CEFET/RJ
DIRETORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

LEITURAS EVANGÉLICAS FRENTE AO ESTUDO DA CULTURA E HISTÓRIA DO NEGRO NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Lavini Beatriz Vieira de Castro

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Relações Étnico-Raciais, do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, CEFET/RJ, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de mestre.

Orientador: Prof.º Dr. Mário Luiz de Souza

Coorientador: Prof.º Dr. Carlos Alberto Ivanir dos Santos

Rio de Janeiro
Maio 2019

LEITURAS EVANGÉLICAS FRENTE AO ESTUDO DA CULTURA E HISTÓRIA DO NEGRO NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Relações Étnico-Raciais, do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, CEFET/RJ, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de mestre.

Lavini Beatriz Vieira de Castro

Banca Examinadora:

_____

Presidente, Professor Dr. Mário Luiz de Souza (CEFET/RJ) (Orientador)

_____

Professor Dr. Carlos Alberto Ivanir dos Santos. (UFRJ) (Coorientador)

_____

Professor Dr. Álvaro de Oliveira Senra (CEFER/RJ)

_____

Professor Dr. Flávio Anício Andrade (UFRRJ)

SUPLENTES

_____

Professora Dra Talita de Oliveira.(CEFET/RJ)

Rio de Janeiro
Maio 2019

CEFET/RJ – Sistema de Bibliotecas / Biblioteca

Central C355 Castro, Lavini Beatriz Vieira de

Leituras evangélicas frente ao estudo da cultura e história do negro na educação brasileira / Lavini Beatriz Vieira de Castro.— 2019.
240f. + apêndices e anexo : il. (algumas color.) , grafs. , tabs. ; enc.

Dissertação (Mestrado) Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca , 2019.
Bibliografia : f. 240-246
Orientador : Mário Luiz de Souza
Coorientador : Carlos Alberto Ivanir dos Santos

1. Liberdade religiosa. 2. Cultos afro-brasileiros. 3. Racismo. 4. Lei 10.639/03. 5. Diversidade cultural. I. Souza, Mário Luiz de (Orient.). II. Santos, Carlos Alberto Ivanir dos (Coorient.). III. Título.

CDD 342.810852

Elaborada pela bibliotecária Mariana Oliveira CRB-7/5929

DEDICATÓRIA

Para minha amada mãe Célia, por me transformar na pessoa que sou hoje, pela parceria na vida, por todo apoio e tietagem nas minhas andanças nos congressos e seminários.
Gratidão por me fazer acreditar.

Para meu pai Osmar, in memoriam, por todo aprendizado.

Para minha filha Laís por me fazer enxergar o quanto preciso aprender, por seu amor e cumplicidade nas horas boas e ruins.

Para minha filha Ana pelo amor e aprendizado constante de ser mãe e pesquisadora.

Para Romulo, meu companheiro de todas as horas, por ser um admirador constante de meus sonhos.

AGRADECIMENTO

Com esta pesquisa descobri uma nova versão da minha pessoa. Aprendi a confiar mais em mim e nas minhas decisões. Foi um longo e intenso processo de descobertas, sentimentos e emoções. Muito choro e solidão às altas horas da noite, à frente do computador, procurando fazer as palavras fazerem sentido, mas muita alegria a cada conexão de ideias que se descortinavam a partir das leituras e análises.

Lembro-me de frases de incentivo e encorajamento partidas de amigos e amigas que, com toda certeza, fazem parte da família acadêmica que construí nesse processo. São pessoas que não fazem ideia de como se tornam estímulos nessa caminhada.

Creio não estar sozinha no desafio que é aprender a administrar a questão do tempo de dedicação para a pesquisa, junto ao trabalho e à família, mas me mantive firme em prosseguir com o desafio de finalizar esta pesquisa, principalmente porque pude contar com a ajuda de tantas pessoas maravilhosas que fico grata à vida por me apresentá-las. Neste espaço, espero agradecê-las, tornando público o meu reconhecimento por suas contribuições para que essa pesquisa ganhasse corpo.

Inicialmente, agradeço o acolhimento do Programa de Pós-graduação em Relações Étnico-Raciais do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca – CEFET/RJ, com o qual partilhei os primeiros passos no caminho da pesquisa, aos comentários e orientações de diversos colegas e professores interessados em meu desenvolvimento acadêmico. Agradeço, em especial, ao Prof.º Dr. Mário Luiz de Souza e ao Prof.º Dr. Babalawô Ivanir dos Santos pela primorosa orientação, incentivos nas comunicações, por acreditarem no meu esforço, capacidade e, por terem me deixado espaço para descobrir meus próprios caminhos; a amizade permanecerá.

À Prof.ª Talita Oliveira, por ser uma excelente profissional, suas aulas me ajudaram a enxergar caminho metodológico através da História Oral. Agradeço ao Prof.º Samuel por me tirar da zona de conforto com suas indagações a respeito dos meus comentários, ao Prof.º Roberto agradeço por proporcionar percepções até então jamais pensadas a respeito da questão racial, além do carinho com que se portava com os alunos. À Prof.ª Renilda agradeço por seus comentários certeiros que me levavam a horas de reflexões; ao Prof.º Carlos agradeço o auxilio metodológico fundamental para que eu criasse foco no objeto analisado. À Prof.ª Mariana agradeço pelas indagações e

ao seu conhecimento sobre a cultura afro-brasileira e à Prof.ª Luciana agradeço pelas manhãs maravilhosas em que aprendi muito com a questão racial através do campo literário; isso me rendeu um projeto cunhado *Letra Negra*, o qual pretendo desenvolver nas escolas que leciono.

Aos amigos Diego e Alan e às amigas Aline, Heloise, Amanda, Julia, Evelyn, Mariana, Evelin, Raquel, Lucila e Andreza que, demonstrando interesse pelo tema da pesquisa, compartilharam comigo materiais bibliográficos importantes além dos comentários afiados ao meu crescimento acadêmico.

Às amigas Cleide e Érica agradeço pelo apoio, por me fazerem acreditar em mim mesma, por serem companheiras de viagens acadêmicas e por horas de estudos de inestimável valor, gratidão resume.

À amiga Mariana Gino agradeço pela orientação paralela, por seus comentários, incentivos e crença em minha pessoa.

Ao amigo Vanderlei agradeço pelos conselhos, por me emprestar sua atenção em meus treinos de comunicação e por sua amizade.

À minha família, não tenho palavras para expressar o quanto vocês são importantes em minha vida; eu não teria chegado até aqui sem todo o apoio recebido. Obrigada por tudo!

RESUMO

Leituras Evangélicas Frente ao Estudo da Cultura e História do Negro na Educação Brasileira

O presente trabalho pretende desenvolver uma reflexão sobre as leituras evangélicas, em especial das Igrejas neopentecostais, a respeito do ensino da história e cultura africana e dos afro-brasileiros. A Lei 10.639/2003 torna obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica, visando assegurar o direito à igualdade de visibilidade das diversas culturas que compõem a sociedade brasileira. Entretanto, podemos observar que seu cumprimento é extremamente precário. Diante de diversos entraves para a aplicação da lei, pretendemos discorrer nesta pesquisa como se dá a influência religiosa de cunho neopentecostal a seu respeito, pois identificamos nesta relação um entrave que nos parece ser de aparato ideológico. O interesse no tema ocorreu devido ao aumento do número de casos de intolerância religiosa noticiados na mídia e páginas da internet, mas que têm se feito presentes no ambiente escolar contra a difusão de elementos da cultura afro-brasileira, especialmente no que tange à religiosidade. Portanto, torna-se imprescindível levantar questionamentos acerca de como o discurso fundamentalista religioso forjado por grupos neopentecostais relaciona-se a respeito da cultura africana e afro-brasileira, principalmente no tocante à cultura religiosa de matriz africana. Nossa pesquisa ocorreu por meio da aplicação de questionários e entrevistas com professores e alunos, a fim de perceber como a questão ideológica, sugerida nesta pesquisa, interfere nas escolhas e atitudes dos profissionais da educação quando o interesse é a aplicação da Lei 10.639/03 e como os alunos interagem com a temática da diversidade.

Palavras-chave: Lei 10.639/2003; Diversidade; Educação; Intolerância Religiosa

ABSTRACT

Evangelical Readings Against the Study of Culture and Black History in Brazilian Education

The present work intends to develop a reflection on the evangelical readings, especially of the neo-Pentecostal Churches, regarding the teaching of African history and culture and Afro-Brazilians. Law 10.639 / 2003 makes it compulsory to teach Afro-Brazilian and African History and Culture in Basic Education, in order to ensure the right to equal visibility of the different cultures that make up Brazilian society. However, we can observe that law enforcement is extremely precarious. In view of various obstacles to the application of the law, we intend to discuss in this research how the religious influence of Neo-Pentecostal nature is related to the law, since we identify in this relation an obstacle that seems to us to be an ideological apparatus. The interest in the theme occurred due to the increase in the number of cases of religious intolerance reported in the media and in the internet, but which have become present in the school environment against the diffusion of elements of Afro-Brazilian culture, especially in what concerns to religiosity. Therefore, it is imperative to raise questions about how the fundamentalist religious discourse forged by neo-Pentecostal groups relates to African and Afro-Brazilian culture, especially in relation to the religious culture of the African matrix. Our research will take the form of interviews with different profiles of professors from Afro-Brazilian subjects who profess Christianity of neopentecostal nature, which will be the main relevance of this research, as other profiles of teachers, since it will be valid to realize how the ideological question, suggested in this research, interferes in the choices and attitudes of education professionals when the interest is the application of Law 10.639/03.

Keywords: Law 10.639/2003; Diversity; Education; Religious Intolerance

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1	Censo Demográfico	78
Gráfico 2	Percentagem de Católicos e Evangélicos na população brasileira de 1994 a 2016 e projeção linear até 2040	79
Gráfico 3	Geografia da Cruz	80
Gráfico 4	Católicos	82
Gráfico 5	Evangélicos	83
Gráfico 6	Candomblé	83
Gráfico 7	Umbanda	84
Gráfico 8	Percentual da população brasileira residente segundo os grupos de religiões do Brasil 2000/2010	84
Imagem 1	Panfleto da Igreja Universal na Argentina	98
Imagem 2	Panfleto da Igreja Universal no Brasil	98
Imagem 3	Evangélicos expulsando fieis das religiões de matrizes africanas	102
Imagem 4	Manual aprovado pelo MEC	141
Imagem 5	Professores Negros no sul de Minas Gerais - 1882/1895	168
Imagem 6	Racismo ou Mi mi mi	183
Imagem 7	Estado é racista, mas se falo isso é mi mi mi	183
Imagem 8	Professora substituída após dar aula de religião africana	206
Gráfico 9	Intolerância Religiosa	208
Gráfico 10	A religião dos participantes do questionário	223
Gráfico 11	Identidade Racial	224
Gráfico 12	A religião e a percepção racial dos participantes do questionário	225

LISTA DE TABELAS

Tabela1	Distribuição percentual das pessoas, segundo filiações religiosas, por data de pesquisa Brasil: ago/1994 a dez/2016	77
Tabela 2	As religiões do Brasil em 2010	81
Tabela 3	Diferentes grupos evangélicos	85
Tabela 4	Distribuição percentual do tipo de atendimentos prestados pela CEPLIR , entre o período de abril de 2012 a dezembro de 2015, Estado do Rio de Janeiro, Brasil	192

SUMÁRIO

Introdução		**12**
Capítulo 1	**Ideologia, Ideologia Racista e Racismo no Brasil**	**36**
1.1	Ideologia: aspectos centrais e forma de sua difusão na construção de uma concepção de mundo	36
1.2	Como se propaga um processo ideológico	45
1.3	Ideologia racista e seus impactos sobra a população negra	50
1.4	Religião enquanto ideologia e sua ação na construção de uma concepção de mundo	63
Capítulo 2	**As Igrejas Neopentecostais e sua Relação com as Religiões de Matriz Africana**	**70**
2.1	Igreja e Estado, uma relação para dominação	70
2.2	Igrejas neopentecostais: da expansão ao papel de destaque na atual conjuntura brasileira	74
2.3	Perfil geral dos membros das Igrejas pentecostais e neopentecostais e as formas usadas para atração de seus seguidores	88
2.4	Intolerância Religiosa e a esfera de poder político	100
2.5	Intolerância religiosa e educação	109
Capítulo 3	**A Escola como Elemento na Transformação da Sociedade: O Caso da Lei 10639/2003**	**115**
3.1	Um problema de memória e a construção da identidade	115
3.2	Lei 10639/2003: um salto qualitativo na abordagem educacional sobre a questão racial	124
3.3	A sala de aula como local de manutenção ou transformações da sociedade: O papel do currículo e do educador (professor e equipe pedagógica) no processo que se quer hegemônico	130
3.4	Percepções históricas e profissionais dos sujeitos negros	165
Capítulo 4	**A Presença da Abordagem Fundamentalista Religiosa sobre a Cultura Afro-Brasileira na Escola**	**179**
4.1	Aspectos metodológicos e as dificuldades por trás da pesquisa qualitativa	179
4.2	Entrevista com os alunos	185
4.3	Questionário dos professores	199
Considerações Finais		**235**
Referências Bibliográficas		**240**
Apêndices		**250**
Anexo		**262**

INTRODUÇÃO

O presente trabalho desenvolveu uma reflexão sobre os possíveis entraves que a postura das igrejas neopentecostais pode gerar para implementação de um ensino da história e cultura africana e dos afro-brasileiros nas escolas. Fazemos um diálogo entre a lei 10.639/2003 e as interpretações desses grupos evangélicos a respeito do conteúdo previsto a ser aplicado aos alunos da Educação Básica, pois a legislação tornou obrigatório o ensino sobre África e Afro-brasileiros nesse segmento do ensino, como forma de assegurar o direito à igualdade de visibilidade das diversas culturas que compõem a sociedade brasileira. Com a promulgação da Lei nº 10.639/2003 tornou-se imperativa a aprendizagem sobre o reconhecimento de uma plural *cultura brasileira*, tendo em vista que, até então, um grupo era valorizado e reconhecido em detrimento de outros que tinham suas histórias contadas como secundárias.

Partindo dessa interpretação, compartilho aqui um episódio pessoal que concretiza, de certa forma, a dificuldade em se compreender o desenvolvimento sobre o continente africano. Certa vez, lecionando para uma turma de Ensino Fundamental - sou professora de História - pedi para que os alunos do 7º ano abrissem o livro didático numa determinada página em que iniciaríamos o capítulo sobre África, porém, não sinalizei tal questão. Pedi apenas que os alunos observassem as imagens que a página trazia. A proposta didática era para que eles analisassem quatro fotografias sobre diferentes cidades. Feito isso, o livro lançava uma pergunta sobre que continente os alunos achavam que ficavam as belas paisagens urbanas das cidades em questão. Numa turma de mais de 35 alunos, nenhum mencionou o continente africano como sugestão. Após serem surpreendidos com o gabarito de que todas as cidades ficavam no continente africano, suas justificativas estavam associadas aos estereótipos que construímos sobre a África, um continente miserável ou selvagem bem como sua natureza exuberante.

Diante desta e tantas outras vivências, senti que era necessário discutir mais o problema em sala de aula. A maioria daqueles alunos não sabia a posição geográfica do Egito ou não conseguia enxergar desenvolvimento econômico, quiçá intelectual na

África. Nesse ínterim, entendemos a urgência em que a escola se posicione como porta-voz diante de tamanho desconhecimento. O desafio lançado por mim mesma enquanto professora e pesquisadora foi passar adiante esses conhecimentos não só nas aulas como em palestras nas escolas do Município de Maricá e São Gonçalo, cidades que atuo como professora tanto da rede pública como da rede particular de ensino.

Comecei a expor ideias e a introduzir conceitos novos que ia aprendendo, a princípio, por meio de pesquisa autônoma e, assim, pude construir um discurso que refletia a respeito do por que da desaprovação ou ignorância de tudo que se referia ao universo negro, como algo negativo. Assim, fui conquistando espaço de fala e fui sendo chamada para palestrar nas escolas sobre a questão do racismo estrutural que alimenta nossa imaginação e comportamento diante do sujeito negro. Ou seja, pude identificar nitidamente uma postura racista nas escolas em que atuei, mesmo que indireta ou quase despercebida. Por isso, a escola passou a ser um local especial para mim no combate ao racismo, em especial na discussão sobre aprender sobre a cultura afro-brasileira.

Numa sociedade como a nossa, que se constituiu pela pluralidade, fazia-se, como ainda se faz, urgente corrigir diferenças históricas e tratamentos discriminatórios tradicionais pela falta do reconhecimento multicultural existente no Brasil. Tais revindicações educacionais foram propostas do Movimento Negro ao longo do século XX, interessado em eliminar discriminações, corrigir injustiças e promover a visibilidade de todos os elementos étnicos no sistema educacional de nosso país, objetivando combater o racismo existente na sociedade brasileira. O Brasil, apesar de se dizer miscigenado e composto, em sua base, por três etnias acabou valorizando aspectos culturais de apenas um grupo étnico. Tal fato permite a exclusão sociocultural de determinados grupos, no caso desse trabalho teremos como foco esse aspecto com relação à população negra.

A tese de doutorado de Márcio de Araújo Moreira (2015) mostra que a Lei 10.639/2003 forçou a recuperação da memória sobre a diversidade do povo brasileiro, ajudando a romper com estereótipos tradicionais forjados há décadas. Antes da contribuição da lei, o autor nos mostra que o índio:

> era tratado pejorativamente como preguiçoso e inapto ao trabalho, gerando uma necessidade de se importar escravos negros da África, continente que aparecia na maior parte das vezes associado ao período das grandes navegações dos séculos XV e XVI, ao tráfico negreiro, ao

> imperialismo europeu que provocou um neocolonialismo, ao atraso e à pobreza, desconsiderando outros aspectos que não fossem econômico. (MOREIRA, 2015, p.21).

Como forma de reconhecer a importância dos grupos sistematicamente excluídos, a Lei 10.639/2003 trata de estimular a produção de conhecimentos, gerar a valorização da cultura negra, a fim de desenvolver a noção de pertencimento étnico-racial, visando a construção de uma nação democrática, onde todos possam ter seus direitos garantidos e sua identidade valorizada. Na prática, busca enriquecer o currículo escolar a fim de possibilitar o reconhecimento da positivação da imagem negra através de sua história e cultura, promovendo assim condições de empoderamento e ampliação da participação de tais grupos em diferentes espaços sociais.

Mesmo com sua obrigatoriedade, o estabelecimento da Lei 10.639/2003 ainda não vigora em boa parte das escolas do país, conforme nos indicam inúmeras pesquisas nesse quesito. Tal fato se deve a um conjunto de fatores, sendo que nesse trabalho focamos na questão da resistência de alguns grupos fundamentalistas evangélicos. É possível observar em nossa sociedade uma resistência vigorosa desses grupos contra a difusão de elementos da cultura afro-brasileira, especialmente no que tange à religiosidade. A resistência também parte de programas de rádio e TV, dos programas das igrejas pentecostais e neopentecostais que, literalmente, demonizam as práticas religiosas afro-brasileiras, realizando supostas entrevistas com ditas entidades maléficas, normalmente vinculadas a esses sistemas de crenças, como Exu e Maria Padilha.

A visão depreciativa que os grupos fundamentalistas evangélicos apresentam sobre as religiões afro-brasileiras é muito bem descrita por Silva (2015), em seu artigo Entre a Gira de Fé e Jesus de Nazaré[1]. O autor traz relações socioestruturais entre as religiões afro-brasileiras, conhecidas como umbanda e candomblé e as denominações neopentecostais, principalmente entre a Igreja Universal do Reino de Deus[2].

Em seus estudos antropológicos acerca das religiões brasileiras, Silva (2015) percebe haver caráter depreciativo no que diz respeito às religiões de matrizes africanas. Desde a década de 70 do século passado, é possível ver o crescimento dos ataques das

[1] Artigo presente no Livro Intolerância Religiosa: Impactos do Neopentecostalismo no Campo Religioso Afro-brasileiro. Vagner Gonçalves da Silva (org). – 1. Ed. 1. Reimpr. – São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2015.

[2] Iremos retratar a Igreja Universal do Reino de Deus como Iurd, conforme fez o autor.

igrejas neopentecostais às religiões culturalmente africanas. É bem verdade que este ataque já era um comportamento documentado pela história desde os tempos coloniais na época em que a rejeição se dava pelo monopólio religioso católico. Isso nos leva a crer na tendência interpretativa do cristianismo no Brasil que, historicamente, consolidou um comportamento de intolerância em relação às religiões de matrizes africanas.

Apesar da coexistência da diversidade em nosso país, os padrões estéticos e culturais brancos e europeu prevaleceram. Os dados estatísticos apontam para a realidade social brasileira ser composta em sua maioria de grupos mestiços e negros; porém, essa realidade não tem sido satisfatória para abolir ideologias, desigualdades e estereótipos racistas, conforme nos apresenta Márcio de Araújo Moreira em sua pesquisa anteriormente mencionada.

Num mundo onde a diversidade sempre se fez presente, porém precisa ser assumida, a alteridade dá lugar à rejeição. A leitura fundamentalista evangélica se mostra unilateral, impositiva e não leva em consideração a liberdade do outro e suas características. Quando é possível verificar a alteridade, uma cultura não tem como objetivo a extinção de uma outra. Isto porque a alteridade implica que um indivíduo seja capaz de se colocar no lugar do outro, em uma relação baseada no diálogo e valorização das diferenças existentes. A resistência de grupos fundamentalistas evangélicos ao diálogo com as outras culturas e a tendência a uma imposição comportamental que se faz publicamente agressiva e hostil através de discursos institucionais das igrejas, principalmente as de cunho neopentecostais, e nos programas midiáticos dessas igrejas não é tão diferente do silêncio que as igrejas protestantes históricas preferem fazer frente às atitudes preconceituosas dos fundamentalistas, segundo relata Mariano (2015), em seu artigo Pentecostais em Ação – A demonização dos cultos afro-brasileiros. Disso, concluímos que não estar empenhado em demonizar publicamente os cultos afro-brasileiros ou estar engajado em organizações ecumênicas, mostrar apreço pela liberdade religiosa e defesa à tolerância entre as diversas denominações religiosas não significa que intimamente se respeite o credo do outro ou, ainda, que no seu íntimo não concorde com a demonização das entidades afro-brasileiras.

Portanto, se silenciar diante da agressão intolerante dos neopentecostais não contribui de maneira incisiva para a prática da liberdade religiosa, pois, independente da

linha evangélica seguida, o discurso marcante e semelhante a todos é do reconhecimento positivo do ser evangélico, o que simbolicamente colocaria o seguidor dessas denominações como correto, detentor da verdade absoluta com o dever de transmitir aos outros tidos como errantes sua verdade. Não é à toa que aqueles que vivem "na Igreja", nessa concepção, serão salvos e aqueles que vivem "no mundo" jamais serão. Diante do que afirmou o sociólogo Mariano (2015), podemos descrever a seguinte constatação: a tolerância que não se importa com o outro e a agressão intolerante são impeditivos do reconhecimento da diversidade cultural brasileira, principalmente em se tratando das culturas religiosas dos grupos indígenas e afro-brasileiros.

Numa sociedade que se desenvolveu desde sua origem de forma plural incomoda a interpretação religiosa fundamentalista evangélica em resistir ao diálogo com outras culturas. No tocante às igrejas neopentecostais, principalmente, a resistência se personificou em ataque específico e aberto, não se escamoteando o desagrado. Silva (2015) relata que os ataques são dirigidos às divindades afro-brasileiras, interpretadas nessa relação como espíritos malignos que devem ser exorcizados das pessoas sobre as quais eles interferem. Isso nos remete a pensar que a pluralidade da sociedade brasileira não condiz com um discurso fechado, muitas vezes segregador. O momento atual pede reflexão, aceitação, interação, para a percepção de que todos os grupos étnicos sejam beneficiados.

Precisamos refletir sobre o comportamento que incita o medo, a aversão, principalmente porque crescem os grupos religiosos no poder que podem não estar abertos ao diálogo com a diversidade. No momento em que Marcelo Crivella, bispo licenciado da Iurd elege-se prefeito do Rio de Janeiro, ouvimos pelas rádios da dita Igreja o anúncio do Livro "Orixás, Caboclos e Guias: deuses ou demônios?", antigo best-seller de Edir Macedo, comandante da instituição. O presente contexto nos faz supor a existência de uma conexão entre a forte penetração de grupos evangélicos das linhas citadas junto às populações negras, principalmente das periferias das grandes cidades e a não difusão do currículo escolar sobre a História e Cultura Africana e Afro-brasileira.

Infelizmente, essa concepção pode atrair membros da população negra que fazem parte desses grupos religiosos fundamentalistas. Tal fato faz com que alguns

grupos afro-brasileiros inseridos nessas religiões não atentem para as determinações da Lei 10.639/2003 por identificarem como negativa a cultura de origem africana por esta estar associada a conceitos negativos da cultura cristã, na concepção desses grupos fundamentalistas.

Da constatação da influência neopentecostal sobre a sociedade brasileira e seu resultado negativo aos grupos afro-brasileiros precisamos avaliar sua extensão progressiva quando percebemos a oposição das famílias na educação de seus filhos a respeito da aprendizagem diversificada que a Lei 10.639/2003 garante a todos os grupos étnicos formadores da sociedade. Não só a pressão das famílias evangélicas, que podem ser seduzidas pelo discurso fundamentalista que nega o contato com a diversidade e acabam evitando a cultura africana, mas é possível que a administração do próprio corpo pedagógico das escolas e secretarias de educação, consciente ou não de suas ações ou a falta dela seja indício da falta de organização da lei que vem impossibilitando a interação escolar ao tema em questão.

Alguns episódios sobre a resistência das famílias em aceitar uma educação que discuta a diversidade já estão se fazendo sentir no espaço escolar. Um fato bem elucidativo ocorreu em novembro de 2012 na Escola Estadual Senador João Bosco Ramos de Lima, Cidade Nova, em Manaus[3]. A escola foi cenário de uma resistência de alguns alunos do Ensino Médio que se recusaram a apresentar o trabalho da Feira Cultural Interdisciplinar sobre "Preservação da Identidade Étnico Cultural Brasileira", por alegarem que o trabalho pedido pelo Professor de História ofendia sua religião e seus princípios morais. Ao invés de apresentarem o tema proposto pelo Professor, os alunos se reuniram e fizeram outro trabalho com o tema denominado "As missões evangélicas na África". Segundo a Coordenação da Escola, o trabalho não foi aceito porque não estava dentro do tema proposto pela feira cultural.

No subtítulo da reportagem "Evangélicos se recusam a apresentar projeto sobre cultura africana, no AM", veiculada pela Globo.com G1, verificamos indícios do conflito entre o que é preciso ser estudado como programa de ensino mais democrático lançado pela Lei 10.639/2003, mas que o pensamento religioso não permite. Vejamos: "Feira cultural tem

[3] Matéria acessada no dia 09/02/2018 no site: http://g1.globo.com/am/amazonas/noticia/2012/11/evangelicos-se-recusam-apresentar-projeto-sobre-cultura-africana-no-am.html

como objetivo apresentar África através da literatura. 'A temática fere preceitos bíblicos e contraria nossas crenças', disse aluno”[4].

