

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA
CENTRO DE ARTES - CEART
LICENCIATURA EM MÚSICA**

PEDRO HENRIQUE OLIVEIRA MARTINS DA SILVA

INTOLERÂNCIA RELIGIOSA: uma experiência musicopedagógica na educação básica com a cultura africana e afro-brasileira.

FLORIANÓPOLIS

2016

PEDRO HENRIQUE OLIVEIRA MARTINS DA SILVA

INTOLERÂNCIA RELIGIOSA: uma experiência musicopedagógica na educação básica com a cultura africana e afro-brasileira.

Trabalho de Conclusão apresentado ao Curso de Licenciatura em Música do Centro de Artes, da Universidade do Estado de Santa Catarina, como requisito parcial para a obtenção do grau de Licenciado em Música.

Orientadora: Profa. Dra. Vânia Müller

FLORIANÓPOLIS

2016

PEDRO HENRIQUE OLIVEIRA MARTINS DA SILVA

INTOLERÂNCIA RELIGIOSA: uma experiência musicopedagógica na educação básica com a cultura africana e afro-brasileira.

Trabalho de Conclusão de Curso de Licenciatura em Música do Centro de Artes da Universidade do Estado de Santa Catarina como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciado em Música.

Banca Examinadora

Orientadora: _____

Vânia Müller

Universidade do Estado de Santa Catarina

Membro: _____

Membro: _____

Florianópolis, de Junho de 2016.

Dedico este trabalho à todos que lutam pela
educação consciente que rumo à cidadania.

AGRADECIMENTOS

Agradeço de coração à minha orientadora, Vânia Müller, por todos os apontamentos e esclarecimentos durante o processo.

À minha família toda, que apoia e me sorri com a escolha de fazer música da vida.

Aos amigos todos que apoiaram e ouviram mil vezes minhas explicações e “viagens” sobre o trabalho e o processo todo de elaboração.

Aos professores da escola-núcleo que responderam meus emails, com várias questões sobre o funcionamento da escola.

À todos que dividiram comigo essa experiência durante estes quatro anos de aprendizados.

Obrigado!

Batucada

A noite é bonita
O batuque começou,
Parece negro chorando!
Porque negro está apanhando,
Não sei bem de quê, feitor?
Sei que negro está chorando,
Porque negro sente dor,
Porque negro inda se esconde,
Pra adorar se senhor,
Porque a polícia prende
Negro que adora o Senhor.

Branco adora o Deus que quer,
Mas o negro não pode não,
Tem de adorar Deus de branco
Ou sinão vai pra prisão...

(Solano Trindade, 2007, p:130)

RESUMO

SILVA, Pedro H. Oliveira Martins da. **INTOLERÂNCIA RELIGIOSA: uma experiência musicopedagógica na educação básica com a cultura africana e afro-brasileira.** 2016. Trabalho de conclusão de curso (Graduação) Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Artes, Licenciatura em Música, Florianópolis, 2016.

Este trabalho apresenta um estudo de caso sobre cinco aulas de música no 5º Ano do Ensino Fundamental, durante atuação na disciplina de Estágio Obrigatório II (2015.2), na Escola Estadual de Educação Básica José Simão Hess. Este estudo analisa a influência do poder que a religião exerce sobre os estudantes (em sua maioria evangélicos/as), quando em contato com a cultura afro-brasileira; relacionando também as experiências dos conflitos ideológico-religiosos nas aulas de música com a interseccionalidade entre classe e raça; a música de mídia e a erotização da infância. O estudo também aponta implicações e responsabilidades no âmbito da formação de futuros professores de Música perante a pluralidade cultural. Conclui-se com esta pesquisa que ainda há, entre estudantes e professores: falta de conhecimentos históricos à cerca da formação cultural brasileira; das leis nacionais sobre o ensino de cultura africana e afro-brasileira (e também indígena). E que os inúmeros atos e visões de mundo estimulados pelas religiões e a mídia, aqui expostos, implicam em que a escola e as universidades se responsabilizem por tratar de forma ética das questões étnico-raciais.

Palavras-chave: Intolerância religiosa – Cultura Afro-Brasileira – Ensino Fundamental - Educação Musical

ABSTRACT

SILVA, Pedro H. Oliveira Martins da . 2016. Completion of course work (Graduation). Santa Catarina University, Arts Center, Music Degree, Florianópolis, 2016.

This paper presents a case study of five music lessons in the 5th year of primary school, while acting in the course of Stage II Mandatory (2015.2), the State School of Basic Education José Simão Hess. This study analyzes the influence of power that religion has on the students (in its most evangelicals) when in contact with the african and the african-Brazilian culture; also relating the experiences of ideological-religious conflicts in music classes with the intersectionality between race and class; the media of music and childhood eroticism. The study also points out implications and responsibilities in the training of future teachers of music before the cultural plurality. The conclusion of this research that there are still between students and teachers: lack of historical knowledge about the Brazilian cultural training; national laws on the African culture of teaching and african-Brazilian (and indigenous). And the numerous acts and world views encouraged by religions and the media, herein, imply that schools and universities take responsibility for dealing with ethical manner of ethnic and racial issues.

Key-words: Religious Intolerance - Afro-Brazilian Culture - Elementary School - Music Education

LISTA DE ABREVIATURAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
DCNERER	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais
ER	Ensino Religioso
FONAPER	Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso
FURB	Fundação Universidade Regional de Blumenau
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
ITESC	Instituto Teológico Santa Catarina
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PUC	Pontifícia Universidade Católica
UDESC	Universidade do Estado de Santa Catarina
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNIVALI	Universidade do Vale do Itajaí
UNIVILLE	Universidade da Região de Joinville
UNOCHAPECÓ	Universidade Comunitária da Região de Chapecó

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	9
1 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA.....	12
2 QUAL O LUGAR DA RELIGIÃO NA ESCOLA?.....	18
2.1 NAS LEIS.....	18
2.2 NA REAL.....	23
3 PROCEDIMENTOS METOLÓGICOS.....	27
4 O MEDO DO TAMBOR.....	29
4.1 INTERSECCIONALIDADE ENTRE CLASSE E RAÇA	27
4.2 A MÚSICA DE MASSA E A EROTIZAÇÃO DA INFÂNCIA.....	35
CONSIDERAÇÕES.....	42
REFERÊNCIAS.....	45
ANEXOS.....	49

INTRODUÇÃO

Iniciei meus estudos na música por pura curiosidade e vontade, com 14 anos, no violão, primeiro instrumento que tive contato. Comecei como é de costume com exercícios de coordenação motora, decorar lugares e nomes das notas, depois os acordes. Desde o começo percebia uma facilidade da minha mão direita (destro) em executar os ritmos e dedilhados que ouvia. Logo em seguida, a fase das revistinhas, das cifras, aí veio a vontade de cantar também. Comecei a explorar a voz, intuitivamente, entender seus limites e possibilidades. Depois descobri a percussão, o pandeiro, o tambor. Me encantava muito a base rítmica de tudo que ouvia e por isso tentava sempre reproduzir no violão os sons percussivos (um reflexo direto do jeito que toco hoje é a percussão). Então descobri que podia cantar, tocar e mais, compor. Fiquei apaixonado por criar algo, que exprimia meus sentimentos e percepções e ainda dialogava com o íntimo de outras pessoas. Fui pesquisando mais a música africana (sub-sahariana) e afro-brasileira, uma fonte de inspiração imensa e intrigante, com suas polirritmias, cantos coletivos e melodias hipnotizantes. Eu então cheguei a uma conclusão, era necessário, se eu fosse trabalhar com ensinar música à alguém, que me tornasse um canal entre estas referências musicais e os estudante com quem trocasse. Devido à motivação que causa em mim trabalhar com estes sons. Então no final do ensino médio, decidi, que queria fazer faculdade de música. Que queria trabalhar com isso, seja ensinando, executando, compondo, criando, e talvez tudo ao mesmo tempo.

Assim cheguei ao Curso de Licenciatura em Música, na UDESC. Nele tive a oportunidade de participar enquanto bolsista, de uma política pública do Ministério da Educação do Governo Federal, destinado às Licenciaturas de todas as áreas do Conhecimento, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência/PIBID, situado na CAPES.

No PIBID MÚSICA, experienciei a performance musical vinculada ao concerto didático que promovíamos na Cia Musicar, um coletivo de bolsistas do programa que paralelo ao trabalho de docência na escola, tocava, compunha e arranjava um repertório à ser apresentado nas escolas do município. Nos arranjos continham diversos ritmos de matriz africana, como o Maculelê, o Côco e o Vassi (ritmo que no candomblé de nação Ketu é tocado para Ogum). A partir daí, devido ao prazer que sentia ao tocar tambor, comecei a pesquisar mais a música afro-brasileira, os ritmos e rituais; os sentidos que somam à música e todos elementos de resistência que a cultura negra carrega.

Por este carinho e respeito, trabalhei em parceria com minha colega Beatriz Schmidt com a temática “Áfricas” no meu Estágio Obrigatório I, no Projeto Oficinas de Música do

Muse, na UDESC, onde criamos arranjos com as crianças para canções tradicionais de Oxum e Iemanjá e também compomos canções à outros orixás que estudamos por contação de histórias.

Através do programa do PIBID e da minha experiência como bolsista na Escola Estadual de Educação Básica Simão José Hess - em 2014, localizada no bairro Trindade, em Florianópolis - optei por dar seguimento, na mesma escola, ao meu Estágio Curricular Obrigatório II, na turma em que eu já havia atuado como bolsista e possuía um vínculo afetivo com os estudantes. Uma turma de 5º ano do Ensino Fundamental, com 25 estudantes, de diversos pertencimentos sociais relativos à classe, gênero, religião e raça – haviam estudantes que possuíam smartphones e tinham familiaridade com as tecnologias e outros que nunca tinham acessado a internet – com aulas de música uma vez por semana dentro da disciplina de Artes.

Foi no segundo semestre de estágio, quando optamos por trabalhar com canções e cultura afro-brasileira que surgiu a motivação para esta pesquisa, onde analiso e reflito situações que se passaram em cinco aulas de música. Tínhamos no planejamento, desenvolvido em conjunto com nossa professora orientadora e também a professora supervisora, a proposta de trabalhar aspectos musicais (arranjo, performance, leitura musical) sobre a canção “Ubuntu Fristaili” de Emicida (para haver uma conexão com o “Rap do Simão”, letra composta no semestre anterior, pelos estudantes, sobre a estrutura da escola) e também a canção “Filhos de Gandhi” de Gilberto Gil. Esta última fazia parte de um projeto da disciplina “Projetos em Educação Musical II” do Curso de Licenciatura em Música da UDESC. Projeto que propunha uma performance musical envolvendo todas as crianças e adolescentes, pibidianos e estagiários/os, que participavam das atividades do PIBID Música na escola núcleo; na época se constituía de aula de música curricular no 4º e 5º ano do Ensino Fundamental, além de oficinas extra-classe de violão, de coral e de teclado. As duas canções que trabalhamos neste semestre no 5ºano, carregam em suas letras muitas referências diretas a cultura e mitologia africana, bem como críticas ao preconceito e discriminação racial. A partir destas canções, ocasionaram-se diversos conflitos em sala de aula, vinculados à intolerância religiosa - principalmente por parte de estudantes que se afirmavam como evagélicos/as¹ pentecostais e neo-pentecostais - e preconceito racial, os quais me proponho a

¹ Não são todas as congregações que agem de tal maneira (preconceituosa e racista), e a intolerância se dá para com outras religiões também, não somente com as de matriz africana. Porém, como há uma variedade imensa de segmentos - as vezes antagônicos, muitos oriundos de outras religiões (católicos, Religiões de Matrizes Africanas e espíritas) - entre igrejas pentecostais e neopentecostais, não especifico individualmente quais pregam

analisar neste Trabalho de Conclusão de Curso. Também reflito sobre aspectos da troca de conhecimentos que envolvem professor, estudante e domínio do conteúdo.

No primeiro capítulo, reúno e conecto diversos autores que tratam das questões relativas à pesquisa. Nesta revisão bibliográfica, cito os principais referenciais teóricos que me baseei e que nortearam as reflexões.

No segundo, faço uma análise do espaço que a religião ocupa na escola. Na primeira parte apresento as leis que ditam aspectos e condutas sobre a disciplina de ensino religioso e a formação dos professores; na segunda parte relato como a nossa escola-núcleo lida com esta disciplina na realidade.

No terceiro, exponho o procedimento metodológico que este estudo utiliza, e descorro à cerca do tipo de pesquisa escolhida.

No quarto e último capítulo, é o espaço que dediquei à reflexão crítica mais profunda do tema central, abordando a intolerância religiosa atrelada a outros preconceitos interseccionados. Além de tratar também da música de massa e os espaços que a escola e professores se propõem a abrir e fechar quanto aos conteúdos midiáticos e à cultura afro-brasileira.

