

## O IMAGINÁRIO DAS RELIGIÕES AFRO-BRASILEIRAS NO AMBIENTE ESCOLAR

Dilaine Soares Sampaio de França<sup>1</sup>  
Eunice Simões Lins Gomes<sup>2</sup>  
Luís Felipe Cardoso Mont'mor<sup>3</sup>  
Emanuel Nobre de Miranda<sup>4</sup>

### 1. Introdução

Ainda hoje, em pleno século XXI, é perceptível em nossa sociedade a incompreensão e o preconceito existente com relação às religiões afro-brasileiras. No universo escolar, as crianças e adolescentes oriundos das religiões de matriz-africana ainda passam por situações bastante constrangedoras devido a esse processo de incompreensão, desrespeito e intolerância que está na raiz da própria constituição do Brasil enquanto nação. A situação se agrava com as constantes manifestações de intolerância dirigidas por determinados segmentos vinculados à renovação carismática católica e as igrejas (neo)pentecostais (SILVA, 2007) no âmbito das quais se encontram líderes religiosos que se dedicam a escrever livros e a apresentarem programas de televisão com o intuito óbvio de “desqualificar e demonizar a experiência do sagrado nas religiões brasileiras de matrizes africanas” (SANTOS, 2010, p.16). Diante desse contexto acredita-se que, além das ações afirmativas que já vêm sendo empreendidas graças as constantes e longas lutas do Movimento Negro, um caminho importante que precisa ser trilhado é o da mudança no processo educacional. Nesse âmbito, a disciplina que infelizmente ainda traz o nome de “Ensino Religioso” e que tem base legal (Constituição Brasileira/1988, art. 210 e LDB/1996, art. 33 alterado pela Lei 9475) pode contribuir e muito, desde que seja ministrada de modo não proselitista e não confessional por profissionais qualificados para tal e esteja focada em trazer a compreensão da diversidade cultural e religiosa existente.

O Curso de Ciências das Religiões visa principalmente formar esse tipo de profissional que após ter estudado, pesquisado e principalmente apreendido diferentes universos simbólicos e mitológicos que forma o grande espectro daquilo que se pode entender como fenômeno religioso, possa ser capaz de contribuir para a formação de cidadãos conscientes da diversidade religiosa em nosso país e no mundo e da necessidade de se respeitar a alteridade.

No que tange às religiões afro-brasileiras, a partir de 2003, houve uma mudança bastante significativa envolvendo os currículos escolares, pois em 09 de janeiro de 2003 foi sancionada e decretada a Lei 10.639, que diz respeito à obrigatoriedade do ensino sobre História e Cultura Afrobrasileira. Embora o simples decreto de uma lei não seja suficiente para transformar realidades historicamente construídas, pode-se considerar a Lei como um primeiro passo, como um avanço no sentido de tentar viabilizar e possibilitar o acesso a essa parte de nossa história. Como bem colocou Erisvaldo Santos, “ainda não se pode celebrar uma completa adesão dos gestores responsáveis pelos

---

<sup>1</sup> Professora Adjunta do Departamento de Ciências das Religiões (DCR/PPGCR/UFPB) e Coordenadora do Projeto (PROLICEM 2012)

<sup>2</sup> Professora Adjunta do Departamento de Ciências das Religiões (DCR/PPGCR/UFPB) e Colaboradora do Projeto (PROLICEM 2012)

<sup>3</sup> Graduando em Ciências das Religiões – UFPB e bolsista do Projeto (PROLICEM 2012)

<sup>4</sup> Graduação em Medicina UFPB. Pós e especialização em Psiquiatria na UFRJ. Residência médica no Instituto de Psiquiatria do RJ e Hospital Pinel - UFRJ. Graduando em Ciências das Religiões - UFPB.

sistemas de ensino no que se refere ao cumprimento da lei”. Ao contrário, o que se observa é um descaso quanto ao cumprimento da mencionada Lei Federal, “evidenciado na ausência de ‘atividades periódicas, com participação das redes das escolas públicas e privadas, exposição, avaliação e divulgação dos êxitos e dificuldades do ensino e aprendizagens de História e Cultura Afrobrasileira e Africana”, como estabeleceu a Resolução CNE/CP nº1, de 17 de junho de 2004 (SANTOS, 2010, p.23-24).

É partir desse contexto que se construiu o projeto<sup>5</sup> com o mesmo nome que dá título ao presente artigo, através do Programa Acadêmico PROLICEN, pois ao se buscar a compreensão do imaginário sobre as religiões afro-brasileiras presente entre alunos do Ensino Médio, acreditamos ser possível detectar questões importantes que funcionarão como subsídio tanto para os atuais docentes que atuam em tal nível de ensino, como para alunos do Curso de Graduação em Ciências das Religiões da UFPB, haja vista que a pesquisa, embora ainda incipiente, já foi capaz de fornecer uma espécie de “diagnóstico” daquilo que se entende sobre as religiões afro-brasileiras no meio adolescente estudado. Tomando o imaginário não como oposto ao real como desejou a tradição aristotélica, positivista e cientificista, mas como parte do real porque determina nossa realidade (DURAND, 2010), entendemos que é preciso conhecer o imaginário dos alunos – numa importante fase da formação educacional – sobre as religiões afro-brasileiras para que se possa dimensionar os preconceitos, a discriminação e as incompreensões existentes. Assim, a partir disso, consideramos possível vislumbrar uma transformação de “pré-conceitos” e acepções pejorativas que envolvem as religiões de matriz africana construindo espaços de discussão entre docentes e discentes, possibilitando conhecimento e respeito à opção religiosa do outro.

