

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO  
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS  
INSTITUTO DE HISTÓRIA**



**GABRIEL NOGUEIRA DA SILVA**

**A IMPORTÂNCIA DA DIFERENÇA NA CONSTRUÇÃO DO  
CONHECIMENTO HISTÓRICO: A CONVERGÊNCIA DE RAÇA E  
RELIGIOSIDADE BRASILEIRA DENTRO DA SALA DE AULA**

**Rio de Janeiro  
2018**

**GABRIEL NOGUEIRA DA SILVA**

**A IMPORTÂNCIA DA DIFERENÇA NA CONSTRUÇÃO DO  
CONHECIMENTO HISTÓRICO: A CONVERGÊNCIA DE RAÇA E  
RELIGIOSIDADE BRASILEIRA DENTRO DA SALA DE AULA**

Monografia apresentada ao Instituto de História  
da UFRJ como requisito parcial para a obtenção  
do título de Bacharel em História.

Orientador(a): ProfªDrª Cinthia Araujo

**Rio de Janeiro  
Dezembro/2018**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO  
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS  
INSTITUTO DE HISTÓRIA**

**A IMPORTÂNCIA DA DIFERENÇA NA CONSTRUÇÃO DO  
CONHECIMENTO HISTÓRICO: A CONVERGÊNCIA DE RAÇA E  
RELIGIOSIDADE BRASILEIRA DENTRO DA SALA DE AULA**

Gabriel Nogueira da Silva

Monografia apresentada ao Instituto de História  
da UFRJ como requisito parcial para a obtenção  
do título de Bacharel em História.

Orientador(a): Prof<sup>ª</sup>Dr<sup>ª</sup> Cinthia Araujo

**BANCA EXAMINADORA**

---

**Orientadora: Prof. Dr<sup>ª</sup>. Cinthia Monteiro Araujo**

---

**Prof<sup>ª</sup>. Dra. Warley da Costa**

---

**Prof. Dr. Henrique Gusmão**

**Rio de Janeiro, dezembro de 2018.**

*“Bury me in the ocean with my ancestors who jumped from ships, 'cause they knew death was better than bondage.”(COOGLER, Ryan)*

*(EPIGRAFE)*

## **AGRADECIMENTOS**

Escrevo estes agradecimentos extenuado, porém orgulhoso do que construí ao completar essa graduação. A vida de quem é periférico no Brasil é deveras complicada e a conclusão desta etapa da minha formação é muito valorizada

Primeiramente, gostaria de agradecer a minha mãe, Guaciara Nogueira dos Santos, que não me permitiu desistir mesmo nos momentos mais difíceis. Essa vitória é majoritariamente sua.

Gostaria de agradecer a três figuras de essencial importância pra que esse objetivo fosse alcançado. Primeiro, a minha avó Julieta Nogueira que é o ser humano mais forte que eu conheço. Você é o meu alicerce e a minha maior inspiração. Segundo, ao meu pai Marcos Custodio da Silva, por todo o suporte que me deu por todos esses anos. Esse objetivo não seria alcançado sem você. Eu te amo muito e sou imensamente grato. Por fim, ao meu afilhado Vicente Santos, por ter iluminado a vida do Dindo nessa etapa final. Você é e sempre será luz na vida de todos ao seu redor.

A minha querida orientadora, Cinthia Araujo, ser humano do qual me orgulho imensamente de ter conhecido. Obrigado pela passagem do conhecimento e principalmente pela humanidade. Característica rara nos dias de hoje.

Aos meus familiares queridos, meu vovô que está no céu olhando por mim, meus tios e tias, primos e primas, em especial aos meus compadres José Paulo, Laís Oliveira, Natalia Santos e Kaio Leal, pelo suporte, carinho, paciência e compreensão durante todo esse tempo.

Gostaria de agradecer também aos meus melhores amigos Alessandro Dornelis, Fernando Gouvêa, José Lucas Andrade, Dandara Rú, Luiza Alves, Carolina Frias, Jessica Azevedo, Joyce Azevedo, Kayque Dias e Patrick Tavares. Cada um em certo momento dessa jornada foi fundamental pra que ela fosse concluída. Obrigado por acreditarem em mim por todo esse tempo, por me tirarem de lugares obscuros quando minha mente tinha dificuldade de sair sozinha, por todas as risadas e choros que essa formação nos trouxe. Eu os amo por demais.

Aos meus queridíssimos amigos de graduação Samara Duarte, Marianna Alves, Felipe Goebel e Guilherme Ribeiro que foram parceiros demais nessa caminhada. Obrigado!!!

Á todos os meus amigos, alunos e pessoas que deixaram boas impressões na minha vida, sejam do trabalho, do voleibol ou das mesas de bar, que mesmo inconscientemente me ajudaram imensamente a superar todos os desafios, fossem eles físicos, mentais ou emocionais. Bons ou ruins. Sou um ser humano melhor por causa de vocês.

## RESUMO

O presente trabalho tem o intuito de analisar a inserção de história e cultura afro-brasileiras após a promulgação da lei 10369/03 que tornou a mesma obrigatória na Base Nacional de Cunho Curricular, contextualizando em como o papel dos afrodescendentes foi retratado pela historiografia anterior a lei, pela posterior e atualmente. A pesquisa discutirá com fontes que trazem ideias polarizadoras sobre o tema e tem como objetivo questionar o local da diferença, através da observação da representação africana, no ensino básico brasileiro e em como ela pode ressignificar a construção do conhecimento histórico dos estudantes no Brasil.

**PALAVRAS-CHAVE:**1. Diferença; 2. Lei 10369/03; 3. Religiosidade; 4. Currículo;

## ABSTRACT

This research has as its objective to analyze the entrance of Afro-Brazilian History and Culture Teaching after the promulgation of the Law 10369/03, which made it an obligation inside the Brazilian curriculum (BNCC), contextualizing how the role of people of African descent was showed by Brazilian historiography previous to the law and after it. The research is going to discuss with the sources that bring polarizing ideas about this topic and has as its goal to question which is the place of difference in Brazil's school classes through observation of African representation in basic Brazilian education system and how it can change the construction of historic knowledge in Brazilian students.

**KEY WORDS:**1. Difference; 2. Law 10369/03; 3. Religiosity; 4. Curriculum;

## Sumário

INTRODUÇÃO .....	7
CAPÍTULO 1 –PRETEXTO X CONTEXTO: A LEI 10639/03 .....	10
CAPÍTULO 2 – DOCTRINAÇÃO X RACISMO RELIGIOSO: ANALISANDO O BLOG “DE OLHO NO LIVRO DIDÁTICO” .....	18
CAPÍTULO 3 – QUAL O LOCAL DA DIFERENÇA RELIGIOSA NA SALA DE AULA BRASILEIRA? .....	24
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	29
BIBLIOGRAFIA.....	30

## INTRODUÇÃO

Quando se trata de escolas e suas formas de dialogar com a sociedade, a religião sempre foi um tópico de discussão acalorada. Apesar de o Brasil ser um país cultural e religiosamente diverso, possuímos uma população majoritariamente declarada cristã. Na via contrária da liberdade de expressão e de livre exercício de fé religiosa, direitos garantidos pela Constituição Federal, há um movimento crescente de autoafirmação das religiões cristãs em oposição/negação de outras expressões religiosas, caracterizado pelo que vou chamarei nesse texto de conservadorismo. Na área da Educação, este se torna um tema ainda mais sensível. A sala de aula é um espaço que se caracteriza naturalmente pela diferença. Os alunos possuem diversas origens socioeconômicas, com as quais constroem uma ‘bagagem’ cultural que levam consigo para o âmbito escolar.

Opções curriculares e até mesmo posicionamentos socioculturais do professor dentro de sala de aula são por muitas vezes questionados. Sua orientação sexual, sua religião, seu modo de vestir, seus comportamentos sociais, tudo é julgado de acordo com a visão de vida dos alunos. Esse tipo de constante alerta influencia nas escolhas curriculares do docente? Existem algumas matérias “proibidas” ou “pouco recomendadas” a serem lecionadas?