1 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

O Ensino Religioso nas escolas é uma questão complexa, pois o estado é laico, portanto a escola, instituição constituinte do estado, se faz laica também. Entrelaça-se nessa questão a obrigatoriedade desta disciplina na escola para o ensino fundamental, porém, como disciplina facultativa. A lei ainda atenta para que não haja nenhum tipo de proselitismo e discriminação (DECRETO No 3.882, de 28 de dezembro de 2005, publicado pela Secretaria de Educação de Santa Catarina) e enfatiza que seja dada a devida valorização à diversidade religiosa, e que, portanto, as diverças crenças sejam consideradas igualmente. Início com este trecho da lei estadual como ponto de partida:

§ 4º Nas aulas de Ensino Religioso não serão permitidas colocações de conotação ideológico-político-partidárias, nem quaisquer formas de discriminação a religiões ou pessoas, bem como não será utilizado material didático que contrarie o estabelecido neste dispositivo. (SANTA CATARINA, 2005).

Embora esta lei trate apenas da disciplina de ER, a discriminação de raça, classe, gênero e mais especificamente a de pessoas adeptas de religiões de matriz africanas, acontece em diversos espaços da escola, seja dentro ou fora da sala de aula. E como Carbonari (2012) argumenta de forma muito humana:

Trabalhar a diversidade, na diversidade e com a diversidade implica em abrir espaços de diálogo público entre as diversas religiosidades, educar para o diálogo e, acima de tudo exercitar o diálogo – que é mais do que um método mais adequado; é exigência fundamental do humano. Dessa forma é que os conflitos poderão ser tratados positivamente, evitando que sejam potenciais formas de opressão, de violência ou de violação de direitos. (CARBONARI, 2012).

Esse preconceito, segundo Lúcia Silva (2006, p. 34) há que ser desmontado nas primeiras séries, “porque os efeitos perversos da intolerância são sentidos ainda cedo”. Dias (2010), em seu trabalho de conclusão de curso na área Geografia (UNESP, Presidente Prudente), apresenta uma proposta pedagógica que envolve o conceito de arte-educação e múltiplas inteligências² na qual trouxe a cultura africana como parte da cultura brasileira. Nesse estudo, Dias ressalta a importância de projetos na área, para inverter as noções de mundo que segregam e discriminam, porém, não nos apresenta os resultados de como

² GARDNER, 1995. Dias propõe abordar o conteúdo através de variadas áreas do saber, como o desenvolvimento musical, espacial, corporal-cinestésico, intrapessoal, linguístico e lógico matemático.

decorreu o projeto. Diferente de Daoli e Rigoni (2014) e Nelson Silva (2006), os quais em suas pesquisas nos trazem estampado o preconceito de estudantes que afirmam-se evangélicos, tanto para com a religião africana, como para tudo o que derive da cultura africana, uma “negrofobia” (Silva, 2005, p. 122). Segundo seus relatos, há um temor violento por parte desses estudantes (que se dizem evangélicos) de tudo que possua raízes africanas. Digo um temor violento, pois os comentários dos estudantes são agressivos com relação aos aspectos dessa cultura que é uma das bases da cultura brasileira. Como por exemplo na aula de Educação Física, quando se aborda a capoeira:

Algo semelhante ocorre em relação à capoeira. Dentre todos os conteúdos que compõem o currículo da EF a capoeira é o que mais gera constrangimentos em alunos evangélicos. Para as igrejas estudadas a capoeira é uma prática corporal absolutamente relacionada às religiões afro brasileiras, o que é combatido por eles na mesma proporção que o demônio. Aliás, para alguns evangélicos, o demônio é o próprio representante dessas religiões. (DAOLI, RIGONI, 2014).

O discurso presente em todos os momentos do culto religioso evangélico, segundo Cunha (2007), possui a necessidade de enfatizar a:

[...]“destruição do mal” que impede que pessoas alcancem as bênçãos da prosperidade, por isso os “filhos do Rei” devem invocar todo o poder que lhes é de direito para estabelecer uma guerra contra as “potestades do mal”, representadas, no imaginário evangélico, principalmente pela igreja Católica Romana e pelos cultos afro-brasileiros.” (CUNHA, 2007)

E além de agressivos, os estudantes reproduzem em diversas instâncias essa necessidade de “luta contra o mal” contida nas falas dos líderes religiosos das crenças que fazem parte. Líderes estes, que se esforçam para manipular as visões de mundo, e manipulam a estrutura da percepção do mundo (natural e social), manipulando assim, as palavras, e através delas, os princípios da construção da realidade social (BOURDIEU E CHAMBOREDON, 2004, c:121). Essa reprodução exacerbada e de modo absolutista do que a religião dita, segundo Bourdieu (1998) é um trabalho intelectual e ideológico que promove a coesão e a coerção por meio de sistemas simbólicos, cuja mensagem atinge o inconsciente. Em Pereira (2008), influenciado por Bourdieu, fica claro que:

É portanto, essa relação de troca dos referidos bens simbólicos (espirituais) que impulsiona o exercício desta variante de poder. Dessa maneira, a religião usa signos ou elementos figurados para exercer seu domínio coercitivo sobre os fiéis que respondem de maneira submissa e obediente aos preceitos religiosos. (PEREIRA, 2008, p: 82)

Na nossa disciplina de estágio IV (2015.2), eu e minha colega trabalhamos duas canções com um quinto ano do Ensino Fundamental e nelas haviam muitas referências diretas da cultura africana e afro-brasileira. Ao optar por abordá-las através da mitologia, introduzimos conteúdos de matrizes africanas como os orixás, por exemplo, contrastando com questionamentos e críticas à cerca do estudo curricular da mitologia grega e do não – estudo da africana, e também deixando claro que são vários os cultos religiosos que se utilizam de mitos como seres sagrados. Como também relacionamos a história de Jesus como um mito, o qual algumas religiões o tomaram como entidade sagrada a reverenciar. Esta maneira de trazer estes conteúdos, também foi executada por Junior Perez (2006), o qual afirma que a melhor maneira de se trabalhar com a mitologia, é abordá-la a partir de uma hermenêutica simbólica (uma interpretação polissêmica, que comporta diversas interpretações), pois assim, não se direciona a interpretação a um único sentido, que é o que acontece na interpretação literal, e nem reduz a história a possuir uma “moral da história”, que é o que ocorre na interpretação alegórica (PEREZ, 2006).

Dentro do método de abordar, há uma questão que me parece essencial no trabalho com essas temáticas africanas e afro-brasileiras, que é trazido por Fernandes (2006), que é o caráter com o qual se aborda determinados assuntos/conteúdos. O autor trabalha com o hip-hop mais especificamente, mas sua reflexão se aplica à situação que enfrentamos. Ele afirma que o preconceito e o exotismo são:

[...] produtos do desconhecimento e da ignorância que se apresentam quando lidamos com fatos, pessoas ou coisas mais ou menos novas em nosso cotidiano. Por isso, não estamos isentos de manifestá-los, mas como educadores, é preciso sempre um pouco de sensibilidade e de conhecimento para coibi-los. (FERNANDES, 2006).

Esses dois “produtos do desconhecimento e da ignorância” são ameaças à reflexão e a relação com o conteúdo, pois ao passo que o preconceito é mais agressivo e nada receptivo, o exótico se torna algo que gira em torno do entretenimento e do deleite e assim, há uma banalização, uma retirada dos valores reais que possuem tais temáticas. Esse aspecto do exotismo, trazido por Fernandes (2006), é de certa forma, porém com outros termos, o mesmo processo que descreve Nei Lopes (2004) quanto ao ato de folclorização, e que é muito bem explicado por Dias (2010):

Portanto, o processo de folclorização, visa descaracterizar a cultura afro-brasileira, tirá-la todo o seu teor simbólico, ocasionando um processo de fetichização, onde um objeto sagrado passa a ser exposto em um museu, ou em qualquer local, aquém de

seu território, desprovido de sua original significação, e passa a ser visto como algo diferente, exótico. (DIAS, 2010)

A respeito da folclorização e exotismo, Nascimento (1978) ressalta:

A cultura africana posta de lado como simples folclore se torna um instrumento mortal no esquema de imobilização e fossilização de seus elementos vitais. Uma forma sutil de etnocídio. (NASCIMENTO, 1978, p. 119).

Outro tópico de embate, que reflito também, é a inclusão da disciplina de Ensino Religioso no currículo do ensino fundamental. A lei por conceder muitas aberturas de decisão à secretaria de educação de cada estado, propicia que cada escola, de acordo com sua respectiva secretaria, decida conteúdos e requisitos para contratação de professores. Isso causou muitos conflitos relativos a intolerância religiosa, como Caputo³ (2008) relata quando crítica e se posiciona contra a implementação em currículos escolares, desta matéria com cunho confessional (determinada pelo estado do Rio de Janeiro em 2000). Em entrevistas com 12 professores de Ensino Religioso (em 2005, no Rio de Janeiro), 9 afirmaram utilizar a Bíblia ou textos cristãos como conteúdos, e também não abordam o candomblé e a umbanda “para não criar conflito” (Caputo, 2008, p: 175)

Na área da música, há uma vasta produção onde a questão da diversidade é ressaltada de forma expandida e seccionada, como nos traz Almeida (2010, p. 46):

A área de música, embora apresente reflexão sobre a diversidade, ainda o faz de forma seccionada e prioriza, na maioria das vezes, a diversidade geralmente denominada de cultural. Dentre essas perspectivas estão a educação musical em uma sociedade pluralista (Swanwick, 1988), a educação musical multicultural (Anderson; Campbell, 1996), a educação musical em e para uma sociedade multicultural (Kwami, 1996), a educação musical a partir de uma perspectiva multicultural (Giraldez, 1997), a educação musical no contexto da diversidade, pluralidade e mudança (Bowman, 2003), a educação musical intercultural (O’Flynn, 2005), entre outras. Essa é a vertente que, em um primeiro olhar, parece estar diretamente relacionada com o campo de estudo da subárea de etnomusicologia, ou seja, a música como cultura.

Na Educação Musical, não encontrei nenhum trabalho que integre aspectos do ensinar/fazer musical com significados e símbolos religiosos. Mas Cristiane de Almeida

³ Stella Caputo é a maior referência no estudo da educação de crianças e jovens nos terreiros, sua pesquisa crítica e reflete como estes indivíduos, inclusos em espaços de formação, precisam negar sua identidade plena e se declarar como pertencentes de outros segmentos religiosos, com o intuito de evitar tamanha violência e discriminação a qual são expostos quando assumem seu pertencimento social.

(2010) ressalta como estes aspectos sociais, raciais, étnicos - e eu incluiria aqui gênero, classe e religião também - são necessários na construção do conhecimento.

Dessa forma, “a música na sala de aula torna-se muito mais que um lugar onde se faz música multicultural. Torna-se um lugar de auto-descoberta, aceitação, reflexão, imaginação e, finalmente, de mudança social” (EMMANUEL, 2005, p. 50). Um local onde posturas, como a denunciada por Walcott (1997) que, ao discorrer sobre a pedagogia do rap, aponta o espaço reduzido ou inexistente nas escolas para as expressões culturais negras, sejam reavaliadas. (ALMEIDA, 2010, p: 44)

O professor precisa dispor das ferramentas para dialogar com outras culturas e saber como aproximá-las dos estudantes. Almeida (2010, p. 40), ressalta que a partir dos anos 1980 os artigos apontam a necessidade de apresentar uma perspectiva multicultural nos cursos de formação de professores e “em defesa disso, Curtis (apud Volk, 1993, p: 145) afirma que

os educadores não podem ensinar o que eles próprios não entendem. As escolas de educação superior precisam tornar a educação musical multicultural uma parte do treinamento dos professores a fim de prepará-los para a negociação entre a experiência estética negra com as outras experiências culturais.

Um fator de grande importância a ressaltar, a meu ver em quaisquer práticas pedagógicas, é sempre manter presente que somos multiculturais e que são subjetivos e, em geral, não são simples ou fáceis os processo de constituição da identidade. Conforme Hall (1999), o sujeito pós moderno é múltiplo e instável na sua composição: “O próprio processo de identificação, através do qual nos projetamos em nossas identidades culturais, tornou-se mais provisório, variável e problemático” (p:12). Este autor argumenta que:

A identidade é realmente algo formado, ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo inato, existente na consciência no momento do nascimento. Existe sempre algo “imaginário” ou fantasiado sobre sua unidade. Ela permanece sempre incompleta, está sempre “em processo”, sempre “sendo formada”. (HALL, 1999, p: 38)

A bibliografia apresentada neste capítulo, com o quê apontam as opiniões, os estudos e concepções das autoras e autores, só fazem confirmar a enorme importância destas temáticas para a Educação Musical. Ao mesmo tempo instigam minha curiosidade e confirmam por que fui atraído a compreender “o poder da religião”. Desenvolvi a pesquisa a cerca do poder religioso influenciando na formação de futuros cidadãos, inseridos em uma sociedade

culturalmente diversa. E como conclui Dias (2010), nas considerações de seu trabalho interdisciplinar sobre a cultura africana e brasileira:

Com um entendimento de mundo mais humano, solidário, menos discriminatório, terminamos o trabalho [conclusão de curso de bacharelado em Geografia], sempre ressaltando aos educandos e também aos educadores, que, a mensagem do conhecimento deve sempre ser difundida ao máximo, para que a idéia não se perca e que a cultura popular dentro da diversidade sobreviva. O caminho para a valorização é possível, porém é preciso esforço mútuo entre escola e docentes, já que o tema não é valorizado pela cultura hegemônica brasileira. (DIAS, 2010, p:66).