O projeto, ainda em andamento, tem como objetivo principal identificar o imaginário dos alunos do Ensino Médio sobre as religiões afro-brasileiras. Como objetivos específicos buscamos: 1. Perceber quais são as concepções sobre as religiões afro-brasileiras presentes; 2. Identificar se as religiões afro-brasileiras possuem o estatuto de religião para a maioria dos alunos envolvidos na pesquisa; 3. Investigar quais, dentre as várias religiões afro-brasileiras existentes, são as mais conhecidas pelos discentes e finalmente 4. Averiguar se há uma vinculação entre as religiões afro-brasileiras e o mal.

No que tange ao aspecto teórico, a pesquisa está amparada principalmente por duas frentes teóricas: de um lado a denominada “teoria geral do imaginário” e de outro a vasta literatura existente sobre as religiões afro-brasileiras, produzidas tanto no âmbito da Antropologia quanto na área de Ciências das Religiões. Também utilizamos referências que discutem o ensino da História e Cultura Afrobrasileira em sala de aula. Já no que se refere à metodologia, utilizamos o método quantitativo-qualitativo através da aplicação de quatro instrumentos. Um voltado para a direção da escola e os outros três aplicados diretamente aos alunos. O primeiro, de caráter sócio-demográfico, buscou identificar minimamente os sujeitos da pesquisa. O segundo baseou-se no Teste de Associação Livre de Palavras/Ideias (TAL) e o último deles buscou apreender informações mais diretas sobre o imaginário acerca das religiões afro-brasileiras. O material coletado já foi sistematizado através da construção de um banco de dados feito com auxílio de um programa estatístico para Ciências Sociais (SPSS) e também através de uma tabela feita em Excel que concilia o primeiro e o segundo instrumentos.

---

<sup>5</sup> Vale ressaltar que o projeto aqui proposto é fruto de uma parceria entre dois grupos de pesquisa certificados pelo CNPq e vinculados ao Programa de Pós-Graduação em Ciências das Religiões do Centro de Educação da UFPB. Referimo-nos ao Grupo RAÍZES - grupo de pesquisa sobre religiões mediúnicas e suas interlocuções e ao GEPAI - Grupo de Estudo e Pesquisa em Antropologia do Imaginário.

Sobre o TAL, vale uma observação acerca de sua origem e definição. De acordo com Vieira e Coutinho:

O Teste de Associação Livre de Palavras, originalmente desenvolvido por Jung na prática clínica, teve como objetivo realizar diagnóstico psicológico sobre a estrutura da personalidade do sujeito. Esse teste foi adaptado ao campo da Psicologia social por Di Giacomo (1981), e desde então vem sendo amplamente utilizado nas pesquisas sobre as representações sociais (...). O Teste de Associação Livre de Palavras é um tipo de investigação aberta que se estrutura através da evocação de respostas dadas a partir de um ou mais estímulos indutores. Esses estímulos indutores devem ser previamente definidos em função do objeto a ser pesquisado ou do objeto da representação, levando-se também em consideração as características da amostra ou os sujeitos da pesquisa (VIEIRA;COUTINHO, 2008, p.720-721).

Juliana Pires das Virgens e outros autores em artigo intitulado “O cuidar da pessoa com transtorno mental”, a partir de Nóbrega, nos fornece a seguinte explicação:

Um instrumento que se apoia sobre um repertório conceitual no que concerne ao tipo de investigação aberta que permite evidenciar universos semânticos e que colocam em evidência os universos comuns de palavras face aos diferentes estímulos e sujeitos ou grupos. (VIRGENS et all, 2008, p.119 apud NÓBREGA, 2000).

A referida autora alerta, também a partir de Nóbrega, para o cuidado que se deve ter na aplicação do método, de modo que os sujeitos da pesquisa devem ser orientados sobre o tempo que terão para responder, que deve ser o mais curto possível, pois segundo Nóbrega, quanto mais ágil e impulsiva for a resposta, maior validade terá para efeitos da investigação. A partir dessas orientações, o tempo dado aos estudantes foi de 3 minutos.

O locus da pesquisa foi o Lyceu Paraibano, uma tradicional escola estadual da cidade de João Pessoa, fundada oficialmente em 1836, embora esteja na sede atual desde 1937 e a denominação de “Lyceu Parahybano” tenha ocorrido em 1885. Foram visitadas ao todo 14 turmas, incluindo os três anos do Ensino Médio e os três turnos da escola, perfazendo um total de 393 estudantes participantes da pesquisa. Desse universo total, 37 cursam o 1º ano, 90 estão no 2º ano e 70 se encontram no 3º ano do Ensino Médio. Os 196 estudantes restantes não especificaram no instrumento sócio-demográfico a sua escolaridade. Devido aos limites deste trabalho, apresentaremos apenas os primeiros resultados da pesquisa advindos do cruzamento entre o instrumento sócio-demográfico e o TAL. Recortamos ainda mais e optamos por trabalhar apenas com 50 estudantes. O referido Teste trouxe a seguinte questão: “Escreva as cinco primeiras palavras lhe vem à mente quando se fala em religiões afro-brasileiras?”. Das cinco palavras escritas pelos 50 estudantes, iremos analisar aqui apenas a primeira delas, considerada a mais importante, pois traz à tona a primeira ideia vinculada ao imaginário dos sujeitos participantes da pesquisa.

