona com os textos.

Em Sociologia, no debate sobre “As desigualdades sociais no Brasil através do olhar sociológico”, a professora utilizou o vídeo indicado “Nossa voz ecoa | ep. 09 - Lei 10.639”. E com a sugestão de leitura da obra de Sílvio Almeida solicitou também o vídeo do autor no *youtube* intitulado “O que é racismo estrutural?”. Propôs aos discentes uma pesquisa para listar cinco escritores (as) negros (as), e depois destacar dois e analisar suas produções. Posteriormente, pediu que fizessem uma análise da imagem que retrata as pessoas consideradas “Imortais da Academia Brasileira de Letras”, formada apenas por pessoas brancas, em sua maioria, homens. E assim seguiu com a discussão abordando desigualdades de gênero, raça, geração etc.

Esse material é essencial para embasar um ensino que mesmo com a lei 11.645/2008 estabelecida ainda é negado em muitas escolas públicas e particulares. Ele também é um enfrentamento ao racismo institucional e estrutural que premeia nossa sociedade e consequentemente nossas ações de

forma consciente/inconsciente. Sair do perigo da história única é também produzir conhecimento como este ainda tão carente em nossa sociedade. Quanto mais materiais como este, mais o racismo será percebido e combatido e não haverá mais tantas entrelinhas (PROFESSORA 1, 2022).

Em relação ao texto de apoio para utilização do material, a professora considerou importante e necessário com orientações e fundamentação teórica para o trabalho em sala de aula. Apesar das dificuldades apontadas, como o pouco tempo e os imprevistos com as aulas remotas, enfatiza as potencialidades do material de apoio para professores (as), pois é crítico, reflexivo, inspirador e necessário, e pode ser utilizado em outras disciplinas, e o racismo precisa ser discutido e combatido por todos nós. Em suma, consideramos o material didático-pedagógico relevante, porque colabora para aulas mais atrativas e contextualizadas acerca das questões contemporâneas do cotidiano das juventudes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O preconceito e o racismo religioso ainda são uma triste realidade, em relação às religiões de matrizes africanas é um caso emblemático. A desinformação e o desinteresse sobre essas práticas resultam na reprodução de estereótipos, o que repercute nas significativas dificuldades por parte também de professores (as) e jovens discentes em assumirem sua religião devido aos estigmas. Isso se agrava quando percebemos, por exemplo, as limitações na formação, ou mesmo interesse em inserir em suas aulas a questão da pluralidade religiosa.

Destaca-se a importância das pesquisas em Ciências Sociais, da melhoria da formação docente e dos materiais pedagógicos, não apenas para discussões, mas para ações voltadas para o tratamento dos conteúdos a fim de evitar manifestações de conflitos de natureza étnico-religiosa.

Nessa lógica, o embate ao racismo religioso se faz, sobretudo, através do fomento à reinterpretação e ressignificação do lugar das histórias de lutas e resistências dos povos negros no currículo da educação básica. A educação é, sem sombra de dúvidas, o caminho para isso. As aulas de sociologia podem ser espaço privilegiado para a desconstrução de visões estereotipadas sobre o candomblé.

Os conteúdos do livro didático e a Lei 11.645/08, podem contribuir com formas mais operacionais de mediar a disciplina. Nesse sentido, compreender a importância das religiões de matrizes africanas para os processos de resistências dos povos negros da diáspora africana no

Brasil. Para tanto, evocando um dos principais objetivos do ensino de sociologia na educação básica, enfatizamos a necessidade de desnaturalizar a versão eurocêntrica (etnocêntrica) da nossa formação sócio-histórica. Precisamos refletir sobre religião para além da confissão da fé, e assim utilizar contribuições de diversas áreas como a Sociologia, Antropologia, História, Filosofia, etc. E discutir a influência da religião nas relações sociais, políticas e culturais, podendo atuar nos processos de mudança social, bem como os desafios para a inserção das diversas religiões no cotidiano escolar da educação básica. Desse modo, aplicar conhecimentos no sentido de intervenções dentro da sala de aula para um ensino que dialogue com as diversas religiões, com a política, com o exercício da cidadania.

É necessário e urgente contribuir com reflexões para combater formas de proselitismo e confessionalismo no ensino e aprendizagem, e considerar o fenômeno religioso em sua dimensão histórica, social e cultural e que promova o respeito pelas diversidades religiosas, bem como étnicas, culturais, etc. Nesse sentido, pensar uma sociedade democrática para que as diferenças não se traduzam em desigualdades.

E como justificar a importância da discussão sobre religiões para religiosos e não religiosos? É necessário demonstrar como uma dimensão importante desde o início da formação do nosso Estado, que envolve questões sociais, culturais, políticas, e especialmente pelo aumento das pessoas religiosas na esfera pública política, onde apontam suas necessidades, demandas, propostas etc. E propor um ensino contextualizado, baseado em dados empíricos, que discuta, por exemplo, por que existem monumentos religiosos pelas cidades; por que os portugueses no processo de colonização buscavam converter ao catolicismo populações indígenas e negras; por que existem feriados religiosos, etc. Discussões que envolvem relações sociais e culturais, comportamentos, entre outros exemplos.

De acordo com Paiva (2016) quando observamos as narrativas acerca da religião na sala de aula, somos estimulados a uma análise de suas expressões pelos docentes e discentes em determinada realidade social.

Percebe-se o quanto é urgente e necessário ampliar o debate acerca do racismo na instituição escolar. Um grande desafio que, apesar da conquista da Lei 11.645/08, e da Constituição que garante a liberdade religiosa, na realidade, encontramos um crescimento significativo nos casos de racismo religioso contra as religiões afro-brasileiras, principalmente devido ao avanço do conservadorismo, o que repercute nas relações sociais com ideias e valores cristãos hegemônicos. O racismo estrutural atua para silenciar e apagar a cultura das populações negras, suas crenças e práticas religiosas, e a instituição escolar pode colaborar com estas desigualdades ao não contemplar as diversas religiões.

Pensar em alternativas pedagógicas para o ensino de Sociologia pode contribuir para propor conhecimentos sobre as diferentes culturas e religiões, e considerar as diversas epistemologias, sem esquecer da historicidade e da construção social que ocorre no desenvolvimento das sociedades. Desconstruir práticas racistas e ideias fundamentalistas facilita uma consciência crítica sobre a realidade da nossa sociedade e sua diversidade.

Não podemos agir no sentido de uma universalidade, fruto de um projeto colonizador, que defende a hegemonia cristã nas escolas. A ideia de rezar o Pai Nossa nas instituições escolares, por exemplo, demonstra essa perspectiva de seguir com estratégias para que possam legitimar seus valores. Nessa lógica, não dialoga com a diversidade, seja em relação a discentes religiosos ou não religiosos.