O professor é uma figura-chave nessa questão. Por ser uma função que lida com culturas e relações humanas muito variadas, a docência abarca uma gama complexa de tópicos que são, em potencial, geradores de conflitos. Conflitos esses que são mediados pela figura do professor, que carrega em si grande responsabilidade nesse debate. Através de sua aula, e do posicionamento tido nos tópicos específicos, o professor faz uso de um juízo de valor que é julgado dentro e fora da sala de aula. E é baseado nesse juízo de valor que o professor faz as opções pedagógicas que lhe cabem melhor.

A partir das manifestações populares de 2013, uma vertente mais conservadora se fortalece no país. Através do projeto Escola Sem Partido, criado por parlamentares conservadores, essa vertente tenta fazer-se presente nos ambientes escolares e busca impactar as opções curriculares das escolas e professores. Dentre outros expedientes, as redes sociais têm sido bastante mobilizadas para essa tarefa. Um exemplo disso será objeto de análise nesse trabalho.

O blog “De Olho No Livro Didático” de autoria de Orley José da Silva se dedica a analisar os materiais didáticos usados no cotidiano escolar em busca de sinais de “doutrinação ideológica”. Mais recentemente, também ocupou-se em analisar o texto da Base Nacional Comum Curricular. O autor do blog afirma que a BNCC impõe aos

docentes uma ‘doutrinação’ religiosa de origem afro descendente. Além de afirmar que a BNCC tem o objetivo de corromper o modelo social e familiar cristão que é abarcado pela maioria da população brasileira. Ao fazer essa afirmação, o autor reforça o esquecimento de quem integra os grupos não pertencentes a esse modelo. A intenção do blog é fiscalizar a escola e criticá-la ideologicamente, acusando-a de uma tentativa de doutrinação das crianças expostas ao conteúdo curricular ‘impróprio’ dentro do ideal moral visto como padrão por esses grupos conservadores.

Em 2003, o então presidente, Luis Inácio Lula da Silva promulgou a lei 10639 que incluía o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira nas disciplinas de Ensino Fundamental e Médio em escolas públicas e particulares. Pela primeira vez, passou a ser obrigatória a inclusão cultural desse grupo da sociedade nos espaços de sala de aula, ampliando-se a possibilidade de um democrático debate sobre a diferença, especialmente a diferença que a cultura africana possui. A lei permitia que diversos elementos da afro descendência como a culinária, a dança, a música, o vestuário, a mitologia e a religiosidade que eram relegados socialmente, fossem introduzidos no contexto escolar. Especificamente sobre a religiosidade, como será a ideia deste texto refutar, Silva afirma que a lei 10639 teve como resultado uma ‘doutrinação’ religiosa sobre as crianças em relação à Umbanda e Candomblé. O blog usa como exemplos a representação iconográfica de figuras mitológicas da religiosidade africana e uma dita ‘militância’ dos professores, de quem passaram a ser exigido um conhecimento sobre a influência histórico-cultural africana na sociedade brasileira, mesmo que o modelo judaico-cristão seja majoritário. A preocupação do autor é a de uma tentativa de ‘destruição’ do modelo tradicional cristão que possa ser proveniente de situar crianças na diferença que suas origens possuem.

Como negro, homossexual e provindo de uma família em que a estrutura é patriarcal, a minha origem social é totalmente oposta ao modelo hegemônico na sociedade brasileira. Portanto, situado nesse lugar de fala, defendo que pessoas como eu precisam ser respeitadas em sua individualidade e suas marcas culturais, e a escola pode incentivar a criação desse conhecimento nos alunos dentro da sala de aula, que funciona como um ambiente de encontro com a diferença. Essa temática me é muito querida, pois, pessoalmente, a conquista desse espaço de diferença que a lei 10639 traz é deveras positiva mediante a exclusão histórica da população negra do protagonismo na sociedade brasileira. Temos um histórico social recorrente no século XX de proposital diminuição da importância da população afrodescendente, observada na ausência de

negros e negras em posições de destaque dentro da estrutura sócio-econômica do país, assim como o alto número de negros e negras assassinados ou em estado prisional no Brasil. Um viés historiográfico afirma, inclusive, a existência de um processo de genocídio negro ocorrendo atualmente por aqui.

No contexto dos 15 anos de lei 10639, minha monografia pretende criticar a visão de Silva sobre a doutrinação das crianças em Umbanda e Candomblé, dialogando com pesquisas no campo do ensino de História que analisam a legislação e a produção de material didático, e seu papel dentro da construção do conhecimento histórico dos alunos na formação da sua própria cidadania. Qual a razão de Silva em afirmar que existe um processo de doutrinação religiosa? Por que a preocupação com a quebra do modelo eurocêntrico se faz tão presente na estrutura social do país? Estariam os responsáveis pela manutenção hegemônica do modelo cristão cometendo racismo religioso? E por que se faz necessária a existência da lei pra fixação dos conceitos de diferença e identidade dentro da construção do conhecimento histórico por crianças. Há espaço pra construção dessas diferenças nesse espaço?

Essa pesquisa tem como objetivo responder provisoriamente a essas questões levantadas, analisando em quais condições a lei 10369/03 foi promulgada, o que motivou o crescente interesse no estudo sócio-cultural da população africana na historiografia recente e em como, no campo da Educação, esse processo conflui com o conservadorismo exacerbado no Brasil atual.

No primeiro capítulo, analisar brevemente os contextos de criação e implementação da Lei 10639 a partir de textos de especialistas em história da África e em educação básica. O segundo capítulo tem como foco a análise das questões levantadas por Silva José da Silva em seu blog, debatendo com o mesmo o conceito de doutrinação e de religiosidade no Brasil. Estamos em um processo de abertura de pensamentos em relação à cultura afro? A lei 10369/03 realmente aumentou um processo de doutrinação das crianças nas salas de aula brasileiras? E no capítulo três discuto sobre o lugar da diferença na sala de aula

## CAPÍTULO 1 –PRETEXTO X CONTEXTO: A LEI 10639/03

É de bom senso, para podermos avaliar o impacto do funcionamento da lei 10639/03 dentro das salas de aula no Brasil, façamos uma análise de como a lei foi promulgada e as razões que levaram à necessidade dela. Em seu artigo “Como os tantãs na floresta: Reflexões sobre o ensino de história da África e dos africanos no Brasil”, a Dr<sup>a</sup> Mônica Lima põe luz sobre como devemos tratar esses atores que são sempre esquecidos quando construímos conhecimento histórico no Brasil. A lei 10639/03, promulgada em 9 de janeiro de 2003 e que torna obrigatório o ensino sobre história e cultura afro-brasileira, é criada em torno de uma grande disputa intelectual sobre o tratamento da história dos negros no Brasil. Segundo Monica Lima, uma ala dos historiadores da época via como necessidade a inclusão obrigatória de cultura africana, vendo como nas décadas anteriores, os africanos sempre ocuparam lugares de coadjuvantes nas narrativas sobre a história do Brasil. Os negros na memória social brasileira sempre foram ligados à escravidão e relegados ao papel de vítima do branco colonizador, tendo a historiografia por muitas vezes omitindo as ações ativas desse grupo social.

A inclusão deturpada ou exclusão deliberada de algum aspecto dessa História pode implicar a criação de uma identidade ou de uma auto-imagem distinta da realidade daquele grupo humano, distorcida ou definida segundo elementos ideológicos distantes do real. A História do Brasil, ou melhor dizendo, da sociedade brasileira, é um exemplo claro: durante muito tempo a historiografia ocultou e ignorou a contribuição das sociedades e culturas africanas para a nossa formação social. (LIMA, 2006, p.41)

Esse processo de exclusão da figura do negro como protagonista das mudanças sociais no Brasil por parte da historiografia eurocentrica, aliado a um racismo ainda latente em diversos setores da sociedade, fomentou uma grande deturpação na construção do conhecimento histórico nas escolas e uma diminuição dos valores das contribuições da cultura africana para essa sociedade. Segundo Mônica, essa exclusão se dá devido a forte relação hierárquica e vertical existente entre brancos e pretos, entre colonizadores e dominados, que se perpetuou através da historiografia e dos estudos no campo da antropologia e da sociologia, principalmente ao decorrer do século XX. Importante lembrarmos o quão problemático foi o processo de inclusão dos negros na sociedade brasileira nas décadas seguintes à abolição da escravatura em 1888, com fortes traços racistas inseridos na sociedade no período da Primeira República. Um dos corações dessa política embraquecedora era, como cita Gilberto Maringoni em seu

artigo “O destino dos negros após a Abolição”, a redução do negro á posições subalternas, potencializando o racismo que iria ter seu ápice na política de branqueamento da sociedade brasileira na primeira década do século XX.