Mais adiante, nesta mesma reportagem o conflito de ideias continua sendo sinalizado entre fazer o que a lei diz ou o que a bíblia manda:

> De acordo com um dos alunos, Ivo Rodrigo, de 16 anos, o tema "Conhecendo os paradigmas das representações dos negros e índios na literatura brasileira, sensibilizamos para o respeito à diversidade", vai de encontro aos preceitos religiosos em que acredita. "A Bíblia Sagrada nos ensina que não devemos adorar outros deuses e quando realizamos um trabalho desses estamos compactuando com a ideia de que outros deuses existem e isso fere as nossas crenças no Deus único", afirmou o aluno”[5]. (MELO, Tiago. Evangélicos recusam apresentar projeto sobre cultura africana, no AM. 2012. http://g1.globo.com/am/amazonas/noticia/2012/11/evangelicos-se-recusam-apresentar-projeto-sobre-cultura-africana-no-am.html. Acesso: 09/02/2018)

Outras questões apresentadas na notícia apresentavam críticas à indicação de livros clássicos da literatura brasileira, como “Macunaíma”, “Iracema”, 'Ubirajara', 'O mulato', 'Tenda dos Milagres' e 'O Guarany', por abordarem homossexualidade, umbanda e candomblé. Os questionamentos das famílias foram reforçados pelo pastor Marcos Freitas, do Ministério Cooperadores de Cristo, citado na matéria jornalística, que incentivava às famílias a se oporem a que os alunos tivessem contato com temas, por ele, considerados absurdos.

Em outros casos, é possível ouvir as queixas de alunos de outras denominações religiosas sobre a presença de grupos de orações evangélicos nas escolas públicas, que por lei são laicas, e, segundo as reclamações, nas escolas não deveria ser feito culto algum. Nessa situação, parece existir uma parceria de algumas gestões escolares às religiões evangélicas dentro de instituições laicas do governo e a mesma aliança pode estar ocorrendo por não se implementar de fato a Lei 10.639/2003 no ambiente escolar. Muitas vezes, a justificativa seria não discutir assuntos ditos polêmicos para evitar conflitos com as famílias de denominações evangélicas dos alunos.

---

[4] As informações constam na mesma matéria acessada no site: http://g1.globo.com/am/amazonas/noticia/2012/11/evangelicos-se-recusam-apresentar-projeto-sobre-cultura-africana-no-am.html. Acesso, 09/02/2018.

[5] Disponível em: http://g1.globo.com/am/amazonas/noticia/2012/11/evangelicos-se-recusam-apresentar-projeto-sobre-cultura-africana-no-am.html. Acesso, 09/02/2018.

Contudo, atualmente podemos observar episódios de resistência por parte de grupos afro-brasileiros que têm procurado instituições estatais como forma de garantir, dentro da ordem estabelecida, seus discursos. Umbandistas e candomblecistas têm se organizado junto a lideranças políticas e cobrado dos órgãos competentes o direito de opinião e a liberdade de culto da tão respeitada e defendida democracia brasileira. Podemos confirmar a organização dos grupos de matrizes africanas por meio dos títulos das reportagens a seguir: "Jovem é vítima de intolerância religiosa dentro de escola em São Gonçalo"[6]; "'Vivo na minha casa como se vivesse numa cadeia', diz filha de idosa candomblecista"[7] e a reportagem com o título, "Caminhada em Copacabana contra intolerância religiosa - Cerca de 2 mil pessoas participam, neste domingo, na Praia de Copacabana, de mais uma Caminhada em Defesa da Liberdade Religiosa"[8].

O discurso democrático da liberdade religiosa, antes escamoteado está sendo requerido em belo e alto tom, quando a violência aos grupos afro-brasileiros se torna latente. Não nos restam dúvidas de que as ações registradas em processos policiais, inquéritos judiciais e páginas de jornais sejam a representação do fim da espontaneidade hegemônica, mas queremos entender se seria o surgimento de uma contra-hegemonia.

O cristianismo neopentecostal dono do discurso intolerante, afeta a existência dos grupos religiosos afro-brasileiros, que na eminência de um apagamento histórico promovem no grupo discriminado estratégias de resistência.

Temos percebido nos grupos religiosos afro-brasileiros, apesar da falta da força midiática e política, comum aos grupos neopentecostais, uma aparição maior nos espaços públicos e ocupando cenários políticos para fazer valer seus direitos constitucionais, como tem sido forte a atuação dos movimentos religiosos afro-brasileiros em campanha de nome: "Liberte Nosso Sagrado"[9]. Esses grupos têm procurado se organizar em diversos setores sociais cobrando o respeito à liberdade de culto e escolha religiosa de cada grupo étnico, bem como a cobrança de bens culturais apreendidos pela polícia em épocas em que as religiões de matrizes africanas eram

---

[6] https://extra.globo.com/casos-de-policia/jovem-vitima-de-intolerancia-religiosa-dentro-de-escola-em-sao-goncalo-21734126.html Acesso, 09/02/2018.

[7] https://extra.globo.com/casos-de-policia/vivo-na-minha-casa-como-se-vivesse-numa-cadeia-diz-filha-de-idosa-candomblecista-21727623.html. Acesso, 09/02/2018.

[8] Disponível em https://oglobo.globo.com/rio/caminhada-em-copacabana-contra-intolerancia-religiosa-9876015. Acesso, 09/02/2018

[9] Disponível em http://www.alerj.rj.gov.br/Visualizar/Noticia/41344?AspxAutoDetectCookieSupport=1. Acesso: 22/04/2019.

criminalizadas. Ao fazerem isso, criam espaço para repensar o mito democrático brasileiro e promovem o surgimento de intelectuais orgânicos mais engajados com a causa da ancestralidade afro-brasileira.

A Lei 10.639/2003 garante uma espécie de justificativa e proteção da obrigatoriedade do conteúdo, mesmo assim, como vimos nas matérias jornalísticas apresentadas anteriormente, podemos encontrar relatos de como é complicado motivar os alunos de famílias evangélicas a participar de seminários sobre a cultura afro-brasileira; portanto, sem o rigor na implementação da lei, a motivação será ainda mais difícil.

A visão de mundo fundamentalista evangélica vem contribuindo para a manutenção de um estereótipo negativo em relação à cultura afro-brasileira. Dessa forma, os grupos evangélicos vêm se articulando em se recusar a conhecer aquilo que é diferente do que estão habituados. Sob a égide religiosa que professam, contestam o currículo escolar sob a ótica de que tais conteúdos fazem apologia ao "*satanismo e ao homossexualismo*"[10], contrários a suas crenças religiosas.

Atualmente, podemos observar a aproximação do discurso evangélico nos ambientes escolares de forma bem persistente. A contar pela quase inexistente aplicação da Lei 10.639/2003, em âmbito nacional, podemos supor que instituições religiosas e seus líderes, famílias e até mesmo professores com formação evangélica, tocados pelo fundamentalismo, evitam a integração cultural ou mesmo recusem a participar de aulas ou projetos pedagógicos que desenvolvam a discussão da cultura afro-brasileira, apresentando como justificativa o fato de sua religião não permitir.

Entendemos que a presença de um discurso de caráter fundamentalista evangélico que recusa o diálogo com a cultura africana e afro-brasileira impede a emergência de um novo olhar, de reflexão e compreensão, sobre a história e cultura dos negros e mestiços do Brasil.

A apatia de algumas gestões escolares em mobilizar a comunidade escolar para o desenvolvimento de um trabalho de valorização da cultura afro-brasileira também tem impedido o florescimento de visões diversas que possibilitem a pluralidade de percepções acerca do que poderíamos chamar de nação brasileira. Igualmente, é cabível

[10] http://g1.globo.com/am/amazonas/noticia/2012/11/evangelicos-se-recusam-apresentar-projeto-sobre-cultura-africana-no-am.html. Acesso, 09/02/2018.

pensar numa influência evangélica no próprio seio da gestão pedagógica de algumas escolas que inibe a presença mais marcante da cultura negra, quando os gestores podem evocar uma visão de mundo mais conservadora e fundamentalista. A impossibilidade de vivenciar positivamente a cultura negra gera um empecilho aos mestiços e negros de reconhecer seu valor enquanto grupo atuante em sociedade, fazendo com que não haja memória positiva nem orgulho de pertencimento.

As relações que constituem o ser social são marcadas por antagonismos e contradições. No caso do grupo afro-brasileiro, o antagonismo percebido é: ser negro no Brasil sem valorizar sua história, ancestralidade e culturas. O negro vive uma contradição ao valorizar atributos culturais configurados na ótica eurocêntrica negando sua própria cultura. Nessa perspectiva, Lélia Gonzales (1984) compreende porque o dominado se identifica com o discurso do dominador, pois a sociedade brasileira elegeu o sujeito branco como sendo o modelo universal a ser seguido, então sua cultura é almejada e aquele que assim se identifica aparenta, pelo menos para si próprio, boa aparência, visto que está dentro de um padrão aceitável. O negro, segundo Gonzales (1984), vive o dilema de autoestima sempre baixa por não se inserir de fato nos preceitos eurocêntricos. Segundo a autora, o racismo se apresenta de diversas formas; uma delas revela condição de neurose aguda ao projetar no negro o desejo pelo embranquecimento impossível de se concretizar, sucumbindo à população negra a eterna frustração.

A tendência a valorizar um pensamento cultural em detrimento de outro revela-se também no ambiente escolar. Nossas escolhas sobre o que ensinar passam por mediação de forças entre grupos que se relacionam no sistema escolar. No caso em tela, quanto mais adeptos evangélicos na sociedade brasileira, levando em consideração o crescimento neopentecostal e, portanto, sua postura segregacionista cultural, maior será sua inserção cultural em todos os ambientes frequentados por eles a contar também pela imposição ideológica e cultural da aprendizagem escolar, quando lideranças nesses grupos optarem por um comportamento fundamentalista.

Através do pensamento de Antonio Gramsci (2001) podemos definir a cultura contrapondo a perspectivas dominantes com as expectativas e necessidades dos grupos socialmente desfavorecidos. A partir disso, podemos afirmar a importância da valorização da cultura e da história dos afro-brasileiros como um ponto fundamental no

questionamento dos valores estruturados pelos grupos sociais dominantes. Sejam esses modelos de ideal de ser humano, no que condiz como estética e beleza em nossa sociedade ou até mesmo, voltando ao tema em questão, a religião cristã como modelo a ser seguido por todos, visto os trabalhos dos missionários em impor a sua fé, ou mesmo ao tentar expandi-la. Este clima de tensão entre grupos socialmente hegemônicos e os grupos dominados, os quais tendem a ser cada vez mais invisibilizados, nos leva a reconhecer a necessidade de analisar a pluralidade das visões religiosas em nossa sociedade sobre o risco de vermos reduzir cada vez mais o espaço para percepções diversas em nossa estrutura social. É necessário refletir sobre o conhecimento, entendido como uma produção única e desconexa do movimento histórico que nos aponta para a diversidade das vias de desenvolvimento cultural.

Percebendo o atual contexto sociocultural brasileiro, onde é crescente a adesão às religiões evangélicas, em especial às denominações neopentecostais, devemos pensar a escola como um local laico e democrático onde se permita discutir os problemas que a sociedade vem enfrentando quando analisamos a permanência do preconceito com a cultura afro-brasileira, mas, em semelhante situação, a indígena também. Portanto, a escola deve mediar o debate sobre a diversidade, respeitar os parâmetros curriculares que versam sobre as diferentes culturas que formam a sociedade brasileira.

Gramsci (2001) se preocupa com o desenvolvimento daquilo que chamamos de cultura política; que insere observar e criticar a ordem das coisas. Para ele cultura não é a simples aquisição do conhecimento, mas sim posicionar-se diante da história na busca de direitos e liberdade. Então, para o pensamento gramsciano, participar da cultura da sociedade é fazer parte da história, ver-se representado no contexto sociocultural e transformar a realidade. A maneira como os aspectos culturais de uma determinada sociedade se estrutura auxilia a entender os tipos de ações políticas como forma de criar ou reproduzir a hegemonia de um grupo sobre outro. Este poder, segundo Gramsci (2001), é garantido através do controle sobre o sistema educacional, ou pelas instituições religiosas ou meios de comunicação.

Como explicação mais plausível poderíamos sugerir que muitos afro-brasileiros, hoje pertencentes às religiões cristãs evangélicas, não se identificam com sua ancestral religião africana, porque historicamente a cultura cristã dominante usou do controle político para educar os dominados mantendo-os em submissão, porque era conveniente

para a hegemonia cristã inibir a potencialidade transformadora das demais culturas. Enquanto em nome da "nação" as classes dominantes criaram no povo um sentimento de identificação com elas, em nome da salvação cristã grande parte dos afro-brasileiros e descendentes dos povos indígenas perderam identidade com suas culturas originárias.

Desta maneira, o que no passado foi hegemonia católico-jesuítica hoje vem se cristalizando como domínio evangélico fundamentalista, mas a exclusão da cultura de matriz afro-brasileira se mantem.

Partindo desses pressupostos, nossa dissertação terá como hipótese que a presença de ideias e valores baseados no discurso religioso das igrejas evangélicas de cunho fundamentalista, principalmente as de linha neopentecostal, criam obstáculos para a implementação da Lei 10639/2003, em algumas escolas. Nesse sentido, em termos metodológicos, fizemos uma pesquisa empírica, baseada em uma entrevista junto a alunos adultos do Ensino de Jovens e Adultos (EJA), aos professores e corpo pedagógico do Centro Integrado de Educação Pública – Ciep, situado no município de São Gonçalo – RJ. O CIEP observado se chamará, aqui, CIEP Marielle Franco, como uma singela homenagem à história de luta da vereadora assassinada.

A princípio, nossa pretensão é debater aspectos centrais do conceito de ideologia para entender a questão da intolerância religiosa como um problema partido de aparatos ideológicos que criaram e preservaram a ideia de que o pensamento cristão é o correto a ser seguido em detrimento de outros pensamentos religiosos que existem em nossa sociedade. A representação historicamente construída do discurso de que o cristianismo está para o progresso moral do ser humano enquanto outros discursos seriam a degradação do homem criaram imagens distorcidas que influenciam as relações sociais, formaram atores sociais com suas respectivas regras identitárias que, apesar de estarem no patamar imaginário, são capazes de produzir efeitos reais.

De forma alguma nossa intenção é esgotar o tema da ideologia, simplesmente precisamos constatar que existe um problema de ordem ideológica que não nos deixa enxergar a dominação política e exclusão cultural do pensamento religioso cristão, em sua forma fundamentalista. A ideia de que o cristianismo está para a salvação e as religiões de matrizes africanas estão para o pecado salienta a construção histórica de uma representação de valores que tendem a explicar as relações hierárquicas dentro do contexto da discriminação religiosa, em que o cristianismo imposto por europeus foi

proclamado como religião correta e as demais denominações nem mesmo título receberam, foram categorizadas como seitas. Identificamos, assim, que as ideias servem para regulamentar práticas sociais, pois historicamente a sociedade brasileira, dominada pelo elemento branco europeu, impôs a religião cristã como absoluta numa tentativa de apagamento de outras verdades religiosas ou de insultos a elas.

As ideologias ligadas aos setores dominantes têm a função de dar aos membros da sociedade dividida em classes uma explicação para as diferenças sem que para isso recorra à razão do que divide a sociedade. Nesse sentido, podemos pensar que as diferentes denominações religiosas dominantes tendem, de forma prosélita, a defender seus discursos constituindo sentidos para aqueles que interagem naquela verdade, mas ao construirmos um sentido universal de pensamento religioso inibimos o caráter diverso que nos compõe enquanto seres socioculturais. A oferta de um sentimento único de identidade sociocultural apresenta fundamentação unificadora como referência, por exemplo: Humanidade, Liberdade, Justiça, Igualdade e Nação; e porque não Religião foi e continua sendo uma estratégia de dominação.

Queremos compreender como um determinado processo ideológico surge e é mantido dentro da diversidade e para isso precisamos recorrer ao conceito da categoria ideologia. Por isso, dividimos nesta escrita alguns dos problemas que discutimos. A princípio, precisamos constatar a presença do discurso da ideologia cristã no ambiente escolar pautado nos discursos recolhidos nas entrevistas com os alunos e professores; buscamos sutilezas desse discurso que indiretamente interfere nas relações sociais. Pois, se um sujeito é seguidor de determinada denominação religiosa e na escola há uma disciplina dedicada a ela, ou nos currículos se aprende sobre sua história, cria-se vínculo e noção de pertencimento, mas, se um sujeito é seguidor de uma religião que historicamente foi perseguida como caso de polícia, socialmente é discriminada e na escola não se aprende sobre sua história nem se debate o porquê do currículo privilegiar a história religiosa de um grupo e não permitir o espaço de se conhecer a história religiosa do outro, estamos falando de ideologia, de silenciamento e dominação.

Em seguida, precisamos analisar os discursos dos Professores entrevistados para verificar as atitudes de intolerância que podem ser diretas, como o fato de não incluir determinados conteúdos por influência religiosa, ou, de forma indireta, podemos perceber que a não inclusão de determinados conteúdos está de acordo com os temas

propostos no currículo, ou seja, se não se encontra no currículo não se trabalha o tema, apesar da Lei 10.639/2003. Neste último caso não haveria um problema de fato, não se constataria nenhum tipo de intolerância, afinal o professor cumpre o que está determinado no currículo, porém não interage com assuntos que atualmente se mostram fundamentais para a construção de uma sociedade mais justa.

Dessa forma, entendemos que, sendo o professor um sujeito que aprecie a ideologia cristã fundamentalista pregada pelo discurso institucional neopentecostal, poderá indiretamente passar valores condizentes com tal visão de mundo, ou não sentirá nenhuma obrigação em discutir questões necessárias a respeito da intolerância que umbandistas e candomblecistas têm vivenciado, pois a crença destes está atrelada àquilo que os neopentecostais chamariam de demonização do mundo. Na visão proselitista neopentecostal há um impasse, defender a atuação de um grupo em que na verdade eles deveriam atacar. Este ataque é visível em programas de rádio, TV, em literaturas neopentecostais ou mesmo por posturas de silêncio.

Outro fato que nos tem intrigado é: por que os grupos silenciados interferem pouco numa ação contra-hegemônica? Sendo observada a hegemonia do pensamento cristão, acredita-se numa postura de resistência dos grupos afetados, mas poucas ações se mostram articuladas nesse sentido. Sendo um tema tão complexo e rico, analisar a intolerância religiosa como estratégia última para manutenção de um determinado pensamento religioso é importante para entender a projeção histórica que ocorreu ao cristianismo, portanto não nos cabe esgotar tal tema, muito pelo contrário, precisamos de mais análises que relacionem a intolerância religiosa aos processos ideológicos culturais em nossa sociedade.

Avaliando o cenário de intolerância religiosa que se impõe atualmente na sociedade carioca nos perguntamos como os grupos evangélicos, mais conservadores, ou neopentecostais e aqueles fundamentalistas inseridos na comunidade escolar têm se comportado à aplicação da Lei 10.639/2003, visto que a mesma torna obrigatório o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira, mas, ao que tudo indica, elementos culturais africanos e afro-brasileiros são rejeitados pelas religiões neopentecostais. Muito embora o discurso institucional neopentecostal seja o catalizador que demarca a demonização das religiões de matrizes africanas, em seus programas midiáticos, grupos evangélicos afins a esses discursos, independente de serem neopentecostais têm acesso

aos discursos e acabam sendo seduzidos ou acolhem de bom grado as informações passadas. Essa questão relaciona-se ao foro íntimo, portanto nos questionamos: como conciliar o conflito entre questões de foro íntimo e a obrigatoriedade da Lei 10.639/2003?

Nossa pesquisa tende a transitar, principalmente, por meio de uma abordagem qualitativa, que descreva e compreenda as leituras evangélicas frente ao estudo da história e cultura afro-brasileira, por valorizar narrativas como nosso parâmetro de centralidade e pelo fato de todo conhecimento social passar pela linguagem como agente da interação social. Portanto, analisar o discurso obtido nas entrevistas através da estruturação de suas narrativas será nosso caminho para avaliar a presença, ou não, dos níveis de intolerância religiosa que trazem ao confrontar a obrigatoriedade da Lei 10.639/2003.

Longe de explicar uma realidade em si, nossa pesquisa pretende dar sentido a um sistema de relações num determinado contexto analisado. Analisar os discursos de intolerância, discursos mais burocráticos, aqueles que lidam de forma conveniente nas relações sociopolíticas, mas não demonstram nenhum engajamento e aqueles que apresentam engajamento político, na luta pela aplicação da Lei 10.639/2003 estão no cerne da pesquisa.

Sabemos o quanto custa desenvolver um texto acadêmico, quantos processos de idas e vindas, de recortes, alterações e anexações de novos conceitos e referenciais bibliográficos são necessários para finalmente defendermos nossa teoria na dissertação. Num processo de alinhavar palavras e sentidos, Stela Guedes Caputo (2012) destaca que:

> Em geral, quando lemos uma tese de doutorado, uma dissertação de mestrado ou qualquer trabalho que seja construído através de pesquisa, temos a impressão de que seu autor ou autora tinha, desde o início, seu tema pronto, a metodologia definida, a bibliografia arrumada. (CAPUTO, 2012, p.24).

Entendemos que num processo de construção do conhecimento científico e desenvolvimento de texto acadêmico muitos procedimentos metodológicos são necessários e muitos ajustes são feitos. A construção teórica e a prática científica não podem partir de um saber único e acabado, desenvolvido por um único método. Quando

nos deparamos com um texto acadêmico finalizado não fazemos ideia do quanto seu autor percorreu para chegar até aquele resultado. Caputo (2012, p.24) nos fala da importância em se relatar a metodologia das pesquisas fazendo referências aos métodos utilizados no percurso trilhado, salientando "os tropeços e confusões", as reviravoltas que ocorrem com nossas hipóteses, sempre questionadas, abandonadas e reconstruídas, fora os momentos de pânico de não sabermos mais para onde estamos indo ao nos depararmos com surpresas no campo de pesquisa.

Segundo Severino (2007, p.100), a boa escolha de método científico com a aplicação de recursos técnicos e a fundamentação epistemológica são bons caminhos para se fazer ciência, pois todo esse aparato sustenta e justifica a própria metodologia praticada. Embora muitas pesquisas pudessem ser feitas e apresentadas sem dar a devida explicação e exposição dos métodos, neste texto apresentaremos nossa intenção metodológica. Portanto, atentos à advertência de Bourdieu (2004), em "O poder simbólico", sobre o gosto acadêmico pelo resultado, aprendemos a gostar do percurso também, afinal de contas a boa escolha do processo metodológico nos conduz a interessantes resultados que impulsionam nossa teoria.

O trabalho de todo cientista social ocorre primeiramente pela observação dos fatos. A princípio, pode ser uma observação casual ou espontânea[11], mas a atenção aos detalhes coordenará nossas primeiras hipóteses. "Por isso, não basta ver, é necessário olhar", fala-nos Severino (2007, p.102), sobre a formulação do problema de pesquisa que ocorre a partir de uma consciente observação. Formulado o problema e levantadas as hipóteses, ocorre a necessidade de retornarmos ao campo de pesquisa para verificação das ideias surgidas.

Nossa pesquisa tem um cunho mais qualitativo, apesar de todas as atuais ressalvas sobre não separar elementos quantitativos de qualitativos e vice-e-versa. Explico. Segundo Melucci (2009), o interesse pela pesquisa qualitativa nasceu da necessidade de pensar novas demandas explicativas para o campo de pesquisa das práticas sociais, que operam a partir da "centralidade da linguagem", da maneira como o observador do campo se relaciona com o meio pesquisado como parte da realidade social e pelo fato das pesquisas qualitativas produzirem interpretações possíveis da realidade. Optamos por essa conduta, pois acreditamos que a realidade não pode ser

[11] GOOD, H. & HATT, P, 1977. Apresentam no capítulo 10 de sua obra *Métodos em pesquisa social* variações nos métodos de observação.

explicada, mas traduzida no “interior de um certo sistema de relações” (MELUCCI, 2009, p.34).

Para objetivos desta pesquisa, trabalhamos epistemologicamente por meio da tradição dialética, pois concebemos a relação sujeito/objeto como uma interação social formada ao longo do tempo histórico. Nessa tradição filosófica, o conhecimento não é isolado da relação política dos homens. Nesse sentido, saber é poder em que as ações humanas ocorrem por uma intencionalidade que confere lógica às transformações sociais ou manutenções ideológicas. Por esse ângulo, ser membro de um grupo étnico e estar consciente do valor de sua cultura acarreta na defesa política dos sujeitos sobre a existência de seu grupo e cultura na sociedade, pois a participação cultural permite a construção de um sujeito histórico integrado e representado em sociedade.

Nossa pesquisa parte da hipótese de que o processo de demonização de imagens de elementos das culturas africanas e afro-brasileiras, especialmente aquelas ligadas aos aspectos religiosos, promovidos pelo discurso institucional neopentecostal, mais precisamente, acaba se reproduzindo como motivação para o não desenvolvimento do ensino da história e cultura da África e dos afro-brasileiros. Por outro lado, partindo do princípio de que as atitudes de intolerância religiosa estão baseadas num problema de aparato ideológico, não descartamos a possibilidade de nos depararmos em campo com ações pedagógicas, promovidas por neopentecostais ou demais grupos evangélicos, afinadas com a Lei 10.639/2003.

O motivo deste duplo interesse partiu da observação empírica de dois perfis de grupos neopentecostais que coexistem em sociedade, a constar: os fundamentalistas e os grupos neopentecostais que defendem a tolerância e a diversidade religiosa. Sendo assim, poderemos apurar, em nosso campo de pesquisa, o que leva um seguidor afro-brasileiro da filosofia neopentecostal a aplicar a Lei 10.639/2003. O interessante foi entender o discurso por traz de cada ação pedagógica, aquela que recusa ou conversa com a Lei 10.639/2003, para analisarmos o interesse político dos grupos observados em pesquisa.

Aplicamos um questionário para perceber indícios da relação pedagógica e política dos profissionais da educação em relação à execução da Lei 10.639/2003. A partir dos resultados do questionário, conduzimos os participantes à entrevista. Optamos pela entrevista narrativa, pois, segundo Jovchelovitch, Sandra & Bauer, Martin W

(2002), narrativas são ricas em indícios, pois se referem à experiência pessoal, o que nos permite reconstruir acontecimentos sociais a partir da perspectiva dos informantes. Nosso objetivo é ter acesso ao conteúdo manifesto, mas observamos o conteúdo latente, as entrelinhas em que pudemos avaliar os significados que os entrevistados dão a determinados conteúdos, pois buscamos entender a intencionalidade por traz das ações da equipe pedagógica, avaliando o teor político relacionado à Lei 10.639/2003.

Dessa forma, entendemos que, sendo o professor um sujeito que aprecie a ideologia cristã fundamentalista pregada pelos neopentecostais, poderá indiretamente passar valores condizentes com tal visão de mundo ou não sentirá nenhuma obrigação em discutir questões necessárias a respeito da intolerância que umbandistas e candomblecistas têm vivenciado, pois a crença destes está atrelada aquilo que os neopentecostais chamariam de demonização do mundo. Todavia, percebemos um impasse ideológico em determinados grupos neopentecostais que parecem abrir mão de sua base filosófica baseada na batalha espiritual, em que elementos da cultura afro-brasileira são demonizados para defender tais elementos culturais, quando não só defendem a aplicação da Lei 10.639/2003 como atuam pedagogicamente para que a lei seja praticada nas escolas. Nesse sentido, o discurso pessoal de tolerância de alguns membros das religiões neopentecostais, mesmo que em minoria, parece enxergar potencialidade e positividade na cultura afro-brasileira, como mais uma expressão cultural de um grupo. Entender a postura política daqueles que são neopentecostais e caminham junto às religiões de matrizes afro-brasileiras é muito intrigante e abre espaço para pensar conscientização ideológica sobre a histórica imposição do cristianismo aos demais povos e na desconstrução do racismo.

Nossa pesquisa terá como objetivo geral verificar essa questão dupla e tentar detectar se as duas acontecem ou se a visão fundamentalista, como acreditamos enquanto hipótese, predomina. Compreendendo em que medida a influência do discurso neopentecostal colabora, ou não, para o não desenvolvimento do ensino da História e Cultura da África e dos Afro-brasileiros.

Assim, devemos compreender o surgimento e manutenção de um determinado processo ideológico dentro da diversidade através da análise do discurso coletado por meio das entrevistas, junto aos professores. Avaliar indícios ideológicos conscientes ou

não que justifiquem o não uso da temática histórica e cultural africana ou afro-brasileira como conteúdo a ser ministrado naturalmente nas escolas.