A partir disso, nosso artigo se dividirá da seguinte forma: num primeiro momento iremos tratar brevemente da Lei 10.639 e das questões suscitadas por ela. Num segundo momento iremos qualificar nossas fontes, trazendo um pouco a etnografia da pesquisa realizada: a recepção na escola, as sensações mediante o tema tratado, etc. O que torna essa etnografia mais interessante é que também poderemos ver os processos vividos por pesquisadores iniciantes (no caso os bolsistas do projeto) e para tal nos valeremos dos relatos feitos por eles. E, num terceiro momento, mostraremos e analisaremos os resultados parciais da pesquisa propriamente dita, obtidos até então.

## 2. Em torno da Lei 10.639: algumas reflexões

A lei nº 10.639/2003 obriga o ensino da história e cultura africana nas escolas de ensino fundamental e médio, pública e particular. A criação desta lei é fruto de movimentação de autoridades políticas, bem como de forte atuação dos movimentos que lutam pelo direito dos negros no Brasil (SOUZA, M. 2009, p. 92). A lei marca o século XXI, pois antes a história do povo negro tratada na escola era bastante resumida, quando não ausente. Vemos na implementação desta lei uma possibilidade para aplicar no ainda erroneamente chamado “Ensino Religioso”, nas escolas públicas e laicas, o ensino panorâmico do universo religioso, cultural e artístico que representam o afro-brasileiro, que embora presente em sala, não é representado no currículo escolar. As praticas culturais afro-brasileiras, suas danças, músicas, vestimentas, costumes, etc. não devem ser tratadas de forma marginalizada no ambiente escolar, mas de maneira equivalente às tradições europeias, ensinadas de modo quase exaustivo.

Pesquisas demonstram que mesmo com a assinatura da Lei, a mesma ainda não consegue surtir efeito. Segundo Pereira, historiador e professor da rede pública no estado do Paraná, a legislação está em dificuldade de ser colocada em ação, embora haja conhecimento da mesma, ainda que de modo superficial. Para o autor:

Há um grande “lobby” para a lei não surtir efeito prático e isso realizado dentro da escola por aqueles que não acreditam na necessidade de políticas públicas para se dar à população afrodescendente as condições de valorização de sua cultura e história, como meio de estimular a política da igualdade inter-racial nesse país. Há questionamentos frequentes de docentes sobre os motivos que levaram a promulgação dessa lei, o porquê de uma lei de valorização dos negros e seus descendentes (PEREIRA, 2010, p.19).

O referido autor chama atenção para a capacitação docente. É preciso estar preparado metodologicamente, através dos recursos científicos disponíveis acerca do tema. Não ensinar porque é obrigatório simplesmente, como se fosse uma “lei chata”, mas aplicá-la porque é algo válido, cientificamente aceito, porque vale à pena. É importante destacar ainda a necessidade de envolver também no ambiente escolar, não somente os professores, mas também os funcionários, aqueles que mantêm vínculo direto com os estudantes (PEREIRA, 2010, p.24).

Um dos autores a trabalhar a questão no estado da Paraíba é Waldeci Chagas, que busca averiguar a aplicação da Lei. A disciplina História da África, passou a integrar o curso de História da UEPB em 1999, sendo que na UFPB e UFCG a integração foi mais recente. Deste modo, já temos um indicativo que o andamento da Lei nas escolas não anda tão bem, visto que são os cursos de Licenciatura, nas instituições universitárias, os responsáveis pela formação docente (CHAGAS, 2008, p.2).

O Plano Nacional para Educação Etnicorracial tem como objetivo institucionalizar e sistematizar a lei vigente, tanto a 10639/03 quanto a 11645/08, que trata do ensino da cultura indígena. O MEC tem agido de inúmeras formas, fortalecendo grupos, na formação de professores, distribuição de materiais didáticos, realização de pesquisas, dentre outras que podem ser vistas no Plano.

As dificuldades inerentes à implementação de uma lei no âmbito da Federação brasileira também alcançaram a Lei 10639/03. A relação entre os entes federativos (municípios, estados, União e Distrito Federal) é uma variável bastante complexa e exige um esforço constante na implementação de políticas educacionais (...). (BRASIL, 2009, p. 26).

O Plano expõe todas as ações que foram feitas para a concretização da implementação da lei, mostrando, da mesma forma, a complexidade que é conseguir aplicá-la.

O Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Etnicorraciais e para ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana tem como base estruturante os seis Eixos Estratégicos propostos no documento “Contribuições para a Implementação da Lei 10639/03, a saber: 1) Fortalecimento do marco legal; 2) Política de formação para gestores e profissionais de educação; 3) Política de material didático e paradidático; 4) Gestão democrática e mecanismos de participação social; 5) Avaliação e Monitoramento e 6) Condições institucionais (BRASIL, 2009, p. 28).

Cada eixo tem suas peculiaridades que podem ser observadas no documento. É de suma importância a participação dos Fóruns de Educação e Diversidade Etnicorracial, pois são eles que vão monitorar e denunciar discriminações. No que se refere aos diferentes Níveis de Ensino o Plano constata, “[...] Para qualquer nível de ensino, os dados revelam significativas diferenças de acesso e permanência quando analisados sob o aspecto das distinções entre brancos e negros.” (BRASIL, 2009, p. 48). Em dados estatísticos recentes apresentados pelo Plano Nacional, o Ensino Médio é o nível escolar que mais apresenta irregularidades entre brancos e negros. Na educação quilombola a Lei e os materiais didáticos devem estar também presente, bem como no chamado “Sistema S” de ensino (SENAI, SENAC, SENAR, SEST/SENAT, SEBRAE, entre outros).