A campanha abolicionista, em fins do século XIX, mobilizou vastos setores da sociedade brasileira. No entanto, passado o 13 de maio de 1888, os negros foram abandonados à própria sorte, sem a realização de reformas que os integrassem socialmente. Por trás disso, havia um projeto de modernização conservadora que não tocou no regime do latifúndio e exacerbou o racismo como forma de discriminação (MARINGONI, 2011, p.1)

Entender melhor como o racismo se institucionalizou no nosso imaginário social nos ajuda a analisar em que termos a cultura africana e a população preta foram debatidas dentro de sala de aula durante todos esses anos. Se na própria historiografia, que em teoria é formada por indivíduos que possuem maior grau de cultura e conhecimento técnico, os pretos eram vistos em segundo plano, imagine numa sociedade bombardeada por simbologia e comportamentos que inferiorizaram os negros e suas contribuições pra construção dessa sociedade? Esses questionamentos nos ajudam a raciocinar sobre a necessidade de criação de uma lei que obriga o ensino de uma parte da construção histórica e econômica que Lima irá chamar de obviedade, devido à sua evidente importância no contexto social brasileiro.

Dentro do ensino de história, Lima reforça o estigma da escravidão no prisma de estudo do povo negro no Brasil, principalmente nos casos dos livros didáticos que sempre reforçaram a dicotomia vítima negra-vilão branco, diminuindo o poder participativo dos afrodescendentes na construção de suas próprias histórias.

Nos livros didáticos de História do Brasil, de Geografia e de Integração Social, atualizados por essa visão que se pretendia progressista, surgiram muitos escravos dando duro nas plantations, vítimas da exploração orientada por interesses vinculados ao capitalismo em expansão, ou fugindo para os quilombos em alguns fugazes momentos de rebeldia – rebeldia esta quase impossível, dada a “enorme” capacidade de controle da chibata dos senhores. (LIMA, 2006, P.43)

Portanto, mesmo dentro da história dos pretos, o colonizador branco é quem comanda as ações que decidem sobre suas vidas. Pelo menos era assim que a história social dos negros do Brasil era ensinada na escola. Até mesmo, contribuições da população africana para a construção cultural do Brasil, como a capoeira e o samba, são tratados como assuntos de segunda importância.

Esse aspecto vitimista e redutor do papel dos pretos em sua própria história e na história do Brasil têm como uma das consequências mais profundas um problema de aceitação de alunos negros em relação a sua própria cor. Lima realça o fato quando afirma que a autoestima dos alunos negros foi profundamente afetada por anos de falta de modelos vencedores. Quem gostaria de se identificar como vítima, com o fraco? Fazendo essa análise, posso questionar se esse dado não nos ajudaria a entender as muitas situações de discriminação e preconceito sofrido por estudantes negros nas escolas. Em seu artigo “O não-lugar do sujeito negro na educação brasileira”, as autoras Tamyris Proença Bonilha da Universidade Nilton Lins de Manaus/AM e Ângela Fátima Soligo da Faculdade de Educação da Unicamp, explicitam outra consequência gravíssima do racismo estrutural, que em minha análise, é agravada por historiografia e educação excludente: a evasão de alunos negros na educação básica. Elas analisaram um fenômeno presente em todas as regiões do país, a diminuição de alunos declarados negros no Ensino Médio em comparação ao primeiro bloco do Ensino Fundamental.

Conclui-se, portanto, que a exclusão do negro é um problema nacional, não estando circunscrita a uma região específica, isto é, mesmo havendo significativas diferenças entre as regiões, em todas elas identificou-se o fenômeno da exclusão escolar do negro, algumas com índices mais elevados, outras, menos elevados (BONILHA, 2015, p.45)

Analisando os dados da pesquisa das autoras podemos observar que os alunos pretos vão evadindo da escola com o avançar das séries. Um possível fator para essa evasão é a falta de representatividade que Lima cita em seu texto. Como fazer parte de um processo que sistematicamente me exclui, me diminui? Ao fazer esse questionamento, podemos concluir que a pesquisa das autoras endossa uma das ideias dessa pesquisa: a necessidade de representação de história e cultura africana que a lei 10369/03 obriga o currículo nacional a impor.

A historiografia recente - pós implementação da lei -, tem sido mais aberta em relação ao estudo sócio-cultural africano e sua inclusão no campo da Educação. Segundo Monica Lima, tem havido uma abertura para que cada vez mais pesquisas inseridas na área da história, da sociologia e da educação estejam produzindo conteúdo sobre essa temática. Então, a autora explicita que a lei trouxe uma nova situação-problema pros estudiosos resolverem: como os profissionais que tem em sua formação

uma historiografia extremamente eurocentrica vão estar preparados para lecionar sobre história e cultura africana?

Podemos observar que até hoje existem, nos currículos dos cursos de História das universidades brasileiras, poucas disciplinas específicas sobre a África, assim como praticamente se ignora o tema nos estudos de História Geral do Ensino Fundamental e Médio. Ao tornar obrigatória sua inclusão na Educação Básica, estaremos frente a uma imensa dificuldade: que História será essa a ser apresentada, se a maioria dos professores em sala não teve contato com ela? (LIMA, 2006, P.44)

Esse déficit estrutural na formação dos professores, ao analisarmos, resulta num problemático período de transição que a lei 10369/03 trouxe. A lei por si só não muda muitos aspectos da visão dos negros no ensino. Porém, com a lei passa a ser exigido um maior domínio sobre o conteúdo o que, como previamente dito, provoca uma maior quantidade de pesquisas e estudos voltados para a população negra. Essa deficiência dos profissionais da educação vai diretamente contra a ideia de Orley José da Silva no blog “De Olho No Livro Didático”, que afirma que a historiografia recente cria uma espécie de doutrinação religiosa nos professores. No blog, ele vai chamar esse movimento de correção historiográfica de ‘militância’.

Não obstante, o meio acadêmico que milita em defesa da política de afirmação da cultura religiosa afro brasileira (diga-se, o Candomblé e a Umbanda) nas escolas tem uma visão sincrônica das religiões tradicionais africanas em próprio solo africano. (SILVA, 2016, p.1)

Silva vai trabalhar com a ideia de que o meio acadêmico desvaloriza a participação do negro na construção evolutiva de aspectos culturais de origem europeia, tal qual o cristianismo. Enquanto Monica Lima afirma que é necessária uma maior especialização dos professores da educação básica em cultura africana, Silva vai numa proposta totalmente contrária a de Monica e chamará esse movimento de aproximação do meio acadêmico da história e cultura africana, que a lei 10369/03 provocou, de doutrinação. O blog critica abertamente a estrutura que os pesquisadores estão criando para capacitação dos professores de educação básica nesses tópicos.

A resposta desse embate pode se construir a partir das análises das pesquisas de Monica Lima e de Tamyris Bonilha e Ângela Soligo. O fato do afastamento dos alunos negros do ambiente escolar em todo o país, nos aponta uma direção que é totalmente

contrária a ideia de doutrinação de Silva . E reforça a necessidade de maior aprofundamento da construção do conhecimento histórico por parte dos professores.

Monica trabalha com alguns conceitos em relação a esse aprofundamento do conhecimento histórico dos professores de educação básica. Uma mudança no viés em que se fala de pretos nos livros didáticos e nos planos de aula é um bom começo de acordo com a autora.