Enquanto docente, desejo uma sociedade justa e democrática, portanto, devo atuar no sentido de valorizar a liberdade e igualdade de pensamento dos grupos culturais. Investir em projetos, discussões que contemplem a história e cultura afro-brasileira e indígena, e assim considerar a diversidade religiosa na sala de aula.

Aqui entendemos a intolerância religiosa contra os adeptos do candomblé como elemento do racismo estrutural. E destacamos a importância do livro didático e de outros materiais didáticos para o trato da temática, defendendo a prática da pesquisa para alcançar as diferentes possibilidades da ação pedagógica.

Portanto, destacamos a operacionalização das ferramentas das Ciências Sociais, através da desnaturalização do racismo religioso, fomentando o escrutínio das formas como se configura e se materializa nas relações sociais no cotidiano brasileiro. Destaque à responsabilidade ética e política do(a) professor(a), dentro das potencialidades da escola, das especificidades dos componentes curriculares, na construção de práticas educacionais antirracistas. Daí a importância da produção de materiais para colaborar com docentes, especialmente, sem formação específica na área, e assim possam ampliar o olhar sociológico para debates urgentes e necessários como o racismo religioso e formas de combatê-lo, utilizando as Ciências Sociais e se aproximando de um ensino e aprendizagem que considera as diferenças sem reproduzir as desigualdades e que dialoga com as relações étnico-raciais e a Lei 11.645/08.

Pretendemos ressignificar e reinterpretar os conteúdos propostos pela Lei, assim como o ensino de sociologia no ensino médio. As professoras colaboradoras pretendem seguir utilizando o material ao longo do ano letivo, assim como pretendemos realizar outros testes quando possível para discutir os resultados nos próximos trabalhos e publicações, e buscar melhorias para a sua utilização em sala de aula.

Em suma, os conceitos sociológicos presentes no livro didático do ensino médio podem ser pensados e operacionalizados no sentido de fomentar uma reflexão que permita a superação dos estereótipos, discriminação e racismo religioso, e contribuir para a construção de um ensino-aprendizagem potencialmente transformador e crítico. Faz-se necessário um engajamento político e epistêmico, ou seja, lutas concretas contra o racismo estrutural. Nesse sentido, ao considerar as potencialidades do material de apoio, pretendo realizar outras testagens e aprimorá-lo, e assim seguir com as discussões em sala de aula, bem como aprofundá-las em um possível doutorado.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.
- ANDRE, Maria da Consolação. **O ser negro**: um estudo sobre a construção de subjetividades em afro-descendentes. 2007. 254 f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Universidade de Brasília, Brasília, 2007.
- APPLE, M. **Ideologia e currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- ARAÚJO, Patrício Carneiro. **Entre ataques e atabaques**: intolerância religiosa e racismo nas escolas. São Paulo: Arché Editora, 2017. 300 p.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BASTIDE, Roger. **O candomblé da Bahia, Rito Nagô**. São Paulo, Cia Editora Nacional, 1961.
- BAUMAN, Zygmunt; MAY, Tim. **Aprendendo a pensar com a sociologia**. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.
- BERKENBROCK, V. J. **Candomblé**: formação e compreensão religiosa de uma tradição afro-brasileira. Juiz de Fora: Editora da UFJF, 2018. 236 p.
- BERNARDINO-COSTA, Joaze.; MALDONADO-TORRES, Nelson.; Grosfoguel, Ramón. Introdução Decolonialidade e pensamento afrodiáspórico. In: **Decolonialidade e pensamento afrodiáspórico**. Joaze Bernardino-Costa, Nelson MaldonadoTorres, Ramón Grosfoguel. 1. ed. Belo Horizonte : Autêntica Editora, 2018. (Coleção Cultura Negra e Identidades)
- BERNSTEIN, Basil. **A pedagogização do conhecimento**: estudos sobre recontextualização. Basil Bernstein. Cadernos de Pesquisa, n. 120, p. 75-110, novembro/ 2003.
- BOMENY, Helena et al. **Tempos modernos, tempos de sociologia**: ensino médio.3. ed. São Paulo: Editora do Brasil, 2016.
- BOURDIEU, P. **A distinção**: crítica social do julgamento. Porto Alegre, RS: Zouk, 2007.
- BRASIL. Código Criminal do Império do Brazil (1830). Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/lim-16-12-1830.htm >. Acesso em outubro de 2021.
- BRASIL. **Constituição** (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.
- BRASIL. Edital de convocação 4/2015-CGPII. Processo de Inscrição e Avaliação de Obras Didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático–PNLD 2018. Brasília: MEC, 2015.
- BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História Afro-Brasileira e Africana. Brasília: SECAD/ME, 2004.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996. BRASIL.

BRASIL. **Lei 10.639/2003**, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9. 394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2003/L10.639.htm. Acesso em: 29 dez. 2019.

BRASIL. **Lei 11.645**, de 10 de março de 2008. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm> Acesso em: 10 jan. 2020.

BRASIL. Lei n.13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação– PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF., 26 jun 2014. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011- 2014/2014/lei/l13005.htm>

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. Orientações curriculares para o Ensino Médio. Volume 3 – Ciências Humanas e suas tecnologias. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Básica, pp. 101- 133, 2006a.

BRASIL. Orientações curriculares complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCN+). Brasília: MEC, Secretaria de Educação Básica, pp.87-99, 2006b.

Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: pluralidade cultural, orientação sexual / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.164p.

CAPONE, Stefania. **A busca da África no candomblé**: tradição e poder no Brasil. 2 ed. Ver. E ampl. Rio de Janeiro: Pallas, 2018. 400 p.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. Tese de doutorado Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2005.

CARRANO, Paulo e DAYRREL, Juarez. Juventude e ensino médio: quem é este aluno que chega à escola. In: DAYRREL, Juarez; CARRANO, Paulo; e MAIA, Carla Linhares (org.) **Juventude e ensino médio**: sujeitos e currículos em diálogo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

CAVALLEIRO, Eliane. (org.) **Racismo e Anti-racismo na educação**: repensando nossa escola. São Paulo: Summus, 2001.

COSTA, A. M. F. da. Um breve histórico do ensino religioso na educação brasileira. 2011. Disponível em: <http://cchla.ufrn.br/humanidades2009/Anais/GT07/7.4.pdf> Acesso em 13/09/2021.

CRUZ, Eliane Almeida de Souza e.; OLIVEIRA, Luiz Fernandes de.; LINS, Mônica Regina Ferreira. Ensino de Sociologia Antirracista: reflexões sobre formação docente. InterLegere – Revista de Pós Graduação em Ciências Sociais da UFRN Natal RN, ISSN 1982-1662 nº 18, jan./jun. de 2016 p. 32-57.

CRUZ, Mariléia dos Santos. Uma abordagem sobre a história da educação dos negros. In: ROMÃO, J. (org). **História da Educação do Negro e outras histórias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2005.