Ainda apresentando nossos interesses específicos, avaliamos em que medida as gestões escolares lidam com a influência dos setores religiosos quando o assunto é a obrigatoriedade da Lei 10.639/2003, mas as ações pedagógicas podem interferir nos preceitos religiosos das famílias, neste quesito, qual seria a atitude tomada por alguns gestores, impedir a ação pedagógica ou esclarecê-la?

Diante dos objetivos expostos acima, nossa dissertação está dividida da seguinte maneira:

Capítulo 1 - Ideologia, Ideologia Racista, Religião e a Formação de uma Concepção de Mundo.

Neste capítulo, debatemos a questão da ideologia à luz de Marilena Chauí e Stuart Hall, este último em diálogo com Althusser, para vislumbramos o conceito de ideologia racista e religiosa como meio para entender concepções de mundo formadas a partir da interpretação de ideias e valores que buscam direcionar ação dos indivíduos na sociedade. Além disso, pensamos a ideologia como pensamento prático, em que todos os grupos são capazes de organizar concepções de mundo como ideias de poder contra-hegemônico.

Considerando a discussão gerada sobre ideologia, separamos os capítulos a seguir, para efeito puramente didático, em subitens que desenvolvem o entendimento da pesquisa. O Capítulo I procurará entender a relação entre ideologias e formações hegemônicas, ideologia racista nas relações socioculturais brasileiras e ideologia religiosa como explicação racista de mundo.

Este foi, portanto, o mote que originou o interesse do tema deste Capítulo subdividido em:

1.1. Ideologia: aspectos centrais e forma de sua difusão na construção de uma concepção de mundo.

Nesse subitem, apresentamos os principais aspectos teóricos da categoria ideologia, partindo do conceito de hegemonia de Antonio Gramsci, em que apontamos como uma ideologia consegue se tornar hegemônica numa dada realidade social.

1.2 Como se propaga um processo ideológico.

Neste subitem, discutimos conceitos de Superestrutura, Hegemonia, Sociedade Civil e Intelectuais Orgânicos, pois discutimos a relação entre a processos ideológicos que formulam pensamentos hegemônicos com a presença de intelectuais orgânicos como elementos formadores da sociedade civil brasileira.

1.3 Ideologia racista e seus impactos sobra a população negra.

Nesse subitem, trabalhamos os principais aspectos da ideologia racista, observando o conceito de preconceito racial, discriminação racial, racismo e raça, para depois apresentarmos os impactos dessa ideologia sobre a população negra brasileira.

1.4 Religião enquanto ideologia e sua ação na construção de uma concepção de mundo.

Nesse subitem, demonstramos como a religião pode ser vista como ideologia, no sentido de que prega um conjunto de ideias e crenças que promovem a conformação do indivíduo na sociedade, seja através de sua postura na vida social, seja no apoio à ordem política e social vigente. Também demonstramos que, apesar do apoio de líderes religiosos a grupos dominantes, a religião também pode atuar contra os grupos dominantes sendo um fator de transformação da sociedade.

Finalizando as discussões referentes ao Capítulo I, trazemos para nossa dissertação as relações entre o discurso neopentecostal institucional e o discurso das religiões de matrizes africanas, para entender como ambos os grupos têm atuado em sociedade; avançamos nosso olhar para as relações religiosas no ambiente escolar, tido como espaço laico e democrático, e observamos os entraves de cunho religioso na aplicação da lei 10.639/03. Sendo assim, os próximos capítulos da dissertação têm como interesse de análise:

Capítulo 2 – As igrejas neopentecostais e sua relação com as religiões de matriz africana.

O objetivo central desse capítulo é apresentar um texto sobre o desenvolvimento das igrejas neopentecostais no Brasil e a questão das religiões de matriz africana, abordando a expansão dessas Igrejas, o perfil de seus adeptos, a base de sua atuação na sociedade, os interesses narrativos presentes nos discursos sobre a realização do

indivíduo em sociedade, além da forma como os adeptos são atraídos por tais discursos, e o discurso hegemônico cristão sobre as religiões de matrizes africanas.

2.1 – Relação Igreja e Estado, uma relação para dominação.

Nesse subitem, trabalhamos o processo de expansão das principais igrejas neopentecostais na sociedade brasileira, debatendo o número dessas organizações, o perfil de seus adeptos, o perfil de seus pastores, a forma de organização dessas Igrejas, a presença nos meios de comunicação e a atuação política na formação de representantes eleitos no Congresso Nacional, nas Assembleias estaduais e nas Câmeras de vereadores.

2.2 – Igrejas neopentecostais: da expansão ao papel de destaque na atual conjuntura brasileira.

Nesse subitem, debatemos as principais características da narrativa presente nas Igrejas neopentecostais para atrair os seus adeptos, a partir de um conjunto de ideias e valores que pregam uma concepção mundo calcado na pregação de um paraíso na terra e o ataque às religiões de matriz africana.

2.3 – Perfil geral dos membros das igrejas pentecostais e neopentecostais e as formas usadas para a atração de seus seguidores

Nesse subitem, trabalhamos o quanto a narrativa dominante nas Igrejas neopentecostais promove uma concepção de mundo junto aos seus adeptos que propicia a intolerância e o racismo aos membros da população negra que seguem as religiões de matriz africana.

2.4 Intolerância Religiosa e a esfera de poder político

Neste item, apresentamos um breve histórico sobre as relações entre Estado e a Igreja, alguns casos de intolerância religiosa e refletimos sobre as disputas de poder no meio religioso que tendem a formar alianças com setores políticos e institucionais, como as escolas, além de discutirmos o conceito de tolerância.

2.5 Intolerância e Educação

Neste item, descrevemos a visão de mundo dos neopentecostais em relação às religiões afro-brasileiras. Avaliamos tal visão de mundo, que é algo próprio e particular de quem segue a religião, sendo articulada na fala institucional das lideranças religiosas, como forma de se expandir algo particular de forma hegemônica na sociedade e como o discurso institucional religioso tem sido trazido para junto do ambiente escolar.

Capítulo 3 – As escolas como elemento na transformação da sociedade: o caso da lei 10639/2003

O objetivo central desse capítulo consiste em formularmos uma abordagem sobre como a escola pode se tornar um órgão inserido no processo de manutenção das ideias e valores voltados para o interesse dos setores dominantes e sobre como pode ser também um local que pode favorecer um processo de transformação da sociedade, através da lei 10639/2003.

3.1 – A sala de aula como local de manutenção ou transformações da sociedade: O papel do currículo e do educador (professor e equipe pedagógica) no processo que se quer hegemônico.

Nesse subitem, nos dedicamos a demonstrar que, devido a seu papel na formação das novas gerações, a escola é um local que de forma direta ou indireta ocupa importância central em qualquer processo que se quer hegemônico, visto que transmite todo um conjunto de ideias, crenças e valores, tendo como meio de ação estratégias curriculares e ações pedagógicas dos educadores (professor e equipe pedagógica).

3.2 – A Lei 10639/2003 e seu papel transformador na sociedade.

Nesse subitem, estabelecemos uma abordagem sobre os conteúdos, os objetivos e a importância da Lei 10.639/03, dando ênfase ao papel do educador nesse processo.

3.3 A sala de aula como local de manutenção ou transformações da sociedade: O papel do currículo e do educador (professor e equipe pedagógica) no processo que se quer hegemônico.

Neste subitem, nos dedicamos a refletir sobre a maneira como se têm apresentado, até então, os currículos escolares frente aos interesses em uma educação

em prol da diversidade, bem como entender a importância do papel do professor no processo de transformação da sociedade.

3.4 - Percepções históricas e profissionais dos sujeitos negros.

Neste subitem, apresentamos as diversas formas de agir do sujeito negro dentro do contexto racialista de nossa sociedade.

Capítulo 4 – A presença da abordagem neopentecostais sobre as religiões de matriz africanas na escola.

O objetivo central desse capítulo será demonstrar os aspectos metodológicos e as análises do trabalho empírico que realizamos para verificar a hipótese que direciona o nosso trabalho.

4.1 – Aspectos metodológicos e as dificuldades por trás da pesquisa qualitativa

Nesta seção, apresentamos, primeiro, os principais aspectos do processo metodológico que efetuamos sobre o nosso objeto de pesquisa, demonstrando os aspectos da escola pesquisada, o perfil dos seus alunos e dos educadores (professores e corpo pedagógico). Depois, apresentamos os dados, as análises e as conclusões oriundas do nosso trabalho empírico com os instrumentos de pesquisa utilizados.

4.2 Entrevista com alunos.

Nesta seção, apresentamos as análises dos dados das entrevistas com os alunos que se reconheçam evangélicos das denominações pentecostal e neopentecostal, pois nosso intuito é perceber indícios de intolerância religiosa frente a aplicação da Lei 10.639/03, visto que o discurso oficial dessas denominações tende a demonizar elementos da cultura afro-brasileira.

4.3 – Questionário dos professores.

Neste subitem, apresentamos a análise dos dados coletados nos questionários encaminhados aos professores e equipe pedagógica. Sendo o professor um dos elementos fundamentais para a implementação da Lei 10.639/03 pretendemos perceber em que medida sua prática pedagógica está afinada com às temáticas em prol da diversidade ou se se mantêm um vínculo com propostas sociais hegemônicas e

uniformizadoras. Nesse sentido é de nosso interesse perceber em que sentido elementos da ideologia dominante atrelados a cultura religiosa cristã, adequada ao discurso neopentecostal estão interferindo nas prerrogativas e práticas pedagógicas quando o objetivo é a aprendizagem da História e Cultura Africanas e Afro-brasileiras.

CAPÍTULO 1 - IDEOLOGIA, IDEOLOGIA RACISTA E RACISMO NO BRASIL

Entendemos a categoria ideologia como espaço em que se constroem visões de mundo. Devemos perceber que visão de mundo foi projetada como ideal na sociedade brasileira, que grupos foram privilegiados, se configurando como grupos dominantes e como esta visão de mundo afetou outras explicações inibindo a diversidade cultural que acabou resultando numa exclusão de diferentes grupos e seu silenciamento histórico-cultural.

1.1 ideologia: aspectos centrais e forma de sua difusão na construção de uma concepção de mundo

Dedicamos este capítulo à abordagem da categoria ideologia enquanto meio em que se constituem visões de mundo, que é construída historicamente no Brasil está relacionada à dominação dos aos setores dominantes da sociedade. Os demais grupos formadores da sociedade brasileira foram dominados, silenciados e suas culturas passaram a ocupar um lugar subalterno na construção de uma visão de mundo dominante.

Marilena Chauí (2014) nos apresenta seu conceito de ideologia em que nos mostra que:

> Ideologia é um conjunto lógico, sistemático e coerente de representações (ideias e valores) e de normas ou regras (de conduta) que indicam e prescrevem aos membros de uma sociedade o que devem pensar e como devem pensar, o que devem valorizar e como devem valorizar, o que devem sentir e como devem sentir, o que devem fazer e como devem fazer. Ela é, portanto, um conjunto de ideias ou representações com teor explicativo (ela pretende dizer o que é a realidade) e prático ou de caráter prescritivo, normativo, regulador, cuja função é dar aos membros de uma sociedade dividida em classes uma explicação racional para as diferenças sociais, políticas e culturais, sem jamais atribuí-las à divisão da sociedade em classes, determinada pelas divisões na esfera da produção econômica. Pelo

> contrário, a função da ideologia é ocultar a divisão social das classes, a exploração econômica, a dominação política e a exclusão cultural, oferecendo aos membros da sociedade o sentimento de uma mesma identidade social, fundada em referenciais unificadores como por exemplo, a Humanidade, a Liberdade, a Justiça, a Igualdade, a Nação. (CHAUÍ, 2014, p.117 e 118).

O conceito de ideologia proposto por Chauí (2014) nos mostra que sendo a ideologia um conjunto lógico sistemático e coerente de representações de ideias e valores acabam estabelecendo normas que prescrevem os modos de pensar, agir, sentir e fazer. Isso significa dizer que tais ideias ou representações explicativas, servem como base aos homens para saber como agir, garantindo a certeza de estar contribuindo com as boas ações da convivência humana, porque se pensarmos um discurso ou comportamento fora dos preceitos ideológicos nossa certeza será a retaliação daqueles que interagem com o pensamento dominante.

Chauí (2014) afirma que a função da ideologia é dar aos membros da sociedade uma explicação para as diferenças, mas os motivos explicativos sequer ousam mencionar que os problemas sociais, que ratificam a desigualdade, seriam fruto da organização econômica capitalista; muito pelo contrário, a ideologia oculta a divisão social, a exploração econômica, a dominação política e a exclusão cultural. Conforme salienta a autora:

> O discurso ideológico se sustenta, justamente, porque não pode dizer até o fim aquilo que pretende dizer. Se o disser, se preencher todas as lacunas, ele se autodestrói como ideologia. A força do discurso ideológico provém de uma lógica que poderíamos chamar de lógica da lacuna, lógica do branco, lógica do silêncio. (CHAUI, 2014, p.127).

Ela segue informando que o objetivo da ideologia é oferecer um sentimento único de identidade social, apresentando fundamentação unificadora como referência.

Segundo Marilena Chauí (2014), a repetição de um lugar social tende a ser considerada como natural, por exemplo, o discurso bíblico foi e continua sendo julgado como verdadeiro, voltado para a salvação. Naturalmente, as pessoas acabam associando esse discurso em seu cotidiano. Se levarmos em consideração que as ideias afirmam que as coisas são porque são, as atitudes serão compreendidas como naturais, quando na verdade as coisas são porque o homem assim as fez. Nossas ideias não representam a realidade em si, mas podem representar um ideal, muitas vezes inalcançável para a

grande maioria da população. Neste ponto, entendemos a dominação, a desigualdade e a exclusão de muitos grupos que não são contemplados no discurso ideológico. A ideologia promove experiências aparentes e não reais que influenciam nossa consciência. Se as nossas ideias representassem a realidade, seria incompreensível que os seres humanos vendo a realidade de injustiça, miséria e exploração e intolerância, nada fizessem contra ela.

Marilena Chauí (2014), por meio da teoria marxista, percebeu que o problema da alienação[12] dos seres sociais ocorre pela aceitação da dominação como se a existência das instituições fosse algo natural, mas esse fenômeno só ocorre pelo fato de os homens não entenderem que as instituições e as relações de dominação são frutos da própria relação entre eles. Vejamos:

> A sociedade histórica é aquela que precisa compreender o processo pelo qual a ação dos sujeitos sociais lhe dá origem e, simultaneamente, precisa admitir que ela é a própria condição para a atuação desses sujeitos – sem uma sociabilidade originária, não há origem da sociedade, mas sem a sociedade não há como determinar a existência de uma sociabilidade anterior a ela. Em suma, a sociedade propriamente histórica é aquela para a qual o fato de estar no tempo é uma questão que exige resposta, e esta não pode ser a afirmação de que os humanos são sociais por Natureza, visto que não é a Natureza e sim a ação humana que institui a sociedade. (CHAUI, 2014, p.120).

Transferindo essa abordagem para a questão religiosa, podemos dizer que a crença numa única forma de pensamento religioso como paradigma da moral e costumes de todos os homens pode levar à alienação de outros modos culturais existentes, ou fazendo com que seja visto como natural a dominação de um determinado grupo sobre o outro, como foi o caso do pensamento cristão predominando as ações em nossa sociedade, em que as culturas religiosas indígena e africana foram excluídas.

Observamos o fato de os valores cristãos serem identificados como a ordem moral natural, instituindo uma visão de mundo onde a doutrina cristã é transmitida como verdade e alienando nosso olhar para as demais interpretações religiosas, não permitindo reconhecer que, primeiramente, o cristianismo é uma religião criada pelos homens como qualquer outra doutrina religiosa também construída historicamente, assim, abrimos precedente para que outras interpretações, comportamentos e linguagens

[12] Para Marilena Chauí, alienação social é o desconhecimento das condições histórico-sociais concretas em que a sociedade foi construída.

permaneçam à margem da sociedade, além de permitirmos a transmissão de leituras de mundo de forma hierárquica ao sabor de interpretações ideológicas dominantes.

Durante muito tempo, a historiografia baseada em concepções marxistas reducionistas combateu o pensamento burguês como único meio em que se podia entender a formação de processos ideológicos. Segundo Hall (2003), o problema de uma certa corrente do marxismo limitou a análise das transformações sociais a condições puramente estruturais determinadas pelo setor econômico. O autor afirma que as ideias surgem de condições materiais, de experiências concretas, portanto, há lógica e praticidade na ideologia, mas acredita que outros determinantes não apenas a estrutura econômica possam formar um processo ideológico.

Seguindo essa premissa, Hall (2003) se coloca contra determinadas correntes do marxismo que, fazendo uma leitura equivocada de Marx, acabam dando um caráter determinista à relação entre classe e ideologia, como se a concepção de mundo de um sujeito fosse determinada pela classe à qual ele pertence, de forma mecânica. Como marxista, Hall (2003) se opõem a essa visão, sustentando não haver nesse processo garantias, pois nem sempre a consciência de classe dialoga com a consciência do sujeito pertencente à classe em que participa.

Estabelecendo uma analogia com o que Hall (2003) sustenta sobre a relação entre classe e ideologia com a questão de raça e ideologia, numa sociedade fruto do processo de colonização em que alterações culturais, linguísticas e sociais reformularam antigos conceitos e valores, é preciso relacionar tais elementos com a ancestralidade afro-brasileira, ou mesmo que, pelo fato de ser negro, enxergue a existência do racismo. Entendemos que as ideias não são fixas, nem estão isoladas num pensamento coletivo. O pensamento que formula a ideia não é exclusividade de classe ou grupo, pois a ideia surge da experiência concreta de cada ser humano promovendo raciocínios e linguagens diversas.

Por isso que atitudes de intolerância religiosa partidas de pessoas negras não são impossíveis, na medida em que o negro não se sente negro para respeitar ou ver na religião afro-brasileira uma representação histórica de resistência à dominação cristã ou enxergar um potencial para a representatividade histórico-cultural das religiões de matrizes africanas. O negro perdeu o vínculo porque prerrogativas ideológicas cristãs

lhe negaram o direito ao culto religioso de matriz africana, pois, historicamente, se construiu a interpretação de enxergar o demônio bíblico nos rituais africanos.

Mas a compreensão do tratamento reservado por Hall (2003) com relação à ideologia, não nos remete apenas ao uso equivocado desse conceito na sua forma determinista. As ideias são determinadas por diversas categorias; uma delas é o setor econômico, mas existem outros setores influenciadores e constituidores de discursos ideológicos.

Para Hall (2003), ideologia é um problema de segunda ordem, mas o marxismo ocidental deu muito valor à categoria por uma razão mais objetiva, pelo fato da consciência ser moldada e transformada, não só, mas também por mecanismos ideológicos, porém se deixou de lado outros itens do cotidiano popular como aspectos culturais, hierárquicos e a própria concepção de mundo pelo viés religioso, se atendo mais às questões proletárias e ao domínio do pensamento burguês. O marxismo tinha muito mais a oferecer, infelizmente foi atropelado por interpretações superficiais. O termo ideologia foi sancionado pelo marxismo como sendo um conhecimento advindo de questões práticas ou teóricas. Tal problema, segundo Hall (2003), usa o materialismo para explicar como as ideias surgem e, desta forma, nos mantém atrelados a explicações deterministas. Entretanto, o autor estabelece um conceito que amplia a influência da ideologia junto aos grupos sociais:

> Por ideologia eu compreendo os referenciais mentais – linguagens, conceitos, categorias, conjunto de imagens do pensamento e sistemas de representação – que as diferentes classes e grupos sociais empregam para dar sentido, definir, decifrar e tornar inteligível a forma como a sociedade funciona. (HALL, 2003, p.267).

Como vemos, para Hall (2003), ideologia está relacionada a conceitos e linguagens práticas que estruturam uma forma particular de poder. Ao surgirem novas consciências e concepções de mundo, os homens podem ser conduzidos contra o sistema dominante porque são capazes de promover ideias de resistência, visto que a ideologia está relacionada ao pensamento prático e lógico a todos os grupos. Nesse sentido, o conceito de ideologia está para todos que estão em situação de dominação e temporariamente dominados porque é o que confere sentido aos grupos de como a sociedade funciona.

A ideologia torna-se um verdadeiro problema quando as “[...] ideias diferentes tomam conta das mentes das massas e, por esse intermédio, se tornam uma força material” (HALL, 2003, p.267). Assim, algumas ideias referentes a um grupo em especial passam a vigorar como ideologia do pensamento social, definindo setores sociais dominadores e setores sociais subordinados. Partindo desta definição, ideologia está associada ao cotidiano, à experiência prática dos sujeitos inseridos no pensamento social, mas, se é a partir da experiência cotidiana que também são formuladas as ideias dos grupos sociais, podem surgir novas consciências e formas de enxergar o mundo capazes de influenciar as massas numa ação contra a ideologia dominante.

Para Hall (2003), as formulações ideológicas estão para além da abordagem da ideologia como falsa consciência; sua concepção do termo contempla mais o discurso e a linguagem, entende os conflitos inseridos entre os grupos sociais e suas respectivas ideias que fazem de si mesmo e de si para com os outros grupos como um meio de resistência e sobrevivência. Por isso, autor define ideologia como “todas as formas organizadas de pensamento social” (HALL, 2003, p.268).

Independente da formulação ideológica ser de ordem prática ou teórica, os grupos sociais tendem a criar explicações de mundo, justificativas para os problemas que enfrentam. Assim, compreendemos as críticas exageradas ao marxismo, pois suas análises estavam para outro contexto que não englobava tanto o cotidiano popular, mas não por isso deixou de ser a base para se pensar os problemas sociais.

Hall (2003) entende que hoje o conceito de ideologia foi ampliado para além dos sistemas de pensamentos mais elaborados, apesar de que a ideologia ainda surja desses pensamentos, mas a prática social também é formadora de discursos ideológicos. O autor, ao dizer que “com isso tanto os conhecimentos práticos quanto os teóricos que nos possibilitam "fazer uma ideia" da sociedade, em cujas categorias e discursos "vivenciamos" e "experimentamos" nosso posicionamento objetivo nas relações sociais” (HALL, 2003, p.268), se aproxima do conceito de ideologia definido por Gramsci (2001).

Para Gramsci (2001), “[...] ideologia se manifesta implicitamente na arte, no direito, na atividade econômica, em todas as manifestações de vida individuais e coletivas” (GRAMSCI, 2001, p.98). Dessa forma, em todos os grupos sociais, há conceitos ideológicos para satisfazer seus interesses sociais, políticos e econômicos.

Para o autor, o problema existe quando se tende a conservar uma determinada ideologia como cerne de toda a sociedade, alicerçando as relações sociais.

Hall (2003) contempla a definição de Gramsci (2001) sobre ideologia como formadora de uma concepção de mundo que favorece não apenas os setores dominantes como também favorece a luta de todos os homens desde que o discurso ideológico das minorias esteja voltado para tal interesse. Ambos os autores entendem como errônea a definição como sendo apenas uma exigência arbitrária de determinados grupos. Contudo, Gramsci (2001) salienta a necessidade de entendermos as diferenças entre os conceitos de ideologia para não reduzirmos nossas análises ao sentido pejorativo que a palavra recebeu:

> É necessário, por conseguinte, distinguir entre ideologias historicamente orgânicas, isto é, que são necessárias a uma determinada estrutura, e ideologias arbitrárias, racionalísticas, "voluntaristas". Enquanto são historicamente necessárias, as ideologias têm uma validade que é validade "psicológica": elas "organizam" as massas humanas, formam o terreno no qual os homens se movimentam, adquirem consciência de sua posição, lutam, etc. Enquanto são "arbitrárias", não criam mais do que "movimentos" individuais, polêmicas, etc. (GRAMSCI, 2001, p.237-238).

As provocações de Gramsci nos fazem compreender a natureza das ideologias e seu funcionamento na sociedade que está tanto para organizar as massas humanas quanto para alicerçar a tomada de consciência. Assim, podemos pensar na validade das ideologias que precisam das forças matérias para serem manipuladas. Gramsci (2001) cita Marx para confirmar seu entendimento:

> Outra afirmação de Marx é a de que uma persuasão popular tem, com frequência, a mesma energia de uma força material, ou algo semelhante, e que é muito significativa. A análise destas afirmações, creio, conduz ao fortalecimento da concepção de "bloco histórico", no qual, precisamente, as forças materiais são o conteúdo e as ideologias são a forma, distinção entre forma e conteúdo puramente didática, já que as forças materiais não seriam historicamente concebíveis sem forma e as ideologias seriam fantasias individuais sem as forças materiais. (GRAMSCI, 2001, p.238).

Gramsci (2001) não restringe a categoria ideologia aos interesses dos setores dominantes:

> [...] Para a filosofia da práxis, as ideologias não são de modo algum arbitrárias; são fatos históricos reais, que devem ser combatidos e revelados em sua natureza de instrumentos de domínio, não por razões de moralidade, etc., mas precisamente por razões de luta política: para tornar os governados intelectualmente independentes dos governantes, para destruir uma hegemonia e criar uma outra, como momento necessário da subversão da práxis [...]. (GRAMSCI, 2001, p.387).

Hall (2003) está de acordo com Gramsci (2001) quando afirma que as ideologias não reproduzem o sistema capitalista somente de acordo com as demandas da classe dominante. Do contrário, não seria possível observar as ideias subversivas e a luta ideológica.

Diante do que foi exposto, nos resta pensar a categoria ideologia de forma mais ampliada, conforme constatamos nos estudos de Hall (2003). Diferentemente de Chauí (2014), o conceito apresentado por Hall nos amplia o olhar sobre como diferentes grupos se organizam de acordo com seus interesses, tendo suas bases ideológicas como argumento de suas ações sociais. Apesar da importância de boa parte da abordagem de Chauí (2014) sobre ideologia, esta acaba reforçando a visão de que o termo seja algo apenas voltado para os interesses dos setores dominantes. Já as abordagens de Gramsci (2001) e Hall (2003), mesmo destacando que a ideologia favorece os setores dominantes, avança ao demonstrar que há ideologias voltadas para a classe trabalhadora e para os grupos excluídos da sociedade. Assim, favorece um processo contra hegemônico e a possibilidade de que, no nosso caso de estudo, a religião não seja apenas um elemento de dominação e exclusão. Avaliando o cenário social de intolerância religiosa, percebemos um jogo de poder ideológico: de um lado, observamos a resistência das religiões de matrizes africanas; do outro a ideologia cristã que quer se manter dominante.

Nos termos expostos por Gramsci (2001) e Hall (2003), podemos apreender a ideologia também como elemento de luta na transformação da sociedade. Sob esse prisma, ela se torna não apenas um elemento de dominação da população negra diante do racismo, mas também como uma forma de utilizar um conjunto de ideias, crenças e valores para subsidiar a luta dos negros.

De acordo com Munanga (2012), pensar a construção da identidade como uma estratégia ideológica, no caso negro, é urgente para valorizar o seu passado e seus

costumes permitindo não só a definição, mas o reconhecimento da diversidade cultural, a noção de sua participação política em sociedade além, de reforçar a solidariedade e conservação histórica, assim como ampliar direitos ao próprio grupo.

No entanto, Munanga (2012) observa a falta de vínculo identitário na comunidade negra brasileira, principalmente no que diz respeito às diferenças religiosas. A falta de interação entre elementos históricos e linguísticos impediu a criação de conscientização a respeito da ancestralidade do povo negro. Disso, resultou a assimilação dos negros da diáspora às culturas europeias. Muito embora elementos especificamente característicos da cultura afro-brasileira tenham sido associados à cultura nacional, não causaram impacto de valorização da história e cultura negra impedindo a formação de uma identidade cultural comunitária, o que ideologicamente pode ser apontado como um dos fatores que dificultaram a ação política coletiva do povo negro contra os processos de exclusão na sociedade.