Para os professores de Educação Básica, algumas sugestões de caráter geral. Na Educação Infantil, tempo dos primeiros passos na vida social, seria importante semear atitudes positivas e, pela via do lúdico e do afeto, estimular o contato, a admiração, o encanto pela estética e pelo imaginário africano e afro-descendente. Brincadeiras e brinquedos, cantigas e muita “contação” de histórias que falem, lembrem e se refiram ao mundo negro servirão como meios para romper ou evitar que se construam barreiras e preconceitos. (LIMA, 2006, P. 45)

Um dos primeiros movimentos que Lima incentiva é a retirada da noção que o negro é somente a vítima das ações do branco, principalmente na questão escravocrata. Passa a ser necessário estimular para os alunos de educação básica uma nova visão sobre aspectos sócio-culturais dos africanos, tal como a estética, a música, a dança e obviamente, a religião. Desconstruir conceitos que foram perpetuados por anos de eurocentrismo é essencial para a mudança necessária que a autora propõe. A criação de novos conceitos é o caminho que é criticado por Silva no blog.

O ideal de Monica Lima também atenta ao racismo estrutural que ocorre no ambiente escolar, sendo reproduzido por professores que tiveram sua formação baseada na ideia eurocentrica e diminuta das contribuições da população negra pra sociedade brasileira.

Analisando como a lei 10369/03 foi inserida a partir de 2003 o autor Anderson Ribeiro Oliva, da Universidade Federal do Paraná, em seu artigo “A história africana nas escolas brasileiras. Entre o prescrito e o vivido, da legislação educacional aos olhares dos especialistas”, dialogando com Lima, atenta ao fato do despreparo dos professores quanto ao tópico devido à escassa produção acadêmica sobre África no Brasil. Partindo desse viés, Oliva afirma que na educação básica, os alunos precisam de um reconhecimento da pluralidade da sociedade brasileira e como essa necessidade fomentou a criação da lei.

Segundo os PCNs um dos objetivos principais do Ensino Fundamental se apóia na necessidade de que estudantes e professores devam reconhecer e valorizar a “pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro”, e, ao mesmo tempo, conhecer também os “aspectos socioculturais de outros povos (...) posicionando-se contra qualquer discriminação. (OLIVA, 2009, P.144)

O autor destaca especialmente a importância do ensino de história dentro desse processo, citando a importância dos parâmetros curriculares da área de história para a construção dessa noção de pluralidade. Ele também explicita a dificuldade da historiografia anterior a lei em definir que africanos deverão ser estudados para a construção do conhecimento histórico dos brasileiros, apontando uma dificuldade da mesma em situar temporalmente e contextualmente, quais povos de África são responsáveis pela montagem da estrutura cultural do Brasil, tendendo sempre para generalizações e superficialidades identificadas por Lima na historiografia de grande parte do século XX.

Essa dificuldade se viu em cheque com a promulgação da lei 10369/03 em 2003. Oliva reafirma a importância do crescimento dos movimentos negros do final do século XX como propulsor da criação da lei. Na aplicação da mesma, o autor notou em seu início uma disputa ideológica entre o sistema que se perpetuava até ali, o eurocentrico, com o novo fenômeno entre os pesquisadores que o historiador guineense Carlos Lopes vai chamar de *Corrente da Superioridade Africana*, fenômeno que prega a mudança do eurocentrismo pelo afrocentrismo como norte para o ensino. Meio a essa disputa os redatores da lei expuseram a necessidade de ampliação dos horizontes ao invés de uma verticalização do conhecimento.

“É importante destacar que não se trata de mudar um foco etnocêntrico marcadamente de raiz européia por um africano, mas de ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira.” (OLIVA, 2009, P.146)

De acordo com Oliva, os autores da lei tinham como objetivo expandir o conceito de África, estendendo-se por todas as disciplinas da educação básica com o objetivo de quebrar os padrões negativos sobre o continente africano presente na educação até ali e que impactava diretamente na consciência racial dos alunos, como Lima afirmara anteriormente, afetando diretamente a autoestima dos mesmos.

Em História da África, tratada em perspectiva positiva, não só de denúncia da miséria e discriminações que atingem o continente, nos tópicos pertinentes se

fará articuladamente com a historiador afrodescendentes no Brasil e serão abordados temas relativos: – ao papel dos anciãos e dos griots como guardiões da memória histórica; – à história da ancestralidade e religiosidade africana; – aos núbios e aos egípcios, como civilizações que contribuíram decisivamente para o desenvolvimento da humanidade; – às civilizações e organizações políticas pré-coloniais, como os reinos do Mali, do Congo e do Zimbabwe; – ao tráfico e à escravidão do ponto de vista dos escravizados; – ao papel de europeus, de asiáticos e também de africanos no tráfico;- à ocupação colonial na perspectiva dos africanos; – às lutas pela independência política dos países africanos; – às ações em prol da união africana em nossos dias, bem como o papel da União Africana, para tanto; – às relações entre as culturas e as histórias dos povos do continente africano e os da diáspora; – à formação compulsória da diáspora, vida e existência cultural e histórica dos africanos e seus descendentes fora da África; – à diversidade da diáspora, hoje, nas Américas, Caribe, Europa, Ásia; – aos acordos políticos, econômicos, educacionais e culturais entre África, Brasil e outros países da diáspora. (OLIVA, 2009, P. 147)

É pra se destacar também a importância da disciplina de história e em como a promulgação da lei 10369/03 impõe uma ampliação na discussão curricular para a mesma. De forma ampla, através da História, os alunos do Ensino Fundamental terão acesso a uma nova visão do continente africano e toda a sua complexidade. Oliva ainda aponta no texto da lei um antagonismo entre história e cultura, ao qual ele critica, citando uma redução do estudo de ambas já que ele usa a palavra “indissociáveis” pra descrevê-las.

Dialogando com Lima, Oliva também identifica um crescente interesse no aprofundamento da historiografia no estudo sobre história e cultura africana. Entretanto, ele cita que mesmo assim, a produção acadêmica ainda é incipiente, insuficiente pra demanda que a lei 10369/03 trouxe. Questionando o autor do blog, que afirma que a ‘militância’ do meio acadêmico tem como ideal doutrinar os alunos, ainda há um déficit em relação a esse conteúdo na academia.

Em suma, Oliva analisa o impacto da criação da lei 10369/03 e em como a mesma alterou o panorama da historiografia brasileira em relação ao continente do outro lado do Atlântico e em como ainda é pequeno o volume de produções acadêmicas voltadas para a história da África. A pesquisa desse autor traz dados importantes a serem interpretados por minha pesquisa. De 2003 até hoje, por mais que existam esforços institucionais para o aumento de pesquisas sobre o continente africano, o número ainda é pequeno para que alguém possa caracterizar a criação da lei como algo que vá doutrinar os alunos do Ensino Fundamental. A ‘militância’ citada por Silva no blog ocupa, ainda, um espaço muito pequeno dentro da academia segunda a análise de Oliva, portanto, posso afirmar que é refutável o conceito de doutrinação exposto pelo blog devido á incoerência explicitada pelos estudiosos da lei acerca do impacto que a

mesma teve na produção acadêmica e na historiografia recente e em como isso refletiu em sala de aula na construção do conhecimento histórico dos alunos em relação à história e contexto sócio-cultural de África.

## **CAPÍTULO 2–DOCTRINAÇÃO X RACISMO RELIGIOSO: ANALISANDO O BLOG “DE OLHO NO LIVRO DIDÁTICO”**

Em seu blog “De Olho No Livro Didático”, Orley José da Silva afirma que a lei 10369/03 está se tornando uma ferramenta de doutrinação religiosa, afirmando que a produção acadêmica do período pós-lei foca abertamente na construção da religiosidade africana em detrimento de outras vertentes sócio-culturais provenientes do continente africano.