É extremamente necessário que entendamos e denunciemos que essa intolerância, esse preconceito sem tamanho, precisa ser dissolvido pela educação; que o poder que as religiões exercem sobre os cidadãos, não deve ultrapassar o limite dos direitos que possuem todos aqueles que divergem em crença, raça, classe e gênero; que essa influência nas práticas sociais educacionais, segrega, violenta e invisibiliza grupos sociais, enquanto dando destaque, privilegia outros.

2 O LUGAR DA RELIGIÃO NA ESCOLA

2.1 Nas Leis

Começo refletindo o lugar que temas referentes a religião ocupam no ambiente escolar. Majoritariamente as escolas possuem a Disciplina de Ensino Religioso como parte do currículo de todo Ensino Fundamental. Esta disciplina trataria de apresentar, refletir, discutir e analisar enquanto um conhecimento científico, a relação da humanidade com o sagrado (Junqueira, 2012, p: 2000); uma disciplina que abordaria as diversas manifestações religiosas e ritualísticas à cerca dessa instância social que é a religião, e porque não também, da não-religião.

No projeto de Curso da Licenciatura para formação de professor de Ensino Religioso⁴ é proposta uma disciplina denominada de Epistemologia do Ensino Religioso e um dos elementos dela é intitulado de “Raiz do fenômeno religioso nas tradições religiosas de matriz africana, oriental, indígena e ocidental” (Junqueira, 2012, p: 190). Esta disciplina, se fosse coerente com sua proposta, exerceria um papel fenomenal na relação de respeito dos estudantes para com as diversas manifestações religiosas, contribuindo para uma convivência harmoniosa entre as diversas crenças e não-crenças. Porém, em muitas escolas, a disciplina de Ensino Religioso possui caráter confessional ou foca em um tipo de crença somente, que, em geral, é a crença judaico-cristã.

De acordo com a pesquisa do Questionário Diretor Prova Brasil, de 2011, 66% das escolas brasileiras ministram aulas de E.R.; 51% têm o costume de fazer orações ou cantar músicas religiosas e 22% têm objetos, imagens, frases ou símbolos religiosos expostos.

Pela Lei nº 9.475/97, que dá nova redação ao artigo 33 da Lei 9.394/96 das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a disciplina de ensino religioso deve ser:

Art. 33. [...] de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural e religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo. (BRASIL, 1997)

⁴ No Brasil há oito cursos de Graduação na rede pública que são reconhecidos pelo MEC, sendo seis de Licenciatura em Ciências da Religião (2 em SC, PA, BA, RN, SP) um de Bacharelado em Ensino Religioso (Brasília/DF) e um em Pedagogia com ênfase em Ensino Religioso (MG). Em média os cursos possuem 8 semestres de duração. (Junqueira et al, 2006)

Analisando isso, percebemos aí o desleixo e irresponsabilidade grave de supervisores escolares, quanto à monitoração dessas disciplinas, já que a escola é laica. O melhor seria desenvolver projetos que estudem diversas manifestações de fé ou pelo menos as que mais ocorrem no Brasil.

Mesmo que houvesse esta disciplina cumprindo com sua ementa que trata da multiculturalidade brasileira em relação à fé, a escola é apenas um segmento social. Fora dela, são muitos os fatos que apontam contra o respeito e divergem da harmonia social entre as crenças religiosas.

Na contemporaneidade, abordar aspectos culturais como raça, classe e gênero, significa chegar à um ciclo onde todas estas qualidades sociais encontram-se interligadas e conectadas. Ou seja, não há como isolar uma dessas qualidades, pois há interseccionalidade na identidade de cada indivíduo inserido em determinado contexto:

A interseccionalidade remete a uma teoria transdisciplinar que visa apreender a complexidade das identidades e das desigualdades sociais por intermédio de um enfoque integrado. Ela refuta o enclausuramento e a hierarquização dos grandes eixos da diferenciação social que são as categorias de sexo/gênero, classe, raça, etnicidade, idade, deficiência e orientação sexual. O enfoque interseccional vai além do simples reconhecimento da multiplicidade dos sistemas de opressão que opera a partir dessas categorias e postula sua interação na produção e na reprodução das desigualdades sociais. (BILGE, 2009, p. 70 apud HIRATA, 2014, p. 63).

Em termos práticos, isto significa que as identidades subalternas se potencializam e se retificam na subalternidade, no caso, por exemplo, de alguém que é mulher, negra, lésbica. Ou seja, sua subjetividade é marcada por um processo identitário subalterno, duas vezes mais forte do que uma mulher, branca, heteroafetiva.

Chego neste ciclo através da religião e do conflito que se estabeleceu em nossas aulas de estágio, entre estudantes (de diversas opções religiosas, mas em sua maioria evangélicos) e a cultura afro-brasileira. Esse estranhamento cultural culmina numa relação de poder, do opressor sobre o oprimido, porém, na escola, muitas vezes é invisibilizada, negada e até mesmo suavizada pelo caráter de ser “brincadeira de criança”.

Perceber este emaranhado de mardores sociais (raça, gênero, classe, idade e orientação sexual) imbricados nas relações de poder que vão se configurando nas salas de aula e conseguir interromper estes impactos de violência, sobre meu ponto de vista, é quando se pratica uma educação plena e cidadã. E a interseccionalidade é vista como uma forma de clarear ideais sobre opressões múltiplas e imbricadas, servindo como um instrumento de luta política (Hirata, 2014).

Mas como afirma Cavalleiro (2001):

O desejo permanente de refletir com educadores a temática racial, não significa que eu entenda que os prejuízos da população negra se dão unicamente no espaço escolar, tampouco que eu pense que os profissionais da educação são os únicos responsáveis pela disseminação do racismo na sociedade. Ele se deve ao fato de perceber o professor como um forte aliado para formar cidadãos livres de sentimentos de racismo. (CAVALLEIRO, 2001)

A escola é apenas um segmento do Estado sim, mas nela há uma grande fonte de força social na luta por uma educação anti-racista.

O racismo e o preconceito contra negros na atualidade, recebe um teor quase de banalização quando estes assuntos vêm à tona em diálogos e discussões, escolares ou não. Já foi tão disseminado e denunciado esse genocídio do negro, que a população, em sua maioria branca, age com caráter de desprezo e intolerância quanto à estes aspectos. Embora ativistas do movimento negro, como Stephanie Ribeiro⁵ possuam um papel fundamental nessa luta na denúncia de casos absurdos de abuso, violência e assassinato de negros, e mais especificamente de mulheres negras, como nos traz nesses dados:

[...] Segundo o estudo *Violência Contra a Mulher: Femicídios no Brasil*, feito pelo Ipea (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada) são em média 5.664 mortes de mulheres por causas violentas a cada ano — o equivalente a 472 a cada mês, 15,52 a cada dia ou ainda um óbito a cada hora e meia. [...] Das mulheres assassinadas no Brasil entre 2001 e 2011, mais de 60% eram negras, não por coincidência, que foram as principais vítimas em todas as regiões, com exceção da região Sul. (RIBEIRO, 2016)⁶.

O IBGE realizou um estudo⁷ sobre os nomes próprios mais comuns no Brasil. Entre eles o destaque vai para Josés, outros nomes de apóstolos e Marias. Em compensação os nomes de origem africana e indígena representam a minoria da população. Esta pesquisa nos faz ver como os vestígios da colonização europeia judaico-cristã, ainda hoje estão fortemente representados na escolha de nomes próprios. Esta situação de agrava ainda mais, quando, inclusive cartórios de registros (como relata Flávia Oliveira na sua coluna), se negam em registrar pessoas com nomes de origem africana e indígena.

⁵ Estudante de Arquitetura da PUC de Campinas (SP) e ativista feminista negra. Publica seus textos em revistas onlines (Marie Claire, Blogueiras Negras, Geledés, Brasilpost) e em 2015 recebeu da Assembleia Legislativa de São Paulo a Medalha Theosina Ribeiro, que homenageou seu ativismo em prol das mulheres negras.

⁶ Disponível em: <http://www.geledes.org.br/historia-de-luana-e-o-genocidio-da-populacao-negra-no-brasil/>

⁷ Disponível em: <http://www.geledes.org.br/presenca-infima-de-nomes-indigenas-e-africanos-revela-o-sequestro-da-identidade-nacional/>

Dentro do meio escolar, a discriminação racial também se infiltra através de livros didático-pedagógicos, onde trazem o negro, em sua maioria, como escravo, como uma raça que por si só, encontra-se sempre em posição subalternizada. Isso reforça estereótipos raciais, e o professor deve estar atento aos vieses ideológicos do conteúdo destes materiais para a efetivar a democracia na escola (Negrão e Pinto, 1990, p. 4).

Este processo de conscientização por parte dos professores, alunos e toda comunidade escolar, encontra-se nos primeiros estágios de seu desenvolvimento, embora leis, como a citada a seguir e PCN's (Parâmetros Curriculares Nacionais), como o de Pluralidade Cultural, em Temas Transversais, já ditem a obrigatoriedade do ensino destes conteúdos. Um bom exemplo disso é a determinação do Ministério da Educação que torna obrigatório, através da lei 10.639/2003, o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Esta lei é fruto da luta e militantismo de movimentos negros por educação e igualdade de direitos, e encontra-se diretamente relacionada com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (DCNERER)⁸. Importante ressaltar que as DCNERER analisam historicamente as relações étnico raciais no passado, as consequências no presente e propõem uma reeducação dos sujeitos – negros e brancos.

“As DCNERER estabelecem orientações, definições e princípios para educação das relações étnico-raciais e, sua questão central envolve o currículo, ou seja, orienta e inspira os sistemas para a construção de novas bases curriculares, através de novos conteúdos sobre os africanos e seus descendentes brasileiros. Esses conteúdos são compreendidos como bens culturais, de interesse humano, coletivo e com relações de pertencimento que envolvem toda a humanidade, não são estanques, exigindo uma relação dialógica com saberes comunitários e redes de pertencimento dos alunos, professores e comunidade no entorno das escolas. Não são conteúdos a serem despejados, mas para serem construídos, na medida em que há apenas 10 anos as escolas brasileiras se colocaram nesse lugar de ensinar e aprender sobre um tema ausente dos conteúdos escolares.” (ROMÃO, p.38, 2014)

Estas Diretrizes se constituem de 3 princípios (com diversos desdobramentos) os quais propõem alternativas de trabalhar e refletir no âmbito da educação. São eles: Consciência

⁸ Documento que na minha perspectiva de educador deveria ser de obrigatoria leitura e estudo nos cursos de licenciatura de quaisquer disciplinas, pois apresenta de forma esclarecedora e realista, as mudanças ideológicas e de mentalidade que precisamos adotar (ou reforçar) no combate ao racismo nas variadas estruturas sociais. Estas diretrizes também apontam diversos equívocos que instituições de ensino propagam aos formandos. Acesse em <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/DCN-s-Educacao-das-Relacoes-Etnico-Raciais.pdf>

Política e Histórica da Diversidade; Fortalecimento de Identidade e de Direitos; e Ações Educativas de Combate ao Racismo e a Discriminações.

Sendo assim, abordar aspectos da cultura afro-brasileira - seja a música, os Orixás, ou a culinária e quaisquer aspectos que a constituem - encontra fundamento em uma lei de cunho federal, tendo em vista que a cultura africana não segrega elementos sociais, através dos quais dá visibilidade social, como música, religião, arte, trabalho. Abordar um elemento isolado de todos os outros que a ele também pertencem, e possuem significados e valores para o grupo social a qual se dá, seria um desrespeito. E como afirma Nelson Silva (2006): “não existe cultura negra sem dimensão espiritual”. Torna-se imprescindível tratar, como foi nosso caso, de cultura africana numa canção que traz nomes de orixás, trazer aos estudantes a relação que esta mitologia possui com as religiões de matriz africana.

Das religiões judaico-cristãs, o catolicismo e o protestantismo foram as que mais perseguiram e abominaram as manifestações de cultura popular e principalmente as religiões de matriz africana:

Os reformadores tinham objeções particularmente contra formas de religião popular, dramatizações populares, canções, danças, imagética, jogos, festas sazonais e mais especificamente o carnaval. Tanto católico-romanos quanto protestantes se expressavam contrários às manifestações culturais populares, interpretando-as teologicamente como posturas de paganismo e de licenciosidade em muitos momentos. Os protestantes, porém, iam além e acrescentavam a lista práticas oficiais da Igreja Católica Romana como práticas pré-cristãs. (CUNHA, 2007, p: 38).