A falta de noção de pertencimento foi causada por uma série de questões políticas, sociais e econômicas, mas, por que não dizer questões afetivas relacionadas à Era Moderna que ajudou a construir os padrões relacionais atuais pautados na cultura racial? Segundo Fanon (2008), os homens reconhecem o mundo racialmente formado pelos padrões culturais brancos impostos pela modernidade, promovendo no homem negro o desejo de ser branco, pois o universo totalmente branco o alienou a não reconhecer suas potencialidades. Ele deixou de ser um simples ser humano para ser reconhecido como um homem negro que quer embranquecer. Citando ainda o autor (2008), podemos perceber o quanto a Era Moderna condicionou os reflexos da pessoa negra, causando complexos que somente uma interpretação psicanalítica poderia revelar as anomalias afetivas, por exemplo: “[...] O negro quer ser branco. O branco incita-se a assumir a condição de ser humano” (FANON, 2008, pág.27).

Segundo Fanon (2008), o negro constata sua inferiorização por perceber sua posição socioeconômica nas relações em sociedade. Isso lhe faz tomar consciência de sua realidade social e promove o complexo de inferioridade por ver que pessoas de seu grupo racial estão em condições econômicas negativas. Portanto, como nos afirma o autor, a condição do negro em sociedade não é algo individual, mas resultado de um processo social.

Historicamente, o negro foi condicionado a se perceber inferior dentro do universalismo inerente à condição humana que ditava as regras aos não brancos sobre o destino ou evolução do ser que era tornar-se branco. Assim, a pessoa negra, ou não branca, nunca chegaria a concretizar tal processo sendo sua condição eternamente interpretada como estagnada.

Em suma, o racismo é uma ideologia que criou toda uma série de ideias e valores que, ao estigmatizarem o negro, estabeleceram os aspectos intelectuais e morais que serviram para a manutenção de uma realidade concreta de exclusão e obstáculo para a realização da população negra na sociedade brasileira. Nesse sentido, o estudo do processo do papel da religião nos nossos dias é algo de extrema relevância.

1.2 – Como se propaga um processo ideológico

Como já expusemos no subitem anterior, acreditamos que as ideias que embasam as relações na sociedade surgem das relações sociais, políticas, econômicas e culturais. As ideias se modelam na narrativa social, através de conceitos criados, por meio de representações sociais[13], criando referenciais mentais que possibilitam dar sentido à vida. Como vimos, o problema ocorre quando um conjunto particular de ideias domina um pensamento em detrimento de outras ideias.

Prendendo-se à questão da ideologia no âmbito dos interesses dos setores dominantes, podemos ver que esse processo serve para priorizar determinada ideia que, na verdade, contempla um grupo em particular; os demais grupos sociais vivem uma realidade aparente. Por isso, também fazendo uso de uma ideologia ligada aos seus interesses, há necessidade de que os grupos silenciados ou em posição de submissão tomem consciência imediata do aparecer social, como eles aparecem na sociedade, sob o qual se oculta o ser da realidade para que haja possibilidade de primeiro, se criticar a ideologia existente e posteriormente possam dar visibilidade social às suas questões.

Utilizaremos o pensamento de Gramsci (2001) para auxiliar em nosso quadro teórico. Compreendemos as histórias e culturas afro-brasileiras enquanto parte de uma

[13] Sobre este assunto, conferir Stuart Hall em seu Livro *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. 2003, pág. 266-267.

totalidade, construída por relações de poder, mediações, processos formadores de estruturas e superestruturas, entre os grupos formadores da sociedade brasileira. Analisamos, no caso em tela, as relações construídas entre os setores evangélicos versus os grupos interessados na defesa da cultura afro-brasileira possuindo como pano de fundo o cenário escolar.

Para nossa pesquisa torna-se fundamental discutir os conceitos de Superestrutura, Hegemonia, Sociedade Civil e Intelectuais Orgânicos, pois queremos compreender a relação entre a processos ideológicos que formulam pensamentos hegemônicos com a presença de intelectuais orgânicos como elementos formadores da sociedade civil brasileira. Esse contexto ajuda a entender a definição de um conjunto coerente de ideias e valores, em nosso caso valores religiosos, que prescreveram o cristianismo como representante da cultura religiosa brasileira.

Devemos avaliar em que sentido a sociedade civil, estando inserida na ideologia cristã, vem sofrendo influências das ações de intelectuais a serviço dessa ideologia, como por exemplo, a atitude de líderes religiosos neopentecostais que direcionam aquilo que se deve valorizar e como se deve valorizar.

Gramsci (2001) parte da noção de que a História é formada por blocos históricos. Nesse sentido, entendemos que a sociedade se organiza dentro de aspectos da estrutura e da superestrutura. A estrutura está relacionada às atividades econômicas e à organização do trabalho, ou seja, ao aspecto produtivo; já a superestrutura é local, entre outros aspectos, das ideologias, a respeito dos direitos e deveres, a organização do Estado, ao pensamento político e religioso. Embora cada categoria seja específica, estrutura e superestrutura, no pensamento gramsciano, não se excluem, pelo contrário, formam um todo societário.

O pensamento gramsciano nos apresenta uma visão crítica e histórica dos agentes socioeconômicos na formulação das ideias presentes na sociedade. Diferente de um setor da teoria marxista, que condiciona de forma mecânica o movimento da superestrutura as modificações na estrutura em que aspectos econômicos automaticamente determinam os pensamentos dos homens ao ponto de moldar suas ideias.

A visão gramsciana nos permite identificar uma estrutura em que não só aspectos econômicos são capazes de dar base ideológica à superestrutura, como nos

permite observar a influencia de outros motivadores na criação e sustentação de ideologias que acabam modelando as ações dos homens em diferentes sentidos e são frutos de movimentos objetivando que possam ser predominantes na sociedade. Dessa forma, Gramsci (2001) avança na perspectiva do materialismo histórico, rejeitando a premissa assenta na relação puramente mecânica entre os fenômenos econômicos e sociais, decorrentes das relações estruturais e superestruturais.

O conceito de hegemonia para Gramsci vem a ser o "consenso espontâneo dado pelas grandes massas da população à orientação impressa pelo grupo fundamental dominante à vida social" (GRAMSCI, 2001, p.21). Isto quer dizer que o processo de hegemonia acontece quando as classes trabalhadoras e as classes subalternas de forma espontânea aceitam como sendo de seu interesse um pensamento que, na verdade, representa o desejo da classe dominante. Mas Gramsci sustenta que isso não se dá de forma natural, pelo contrário, é criado.

Segundo Souza (2010), um processo hegemônico pode ocorrer mediante ações coercitivas ou práticas de convencimento com a intenção de se criar um consenso ativo entre sujeitos coletivamente identificados, pois observamos ser interesse dos grupos que querem ver suas ideias projetadas como valores únicos para a sociedade usar a categoria hegemonia como um caminho possível de projeção para suas ideias, valores e costumes. Nesse sentido, Souza (2010) dialoga com Gramsci (2001) a respeito de como a dominação se faz presente nas relações sociais:

> Desse modo, de acordo com Gramsci, a dominação das classes dominantes se daria, cada vez mais, através de um conjunto de ideias, valores e crenças, criados pelos intelectuais orgânicos da burguesia, que ao serem divulgados e defendidos na sociedade, principalmente, pelos aparelhos "privados" de hegemonia, ligados aos grupos dominantes, procurariam difundir como fundamental para toda a sociedade uma visão de mundo que, na verdade, estaria de acordo com os interesses particulares da burguesia, buscando criar um consenso ativo das classes dominadas frente a estas propostas. Seria, portanto, uma ação concreta que se assenta na organização de uma formação social, dentro dos marcos estabelecidos por uma determinada concepção de mundo, embasada no direcionamento intelectual e moral impresso pelas classes dominantes fundamentais, mediada por seus intelectuais orgânicos, objetivando criar uma vontade coletiva. (SOUZA, 2010, p.8-9).

Portanto, hegemonia, para Souza (2010), parte do valor dado ao discurso ideológico que embasa: "[...] um conjunto de ideias, crenças e valores que sustentam a concepção de mundo por onde se pretende criar uma vontade coletiva" (SOUZA, 2010, p.8). Sendo assim, a maneira como será difundida a ideologia na sociedade está de acordo com estratégias empreendidas pelo grupo culturalmente hegemônico em legitimar suas ideias, podendo ser por meio da coerção, em nosso caso interpretamos atitudes de coerção como as práticas de intolerância religiosa ou convencimento apresentado a partir do discurso religioso:

> Nesse sentido, tanto a hegemonia serve como forma de legitimar e favorecer a forma de violência de classe utilizada para favorecer a acumulação ampliada do capital e o domínio dos setores dominantes, "transformando em 'liberdade' a necessidade e a coerção", como essa violência não pode ser descartada, por mais paradoxal que pareça, como o terreno onde a construção do consenso consegue obter as condições concretas para atingir os seus objetivos e atrair os grupos subalternos para o projeto hegemônico. (SOUZA, 2010, p.12).

A noção de hegemonia foi criada pela tradição marxista com objetivo de entender as relações de poder que se estabelecem na sociedade. Entretanto, Souza (2010) e Gramsci (2001) nos concedem meios para explorar melhor a categoria para além das explicações deterministas. Na teoria gramsciana, a sociedade civil adquire importância, pois a partir dela é possível vislumbrar a formação de novas ideologias e a construção de novo bloco histórico.

Gramsci (2001) sublinha a importância da ideologia e da formação de uma classe dirigente que tenha o consentimento da população sem que para isso seja empregada ações coercitivas. Todavia, nos chama atenção sobre o fato de ser comum um determinado grupo social, em estado de subordinação com relação a outro grupo, adotar a concepção do mundo deste, mesmo que tal situação demonstre inúmeras contradições. Isso nos prova que uma concepção de mundo que não esteja de acordo com a realidade do grupo ou do sujeito é aceita sem levar em conta a ação de uma consciência crítica; neste caso, estamos nos referindo à hegemonia, quando uma classe dominante consegue passar sua ideologia para as classes trabalhadoras e classes subalternas.

A partir do processo de hegemonia, os aparelhos privados, como TV, internet, ONGs, sindicatos, universidades e igrejas, escolas e demais institutos, são os espaços em que os grupos sociais dominantes criam sua visão de mundo e difundem suas ideias de dominação criando consenso ativo, através do qual aqueles que se veem representados por tal ideia a assimilam como sua e passam a lutar para impor esta como única possibilidade de verdade.

Existe um grande esforço em manter a unidade ideológica pertencente ao grupo que se quer representar ou que se sinta por ele representado. Gramsci (2001) nos fala da ação dos intelectuais orgânicos que, necessariamente, não são do grupo podem ser pessoas fascinadas pelo grupo ao qual querem pertencer:

> Os intelectuais são os "prepostos" do grupo dominante para o exercício das funções subalternas da hegemonia social e do governo político, isto é: 1) do consenso "espontâneo" dado pelas grandes massas da população à orientação impressa pelo grupo fundamental dominante à vida social, consenso que nasce "historicamente" do prestígio (e, portanto, da confiança) obtida pelo grupo dominante por causa de sua posição e de sua função no mundo da produção (...). (GRAMSCI, 2001, p.21).

Serão os intelectuais orgânicos responsáveis por dar organicidade e trazer consciência de classe ao grupo. Manter os intelectuais unidos ao grupo representado facilita o controle ideológico e evita fissuras no seio do grupo. Dessa forma, os intelectuais devem participar do cotidiano do grupo social que venham a representar, ou do qual já fazem parte defendendo os interesses do mesmo.

A aceitação do discurso desses intelectuais, como nos relata Gramsci (2001), está condicionada ao prestígio que antecede à ideia de confiança obtida historicamente pelos grupos dominantes, através da ação dos aparelhos privados de hegemonia na sociedade civil.

Os intelectuais não só ocupam o setor produtivo influenciando o tecido social (ONGs, Religião, Escolas, TV, Rádio e diversas instituições), como atua na superestrutura, conduzindo a sociedade ao discurso ideológico do grupo do qual representa.

Para Gramsci (2001), o intelectual orgânico não precisa ser integrante do grupo social ou da classe dos setores dominantes ou da classe trabalhadora e classes

subalternas, para atuar na defesa de seus interesses. Ele tem que ter uma identidade e afinidade, com os interesses e a concepção de mundo dessas classes.

No caso dos deputados da bancada evangélica e os pastores dessa linha religiosa, essa identidade e afinidade se dá por pertencerem a esse grupo religioso, transformando muitas de suas ações políticas e o teor de suas pregações, tendo como foco a concepção de mundo baseada no aspecto religioso que seguem.

A sociedade civil é um local de disputa de correlações de forças dos projetos societários das classes dominantes. Ao se estabelecer uma ideia como hegemônica, acaba-se gerando disputas entre os grupos que defendem ideias contrárias, como é o caso dos pentecostais e neopentecostais que oferecem aos seus adeptos uma crença que entra em choque com a cultura religiosa de matriz africana. Nitidamente, encontramos aqui a possibilidade de ações de caráter contra-hegemônico por parte dos grupos de matrizes africanas por correrem o risco de ver sua cultura apagada da história.

1.3 – Ideologia racista e seus impactos sobra a população negra

A atual leitura racista de mundo foi construída no período histórico entendido como a Era da Modernidade, momento em que a categoria de raça se torna totalizante. Segundo Moore[14] (2010), apesar da dominação entre os povos ser algo comum na história, este fato não era um fenômeno exclusivamente pautado na questão da raça. Vários povos experimentaram a violência da escravidão e o controle colonial como meta seguida para a evolução ao processo civilizatório exigido para a modernidade.

Os povos foram definidos por particulares físicos que influenciavam interpretações sobre suas capacidades intelectuais e morais. A relação entre as categorias físicas corporais e outros atributos construídos serviram para definir os grupos raciais como superiores ou inferiores. Munanga (2004) nos mostra as transformações semânticas pelas quais o conceito de raça passou historicamente: já designou descendência e linhagem; referências a um ancestral comum; já foi

[14] Suas ideias estão presentes no prefácio do livro de Aimé Césaire em que Carlos Moore prefaceia. CÉSAIRE, Aimé**.** Discurso sobre a negritude. Carlos Moore (org.). Belo Horizonte: Nandyala, 2010. Pag.8.

interpretado como condição social na França dos séculos XVI – XVII, indicando "nobres francos" e "plebeus gauleses". O autor aponta que a raça não foi vista apenas como uma diferenciação entre os grupos humanos, mas também como um fator de legitimação de poder e dominação nas relações sócias:

> Não apenas os francos se consideravam como uma raça distinta dos gauleses, mais do que isso, eles se consideravam dotados de sangue 'puro', insinuando suas habilidades especiais e aptidões naturais para dirigir, administrar e dominar os gauleses que, segundo pensavam, podiam até ser escravizados. (MUNANGA, 2004, p.17),

Para o Munanga (2004), o conceito de raça serviu para legitimar as relações de dominação e sujeição entre os diferentes grupos em termos políticos, intelectuais, sociais, culturais e estéticos. Resumindo, a noção de raça era um fato que definia o homem moderno pelo critério racial e aos povos definidos como inferiores foi imposta a dominação e a função de servir aos interesses dos povos ditos superiores.

O autor aborda o conceito de racismo a partir da ideia de raça. Para ele, a categoria raça, no sentido sociológico, não contemplará somente a condição física ou morfológica de um determinado grupo; pelo contrário, abrange traços culturais, linguísticos, religiosos, que permitem dar suporte a análises superficiais de uma sociedade dividida em diferentes grupos, colocando-os numa escala de valor desigual. Desse modo, concordamos com Munanga (2004), ao dizer que o racismo seria uma ideologia essencialista:

> (...) que postula a divisão da humanidade em grandes grupos chamados raças contrastadas que têm características físicas hereditárias comuns, sendo estas últimas suportes das características psicológicas, morais, intelectuais e estéticas que se situam numa escala de valores desiguais. Visto desse ponto de vista, o racismo é uma crença na existência das raças naturalmente hierarquizadas pela relação intrínseca entre o físico e o moral, o físico e o intelecto, o físico e o cultural. O racista cria a raça no sentido sociológico, ou seja, a raça no imaginário do racista não é exclusivamente um grupo definido pelos traços físicos. Raça, em sua concepção, é um grupo social com traços culturais, linguísticos, religiosos, etc. que ele considera naturalmente inferiores aos do grupo ao qual ele pertence. (MUNANGA, 2004, p.24).

Não há como negar a relação entre raças e poder instituída historicamente pela ideologia racista. Como bem demonstrou Munanga (2004), o racismo projeta nosso

olhar para a crença de que as características físicas confirmariam categorias psicológicas, morais, intelectuais e estéticas numa escala de valores desiguais.

O conceito de racismo definido por Munanga (2010) foi adotado por Souza (2014) como forma de auxiliar a construção do conhecimento sobre a realidade dos grupos negros na sociedade. Como vimos, o autor define racismo como uma ideologia que divide a humanidade em raças com características físicas hereditárias comuns que estariam atreladas a outras características, como por exemplo: psicológicas, morais, intelectuais e estéticas que se organizariam hierarquicamente na sociedade. Munanga (MUNANGA, 2010 apud SOUZA, 2014) nos fala de uma visão de mundo dicotômica sob o pondo de vista do racista que se enxerga superior ao grupo que ele discrimina e diz ser inferior.

Nesse sentido, concordamos com Fanon (2008) sobre sua observação a respeito da imposição da marca da inferiorização aos homens de cor como parte do processo colonizador. Os homens de cor foram vistos como naturalmente inferiores independente de ser maioria em seu território: "[...] A inferiorização é correlato nativo da superiorização europeia" (FANON, 2008, p.90). Isso se dá porque a noção da inferioridade é garantia ao racista de que pode expressar sua superioridade. Contudo, se o negro esquece o lugar dado a ele como condição para existir - próximo ao branco e, ao contrário, quer ser livre - condição humana reinante em qualquer ser, independente dos caracteres raciais, a raça dominante pensará que alguma coisa está fora da ordem. O racista rejeitará a audácia daquele que, na ideologia racista, por natureza é inferior. Pior ainda, Fanon (2008) nos faz ver que na ideologia racista, em casos como esses, o negro audacioso é criticado por rejeitar a criada dependência de seu ser.

Fanon (2008) dialoga com Dominique-Octave Mannoni (1950), um renomado psiquiatra francês do início do século XX, sobre a situação colonial e os efeitos psicológicos nas relações entre os homens. Ambos concordam haver um caráter patológico nas relações entre brancos e negros. O autor aderiu a Mannoni (1950) quando este entende o conflito entre brancos e negros como resultado do desejo do colonizador branco de eliminar seu complexo de inferioridade promovendo uma compensação através de referenciais de poder e dominação. Portanto, o complexo de inferioridade existiria dentro das relações hierárquicas determinadas pela questão racial. Esse poder pode até não ser expresso materialmente, pois o simples fato de um branco

pobre apresentar atitudes racistas se igualaria a elite nos leva a pensar na estrutura racista contida em diversas sociedades. Entretanto, ele discorda do renomado autor francês quando este diz haver no povo negro tal complexo antes do processo colonizador.

Fanon (2008) percebe que o sujeito negro vive uma realidade construída para que ele se veja enquanto negro e não como um simples ser humano. Portanto, a luta do negro se pauta em superar o que dizem dele e tentar viver como ele realmente é, um homem como qualquer outro, mas a ideologia racista criou representações a respeito do ser negro e enquadra tanto o negro quanto o branco num determinado perfil de comportamento social, impedindo o sujeito negro de se desvencilhar do que os olhos do homem branco acreditam ser a realidade "do homem negro" diferente da realidade "do homem branco". Esta condição regulamentada pelo discurso eurocêntrico colonizador e oficializada nas relações sociais impõe a todos um reconhecimento da realidade como se fosse algo natural, impedindo a todos de perceber como tal constatação foi construída historicamente, registrada em discursos e práticas sociais que ignoraram ou excluíram o homem negro de sua essência humana, em primeiro lugar, para o modelarem como um sujeito que se torna negro.

Essa posição de Fanon (2008) nos leva a entender o racismo como uma categoria ideológica construída e embasada nas relações hierárquicas fruto do processo colonial. Não podemos esquecer como nos mostra Munanga (2004), que o conceito de raça apesar de possuir uma dimensão temporal e espacial, não perdeu sua essência relacionada ao poder. Homens de diferentes fenótipos embasaram suas relações ao sabor das comparações entre o físico e a condição que teriam em sociedade. As características físicas foram importantes no processo de definição hierárquica entre os grupos humanos. Os que estiveram no topo da cadeia racial puderam expandir seus ideais, em que uma determinada visão de mundo se projetou como verdadeira e seus os valores como corretos; esse será o ponto de partida para nosso entendimento a respeito da hierarquia cultural presente na sociedade brasileira quando o assunto é religiosidade.

De acordo com Souza (2014), a maioria dos negros vive uma histórica situação de exclusão aos acessos à cidadania em razões das condições socioeconômicas em que se encontram. Um estudo científico dessas condições determinaria como motivadores para tal realidade, nos leva a perceber a produção e a reprodução do racismo como um

fenômeno social, ou seja, fruto das relações concretas entre os homens e inseridos dentro de determinados interesses. Relacionando ao tema de nosso trabalho, podemos refletir sobre a exclusão do negro ao direito de professar livremente sua cultura religiosa como forma de se manter um pensamento cultural dominante no poder, durante determinadas fases da história do nosso país. A repressão à cultura afro-brasileira muitas vezes esteve atrelada ao controle social. Rituais religiosos, danças e batuques já foram considerados ofensa a moral pública, no final do século XIX e início do século XX, quando, na verdade, o objetivo era assegurar o controle de uma raça, e seus atributos culturais em evidência resultando na marginalização e no silenciamento de outras formas de expressões culturais e reforço do racismo na nossa sociedade. Souza (2014) utiliza o conceito de racismo e raça proposto por Munanga (2004) que servirá de base teórica para a nosso trabalho:

> (...) o racismo é a crença na existência de raças naturalmente hierarquizadas pela relação intrínseca entre o físico e o moral, o físico e o intelecto, o físico e o cultural. O racista cria a raça no sentido sociológico, ou seja, a raça no imaginário do racista não é exclusivamente um grupo definido pelos traços físicos. A raça na cabeça dele é um grupo social com traços culturais, linguísticos, religiosos, etc. que ele considera naturalmente inferiores ao grupo ao qual ele pertence. (MUNANGA apud SOUZA, 2014, p.8).

Como podemos confirmar, o racismo considera os atributos biológicos de um grupo como determinadores de características coletivas relacionadas à inteligência e à moral daquele mesmo grupo, criando uma representação social do negro calcado nessas ideias e nesses valores.

Segundo Ianni (1996), a globalização não foge da antiga estrutura alicerçada em problemas que mesclam questões econômicas, sociais e raciais. Por isso, o autor menciona a intensa tomada de consciência dos grupos étnicos em relação à demarcação de sua presença no mundo, através de atitudes de reivindicação de suas culturas, com o processo de globalização. Na verdade, percebemos um movimento contrário à globalização como estratégia de manutenção ideológica, pois conceitos, valores, tradições que se apresentam como padrão ideal a todos, numa lógica de construção global do ser, têm servido para alertar grupos étnicos de um possível desaparecimento

histórico e cultural de suas etnias resultando em um posicionamento político mais autêntico.

Outra realidade é a possibilidade da transculturação, como salienta Ianni:

> Assim se diversificam e multiplicam as experiências e as vivências, as surpresas e os horizontes. Tudo o que parecia "natural", único, indiscutível ou definitivo logo se revela relativo, discutível, problemático; ou revela-se o momento em que se abre a pluralidade de perspectivas para uns e outros. (IANNI, 1996. p.3).

A globalização possibilitou o reconhecimento de um mundo plural, impactando pensamentos unilaterais. Nesse sentido, podemos pensar que a facilidade tecnológica e a rapidez na comunicação não só uniram as lideranças hegemônicas como permitiram a constatação da diversidade cultural e a aliança entre os diferentes grupos étnicos, propiciando um movimento contra-hegemônico.

Para Ianni (1996), os grupos sociais dominantes que, logicamente, representam determinadas etnias, tentarão se manter no poder em detrimento de outras etnias, bem como suas tradições, valores morais e identidades através de posturas racistas e fundamentalistas. Compreendemos assim a dominação cultural cristã em detrimento da umbanda e do candomblé, pois o cristianismo trazido pelo elemento português foi imposto aos demais grupos étnicos não brancos, demarcando a postura racista na esfera cultural.

O fato de a raça branca se sobrepor aos demais grupos não brancos já foi interpretado no século XIX como algo necessário e urgente para evolução dos grupos sobrepujados, tanto que Fanon (2008) critica a ideia do desejo dos dominados, mesmo de forma inconsciente, de serem dominados pelo homem branco para tirá-los da condição de selvageria. Absurdo não fosse se o pensamento racista atribuísse ao branco um complexo de autoridade e ao negro, um nato complexo de inferioridade, este último contestado por Fanon (2008). Como já citamos, de acordo com o autor, a inferioridade racial foi construída. A chegada do homem branco em regiões não brancas levou o homem negro a se questionar se realmente possuía humanidade, pois a forma humana valorizada era branca e o homem de cor passou a sofrer por nunca poder se tornar um homem branco. Assim sendo, entendemos o racismo como uma ideologia criada para

garantir a dominação de determinado grupo, emitindo ao branco posto de privilégio e de poder, relegando ao negro a exclusão dessas posições sociais.

Embora não se cogite mais a explicação biológica das raças para demarcar hierarquia entre os grupos humanos, o racismo não perdeu sua função ideológica, política nem social, mantendo sociologicamente a representação social das raças em termos de seus atributos físicos como influenciadores das características morais, intelectuais, culturais, etc. Souza (2014) afirma que, pela forma plástica e disfarçada em que se desenvolve o racismo no Brasil, se faz necessário conhecer suas facetas, para efetivar uma luta mais concreta com relação aos seus malefícios sobre a população negra. Por isso, o autor concorda com o sociólogo Ianni (1996) quando este afirma que a importância dos cientistas sociais na formulação de estudos científicos sobre as relações sociais, está no fato de que isso favorece a prática social no combate ao racismo.

De acordo com Souza (2014), as condições socioeconômicas em que se encontram os negros desfavorecidos diante do pouco acesso a escolaridade, a constante violência e mortalidade, o tipo de moradia a falta de saneamento básico não são obras do acaso, ou condição natural, mas produto das relações que formaram nossa sociedade que desde a colonização até os dias atuais persistem numa disparidade sociorracial que coloca elementos brancos em posições privilegiadas e negros em posições subalternas e degradantes. A persistência dessa disparidade é um atributo a categoria do racismo; portanto, segundo o autor, devemos estudá-la, junto a outras determinações, para promovermos ações antirracistas mais concretas sob a ótica de não ficarmos engessados no estudo acadêmico apenas.

Segundo Clovis Moura (1994), não podemos encarar o racismo exclusivamente como uma questão científica. Várias teses já condenaram o racismo e, mesmo assim, atitudes racistas são mantidas nas relações sociais, provando o seu caráter transcendental às conclusões científicas. Por isso, o autor compreende a importância das práticas sociais atreladas ao conhecimento acadêmico no combate ao racismo. A partir disso, entendemos como o autor que a força do racismo está na possibilidade da reorganização ideológica do pensamento racial que garante a manutenção da estrutura socioeconômica favorável a raça branca. Mantendo a estrutura socioeconômica mantêm-se também os valores culturais de um grupo. Tal situação foi bem observada

por Hall (2003), no comportamento social de alguns ingleses frente à chegada de imigrantes na sociedade britânica. Nesse sentido, temos percebido o crescimento de posturas conservadoras por parte dos grupos dominantes como estratégia de manterem seus status. Se formos analisar o contexto da migração mundial, perceberemos que muitos imigrantes têm buscado sobrevivência nos países ricos, principalmente países da Europa, mesmo sendo nítida a tendência ao pensamento de discriminação aos imigrantes, os quais são tidos como indesejáveis e causadores dos males sociais além das atitudes intolerantes. Associando tal postura conservadora ao panorama cultural da atual sociedade carioca, a respeito das atitudes de intolerância religiosa partidas de grupos neopentecostais, é possível chegar a interpretações equivocadas, mas um tanto parecidas com o contexto mundial, no qual se interpreta os seguidores das religiões de matrizes africanas como indesejáveis e responsáveis pelo mal no mundo.