Abastecem esse esforço político e pedagógico a publicação de livros didáticos e paradidáticos, o treinamento de professores nessa temática pelas secretarias de educação, organizações não governamentais e universidades, além do financiamento público de grupos artísticos e culturais com a finalidade de se apresentarem na escola. (SILVA, 2016, p.1)

Como vimos no primeiro capítulo desta pesquisa, Silva afirma que existe uma militância dentro da atual historiografia na tentativa de afirmação da religiosidade afro dentro o ambiente escolar. Orley Silva também afirma a imposição em relação às religiões afro-brasileiras em um processo que exclui a participação ativa de negros na consolidação de religiões de matriz europeia, como o cristianismo. Baseado em textos de suporte, essa pesquisa irá caracterizar essa teoria de Silva como anacrônica, principalmente em relação à aplicação da lei 10369/03 no currículo escolar. Cito no primeiro capítulo da pesquisa o contexto em que a lei foi aprovada e que a mesma encontrou uma forte resistência dentro da academia para ser posta em prática devido à escassez de trabalhos sobre o tema, o que criou um déficit na formação dos acadêmicos. Porém, o autor do blog desconsidera todas as camadas de tensões raciais que esse embate ideológico traz pra dentro da academia e da sociedade e o papel que a cultura africana desempenhou dentro da sociedade brasileira e em como ela foi colocada em conflito pela hegemonia com a cultura do colonizador europeu.

No artigo, “Raça, Identidade Política e Decolonialidade: reflexões sobre as violações de direitos das religiões afro-brasileiras”, os autores Ariadne Moreira Basílio de Oliveira e Lourival Ferreira de Carvalho Neto dissertam sobre a construção da identidade religiosa do Brasil e usam como referencial teórico o conceito de decolonialidade, que será essencial para a compreensão do objetivo dessa pesquisa em debater a ideia de doutrinação proposta por Silva no blog.

Os autores localizam no período imperial português um importante fator para a criação de disputas ideológicas em torno do conceito de raça. A imposição do Império Português sobre a colônia brasileira, seus costumes e como objeto de nosso estudo, suas crenças, foram fundamentais para o estabelecimento de uma relação vertical dentro da sociedade brasileira entre as raças, e a dominação cultural e religiosa de uma sobre a outra. Com a transferência da coroa portuguesa para a colônia do Brasil em 1808, o cristianismo, que já era difundido por aqui através dos jesuítas, se expandiu e se fortaleceu. As religiões de matriz africana, difundidas por aqui através dos escravos, foram ainda mais demonizadas e exotizadas. A disparidade racial e religiosa havia se institucionalizado. Em 1891, com a primeira constituição republicana, Estado e Igreja passam a ser separados no Brasil, pela primeira vez tem-se a ideia que a historiografia do século XX irá chamar de estado laico.

Esse ideal da constituição de 1891 persiste até a nossa constituição atual, promulgada em 1988, e que garante a liberdade de expressão e crença em seu texto. A historiografia da segunda metade do século XX já trabalhava com o ideal do respeito aos direitos humanos nas sociedades ocidentais, como vemos no seguinte trecho:

Na atual Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada aos cinco de outubro de 1988 (CF/88), a liberdade de crença e de expressão, assim como a não interferência do Estado na esfera religiosa, estão asseguradas no artigo 5º, incisos VI e VIII, e no artigo 19, inciso 1º (BRASIL, 1988). Além disso, há uma série de tratados internacionais, como a Declaração Universal dos Direitos Humanos, a Convenção sobre os Direitos da Criança, Pacto Internacional pelos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais e a Convenção Americana de Direitos Humanos, dos quais o Brasil é signatário, que garantem a liberdade de crença e o respeito à diversidade cultural. (DINIZ; LIONÇO; CARRIÃO, 2010)

Entretanto, Ariane Oliveira e Lourival Carvalho Neto irão pontuar, que mesmo com a institucionalização do respeito e da tolerância aos direitos humanos e à liberdade de crença, a sociedade, em seu seio, perpetuava as ideias do período imperial da verticalização entre raças e crenças. O sociólogo Blancarte irá apontar para o fato de que mesmo com os esforços da ONU e dos movimentos pelos direitos humanos, a discriminação religiosa continuava a ser uma realidade na sociedade.

[...] en materia religiosa se debehacer una distinción importante entre discriminación y tolerancia. Se puede ser tolerante con una religión, al mismo tiempo que se le discrimina. La instauración de un régimen de tolerância hacia diversos cultos no es garantía de la eliminación de la discriminación

legal, por no hablar de la social. Pero tampoco la libertad religiosa es sinónimo de no discriminación religiosa. (BLANCARTE, 2003).

Podemos afirmar que, especialmente no Brasil, foram usadas de ferramentas governamentais que tentaram criminalizar a prática das religiões afro-brasileiras, como cita o autor Giumbelli, reafirmando a posição do Estado brasileiro como maior violador e repressor das práticas de religiões de matriz africana, reafirmando a ideia de Blancarte da incoerência entre a ideia do Estado de liberdade a diversidade cultural e os elementos de repressão que o mesmo os impõe:

Mesmo porque a simples garantia de liberdade religiosa não exclui a existência de leis que criminalizam religiões não hegemônicas, como no caso do código penal brasileiro de 1890, que criminalizava a prática do espiritismo (GIUMBELLI, 2008) ou ainda o atual código penal, formulado em 1940, que continua a criminalizar a prática do curandeirismo sendo esse artigo, (art. 284) uma evidente herança dos artigos que criminalizavam práticas espíritas e uso da magia, no código penal anterior (art. 156, 157, 158). Na realidade o Estado se mostra como um dos maiores violadores das religiões afro-brasileiras.

Portanto, podemos analisar que o próprio Estado brasileiro conduz uma estrutura que reforça a verticalização racial, portanto, reforçando o racismo dentro da sociedade. O conceito de decolonialidade nos faz entender em como essas disputas por hegemonia se colocaram de uma maneira a rebaixar a identidade cultural africana e exaltar a identidade cultural eurocêntrica que veio com a inserção da coroa portuguesa no Brasil e se estabeleceu através de uma estrutura racista imposta pelo Estado. Essa estrutura será a base do que os teóricos vão nominar como racismo religioso.

Em seu artigo “O Fênomeno do Racismo Religioso: desafios para os povos tradicionais de raízes africanas”, o autor Wanderson Flor do Nascimento explicita como essa estrutura racista impacta a existência das religiões afro-brasileiras nos dias de hoje. Nascimento pontua uma exacerbada violência em relação à quem permite-se viver a africanidade no Brasil dos dias de hoje:

Em meio a esse cenário violento, vemos, nos últimos anos, um número cada vez maior de perseguições e ataques às pessoas e aos territórios que experienciam maneiras africanas de viver, em nosso país. Notícias de templos incendiados, invadidos, derrubados e de pessoas que praticam o que se tem chamado de “religiões de matrizes africanas” sendo agredidas, desrespeitadas, mortas têm sido frequentes nos meios de comunicação (GUALBERTO, 2011). Sem muita dificuldade, encontramos diversos blogs e

outros sítios eletrônicos dedicados a mapear e dar visibilidade a esses casos de violência (NASCIMENTO, 2017)

O conceito de decolonialidade, mobilizado por Oliveira e Carvalho Neto, e a manutenção da verticalização racial entre pretos e brancos nos ilumina na questão do racismo religioso no Brasil. O cristianismo, com a ajuda do Estado, se consolidou como a religião hegemônica dentro da sociedade. Com essa consolidação, formou-se uma rejeição profunda a tudo que não é cristão. Porém, Nascimento afirma que a violência de fato é bem maior com as religiões de origem africana, de origem preta:

Atritos e discordâncias entre perspectivas religiosas são uma constante na história do mundo. E em nosso país não é diferente. Mas aqui, há uma maneira muito particular dessas desavenças se expressarem. A hegemonia das crenças cristãs não faz com que qualquer religião não-cristã seja atacada *da mesma forma*.