Historicamente temos muitos autores que nos comprovam esta perseguição (BASTIDE, 1958; NASCIMENTO, 1978; LOPES, 2004; AMADO, 2010) e que ainda seus reflexos são sentidos na contemporaneidade (CAPUTO, 2008; SILVA, 2005).

As igrejas evangélicas neopentecostais (Igreja Universal do Reino de Deus, Igreja Internacional da Graça de Deus, Igreja Apos-tólica Renascer em Cristo, Igreja Mundial do Poder de Deus, Sara Nossa Terra, Catedral do Avivamento etc.) possuem uma série de eventos na sua maneira de se relacionar com o sagrado. Nos cultos há momentos de cura, de guerra espiritual (contra o mal que se manifesta no mundo), de transe e de exorcismo (OLIVEIRA et al, 2013). Essa vertente do protestantismo, geralmente é a que mais ataca as religiões de matriz africana. Este trecho de Vagner Gonçalves da Silva esclarece essas atitudes:

O neopentecostalismo, em conseqüência da crença de que é preciso eliminar a presença e a ação do demônio no mundo, tem como característica classificar as outras denominações religiosas como pouco engajadas nessa batalha, ou até mesmo como espaços privilegiados da ação dos demônios, os quais se "disfarçariam" em

divindades cultuadas nesses sistemas. É o caso, sobretudo, das religiões afro-brasileiras, cujos deuses, principalmente os exus e as pombagiras, são vistos como manifestações dos demônios. (SILVA, 2007)

A violência gerada pela intolerância religiosa e pela fé unidirecional, que não aceita outros modos de lidar com o sagrado, se mostra em notícias como a de uma escola estadual em Manaus⁹, onde estudantes evangélicos se recusaram a participar de uma feira sobre cultura africana que se baseava em obras da literatura brasileira. Os estudantes montaram uma banca em frente à escola com o tema das missões evangélicas na África, e quando interrogados pelos professores, que alegavam que essa atitude era extremamente preconceituosa, os estudantes afirmaram que sentiram-se ofendidos com o tema.

Outra circunstância que comprova como estes discursos (de dentro do âmbito sagrado) que disseminam a intolerância religiosa e a violência contra minorias, estão sendo reproduzidos na escola e afetando a pluralidade cultural de forma brutal, como o caso do estudante de uma escola municipal do Rio de Janeiro que foi impedido de entrar na escola com guias do candomblé¹⁰.

2.2 Na Real

Nossa escola núcleo possui a disciplina de Ensino Religioso há mais de 4 anos. Ela faz parte apenas do currículo dos anos finais do Ensino Fundamental (do 6º ao 9º ano, ou seja, a turma em que trabalhamos, não havia tido aulas de ER ainda, se tivesse, e esta disciplina cumprisse com seu papel, talvez o contato com informações à cerca dos orixás não causasse tanto espanto e preconceitos). Seu caráter optativo é respeitado, porém, de forma ilusória, pois, como me relatou o diretor numa entrevista, “a escola deveria oferecer outra atividade para quem optasse por não fazer, mas a gente não tem ninguém pra ficar com esses alunos, o governo não abriu vaga para essa ‘outra atividade’ que querem que ofereçamos, então, todos fazem” (entrevista, 26 de Abril, 2016). Também comentou que um pai havia falado com ele para sua filha não participar das aulas de ER, mas o diretor lhe informou desta incoerência da escola e da secretaria de educação com este detalhe da lei. E disse-lhe que era obrigado a deixar sua filha “solta” pela escola se realmente não quisesse que ela participasse. Assim, o

⁹ Disponível em: http://acritica.uol.com.br/noticias/Amazonas-Manaus-Cotidiano-Polemica-alunos-professores-trabalho-escolar-afro-brasileiro-evangelicos-satanismo-homossexualismo-espiritismo_0_808119201.html (acessado em 28/05/2016).

¹⁰ Disponível em: <http://educacao.uol.com.br/noticias/2014/09/03/rj-aluno-e-impedido-de-frequentar-escola-com-guias-de-candomble.htm> (acessado em 28/05/2016).

direito deste pai que optou por sua filha não fazer aula de ER foi infringido. Ou seja, há uma lei, que para existir no espaço escolar, de forma coerente com o que diz respeito, deveria estar amparada por outras decisões do Estado, como por exemplo, haver profissionais para oferecer essa outra atividade que a lei dita.

Não são só as falhas estruturais na lei que causam certos conflitos e divergências, o professor de ER da nossa escola-núcleo, o qual não possui formação em Ciências da Religião e sim em Filosofia¹¹ me relatou em uma entrevista, que notou certo preconceito em comentários dos estudantes com quem é umbandista e, também, que ateístas sofrem

“certo bulling nos comentários, mas nada que houvesse conflito exagerado. Até porque já deixo claro a liberdade de cada um e a necessidade de respeitar a compreensão e fé do outro” (Professor de E. R., entrevista 11/05/16).

Além disso, o professor me afirmou que aborda aspectos quanto aos tipos de religião, e não sobre a religião em si, e “que alguns comentários sobre religião indígena e africana já foram feitos” (Ibid.). É nessa última afirmação que me centro. Fazer alguns “comentários” é algo muito raso, a meu ver, considerando a grandiosidade que estas religiões apresentam. Tratando das de matrizes africanas, é essencial apresentar aos alunos como uma forma de resistência dos negros. E um dos objetivos da disciplina de ER, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (FONAPER¹², 2009, p. 46-47), seria “analisar o papel das tradições religiosas na estruturação e manutenção das diferentes culturas e manifestações sócio-culturais”.

Foi através da religião que eles mantiveram suas tradições, submetendo-se inclusive ao processo que, com base nos estudos de Roger Bastide e Abdias do Nascimento, denomino de *sincretismo de resistência*. Pois fizeram do sincretismo “mais outra técnica de resistência cultural afro-brasileira” (Nascimento, 1978, p: 108).

O professor de ER da nossa escola núcleo me relatou que não exigia que os alunos falassem suas religiões, pois notou desde os primeiros encontros que havia certo constrangimento por parte de alguns alunos de externalizar esta informação perante os colegas. Trabalhar com informações tão delicadas quanto à opção religiosa, logo no começo do ano letivo, antes de abordar e estimular o pensamento e a reflexão à cerca do preconceito e

¹¹ Contratado temporariamente pelo estado e de acordo com a lei Nº 8.391, 1991 (SANTA CATARINA) sobre a admissão de professores em caráter temporário. Importante ressaltar que no caso de não haver profissionais habilitados na área, contrata-se pessoal não habilitado seguindo uma lista de títulos. Caso do professor da nossa escola núcleo, que por não haver profissionais com habilitação em Ciências da Religião, o contrataram.

¹² Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso

da intolerância religiosa, é quase como apostar todas as fichas em uma proposta de aula que já se apresenta falha. A meu ver, da forma que ele trabalhou, todo o processo do contato dos estudantes com outras tradições religiosas tenderia ao conflito. Notamos então, como é fundamental na formação destes professores e professoras, abordar aspectos referentes à cidadania e direitos humanos, antes de introduzi-los ao contato com o sagrado. Como nos traz Junqueira e Fracaro (2011, p: 5) ao afirmar que a habilitação em Ciências da Religião se estrutura em dois pressupostos, um epistemológico, cuja a base é o conjunto de saberes à cerca da Ciência da Religião e outro de cunho pedagógico, constituído de conhecimentos relativos à educação para cidadania.

Foi por esse motivo que gradativamente a identidade dos cursos assumiu o de Curso de Graduação em Ciências da Religião - Licenciatura em Ensino Religioso, objetivando atender e cumprir a responsabilidade social que tal ensino demanda, evitando o proselitismo, a doutrinação e garantindo a democracia e reconhecimento da diversidade cultural. (JUNQUEIRA e FRACARO, 2011).

Os cursos de Ciência da Religião são os que habilitam como licenciados (as) os professores (as) de E.R. Em Santa Catarina existem estes cursos em Florianópolis (ITESC), Blumenau (FURB), Chapecó (UNOCHAPECÓ), Itajaí (UNIVALI), Joinville (UNIVILLE) e São José (Centro Universitário de São José) (Junqueira e Fracaro, 2011, p: 07).

Uma questão que levanto sobre a formação destes profissionais, tange o que diz respeito ao desprendimento religioso deles próprios, para abordar aspectos de outras religiões. Pois penso que isto interfere diretamente, no caso, de professores (as) de algum segmento religioso judaico-cristão, os quais ao longo da história procuraram demonizar as religiões de matriz africana. Assim, vê-se a radical importância de uma formação ética no preparo de docentes de E.R., já que é imprescindível que não se vincule comentários e concepções ideológicas pautadas nas suas crenças, e que sejam desconstruídas visões dogmáticas e conflituosas entre a diversidade religiosa brasileira.

É claro, que este trabalho de quebra de estereótipos e da ampliação (ou da criação) da noção da diversidade, não é papel apenas do professor de ER e sim da comunidade escolar como um todo, dentro e fora da sala de aula. E quanto a forma que o diretor procedeu frente aos conflitos, notamos clara preocupação em desmanchar estas concepções distorcidas que os estudantes traziam quando conteúdos afro-brasileiros e africanos eram abordados. Porém, por parte do professor de ER não houve nenhuma atitude referente a promover algum

debate/diálogo a cerca da liberdade religiosa e do respeito à diversidade depois que soube das reações familiares de privação das aulas de música.

3 PROCEDIMENTOS METOLÓGICOS

Através de uma perspectiva qualitativa, escolhi o método de Estudo de Caso como estratégia dessa pesquisa exploratória. O elemento mais importante para identificar um procedimento técnico, ou um delineamento

é o procedimento adotado para a coleta de dados. Assim, podem ser definidos dois grandes grupos de delineamentos: aqueles que se valem das chamadas fontes de "papel" e aqueles cujos dados são fornecidos por pessoas. No primeiro grupo, estão a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental. No segundo, estão a pesquisa experimental, a pesquisa ex-postfacto, o levantamento e o estudo de caso." (GIL, 2002, p: 43)

O estudo de caso é definido por Yin (2005) como o delineamento mais adequado para a investigação de um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto real, onde os limites entre o fenômeno e o contexto não são claramente percebidos.

Ainda com base nos estudos de Yin sobre este método, fica claro que o estudo de caso analisa fenômenos sociais a partir de uma perspectiva mais holística, procurando apresentar os diferentes pontos de vista das pessoas que vivenciam a situação- problema (Yin, 2005). Yin (1993) classifica os estudos de caso em três tipos: exploratórios, descritivos e explanatórios. No caso desta pesquisa, caracteriza-se como um estudo de caso do tipo explanatório, o qual "procura a informação que possibilite o estabelecimento de relações de causa-efeito, ou seja, procuram a causa que melhor explica o fenômeno estudado e todas as suas relações causais". (MEIRINHOS e OSÓRIO, 2010, p: 57).

Em Gil (2002), há um apontamento que o estudo de caso, dos métodos de pesquisa, "é o mais completo de todos os delineamentos, pois se vale tanto de dados de gente quanto de dados de papel. Com efeito, nos estudos de caso os dados podem ser obtidos mediante análise de documentos, entrevistas, depoimentos pessoais, observação espontânea, observação participante e análise de artefatos físicos." (Gil, 2002).

O Estudo de Caso possui uma peculiaridade determinante no decorrer de sua elaboração, que se dá na "medida que se avança na compreensão do caso, através de novas observações e confirmação das antigas, o investigados vai reformulando as questões temáticas iniciais. Estas modificações assentam assim, numa abordagem progressiva, onde parece ser de grande importância, para a investigação, a função interpretativa constante do investigador." (MEIRINHOS e OSÓRIO, 2010, p: 55)

Sendo assim, o estudo é desenvolvido analisando os relatórios e planos das aulas, onde foi identificada a motivação central da pesquisa (a influência da religião na relação dos alunos com a cultura afro-brasileira, reforçando o preconceito e a discriminação, e o papel da escola quanto a isso); relatando as experiências vivenciadas; comparando com experiências semelhantes de outros autores, em contextos semelhantes; e complemento o trabalho com a análise das respostas da turma foco de estudo, sobre um questionário que engloba educação, relação com culturas diversas e religiosidade (anexo 1), aplicado neste semestre (2016.1), com o intuito de avaliar o grau de preconceito (consciente e inconsciente) aos aspectos culturais africanos e afro-brasileiros que alguns estudantes exercem no âmbito escolar. O ideal teria sido promover uma conversa/debate para discutir alguns posicionamentos.

A aplicação de questionário é uma forma de pesquisa que possui vários pontos fracos, pois, não é tão eficiente na veracidade das respostas, visto que muitos podem optar pela alternativa mais ética e que aparenta estar dentro de bons costumes. O ideal, para constatar com mais verdade as respostas, seriam entrevistas, ou aplicar atividades que retomem esta temática, para que se observe onde, como e quando surgem os indícios de preconceito.