Para Ianni (1996), o problema da desigualdade socioeconômica, tal qual conhecemos hoje foi fruto do desenvolvimento da industrialização inserida no processo do desenvolvimento do capitalismo no Brasil. O autor afirma que a combinação de progresso tecnológico e urbanização que pareciam ser indicadores da resolução dos problemas sociais agravaram as relações sócias acentuando ainda mais as distâncias econômicas entre os homens. Somado a isso o conflito gerado entre a prosperidade de um lado e a desigualdade do outro secularizou culturas, impôs pensamentos racionais na tentativa de padronizar condutas tidas como corretas, mas isso apenas gerou uma relação mais propensa à tensão, pois os grupos excluídos nesse processo foram incutidos a promover suas próprias estratégias de sobrevivência e buscar vantagens econômicas.

O autor, ao citar Deutscher (1970), possibilita nosso entendimento a respeito de posturas fundamentalistas como aporte ideológico à estrutura racista de nossa sociedade. Vejamos:

> Aqueles que estão fechados dentro de uma sociedade, de uma nação ou de uma religião, tendem a imaginar que sua própria maneira de viver e de pensar tem validade absoluta e imutável e que tudo que contraria seus padrões é, de alguma forma, ‘anormal’, inferior e maligno. Aqueles que, por outro lado, vivem dentro dos limites de várias civilizações compreendem mais claramente o grande movimento (...) (IANNI, 1996. pág.16).

Apesar do sutil avanço democrático brasileiro, nos últimos anos, ao negro manteve-se uma trajetória social ligada a visões preconceituosas e discriminatórias. Souza (2014) nos faz lembrar essa história recheada de estereótipos negativos e exóticos que modelaram o imaginário da sociedade atribuindo ao negro a ideia de ser inconveniente no pós-abolição. A passagem da dicotomia negro/escravo - aceito, para negro/livre rejeitado se construiu a realidade da população negra no Brasil. Entretanto, a partir da década de 30, com o processo de industrialização, a imagem do negro passou de livre/rejeitado para livre/necessário, apesar do pensamento de branqueamento presente na sociedade.

O processo civilizatório demandava o clareamento da sociedade, mas o elemento negro servia como peça-chave nessa empreitada de crescimento econômico, até porque mantinha-se a mesma estrutura sob novo formato, antes escravo e no processo industrial, trabalhador com baixo salário. Infelizmente, como nos apresenta Souza (2014), a inserção do negro no mercado de trabalho não foi acompanhada, de fato, sob a realidade democrática que se esperava, mas muito bem pregada através do discurso da democracia racial.

Podemos perceber que o discurso da democracia racial respaldou o pensamento de haver harmonia entre as três raças formadoras de nossa sociedade tão bem que era um exemplo a ser seguido internacionalmente, visto que se propalava a ideia de que no Brasil a democracia era igualitária entre os grupos raciais. Utilizando a teoria da democracia racial para justificar a conjuntura religiosa da sociedade carioca, ficaríamos em estado catatônico diante das atitudes de intolerância religiosa, visto que se há democracia haveria a liberdade de todos os grupos afirmarem publicamente seus credos e não serem discriminados.

No entanto, o racismo pode ser reforçado no discurso da própria democracia racial, segundo Souza (2014). O autor retoma os estudos de Ianni (1996) para nos fazer entender esse ponto de vista. Ianni (1996) afirma que a discriminação faz parte de uma técnica de preservação de interesses e privilégios que impedem a expansão democrática, então ao afirmar a existência da democracia racial sem que ela realmente exista, promoveria a crença da igualdade e impediria a luta real por melhores condições para a população negra e indígena.

Segundo Souza (2014), essa igualdade sempre se mostrou uma *falácia* porque o negro saiu da condição de escravo e virou trabalhador assalariado explorado o que não compensou a venda de sua força de trabalho: "[...] Nesse sentido é que a revolução burguesa não resolveu o problema racial" (IANNI, 2004, 355, apud SOUZA, 2014, p.12). Em outras palavras, apenas transformou os excluídos em trabalhadores para atender às necessidades econômicas dos grupos do poder, negando-os a cidadania.

Portanto, democracia não prática; é um processo a ser realizado. Souza (2014) aponta diversos autores atuantes desde a década de 50 que estão empenhados em demonstrar não só o mito da democracia racial no Brasil, mas também nos fazem entender que o racismo se mostra como impeditivo da realização socioeconômica dos grupos excluídos. Mesmo sendo um defensor de que, para entendermos o problema da população negra, não se pode excluir a questão de classe, visto que a maioria da população negra pertence à classe trabalhadora, Souza (2014) segue Ianni (1996) para afirmar ser um erro epistemológico debater esse assunto excluindo a ação do racismo ou colocando a questão racial num segundo plano frente ao de classe. Afinal, como expõe Ianni: "[...] o preconceito racial não se confunde com o de classe. Se confundisse, não teríamos as atitudes e comportamento discriminatório entre indivíduos pertencentes à mesma classe" (IANNI, 1996, apud SOUZA, 2014, p.13).

Um dos graves problemas da ideologia racista no Brasil foi o seu impacto no aspecto psíquico sobre a população negra. Segundo Souza (2014), o impacto do racismo é a materialização de estigmas expressados em ações discriminatórias que promovem sentimentos de inferioridade no negro[15], como vemos no caso do branqueamento.

Ao invés de colaborar com a noção de conscientização do negro em relação a sua situação e promover mudança através de luta social, a ideologia do branqueamento apenas piorou a condição do negro porque não permitiu sua real visibilidade enquanto ser negro.

Nesse sentido, Souza (2014) concorda com Munanga quando este defende o branqueamento como um forte impeditivo de luta coletiva do negro pela superação das dificuldades reinantes na sociedade brasileira, oriundas do racismo. Ao achar que resolveria o problema do racismo, e outros problemas presentes na sociedade brasileira, clareando a cor da pele e aderindo a outras propostas da ideologia do branqueamento,

[15] Quando o negro aceita a verdade da inferioridade sua autoestima se perde.

como rechaçar os traços culturais da comunidade negra, o negro deixaria de perceber-se enquanto negro e transforma o branqueamento numa luta individual para se realizar na sociedade, o que dificulta a luta coletiva para a superação desse problema. Como nos ensina Munanga (1999), tal fato só pode existir no Brasil devido as características específicas como a ideologia racista se transformou em materialidade na nossa sociedade:

> Em outros países do mundo, em particular na antiga África do Sul e nos Estados Unidos, desenvolveu-se um modelo de racismo oposto ao do Brasil, o racismo diferencialista. Este racismo em vez de procurar a assimilação dos diferentes pela miscigenação e pela mestiçagem cultural, propôs, ao contrário a absolutização das diferenças e, no caso extremo, o extermínio físico dos "outros" (por exemplo: o nazismo). A dinâmica do racismo diferencialista levou ao desenvolvimento de sociedades pluriculturais hierarquizadas, ou seja, sociedades desiguais e antidemocráticas (por exemplo; o apartheid e o sistema Jim Crow). Se por um lado, esse tipo de racismo engendrou o segregacionismo, por outro, sua dinâmica permitiu a construção de identidades raciais e étnicas fortes no campo dos oprimidos desses sistemas". (MUNANGA, 1999, p.12).

Munanga (1999) nos esclarece que o racismo é capaz de demonstrar diferentes facetas. Nos EUA, assim como na África do Sul, foi um modelo oposto ao brasileiro, mas a ação de superioridade racial mantinha os padrões brancos no poder. Em nossa pátria, o racismo procurou assimilar os diferentes através da miscigenação para dominá-los, mas, nas comunidades norte-americana e sul-africana, propôs a segregação. Diante dos fatos constatados, é possível compreender, no caso brasileiro, a dificuldade de uma ação coletiva dos negros, pois o racismo não é declarado ele é escamoteado nas atitudes dos homens. Segundo Munanga (1999):

> A elite "pensante" do Brasil foi muito coerente com a ideologia dominante e o racismo vigente, ao encaminhar o debate em torno da identidade nacional, cujo elemento de mestiçagem oferecia teoricamente o caminho. Se a unidade racial procurada não foi alcançada, como demonstra hoje a diversidade cromática, essa elite não deixa de recuperar essa unidade perdida, recorrendo novamente à mestiçagem e ao sincretismo cultural. (MUNANGA, 1999, p.13).

Combater o racismo no Brasil fica difícil quando se tem restrições à identidade nacional enquanto base na organização de diferentes grupos. Disso resulta o

entendimento de que todos os elementos sociais formadores da sociedade brasileira, brancos, negros e indígenas são contemplados pela ordem democrática, pelo fato de que, em tese, viver numa democracia garante a todos os mesmos direitos. Dentro desta ótica, seria impensável afirmar situações racistas num ambiente em que não se reconhece quem é o "inimigo" que se precisa enfrentar visto que ele não se apresenta por completo.

De acordo com Souza (2014), as pesquisas sobre a problemática racial que se prendam apenas à questão de classe e ao desenvolvimento econômico do país não vão perceber questões chaves como essas do branqueamento, gerado pelo racismo. É mais fácil ao negro representar aquilo que se espera que ele seja; esta é a crítica de Fanon (2008), o negro precisar representar o que a sociedade racista entender ser a pessoa negra. Numa passagem de seu livro, o autor nos revela a intenção do discurso racista:

> – Veja meu caro, eu não tenho preconceito de cor... Ora essa, entre monsieur, em nossa casa o preconceito de cor não existe!... Perfeitamente, o preto é um homem como nós... Não é por ser negro que é menos inteligente do que nós... Tive um colega senegalês no regimento que era muito refinado... (FANON, 2008, p.106).

Está implícito no discurso apresentado por Fanon (2008) o que se esperar de um comportamento do sujeito negro ora, se a pessoa negra não for "*um homem como nós*", inteligente "*como nós*" ou apresentar refinamento mostrará como de fato a sociedade racista espera ser um negro. O homem branco não precisa passar currículo de bom moço, já está implícito que assim o é, mas o negro, num descuido de vigilância ao ser o que ele é um homem que acerta e erra, seu erro será sempre lembrado. Notemos o seguinte, a ideologia racista dirá que o sujeito negro carrega a inferioridade por ser algo nato em sua raça, por isso espera-se pelo erro constante do negro ou que adapte à concepção de mundo do branco para *ser* considerado de outra forma: "Olhe o preto!... Mamãe, um preto!... Cale a boca, menino, ele vai se aborrecer! Não ligue, monsieur, ele não sabe que o senhor é tão civilizado quanto nós..." (FANON, 2008, p.106).

Neste último caso apresentado por Fanon (2008), os negros devem ser *tão civilizados* quanto os brancos. Aqueles negros que se comportam conforme o discurso civilizador modelador, não enfrentam muitos problemas sociais porque sua realidade já é esperada; eles não afetam a ideologia racista, a qual cristalizou o pensamento de como

deve ser o negro nas relações sociais. Contudo, o negro questionador já é algo inconcebível, porque não se pode alterar o que é entendido como natural, o fato do negro ser inferior ao branco, aquele que enfrenta o discurso seria uma aberração; como poderia um negro questionar seu lugar naturalmente definido?

Não podemos esquecer-nos de mencionar Munanga (2004), quanto ao lugar do negro, definido primeiramente por questões fenotípicas. A criança mencionada no texto de Fanon (2008), ao dizer: "Mamãe, um preto!" sabe perfeitamente o que diz. Apesar do patrimônio genético, nem sempre pertencer a uma raça fora as condições de aparência, como a cor da pele negra somado aos traços físicos que caracterizaram o negro, atribuindo classificação de raça negra por se levar em conta o imaginário da hierarquia das raças, que prestou como sustentáculo para afirmação do poder branco. O lugar do negro é demarcado nessa relação de poder, onde raça e racismo estão intimamente ligados.

A ideologia dominante se mantém porque abre exceções para comprovar seu discurso. Primeiro, coloca todos os grupos étnicos e mestiços como brasileiros, apelando para a unificação. Na esfera nacional, todos seriam iguais, mas enxergamos a diferença, então como explicá-las, visto que o Estado Nacional representa a todos e promove justiça? Explicar uma ideologia só é possível se penetrarmos profundamente na análise histórica e se pudermos comprovar a veracidade do discurso em pelo menos alguns poucos casos. Então, nos reduzimos a superficiais explicações quanto ao problema do negro e os próprios acabam reconhecendo ser um problema pessoal e não da ordem política.

Ao incorporar a autoimagem de inferior, ditada pela ideologia racista e a ideologia do branqueamento, os negros vão aferir àquele que está em desigualdade sua máxima culpa, ou seja, a si próprio. Em outras palavras, a culpa das diferenças sociais não é do sistema, mas da pessoa, basta comprovação de que alguns poucos negros estão em vantagem social, fora da escala de pobreza, fazendo seus cursos superiores e ocupando postos requisitados em suas profissões. Assim a ideologia se fez e se faz. O problema de ordem coletiva passa a ser algo privado, então não confrontamos o sistema, mas lamentamos pelo fracasso da pessoa.

Um desavisado vai responder ao ser questionado sobre a democracia racial: Racismo? No Brasil? Quem foi que disse? No Brasil não tem isso não, pose ser que lá

nos EUA seja diferente, mas não no nosso Brasil. Aqui tem índio, negro e branco, mas todos somos brasileiros acima de tudo. Não se discrimina pela cor, isso acontecia na época da escravidão, mas já passou graças a Deus. Hoje temos os mesmos direitos é só a pessoa se esforçar que seu destino melhora. Assim poderia ser interpretado o discurso de uma pessoa que aceita a democracia racial.

Neste caso, a consciência da sociedade brasileira em quase sua plenitude se baseia na ideologia dominante. No pensamento particular de um grupo projetado como universal. De fato, a consciência seria o lugar do desconhecimento, do encobrimento, da alienação do esquecimento, por isso a facilidade em domesticar o negro, pois a maioria se alienou a esse contexto.

Para o discurso dominante se manter, é preciso abrir concessões para assim aparentar verdade no que diz, mesmo sendo uma verdade ficção como bem coloca a autora. Podemos entender as concessões como uma ritualização necessária em toda ideologia, um processo cíclico, necessário a existência para não infringir sua própria ideia de evolução, progresso e desenvolvimento. Então se o discurso defende a democracia racial na sociedade brasileira há necessidade de ser palpável essa realidade.

Dessa forma, a imagem do negro começa a aparecer em novelas em pé de igualdade ao branco, nas propagandas universitárias, mesmo que haja o interesse da verba do Prouni. Portanto, a ritualização da democracia racial, conforme nos apresenta Gonzales (1984) está acompanhada de outros interesses que não são, de fato, a democracia. O que importa é fazer valer o discurso da democracia e, para isso, o discurso precisa ceder algo, estampar algo para criar a ilusão de verdade. Apresentar o negro saindo do anonimato, prova que o problema é de ordem pessoal e não institucional, pois aquele negro que for esforçado assume valor na sociedade, mesmo que não se perceba o valor controlado pelo discurso com objetivo de confirmar a veracidade do que se diz, mas o que importa é que o discurso dominante acaba sendo inserido à lógica do dominado.

1.4 – Religião enquanto ideologia e sua ação na construção de uma concepção de mundo

A religião é um espaço sociopolítico por onde transita a ideologia de caráter prosélito que se incumbe de demarcar a conduta de vida pelo viés da fé, reservando como verdadeiros determinados dogmas e valores religiosos. Discursos baseados em representações ideológicas, principalmente os de caráter religioso, determinam a maneira ideal de comportamento e definem as posturas corretas e erradas nas relações sociais. Como essas definições passam pelo crivo do proselitismo, muito embora possam ser questionadas em foro íntimo, são mantidas como um discurso institucional definidor da religião, em que os fiéis precisam seguir, mesmo havendo discordâncias pessoais. Porém, quando se acrescenta à religiosidade, o caráter político insere-se no pensamento religioso a questão do poder. O fundamentalismo religioso é a decretação daquilo que sendo correto para um grupo deverá ser para todos. Segundo Chauí (2014), as ideias estabelecem a maneira como podemos entender o mundo, sendo assim ideias fundamentalistas dificultam a tomada de consciência sobre a realidade com seu caráter diverso.

Vejamos um breve panorama sobre a formação histórica da religião na condução dos homens em formar visões de mundo que afetam a relação cordial entre diferentes grupos.

Desde os tempos pré-históricos, passando pela antiguidade até os dias atuais, podemos perceber mudanças na organização da vida religiosa. Na pré-história, recorria-se ao xamã, líder espiritual responsável por lidar com o sobrenatural e dar orientações aos membros do grupo, ou criavam-se totens, estátuas guardiãs da comunidade, com o objetivo de buscar proteção através de suas figuras divinas. Isto indica o entendimento sobre a como o conceito de religião empreende o aspecto doutrinador e orientador de todos os povos.

Com a formação das primeiras cidades, os cultos passaram a ser mais coletivos e oficiais, exercidos, sobretudo, em espaços públicos. Os habitantes de uma cidade, mesmo não sendo pertencentes a uma mesma família ou grupo étnico, cultuavam divindades oficiais e seguiam um mesmo sistema de crenças. Povos dominados eram obrigados a seguir um determinado conjunto de crenças que definiam as identidades das grandes civilizações, dessa forma, a cultura dos grupos dominantes ia sendo formada impondo regras de como se deveria agir, seguir e pensar.

Os povos antigos prestavam homenagens a seus deuses e a seus ancestrais, muito embora estes representassem a própria personificação do sagrado. Não era comum separar a religiosidade da vida prática e política como, por exemplo, governos sumérios, egípcios e incas, eram teocracias, em que se unia a administração política a preceitos religiosos. Nesse sentido, ações do governo tendiam a mesclar regras sociopolíticas considerando sempre questões de ordem religiosa.

Dito isso, podemos entender como historicamente a religião tem servido como fator de dominação e poder ao estipular uma concepção de mundo. A vantagem de uma figura administrativa estar ligada à religiosidade seria impor o respeito da população. Assim, o rei poderia afirmar seus feitos por ordem dos deuses ou por sua própria autoridade divina. Na Estela de Ur-Nammu 2097-2080 a.C., o deus Nannar dá instruções ao rei Ur-Nammu de Ur sobre como construir templos. No Egito Antigo, o Faraó era o único indivíduo capaz de conversar com os deuses. Até hoje, em alguns países de religião muçulmana, as lideranças políticas consultam seus livros sagrados para tomar decisões sociais e econômicas, como é o caso de alguns países que contam com os ensinamentos de Maomé prescritos na Sharia, que é a lei sagrada muçulmana expressa no Corão, em que contém instruções fixas e rígidas sobre o governo da sociedade, a economia, o casamento, a moral, o status da mulher, etc. Outra fonte é a Suna, conjunto de relatos sobre a vida de Maomé e suas pregações escritas após sua morte; ela é usada quando não se encontra instrução no Corão sobre determinados assuntos[16].

No período medieval, a religiosidade cristã era um fator muito importante que conduzia a moral, os costumes e o comportamento social. Desde a Era da Cristandade, reinos bárbaros conduziram hordas de pessoas com auxílio da Igreja Cristã que se tornava forte, pela falta de outra instituição de poder, visto que o Império Romano entrava em colapso era necessário controlar os povos dando a eles um ideal, uma organização política, econômica, social e cultural. Dentro do âmbito cultural, a Igreja Cristã cumpriu seu papel de formadora de valores e práticas que compunham o cotidiano das pessoas.

Os poderes da Igreja iam além da fé. A justificativa vinha da organização da sociedade em ordens para ser mais fácil controlar os homens, tendo como objetivo a

[16] Para efeito de especialização, ver ROBINSON, Francis. O mundo islâmico. Grandes civilizações do passado. Barcelona: Edições Folio, 2007.

garantia da paz e para conceber aos homens sua condução a Deus. O monge Agostinho, citado pelo historiador Georges Duby (1994), nos conta que:

> ...desde o De ordine ("é pela ordem que Deus chama a ser tudo o que existe") até à Cidade de Deus, onde a ordem é, por um lado, entendida como paz ("a paz de todas as coisas, a tranquilidade da ordem") e, por outro lado, a via que conduz a Deus (a virtude é chamada ordo amoris, o amor segundo a ordem). Do conceito agostiniano procede toda a moral sociopolítica dos bispos carolíngios, a noção de uma ordenação que a "sageza" pode discernir, estabelecendo as justas relações de autoridade e de submissão entre os homens. Para Jonas de Orleães, por exemplo, "Os chefes não devem crer que os subordinados lhes são inferiores pela natureza do seu ser; são-no pela ordem" (a oposição ordo-natura forma, como sabemos, um dos fundamentos do sistema de Adalberão). A ordem é, pois, o fundamento sacralizado da opressão. (DUBY, 1994, p. 81-82).

A Igreja cobrava impostos, realizava julgamentos, produzia conhecimentos, administrava universidades. Em virtude disso, no século XI, diversos territórios europeus poderiam ser classificados como reinos cristãos. O objetivo da Igreja era formar "bons cristãos" que deveriam seguir as crenças religiosas do cristianismo, como por exemplo: crer na Santíssima Trindade, nos anjos e santos, deveria desejar o paraíso onde seria conduzia após a morte e viveria eternamente em paz. Entretanto, o bom cristão não poderia esquecer uma de suas principais atribuições que era a pregação da sua fé; esta é a essência da religiosidade cristã seu caráter expansionista.

Assim, por volta dos séculos XV ao XVIII, acontecimentos como as Cruzadas com objetivo de dominar a Terra Santa, a Expansão Marítima que recebeu apoio da Igreja e as Missões Jesuíticas na América, são bons exemplos de como o cristianismo se organizou enquanto ideologia universal. Povos com suas visões diversas eram categorizados enquanto hereges e por isso pecadores, não merecendo tolerância. A ordem social era baseada na intolerância instituída pelo aparato estatal nos territórios europeus e suas colônias. Qualquer desvio da conjectura religiosa cristã era caracterizado como conduta herege resultando no julgamento pelos Tribunais da Santa Inquisição.

Na Idade Moderna, percebemos a manutenção do poder da Igreja atrelado ao poder político dos reis absolutistas. Esses reis usaram diversas estratégias para manter e ampliar seu poder real, através da força militar, da arte, da literatura e da própria

religião. No documento a seguir, de autoria de Jean Bodin (1576), em sua obra Seis livros sobre a República, podemos identificar como a religião foi usada para justificar o poder do rei, muitas vezes apoiado pela própria Igreja, ou a serviço dela:

> Nada havendo de maior sobre a terra, depois de Deus, que os príncipes soberanos, e sendo por Ele estabelecidos como seus representantes para governarem o outros homens, é necessário lembrar-se de sua qualidade, a fim de respeitar-lhes e reverenciar-lhes a majestade com toda a obediência, a fim de sentir e falar deles com toda a honra, pois quem despreza seu príncipe soberano despreza a Deus, de Quem ele é a imagem na terra. (CHEVALIER, 1976, p. 60-61).

O fragmento acima é um bom exemplo de como a religião foi usada como parâmetro para interpretar o poder absoluto dos reis e para obter o controle da população. Jean Bodin (1576), citado por Jean-Jacques Chevalier (1976), afirmava em sua teoria o direito divino dos monarcas, afirmando ser o rei um representante de Deus na Terra. Dessa forma, influenciava os súditos a colaborarem com o absolutismo, pois estariam servindo aos anseios de Deus.

No passado colonial brasileiro, percebemos a importância da atuação da Igreja Católica como formadora da sociedade civil através da catequese utilizando estratégias de teatralização como método na educação e imposição cultural. Na atualidade, constatamos a manutenção da ideologia cristã, mas verificamos o crescimento do número de seguidores evangélicos de todos os perfis que sob nova roupagem, por assim dizer, mantém o cristianismo como referência.

À medida que, nas relações sociais, uma determinada visão de mundo se estabiliza e se repete acaba definindo o que seria a verdade a ser seguida. O cristianismo, por exemplo, se estabilizou enquanto o discurso correto atribuindo aos cristãos um lugar de veracidade. No conjunto das relações sociais e das correlações de forças na sociedade, a forma como determinados aspectos intelectuais e morais acabam sendo difundidos na sociedade criando a ilusão de naturalização dos mesmos.

Sendo assim, podemos afirmar que, se dentro do ambiente escolar não são realizados projetos educacionais voltados para observação da diversidade cultural religiosa brasileira, primeiramente não se promove noção de existência, impactando os discursos ideológicos, nem é possível discutir lugar de direito a existir. Os valores cristãos se mantêm naturalmente, determinando a moral, a ética e a verdade enquanto

que as demais denominações religiosas não são evidenciadas. Conforme nos disse Stuart Hall (2003), às "ideias diferentes tomam conta das mentes das massas e, por esse intermédio, se tornam uma "força material"." (HALL, 2003, p.267), ou seja, um conjunto particular de ideias, os valores cristãos, dominam o pensamento social criando obstáculos para a percepção de outras verdades.

Interessante pensar que mesmo o negro sendo herdeiro da ancestralidade afro-brasileira, não evidenciamos competir somente a ele a propagação dos valores culturais religiosos de matrizes africanas. O termo negro identifica um grupo, porém, no interior desse ou de qualquer, haverá contradições entre os sujeitos e suas escolhas subjetivas darão as relações condições bastante complexas. Ao contrário do que entende a interpretação automática de alguns setores do marxismo, tudo depende de um processo histórico construído pelos homens, mesmo que de forma inconsciente. O fato de ser uma pessoa negra não implica, de forma alguma, o fato de se sentir atraída pela ancestralidade religiosa afro-brasileira. A identidade negra é algo a ser pensado como característica muito complexa. O que queremos salientar é que ser negro não condiz com o fato de que haverá consciência de ser parte desse grupo, muito embora a cor de sua pele não negue a origem, nem por isso o sujeito buscará seu passado cultural, mesmo contando com o potencial e referência à pluralidade cultural.

Retornando ao pensamento de Munanga (2012), acerca da perda da noção de pertencimento, lembramos que a distância histórica, cultural e linguística dos negros em relação às suas tradições teria provocado a organização de novas realidades culturais que apagaram da memória coletiva antigos valores. Contudo, dentro do contexto de dominação histórica que vem desde os tempos coloniais, foram criadas estratégias de introjeção da ideologia cristã, mesmo acreditando que o negro não se apresentasse fiel seguidor dessa denominação nas primeiras gerações, logo as próximas internalizariam tal ideologia até mesmo como forma de sobrevivência ao sistema de violência que estavam inseridos, com o tempo foram incorporando o pensamento cristão, talvez um possível caminho para a salvação dos absurdos da escravidão. Apesar de ter sido à força a conversão de muitas almas negras (e indígenas) ao cristianismo, não se construiu consciência disso, nem se manteve o respeito à cultura ancestral africana, não sendo exceção o comportamento do próprio negro que ridiculariza e discrimina o pensamento cultural originário de seus ancestrais.

O simples fato de escrevermos Deus com letra maiúscula transmite a ideia de que há certa imposição ideológica nos termos gramaticais. A ideologia cristã influencia nossa maneira de ver a vida, nossa linguagem e escrita. Escrevemos deus em minúsculo para nos referirmos aos deuses em geral; a imposição gramatical da letra maiúscula determina que o nome é próprio, mas o deus cristão é denominado de diferentes formas como Elohim, El, YHVH (traduzido como Javé ou Jeová) e Shadday (entre várias outras denominações). Não é simplesmente "*Deus*". Ao escrever *Deus* com letra maiúscula, estamos na verdade nos referirmos a um Deus em particular, ao Deus cristão. Neste sentido, afirmamos que a gramática está sendo usada para descrever a realidade hierárquica que existe dentro do âmbito religioso brasileiro.