Quantos templos budistas, quantas sinagogas, quantas mesquitas vimos serem derrubadas pelo Estado ou incendiados por gestos de intolerância? Quantas pessoas não-cristãs que não praticam as “religiões de matrizes africanas” vemos serem mortas, sofrerem tantos tipos de violências físicas e verbais apenas por não serem cristãs? Quantas práticas de origem europeia que evocam magias e feitiçarias (como os grupos *Wiccans*, por exemplo) vimos serem perseguidos em redes abertas de TV e rádio nacionais, embora sejam bastante disseminadas no Brasil? (NASCIMENTO, 2017)

Fica claro que o fato das religiões afro-brasileiras terem suas raízes na população preta do país têm um papel de suma importância no direcionamento da agressividade e do ódio que os seguidores dessas religiões sofrem no Brasil. Portanto, pra discussão da nossa pesquisa é essencial compreendermos o conceito de raça e em como esse conceito se insere na atual conjuntura de intolerância religiosa no país.

Wanderson Nascimento cita as ideias de exotização e demonização das religiões afro-brasileiras para justificar a violência sofrida pelas mesmas. Essas ideias debatem com o conceito de demonização do ‘Outro’ de Dussel, onde o autor usa o conceito como propulsor da violência das religiões hegemônicas sobre as não hegemônicas dentro de uma sociedade:

Todo el "mundo" imaginário del indígena era "demoniaco" y como tal debía ser destruido. Ese mundo del Otro era interpretado como lo negativo, pagano, satánico e intrinsecamente perverso. El método de la tabula rasa era el resultado coherente, la conclusión de un argumento: como la religión indígena es demoniaca y la europea divina, debe negarse totalmente. La primera, y, simplemente, comenzarse de nuevo y radicalmente desde La segunda enseñanza religiosa (DUSSEL, 1994).

Portanto, podemos concluir que a ideia de raça está intrinsecamente ligada à ideia de religião no Brasil. A intolerância religiosa da sociedade é fortemente pautada no racismo que a mesma reproduz. A antropóloga peruana Rita Segato afirma que o racismo é um produto da disputa por hegemonia, causada pelo encontro de distintos povos dentro de uma sociedade:

El racismo es siempre un producto de La historia, es decir, de relaciones que se dieron, históricamente, entre pueblos, con sus respectivas marcas raciales. El racismo es La consecuencia de La lectura, em los cuerpos, de La historia de un pueblo. Es la lectura del aspecto físico de los pueblos en tanto que vencedores y vencidos, y la atribución automática, prejuiciosa, de características intelectuales y morales que, de forma alguna, son inherentes a esos cuerpos. (SEGATO, 2007)

Como já analisamos através do conceito de decolonialidade, nessa disputa hegemônica, o eurocentrismo foi vitorioso na construção da identidade cultural brasileira. Afro-brasileiros, derrotados dentro desse prisma, portanto são alvos de repúdio e violência. Seus costumes, suas danças, sua identidade cultural foram demonizadas através das décadas que sucederam o Brasil Império. Com a vitória do viés ideológico do eurocentrismo e sua identidade cultural vista como verdade absoluta (DUSSEL, 1994), as outras formas sociais que construíram a pluralidade cultural do Brasil foram institucionalmente, através de estruturas estatais, e cotidianamente, através de comportamentos racistas da sociedade, excluídas do modo de vida padrão que os indivíduos da nossa sociedade deveriam seguir. Portanto, a ‘raça’ derrotada deve ter sua tradição e sua cultura destruídas, fato que podemos ver no Brasil através da completa omissão de características da cultura africana na elite brasileira (OLIVEIRA e CARVALHO NETO, 2016), que não representa a pluralidade cultural e religiosa do país, perpetuando o espectro do colonizador. Um fato histórico que posso usar como embasamento dessa afirmação é o fato do Brasil jamais ter tido um chefe de estado afrodescendente.

Portanto, quando Orley José da Silva questiona a promulgação da lei 10369/03 e sua importância na reafirmação e no empoderamento da raça negra no Brasil através de um maior conhecimento da história e cultura de seus ancestrais, ele ignora a enorme resistência que a cultura eurocêntrica inflige ao país e a hierarquização das raças, que persiste em existir no seio da nossa sociedade. Oliveira e Carvalho Neto vão afirmar que para quebrar esse paradigma e essa verticalização racial, é necessário que o Estado, o mesmo que como analisamos na pesquisa fomentou a manutenção da estrutura racista,

utilize de seu poder institucional na criação de ações afirmativas com a intenção de horizontalizar a ideia de raça no Brasil:

Para ajudar na construção de identidades positivas é preciso que o Estado garanta mais que a tolerância religiosa. O respeito e alteridade devem ser norteadores das nossas ações para que sejam valorizadas as diferentes expressões culturais, identitárias e religiosas no Brasil.” (OLIVEIRA e CARVALHO NETO, 2016)

A influência do Estado torna-se então essencial para a desestigmatização que a cultura africana precisa pra ser respeitada perante a sociedade. E é nessa conjuntura que a lei 10369/03 se insere. Não como uma alegoria doutrinadora, mas sim como uma maneira de reparação e na tentativa de redução do racismo estrutural no Brasil. O contato com as crianças na sala de aula com os aspectos positivos da influência africana na nossa formação sociocultural tem como objetivo incentivar o respeito à diferença dentro do ambiente escolar. É preciso incluir as tradições africanas na construção do conhecimento histórico dos estudantes brasileiros. E quanto a nossa pesquisa, precisamos nos questionar: há espaço pra diferença dentro das nossas salas de aula?

### **CAPÍTULO 3–QUAL O LOCAL DA DIFERENÇA RELIGIOSA NA SALA DE AULA BRASILEIRA?**

Observando o ambiente escolar como um campo democrático, esse local seria o mais apropriado pra convivência concomitante das diferentes raízes culturais que formam a sociedade brasileira, como vimos nos capítulos anteriores. O conceito teórico de diferença passa a ser fundamental para analisarmos como ela é trabalhada dentro das salas de aula no Brasil.

A produção do campo da Educação não tem como novidade essa relação entre escola e diferença como explicitam Fernanda Pereira de Moura e Cinthia Monteiro de Araujo em seu artigo “Qual o lugar da diferença numa escola sem partido?”, que será a nossa base na discussão deste capítulo. O debate historiográfico se fortaleceu durante a segunda metade do século XX (MOURA e ARAUJO, 2018), ressignificando os conceitos de cultura, identidade e diferença. Existe uma multiplicidade do conceito de diferença e em como ela se insere no cotidiano escolar, das quais iremos nos basear em duas: 1) a diferença como fator desafiador e perigoso para a escola e 2) a diferença como fator inerente a existência da escola. As autoras afirmam que o próprio acesso à escola já é um fator de diferença entre os indivíduos:

A própria escolarização já é em si mesma uma marca de distinção entre os que tiveram acesso e os que não tiveram acesso à escola. Além disso, internamente também são forjadas distinções que, por meio dos tempos e espaços escolares, criam permissões e interdições, possibilidades e incapacidades, visibilidades e inexistências. (MOURA e ARAUJO, 2018, p.2)

Entendo que a escola é por si mesma uma criadora de diferença e que a mesma deva ser tratada com naturalidade nesse ambiente. Essa noção é refutada por algumas concepções que viam a diferença como algo negativo e algo a ser combatido, tendo a igualdade como objetivo a ser alcançado (MOURA e ARAUJO, 2018), visão que exclui a importância que a discussão da diferença dentro desse ambiente traz. As autoras trazem um prisma no qual a diferença é construída a partir dos diferentes ‘backgrounds’ que ocupam o mesmo espaço, conceito que dialoga com o da antropóloga Rita Segato e sua ideia de disputa entre culturas. E é na Antropologia que as autoras vêem a resposta sobre um conceito que é essencial pra análise desta pesquisa: o de cultura:

É possível afirmar que vêm da Antropologia contribuições fundamentais na tentativa de representação do fenômeno que chamamos cultura; dentre elas, destacamos a desconstrução do eurocentrismo, que opunha cultura à

civilização, o reconhecimento de todas as culturas como igualmente legítimas, ao propor o relativismo cultural e, ao mesmo tempo, a observação crítica sobre a incomensurabilidade que isso gera. (MOURA e ARAUJO, 2018, p. 4)