(...) a antropolítica é a área interdisciplinar, por excelência, que tematiza, para além do constructo abstrato do *indivíduo*, a relação da *pessoa* com o Outro no mundo concreto das mediações políticas e de poder, entre a subsistência material e o universo simbólico da cultura no mais banal e vivencial cotidiano, onde o algodão do imaginário é que serve de matéria prima para os fios míticos que constituem a trama social. (FERREIRA SANTOS; ALMEIDA, 2011, p. 9).

É importante ver na definição de antropolítica, na teia de relações conflituosas, a existência de vários níveis que nutrem esses conflitos, que é a influência mítica, imaginária e simbólica. Imagens são valorizadas por um grupo de indivíduos e internalizadas como um valor que posteriormente o influencia nas ações em sociedade. As leis e as ideologias estão permeadas por um imaginário mítico a se realizar, este imaginário é localizável no tempo histórico de uma determinada cultura, e influencia no que se refere às decisões históricas tomadas pelo povo. Ferreira-Santos e Almeida (2011), ao refletirem sobre educação nos chamam atenção para a ancestralidade, que se não buscada ocorrerá o risco de nos perdermos num mundo globalizado de ideias líquidas, onde o consumismo impera:

Uma antropolítica possível não se angustia com as problemáticas intervenções: um investimento sério em educação pública a longo prazo que, no mínimo, aumente para 10 os 7% previstos do PIB; uma política sensível de formação (inicial e em serviço) de professores; e que se articule com uma reforma do pensamento na revisão radical da estrutura curricular que abandone as amarras e grades estanques da concepção epistemológica fragmentária e fragmentadora em direção ao transdisciplinar e faça com que se avance das ciências do século XIX (ensino predominante nas escolas hoje) às grandes questões, dúvidas e *modus operandi* de uma outra ciência, de outras artes, numa razão sensível, num racionalismo poético. (FERREIRA SANTOS; ALMEIDA, 2011, p. 13).

Quando os autores falam em razão sensível, é aquela razão livre das concepções do século XIX europeu, é uma razão que faz também uso de nossas tradições ancestrais afro e indígenas.

Essas expressões sociais e valores subjacentes à cosmovisão patriarcal, cujo mito prometeico é o terreno simbólico que as mantém, são largamente difundidas no tecido social e propaladas por seus equipamentos civilizacionais por excelência: a escola, o Estado e os meios de comunicação. Curiosamente, é dessa estrutura que se pretende garantir que a cosmovisão afro-brasileira adentre o sistema educacional com a nova lei. Pois bem, esta cosmovisão é radicalmente *inversa* aos valores da sociedade branco-ocidental. (FERREIRA SANTOS; ALMEIDA, 2011, p. 238).

O valor prometeico e patriarcal nos foram herdados pelo movimento Iluminista, nosso modelo de escola europeu valoriza uma razão que exclui, em grande medida, os valores indígenas e africanos, que não se ligam a um progresso em grande escala, imediatista e em grande parte inconsequente. A grande questão que se impõe é: como trazer para a escola “a cosmovisão afro-ameríndia que dialoga intensamente com nossa ancestralidade”, sendo as nossas escolas reflexos da sociedade brasileira atual, que se mostra ainda machista, eurocêntrica e racista? (FERREIRA SANTOS; ALMEIDA, 2011, p.242)

Falar, portanto, da inclusão do índio e do negro, não é só garantir a sua formação escolar, mas é garantir que sua visão de mundo entre no ambiente escolar, que ele se torne apto a mudar a educação somente pelo fato de sua presença e seus pensamentos atuarem neste meio, garantindo assim sua aprendizagem.

### **3. Qualificando as fontes: uma breve etnografia do campo e dos sujeitos da pesquisa**

Para este momento serão utilizadas basicamente as anotações feitas nos diários de campo de Mont'mor e Miranda. Ambos afirmaram que nos turnos da manhã e tarde “a receptividade foi boa (...) tudo ocorreu tranquilamente, os professores contribuíram bem”. Houve até interesse pelo Curso de Ciências das Religiões, tanto por parte do corpo discente quanto pelos docentes. “Alguns alunos se interessavam mais do que outros e perguntavam o que era “Religiões Afro-brasileiras” (MONT'MOR, 2012). Diante disso, embora seja recomendável sob o aspecto metodológico que não haja nenhum tipo de intervenção, especialmente porque escolhemos o Teste de Associação Livre de Palavras, por outro lado também não se pode negar qualquer tipo de informação aos sujeitos de pesquisa. A partir das dificuldades dos estudantes e das constantes perguntas, tanto Mont'mor quanto Miranda sentiram a necessidade de fornecer uma explicação prévia:

Para facilitar suas compreensões tive que esboçar um pouco a respeito, falei rapidamente sobre a colonização e a escravidão, do sincretismo e dos nomes por quais as religiões afro-brasileiras passaram a ser mais comumente conhecidas no país, por experiência própria sei que aqui no Nordeste os nomes Xangô e Macumba são bem conhecidos, mesmo que usados pejorativamente por longo tempo não deixaram de serem práticas religiosas de conteúdo afro. Senti a necessidade de citar esses dois nomes para que eles entendessem melhor, surtiu efeito, pois logo eles sentiram-se esclarecidos e outras referências vieram à mente. Mesmo os nomes Candomblé ou Umbanda não eram tão compreendidos (MONT'MOR, 2012).