DAYRELL, Juarez. **A escola “faz” as juventudes?** Reflexões em torno da socialização juvenil. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1105-1128, out. 2007.

DEUS, Lucas Obalera de. **Por uma perspectiva afrorreligiosa**: estratégias de enfretamento ao racismo religioso. Lucas Obalera de Deus. – Rio de Janeiro: Fundação Heinrich Böll, 2019. 43 p.

ENGUITA, Mariano F. **A Face Oculta da Escola**: educação e trabalho no capitalismo. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FANON, F. (1968). **Os Condenados da Terra**. Rio de Janeiro, RJ: Editora Civilização Brasileira.

FANON, F. Racismo e Cultura. In: **Em defesa da Revolução Africana**. Lisboa: Livraria Sá da Costa, 1980, p. 35 – 48.

FERNANDES, Florestan. A herança intelectual da Sociologia. In FORACCHI, Marialice Mencarini e MARTINS, José de Souza. **Sociologia e sociedade** (leituras de introdução à Sociologia), Rio de Janeiro, Livros Técnicos e Científicos, 1977, p. 11-20.

FERNANDES, Florestan. **Significado do protesto negro**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989. — (Coleção polêmicas do nosso tempo; v. 33).

FERREIRA, Fátima Ivone de Oliveira.; LIMA, Rogério Mendes de. (Re)descobrindo a Alteridade: reflexões sobre o ensino de Antropologia em turmas de educação básica. 29^a Reunião Brasileira de Antropologia. Natal, 2014.

FERREIRA, Michele Guerreiro; SILVA, Janssen Felipe da. O enfrentamento do racismo na construção de currículos decoloniais. In: RODRIGUES; SIMÕES;

MARQUES; TORRES. (Org.). **Educação diversidades e culturas**. Editora Massangana, 2018.

FERREIRA JR, A., BITTAR, M. Educação jesuítica e crianças negras no brasil colonial. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v. 80, n. 196, p. 472-482, set/dez. 1999.

FERREIRA JR., Amarilio. História da Educação Brasileira: da Colônia ao século XX. São Carlos: EdUFSCar, 2010. 123 p.

FILIZOLA, G. J.; BOTELHO, D. M. Lei 10.639/2003: caminhos para desconstrução do racismo epistêmico/religioso no ambiente escolar. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 11, n. 22, p. 59-78, 2 dez. 2019.

FONSECA, Alexandre Brasil; ADAD, Clara (orgs.). Relatório sobre Intolerância e Violência Religiosa (2011-2015): resultados preliminares. Brasília: SDH, 2016.

FLORÊNCIO, Maria A. de. Reflexões sobre o uso do livro didático de sociologia na educação básica. Anais do I Seminário Nacional de Sociologia da UFS 27 a 29 de abril de 2016. Programa de Pós Graduação em Sociologia – PPGS Universidade Federal de Sergipe – UFS.

FREIRE, Paulo. **A educação é um ato político.** Cadernos de Ciência, Brasília, n. 24, p.21-22, jul./ago./set. 1991.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 17ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GAIA, Ronan da Silva Parreira; VITÓRIA, Alice da Silva; ROQUE, Ariel Teixeira. Candomblé no Brasil: resistência negra na diáspora africana. Jundiaí: Paco Editorial, 2020. 108p.

GELEDÉS – INSTITUTO DA MULHER NEGRA. Racismo institucional: uma abordagem conceitual. São Paulo, 2013a. Disponível em: <Disponível em: <https://bit.ly/2wl1pvr>>. Acesso em: 25 out. 2020.

GIDDENS, Anthony. **Sociologia.** 6. edição. Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa, 2001.

GIROUX, Henry A.; SIMON, Roger. Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. In: MOREIRA, Antonio Flávio; TADEU, Tomaz. Currículo, cultura e sociedade. 12. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GOFFMAN, Erving. **Estigma:** notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. 4.ed Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, c1988. 158 p.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: **Educação anti-racista:** Caminhos Abertos pela lei 10.639. – Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. Currículo sem Fronteiras, v.12, n.1, pp. 98-109, Jan/Abr 2012.

GOMES, Nilma Lino. O movimento negro e a intelectualidade negra descolonizando os currículos. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze.; MALDONADO-TORRES, Nelson.; GROSFOGUEL, Ramón. **Decolonialidade e pensamento afrodiáspórico.** 2. Ed. 3 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

GONÇALVES, Ana Maria.; MUNIZ, Tamiris Alves. a permanência da disciplina ensino religioso no currículo escolar brasileiro. Revista Teias v. 15 n. 39 (2014).

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. Como trabalhar com "raça" em sociologia. Educação e Pesquisa. São Paulo, v. 29, nº 1, p. 93-107, jan./jun. 2003.

HOOKS, bell. **Olhares negros:** raça e representação. Tradução de Stephanie Borges. São Paulo: Elefante, 2019. 356 p.

JINKINGS, Nise. A disciplina de sociologia no ensino médio. Trabalho apresentado ao Departamento de Metodologia de Ensino, do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, em concurso de Professor Adjunto, em março de 2004.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar 2015**. Brasília, 2016.

JUNQUEIRA, S. R. A. **Educação e História do Ensino Religioso**. Pensar a Educação em Revista, Curitiba/Belo Horizonte, v. 1, n. 2, p. 5-26, jul-set/2015.

KILEUY, O. & OXAGUIÃ, V. **O candomblé bem explicado**. Rio de Janeiro: Pallas, 2009.

MAÇAIRA, Julia Polessa. **O ensino de sociologia e ciências sociais no Brasil e na França: recontextualização pedagógica nos livros didáticos**. PPGSA / IFCS / UFRJ, 2017. 342 p.

MALDONADO-TORRES Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. In: **Decolonialidade e pensamento afrodiáspórico**. Joaze Bernardino-Costa, Nelson MaldonadoTorres, Ramón Grosfoguel. 1. ed. Belo Horizonte : Autêntica Editora, 2018. (Coleção Cultura Negra e Identidades)

MANHEIM, Karl. O problema da juventude na sociedade moderna. In: BRITO, S. (org.). *Sociologia da Juventude I*. Rio de Janeiro: Zahar, 1968.

MARTINS, Carlos Benedito. **O que é Sociologia**. 38^a ed. - São Paulo Brasiliense, 1994, (Coleção primeiros passos)

MEUCCI, Simone. A institucionalização da Sociologia no Brasil: os primeiros manuais e cursos. Campinas, SP 2000.

MINAYO, Maria Cecilia de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2010. 407 p.

MOORE, Carlos. **Racismo e Sociedade**: novas bases epistemológicas para entender o racismo. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2007. 320 p.

MORAES, Amaury César. Desafios para a implementação do Ensino de Sociologia na escola média brasileira. *Cadernos do NUPPS*, ano 2, vol.1 p. 1-12, set. 2010.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**: identidade nacional versus identidade negra. Petrópolis: Vozes, 1999. 152 p.