O fenômeno cultural segundo a Antropologia se dá no reconhecimento de todas as culturas como igualmente importantes dentro da sociedade. E esse fenômeno se dá a partir de um ideal de fronteira, onde todas as culturas convergem (APPADURAI, HALL e GARCIA CANCLINI) e onde o conceito de cultura se faz empírico. Dentro desse recorte teórico, pesquisadores da área do Currículo enxergam na diferença algo a ser valorizado:

Apoiadas nessa concepção de cultura, pesquisadoras do campo do currículo (LOPES, 2005, GABRIEL, 2010, MACEDO, 2006) afirmam que as políticas de currículo podem ser entendidas como políticas culturais, recontextualizadas e hibridizadas nas diferentes instâncias de sua elaboração e implementação. Assim, falar da dimensão cultural dos currículos é afirmar a capacidade de produzir, validar e difundir significados, ou seja, é afirmar o currículo como um espaço de significação em suas funções semântica, epistemológica e política. E, dessa forma, reconhecê-lo como um espaço de disputas, um “território contestado”, como afirma Tomaz Tadeu Silva (1995). (MOURA e ARAUJO, 2018, p.5)

O Currículo passa a ter uma importância exacerbada na construção do conhecimento histórico e da percepção das diferenças dentro do ambiente escolar, ao se afirmar como um campo de disputas culturais, do reconhecimento da diferença e como elemento de produção do social. Michael Apple afirma que o currículo é uma das armas de difusão e criação de hegemonia usada pelas classes dominantes para estender sua influência dentro da sociedade. Algo que Orley José Silva observa no blog como tentativa do governo petista em impunhar uma doutrinação ‘marxista’ e ‘esquerdista’ dentro do currículo brasileiro através da criação da lei 10369/03:

Segundo o Orley José Silva (2014), nessa “subjetivação dos sujeitos” (sic), o livro didático teria papel fundamental uma vez que “traz uma visão marxista de praticamente tudo”. Segundo o autor, seria com esse olhar “marxista” que o aluno “aprende a ver o mundo, a religião, a história, a sociedade, o estado, a família e suas relações com o ambiente, consigo mesmo e com o outro”. Ainda segundo Silva (2014), a suposta doutrinação marxista estaria focada nas questões relacionadas “a moral e os costumes” enquanto as questões relativas ao poder, à autoridade (que ele destaca que se referem também à autoridade familiar) e às instituições sociais, seriam alvo de uma doutrinação anarquista. (MOURA e ARAUJO, 2018, p.11)

O Currículo se coloca então como um espaço em que se define e se delimita a diferença. Podemos afirmar então que o lugar da diferença na escola é um lugar que é constituído pelas práticas curriculares (MOURA e ARAUJO, 2018), e na multidimensionalidade que essas práticas trazem pra noções de cultura.

E é ao analisarmos a construção do Currículo no Brasil que chegamos ao cerne dessa pesquisa: existe uma tentativa estatal de institucionalizar uma ideologia ‘marxista’ e uma doutrinação religiosa no ensino de história e cultura africana através da lei 10369/03 como afirma Orley José da Silva em seu blog? A resposta desse questionamento tem base na argumentação de Silva e em como podemos achar inconsistências, incoerências e até anacronismos na mesma. Ao afirmar que existe um projeto político-pedagógico com a intenção de doutrinar crianças nas religiões de matriz africana, Silva desconsidera diversos fatores sobre os conceitos de raça (visto nos capítulos anteriores). Para dar embasamento à sua teoria, o autor afirma que o currículo atual privilegia o estudo da religiosidade africana:

Nas últimas edições recomendadas do livro didático, valores e símbolos cristãos já vinham perdendo espaço e importância. Mas na edição deste triênio, referências aos fundamentos da fé cristã que já eram escassos praticamente desaparecem, restando apenas registros do folclore e da tradição cultural do catolicismo romano popular. Em contrapartida, privilegia o sincretismo religioso e destaca pedagogicamente aspectos doutrinários e práticos de religiões de matriz africana, esoterismo, bruxaria, além da mitologia clássica. Corrobora-lhes o status de manifestação cultural e de maneiras alternativas para o exercício da espiritualidade. É o emprego do laicismo de uma via só porque esquece e substitui valores caros para as culturas judaica e cristã predominantes na constituição da crença e da moral da maioria dos brasileiros (SILVA, 2014, p. 1)

Ao fazer essa afirmação, Silva reforça o mesmo ideal do movimento Escola Sem Partido, que também concorda com a questão da doutrinação ideológica das crianças, chegando a afirmar que no Brasil existe uma ‘exploração política’ de crianças e adolescentes (MOURA e ARAUJO, 2018). O autor afirma que existe uma predileção curricular em relação ao modelo político de esquerda em detrimento ao de direita no Brasil.

Especificamente sobre religiosidade, o autor chega a afirmar que existe uma preponderância iconográfica de figuras africanas e uma diminuição de simbologia cristãs nos materiais didáticos (SILVA, 2016), ao tratar a religiosidade africana como manifestação cultural, fenômeno que ele vai chamar de ‘laicismo de uma via só’. Esse argumento se enfraquece ao ser notado em materiais didáticos pós-lei 10369/03, que as

iconografias cristãs continuam sendo a grande maioria das representações religiosas nos materiais didáticos brasileiros (MOURA e ARAUJO, 2018). Essa errônea visão de Silva é o que fomenta sua argumentação mais forte no blog: a de que crianças estariam sendo doutrinadas em Candomblé e Umbanda:

Alunos de escolas públicas e privadas, inclusive confessionais, que estudarem com os livros didáticos/2016 do MEC para crianças de 6 a 10 anos, serão doutrinados sistematicamente no Candomblé e na Umbanda (SILVA, 2016, p. 1).

Esse fato, para Silva, tem como uma de suas bases um suposto aumento de estudantes se assumindo de religião de matriz africana (Umbanda e Candomblé), especialmente jovens negros, responsabilidade que Silva atribuirá a doutrinação religiosa que ele afirma existir (MOURA e ARAUJO, 2018). Mas, ao chegar nessa conclusão o autor desmerece os anos de estudo e, de fato militância, do movimento negro do país (LIMA, 2009) e os anos de repressão e estigma que a estrutura racista estatal trouxe para elementos culturais de origem africana, e por conseqüência, Candomblé e Umbanda, como vimos no capítulo 1. Além disso, a historiografia recente também observa um aumento nos ataques com violência à templos de religião africana (NASCIMENTO, 2009) e as crianças e adolescentes praticantes de Candomblé e Umbanda nas escolas brasileiras (MOURA e ARAUJO, 2018).

Podemos concluir ao analisarmos o blog, que Silva tem uma ideologia persecutória em relação às religiões de matriz africana, como as autotas observam no seguinte trecho:

É importante mencionar que ao verificarmos todas as postagens do blog, desde seu início em 2014 até hoje, pudemos observar inúmeras críticas à presença de imagens e lendas do panteão das religiões de matriz africana e aos textos explicativos sobre os fundamentos destas religiões, mas que não pudemos encontrar nenhuma observação aos mesmos itens (imagens, lendas e textos explicativos) de nenhuma outra matriz religiosa. Enquanto imagens de orixás negros retirados de livros didáticos e paradidáticos são apresentadas a todo momento no blog como prova da doutrinação em umbanda e candomblé, não são apresentadas nenhuma das inúmeras imagens de personagens icônicos do cristianismo, sem dúvida alguma os mais super-representados em todos os livros didáticos de história, assim como não são apresentadas as imagens trazidas pelos livros didáticos e paradidáticos do panteão de deuses egípcios, gregos, romanos e nórdicos. (MOURA e ARAUJO, 2018, P. 12)

Ao analisarmos esse posicionamento parcial de Silva, nunca adequado dentro da academia, podemos identificar uma tendência persecutória do autor em relação às religiões de matriz africana. Ele ignora completamente o fato de existir representações iconográficas de outras religiões não-cristãs nos materiais didáticos do MEC pós-lei 10369/03, exacerbando seu discurso contrário apenas as religiões de origem africana.