Observamos que boa parte, tanto do corpo docente como do discente, desconheciam ou estava pouco familiarizado com a temática, prova que a Lei 10639 é pouco posta em prática no colégio (...). No tocante ao assunto religiões, como era de se esperar, o monopólio do catolicismo romano e do protestantismo é patente. Por isso, tivemos que explicar, tanto ocasionalmente aos professores como a todos os alunos presentes nas salas, em linhas gerais, o que ocorrera no período da colonização portuguesa (...), o surgimento das religiões afro-brasileiras, principalmente o candomblé e a

umbanda. Tínhamos, obrigatoriamente, de forma quase ritualística, antes de distribuir os questionários, discursar como forma de preâmbulo (MIRANDA, 2012).

Na verdade, o que ocorreu no trabalho de campo não deixou de corresponder ao previsto, pois relutamos muito no processo de inserção da categoria “religiões afro-brasileiras”, pois já imaginávamos a dificuldade em sua compreensão, justamente pela falta ou pela pouca aplicabilidade da Lei 10639, que como já mostramos anteriormente, em todo o país as pesquisas revelam o quão lento tem sido o processo. Além das dúvidas relativas ao termo chave de nosso trabalho, os alunos questionaram acerca da fé dos pesquisadores que aplicaram os instrumentos e durante o processo iniciou-se uma discussão acerca da crença em Deus. Um aluno fez menção a um colega que não acreditava em Deus e que por essa razão havia “ficado com ódio dele”. Tal narrativa demonstra a necessidade não só de um “Ensino Religioso” não proselitista, que leve ao estudante o conhecimento da diversidade religiosa existente no Brasil e no mundo, mas também que trate do ateísmo, que vem crescendo conforme demonstraram os dois últimos censos do IBGE, de 2000 e 2010.

Foi possível notar ainda o importante papel desempenhado pela mídia através da narrativa de uma aluna. A estudante revelou ter medo e uma repulsa assumida pelas religiões afro-brasileiras, pois havia assistido a um programa em que rituais com crianças banhadas a sangue e se debatendo foram mostrados. Além disso, também citou o fato das religiões afro-brasileiras fazerem o mal às outras pessoas: “em busca do bem de uma se prejudica a outra”. Outro aluno afirmou, a partir de um documentário que assistiu: “em nome da liberdade religiosa é possível matar outras pessoas, bem como sacrificar crianças”. Ou seja, muitas vezes a mídia presta um desserviço levando a associações equivocadas e reforçando estereótipos.

Como também era esperado, houve diferenças na recepção dos pesquisadores no turno da noite. Um dos pesquisadores observou que nitidamente o nível das turmas era inferior, de modo que a maioria dos alunos “mal compreendia o que era para ser respondido (...). Esforçavam-se para falar a palavra ‘afro-brasileira’”. Ainda segundo Mont’mor “os alunos não demonstravam o menor estímulo em estar ali, queriam mais era se livrar do questionário”. Em meio a tanto desinteresse, a exceção ficou por conta de um aluno que perguntou sobre a forma em que poderia acessar aos resultados da pesquisa.

Em todos os turnos o assunto despertou muitas brincadeiras e provocações, apesar de alguns alunos demonstrarem certa lucidez e serenidade. Alguns estudantes começaram a apontar o outro como praticante das religiões afro-brasileiras e, evidentemente, em tal contexto o aluno receptor da “suspeita” sentia-se envergonhado e negava. Uma aluna foi apelidada de “mãe-de-santo” e até mesmo questões de ordem étnica se manifestaram quando uma discente loira atribui a um grupo de estudantes afrodescendentes o pertencimento as religiões afro-brasileiras. Embora o tom tenha sido em forma de “brincadeiras”, essas mesmas “brincadeiras” são capazes de revelar imaginários construídos e ganharam, naquele contexto, um tom acusatório.

Embora nesse momento da pesquisa nosso foco tenha sido os alunos e não os professores, durante o trabalho de campo buscou-se, a princípio de modo informal e não sistematizado, conversar com os docentes a respeito da Lei 10639. Foram ouvidos, a partir de critérios pré-estabelecidos agregados às condições permitidas pelo trabalho campo<sup>6</sup> professores de Filosofia e de História. A maioria deles não aplicava a Lei no

---

<sup>6</sup> Definimos, seguindo uma escala de prioridades, que buscaríamos conversar primeiramente com professores da área de Humanas e ainda nesse âmbito, daríamos preferência aos professores de História,

cotidiano escolar, embora alguns demonstrassem conhecê-la. Miranda, em seu caderno de campo trouxe um pouco da ambientação e da recepção diante da pergunta mais focada acerca da Lei 10639: “suas respostas foram vagas, desinteressadas, dando-nos a impressão que o prioritário do ensino médio e daqueles educadores era tão somente o repasse de conhecimentos que preparassem os alunos para uma vaga em instituição de ensino superior”.