Assumir a palavra "Deus" como referente ao único Deus que importa e escrevê-la em maiúscula é indiretamente tomar uma postura política e intolerante, pois inegavelmente se assume indiferença com outras divindades religiosas, além de conferir status de poder ao "Deus cristão". Na própria escrita gramatical, é possível perceber a maneira como uma ideologia é produzida e difundida na sociedade. A imposição da grafia "Deus" demonstra a maneira como concebemos nossa cultura e língua. Sutilmente, avaliamos a interferência do pressuposto de que o "Deus" cristão é o mais verdadeiro, por isso merece uma deferência especial. Seria importante numa sala de aula se cogitar refletir sobre tal assunto.

CAPÍTULO 2 – AS IGREJAS NEOPENTECOSTAIS E SUA RELAÇÃO COM AS RELIGIÕES DE MATRIZ AFRICANA

O objetivo central desse capítulo é apresentar um texto sobre o desenvolvimento das igrejas neopentecostais no Brasil e a questão das religiões de matriz africana, abordando a expansão dessas Igrejas, o perfil de seus adeptos, a base de sua atuação na sociedade, os interesses narrativos presentes nos discursos sobre a realização do indivíduo em sociedade, além da forma como os adeptos são atraídos por tais discursos, e o discurso hegemônico cristão sobre as religiões de matrizes africanas.

2.1 – Igreja e Estado, uma relação para dominação

Historicamente, não dá para apartar a política, a sociedade e a cultura no Brasil da presença do elemento religioso cristão. Em maior ou menor grau, a presença religiosa sempre esteve presente. Lendo o Relatório de Intolerância Religiosa da Comissão de Combate à Intolerância Religiosa (CCIR/RJ), organizado pelo Prof.º Dr. Babalawô Ivanir dos Santos, no item Elementos Historiográficos da Liberdade Religiosa no Brasil, os autores, ao citarem Hoornaert (1974), destacam que um dos interesses de D. João III, ao colonizar o Brasil, era a expansão da fé católica por essas terras. Em carta ao primeiro Governador-geral do Brasil, Tomé de Souza, sua majestade escreveu: "A principal causa que me levou a povoar o Brasil foi que a gente do Brasil se convertesse à nossa Fé católica" (SANTOS et al., 2018 apud HOORNAERT, 1974.p.32). Portanto, nossa história é configurada pela presença da participação religiosa na formação de nossa sociedade, com predomínio da religião católica. Contudo, tal predomínio tem perdido espaço para os grupos evangélicos de denominações pentecostais e neopentecostais nos dias atuais.

Esse longo cenário nos remete pensar a questão da secularização e estado laico como atributos construídos num determinado momento histórico pois, no Brasil, Estado e Igreja por muito tempo andaram juntos incumbidos de um processo civilizador que

tinha a cultura europeia como modelo a ser seguido, com as demais culturas presentes na sociedade sendo rejeitadas. Mesmo com o estabelecimento do Estado Laico, no Brasil a relação entre o Estado e a religião sempre estiveram presentes. Há presença de muitos elementos do universo religioso cristão nos espaços do poder público, conforme podemos identificar pela presença em diversas instituições públicas de imagens de santos católicos, ou discursos cotidianos que marcam a presença na crença em um Deus cristão, pontuando a característica religiosa de uma determinada religião.

A mesma contradição percebemos quando nos referimos à escola pública laica, cujo marco reside na presença da educação religiosa confessional que mais atende ao cristianismo do que a outra fé. Stela Caputo (2012) demonstrou como a escola se direciona ao cristianismo quando o assunto é o ensino religioso. De todos os professores aprovados para lecionar o Ensino Religioso no ano de 2004, 68,2% dos aprovados ministram aula da religião católica, em seguida os evangélicos estão na faixa de 26, 31% e os de outras religiões 5,26%, como resultado temos 94,51% dos professores aprovados ensinando elementos do universo cristão.

Voltando à questão do envolvimento do Estado e da religião, no sentido da inserção política, social e cultural na sociedade em termos históricos, durante o período de colonização portuguesa a visão de mundo a cultura europeia, em especial a religião católica foi usada como forma de legitimar e facilitar a dominação dos nativos e posteriormente pelos negros trazidos como escravos, pois havia o interesse de dar vazão a todo um processo cruzadista de empreitada cristã no novo mundo. Esta mentalidade, entre Estado e religião, tem sua gênese, desde o período medieval, mesmo com a força da Igreja se sobrepondo ao do Estado no aspecto ideológico e legitimador das relações sociais e poder.

Numa Europa devastada por conflitos entre povos bárbaros, o processo de uniformidade social foi demarcado por arranjos políticos entre Igreja e lideranças bárbaras convertidas ao cristianismo. A aliança entre poder político e religioso foi se desenvolvendo e ganhando fôlego na cultura europeia, mas particularmente aos povos ibéricos através das Cruzadas que concretizaram sua campanha de expansão do cristianismo no processo de Reconquista territorial, em que empreenderam guerras santas contra os árabes *infiéis*. Nesse sentido, nos incorre dizer que a ideologia da

Intolerância Religiosa sempre fez parte da expansão ibérica e da cultura colonizadora que se desenvolveu no Brasil.

No período colonial, os jesuítas empreenderam investidas culturais e civilizatórias nos nativos da América, após foi a vez dos grupos africanos que foram inibidos de praticar suas crenças religiosas. Essas e outras investidas promovidas por colonizadores para levar a cabo suas estratégias de dominação ocorriam e foram apontadas na História como ações violentas contra as tradições que fossem diferentes da cultura europeia. A configuração estabelecida era a aliança entre Igreja e Estado, através de modelos políticos como o Padroado Régio, conforme consta no parecer do Relatório do CEAP/RJ (2018), em que poderes de Estado eram concedidos à Igreja como forma de facilitar o trabalho de colonização nas terras brasileiras, que consistia em *converter a gente do Brasil* por meio de um projeto civilizatório através do cristianismo. Acreditava-se na colaboração do cristianismo como elemento promovedor da obediência coletiva dos nativos, num primeiro momento, e do povo de forma geral em relação às ordens da coroa portuguesa, ou seja, o cristianismo atuaria como uma ideologia de dominação.

Num misto de coversão e conflitos, grupos indígenas foram vencidos e convertidos a realizarem trabalhos compulsórios através de "descimentos"[17] ou deixaram suas terras para viverem nas Missões evitando assim as "guerras justas"[18]. Por outro lado, havia o interesse do rei de Portugal em evitar as investidas de hereges e suas ideologias[19] que poderiam afetar o projeto de formação da sociedade colonial portuguesa de base cristã católica.

---

[17] Os descimentos eram expedições a princípio missionárias, realizadas por lideranças religiosas que tinham por objetivo convencer os índios a "descer" de suas aldeias de origem para viverem em aldeamentos próximos dos núcleos coloniais. Como uma espécie de local em que os índios eram mantidos para, depois de catequizados, serem levados ao trabalho nas fazendas dos colonos, para os serviços da Coroa Portuguesa por um determinado tempo. Disponível em http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/historia/0039_10.html. Acesso: 15/01/2019.

[18] A Coroa Portuguesa proibia a captura de índios por meio de uma Carta Régia emitida no ano de 1570. Mas essa proibição era desconsiderada se os índios se voltassem contra os colonizadores, tal condição era caracterizada como guerra justa.

[19] O objetivo era contar com o apoio dos jesuítas contra os protestantes, mas nem sempre as ações foram bem sucedidas conforme aconteceu com a chegada dos franceses huguenotes em 1555, ou o governo holandês em 1624 que permitiu cultos judaicos e aceitou a construção da primeira sinagoga americana em solo brasileiro, além dos indícios de comunidades muçulmanas no Brasil Colonial, denunciados com toda certeza nos atos da Santa Inquisição do século XVI. Para maiores detalhes ver Relatório de Intolerância Religiosa de 2016.

Não há dúvidas sobre o projeto ideológico cristão por traz do processo de civilização portuguesa, por isso se fazia necessário excluir ou restringir outras formas de cultura o projeto civilizador e dominador idealizado. Tendo a Igreja Católica como aliada havia necessidade de conduzir o projeto de estado numa ótica intolerante. Segundo Santos et. all. (2016), no Relatório do CEAP/RJ, "a Igreja Católica acabou ficando estigmatizada como a religião iniciadora da intolerância religiosa no período colonial brasileiro, justamente pelas atrocidades cometidas àqueles que tivessem uma crença diferente das que eles implantaram aqui no Brasil" (SANTOS et all., 2016, p.108).

A relação entre o Estado e a Igreja se estabeleceu durante o período imperial e o período republicano. Durante o Império, a Constituição de 1824 garantiu a oficialidade do cristianismo católico mantendo a aliança entre Estado e Igreja e durante a república a aliança se mantém quando é possível perceber que o apoio da Igreja Católica aos governos do Estado Novo e Regime Militar da década de 1960, mesmo sabendo que durante a ditadura militar houvesse setores da Igreja, como foi o caso dos setores mais progressistas, como foi o caso da Teologia da Libertação e Pastoral da Terra, que ficaram contra o governo militar.

A partir dos anos de 1980, percebemos o crescimento da expansão dos grupos evangélicos no Brasil, com destaque para os grupos neopentecostais, essa relação entre Estado e religião se mantém, sendo que a partir desse período promove-se a inclusão dos setores evangélicos nessa relação, a princípio de maneira tímida e despercebida, mas hoje a atuação se faz pela presença de uma bancada evangélica.

A comemoração da posse do então atual presidente da república, Jair Bolsonaro, com a memorável oração evangélica em rede nacional gerou comentários nas redes sociais tanto de oposição quanto de aprovação. Para os apoiadores do projeto de estado laico, os comentários eram negativos à ação do presidente, porém, em intensa medida, surgiram comentários de admiração que exclamavam que pela primeira vez na história republicana recente, um presidente orou em rede nacional, afirmando simbolicamente a adesão governamental aos grupos evangélicos. Diferente do que muitos devem estar pensando, não vivemos um paradoxo religioso no Brasil na atualidade, experimentamos, há tempos, a influência da ideologia religiosa cristã em nossa base política e cultural.

2.2– Igrejas neopentecostais: da expansão ao papel de destaque na atual conjuntura brasileira

O pentecostalismo surge no Brasil com a fundação da Igreja Congregação Cristã, em 1910, em Belém do Pará, e, no ano seguinte, com a fundação da Assembleia de Deus, em São Paulo. Ao que indicam os estudos de Silva (2015), era um movimento religioso ainda inexpressivo ligado às experiências em falar em línguas, ao movimento de conversão da doutrina a respeito do batismo com o Espírito Santo, porém eram práticas ainda tímidas. Contudo, desde o início da formação pentecostal, já é possível notar cismas entre as lideranças e seguidores a respeito de interpretações proselitistas, muito comuns a tal denominação por ser fruto das demandas individualistas muito próprias ao meio capitalista. O pentecostalismo iniciado no Brasil, de acordo com Freston (ORO, 2003 apud FRESTON 1994) é de nacionalidade sueca. No país de origem, os pentecostais eram discriminados e constituíam uma minoria que se caracterizava por um comportamento de aceitação do martírio além de aceitar a postura de sofrimento como uma marca de redenção; já no Brasil, apesar de um inicial comportamento dentro deste perfil, atualmente podemos falar em sujeitos dispostos a interagir em sociedade e participar dos bens que ela oferece. Ao citar Harvey Cox, Pedro Oro (2003) enfatiza a seguinte ideia: “O sucesso dessas religiões depende de sua capacidade de habilitar seus seguidores a arcar com um mundo em rápida transformação” (ORO, 2003, p.8). Portanto, de uma condição de passividade, os evangélicos pentecostais e neopentecostais passam a se comportar de forma mais ativa num mundo em plena transformação.

Afirmamos com base em Oro (2003) que nesse processo de desenvolvimento, conhecido como primeira onda, o pentecostalismo se manteve isolado do mundo numa comunhão mais discreta tendo a glossolalia (falar em línguas) como uma das suas fundamentais características.

Somente nos anos de 1950 e 1960, de acordo com Silva (2005), o movimento pentecostal assumiu novo formato no Brasil, expandindo suas igrejas com novas denominações e ganhando visibilidade, num primeiro momento, numa ótica negativa para a sociedade não acostumada com o comportamento pentecostal, mas em vias de

crescimento pelo contingente que passou a procurar essa denominação como suporte religioso em suas vidas.

A procura era facilitada pelas estratégias de conversão que passaram a ser mais dinâmicas em meados do século XX. Nesse período estabelece-se a Cruzada Nacional de Evangelização, fenômeno organizado pela Igreja do Evangelho Quadrangular, em que o objetivo era desenvolver campanhas evangelísticas através de pregações públicas. Montavam-se tendas de circo temporárias, as quais peregrinavam por lugares estratégicos e assim a liturgia pentecostal ia sendo disseminada. Aos poucos, surgiam novos núcleos religiosos e as tendas eram substituídas por novas igrejas. A meta era levar a mensagem religiosa a cada capital do estado e depois espalhar o trabalho de conversão nos municípios. Já no final da década de setenta, o evangelismo pentecostal era reconhecido como o mais atuante e ousado nas construções de grandes e belos templos.

As décadas de 1950 e 1960 mobilizaram muitas experiências de expansão do pentecostalismo e ficaram conhecidas pelo termo segunda onda. Foi nesse momento que, segundo Silva (2015), o pentecostalismo se caracterizou pelo dom da cura divina (por isso chamada muitas vezes de igrejas da cura) e pelas estratégias de proselitismo e conversão em massa, mas manteve a doutrina dos dons carismáticos como proferir a fé, crença nas profecias, discernimento, cura, línguas, além do sectarismo e do ascetismo.

Numa nova roupagem, já no final da década de 1970, o pentecostalismo é traduzido como neopentecostalismo e descrito por Ricardo Mariano (1999) como uma denominação desafiadora dos poderes divinos. Até então, os pentecostais não desafiavam a Deus para que prosperassem, seu proselitismo era recluso e comunitário, apesar de expansionista, mas a palavra divina era encaminhada de forma mais sectária.

O neopentecostalismo faz parte da terceira onda pentecostal esta fase é interpretada por Freston (FRESTON, 1994, apud ORO, 2003) como período de saída da marginalização do pentecostalismo e marcada por algumas diferenças significativas no quesito comportamental do seguidor e nas praticas adotadas pelas novas igrejas, como por exemplo: ocorre o abandono ou, na avaliação de Silva (2005), uma redução do ascetismo, valorização do pragmatismo, forte adesão da empreitada empresarial para administrar os templos e demais meios propagadores da fé; uso da mídia como instrumento de proselitismo de massa; ênfase na teologia da prosperidade e na batalha

espiritual contra principalmente as religiões de matrizes africanas e, mais recentemente, a concretização da inserção dos evangélicos no meio político

Como já citado, a partir dos anos de 1980, houve um sensível crescimento dos grupos evangélicos no Brasil, principalmente dos grupos neopentecostais. Através da pesquisa sobre o perfil religioso da população brasileira promovido pelo IBGE e outros institutos de pesquisa, como o Instituto Datafolha**,** confirmamos a projeção de crescimento desses grupos em detrimento da queda do número de fieis católicos, provando que o Brasil está passando por uma reconfiguração religiosa.

Podemos avançar nossa interpretação para um novo conceito que chamaremos de *redimensão denominal e organizacional* da religião de base cristã, pois não há uma base na mudança estrutural de hegemonia cristã, o que podemos observar é a ampliação do cristianismo em cristianismos, nos quais incluímos católicos e diversos grupos evangélicos, ou seja, o contexto hegemônico cristão católico cede lugar às variações ideológicas evangélicas que, por mais que caibam diversidades doutrinárias, a base de estrutura de pensamento continua sendo a mesma, em que podemos observar algumas semelhanças na questão dos valores morais, entre estes a maneira como se interpreta a questão da sexualidade do indivíduo, ou até mesmo a adesão, muito embora velada, mas presente, de conceituar demoníaco o universo religioso afro-brasileiro, muito embora percebamos mais esta configuração no discurso institucional das igrejas neopentecostais.

O conceito sobre a demonização das religiões afro-brasileiras é diferente entre católicos e evangélicos que seguem a linha neopentecostal, visto que os primeiros não têm uma posição tão fundamentalista em caracterizar as religiões afro-brasileiras como demoníacas e seus discursos não se assentam nisso; já o discurso institucional neopentecostal está assentado principalmente na referência demoníaca à religiosidade afro-brasileira.

Para comprovarmos o atual cenário redimensional religioso, trouxemos o gráfico do Data Folha que, além de trazer o aumento no número de evangélicos e a redução dos católicos, traz também o surgimento de novas denominações religiosas e afirmações de declarações de grupos sem religião, vejamos:

Tabela1

Distribuição percentual das pessoas, segundo filiações religiosas, por data de pesquisa
Brasil: ago/1994 a dez/2016

Categorias	ago/94	out/01	out/06	out/10	dez/16
Católicos	75	62	68	63	50
Evangélicos	14	21	20	24	29
Sem-religião	5	7	5	6	14
Outros	6	10	7	7	7
Total	100	100	100	100	100

Fonte: Datafolha https://www.ecodebate.com.br/2017/01/18/transicao-religiosa-em-ritmo-acelerado-no-brasil-artigo-de-jose-eustaquio-diniz-alves/. Acesso: 10/11/2018

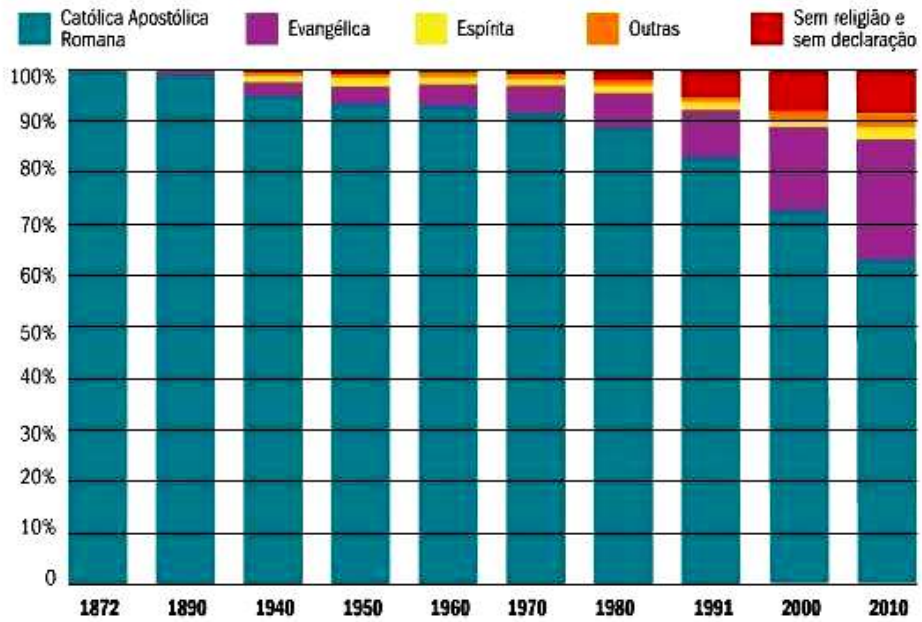
Os dados apresentados nesse longo período histórico nos levam a refletir sobre um acirramento na hegemônica entre cristãos católicos e evangélicos pela disputa de poder ideológico e a manutenção das categorias sem-religião e outros como minorias nesse aspecto.

De acordo com os dados do Censo Institucional Evangélico dos anos de 1990 a 1992 realizados pelo Instituto Superior de Estudos da Religião (ISER), foram somados 3.477 templos evangélicos de 85 diferentes denominações, mostrando o crescimento dos grupos evangélicos que já representavam, neste período, 61% das denominações pentecostais superando os grupos históricos que somam juntos 39% dos evangélicos.

Outra fonte que nos auxilia a investigar a questão do crescimento do número de filiados evangélicos é apresentado pelo Instituto Brasileiro Geográfico e Estatístico – IBGE. Podemos observar a queda dos católicos e o crescimento dos grupos evangélicos**,** os sem religião e as outras religiões**.** Vejamos:

Gráfico 1

Censo Demográfico



Fonte: Diretoria Geral de Estatística, Recenseamento do Brasil 1872/1890 e IBGE. Censo Demográfico 1940/1991.

Observando a última década do gráfico, confirmamos a queda do número de católicos, apesar de a Igreja Católica ainda ser a instituição com maior número de fiéis. No ano de 1970, os católicos representavam mais de 90% dos religiosos do Brasil; já no ano de 2010, essa quantia não ultrapassa os 70%. Segundo as informações do gráfico, ocorreu uma queda de mais de 10% do número de católicos no último ano avaliado; já os evangélicos, nos últimos quarenta anos, saltaram de 5,2% dos religiosos para 22,2%.

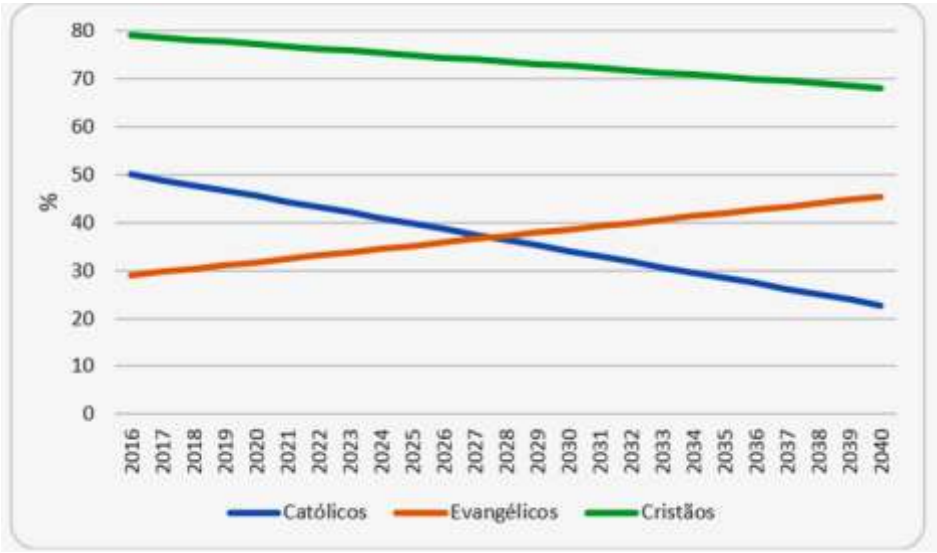
De acordo com o IBGE, até 2020 não haverá um novo censo oficial, mas os dados coletados ao longo de um novo período de 10 anos podem ser apresentados em estudos periódicos que servem para mostrar tendências estatísticas. Conforme podemos mostrar no estudo do demógrafo José Estáquio Diniz[20] (2010) da Escola Nacional de Ciências Estatísticas do IBGE, há cerca de 10 a 15 anos o Brasil não será mais maioria católica.

[20] https://www.ufjf.br/ladem/2017/01/15/uma-projecao-linear-da-transicao-religiosa-no-brasil-1991-2040-artigo-de-jose-eustaquio-diniz-alves/. Acesso: 25/01/2019

Podemos observar nas estimativas do estudo do demógrafo José Estáquio Diniz (2010), da Escola Nacional de Ciências Estatísticas do IBGE lançadas no gráfico a seguir, mas só poderemos comprovar novos dados através do Censo oficial de 2020:

Gráfico 2

Percentagem de católicos e evangélicos na população brasileira de 1994 a 2016 e projeção linear até 2040



Fonte: https://www.ufjf.br/ladem/2017/01/15/uma-projecao-linear-da-transicao-religiosa-no-brasil-1991-2040-artigo-de-jose-eustaquio-diniz-alves/. Acesso:10/11/2018

A Faculdade de Teologia da PUC-SP aponta para a possibilidade de ser maior a escassez do número de fiéis católicos, quando pensamos a possível redução entre o número de batizados e aqueles que assiduamente frequentam as missas no domingo.

Para o professor Campos Machado, do Núcleo de Religião, Gênero, Ação Social e Política, da Escola de Serviço Social da UFRJ, "os evangélicos vão para onde o Estado não atende às necessidades básicas daqueles que mais precisam"[21]. Essa realidade deixa os pastores e líderes evangélicos mais próximos do povo do que as lideranças da Igreja Católica, aproximando os sujeitos das religiões evangélicas.

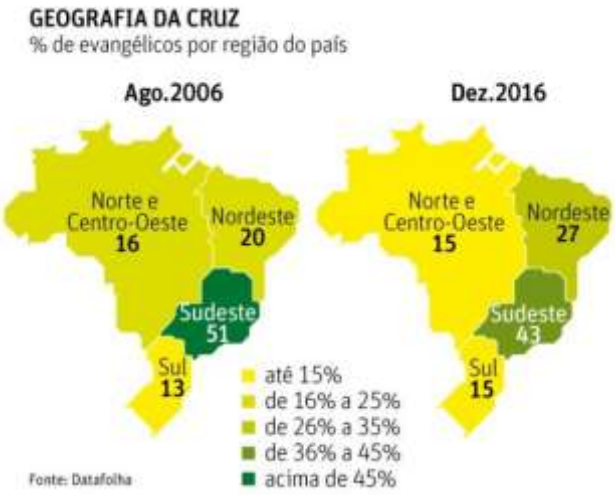
[21] Informação retirada da notícia Brasil terá maioria evangélica em 2020, segundo estatísticas do site: https://guiame.com.br/gospel/mundo-cristao/brasil-tera-maioria-evangelica-em-2020-segundo-estatisticas.html. Acesso: 25/01/2019

Uma pesquisa do Instituto Datafolha (2013) mostra que os católicos estão se tornando menos numerosos e menos fiéis (vão pouco às missas). De acordo com Alves, Barros & Carvalho: "Entre os católicos brasileiros, 28% costumavam ir à missa uma vez por semana; 17% costumavam ir à missa e a outros serviços religiosos mais de uma vez por semana; 21% disseram ir à igreja uma vez por mês e 7% assumiram que não a frequentavam"[22].

No entanto, Reginaldo Prandi, docente da Universidade de São Paulo, em entrevista concedida ao Jornal Folha de São Paulo, afirma que nos últimos dois anos, o número de pessoas que dizem não seguir nenhuma religião passou de 6% para 14%, sem que isso significasse que todos esses se tornaram ateus. Para Prandi, os sujeitos podem afirmar ter religião hoje e não ter amanhã, pois "a religião deixou de ser condição obrigatória para ser bom cidadão"[23], perdendo seu papel social.

Gráfico 3

Geografia da Cruz



Fonte: datafolha.folha.com.br. Disponível no site:. https://noticias.gospelmais.com.br/numero-evangelicos-brasil-nao-para-crescer-datafolha-87608.html. Acesso: 20/03/2019.

[22] Informações contidas na notícia veiculada no artigo: Alves, J., Cavenaghi, S., Barros, L., & Carvalho, A. (2017). Distribuição espacial da transição religiosa no Brasil. *Tempo Social*, *29*(2), 215-242. https://doi.org/10.11606/0103-2070.ts.2017.112180. Acesso: 25/01/2019.

[23] Disponível em: CHAGAS. Thiago. 2016. https://noticias.gospelmais.com.br/numero-evangelicos-brasil-nao-para-crescer-datafolha-87608.html. Acesso: 20/03/2019.

Desde o primeiro recenseamento nacional até a década de 1970, o perfil religioso predominante foi o catolicismo, característica relacionada a atributos históricos herdados do processo colonial imbuído da formação de uma identidade brasileira, como já vimos. Entretanto, ao longo dos estudos, percebe-se rápida mudança no aspecto religioso que, apesar de se manter cristão, está sendo moldado por outras bases proselitistas.

Em recente pesquisa, o Data Folha compara o crescimento dos grupos evangélicos entre os anos de 2006 e 2016. De fato, parece que a hipótese de Prandi está ganhando corpo quando percebemos uma estagnação no crescimento dos grupos evangélicos nas regiões norte, centro-oeste e sudeste; contudo, não podemos dizer o mesmo para as regiões sul e nordeste.