MUNANGA, Kabengele (2003) Uma Abordagem Conceitual das Noções de Raça, Racismo, Identidade e Etnia. [Artigo on-line]. **3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação** - PENESB-RJ, Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2014/04/Uma-abordagem-conceitual-das-nocoes-de-raca-racismo-identidade-etnia.pdf>> Acesso em 01 de nov. de 2020.

NASCIMENTO, Abdias. Os orixás do Abdias Pinturas e poesia de Abdias Nascimento. Organizadora Elisa Larkin Nascimento. IPEAFRO e Fundação Cultural Palmares. Brasília, 2006.

NASCIMENTO, Wanderson Flor do. Sobre os candomblés como modo de vida: Imagens filosóficas entre Áfricas e Brasis. *Ensaios Filosóficos*, Volume XIII – Agosto/2016.

NOVAES, R. C. R.; FONSECA, A. B. Juventudes brasileiras, religiões e religiosidade: uma primeira aproximação. In: ABRAMOVAY, M; RIBEIRO A., E., ESTEVES, L. C. G. (Orgs.). **Juventudes**: outros olhares sobre a diversidade. Brasília: MEC/UNESCO, 2007.

NUNES, Ranchimit Batista. História da educação brasileira: o negro no processo de constituição e expansão escolar. Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nor-deste. Natal, 2014.

OLIVEIRA, A. P.; CIGALES, M. O ensino de sociologia no brasil: um balanço dos avanços galgados entre 2008 e 2017. *Temas em educação*, v. 28, p. 42-58, 2019.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. **Educação Antirracista**: tensões e desafios para o ensino de sociologia - *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 39, n. 1, p. 81-98, jan./mar. 2014.

OLIVEIRA, Nathália F. de. A repressão policial às religiões de matriz afro-brasileiras no Estado Novo (1937-1945). (Dissertação de Mestrado) Programa de Pós-Graduação em História Social. Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2015.

PAIVA, A. Dinâmicas do sagrado: falando de religião no ensino de sociologia. In, **InterLegere – Revista de Pós Graduação em Ciências Sociais da UFRN**. Natal RN, ISN 1982-1662 nº 18, jan./jun. de 2016, p. 95-115.

PAIVA, José Maria de. Educação jesuítica no Brasil colonial. In: 500 anos de educação no Brasil / organizado por Eliane Marta Teixeira Lopes, Lucano Mendes de Faria Filho, Cynthia Greive Veiga, - 5. ed. - Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PEREZ, Léa Freitas. Breves notas e reflexões sobre a religiosidade brasileira. In: **Brasil 500 anos**. Belo Horizonte: Imprensa Oficial dos Poderes do Estado; junho/2000.

PORTUGUEZ, Anderson Pereira. **Espaço e cultura na religiosidade afro-brasileira**. Ituiutaba: Barlavento, 2015, 139 p.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino americanas. Edgardo Lander (org). Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. setembro 2005.

RABELO, Miriam C. M. 2014. **Enredos, feituras e modos de cuidado**: dimensões da vida e da convivência no candomblé. Salvador: Edufba.

RABELO, Miriam C. M.. **Obrigações e a construção de vínculos no candomblé**. Mana, Rio de Janeiro, v. 26, n. 1, 2020.

RÊSES, E. S. ...E com a palavra: os alunos Estudo das representações sociais dos alunos da rede pública do Distrito Federal sobre a sociologia no ensino médio. Dissertação de mestrado, Departamento de Sociologia da Universidade de Brasília/UnB. Brasília, 2004.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da Educação Brasileira**. 21. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

ROCHA, Everardo. **O que é etnocentrismo**. São Paulo: Brasiliense, 1994. (Coleção Primeiros passos, 124).

ROCHA, Maria Zélia Borba. **A luta político-cultural pelo ensino religioso no Brasil**. Rev. bras. hist. educ., Campinas-SP, v. 13, n. 2 (32), p. 217-248, maio/ago. 2013

RODRIGUES, J. C. Os outros e os outros. In: **Antropologia e Comunicação: Princípios radicais** Rio de Janeiro: Editora PUC Rio, 2008.

ROMANO, F.G. A luta em defesa da Sociologia no Ensino Médio (1996-2007): um estudo sobre a invenção das tradições. (Dissertação de Mestrado) Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara/SP, 2009.

SANTOS, E. F. **O poder dos candomblés**: perseguição e resistência no Recôncavo da Bahia. Salvador: EDUFBA, 2009.

SANTOS, Mário Bispo dos. A sociologia no ensino médio: o que pensam os professores da rede pública do Distrito Federal. (Dissertação de Mestrado) Departamento de Sociologia do Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Brasília. Brasília. 191 p. 2002.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças**. Cientistas, instituições e questão racial no Brasil, 1870-1930. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SILVA, G.; ARAUJO, M. Da interdição escolar às ações educacionais de sucesso: escolas dos movimentos negros e escolas profissionais, técnicas e tecnológicas. In: ROMÃO, J. (org). **História da Educação do Negro e outras histórias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2005.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais/ Tomaz Tadeu da Silva (org.) Stuart Hall, Kathryn Woodward. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

SOUZA, Maria das Dôres de. Identidade e docência: o professor de sociologia do ensino médio. 1. Ed. Curitiba: Appris, 2016. 223 p.

SOUZA, Jessé. **A elite do atraso**. Rio de Janeiro: Estação Brasil, 2019. 272 p.

UNIBANCO, Instituto Unibanco. Diversidade: Por que estimular a tolerância religiosa no ambiente escolar. In: **Aprendizagem em foco**, nº 33, ago. 2017.

VARGAS, Francisco E. Beckenkamp. **O ENSINO DA SOCIOLOGIA: Dilemas de uma disciplina em busca de reconhecimento**. In.: Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID do Curso de Licenciatura em Ciências Sociais, IFISP/UFFPelV. 02, Nº 04, Jul/Dez/2014. Disponível em:<https://wp.ufpel.edu.br/franciscovargas/publicacoes/artigos/>. Acesso em: Fev. 2022.

VEIGA, Cynthia Greive. Escola pública para os negros e os pobres no Brasil: uma invenção imperial. *Rev. Bras. Educ.* 13 (39) Dez. 2008.

WALSH, Catherine. Interculturalidade e decolonialidade do poder um pensamento e posicionamento "outro" a partir da diferença colonial. *Revista Eletrônica da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Pelotas (UFPel)*. V. 05, N. 1, Jan.-Jul., 2019.

ZANARDI, Gabriel Seretti. De Benjamin Constant à lei 11.684/08: uma breve trajetória das tentativas de inclusão da disciplina sociologia no currículo da escola brasileira. *SOCIOLOGIAS PLURAIS – Revista Discente do Programa de Pós-graduação em Sociologia da UFPR*. Campus Reitoria, Curitiba, v. 1, n. 2, ago. 2013.