A alegação central foi a “falta de tempo”, devido ao tamanho do programa exigido para o vestibular. Uma professora de História conhecia o tema, afirmou já ter escrito um artigo sobre e citou inclusive um professor da UEPB que trabalha com o assunto, no entanto, em virtude da falta de tempo, não utilizava seus conhecimentos a respeito em suas aulas. Além disso, percebeu-se a não clareza acerca da Lei, pois um professor de Filosofia alegou que o assunto era mais apropriado para a História. Vale ainda mencionar que há o interesse, ainda que restrito, demonstrado na fala de uma professora de Literatura que se interessou pelo NEAB e questionou sobre os cursos oferecidos e os modos de inscrição.

Dentre os professores ouvidos, um deles disse aplicar a lei “vez ou outra, trazendo a cultura indígena, negra e branca”. Afirmou ainda já ter passado vídeos e citou o projeto de uma professora de Geografia realizado em 2009. Tivemos acesso ao projeto bem como a parte de seus resultados expostos na biblioteca da escola através de telas pintadas pelos próprios alunos numa parceria feita com a professora de Artes. Todos os trabalhos foram fotografados e trazem questões bastante interessantes, que pelos limites deste trabalho não poderão ser tratadas. Percebemos também que as temáticas relativas à História da África encontram espaços em datas comemorativas, como o “20 de novembro”, dia da consciência negra, conforme relatou outra professora de História. A mesma professora afirmou fazer uso de jornais e revistas para demonstrar a situação do negro na contemporaneidade, especialmente as estatísticas que demonstram as dificuldades vividas no aspecto socioeconômico.

#### **4. O que pensam nossos adolescentes sobre as religiões afro-brasileiras: um primeiro olhar**

Como mencionamos na introdução, nosso primeiro olhar sobre o imaginário dos estudantes irá basear-se no cruzamento entre o instrumento sócio-demográfico e o TAL. O primeiro instrumento foi constituído dos seguintes itens: idade, sexo, escolaridade e bairro onde mora. Além disso, havia questões relativas à religião (se possuíam ou não, qual seria, grau de importância para a vida, frequência e motivação para a busca de uma comunidade religiosa) e ainda questionamos se os estudantes acreditavam ou não em Deus. Dentre esses itens, são destacados aqui o quesito religião e a crença em Deus.

Dos 50 estudantes selecionados, praticamente todos se autodeclararam como pertencentes a religiões do universo cristão (evangélicos, católicos, protestantes e apenas um estudante respondeu ser adventista do 7º dia). Como exceção, tivemos 1 espírita e 4 que deixaram em branco a questão. Dos 50, 49 responderam acreditar em Deus e apenas 1 disse mais ou menos. A partir disso, constatamos que estamos lidando com um corpo discente basicamente cristão e crente em Deus.

---

Filosofia, Sociologia, Português/Literatura e Geografia, respectivamente. A partir disso, tentamos unir nossos objetivos a realidade do trabalho etnográfico, levando em consideração tanto os professores que estariam na escola nos dias em que os instrumentos foram aplicados quanto a disposição, não previsível, de cada professor(a) em aceitar falar sobre o assunto.



Com relação ao TAL, para melhor compreensão e breve análise das primeiras palavras escritas pelos estudantes diante da pergunta “Escreva as cinco primeiras palavras lhe vem à mente quando se fala em religiões afro-brasileiras?”, utilizamos o “método da convergência” de Gilbert Durand. Para este autor as imagens convergem e tendem a formar “constelações de imagens” (DURAND, 2002, p.42-44). Ou seja, “as imagens vêm se organizar em torno de um núcleo e formam constelações, se organizando a um só tempo em torno de imagens de gestos, de *schémes*<sup>7</sup>, e em torno de objetos privilegiados pela sensibilidade” (PITTA, 2005, p.20). Numa tentativa de agrupar as “imagens” reveladas pelas palavras dos alunos, separamos aquelas que remetem a um imaginário negativo acerca das religiões afro-brasileiras e aquelas que por sua vez remetem a um imaginário não negativo. Assim expressamos por notarmos que um imaginário “não negativo” não necessariamente implica em um imaginário positivo. Além disso, tomamos outras “categorias agrupadoras”, que se vinculam aos objetivos específicos da pesquisa mencionados anteriormente, com exceção de uma categoria agrupadora que denominamos “associações intrigantes”. Sob essa categoria separamos aqueles palavras ainda em estado de análise, que revelam de alguma forma a surpresa do trabalho de campo e dão a ele sabor. Para melhor compreensão, fizemos um quadro, como se poderá ver abaixo.

Categorias agrupadoras	Subcategorias	Palavras escritas pelos discentes
Imaginário negativo	Vinculação ao mal	espírito maligno, possesso, maldade, engano do inimigo, bruxaria
	Termos de resistência, desqualificantes ou de descrença	medo (2x) <sup>8</sup> , sofrimento, complicação, seita, não gosto, pobreza (2x), estranho, miséria, não acredito
	Termo a parte	*macumba (4x)
Imaginário não negativo	preconceito, discriminação, caridade, outros deuses, diferente, liberdade	
Religiões conhecidas	xangô (2x), batuque, candomblé (2x),	
Vinculação a afrodescendência	negros (2x), negro, negra, escravo,	
Retirada do estatuto de religião	seita, cultura	
Vinculação a práticas	sacrifício, danças, rituais,	
Associações intrigantes	sapo, politeísmo, gírias, imagens, índios, oculto	