A tabela a seguir representa o quantitativo religioso por amostragem da pesquisa do IBGE referente ao ano de 2010:

Tabela 2

As religiões do Brasil em 2010

Religião	**Pessoas**	**%**
Católica Apostólica Romana	123.280.172	64,63
Evangélicas	42.275.440	22,16
Sem religião	15.335.510	8,04
Espírita	3.848.876	2,02
Outras religiosidades cristãs	1.461.495	0,77
Testemunhas de Jeová	1.393.208	0,73
Não determinada e multiplo pertencimento	643.598	0,34
Umbanda e Candomblé	588.797	0,31
Católica Apostólica Brasileira	560.781	0,29
Budismo	243.966	0,13
Igreja de Jesus Cristo dos Santos dos Últimos Dias	226.509	0,12
Não sabe	196.099	0,10
Novas religiões orientais	155.951	0,08
Católica Ortodoxa	131.571	0,07
Judaísmo	107.329	0,06
Tradições esotéricas	74.013	0,04
Tradições indígenas	63.082	0,03
Espiritualista	61.739	0,03
Sem declaração	45.839	0,02
Islamismo	35.167	0,02
Outras religiosidades	11.306	0,01
Hinduísmo	5.675	0,00

Fonte: SOIMAM, 2010

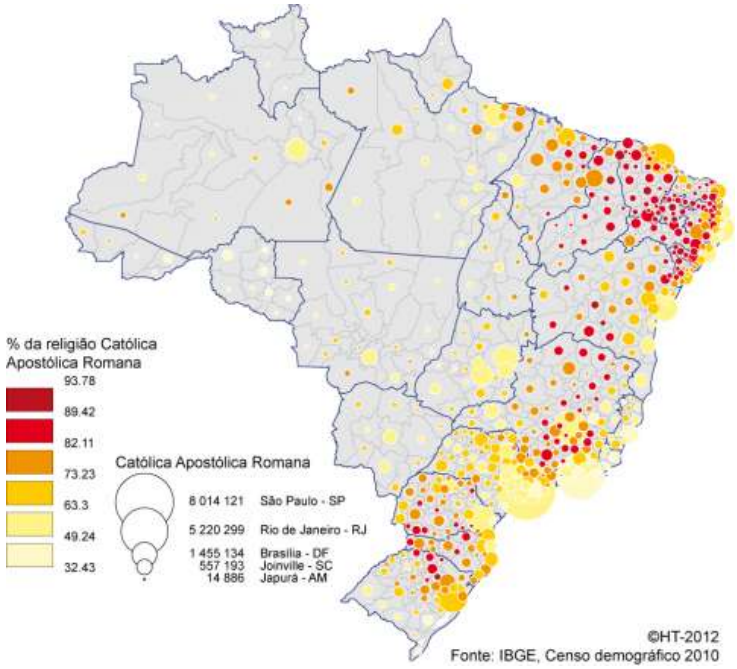
Os dados anteriores foram comentados no artigo Religiões no Brasil, de René Somain (2010), e nos mostram o crescimento da diversidade religiosa no Brasil. Apesar da diversidade, há grande defasagem de seguidores entre determinadas religiões. A concentração de seguidores ainda se faz presente na religião de base cristã, sendo os católicos a maioria. O estudo do IBGE cogita uma redução ao longo do tempo do número de católicos ao se comparar os dados do censo de 2000 para o ano de 2010, pois desde o último censo observa-se a redução do número de católicos e o crescimento do número de evangélicos e pessoas sem religião.

Segundo Soimam (2010), "o catolicismo continua dominante no Nordeste e nas regiões de agricultura do Sul, mas nas grandes cidades ele não representa mais do que os dois terços da população e no caso do Rio de Janeiro, a metade".

Como podemos observar nos mapas a seguir, a maior concentração de católicos está na região nordeste, mas no interior dos estados do nordeste, enquanto o número de evangélicos se concentra em áreas urbanas do sudeste[24]:

Gráfico 4

Católicos

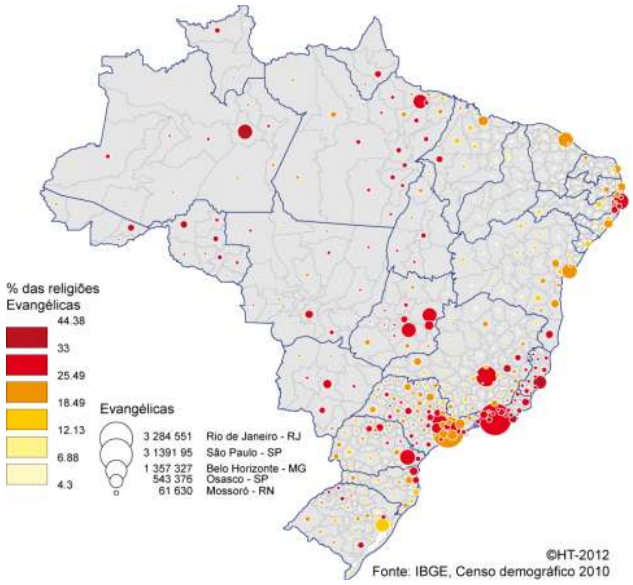


Fonte: https://journals.openedition.org/confins/7785. Acesso: 25/01/2019

[24] Dados da pesquisa de Rene Soiman (2010) contidas no site https://journals.openedition.org/confins/7785. Acesso: 25/01/2019.

Gráfico 5

Evangélicos

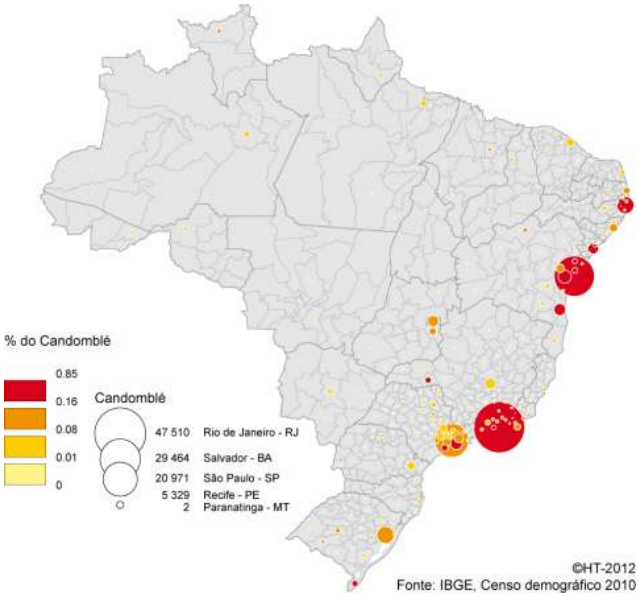


Fonte: https://journals.openedition.org/confins/7785. Acesso: 25/01/2019.

Já ao se pensar no quantitativo dos praticantes de umbanda e candomblé, percebemos maior concentração dos adeptos de candomblé na Bahia, especificamente, e, no Rio de Janeiro, e os praticantes de umbanda estão nas mesmas regiões do Candomblé, mas somam forças também no Rio Grande do Sul. Vejamos:

Gráfico 6

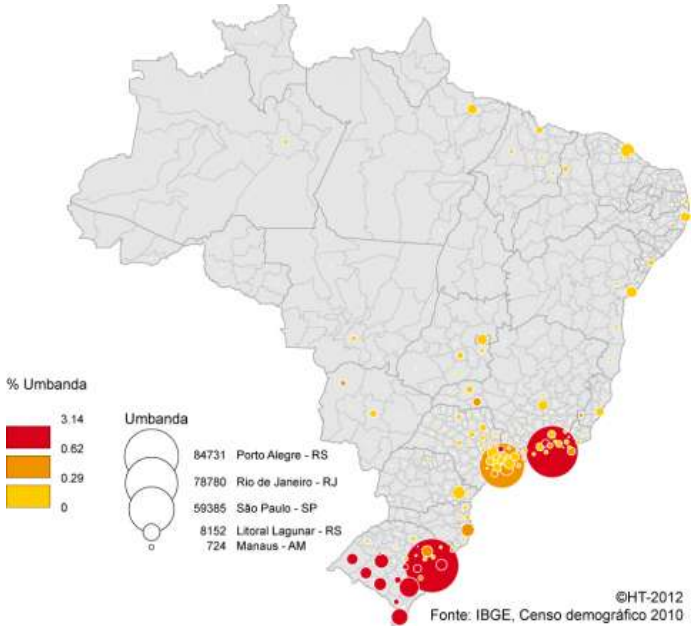
Candomblé



Fonte: https://journals.openedition.org/confins/7785. Acesso: 25/01/2019.

Gráfico 7

Umbanda

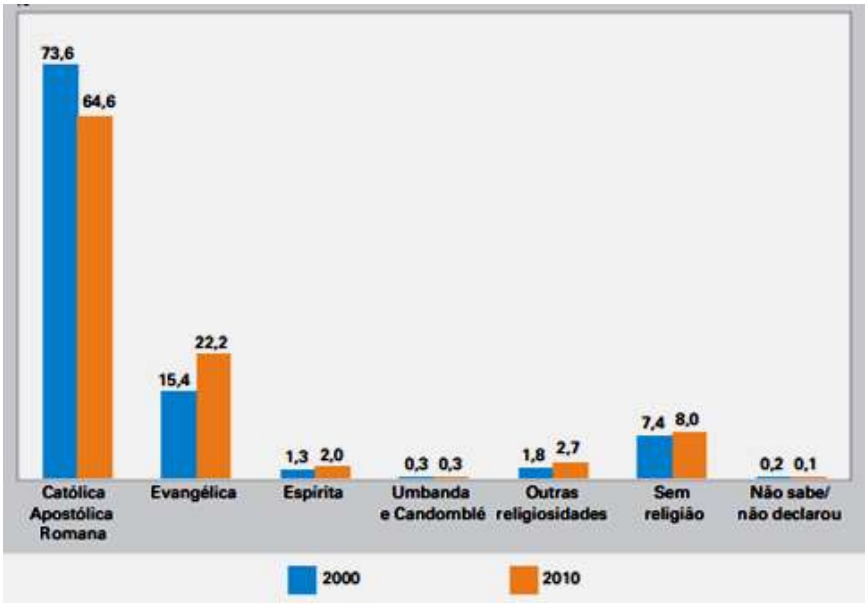


Fonte: https://journals.openedition.org/confins/7785. Acesso: 25/01/2019.

O gráfico a seguir apresenta a mudança no percentual dos grupos religiosos brasileiros entre os anos de 2000 a 2010:

Gráfico 8

Percentual da população residente, segundo os grupos de religião Brasil – 2000/2010



Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2000/20010

Como pudemos observar, a proporção de católicos tende a reduzir, apesar de ainda se mostrar a religião majoritária no Brasil. Por outro lado, observamos um crescimento da população evangélica que, segundo dados do IBGE (2010), passou de 15,4% em 2000 para 22,2% em 2010. Com base em estudos anteriores do órgão, podemos contemplar um contexto histórico de 30 anos em que o número de evangélicos no Brasil saltou de 6,6% para 22,2%; esse quantitativo representou um aumento de cerca de 16 milhões de pessoas, chegando a um total de 42,3 milhões. Já os católicos reduziram de 73,6% em 2000 para 64,6% em 2010, enquanto os seguidores das religiões de matrizes africanas mantiveram-se em 0,3% em 2010.

Mariano (1994) relatou que uma pesquisa da Datafolha feita entre 15 de agosto e 5 de setembro de 1994, com amostragem de 20.993 eleitores distribuídos por todo o território brasileiro, os pentecostais já seriam 76% dos evangélicos e, no ano de 1996, a denominação neopentecostal já representaria 65,1% do protestantismo nacional. Na mesma década, o Instituto Superior de Estudos da Religião (ISER) recenseou 13 municípios do Grande Rio em bairros economicamente mais pobres e periféricos e encontrou 85 denominações religiosas evangélicas diferentes com 3.477 templos, algumas igrejas com mais de 3 a 4 filiais. Desses 3.477 templos 61% pentecostais e 39% protestantes históricos.

Outros estudos apontam para a diversidade dentro do próprio meio evangélico como podemos observar na tabela a seguir:

Tabela 3

Diferentes grupos evangélicos

PROTESTANTES HISTÓRICOS	PENTECOSTAIS / NEOPENTECOSTAIS
Luteranos Presbiterianos Congregacionais Anglicanos Metodistas Batistas	Congregação Cristã no Brasil Assembleia de Deus Evangelho Quadrangular Brasil para Cristo Deus é Amor Casa da Benção Universal do Reino de Deus

Análise feita com base em: MARIANO, 1999

A diferença entre evangélicos históricos e pentecostais pode ser descrita na explicação de Mariano:

> Para simplificar, os pentecostais, diferentemente dos protestantes históricos, acreditam que Deus, por intermédio do Espírito Santo e em nome de Cristo, continua a agir hoje da mesma forma que no cristianismo primitivo, curando enfermos, expulsando demônios, distribuindo bênçãos e dons espirituais, realizando milagres, dialogando com seus servos, concedendo infinitas amostras concretas de Seu supremo poder e inigualável bondade. (MARIANO, 1999 p.10).

Como pudemos verificar, o perfil de adeptos das Igrejas Evangélicas, segundo Mariano (1999), se concentra mais nos extratos mais pobres da sociedade. Em análise da pesquisa da década de 1999, chamada Novo Nascimento do ISER[25], concluiu-se que mais da metade dos adeptos das religiões evangélicas recebiam até dois salários mínimos, enquanto ao grau de escolaridade, para a grande maioria não ultrapassa 4 anos de escolaridade, sendo 61% do total de pesquisados, pessoas que recebem até dois salários mínimos e 42% para as pessoas que possuem menos de 4 anos de escolaridade.

A análise de Mariano (1999) tem base nos dados apresentados por Fernandes (1996), que corroboram com o último censo do IBGE em que se conclui que:

> os católicos (6,8%), os sem religião (6,7%) e evangélicos pentecostais (6,2%) são os grupos com as maiores proporções de pessoas de 15 anos ou mais de idade sem instrução. Em relação ao ensino fundamental incompleto são também esses três grupos de religião que apresentam as maiores proporções (39,8%, 39,2% e 42,3%, respectivamente)[26]. (Fonte: Censo Demográfico. Características gerais da população, religião e pessoas com deficiência. http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/caracteristicas_religiao_deficiencia/default_caracteristicas_religiao_deficiencia.shtm. 2012. Acesso: 03/12/18).

Constatamos que há um bom número de adeptos das religiões cristãs com pouco tempo de escolaridade; assim, concordamos com Mariano (1999) ao classificá-los como grupos mais marginalizados, mais pobres, menos escolarizados, alheios a sindicados,

[25] Dados do ISER obtidos em Fernandes, 1996 págs. 10 e 12 por pesquisa de Ricardo Mariano ,1999.

[26] Informações retiradas no site: https://censo2010.ibge.gov.br/noticias-censo?id=3&idnoticia=2170&view=noticia. Acesso no dia: 03/12/18.

desconfiados dos partidos[27] e abandonados pelo poder público acabam optando pelo discurso de promessa imediata de benefícios materiais não conquistados através de ações socioestatais, porém cheios de expectativa de conseguir suas bênçãos por meio das igrejas neopentecostais.

Podemos identificar que, para além da problemática da falta de apoio e ações governamentais, a Igreja é o local do encontro da receptividade, do apoio terapêutico-espiritual e da solidariedade material, conforme afirma Mariano (1999). Como uma "rede acolhedora em ambiente hostil", conforme afirma Ubirajara Calmon Carvalho, no artigo de Melo (2012), as Igrejas Evangélicas estão mais próximas dos grupos marginalizados por utilizarem um discurso popular em que se põem em pauta as necessidades locais. Não ocorre a mesma atitude nas Igrejas Católicas, em que uma parcela do clero fica afastada dos fieis, e muitas vezes tais fieis são figuras anônimas dentro da Igreja Católica. Contudo, no meio evangélico, procura-se receber o fiel na porta; sabe-se seu nome e sua história. Esse ambiente acolhedor é muito importante para manter a presença e o interesse de retornar dos seguidores que se sentem "em casa".

Compreender a diversidade no meio evangélico é de suma importância, assim como Mariano (1999). Todavia, o autor propõe uma interpretação de que tal diversidade não cria tanto eco em divergências entre os grupos evangélicos, o que possibilita um pensamento genérico a elemento evangélico. Para Giumbelli (2015), tanto o pentecostalismo quanto o neopentecostalismo têm um projeto de cristianismo hegemônico apesar de algumas diferenças proselitistas, porém compartilham alguns dogmas e liturgias. Entretanto, a aproximação entre os grupos evangélicos está mais ligada às ações sociais promovidas por esses grupos que abrem espaço político para todos os evangélicos. Inclusive o autor nos leva a refletir sobre o poder de representatividade dos neopentecostais tendo como ícone a Iurd para avaliarmos todos os evangélicos. Ademais, alguns quesitos não exatamente dogmáticos acabam aproximando cristão evangélicos e católicos, pois na cultura brasileira a moralidade passa por um crivo religioso promovendo debates acalorados quando a pauta é o que se ensinar nas escolas sobre a questão sexual ou mesmo sobre o que se entende por família

[27] Atualmente a característica de desconfiança dos partidos políticos sofreu uma significativa mudança, pois é um fato a aliança entre líderes religiosos a partidos políticos. A afirmativa pode ser confirmada pela existência da Bancada Evangélica e de algumas lideranças evangélicas como a Pastora Damares, atual Ministra dos Direitos da Mulher, da Família e Direitos Humanos.

“tradicional”. Assim o cristianismo é perpetuado num discurso moralista ou, melhor dizendo, em que o que está em jogo são a moral e os bons costumes.

Neste cenário, interessa-nos pensar os dizeres neopentecostais que usam não só o espaço do púlpito das Igrejas como as chamadas escolinhas bíblicas e em rede nacional a mídia radialista, televisiva e online para produzir e manter o discurso que se refere à religiosidade de matriz africana como sendo “coisa do demônio”. Mas não precisa ser apenas do meio neopentecostal para seguir os programas midiáticos desta denominação, basta que o discurso pronunciado se afine com a postura conservadora de muitos evangélicos, dando-lhes garantias para que possam manter sua interpretação conservadora ou até mesmo intolerante.

2.3 Perfil geral dos membros das Igrejas pentecostais e neopentecostais e as formas usadas para atração de seus seguidores

Mariano (1999) acredita na possibilidade de vislumbrarmos com perfis contraditórios no meio pentecostal: um totalmente intransigente, mas que dialoga com o profano desde que sob suas redias: capoeira gospel e o bolinho de Jesus e um totalmente novo resultado do mesmo sectarismo e “ascetismo contracultural” (MARIANO, 1999, p.8) que promoveu uma imagem negativa obtida pelos evangélicos após inúmeros casos de intolerância religiosa, praticada sem dúvidas por grupos fundamentalistas, mas que influenciaram na formação de um imaginário generalizante sobre os grupos evangélicos – até porque a divulgação, na mídia sobre intolerância religiosa não descreve o autor da ação enquanto fundamentalista, nem define sua denominação religiosa, apenas descreve-o como evangélico. Tal contexto pode estar levando alguns seguidores evangélicos a analisar a si próprios a respeito da conduta religiosa e relacional desse grupo com a diversidade, mesmo que para isso renovem o discurso de aproximação com as diferenças socioculturais em que dizem amar a pessoa, sem tolerar seu “pecado”.

Dentro dessa nova maneira de agir, o caráter neopentecostal se mantém atuante e próximo dos grupos tidos pelos seguidores como profanos, talvez na espera de uma possível conversão. Para o Mariano (1999), ainda há a ação direta de influenciar o outro a se converter, mas tem surgido com pouco eco, porém não podemos deixar de perceber

nova transformação nesse meio, em que alguns seguidores do pentecostalismo estão optando por uma abordagem da interação e da convivência harmônica com a diversidade, muito embora essa convivência possa estar marcada por interesse da conversão.

Não obstante, a relação entre pobreza e pentecostalismo não é aceita por Mariano (1999) como principal fator explicativo para o crescimento das denominações pentecostais e neopentecostais. Para ele, é um dos elementos importantes, mas não o único, pois o contexto do mundo capitalista/global demanda novas formas de se relacionar com o sagrado, como a relação de prestação de serviço e as maneiras de desafiar a Deus para conseguir benefícios materiais.

Freston (FRESTON 1994, apud, ORO, 2003) avalia o período de terceira onda pentecostal, em que o pentecostalismo passa a ser denominado neopentecostalismo. O contexto marcado pela globalização, altera o comportamento do fiel que pretende dominar o mundo deixando de lado o proselitismo discreto. O novo caráter de comportamento dos grupos neopentecostais é de fazer valer a conquista, não só de espaços públicos (escolas, ambiente da política, hospitais e presídios), mas a própria conquista de melhores condições socioeconômicas, deixando de lado o comportamento de aceitação da pobreza como redenção divina; por isso são reconhecidos como "conquistadores" na visão de Mariano (1999).

Tal fato está intimamente relacionado à demanda global mundial do acesso às informações tecnológicas, ao imediatismo, a busca e conquista dos bens materiais que seriam interpretados como resultado de se alcançar a graça divina; ou seja, os neopentecostais inseridos num contexto de globalização começaram a interpretar o acesso aos bens materiais, de forma imediata, como forma de serem agraciados por Deus, o sofrimento antes visto com bons olhos, avaliado como uma bem-aventurança para a conquista do reino dos céus é traduzido de forma mais imediata com o slogan "Pare de Sofrer", nesse caso, a realização no reino dos céus passa para segundo plano, quando a lógica é a conquista da melhoria de vida no plano material.

Oro (2003) entende o neopentecostalismo como um fenômeno religioso que conseguiu traduzir as demandas da sociedade, transformando a condição de passividade do sujeito religioso que espera o tempo de Deus para agir numa condição mais ativa

daquele que luta e conquista sua vitória diante do que o autor chamou de desencanto secular.

Ao recorrer à ótica durkheimiana, Oro (2003) entende que o processo de formação dos fenômenos religiosos está ligado as experiências que os homens têm em sociedade. Esta ótica compreende que as coerções produzidas no contexto social, como miséria, desemprego, conflitos, cenários de crises e violência promovem o surgimento dos fenômenos religiosos formadores de consciências coletivas influenciadoras das individualidades. Nesse sentido, a consciência grupal religiosa promove um sentido moral coletivo a respeito do que se apresenta como realidade objetiva, mas não ocorre a crítica de que tal realidade seja fruto de uma construção histórica. Pelo prisma durkheimiano, o que passa na sociedade é incorporado no pensamento religioso, por isso há um caráter coletivo no fenômeno religioso, que expressa o comportamento do religioso no âmbito social.

O comportamento dos neopentecostais reflete as demandas da sociedade brasileira, por melhores condições de vida, principalmente dos segmentos subalternos. Como há, na ótica durkheimiana, uma relação de interdependência entre a consciência coletiva e o contexto social, justifica-se o advento e a aceitação do discurso "pare de sofrer", típico do meio neopentecostal, junto às classes populares como forma de ser agraciado por Deus de maneira mais imediata. Isso se dá porque a sociedade trabalha na ordem do imediatismo e não está atenta às críticas sociais, tampouco percebe a transformação social como algo histórico, pois se assume o caráter ingênuo e individualista da prosperidade imediata.

Para Oro (2003), a sociedade traduz a realidade a partir das representações de sua concepção religiosa. Dessa forma, o autor reforça a visão durkheimiana de que haveria o deslocamento do real para o ideal (ORO 2003, apud, DURKHEIM, 1989) em que o ideal representa o real, nessa visão nenhuma religião seria falsa, porque traduziria de forma ideal a realidade social. A concepção religiosa neopentecostal atribui a todos os problemas sociais como miséria, doenças sem cura, problemas no relacionamento, violência dentre outros problemas a causas ocultas, ou seja, às ações demoníacas que inibem a percepção de boa parte de seus adeptos para uma crítica sobre os históricos problemas sociais.

Nesse sentido, as ações humanas são conduzidas por uma lógica dicotômica baseada na batalha espiritual, tradicionalmente presente nos valores religiosos pentecostais e mais simbolicamente apresentados na visão neopentecostal. Ao aceitar a interpretação religiosa de que o mundo é uma criação divina, não devemos nos surpreender com as justificativas neopentecostais que entendem que no mundo tudo que há de bom deve ser adquirido, como uma troca justa entre Deus e seu fiel seguidor.

Em sua forma de enxergar os problemas do mundo, a visão neopentecostal dificulta a análise crítica da realidade social sobre os problemas que afligem a sociedade afirmando na batalha espiritual contra o demônio o caminho para a verdadeira felicidade material. Assim, é provável que a maioria dos neopentecostais estabeleça uma relação com a "magia" – milagre – para promover suas transformações de ordem individual, mantendo um ciclo de dependência dessa magia para lhe fortalecer contra o mal.

O neopentecostalismo explica a realidade desigual por um caráter mágico das ações demoníacas. Nesse caso, concordamos com Oro (2003), ao perceber uma visão ingênua traduzida por concepções de magia a desigualdade acaba não sendo pensada como um problema histórico e social. Arriscamos em dizer, inclusive, que pela ausência de uma explicação mais racional sobre a realidade falte o entendimento de alguns fieis (sem cairmos em generalizações, é claro) de perceber a realidade racial por traz dos problemas socioeconômicos em nossa sociedade.

De forma geral, a mentalidade neopentecostal fomenta alternativas explicativas para justificar a desigualdade social sem avaliar o contexto racial e econômico. Assim, a resolução dos problemas sociais é pensada mais numa ordem imaginativa de solução do que de fato solucionada. Para dar credibilidade ao sistema de soluções de problemas há sempre um bom testemunho daquele que, de fato, abandonou os vícios, saiu da vida do crime, conseguiu um bom emprego e assim várias narrativas acabam contemplando um enredo de libertação do mal, muitas vezes ocultado na explicação demoníaca, sem tocar nas questões raciais e econômicas mais estruturais.

Um bom exemplo de expressão do pensamento neopentecostal é propagado pela Iurd. Segundo Oro (2003), esta instituição conseguiu captar as demandas de grupos humanos há tempos maltratados pelo descaso das autoridades e mais recentemente reféns das transformações sociais e econômicas que acentua a disparidade socioeconômica. Ao formular o slogan "pare de sofrer", provoca a ilusão de supressão

do problema socioeconômico. Com promessa de vida melhor, a Iurd põe em cena narrativas de sofrimento que são reconhecidas pelos fieis frequentadores dos cultos ou ouvintes dos programas de rádio ou TV e, num grande espetáculo litúrgico que emociona a todos, porque a dor de um sujeito acaba sendo semelhante à dor de um coletivo de pessoas que sofrem semelhantes condições socioeconômicas, dessa forma, promove-se um vínculo entre os fiéis e as narrativas de dor e imaginário de superação da dor.

É como se o discurso neopentecostal conseguisse narrar não só a dor e a solidão sentida pelos desamparados sociais, mas projeta por meio de práticas mágicas a solução dos problemas. Dessa forma, os antigos adeptos das religiões que se expressavam por práticas e ritualísticas mágicas que eram as religiões de matrizes africanas, foram facilmente introduzidos no discurso neopentecostal por esta, não tão nova fórmula assim, trazer a solução dos problemas por meio do apelo a magia.

Para Mariano (1999), é comum a antropofagia da cultura profana no meio neopentecostal, o que significa dizer consumir os conteúdos profanos dando a eles uma nova roupagem de interpretação religiosa para que o fiel possa adquirir tecnologias, bens materiais e imateriais sem precisar justificar sua ação no mundo "profano" visto que o mundo foi adaptado a sua condição religiosa. Estilos musicais como samba e funk ao ganharem um caráter sagrado como samba gospel e funk gospel, passam a ser consumidos sem o menor problema, nem são identificados como um mal menor porque se há a aprovação sagrada não há pecado, as ações são feitas em nome de "Deus".