WEBER, Max. **Sociologia das religiões**. Editora: Ícone, 2010.

APÊNDICES

APÊNDICE A: TEXTO DE APOIO PARA PROFESSORAS (AS)

TEXTO DE APOIO

Caro (a) Professor (a),

Este trabalho é resultado da pesquisa intitulada “Ensino de Sociologia e antirracismo: desafios e alternativas pedagógicas para o trato da cultura e religiosidade afro-brasileira no contexto da Lei 11.645/08” do Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional (PROFSOCIO). A pesquisa se desenvolveu a partir da identificação e problematização dos modos como as religiões de matrizes africanas são abordadas no livro didático de Sociologia, com o objetivo de propor alternativas pedagógicas para abordagem de conteúdos em sociologia que fomentem discussões que contemplem a cultura e religiosidade afro-brasileira a partir da implementação da Lei 11.645/08. E ao analisar no livro didático de Sociologia “Tempos Modernos, tempos de Sociologia” (2016), discussões acerca do racismo e das religiões afro-brasileiras, identificamos conteúdos que possibilitam a abordagem da temática (cultura, identidade, etnocentrismo, racismo, desigualdades, diversidades, relações étnico-raciais etc.).

Consiste em um material de apoio para professores/as no sentido de contribuir com a reflexão e a ação pedagógica para incentivar outras epistemologias, fomentar o debate para a construção do respeito e valorização das religiões de matrizes africanas que trazem contribuições dos valores civilizatórios da África e de seus descendentes no Brasil. A partir dos conteúdos de Sociologia no Ensino Médio problematizar o racismo religioso, refletir sobre o potencial de conflito relacionado à temática das religiões, suas possíveis bases na desinformação e/ou reprodução de estereótipos, e contribuir para um debate acerca da diversidade cultural e religiosa que envolve as realidades. Possibilitar um ensino que faça sentido na vida de jovens estudantes, mais atrativo e relacionado com o empírico para o exercício da cidadania, combate ao racismo e construção de identidades positivas.

Ao refletir sobre a trajetória da Sociologia como disciplina na educação básica e os desafios dado o seu caráter intermitente, percebe-se as dificuldades em relação a conteúdos e a qualificação docente, e consequentemente a forma como os discentes visualizam e compreendem a disciplina.

Charles Wright Mills (1972) aponta que a Sociologia contribui para o entendimento do que acontece no mundo e como nos situamos nele. Nossa vida cotidiana é social, estabelecemos relações com outros indivíduos, bem como regras de convivência. Nesse sentido, as questões pessoais se relacionam com as estruturas da sociedade, considerando o contexto histórico, os comportamentos e elementos culturais. A imaginação sociológica proposta por Mills (1972) permite ter a consciência e a capacidade da existência de uma estrutura da sociedade, das relações sociais, e assim relacionar com o nosso cotidiano, com nossas experiências. Há uma conexão mais ampla entre indivíduo e sociedade, e o contexto de modificações nos diversos aspectos da sociedade.

Nessa lógica, para as discussões propostas é importante compreender que as noções de raça e racismo envolvem questões sócio-históricas, políticas e econômicas, e refletem as disputas e os conflitos pelo poder. Em vista disso, não basta apenas reconhecer as diversidades de grupos étnico-raciais, para uma educação antirracista, precisamos de novas bases epistemológicas do conhecimento social e histórico para desconstruir discursos e práticas racistas. Desse modo, refletir sobre as mazelas do racismo, conscientes de que as consequências não ocorrem unicamente no ambiente escolar e de que não podemos responsabilizar apenas professores (as) pela sua propagação na sociedade. É importante enfatizar as potencialidades da escola, onde docentes podem constituir importantes aliados na construção de práticas antirracistas. E assim propor ações na busca de modificar atos discriminatórios, contribuindo para que grupos raciais discriminados ao longo da história possam avançar no exercício da cidadania plena. Faz-se necessário um engajamento político e epistêmico, ou seja, lutas concretas contra o racismo estrutural.

Em se tratando da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (Sociologia, Filosofia, Geografia e História), a Base Nacional Comum Curricular – BNCC destaca que as aprendizagens essenciais devem ser desenvolvidas no sentido de uma formação ética. Desse modo, considera “as ideias de justiça, solidariedade, autonomia, liberdade de pensamento e de escolha, ou seja, a compreensão e o reconhecimento das diferenças, o respeito aos direitos humanos e à interculturalidade, e o combate aos preconceitos de qualquer natureza” (BRASIL, 2018, p. 561). No Ensino Médio, os alunos devem desenvolver diálogos entre os diferentes indivíduos, grupos sociais, saberes e culturas distintas, buscando o exercício da alteridade e uma conduta ética. Favorecer o protagonismo juvenil, valorizar a pesquisa, os trabalhos de campo, desenvolver formulação e resolução de problemas.

Nomear o que é semelhante ou diferente em cada cultura é relativamente simples. Bem mais complexo é explicar as razões e os motivos (materiais e imateriais) responsáveis pela formação de uma sociedade, de sua língua, seus usos e costumes. É simples enunciar a diferença. Complexo é explicar a “lógica” que produz a diversidade (BRASIL, 2018, p. 563).

Daí a importância de conhecer e compreender as diferentes culturas e religiões, as instituições, as razões das desigualdades, os conflitos, percebendo as relações de poder. A Base aponta a importância de instigar a curiosidade investigativa para que compreenda o seu lugar no mundo, para transformações e reconhecer as diferenças, considerar a convivência coletiva, pois são sujeitos produtores e produto das culturas e da sociedade de seu tempo. Assim, procurar identificar e problematizar as diferenças e semelhanças em grupos sociais, seja na família, escola, etnias, religiões etc. E valorizar o respeito e a convivência do bem comum, a importância dos direitos humanos e a participação ativa na sociedade (BRASIL, 2018).

“Em suma, o conhecimento do Outro, da outra cultura, depende da capacidade de se indagar para indagar o Outro, atitude fundamental a ser desenvolvida na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Esse é o primeiro passo para a formação de sujeitos protagonistas tanto no processo de construção do conhecimento como da ação ética diante do mundo real e virtual, marcado por uma multiplicidade de culturas” (BRASIL, 2018, p. 567).

A competência específica cinco define: “Identificar e combater as diversas formas de injustiça, preconceito e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos”. E as habilidades que contemplam este estudo: (EM13CHS502) Analisar situações da vida cotidiana, estilos de vida, valores, condutas etc., desnaturalizando e problematizando formas de desigualdade, preconceito, intolerância e discriminação, e identificar ações que promovam os Direitos Humanos, a solidariedade e o respeito às diferenças e às liberdades individuais. (EM13CHS503) Identificar diversas formas de violência (física, simbólica, psicológica etc.), suas principais vítimas, suas causas sociais, psicológicas e afetivas, seus significados e usos políticos, sociais e culturais, discutindo e avaliando mecanismos para combatê-las, com base em argumentos éticos (BRASIL, 2018).