A partir da sistematização feita podemos notar, apenas numa visualização rápida, que dentre as 50 palavras escritas, há forte convergência em torno de um imaginário negativo, revelando tanto uma vinculação ao mal quanto uma resistência, estranheza ou ainda desqualificação em relação às religiões afro-brasileiras. Dentre as

<sup>7</sup> Um dos conceitos importantes para entender a teoria do imaginário em Gilbert Durand. “É anterior à imagem, corresponde a uma tendência geral dos gestos, leva em conta as emoções e as afeições. Ele faz a junção entre os gestos inconscientes e as representações. Exemplos: à verticalidade da postura humana, correspondem dois *schémes*: o da subida e o da divisão (visual ou manual)” (PITTA, 2005, p.18). Junto a essa definição está a de arquétipo, que substantifica um *schème* (esquema). Pode ser entendido como uma imagem primordial, uma gesticulação cultural que liga as aptidões inatas do homem ao meio em que vive. (FERREIRA-SANTOS, 2012, p.136). Como exemplo podemos dizer que o *schème* da subida vai ser representado pelo arquétipo do chefe, do alto, etc. (PITTA, 2005, p.18).

<sup>8</sup> Utilizamos este sinal para indicar repetição da palavra nas respostas dos estudantes.

50 palavras, o termo “macumba” aparece quatro vezes e vale frisar que foi colocado como um termo a parte em virtude da forte conotação pejorativa que carrega, embora seus múltiplos significados revelados pela linguística tragam outras definições muito distintas. Para melhor avaliarmos esse termo a ponto de incluí-lo no bojo do imaginário negativo, recorreremos somente para esta palavra, ao outro instrumento aplicado aos discentes, que trouxe afirmações específicas sobre as religiões afro-brasileiras e mediante elas os alunos manifestavam seu grau de concordância ou discordância<sup>9</sup>. Dentre esses quatro estudantes que escreveram macumba, como uma primeira palavra que lhes vêm à mente quando se fala em religiões afro-brasileiras, três manifestaram concordância diante da afirmação “a macumba faz mal para os outros” e um escolheu “nem concordo, nem discordo” para a afirmação. A partir disso, fica claro que os discentes que escreveram esta palavra a entendem num sentido pejorativo. Ainda no âmbito do imaginário negativo, destacamos a presença do medo, que aparece duas vezes. O medo está necessariamente vinculado a uma situação em que o indivíduo sente-se ameaçado diante de alguém ou alguma coisa. Assim, para esses estudantes as religiões afro-brasileiras representam uma ameaça, um perigo.

As palavras agrupadas sob o núcleo do “imaginário não negativo” nos mostram tanto certa consciência da situação de preconceito e discriminação que envolve as religiões afro-brasileiras quanto uma manifestação de alteridade, quando se tem a expressão “outros deuses” e “diferente”. As palavras “liberdade” e “caridade” são muito interessantes e poderiam fazer parte também daquelas associações intrigantes, levando em consideração a religião declarada daqueles estudantes que a escreveram. O estudante que escolheu “liberdade” declarou-se católico e o que escreveu “caridade”, como protestante. Ainda não temos condições de analisar essas palavras de modo aprofundado, contudo a vinculação a liberdade pode indicar o conhecimento daquela que respondeu (foi uma estudante do sexo feminino) do cotidiano dos adeptos, o que também pode ser pensado para o estudante que escreveu caridade, haja vista o trabalho social feito por muitos terreiros. Todavia, são apenas suposições vagas, para melhor compreendermos, necessitamos aprofundar na pesquisa, estudar melhor as respostas dadas por esses estudantes ao instrumento específico sobre religiões afro-brasileiras, não incluído aqui.

Na categoria “religiões conhecidas”, tentamos agrupar as religiões afro-brasileiras mais conhecidas pelos estudantes. Entretanto, é preciso relativizar este quesito, posto que nele podemos sentir os efeitos da intervenção feita pelos pesquisadores que estiveram na escola, conforme relatado no item anterior. As palavras que remetem a afrodescendência eram bastante esperadas, devido à origem étnica das religiões afro-brasileiras, assim como era previsto a retirada do estatuto de religião das mesmas. Afinal, até o Concílio Vaticano II as religiões afro-brasileiras não eram tomadas como religião pela igreja católica<sup>10</sup> e durante a famosa “Campanha contra a heresia espírita”, levada a cabo pela igreja nos anos 50, estava em jogo o estatuto de religião, como mostra bem a obra de Boaventura Kloppenburg<sup>11</sup>, um dos maiores expoentes da mencionada campanha. E, mesmo atualmente, para as religiões tomadas genericamente como “evangélicas”, especialmente para os segmentos pentecostais, as religiões afro-brasileiras não são consideradas como religiões. Finalmente, encontramos

---

<sup>9</sup> Foi utilizada uma escala de valores de 1 a 5, onde o estudante optava de acordo com o seu pensamento sobre a afirmação feita, do seguinte modo: 1.discordo totalmente, 2.discordo, 3.nem concordo, nem discordo 4.concordo e 5.concordo totalmente.

<sup>10</sup> Essa discussão poderá ser melhor entendida em FRANÇA, Dilaine S.S. de. *Àròyé*. João Pessoa: Editora da UFPB, 2012, a ser lançado em dezembro do corrente.

<sup>11</sup> Para melhor detalhamento do assunto ver: FRANÇA, Dilaine S.S. de. *De fora do terreiro*. João Pessoa: Editora da UFPB, 2010.

palavras vinculadas às práticas rituais das religiões afro-brasileiras, em que a dança e os sacrifícios estão de fato presentes.