Como citado acima, essa pesquisa se configura como uma pesquisa exploratória, que segundo Gil (2002):

Têm como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses. Pode-se dizer que estas pesquisas têm como objetivo principal o aprimoramento de idéias ou a descoberta de intuições. Seu Planejamento é, portanto, bastante flexível, de modo que possibilite a consideração dos mais variados aspectos relativos ao fato estudado. (GIL, 2002).

Gil ainda atenta que as pesquisas de caráter exploratório, normalmente “assumem a forma de pesquisa bibliográfica ou estudo caso” (GIL, 2002, p: 47).

Devido à falta de trabalhos anteriores que abordassem esta temática na área da Educação Musical, surgiram muitas dúvidas quanto ao procedimento metodológico durante o processo de elaboração deste estudo. Entretanto, apresentadas algumas ferramentas metodológicas aplicadas, iniciamos nossas reflexões.

4 O MEDO DO TAMBOR

As reflexões que elaboro neste capítulo, as faço utilizando-me da descrição de momentos vividos em sala de aula, por ocasião do Estágio Curricular Supervisionado IV, nos quais ocorreram reações e comportamentos preconceituosos com música afrobrasileira, de algumas crianças da turma e seus respectivos pais e mães. Ressalto que a opção de descrevê-los e analisá-los se dá exatamente porque são estas as “cenas marcantes” que me instigaram a estudar o que passei a chamar de “poder da religião”.

4.1 Interseccionalidade de Classe e Raça

Que os estudantes negros são constantemente discriminados, isso está cotidianamente na mídia de massa, em geral, veladamente, bem como podemos observar que “aspectos do cotidiano escolar como currículo, material didático e relações interpessoais são hostis e limitadores de aprendizagem para os (as) alunos (as) negros (as)” (Cavalleiro, 2005, p: 69). Henriques (2002) comprova-nos e salienta os frutos desta discriminação quando afirma que o nível de escolaridade entre os negros é significativamente pior do que entre brancos. E também levanta que níveis de analfabetismo são mais elevados entre a população negra. E esse racismo estrutural,

geralmente negado e ocultado, institui, portanto, mecanismos e práticas discriminatórias no interior da escola. Esse racismo no interior da escola se traduz, de forma contundente, nos indicadores educacionais de crianças e jovens no ensino fundamental. Para além das desigualdades ditas de classe, apresentam-se, de forma explícita, as desigualdades raciais. (HENRIQUES, 2002, p: 93-94)

Estudos recentes apontam que as discriminações sociais, em geral, estão atreladas a mais de um aspecto identitário, fenômeno conhecido principalmente na bibliografia do campo dos Estudos de Gênero como “interseccionalidade das identidades sociais” (Crenshaw, 1989). O argumento é que no Brasil, por exemplo, o gênero está interseccionado com classe e raça e, por sua vez, não há como tratar de Raça sem interseccioná-la com a classe. Por isto, eu aponto que um dos motivos das atitudes de rejeição e discriminação étnico-racial, que observamos nas crianças desde o primeiro contato com músicas que trazem referenciais negros, podem estar associadas (por vezes inconscientemente) à rejeição à pobreza. E como afirma Aguiar, “a fronteira entre raça e classe é muito tênue”. (Aguiar, 2007, p: 84).

Além de que, vários segmentos evangélicos prezam por duas correntes religiosas denominadas “Teologia da Prosperidade” e “Guerra Espiritual” (Cunha, 2007). Basicamente, a primeira refere-se à prosperidade material e à ascensão social, enquanto a segunda incita uma luta contra o mal, que no imaginário evangélico está associado ao Diabo, à Igreja Católica Romana e aos cultos afro-brasileiros (Cunha, 2007). Da mesma forma que atribuem à Deus o sucesso material, concebem a “pobreza, doença, as agruras da vida, qualquer sofrimento do cristão como resultado de um fracasso – concretização da falta de fé ou de vida em pecado.” (Cunha, 2007, p: 52). Ou seja, pertencer a um nível social denominado de baixa renda, na ideologia de evangélicos (de algumas congregações pentecostais e neopentecostais), é considerado pecado, pois o sujeito não cumpriu suas obrigações com a fé, por isso encontra-se nesta situação financeira/material.

Assim, notamos um certo afastamento do pensamento crítico/reflexivo sobre a questão da pobreza, ou seja, há, no discurso evangélico, uma negação da realidade, coloca-se uma barreira frente aos fiéis (muitas vezes desfavorecidos ideológica e socialmente em sua maioria) para que não critiquem o sistema em que estão inseridos, pois isso (e os líderes religiosos sabem disso) os faria descobrir que as causas da pobreza não são remetidas a nenhum deus ou diabo, e sim à inúmeros fatores sociais que segregam, discriminam e dividem a sociedade. Estas reflexões e suposições encontram embasamento no nível de acesso às mídias e meios de comunicações, como é concluído nesta pesquisa de Bohn (2004) à cerca do perfil socio-econômico e das opções ideológico partidárias dos evangélicos no Brasil:

O aspecto mais interessante da análise foi a dupla constatação de que, tal como os católicos, os evangélicos são pouco expostos aos meios de comunicação de massa, ao mesmo tempo em que (diferentemente de qualquer grupo religioso) têm um grau bastante elevado de exposição às autoridades religiosas de seus respectivos cultos. Como mencionamos anteriormente, essa carência de exposição às fontes de informação midiáticas transforma o público evangélico num segmento altamente passível de mobilização por parte dos líderes evangélicos – *caso seja essa a decisão da hierarquia religiosa*. (BOHN, 2004, p: 335).

“Até há pouco tempo classificados como pobres ou muito pobres, estes grupos chamados de emergentes, dos quais mais de 60% dos evangélicos fazem parte, melhoraram de vida e começam a usufruir vários confortos típicos de classe média” (Carreiro, 2011, p: 20).
 Todavia

intelectualmente, eles ainda estão muito distantes da classe média tradicional e mais próximos das classes D e E. Não têm hábito de leitura e são absolutamente pragmáticos. Valores universais e regras gerais são colocados sob suspeição com

facilidade, a não ser quando intimamente vinculadas aos valores religiosos. Leem pouco, não são facilmente convencidos pelas manchetes de jornais, nem mantêm coerência entre o discurso e a prática. (CARREIRO, 2011, p:20).

Isto reflete uma *'negrofobia'* (Silva, 2005, p.122), que pôde se ver manifestada através das ações por parte dos estudantes, como na ocasião em que a turma do 4º ano (turma onde atuou no estágio, uma dupla de colegas do curso de Licenciatura em Música), quando as crianças desciam um andar para a aula de música, algumas tinham o costume de gritar e debochar do ato de tocar tambor, de cantar as músicas, chamando de “macumba”¹³. Este comportamento nos sinalizava desejo de não se vincular, não se aproximar dessa cultura, reafirmando que é um lugar que eles não querem estar, que não pertencem a estes costumes.

Outro caso que também se passou neste período, e causou-nos indignação, se deu quando eu e minha colega de estágio tocávamos, antes da aula, o ritmo do Ijexá num atabaque e agogô, na sala de música. A qual possui uma das janelas direcionada para o pátio onde os estudantes ficam no recreio, de modo que constantemente nas aulas de música, as crianças curiosas com o evento sonoro que rompia o cotidiano escolar, aproximavam-se da janela para ouvir e ver o que se passava na sala. Desta vez, algumas crianças do 2º ano do ensino fundamental gritaram na janela “*é macumba!*” enquanto riam e gargalhavam. Também com zombaria, estranhamento mas, com uma certa excitação com o exótico; o distante, o não familiar.

Lúcia Silva (2006, p. 34) afirma que esse preconceito há que ser desmontado nas primeiras séries, “porque os efeitos perversos da intolerância são sentidos ainda cedo”. De fato, a intolerância se mostra muito cedo, como percebemos neste caso em crianças de sete anos. Em forma de brincadeira e sem consciência do nível que afeta as pessoas pertencentes às culturas atacadas, as quais silenciam nessas situações .

Nelson Silva (2005) novamente contribui com este trecho, onde fica clara a negação dessa cultura, a resistência que se enfrenta quando estes temas afro são abordados:

Ao dizermos que tocar tambor é coisa do demônio [fala de um estudante evangélico em uma palestra sobre a importância da abordagem de conteúdos que tratem da cultura africana e afro-brasileira] entramos em sintonia com idéias que aprisionam,

¹³ Palavra que foi deturpada e tomada popularmente para designar de forma pejorativa os cultos afro-brasileiros, relacionando-os à bruxaria ou magia negra. Ou ainda, para designar os ebós (oferendas) aos orixás. Mas que para os próprios candomblecistas não há este tom ofensivo (Caputto, 2008, p. 171). Em quimbundo (língua do grupo Bantu), macumba é o nome dado a um instrumento de percussão similar ao reco-reco.

pois uma frase como essa nada contém além do estereótipo, do preconceito e, sobretudo, do medo das expressões culturais negras, negrofobia que persistentemente amedronta e desinforma. (SILVA, 2005, p. 129)

É através de falas como a mencionada por Silva, de um estudante evangélico, e também como as dos alunos da nossa escola núcleo, que em tons de brincadeiras carregadas de desprezo e deboche, se estabelecem relações de poder entre uma cultura e outra. Pois, no momento em que um indivíduo atinge violentamente, aspectos culturais de outro, se estabelecem relações agressivas de dominação. Assim, de forma sutil, porém devastadora, fere os que se sentem pertencentes à cultura atacada. Há então, uma volta à imposição de valores, de comportamentos, de estilos de vida, de padrões que hierarquizam o tecido social, cotidianamente, modo como colonialmente fomos aculturados. Hoje, isto parece um neocolonialismo, um genocídio mascarado.

Este preconceito, junto com o exotismo, são "produtos do desconhecimento" (Fernandes, 2006) os quais causam repulsa e distanciamento dos estudantes perante os futuros conteúdos multiculturais, e especificamente os afro-brasileiros já obrigatórios por lei, como mencionado em item anterior.

Trago aqui um dos fatos que me marcou mais fortemente, através do qual quero ressaltar o quanto é importante que nós professores saibamos mediar as relações entre estudante – conteúdo, oferecendo possibilidades mais abrangentes do que apenas tratá-los como o centro do problema, pois não são. O problema é muito mais amplo e necessita de ações que promovam debates para a comunidade, reunião de pais, contato com a Secretaria Municipal de Educação para alguma intervenção, contatar o grupo de Formação de Professores, para que as crianças possam se conscientizar e fruir nestes saberes, livres de qualquer julgamento distorcido, que derivam de toda estrutura social que estão inseridas. Podemos observar estes conflitos no caso de uma menina, no primeiro dia em que levamos para a aula a música “Ubuntu Fristaili” (Emicida, 2013). Cantamos com a turma apenas o refrão que diz: “axé, pra quem é de axé, pra chegar bem vilão, independente da sua fé, música é nossa religião”. Em seguida, houve alguns questionamentos sobre o que seria “axé”, e então explicamos que é uma palavra em Iorubá, que significa a energia vital que permeia toda criação, todos os seres terrestres (o poder em estado de energia pura, segundo Verger, 1981). Também houve dúvidas quanto ao título da canção, que é composto da união entre uma palavra do grupo linguístico Banto, “ubuntu”, que significa a harmonia, a qualidade das relações entre as pessoas, a humanidade, o compartilhamento (Nascimento, 2014), e uma

brincadeira vocálica/fonética com a palavra “freestyle” em inglês, que significa estilo livre, e encontra-se na cultura hip-hop em diversas expressões artísticas. A menina a qual me refiro mostrou grande entusiasmo em cantá-la. Era a criança com maior interesse e curiosidade genuína sobre o significado das palavras desconhecidas.

Em outro encontro, nossa proposta era que ouvíssemos a canção Ubuntu Fristaili do Emicida, acompanhando com a letra e cantando os refrões. Antes da aula iniciar, esta menina veio até mim, com uma expressão de desânimo, trazendo um bilhete assinado por sua mãe. Ela, a estudante mais curiosa sobre todos os elementos afro da canção, estava no encontro seguinte completamente desestimulada e desanimada com a imposição de seus pais.