Nesse sentido, o material de apoio para docentes intitulado “Motumbá: um olhar sociológico para o enfrentamento ao racismo religioso” pode ser utilizado na abordagem de conteúdos de Sociologia no ensino médio, possibilita caminhos para uma recontextualização pedagógica que considere a história e cultura afro-brasileira, a postura ética e política no sentido

de pensar a partir de debates, interação com os jovens discentes acerca do racismo e como podemos lutar para combatê-lo. Os textos, imagens, indicações de vídeos e leituras dialogam com questões contemporâneas que envolvem as relações sociais, e assim propor a curiosidade, descoberta, o interesse dos alunos e a socialização de saberes e conhecimentos para aprendizagem crítica e transformadora no sentido de fomentar um olhar sociológico, estranhamento e desnaturalização de práticas racistas. O material é pensado para ser utilizado respeitando a autonomia docente e o seu planejamento para as aulas de Sociologia, serve para inspirar discussões e especialmente, considerar o uso do livro didático para abordagem da temática e efetivação da Lei 11.645/08 com a obrigatoriedade do estudo da História e Cultura Afro-brasileira e indígena. E assim dialogar com as trajetórias sociais, culturais, familiares de discentes e da comunidade para relacionar as discussões às questões concretas do cotidiano.

O material inicia com um trecho da música “Guerra Santa” de Gilberto Gil, que inclusive pode ser trabalhada em sala de aula para uma reflexão no que diz respeito a diversidade religiosa e cultural, a problematização sobre o fundamentalismo religioso, e a importância do respeito às diferenças pensando em sujeitos que tem os mesmos direitos. Em seguida a apresentação da temática e dos objetivos. É dividido em três momentos para abordagem dos conteúdos: a) identidade e cultura, partindo da discussão sobre etnocentrismo e relativismo cultural; b) reflexões sobre a cultura afro-brasileira; c) cultura e religião, com a problematização do racismo religioso como parte do racismo estrutural dentro do processo histórico de ataques e perseguições, negação da humanidade de negros e negras, e as religiões afro-brasileiras, especialmente, reflexões sociais e antropológicas acerca dos candomblés.

O docente pode utilizar as leituras indicadas como também propor outras referências de autores e autoras negras que dialoguem com a temática, bem como tem autonomia na organização e desenvolvimento dos debates, como irá contextualizar, sistematizar os conhecimentos e a socialização dos discentes.

1- IDENTIDADE E CULTURA

Não podemos pensar em uma educação desarticulada da cultura e das tradições culturais. A cultura é dinâmica e o seu entendimento possibilita refletir as transformações da sociedade, pode explicar as diferenças de comportamentos e a diversidade humana. Assim, diz respeito a todos os aspectos da vida social, faz parte de uma construção histórica da sociedade. E diante da diversidade cultural manifestada nas escolas, é essencial uma visão antropológica

sobre os diversos modos de vida, valores e significados dos diferentes grupos para que tenha um currículo intercultural.

As diferenças precisam ser vistas, daí a importância de romper com epistemologias da colonialidade para descolonizar os currículos refletindo sobre a construção de identidades positivas e do embate a todas as formas de preconceito e discriminação. É fundamental um engajamento político e epistêmico e propor ações para que os grupos historicamente discriminados possam, de fato, usufruir de direitos, por exemplo, evitar atividades, atitudes, expressões excludentes; fortalecer a autoestima partindo da representatividade, etc. Refletir sobre as desigualdades sociais e entender que o debate contemporâneo não pode ser feito sem incluir as questões de raça, classe e gênero.

Sobre o conceito de identidade, Stuart Hall em sua obra “A identidade cultural na pós modernidade”, discute que na modernidade, no mundo globalizado, as identidades estão em um acentuado processo seja de modificação ou de fragmentação. Mesmo que haja uma tendência para que as identidades nacionais sobreponham-se às identidades locais, ou seja, as identidades mais particulares, estas têm encontrado formas de defesa na sua própria história. “As identidades nacionais permanecem fortes especialmente com respeito às coisas como direitos legais e de cidadania, mas as identidades locais, regionais e comunitárias têm se tornado mais importantes” (HALL, 2006, p. 73). As sociedades modernas vêm sofrendo várias mudanças, de forma rápida, constante e permanente, porém, as tradicionais tornam-se importantes, trazendo nas suas características uma valorização pelo passado, estabelecendo uma continuidade, agregando passado, presente e futuro. Há nas comunidades tradicionais uma valorização da simbologia, as experiências são passadas de geração para geração (HALL, 2006).

A diversidade se contrapõe à lógica da homogeneização, e envolve relações de poder: tensões, conflitos, disputas. O que importa é entender que a diferença nos enriquece, pois a diversidade deve ser vista como uma oportunidade para aperfeiçoamento pessoal e social que contribui para o nosso desenvolvimento, para nossas relações, enfim, por esse caminho entendemos quem somos. Compreender a diversidade para além do reconhecimento dos diferentes modos de ser, viver, sentir, os diferentes grupos, suas manifestações etc., possibilita a reflexão sobre o eu e o outro nas relações sociais.

Quando discutimos sobre descolonizar os currículos, entendemos que apesar dos avanços, a colonialidade e o próprio colonialismo estão presentes nos currículos, nos livros, nas formações, e assim pode se materializar na ação pedagógica, com uma postura conservadora diante das diversidades étnica, racial, entre outros exemplos existentes nas instituições educacionais e em outros espaços. É preciso desnaturalizar a versão etnocêntrica da nossa

história, e dialogar por exemplo, com a problematização do tema do racismo, do mito da “democracia racial”, compreendendo a diversidade sociocultural do nosso país.

- Refletir sobre o conceito cultura e sua complexidade, e a importância da Antropologia para esse entendimento a partir dos conceitos etnocentrismo e relativismo cultural.
- Em relação a diversidade dos grupos sociais refletir sobre a construção de identidades a partir da cultura que se identifica e compartilha ao longo da vida, pois é dinâmica e se modifica, traz um sentimento de pertencimento, e envolve questões históricas e culturais. E assim compreender a importância da convivência com as diferenças baseada no respeito e diálogo.
- Os jovens discentes devem perceber que o processo de colonização baseado nos ensinamentos e valores cristãos, negava práticas religiosas não católicas, criminalizando-as ao longo da história, ou seja, negava outras culturas. O vídeo “O perigo de uma história única” de Chimamanda Ngozi Adichie fomenta o debate sobre a desconstrução de uma história única baseada no eurocentrismo em relação à cultura africana e afro-brasileira

SUGESTÃO DE DEBATE

- ❖ Após assistir ao vídeo, questionar aos alunos a compreensão que tiveram acerca da desconstrução de uma história única (eurocêntrica) sobre a cultura Africana e Afro-brasileira, e a importância de buscar outros conhecimentos, outras referências (quais autores negros (as) conhecem) para dar visibilidade e representatividade às populações negras.

2- CULTURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA

Esta discussão contempla o conhecimento e importância das Leis 10.639/03 e 11.645/08 ao tratar da obrigatoriedade do estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena, fruto de muitas lutas dos movimentos negros a fim de ressignificar e reinterpretar a história e cultura das populações negras que acabam invisibilizadas ou tratadas apenas no contexto de

escravização, de desprestígio, sem considerar e instigar as riquezas da África, bem como a diversidade da natureza e das culturas, etnias, costumes, conhecimentos, saberes, práticas, crenças etc. Considerar a trajetória das populações africanas no Brasil, mas sem resumi-la a formação da sociedade, pois existe um contexto histórico, político e cultural que nega suas práticas e costumes, precisamos dar visibilidade à cultura afro-brasileira e perceber que nos diversos aspectos do cotidiano temos marcas de tais culturas.

Buscar conhecer mais sobre a cultura Africana e Afro-Brasileira é conhecer sociedades e culturas, compreender a importância de uma educação baseada pelos pilares do respeito e da solidariedade, e convivência harmoniosa. A partir da Filosofia Africana refletir sobre a convivência com o outro, o exercício da alteridade para conhecer e compreender a cultura do outro a partir dos seus significados, preceito básico da antropologia, e assim combater o etnocentrismo que estabelece cultura “superior” e “inferior”.

A filosofia africana *UBUNTU* possibilita reflexões sobre o exercício da alteridade, o sentido de comunidade. Em sala de aula, o debate pode ser feito para a importância e valorização da cultura africana e afro-brasileira. Nesse sentido, permite uma cosmovisão de mundo e do ser baseada na coletividade, no respeito às diferenças, em especial, com práticas religiosas inclusivas.

Pensar a efetividade da Lei 11.645/08 é considerar que não adianta trazer a temática e resumi-la no contexto de dominação, exploração do negro escravizado apenas, bem como o 13 de maio de forma acrítica e o 20 de novembro sem debates mais profundos. E sim, durante todo o ano letivo dialogar com as contribuições das populações negras para a história do nosso país, nos aspectos sociais, econômicos, políticos, culturais. Pensar para além da culinária, danças, vestes, enfim, discutir a importância de negros e negras na luta, resistências, quilombos, trabalho, saberes, por exemplo, pioneiros da metalurgia de ferro, técnicas nas minas, ourives, trabalho com tecidos, falar mais de um idioma, práticas agrícolas, protagonismo das mulheres, vendas, entre outros aspectos.

- Problematizar, por exemplo, as pessoas que ainda pensam a África como apenas um país, esquecem das diversidades do continente. O que os discentes lembram de ter estudado sobre a África e os afro-brasileiros ao longo da trajetória escolar. Já conheciam as Leis 10.639/03 e 11.645/08? Por que são importantes?
- Dialogar com a representatividade de jovens negros (as) e o debate acerca da aceitação de si mesmo e de seus grupos de pertencimento (família, escola etc.), mantendo o

cuidado para evitar constrangimentos; questionar sobre os meios de comunicação, por exemplo, e as representações em relação às populações negras.

SUGESTÃO DE DEBATE

- ❖ Propor um debate sobre o processo de construção da identidade negra, o papel da escola e como a representatividade pode influenciar na formação dessa identidade. Leitura compartilhada da filosofia africana *UBUNTU* (“Eu sou porque nós somos”) para discutir a importância da coletividade, pois, na Sociologia percebemos que não tem como viver isolado e que precisamos conviver com as diferenças, e lutar por um bem estar comum no sentido de uma sociedade justa, democrática e igualitária.

3- CULTURA E RELIGIÃO

Seguindo a discussão sobre cultura, dialogar com as manifestações culturais coletivas que permitem a temática das religiões. Em se tratando de cultura e religiosidade consideramos necessário o debate acerca da trajetória das populações africanas no nosso país. Refletir sobre a negação de suas práticas e costumes, da produção de sua existência e experiências sociais entre os diversos tempos e lugares, os ataques e perseguições e os mecanismos de controle social. Desse modo, propor atitudes éticas, de respeito à diversidade de culturas que são produzidas pelos indivíduos que integram as religiões.

Uma característica notável dos seres humanos é a capacidade de pensamento simbólico, por isso, entender as religiões enquanto sistema simbólico que influencia as relações sociais e organiza a realidade. A temática fomenta debates sobre alteridade, racismo, intolerância e desigualdade social. E dar visibilidade as religiões que não têm espaço nas instituições educacionais. Nesse sentido, iniciar a discussão sobre racismo para justificar a categoria racismo religioso e em seguida fomentar conhecimentos acerca das religiões afro-brasileiras.

Sílvio Almeida (2019) aponta que o racismo é sempre estrutural. E diz que (...) “o racismo é uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertencem” (p. 32). O racismo é parte da ordem social e é reproduzido na instituição. As instituições acabam por reproduzir práticas sociais racistas, seja de forma explícita ou através de microagressões como piadas, silenciamento, isolamento etc. Para combater o racismo é preciso implementar práticas

antirracistas efetivas, como “manter espaços permanentes para debates e eventual revisão de práticas institucionais” (ALMEIDA, 2019, p. 49).

Concordamos com Sidnei Nogueira (2020) que a categoria “intolerância” não instrumentaliza perceber e explicar que a perseguição tem como central o racismo estrutural. O autor afirma:

O racismo religioso condena a origem, a existência, a relação entre uma crença e uma origem preta. O racismo não incide somente sobre pretos e pretas praticantes dessas religiões, mas sobre as origens da religião, sobre as práticas, sobre as crenças e sobre os rituais. Trata-se da alteridade condenada à não existência. Uma vez fora dos padrões hegemônicos, um conjunto de práticas culturais, valores civilizatórios e crenças não pode existir; ou pode, desde que a ideia de oposição semântica a uma cultura eleita como padrão, regular e normal seja reiteradamente fortalecida. É provável que o termo “intolerância” seja mais aceito por conta dos mitos da democracia racial e da democracia religiosa (laicidade). No Brasil tudo o que colocar o povo brasileiro em posição cordial será mais aceito do que qualquer noção que confrontá-lo ou que pode colocá-lo na posição de extremista, excludente e violento (NOGUEIRA, 2020, p. 89).