Dentre aquelas palavras agrupadas sob a categoria “associações intrigantes”, a do sapo revela, num primeiro momento, a imagem mítica muito presente no imaginário coletivo brasileiro, que é a da “boca do sapo”, como um local em que se pode colocar nomes para fazer “supostos trabalhos”, imagem estereotipada das práticas religiosas afro-brasileiras. Chama atenção a palavra “politeísmo”, que talvez tenha sido um modo de expressar o conhecimento, por parte do estudante, da existência dos diversos orixás presentes nas religiões afro-brasileiras. Encontramos ainda o imaginário do segredo, do mistério que envolve as religiões afro-brasileiras, substantivada pela palavra “oculto”.

## 5. Considerações finais

Nos limites dessas poucas páginas, buscamos trazer um primeiro olhar sobre o imaginário das religiões afro-brasileiras em ambiente escolar. Mesmo tendo utilizado aqui uma parte ínfima dos dados coletados, como se pôde notar através da análise feita, há forte presença de um imaginário negativo acerca das religiões afro-brasileiras, vinculado ao mal, a demonização, ao perigo, etc. Assim, nossa pesquisa ainda em andamento e, portanto, com reflexões ainda incipientes, já foi capaz de demonstrar não só a importância da aplicabilidade da Lei 10.639 como também o papel transformador que pode ter a disciplina Ensino Religioso, se reconfigurada, não só no aspecto da nomenclatura, que por si já é imprópria, mas no âmbito da formação daqueles que a ministram. Se tal disciplina tiver um viés não proselitista e trazer para as salas de aula a diversidade religiosa existente, poderemos educar para o respeito à alteridade, o que se faz urgente numa sociedade individualista como a nossa que desconsidera e desqualifica o outro. As várias pesquisas antropológicas desenvolvidas, especialmente sobre religiões afro-brasileiras e pentecostalismo(s), em nosso país, revelam a falácia da imagem de “tolerância religiosa”, que retiram a dimensão do conflito religioso, simplesmente porque não temos aqui “guerras religiosas” vividas em outras partes do mundo. Todavia, é preciso pensar a dimensão da violência simbólica que se pratica, da qual o ambiente escolar não pode deixar de se envolver.

## 6. Referências bibliográficas

- BRASIL. Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e africana. Brasília, 2009.
- CHAGAS, Waldecir, Ferreira. Formação Docente e Cultura Afro-brasileira. *Revista África e Africanidades*, n. 3, Nov. 2008. Disponível em: <[http://www.africaeafrikanidades.com/documentos/Formacao\\_docente\\_e\\_cultura\\_afro\\_brasileira.pdf](http://www.africaeafrikanidades.com/documentos/Formacao_docente_e_cultura_afro_brasileira.pdf)>. Acesso em 30 de ago. 2012.
- FIGUEIREDO, Luciano. (Org.). *Raízes africanas*. Rio de Janeiro: Sabin, 2009.
- FERREIRA-SANTOS, Marcos; ALMEIDA, Rogério de. *Antropológicas da Educação*. São Paulo: Kéops, 2011.
- \_\_\_\_\_. *Aproximações ao imaginário: bússola de investigação poética*. São Paulo: Kéops, 2012.
- GOMES, Ana Beatriz Souza; CUNHA JÚNIOR, Henrique (Org). *Educação e afrodescendência no Brasil*. Fortaleza: Edições UFC, 2008.
- PEREIRA, N. D. *A lei 10639 e o Combate ao Racismo No Espaço Escolar: A trajetória do Negro na História do Brasil*, 2010. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducação>>

.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2040-8.pdf>. Acesso em 27 ago. 2012.

PITTA, Danielle Perin Rocha. Iniciação à teoria do imaginário de Gilbert Durand. Rio de Janeiro: Atlântica, 2005.

ROCHA, Luiz Carlos Paixão da. *Políticas Afirmativas e Educação: A Lei 10639/03 No Contexto Das Políticas Educacionais No Brasil* Contemporâneo (Dissertação de Mestrado – UFPR)Curitiba, 2009.

SOUZA, Edileuza Penha de. A Lei 10639/2003 na escola - caminhos para os tambores do Congo. In: GOMES, Ana Beatriz Souza; CUNHA JÚNIOR, Henrique (Org).

*Educação e afrodescendência no Brasil*. Fortaleza: Edições UFC, 2008, p.179-195.

SOUZA, Marina de Mello. A descoberta da África! Nova lei obriga o ensino da história do continente africano nas escolas brasileiras. In: FIGUEIREDO, Luciano. (Org.).

*Raízes africanas*. Rio de Janeiro: Sabin, 2009, p.91-97.

VIEIRA, Kay Francis Leal; COUTINHO, Maria da Penha de Lima. Representações sociais da depressão e do suicídio elaboradas por estudantes de psicologia. *Psicologia: Ciência e Profissão*, Brasília, v. 28, n. 4, dez. 2008. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S141498932008000400005&lng=pt&nr m=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141498932008000400005&lng=pt&nr m=iso)>. Acesso em 23 ago. 2012.

VIRGENS, Juliana P. das; CARVALHO, Patrícia A. L. de; VILELA, Alba B.A.;

SANTOS, Washington S. O cuidar da pessoa com transtorno mental. *Revista Saúde.com*, vol. 4(2), p.117-122, 2008.