Seguimos a aula; abaixo, trago a letra da canção Ubuntu Fristaili, do Emicida:

Axé pra quem é de axé
 Pra chegar bem vilão
 Independente da sua fé
 Música é nossa religião
 Ok, ok, ok, ok, jou, seja forte
 É nossa cara fazer a vida ser certa mais que a morte
 Eu me refaço após cada passo, igual reflexo nas poças
 Mandinga, coisa nossa
 Eles não vão entender o que são riscos
 E nem que nossos livros de história foram discos
 Bamba, bamba, um bom samba, alguns petiscos
 Ki-Suco rende dois litros, melhor que Frisco
 Faz de conta que os racistas não perde a linha
 Quando ergo a mão da filha dele sem armas nas minhas
 Ruivas, morenas, pretas, divas, loirinhas
 Doidas pra curtir quermesse de quebradinha
 Onde um DJ comanda e manda, sabe o que faz
 MCs são griots, o mic é pros capaz
 Toca um "Ré laifai for roc dérelai for roc, for roc"
 E quebra tudo em paz, ou mais, arrepiá agora
 A África está nas crianças, e o mundo?
 O mundo está por fora

Saravá Ogum, saravá Xangô, saravá
Saravá vovó, saravá vovô, saravá
Saravá mamãe, saravá papai, ô
De pele ou digital, tanto faz é tambô
Eu meto essa memo, eu posso e tô pra ver, algo valer mais que um sorriso nosso
Graças ao quê? Graças aos raps
Hoje eu ligo mais quebradas do que o Google Maps
Então respeite meus cabelos crespos, ok? Ok?
Pronto, falei. (EMICIDA, 2013)

No bilhete assinado por sua mãe, que dizia que a menina não queria mais participar das aulas de música por motivos religiosos (a estudante é evangélica da igreja Tabernáculo de Cristo) e também que as músicas da professora supervisora a constrangia. Mas porque a mãe direcionou-se assim, diretamente à professora? Talvez por sua negritude, por seu pertencimento social, como forma de atacar essas qualidades, de forma sutil. Foi esclarecido que não eram “as músicas da professora supervisora”, que este repertório não havia apelo à religião naquele refrão e que a aula de música era muito mais que esta canção, pois trabalhávamos outros conteúdos musicais. Então, sugerimos que, se ela sentia-se desconfortável com a canção, não precisaria cantar, mas que não deixasse de participar do restante da aula, em que a canção não fosse trabalhada; afinal, ela é muito musical e participava com empolgação das atividades propostas.

Para conseguirmos realizar as aulas após estas resistências, ficou determinado que participariam das aulas de música apenas quem tivesse interesse, que ninguém seria obrigado a participar e que quando não quisessem, o combinado era apenas, que respeitassem o andamento da aula. Durante os encontros ficava nítido o incômodo das crianças querendo participar, mas que proibidas, ficavam somente assistindo no fundo da sala. Neste evento do primeiro bilhete dos pais, se mostra muito claramente a interferência dos “valores” que a religião prega, e os pais reprimindo o contato da criança com essas culturas. Ou seja, cantar palavras em Iorubá, e participar de alguma forma de expressão do todo que a cultura afro-brasileira é constituída, é interpretado como desrespeitar a crença, infringir a ordem do âmbito sagrado que a religião evoca. Então, pensando dessa forma, cada vez que os estudantes comem feijoada, acarajé, ou cantam o ritmo do funk (o qual atualmente, grande parte se baseiam na célula do agogô do maculelê), estariam ameaçando suas crenças. De novo, é a **falta de esclarecimento cultural sobre nossas raízes se fazendo presente.**

Os estudantes demonstraram muita curiosidade pelas palavras “griot”, “axé”, “mandinga”, “ogum”, “saravá”. A menina que me trouxe o bilhete de sua mãe, não participou dessa aula e ficou isolada das atividades e só voltou a participar das aulas de música no final do semestre, de forma contida. Uma punição, devido à crença de sua família a impediu de participar de diversas atividades musicais e culturais sobre a cultura afro-brasileira. Essas ações alimentam a desintegração das crianças com a cultura afro-brasileira, a desinformação, o desprezo às raízes brasileiras. A escola precisa, a meu ver, interferir nestes casos, e a forma que penso ser a mais eficaz e mais possível de ser executada a curto prazo, é a organização de uma semana de conversas entre estudantes e a comunidade escolar como um todo, com representantes religiosos de diversos segmentos. Nessa semana os professores poderiam elaborar questões com os alunos à cerca de cada religião e ao final com todos os líderes presentes, faria-se uma troca de informações. Uma aula de conscientização e rompimento com ideologias segregatórias. Como fez o professor Hete Valério, numa escola Estadual em Taubaté – SP (citado na página 41).

Nos outros encontros, focamos em tocar os elementos sonoros do ijexá e apresentar à turma a canção “Filhos de Gandhi”, que envolveu vídeos sobre o que é o bloco Filhos de Gandhi, audição acompanhando a letra e também uma explicação extremamente pedagógica da professora supervisora sobre o que eram os orixás, suas principais atribuições e, de parte das crianças, surgiram as semelhanças e associações entre figuras do folclore brasileiro e os Orixás. Tratamos todo o conteúdo baseado na mitologia africana, contrastando com questionamentos à cerca do estudo curricular da mitologia grega e africana, e também deixando claro que, alguns cultos religiosos se utilizam destes mitos como seres sagrados. Associamos, também, com a história de Jesus, como um possível mito, o qual algumas religiões o tomaram como ser sagrado a ser reverenciado. Como trago no capítulo 1, a abordagem do mito, precisa partir de uma hermenêutica simbólica a qual desenvolva uma interpretação polissêmica, que comporta diversas interpretações (PEREZ 2006), pois assim, não se direciona a interpretação a um único sentido e nem reduz a história a possuir uma “moral da história”.

Ouvir, cantar e entender a mensagem que a música transmite gerou um movimento de curiosidade e empolgação na turma. E nossa abordagem mitológica fomentou vários questionamentos quanto aos orixás e suas atribuições mágicas. Esse contato havia sido extremamente positivo e enriquecedor de todos os lados da aprendizagem entre educadores, estudantes e conteúdo. Muito embora já tivesse havido conflitos de intolerância religiosa com a outra canção, nesta, pensamos que a partir do esclarecimento à cerca dos mitos e toda

contextualização do bloco¹⁴ Filhos Gandhi, tornaria-se menos problemático. Tentamos dessa forma, reforçar a importância de conhecermos e respeitar a cultura afro-brasileira para que não reproduzíssemos os preconceitos que vários alunos carregavam, nos quais o motivo principal dessas atitudes era a questão religiosa. Notávamos estes impasses de intolerância através das expressões durante a execução das canções, ou da intervenção dos responsáveis. Como por exemplo, no caso de outra menina, em que a avó ligou para escola e comunicou que a estudante não queria cantar nas aulas de música porque era evangélica.

Analiso também o bilhete de outra menina, o qual gerou uma discussão entre ela e eu. De um lado eu tentava argumentar sobre o que constava no bilhete que sua mãe assinava e alegava que não queria que a filha participasse das aulas de música “devido aos conteúdos passados, pois é uma aula de música e não de religião” (Bilhete recebido no dia 17/09/2015). Esclareci que não estávamos doutrinando ninguém, que os conteúdos passados estavam dentro do currículo deles e que compõem a base da cultura brasileira; e ela sem argumentos, sendo muito agressiva, negava todas minhas falas, dizendo que axé era “macumba” e que se aquilo era cultura, ela não queria “aprender cultura”.

A discussão foi mediada por nossa professora supervisora, que saiu da sala com ela, a outra estudante que já havia trazido um bilhete e mais outra estudante que se juntou a elas, para conversarem com ela e com o diretor. Depois de aproximadamente dez minutos, a professora voltou para a sala com as três meninas, que ficaram num canto conversando, rindo e, com expressões de deboche e desprezo, distraíam o restante da turma que participava. Segundo relatos da nossa professora supervisora, a conversa com as meninas foi marcada por muita violência de parte de uma das meninas (a mesma que gritou comigo), que ao final da aula avisou seu pai. A base de muita violência verbal, professora, estudante, pai e diretor sentaram para esclarecer as coisas. O papel do diretor foi fundamental na resolução deste embate, pois mostrou a estudante no mesmo projeto, só que num ano anterior, completamente envolvida na execução de outra canção. O pai da menina entendeu e se desculpou por sua ação violenta. Depois disso a menina ainda não cantava as canções, porém, voltou a participar das outras atividades musicais.

Depois destes cinco encontros, me pus a pensar muito sobre o aspecto da religiosidade na escola, e como essa instância da vida privada afeta a vida pública dos estudantes, professores e toda comunidade escolar. Essa “fé”, se manifesta de forma violenta, quando

¹⁴ Bloco de carnaval de Salvador o qual leva para as ruas elementos que englobam o âmbito das religiões de matriz africana. Para saber mais sobre a história do bloco, ler o artigo de J. Adelson, disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/13648/1/JJJJJJJJJJJJJJJJJJJ.pdf>

vem impregnada da intenção de universalizar sua própria crença, e ao mesmo tempo, têm intolerância à outras manifestações.

4.2 A música de massa e a erotização da Infância

Ao mesmo tempo em que algumas crianças reproduzem ideias segregatórias de seus cultos contra religiões de matriz africana e cultura afro-brasileira como mencionado no item anterior, também possuem uma série de hábitos e gostos musicais considerados “mundanos” para sua crença. É o que se pode observar em relação aos funks da nova geração (ou “funk ostentação”) e “sertanejos universitários” que são carregados de letras pornográficas, palavrões e exploração sexual da mulher. Quase a maioria da turma escuta, canta, dança e sabe de cor muitas destas letras.

Assim, me pergunto, por que a religião impede o contato com a cultura afro-brasileira, mas permite que seus fiéis reproduzam toda essa ideologia midiática, preconceituosa e machista? Porque as família aceitam qualquer alternativa à ter que trabalhar com religião. Há uma estranha inversão de valores nisso, porém, o contato com estes funks e sertanejos, tem a ver apenas com uma relação de identificação, de se localizar no coletivo, de pertencer à um grupo, de ter uma identidade. Mas precisamos analisar o espaço que a escola abre e fecha perante esses dois lócus de ideologia e culturas dos funks ostentação e sertanejos midiáticos e da cultura afro-brasileira, e a forma como professores lidam com a temática.

Por exemplo, houve um caso na escola, de um dia que não haveria aula de música pois era a comemoração pelo dia das crianças. Uma de minhas colegas de estágio, foi até a escola, não sabendo deste evento e do cancelamento da aula de música e encontrou a professora e os alunos do quinto ano que atuamos, comemorando o dia das crianças ao som de funks extremamente pejorativos. Ou seja, abrem-se espaços que legitimam esse apanhado midiático que estimula a erotização da infância, enquanto os espaços à novos olhares sobre a cultura, são colocados à margem. Este mesmo fato ocorre também na pesquisa de Paulo e Silva (2015)¹⁵, onde um professor relata que estudantes da oitava série, evangélicos e católicos renovados carismáticos, se negaram a dançar maracatu na Semana de Africanidades promovida pela escola. Estes estudantes alegavam que a religião não permitia, que era

¹⁵ Na pesquisa os autores realizam entrevistas com 8 professores do ensino de História em quatro escolas de Fortaleza, Ceará, para analisar os impasses entre intolerância religiosa, discriminação e o ensino de cultura afro-brasileira de acordo com a Lei 10.639/03.

macumba, que era “coisa do demônio”. Mesmo com muita insistência e esclarecimentos por parte dos professores, eles não se convenceram de dançar maracatu e acabaram por dançar funk no evento.

Nós neste mesmo semestre, preocupados com estabelecermos uma atenção perceptiva mais crítica em relação a experiência musical dos alunos, a qual em sua maioria se dá por meio das mídias de massa, como novelas, rádio e internet, propomos atividades que dialogassem com as referências musicais que boa parte da turma compartilhava, os sertanejos modernos, classificados como “sertanejo universitário”.

Essa “padronização” do gosto musical se dá pela forma que a mídia atua, através de suas estratégias de veiculação e abrangência do universo da criança e do adolescente, homogeneizando assim os gostos (Subtil, 2005), por isso, tantas semelhanças. Além disso, estes produtos midiáticos moldam a identidade destas crianças:

Há uma cultura veiculada pela mídia cujas imagens, sons e espetáculos ajudam a urdir o tecido da vida cotidiana, dominando o tempo de lazer, modelando opiniões políticas e comportamentos sociais, e fornecendo o material com que as pessoas forjam sua identidade. (...) A cultura veiculada pela mídia fornece o material que cria as identidades através das quais os indivíduos se inserem nas sociedades tecnocapitalistas contemporâneas, produzindo uma nova forma de cultura global. (TORRES, 2008, p: 2 apud KELLNER, 2001, p.9).

Nessa proposta, analisávamos um clipe de sertanejo e a cada encontro regredia-se 5 anos (por exemplo, um “hit” de 2015, depois 2010, 2005...) e debatíamos sobre os elementos que envolviam a performance, arranjo e composição musical conforme a época de cada clipe. Surgiam boas conversas e discussões sobre o tema das letras, o vestuário/moda, a presença e ausência da mulher como parte da dupla sertaneja. Silva (2013, p:61), salienta que

é necessário incorporar nas didáticas atividades que contemplem as vivências e gostos musicais dos alunos, tanto quanto criar estratégias que possibilitem a descoberta do novo, de modo significativo.