Concluimos, portanto, que a diferença é um ponto de constante polêmica dentro da conjuntura ideológica do Brasil atual. E o confronto de diferentes culturas, quando encontram-se em estado de convergência, tendem a se tornar conflitantes. Parcialidade não pode ser um norte para avaliar esses questionamentos e não pode servir de resolução para as disputas por cultura. Posso afirmar então que a lei 10369/03, possui o intuito de equilibrar essa disputa ideológica em que os símbolos e traços culturais africanos são ostensivamente marginalizados. A historiografia recente nos mostra uma tentativa de reparação em relação à estrutura racista histórica e deflagra a importância que essa reparação tem na democratização do conhecimento histórico para as crianças e adolescentes brasileiros, mas encontra em autores como Orley José Silva e em movimentos como o Escola Sem Partido forças motoras na direção contrária. Essas forças estão agindo em ‘modo de defesa’ ao modelo estrutural verticalizado e hierarquizado do século XX, onde a diferença tem seu espaço negado dentro de sala de aula.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nos textos em que usamos como base teórica nessa pesquisa e nas análises feitas do blog “De Olho No Livro Didático” de Orley José da Silva, afirmo que a lei 10369/03 é uma das tentativas institucionais de diminuição do conflito de culturas que encontra na escola o lugar perfeito para se construir. Podemos afirmar, baseados nos estudos acadêmicos, que a sociedade brasileira atual foi formada em cima de um sistema vertical, que privilegia o eurocentrismo em detrimento do africanismo. Portanto, as tensões raciais são inerentes à nossa sociedade. A criação da lei é uma tentativa de contribuir para modificar essa estrutura classista e racista do nosso país. A partir do meu ideal de diferença, posso concluir que esse embate ideológico, caracterizado pela disputa de diferentes culturas, marginalizara a cultura africana e como resultado, sua religiosidade. Devemos observar então, que a sala de aula é o local em que essa diferença tem a necessidade de ser exposta, debatida e cooptada. Portanto, deverá haver sim um espaço pra diferença no ambiente escolar brasileiro e é através do currículo que essa diferença é estimulada e trazida pra realidade das crianças e adolescentes. Parafraseando, Fernanda Pereira de Moura e Cinthia Monteiro de Araujo, “uma escola sem partido é uma escola sem diferenças, sem vida e sem futuro”.

Havemos então de valorizar a diferença na construção do conhecimento histórico dos jovens brasileiros, trazer para a rotina deles, as simbologias e representatividades que todas as culturas que formaram a identidade cultural do nosso país e democratizar o acesso ao conhecimento dessas diferentes expressões culturais. O Brasil é um país que se caracteriza pela diversidade e pela diferença. E sempre terá que existir espaço pra elas nas salas de aula brasileiras.

## BIBLIOGRAFIA

BLANCARTE, R. J. **Discriminación por motivos religiosos y Estado laico: elementos para uma discussão.** Estudos Sociológicos, v. XXI, n. 2, pp.279- 307, 2003  
40. **Laicidad y laicismo en América latina.** Notas críticas de Estudios Sociológicos, v. XXVI, n. 76, pp. 139-164, 2008.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO; SECRETARIA ESPECIAL DE POLÍTICAS DE PROMOÇÃO DA IGUALDADE RACIAL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.* Brasília:MEC, 2004, p. 17, p.18 e p.21.

BONILHA, Tamyris. O não-lugar do sujeito negro na educação brasileira. Universidade Nilton Lins, Manaus/AM, Brasil.

DINIZ, D.; LIONÇO, T.; CARRIÃO, V. **Laicidade e ensino religioso no Brasil.** Brasília: UNESCO: Letras Livres: Ed. UnB, 2010. 112p

DUSSEL, Enrique. 1993. **1492: elencubrimientodelotro :haciaelorigendel mito de lamodernidad:** La Paz: Plural editores: UMSA,1994.

FLOR DO NASCIMENTO, Wanderson. O FENÔMENO DO RACISMO RELIGIOSO: DESAFIOS PARA OS POVOS TRADICIONAIS DE MATRIZES AFRICANAS. In: Revista Eixo. Brasília-DF, v. 6, n. 2 (Especial), novembro de 2017

GABRIEL, Carmen Teresa. Conhecimento escolar, cultura e poder: desafios para o campo do currículo em "tempos pós". In: MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. (Org.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas.** 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 212-248.

GARCIA CANCLINI, Nestor. A cultura extraviada nas suas definições. In: DIFERENTES, desiguais e desconectados: mapas da interculturalidade. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2007. p. 35-53.

GIUMBELLI, E. **A presença do religioso no espaço público: modalidades no Brasil.** Religião e Sociedade, v. 28, n. 2: Rio de Janeiro. 2008

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções de nosso tempo. **Educação e Realidade,** Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 15-46, jul./dez. 1997.

KING, Winston L. Religion [First Edition] in: JONES, Lindsay (ed.) Encyclopedia of Religion – Second Edition. Chicago: Macmillan, vol. 11, p. 7692-7701, 2005.

MARINGONI, Gilberto. História - O destino dos negros após a Abolição In; IPEA; 2011 . Ano 8 . Edição 70 - 29/12/2011

MOURA, P. Fernanda. ARAUJO. M. Cinthia. Qual o lugar da diferença numa escola sem partido? Quaestio - Revista de Estudos em Educação, v. 20, n. 3, p. 617-635, 18 dez. 2018.

OLIVA, Ribeiro Anderson. A história africana nas escolas brasileiras. Entre o prescrito e o vivido, da legislação educacional aos olhares dos especialistas (1995-2006). In: HISTÓRIA, São Paulo, 28 (2): 2009, P.143-150

OLIVEIRA, B.M. Ariadne. NETO, C.F. Lourival. Raça, Identidade Política e Decolonialidade: Reflexões sobre as violações de direitos das religiões afro-brasileiras.” In: VI CONGRESSO INTERNACIONAL CONSTITUCIONALISMO E DEMOCRACIA: O NOVO CONSTITUCIONALISMO LATINOAMERICANO. Rio de Janeiro, 07 de setembro de 2017.

SEGATO, Rita L. **Antropologia e direitos humanos: alteridade e ética no movimento de expansão dos direitos universais**. Mana vol.12, n.1 Rio de Janeiro. 2006. **Ciudadania: Por que no? Estado y sociedad en el Brasil a la luz de un discurso religioso afro-brasileño**. In: La nación y sus otros. Raza, etnicidad y diversidad religiosa en tiempos de Políticas de la Identidad. Buenos Aires: Prometeo Libros, 2007.

SILVA, Orley José da. Candomblé e Umbanda em livros didáticos/2016 do MEC para o ensino fundamental. **De olho no livro didático**. Goiânia, 2016. Disponível em: <<https://deolhonolivrodidatico.blogspot.com.br/2016/04/candomble-e-umbanda-em-livros.html>>. Acesso em: 30 nov. 2016

SILVA, Orley José da. Livros didáticos para uma revolução socialista bolivariana. **Escola sem Partido**. 2014. Disponível em: <<http://escolasempartido.org/livros-didaticos/459-livros-didaticos-para-a-revolucao-socialista-bolivariana>>. Acesso em: 30 nov. 2017

SILVA, Orley José da; PETINELLI, Viviane. A terceira versão da BNCC: análise e constatações. **De olho no livro didático**. Goiânia, 2017. Disponível em: <<http://deolhonolivrodidatico.blogspot.com.br/2017/04/a-3-versao-da-bncc-analise-e.html>>. Acesso em: 30 nov. 2017

SILVA, Tomaz Tadeu. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: ALIENÍGENAS na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 190-207.

SOUZA, Mônica Lima e. “**Como os tantãs na floresta**: Reflexões sobre o ensino de História da África e dos africanos no Brasil” in Caderno: A Cor da Cultura – Modo de Saberes e Fazeres, 2006, pp. 40-51.