A partir do racismo estrutural da nossa sociedade, tais religiões são demonizadas e exotizadas, o ataque é a origem negra das religiões de matrizes africanas, como se fossem um grande inimigo que deve ser combatido, utilizam o proselitismo nas palavras, como também ataques aos templos e, mesmo, à integridade física e à vida dos adeptos. Tal pensamento e práticas racistas é que podemos chamar de racismo religioso (FLOR DO NASCIMENTO, 2016).

Os dados do Informe Preliminar Missão Educação e Racismo (2010) – Eixo: Intolerância Religiosa na Educação, apontam que as religiões de matrizes africanas são as que mais sofrem preconceito e discriminação. E com uma associação ao racismo, temos diferentes contornos da discriminação, desde coação para fazer orações cristãs e retirar adereços, até agressões verbais e físicas. Existem registros de demissão e afastamento de professores adeptos ou que abordaram conteúdos sobre a temática, como também proibição de livros e omissão diante de atos discriminatórios (UNIBANCO, 2017).

A falta de conhecimentos colabora com a ignorância que propaga o racismo, os estereótipos, por isso, dar visibilidade à temática possibilita reflexões do cotidiano, os conflitos, o olhar, a ideia de condenar e julgar. Como conviver com as diferenças? Qual a importância de dialogar com os valores civilizatórios africanos e como fazer isso? Uma pedagogia antirracista exige comprometimento, buscar inspirar outros sujeitos que fazem parte da escola, pois para

combater o racismo é necessária uma construção coletiva. Os jovens precisam entender que são sujeitos participantes de direitos, as juventudes negras precisam ser vistas e acolhidas para uma identidade positiva e transformadora, e um ensino-aprendizagem significativo.

- Professores e professoras devem considerar a discussão e análise crítica acerca dos livros didáticos, considerando o que os jovens alunos visualizam ao longo da trajetória escolar sobre as representações das populações negras, por exemplo: a) o contexto e as formas de abordagem; b) as memórias e histórias sobre africanos e seus descendentes que são reproduzidas; c) protagonismo de negros e negras, história, cultura etc. d) contribuições para a construção de identidades positivas.

SUGESTÃO DE ATIVIDADE

Os discentes deverão produzir um texto dissertativo/argumentativo que contemple as discussões sobre o racismo e a importância do respeito e valorização da cultura e religiosidade afro-brasileiras com seus valores civilizatórios africanos.

Para o desenvolvimento da atividade, instigue um olhar sociológico sobre as questões a seguir:

- Considerar as noções de raça e racismo enquanto questões sócio-históricas, políticas e econômicas, que refletem as disputas e os conflitos pelo poder;
- Como a raça constitui nosso imaginário social? Como seguir normalmente diante de casos de jovens e crianças negras assassinadas dentro da própria casa? E por que essa naturalização da morte do corpo negro? Quais as dificuldades de alunos (as) negros (as)?
- Incentivar a curiosidade de conhecimentos sobre o racismo religioso, buscando dados que demonstram a violência que sofrem os povos de terreiros, especialmente, na cidade e/ou comunidade, considerar o potencial de conflito baseado na desinformação e no racismo estrutural.
- Por que persistem os ataques e perseguições às religiões afro-brasileiras?
- O que chamou sua atenção em relação as características das religiões afro-brasileiras? Qual a importância destas religiões para a história e cultura das populações negras?

- Não basta apenas reconhecer as diversidades de grupos étnico-raciais, mas propor novas bases epistemológicas do conhecimento social e histórico para desconstruir discursos e práticas racistas. O que podemos fazer para combater o racismo?

Professores e professoras, devemos buscar reinterpretar e ressignificar no currículo a história e cultura afro-brasileira, no sentido de compreender ações, a luta e resistência do negro que é sujeito de direitos e protagonista da sua história, buscar o diálogo interétnico, inter-religioso e a pluralidade de conhecimentos.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.
- FLOR DO NASCIMENTO, Wanderson. Sobre os candomblés como modo de vida: imagens filosóficas entre Áfricas e Brasis. *Ensaios filosóficos*, v. XIII, 2016.
- FLOR DO NASCIMENTO, Wanderson . O fenômeno do racismo religioso: desafios para os povos tradicionais de matrizes africanas. *Revista Eixo* , v. 6, p. 51-56, 2017.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. De Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- MILLS, C. W. **A imaginação sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar, 1972.
- NOGUEIRA, Sidnei. **Intolerância religiosa**. São Paulo: Pólen, 2020, 160pp. (Coleção Feminismos Plurais).
- UNIBANCO, Instituto Unibanco. Diversidade: Por que estimular a tolerância religiosa no ambiente escolar. In: Aprendizagem em foco, nº 33, ago. 2017.

APÊNDICE B: FICHA DE AVALIAÇÃO DO MATERIAL DE APOIO

AVALIAÇÃO DO MATERIAL DIDÁTICO

Caro (a) professor (a), obrigada por ter aceitado contribuir para a pesquisa ao utilizar o material de apoio intitulado “Motumbá: um olhar sociológico para o enfrentamento ao racismo religioso”, de autoria de Luyza Karla Dantas Rabelo, orientação do professor Dr. José Hermógenes Moura da Costa, resultado da pesquisa “Ensino de Sociologia e antirracismo: desafios e alternativas pedagógicas para o trato da cultura e religiosidade afro-brasileira no contexto da Lei 11.645/08” do Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional – PROFSOCIO, associada Universidade Federal do Vale do São Francisco - UNIVASF.

Com a aplicação/testagem do material, faça uma avaliação a partir dos critérios a seguir:

- **TEMAS/CONCEITOS;**
- **CONTRIBUIÇÕES PARA DOCENTES E DISCENTES;**
- **MOBILIZAÇÃO DE CONHECIMENTOS (RELACIONA-SE COM O MUNDO SOCIAL? POSSIBILITA UMA APRENDIZAGEM CRÍTICA? ETC.);**
- **LIMITES E POTENCIALIDADES.**

Nome (opcional)

1. Formação:
2. Há quanto tempo leciona Sociologia no Ensino Médio?
3. Série que utilizou o material:
4. Teve alguma dificuldade durante a utilização?
5. A fundamentação teórica do material e do texto de apoio é pertinente? Você sugere algum (a) autor (a) e/ou conceitos que podem contribuir com o material?
6. Os debates sugeridos e a questões propostas são pertinentes? E a sugestão de produção textual para os alunos? Os objetivos foram atendidos?
7. Como realizou a abordagem do material? Quais as percepções dos discentes em relação a temática abordada?
8. O material tem potencial como alternativa pedagógica que colabora para um ensino mais contextual e relacionado com a realidade de discentes?
9. Os conceitos trabalhados no material podem ser utilizados em consonância com o livro didático de Sociologia?

10. Comente sua experiência com o texto de apoio e o material, opiniões, críticas, sugestões, potencialidades, desafios etc.

- Por gentileza, deixe um depoimento pessoal sobre a sua experiência com o material didático.
- Comentário final