A partir disso, apropriar-se de algumas referências trazidas pelos estudantes com objetivo de torná-los mais críticos e conscientes quanto a seus gostos, facilita a abertura dos mesmos para nova escuta e relação à cerca de outras músicas e estilos, ou seja, abrimos espaço para estas culturas, mas claro, com cautela e cuidado necessário, utilizando como forma de ampliar a noção dos estudantes sobre música, afinal,

a escola deve educar para e com a mídia, ou seja, tomando-a como objeto de estudo e como ferramenta pedagógica (Belloni, 1995), entendendo que a formação para a cidadania supões o debate, a discussão e a percepção dos conceito, preconceitos e conhecimentos que as crianças trazem de sua vida cotidiana. Intervir significa

propor apreciação das músicas, letras, ritmos e sentidos intra e extramusicais, sugerindo outros repertórios e novas formas de fruição e expressão, levando em conta conhecimentos e significados múltiplos que a música comporta, especialmente a que é veiculada no seu cotidiano. (SUBTIL, 2005, p:72).

De volta à abordagem sobre as temáticas afro-brasileiras e africanas, percebo que os educadores precisam estar atentos à dois aspectos: a forma que os conteúdos são apresentados e o seu lugar de pertencimento social como cidadão/professor. O mesmo se refere ao funk, a quaisquer gêneros musicais e quaisquer conteúdos que, midiáticos ou de livros didáticos, a escola tem o dever de promover o pensamento crítico e de contextualizar honestamente, de modo que favoreça a problematização para garantir que se forme pessoas reflexivas e reagentes ao mundo.

É de uma importância crucial que esse agente da informação e formador de valores e de visões de mundo, que é o/a professor/a, transmita os conhecimentos à cerca dessas temáticas com toda carga da luta e resistência dos negros sobre estes aspectos. E, além disso, percebo que é fundamental que não se aborde os conteúdos multiculturais, com caráter exótico, alimentando ideias de estereótipos reproduzidas por muitos professores e alunos (Caputo, 2008; Almeida, 2009), que tendem a ligar diretamente a cultura negra com o selvagem, ao tambor, à pobreza, à “macumba”. Conduzir o conteúdo através da mitologia é uma boa alternativa que utilizamos, e com Nelson Silva (2005) complemento:

É mister dizer também que, tratar da cultura negra no âmbito escolar, inclusive abordando a mitologia, nada tem a ver com a doutrinação tão freqüente em escolas públicas, na medida em que o principal interesse é o de que estudantes apreendam, ainda que de forma incipiente, algumas informações que possam permitir o domínio de um repertório básico para abolir estereótipos e lidar com os colegas negros compreendendo-os, respeitando-os e superando o senso comum que transforma tudo proveniente de África em um pastiche que se perpetua sob o rótulo de coisa de negro. (SILVA, 2005, p: 123)

O lugar de pertencimento social que o professor encontra-se, mais especificamente quanto aos aspectos relacionados à raça e gênero, precisa estar bem esclarecido, para ser coerente com a forma que aborda os conteúdos de caráter afro. Me refiro aqui ao fato de eu, por exemplo, ser branco e homem, e tratar de aspectos da cultura negra. Sabemos que luta é de todos e “a questão racial não se restringe à comunidade negra, e a superação do racismo e da desigualdade racial faz parte da luta pela construção da cidadania e da democracia para todos” (Gomes, 2008). Mas preciso, como educador, desenvolver a consciência de que infelizmente por apenas ser assim, possuo vantagens sociais quanto às outras raças e gêneros que são, socialmente subalternas. Estar atento a estas qualidades sociais, nos permite pensar

não somente o impacto da cultura negra sobre os brancos, mas também o que os brancos carregam do período da escravidão e que memórias a “branquitude” (Bento, 2002) possui.

A falta de reflexão sobre o papel do branco nas desigualdades raciais é uma forma de reiterar persistentemente que as desigualdades raciais no Brasil constituem um problema exclusivamente do negro, pois só ele é estudado, dissecado, problematizado. (BENTO, 2002, p:2).

Analisando os questionários, em anexo, aplicados à turma foco do ano passado (que nesse ano possui alunos novos), dos 28 que responderam, 14 são evangélicos(as), 7 católicos(as), 1 espírita, 2 ateus/atéias, e 4 não possuem religião mas acreditam em algum deus. As respostas todas foram muito similares quanto ao preconceito com a cultura e as religiões de matrizes africanas, a maioria afirma não ter preconceito e nem problema em aprender sobre a cultura. Algumas respostas ficaram confusas de entender (marcaram várias alternativas), então foram desconsideradas.

Os casos que destaco são 4: o de uma das meninas evangélicas (Tabernáculo de Cristo) que recebemos o bilhete da mãe no ano passado: ela havia marcado que teria problemas em aprender sobre a cultura africana, mas apagou e depois marcou que não teria problema em aprender, então a questioneei sobre a mudança de ideia, e ela respondeu que não teria mais problema em aprender, porque tinha dado muito problema no ano passado; o de um estudante que se disse evangélico (Universal) e foi um dos dois que marcaram a alternativa 2 da questão 6 (consultar questionário em Anexos), a qual se afastaria de um amigo se soubesse que ele fosse de religião africana; o de uma estudante também evangélica (Assembléia de Deus) que teria problemas em aprender sobre a cultura egípcia, pois alegou que não aceita o que eles fazem; e por fim, o de um estudante que se diz católico e que marcou a alternativa 2 da questão 6 e ainda complementou a resposta dessa forma: *“na minha religião essas religiões são tratadas como macumba bruxaria”*.

Destaquei estes quatro casos, pois despertaram uma análise crítica mais apurada. A estudante do ano passado, de certa forma, mostrou-se mais consciente quanto ao aprendizado dessas temáticas, alegando não ter mais preconceito. Isso nos mostra a relevância de discutir e criticar o preconceito. A estudante que alegou possuir problemas com a cultura egípcia, deixou dúvidas. Não sei ao que ela se referiu, mas é algo relativo à alguma prática. Uma resposta bem difícil de interpretar. E por último, os dois casos dos(as) estudantes que marcaram que se afastariam de um amigo(a), caso soubesse que ele(a) fosse de religião

africana, mostra-nos o poder que a religião exerce sobre os fiéis, num viés que vai contra à uma educação e uma relação social anti-racista e cidadã.

Vemos, portanto, que é de importância crucial que a escola se prepare para tratar com o devido respeito e conhecimento as questões religiosas, bem como as classe, raça e gênero. Trabalhos que coloquem os estudantes frente aos representantes religiosos de diversas crenças, para o esclarecimento e a conversa a cerca das religiões, são fundamentais. Como os trabalhos do professor Hete Valério, na E.E. Deputado César Costa, em Taubaté, São Paulo (2015)¹⁶, por exemplo. O qual num deles elaborou questões com os estudantes (de 8º ano e ensino médio) para serem respondidas pelos representantes de cada religião que compareceram ao evento, e também um trabalho sobre a cultura afro-brasileira onde tiveram apresentações de dança, comidas típicas e pesquisa sobre a influência africana nos quatro cantos do país.

Carbonari (2012) salienta o valor que possui à consciência cidadã esses diálogos:

Trabalhar a diversidade, na diversidade e com a diversidade implica em abrir espaços de diálogo público entre as diversas religiosidades, educar para o diálogo e, acima de tudo exercitar o diálogo – que é mais do que um método mais adequado; é exigência fundamental do humano. Dessa forma é que os conflitos poderão ser tratados positivamente, evitando que sejam potenciais formas de opressão, de violência ou de violação de direitos.(CARBONARI, 2012).

Dessa forma, começam a brotar das sementes de alguns educadores preocupados com a intolerância religiosa e o preconceito, novas concepções e posturas frente à diferença.

¹⁶ Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/noticias/professor-realiza-trabalho-de-intolerancia-religiosa-e-cultura-afro-em-escola-de-taubate> (acessado em 06/06/2016).

CONSIDERAÇÕES

Neste item elaboro algumas considerações a respeito de minha experiência e aprendizado a partir do estudo das temáticas abordadas, e, principalmente, da experiência vivida através dos episódios de forte preconceito e racismo, aqui descritos.

Percebi que falhamos em alguns aspectos da transmissão desses conteúdos e o modo que agimos frente ao embate ideológico-religioso. Mas quais foram nossos passos mal ensaiados?

A falta de preparo para lidar com estas situações (de conflito) e também o quanto nos propomos a dominar o conteúdo das canções que, impregnadas de valores culturais (morais e éticos), trouxe a religiosidade no centro das questões levantadas.

Não deveria ser necessário ter que legitimar que é importante aprender sobre cultura afro-brasileira na escola, isso já deveria estar incorporado pelos estudantes. Mas infelizmente devido a essa falta de esclarecimento cultural sobre nossas raízes é preciso dar validade à temática já desconstruindo concepções que eles reproduzem ao denunciar a cultura afro-brasileira como um sub-lugar que merece desprezo, deboche e que é humilhante pertencer. O que é assustador, pois cedo, em formação, já estabelecem hierarquias sociais cada vez mais naturalizadas através de gestos discriminatórios e racistas. Por outro lado, alguns professores através de suas atitudes legitimavam que funks ostentação e sertanejos universitários com conteúdos pejorativos e erotizados, possuem espaço na escola, e são dignos de “ambientar” uma festa de confraternização, como o caso citado a cima.

Nós poderíamos ter contextualizado e debatido antes de apresentar a canção do Emicida (só para relembrar, foi após dela que inicia a questão desta pesquisa), uma contextualização que os colocassem como personagens da história dos negros, de forma breve, mas verdadeira, abordando toda a diáspora africana, todo sofrimento e exploração, a resistência, a luta, a memória através da música, do canto, da língua, da religião; promover uma semana cultural, onde se discuta sobre como é importante valorizar estas linguagens artísticas, como por exemplo, a força do rap, dos blocos de carnaval, dos folguedos populares, e como isso vai ao encontro da conscientização das pessoas sobre o racismo. Assim, aquelas palavras em Iorubá na canção, já seriam analisadas de outra forma, pois teríamos criado um vínculo histórico-social com elas. Dessa forma, suponho que os estudantes que foram reprimidos pelos pais que desaprovaram a canção, devido aos valores religiosos que seguem e prezam, teriam alguma ferramenta para justificar a validade de aprender o significado destas

palavras e a importância que elas carregam na história da cultura brasileira e também na luta contra o preconceito e a discriminação, e que negar isso é uma forma de racismo.

O fato de termos deixado de fazer esta preparação para adentrar no campo dos conhecimentos a cerca da cultura africana e afro-brasileira, nos mostrou o quão falha a academia se mostra perante conteúdos que abrangem a pluralidade cultural. Pois não consta no currículo da Licenciatura em Música da UDESC, como ensinar música e como planejar as aulas englobando estas temáticas. Salvo uma disciplina, que por escolha da professora e dos estudantes, foi discutido e abordado a questão das minorias sociais como direcionamento temático de projetos em educação musical. Isto consistiu em elaborar e executar um planejamento de atividades musicais, que discutiriam, problematizariam e trariam à tona aspectos de gênero, sexualidade, questões raciais, ecologia e etc. Fora essa experiência, onde refletimos muito pouco devido à importância da causa, não é falado sobre o preconceito, o racismo, a intolerância religiosa.

De modo geral, temas referentes à diversidade, ao multiculturalismo, não constituem o currículo da formação de educadores musicais. Não é falado que é possível que encontremos isso na sala de aula e nem como lidar com esses assuntos de forma que a cidadania e a igualdade sejam a base do discurso.

Almeida (2010), em sua pesquisa sobre a formação de professores de música de três universidades do Rio Grande do Sul, aponta que

a formação de professores de música não corresponde a uma única concepção de formação, pois necessita ser pensada a partir da diversidade que lhe é inerente. Proponho, assim, seu reconhecimento como espaço de inter-relações, onde os diálogos interculturais sejam exercitados e, conseqüentemente, seja possível viver a formação com/em a diversidade para formar professores de música que possam trabalhar com/em a diversidade. Espaço onde os temas “delicados”, como religião, orientação sexual, raça, etnia, preconceitos, racismos, possam encontrar lugar e ampliar os conceitos de educação musical multicultural, incorporando a eles o viés intercultural, na perspectiva da teoria crítica pós-moderna. (ALMEIDA, 2010, p: 51).

Compreender que os sujeitos presentes na escola vêm de diferentes contextos socioculturais e possuem distintas visões de mundo, que esses cidadãos pertencem a uma nação cuja composição é diversa e que isso imprime marcas na construção de suas identidades raciais, são princípios de uma educação cidadã e que inclui a questão racial em sua prática (Gomes, 2001, p: 90), considerando-se que no Brasil, mais da metade da população é afrodescendente. É necessário estar ciente da interseccionalidade entre classe e raça, e como

apontamos, ter consciência que sim, a pobreza, como outras identidades sociais marcadas como negativas (ser gay, preto, e em alguns lugares, ser mulher) são fatores que potencializam a rejeição ao mundo negro.

E mais, precisamos estar atentos às discriminações que vimos por parte do universo evangélico (já afirmadas em outros locais e grupos), de modo que possibitemos conversas e diálogos à cerca do respeito e da liberdade de crença. Com estes conceitos incorporados à nossa forma de ensinar, começaremos a apontar para esta direção – a da Cidadania – que, a meu ver, os currículos de Licenciatura em Música apontariam, se contemplassem de modo efetivo, identidades sociais, e a diversidade cultural brasileira. Essa formação de docentes em parceria com a escola desde os primeiros anos desenvolvendo noções de cidadania, moral e relacionamento com o diferente e o diverso, geraria um crescimento exponencial de consciência cidadã. Onde professores e estudantes, apropriados da constituição social plural, evitariam conflitos de ideologias preconceituosas e retrógradas. E a área da Educação Musical, como qualquer outra presente na escola, assim como cada comunidade escolar, deveria se implicar com isto.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Márcio Mucedula. **A construção das hierarquias sociais: classe, raça, gênero e etnicidade**. Cadernos de Pesquisa CDHIS, Uberlândia, n. 36/37, ano 20, 2007.
- AMADO, Jorge. **Tenda dos Milagres**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.
- BASTIDE, Roger. **Estudos Afro-brasileiros**. São Paulo: Perspectiva S.A., 1973.
- BENTO, Maria Aparecida Silva. **Branqueamento e Branquitude no Brasil**. In: Psicologia social do racismo – estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil / Iray Carone, Maria Aparecida Silva Bento (Organizadoras) Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- BOURDIEU, Pierre. & CHAMBOREDON, Jean Claude; PASSERON, Jean Claude. 2a ed. **Ofício de Sociólogo**. Petrópolis, Vozes, 2004.
- BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. 3a ed. São Paulo, Perspectiva, 1992.
- BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 1998.
- BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1997). **Lei nº 9.475/97, dá nova redação ao artigo 33 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília: Diário Oficial da União, 23 de julho e 1997, seção I.
- BRASIL, Ministério da Educação. **História e cultura Africana e afro-brasileira na educação infantil**. Secretaria da educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Brasília: MEC/SECADI, UFSscar, 2014.
- CAPUTTO, Stela Guedes. **Ogan, adósu, òjè, ègbónmi e ekedi: O candomblé também está na escola. Mas como?** In: Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Antonio Flávio Moreira, Vera Maria Candau (orgs.). 2. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- CARBONARI, Paulo César. **Estado laico e direitos humanos: questões conflituosas de uma agenda necessária**. In: Religião e Sociedade: desafios contemporâneos. Iuri Andréas Reblin e Rudolf von Sinner (orgs.) – São Leopoldo: Sinodal/EST, 2012.
- CARREIRO, Gamaliel da Silva. **Evangélicos Urbanos: de pedreiro a classe média emergente - Um novo perfil sociológico dos evangélicos brasileiros**. XV Congresso Brasileiro de Sociologia, Curitiba, 2011.
- CAVALLEIRO, Eliane. **Discriminação racial e pluralismo nas escolas públicas da cidade de São Paulo**. In: Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10639/03. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, Brasília, 2005.
- CUNHA, Magali do Nascimento. **A explosão gospel: Um olhar das ciências humanas sobre o cenário evangélico no Brasil**. Rio de Janeiro: Mauad X: Instituto Mysterium, 2007.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Ensino religioso na escola pública: o retorno de uma polêmica recorrente**. Revista Brasileira de Educação – ANPED, Rio de Janeiro, n.27, 2004.

DAOLI, Joceimar e RIGONI, Ana Carolina Capellini. **Corpos na escola: reflexões sobre Educação Física e religião**. Movimento: Revista da Escola de Educação Física, Porto Alegre, vol: 20, n: 3, 2014.

FERNANDES, Frederico. **Hip Hop e Escola: espaços do fazer e do ler**. In: Caderno Uniafro; v.1. Cultura afro-brasileira, expressões religiosas e questões escolares. Lúcia Helena Oliveira Silva, Frederico Augusto Garcia Fernandes (orgs.) – Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2006.

FRACARO, Edile Maria e JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. **História da Formação do Professor de Ensino Religioso no Contexto Brasileiro**. Revista Brasileira de História das Religiões. Maringá, v. III, n. 9, 2011.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES, Nilma Lino. **A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da Lei 10.639/03**. In: Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Antonio Flávio Moreira, Vera Maria Candau (orgs.). 2. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

GOMES, Nilma Lino. **Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade**. In: Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola. Eliane Cavalleiro (org.). São Paulo: Selo Negro, 2001.

HALL, Stuart. **A Identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. 3.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

HENRIQUES, R. **Raça e gênero nos sistemas de ensino: os limites das políticas universalistas na educação**. Brasília: Unesco, 2002.

HIRATA, Helena. **Gênero, classe e raça: Interseccionalidade e consubstancialidade das relações sociais**. Tempo Social, revista de sociologia da USP, v.26 n.1, 2014.

JUNIOR, José A. Perez. **Mitologia e Simbolismo dos Orixás**. In: Caderno Uniafro; v.1. Cultura afro-brasileira, expressões religiosas e questões escolares. Lúcia Helena Oliveira Silva, Frederico Augusto Garcia Fernandes (orgs.) – Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2006.

JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo; GILZ, Claudino; RODRIGUES, Edile Maria Fracaro; PEROBELLI, Rachel de Moraes Borges. **Formação do professor de Ensino Religioso: uma realidade desafiadora no Brasil**. Educere, PUCPR, V. , n. VI, Maringá 2006.

LOPES, Nei. **Enciclopédia brasileira da diáspora africana**. São Paulo: Selo negro, 2004.

MARTINOFF, Eliane H. da Silva. **A música evangélica na atualidade: algumas reflexões sobre a relação entre religião, mídia e sociedade**. In: Revista da ABEM, Nº 23 – 2010.

MEIRINHOS, Manuel; OSÓRIO, Antônio. **O estudo de caso como estratégia de investigação em educação**. In: EDUSER: Revista de educação, vol 2(2). IPB, Bragança, Portugal, 2010.

NASCIMENTO, Abdias do. **O genocídio do negro brasileiro: Processo de um racismo mascarado**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1978.

NASCIMENTO, Alexandre do. **Ubuntu como fundamento**. In: Revista de Estudos Culturais e Afrobrasileiros. UJIMA. Número XX, Ano XX, Rio de Janeiro, 2014.

NEGRÃO, Esmeralda Vailati e PINTO, Regina Pahim. **De olho no preconceito: um guia para professores sobre racismo em livros para crianças**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1990.

OLIVEIRA, Gleidson Ribeiro de. e ARAÚJO, Isaac Bruno Oliveira. **África, Religiões Afro-Brasileiras e Igrejas Evangélicas: apontamentos**. In.: Cá e acolá: experiências e debates multiculturais. Gleidson Ribeiro de Oliveira, Jeannette Filomeno Pouchain Ramos e BRuno Okoudowa (orgs.) et al. Fortaleza: Edições UFC, 2013.

PAULO, A. F. ; Silva, Joselina da . **Aplicação da Lei 10.639/03 no ensino de História: quando a religião cristã torna-se um impasse**. In: XXII Semana de Educação da Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2015.

PEREIRA, José Carlos. **Religião e Poder: Os símbolos do poder sagrado**. In CSONline Revista Eletrônica do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da UFJF. Ano 2. Vol.3. Juíz de Fora, 2008. Disponível em:
<http://csonline.ufjf.emnuvens.com.br/csonline/article/view/366/339>

ROMÃO, Jeruse Maria. **O Movimento Negro brasileiro e as Diretrizes da Educação Nacional: a Lei Federal 10.639/03 é L.D.B.!** In: Formação de professores: promoção e difusão de conteúdos sobre história e cultura afro-brasileira e africana. Paulino de Jesus Francisco Cardoso, Karla Leandro Rascke (orgs.). Florianópolis: DIOESC, 2014.

SOUZA, C. **Educação musical, cultura e identidade: configurações possíveis entre escola, família e mídia**. Revista da ABEM, v.22, n° 31, Londrina, 2013.

SILVA, Lúcia H. O. **História afro-brasileira e africana nas Escolas**. In: Caderno Uniafro; v.1. Cultura afro-brasileira, expressões religiosas e questões escolares. Lúcia Helena Oliveira Silva, Frederico Augusto Garcia Fernandes (orgs.) – Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2006.

SILVA, Nelson F. I. **Africanidades e religiosidade: uma possibilidade de abordagem sobre as sagradas matrizes africanas na escola**. In: Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10639/03. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, Brasília, 2005.

SILVA, Regina de Lima. **Interculturalidad y Teologia Negra. In: Religião e Sociedade: desafios contemporâneos**. Iuri Andréas Reblin e Rudolf von Sinner (orgs.) – São Leopoldo: Sinodal/EST, 2012.

SILVA, Vagner Gonçalves da. **Neopentecostalismo e religiões afro-brasileiras: Significados do ataque aos símbolos da herança religiosa africana no Brasil contemporâneo.** Mana, Rio de Janeiro, v. 13, n. 1, p. 207-236, 2007.

SUBTIL, Maria José Dozza. **Mídias, música e escola: práticas musicais e representações sociais de crianças de 9 a 11 anos.** Revista da ABEM, Porto Alegre, V. 13, 65-73, 2005.

TORRES, Maria Cecília A.R. **Músicas da mídia e músicas da escola: Como viver estes dois mundos?** Revista ANPED SUL, Educação e Arte, nº 16, Itajaí, 2008.

TRINDADE, Solano. **Poemas Antológicos de Solano Trindade.** São Paulo: Nova Alexandria, 2007.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: Planejamento e Métodos.** Trad. Daniel Grassi. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

YIN, Robert K. **Applications of case study research.** Beverly Hills, CA: Sage Publishing, 1993.

ANEXOS

Questionário: Pesquisa em Educação Cultura e religião

1) Em qual destas religiões você considera-se adepto?

- Catolicismo
- Umbandismo
- Evangélica: Qual?
- Espiritismo
- Candomblé: Qual?
- Outra:
- Nenhuma, sou ateu.

2) Qual o nome do templo/local sagrado que você frequenta?

3) De acordo com a sua religião, como você deve lidar com outras religiões?

- Ignorar a existência de outras religiões diferentes da minha, pois só na minha crença é possível ser feliz.
- Evitar o contato com o aprendizado das características e valores de outras religiões, e fazer de tudo para que a minha religião se mostre melhor que a dos outros. Pois só na minha crença é possível ser feliz.
- Respeitar, conviver (e aprender sobre) com as diferentes culturas e crenças, sabendo que todos podem ser feliz na religião que escolher.
- Nenhuma das opções. Explique como sua religião se relaciona com outras religiões:

4) O que seria para você ser feliz numa religião:

- Possuir muitos bens materiais, como casa, carro, computador e celular.
- Me tornar uma pessoa mais respeitosa e bondosa para com todos e com a natureza.
- Ser bem sucedido, conseguir um emprego e dinheiro para se sustentar e ter um certo conforto.
- Nenhuma dessas opções, se realizar numa religião é:

5) Se você descobrisse que um/uma amigo/amiga que gostas muito frequenta a Igreja Evangélica ou a Igreja Católica, como reagiria?

- Normalmente, se é realmente fosse meu amigo não haveria nenhum problema quanto à sua opção religiosa.
- Ficaria muito empolgado e o trataria da mesma forma por que esta religião merece respeito como todas as outras.
- Ficaria chateado por não ser da mesma religião que a minha e procuraria me afastar desta pessoa.
- Reagiria de outra forma:

6) E se esse/essa amigo/amiga fosse de religião de matriz africana (umbanda, candomblé), como você reagiria?

- Normalmente, se é realmente fosse meu amigo não haveria nenhum problema quanto à sua opção religiosa.
- Ficaria muito empolgado e o trataria da mesma forma por que esta religião merece respeito como todas as outras.
- Ficaria chateado por não ser da mesma religião que a minha e procuraria me afastar desta pessoa.
- Reagiria de outra forma:

7) Você teria algum problema em aprender sobre algumas destas culturas (história, mitologia, música, religião, e costumes)?

- Grega
- Egípcia
- Africana
- Japonesa
- Chinesa
- Indígena

- Não, nenhum problema.
- As marcadas, porque:

Bilhete 1: 27/08/2015

Gostaria de pedir para
minha filha [redacted]
5.2 que ela não quer
fazer aula de música
com prof. [redacted] por motivos
religiosos pois a mesma
se sente constrangida devido
os músicos que ela passa
[redacted]
[redacted] Obrigada

Bilhete 2: 17/09/2015

Grupo **PBS**
Srs. Professores
Gostaria que a [redacted]
[redacted].
Não participe mais das
aulas de música.
Devido os conteúdos
passados pois é uma
aula de música e não
de religião
Ass: [redacted]