Em artigo denominado "No ritmo de Jesus", para a revista História da Biblioteca Nacional, Melo (2012) analisa o crescimento e mecanismos de inserção da indústria gospel na cultura brasileira. Uma explicação da conduta antropofágica neopentecostal pode ser percebida no através da narrativa da cantora gospel Mylla Karvalho, antes integrante da banda Companhia do Calypso, que se converteu em 2007 ao neopentecostalismo e passou a atuar no meio musical como forma de divulgar sua visão de mundo cristã. Atualmente, como pastora de uma igreja neopentecostal e cantora gospel, foi uma das primeiras a converter o ritmo brega da cultura nortista do Brasil ao estilo gospel que rapidamente conquistou uma legião de fãs. A cantora diz o seguinte: "Deus habita em meio a louvores. As pessoas podem até não gostar de religião, mas quem não gosta de música ou de mensagens de amor?" e segue dizendo na entrevista

concedida a Melo (2012) que a "maior estrela de seus shows é Cristo" (MELO, 2012, p.16).

Segundo a cantora, a música gospel é um canal de libertação do pecado do mundo. Este é um claro exemplo de antropofagia da cultura nortista para as modelações musicais neopentecostais, mas não arrisco em dizer que poderia ser também a busca de uma hegemonia musical, ao se observar na narrativa da cantora os seguintes dizeres: "A Bíblia diz que os ritmos são de Deus, o diabo é quem copia, que transforma, perverte" (MELO, 2012, p.16).

Segundo Melo (2012), a nova geração de evangélicos está adaptando suas necessidades a questões mais específicas da ordem capitalista. Tais grupos, antes atrelados a dogmas rigorosos, atualmente não sentem menor constrangimento ao cobrar da ordem divina um sucesso material em suas vidas. A autora reforça a ideia da antropofagia dizendo:

> Nesta esteira de transformação e assimilação cultural, bailes funk, rodas de samba e pagodes de Jesus começam a pipocar e a atrair multidões no Sudeste; festas de forró animam arrasta-pés de Cristo no Nordeste, e canções sertanejas em ode ao Senhor, tocadas no Centro-Oeste, se tornam cada vez mais comuns, principalmente em zonas pobres das cidades. Um sucesso que dá lucro: o mercado gospel movimenta cerca de R$ 12 milhões por ano sendo 10% apenas com industrial musical. (MELO, 2012, p.16).

A meta é a mesma para Melo (2012, p.16), "a conversão e a pregação da palavra sagrada". Entretanto, podemos somar a questão financeira como um fim sem prejudicar os meios. Para Magali do Nascimento Cunha, citada por Melo (2012, p.16), seria a existência da cultura do não, que resalta a negação do prazer pelo corpo no ambiente dito profano, mas sem problemas se o divertimento ocorrer no culto, ou no show gospel.

De fato, é interessante observar a guinada na mudança de comportamento dos seguidores pentecostais que por volta da década de 1930 apresentavam mais uma rigidez em suas ações comportamentais mantendo uma aparência sóbria buscando se "afastar do mundo" – termo que se aplica ao fato de não se deixar levar pelas tentações mundanas – entretanto, por volta da década de 1970, os seguidores estariam mais inseridos num contexto mundano de fazer valer as bênçãos materiais almejadas e conquistadas com graça divina.

Tal conjuntura de mudança comportamental está presente no comentário de Mariano (1999):

> (...) aburguesamento de pequenas parcelas de sua membresia, o processo destitucionalização denominacinal conjugado à rotinização do carisma e à inevitável busca, pelas novas gerações de pastores e fieis, de reconhecimento social, poder político, respeitabilidade confessional e de formação teológica em seminários e faculdades. (MARIANO, 1999, p.8).

Mais adiante o autor conclui:

> Isto é, antes de irem viver eternamente ao lado de Deus, futuro para o qual se creem destinados, eles querem gozar, ao máximo, com tudo a que têm direito e sem a menor culpa moral e o que julgam haver de bom neste mundo. (MARIANO, 1999, p.8-9).

Podemos identificar certo imediatismo nas práticas comportamentais dos neopentecostais, mas acreditamos que tal prática seja típica da interpretação de mundo pentecostal também, pois ambos os grupos compartilham determinadas narrativas coletivas, mantêm certas tradições, aceitam como prioridade em suas vidas o "aqui e agora", não por desprezarem o juízo final, acreditam nessa passagem, porém sendo o mundo criação divina, não há pecado algum em desfrutar dos bens que há nele. Porém, concordamos com Mariano (1999), a respeito dos neopentecostais serem reconhecidos pela perda dos traços sectários e ascéticos, por não restringirem sua vida apenas aos cultos, tem uma ligação mais intensa com as práticas mundanas, desde que moldadas em seus termos sagrados.

O imediatismo é característico de sociedades modernas; em nossa sociedade, além do imediatismo, há ideologias pautadas em questões sociais, raciais e gênero que podem inibir críticas aos problemas apresentados, conforme podemos perceber nos testemunhos de superação de sofrimentos dos grupos neopentecostais. Dessa forma, os olhares sobre diversas questões mantêm-se ingênuos apesar do comportamento individualista e dos anseios pela prosperidade imediata.

O discurso neopentecostal, principalmente, mobiliza um imaginário de sucesso àqueles que estiverem fazendo sua parte de acordo com que a Igreja orienta. O fiel neopentecostal habituado a experimentar os conflitos do mundo, procura combinar sua fé às necessidades da modernidade. Nas narrativas do pastor para com seus fieis ocorre

um apelo à emoção, articulado ao discurso do fim imediato do sofrimento, pois se exige a transformação na vida do fiel que ao se obter tal testemunho demarca-se a glorificação divina. Nesse ambiente, que pode ser o templo ou em casa por meio da TV ou dos programas de rádio, os fiéis são contemplados sem que para isso haja hierarquia, passando a impressão de igualdade por serem todos irmãos de fé. Concluímos com uma passagem de Oro (2003), na qual o autor comenta que o sujeito que é excluído em sociedade, no neopentecostalismo se sente pertencente a algo como pessoa humana.

Nesses termos, percebemos que o discurso teológico mudou, o sofrimento eterno do cristão codificado na mensagem da cruz dá espaço ao bem-estar social, mais identificado com as demandas atuais da modernidade do que com a tradicional liturgia cristã da bem-aventurança dos que sofrem que herdaram o reino dos céus, mais do que esperar a glorificação num futuro espiritual, o proselitismo neopentecostal emerge com um imediatismo material com a consagração de que os bens adquiridos, ou o estilo de vida conquistado é também uma benção divina.

Segundo Mariano (1999), os neopentecostais não negam a liturgia, mas relegam tal conhecimento para segundo plano em decorrência dos interesses materiais do sistema capitalista. Partindo desta perspectiva, concordamos com o autor a respeito do caráter imediatista pregado no meio neopentecostal, além do pragmatismo que explica a função de benção e proteção divina na vida humana. Mariano (1999) chama as igrejas neopentecostais de prontos-socorros espirituais, pois os fieis recorrem a essas igrejas com objetivos de fazer promessas para realização de suas causas, pedem curas, libertação dos demônios entendidos como causa primeira dos problemas de toda ordem, inclusive do avançar material em suas vidas. Nesse contexto, Oro (2003) afirma ser o exorcismo como um produto a ser consumido dentro do repertório de narrativas de sofrimento neopentecostais.

Neste cenário simbólico em que forças malignas tem o poder de controlar vidas e ameaçar o sucesso da trajetória do fiel em tomar posse das benesses garantidas por Deus, cria-se um imaginário da dualidade entre o bem e o mal e o esforço do seguidor do neopentecostalismo em superar as tentações demoníacas. Esse universo cria um ser individualista, preocupado consigo mesmo que, de acordo com Oro (2003), resulta num comportamento de medo em relação aos outros pelo que se conquista. A conquista do bem-estar é sagrada, mas passa a ser objeto de mal olhado por atuação das forças

malignas; esta é a base do pensamento neopentecostal, que se constitui pelo medo, consolo e promessa de libertação. Não é à toa o slogan "Pare de Sofrer", da Iurd, em que se põe em evidência o sofrimento e a fórmula para a redenção, que muitas vezes está ligada aos bens adquiridos atribuídos a quem tem fé.

No neopentecostalismo, aquele que tem fé reivindica sua salvação, negocia com Deus, afirma o fim dos males em sua vida. Contudo, apesar da salvação ser da ordem individual por depender da fé de cada um, as narrativas dos problemas nos cultos ou programas de TV e rádio envolvem a comunidade religiosa e os testemunhos viram espetáculos coletivos, em que a grande maioria se vê representada naquela história, seja diretamente ou por ser um problema na família; o afeto pela dor do outro se assemelha à dor individual, criando um vínculo entre os fieis na certeza de que um dia também terão seus problemas superados, mas enquanto a promessa não se concretiza imaginar a superação cria um conforto na espera.

Podemos observar que mesmo não havendo, de fato, a concretização do que se espera, vive-se a expectativa da resposta divina, no sucesso alheio. Nesse quesito, a mídia neopentecostal tem um papel fundamental, pois ela acaba sendo um canal em que se capta e divulga os sentimentos e expectativas dando resposta as demandas nada locais[28], de acordo com Oro (2003). O autor identifica o papel da mídia neopentecostal num contexto transnacional ao ser uma ponte entre as narrativas de sofrimento e solidão para as demandas da modernidade que afligem há tempos os desamparados do mundo.

Por isso, os neopentecostais são identificados como conquistadores, por terem a intenção de conquistar melhores condições materiais, dando ênfase à teologia da prosperidade, numa retórica que consiste em proclamar que a pobreza não faz parte dos propósitos divinos, que Deus deseja distribuir riqueza, saúde e felicidade àqueles que têm fé. Nesta visão de mundo, deixa-se de lado a valorização de uma vida em sofrimento, de forma isolada e com um proselitismo discreto, para viver a expansão da fé neopentecostal, que auxilia os desígnios divinos na conquista, não só de novos seguidores, mas na certeza de que nessa troca com Deus para a vitória na batalha espiritual ocorram as bênçãos materiais.

[28] Podemos pensar num pleito internacional de problemas, dilemas e soluções, pois todos estão inseridos nas demandas da cultura capitalista global. Para maiores informações ver ORO, Ari Pedro, CORTEN, Andre e DOZON, Jean-Pierre (org.). Igreja Universal do Reino de Deus os novos conquistadores da fé. São Paulo: Paulinas, 2003.

Mas é preciso estar na Igreja, participando do convívio do culto e atendendo às solicitações dogmáticas para se preencher das bênçãos de que se acredita, ou como prefere Freston (1994, apud, ORO, 2003), para sair da *marginalização* que, segundo o autor, consistia em adquirir reconhecimento e valor em sociedade, já que os seguidores do pentecostalismo sofriam discriminação, contudo podemos acrescentar a ideia de conquistas materiais como saída da marginalização social.

Os neopentecostais cultuam a ideia da batalha espiritual entre o bem/cristianismo e o mau/entidades do panteão afro-brasileiro, por meio de uma visão intimista, como sugeriu Giumbelli (2015). Os neopentecostais provam a existência demoníaca – é preciso "conhecer" para dominar – para assim defender sua argumentação na batalha espiritual. Interpretam e direcionam os comportamentos dos sujeitos em sociedade interferindo no conceito de moralidade, que acaba sendo cunhado por atributos religiosos, tal preocupação acaba criando um imaginário de crise (social, pessoal, na questão da saúde) como sendo um resultado de ações demoníacas sem averiguar as condições históricas para os fenômenos que são da ordem social, psicológica e de saúde. Nesse contexto, promovem ações religiosas para expulsar os demônios, mas promoveram através da assistência social um caminho em que pudessem atuar na condução de melhorias socioeconômicas não só a seus fiéis, e que pudessem, segundo Giumbelli (2015), projetar uma imagem pública desse grupo conferindo uma relação positiva com o Estado.

Segundo Silva (2005), a saída da marginalização dos neopentecostais está de acordo com a organização e o tino empresarial das Igrejas, bem como suas ações de proximidade ritualística das religiões de matrizes africanas que tem sido a estratégia de proselitismo e conversão junto às populações de baixo nível socioeconômico, pois estes grupos eram antigos consumidores dos repertórios religiosos afro-brasileiros por conta das experiências de avivamento, do repertório ritualístico dessas religiões em solucionar os problemas por meio de magias que dessa forma mais as aproxima do que afasta e nos faz refletir a intenção dos ataques dos neopentecostais aos grupos das religiões de matrizes africanas, mesmo esses últimos somando 1,7% da população religiosa do Brasil, ao contrário da ainda maioria católica.

Outro fator explicativo do sucesso dos neopentecostais está na sua capacidade de proporcionar a experiência de fé de forma pouco dogmática, a isso corresponderia, aos

autores Ricardo Mariano e Pedro Oro, às novas necessidades do sagrado além de satisfazer os olhares curiosos em encenações de forças assustadoras em espetáculos de exorcismo que estão atreladas em sua visão a problemática da vida cotidiana.

Para Mariano (1999), não podemos deixar de avaliar também a relação tempo/espaço com a expansão de seu sagrado, que permite aos neopentecostais uma prática proselitista cotidiana e acessível ao público, pois os cultos se localizam em espaços urbanos posicionados onde há grande circulação de pessoas, como antigos cinemas. Além disso, os trabalhos de panfletagens a abordagem às pessoas nas ruas, os carros de som são dispositivos estratégicos para propagandear a fé neopentecostal, muito embora o fato do templo funcionar todos os dias da semana em diversos horários permite maior adesão e rotina de aproximação dessa filosofia religiosa. Por isso a IURD recebeu o codinome *supermercado da fé*, até porque a fé passou a ser, nessa denominação, um instrumento comercial.

Vejamos dois panfletos informativos da Iurd, com a organização dos cultos durante a semana. Um refere-se à São Paulo e o outro refere-se a uma igreja localizada na América Latina:

IMAGEM 1

Panfleto da Igreja Universal na Argentina



IMAGEM 2

Panfleto da Igreja Universal no Brasil



Fonte:
Imagem 1: www.facebook.com/478559162341997/posts/480864092111504. Acesso: 15/12/18
Imagem 2: conexaouniversalbr.wordpress.com/2015/09/08/pare-de-sofrer. Acesso: 15/12/18

Há outra explicação a respeito do sucesso do neopentecostalismo, podemos relacioná-lo ao aumento das frustrações sociais de um indivíduo que quer "parar de sofrer". Por isso a retórica narrativa neopentecostal consistem em proclamar que a pobreza não faz parte dos propósitos divinos, acredita-se que: *Deus deseja distribuir riqueza, saúde e felicidade àqueles que têm fé*, portanto os pastores devem intermediar a oferta a Deus, em que o fiel é responsável em ofertar o dízimo a Igreja - que significa a 10ª parte de sua renda salarial - mas pode ser também provocado pelos pastores a fornecer aquilo que nem sempre possui e acaba se endividando, todavia, nessa perspectiva, aquele que tem fé, aguarda confiante porque Deus tudo proverá em dobro. Exatamente como uma aposta, assim descreve Mariano (1999) o fiel desafia Deus a lhe ofertar suas demandas.

Diante do avanço do número de adeptos das religiões neopentecostais, podemos inserir que a renovação carismática católica tem como um de seus objetivos ampliar o número de católicos para fazer frente a expansão evangélica. Na ação desse grupo católico, os padres ministram suas missas e sua homilia dentro dos métodos, principalmente nos aspectos das curas e das graças na busca de emprego, sem necessariamente cair num discurso contra as religiões africanas, como tentativa de conter o avanço da principal concorrente teológica na América Latina e recuperar o rebanho desgarrado copiando estratégias da concorrência[29].

Temos, então, um novo cenário religioso atual que se configura na perda da doutrinação católica apesar de se manter a hegemonia cristã; não é à toa que grupos evangélicos e católicos se aproximam na esfera política formando a bancada da bíblia, mas, nem por isso, deixamos de observar que o campo religioso está se estruturando mais num perfil mercadológico do que de âmbito sagrado. Nesse ambiente, Mariano (1999) afirma ser difícil manter características de lealdade e fidelidade abrindo-se caminho para apreciação da liberdade de escolha religiosa. Entretanto, mais interessante é perceber que as mudanças de interesse religioso que atualmente ocorrem tendem a se manter na perspectiva cristã. Ou seja, o adepto tende a não fidelizar uma Igreja em si, mas fideliza a essência cristã.

[29] Sobre renovação carismática ver Oliveira 1975 citado por Ricardo Mariano 1999, p. 12.

Cabe aqui avançar na reflexão de como os grupos dominantes inserem seus interesses nos espaços, a princípio, públicos e laicos. Pensando o espaço escolar, historicamente determinados conteúdos foram reforçados e criaram um imaginário e uma memória por associação na sociedade brasileira. A imagem do índio durante muito tempo foi avaliada como aquele que é selvagem ou preguiçoso, o negro inferior e toda sua cultura renegada; a catequese indígena foi inseria na história como uma solução ao avançar de nossa sociedade, pois transmitiu-se a ideia de catequese com caráter educativo e não impositivo. Dentre outros conteúdos, o que podemos notar é a hegemonia de grupos cristãos católicos na condução da história brasileira. Hoje, enfrentamos novos grupos religiosos no poder, ainda cristãos, mas muito mais conservadores na forma como impõem sua visão de mundo.

Em suas pautas, trazem questões que interferem na maneira como a arte deve ser apresentada, um caso que ficou bem ilustrativo foi a reação de grupos conservadores à *exposição Queermuseu - Cartografias da Diferença na Arte Brasileira,* em cartaz em setembro de 2017 no Santander Cultural, em Porto Alegre, exposição que foi cancelada após uma onda de protestos nas redes sociais. Importante alertar que, apesar desta mobilização partir de grupos religiosos conservadores, demais grupos sociais, independentes do caráter religioso, estavam afinados com o discurso conservador e reforçaram o quorum contra a exposição.

Outro assunto que tem apontado muita polêmica em nossa sociedade é a questão do projeto “Escola sem partido” que, a princípio, tem a intenção de impor o que deve ser apreendido em sala de aula, deixando claro o interesse pela fiscalização do corpo pedagógico ao conteúdo lecionado pelo professor.

2.4 Intolerância Religiosa e a esfera de poder político

Historicamente, o governo apoiou a Igreja como instituição estratégica para modelar a sociedade de acordo com os valores culturais portugueses; hoje podemos dizer que o governo se mantém aliado a essa instituição sob interesses políticos e econômicos. Entretanto, é interessante observar que, apesar da presente hegemonia cristã do período imperial, outras religiões se faziam presentes ao ponto do governo

negociar espaços para outras práticas religiosas por meio da Constituição de 1824, que manteve a religião católica como oficial, mas permitia cultos domésticos das demais religiões:

> Art 5º: A Religião Católica Apostólica Romana continuará a ser a religião do Império. Todas as outras Religiões serão permitidas com seu culto doméstico, ou particular em casa para isso destinadas, sem forma alguma exterior de Templo. (MARIANO, 2011, p. 22 apud SANTOS, 2016, p. 110).

Diante deste documento legal, percebemos que a liberdade de crença era permitida, sem se cometer crime de heresia, mas a única religião a ter liberdade de culto público era a católica; isso nos leva a algumas interpretações: a) a falta de liberdade religiosa no Brasil; b) prova a resistência dos demais grupos em não aderir à ideologia cristã e c) demarca o desejo por liberdade religiosa. Todavia, o fato de se permitir a liberdade de crença foi um catalisador para que os demais grupos religiosos pudessem fomentar suas lutas por liberdade religiosa.

Não podemos deixar de observar na mídia os casos de intolerância religiosa que apresentam os adeptos das religiões de matrizes africanas como vítimas de perseguições em seus templos ou atividades religiosas públicas. Um caso recente ocorreu Cemitério de Maruí, no bairro Barreto, em Niterói (02/11/2018), que envolve um grupo de pelo menos 30 fundamentalistas evangélicos, intitulados "evangélicos do arrastão de Jesus", como comenta um dos adeptos da umbanda presentes no local[30]. Os integrantes do arrastão de Jesus interromperam com gritos e orações cerca de 15 adeptos da Umbanda e Candomblé de participar de um culto público de sua religião. O fato ocorreu no dia de finados. De acordo com a notícia que se baseia numa filmagem anônima de um minuto e dezessete segundos, homens e mulheres vestidos com camisas amarelas, invadem a área em que os seguidores das religiões de matrizes africanas estavam próximos a túmulos numa localidade conhecida como Cruzeiro e aos gritos de "Jesus tem o poder", "o nome de Jesus é poderoso", "o demônio sai" e "feitiçaria sai", os umbandistas e candomblecistas acabaram se dispersando. Observe a imagem do ocorrido:

[30] Infelizmente as matérias jornalísticas que apresentam o fato da intolerância não definiram especificamente os fundamentalistas religiosos informando apenas que eram evangélicos. Nesta pesquisa utilizaremos o termo fundamentalista evangélico para distinguir esses que praticam atitudes reacionárias, de intolerância religiosa, daqueles evangélicos que não praticam.

IMAGEM 3

Vídeo de Evangélicos expulsando fieis das religiões de matrizes africanas



Fonte:https://odia.ig.com.br/rio-de-janeiro/2018/11/5590154-video-de-evangelicos-expulsando-fieis-de-religioes-africanas-de-cemiterio-de-niteroi-viraliza-e-provoca-reacoes.html#foto=1. Acesso:03/12/18.

Interessante o fato de os manifestantes fundamentalistas evangélicos utilizarem, todos, camisa amarela. Pode-se pensar numa aliança político-ideológica entre tais manifestantes e a atual conjuntura política de nosso país. Não podemos esquecer que os apoiadores da candidatura do presidenciável Jair Bolsonaro também usavam camisetas na cor amarela e traziam o discurso do fim da corrupção e restituição da ordem. Baseados nessa conjuntura, podemos afirmar que **os** manifestantes estariam imbuídos de desejo semelhante dos grupos políticos de impor sua ordem e visão de mundo aos demais participantes.

Embora pareçamos viver uma liberdade cultural/religiosa, existem disputas de poder nesse meio que não são assumidas abertamente e nos mantém inertes à verdadeira prática da tolerância religiosa. Para Bobbio (2004), o conceito de tolerância em seu significado histórico representaria a convivência entre diferentes crenças religiosas e condições políticas. Tolerar implica na existência de um discurso verdadeiro que aceita conviver com outras verdades opostas.

O problema em praticar a tolerância reside no fato de ter que não apenas conviver, mas aceitar outros discursos como verdadeiros. Quando não se aceita outra verdade abre-se espaço para práticas de intolerâncias que para o autor podem derivar de convicções em que só se aceita uma visão de mundo, muito comum em debates religiosos, mas há casos que derivam de atitudes de preconceitos advindos de tradições ou costumes, ou por lideranças autoritárias cujos discursos são aceitos sem haver nenhuma crítica. No caso brasileiro, atitudes de intolerância religiosa estão nos debates ideológicos, mas possuem muita carga de preconceito pelo costume histórico de se colocar a história e a cultura do sujeito negro como uma demarcação negativa, pelo simples fato de se incorrer a julgamentos pseudocientíficos a respeito da invenção hierárquica dos grupos que compõem nossa sociedade. Portanto, aceitamos a conclusão de Bobbio (2004) de que atitudes de intolerância são na verdade caráter de um comportamento discriminador, porque o "*mal-estar diante de uma minoria (...) deriva de preconceitos inveterados, de formas irracionais, puramente emotivas, de julgar homens*(...)" (BOBBIO, 2004, p.86).

Em momentos de rupturas hegemônicas abre-se espaço para questionamentos, nos afirma Bobbio (2004), que assim grupos marginalizados em suas práticas discriminadas enxergam a possibilidade de projetar sua convivência num ambiente mais tolerante. Mas o autor deixa claro que a conduta tolerante nem sempre quer dizer concordância; ela pode designar também indiferença. Nesse sentido, atribuímos pouca comoção e silêncio da sociedade a respeito dos casos de intolerância cometidos contra as religiões de matrizes africanas, já que tolerar não significa sempre estar disposto a defender o direito a convivência entre as diversidades, muito embora tenhamos casos nesse perfil.

Bobbio (2004) avança na classificação desse conceito afirmando que aquele que é tolerante assim o seria "não por boas razões, mas por más razões[31]". Para o autor, o perfil das más razões explica-se por não se dar importância à verdade de outrem, mas verificamos nova, mas nem tanto assim, a estratégia que tem se configurado no cenário

[31] Reiteramos através da leitura de Bobbio (2004) que a história provou que atitudes de intolerância, concretizadas em perseguições religiosas, por exemplo, são contraproducentes, no sentido em que ao invés de esmagar o outro, reforça-o em suas convicções, pois há necessidade em se defender. Já a tolerância, ao suportar o outro, inibe sua propagação, por não permitir seu reconhecimento de luta para sobreviver, pois se aceita a existência, por mais que seja contraditória essa perspectiva, o tolerante indiferente também fere a existência das minorias porque não luta ao lado delas.

da diversidade religiosa brasileira no sentido em que observamos uma “antropofagia” do universo religioso afro-brasileiro dentro do neopentecostalismo principalmente, mas visitado pelos adeptos do pentecostalismo principalmente em programas de TV e rádio que tem como pauta as sessões de descarrego ou de libertação. Contudo embora se esperasse atitude de tolerância por se compartilhar determinados repertórios ritualísticos, tal como pensaram Mariano (2015) a respeito do neopentecostalismo, uma doutrina sincrética ou Patrícia Birman (2012) uma doutrina da bricolagem, encontramos nesse meio a disputa pelo repertório da magia como mediadora das soluções das aflições de nossas vidas.

A sociedade brasileira sempre foi marcada por disputas silenciosas, mas consistentes entre grupos religiosos hegemônicos ou periféricos. De fato, como conduzida em sua argumentação, Santos et. al. (2016) percebe que novos preceitos a respeito da questão religiosa brasileira só foram possíveis com o estabelecimento da República Federativa Brasileira em 1891, mas precisamente com a consolidação da Primeira Constituição Republicana que respeitou o internacional direito a liberdade religiosa, já sancionado no ano de 1890 pelo Decreto 119-A, ato do governo provisório.

Embora a Constituição de 1891 apresentasse mudanças importantes no quesito religião, afirmando a separação do Estado da Igreja em que o país passou a admitir o título de país laico proibindo-se propagandas religiosas de todo tipo, ainda é possível encontrar nas recepções das instituições públicas símbolos da religião católica como imagens de santos, pinturas religiosas referentes ao cristianismo, ou mesmo grupos de orações e atitudes de intolerância com os demais grupos religiosos nessas instituições, a princípio laicas. O famoso lema “leis para inglês ver” sob novos parâmetros, que de fato prejudicava a concretização do direito constitucional da liberdade religiosa para aquele que não fosse católico, na medida em que as autoridades que deveriam zelar pela constituição eram as primeiras a ignorar as denúncias e fazer valer o direito.

Em meados do século XX, as investidas eram promovidas pelo Estado, que perseguiam grupos ligados aos cultos afro-brasileiros levantando a bandeira dos ideais da ordem pública como podemos perceber na passagem a seguir, retirada do relatório encaminhado à Organização das Nações Unidas em 2009 pela Comissão de Combate à Intolerância Religiosa, do qual Cunha (2012) se apoia para comprovar a intolerância religiosa:

> O Estado brasileiro utilizava-se de suas polícias para prender, invadir casas e quebrar objetos litúrgicos daqueles que "entoavam seus atabaques para agradar os deuses e rememorar seus ancestrais africanos". O candomblé e a umbanda, como se denominam as religiões de origem africana, eram oficialmente proibidos no Brasil, na forma da Lei. Esta proibição, por parte do Estado brasileiro, durou quase um século no período republicano. (CUNHA, 2012, p.5).

Nesse sentido, as religiões perseguidas e impronunciáveis, como era o caso da umbanda e candomblé passaram a ser permitidas em lei, contudo muito havia que ser feito para que tais denominações religiosas pudessem desfrutar desse direito, pois a existência de uma lei não era de todo garantia da prática. Havia o direito à liberdade religiosa, mas não à liberdade de prática propriamente dita quando o problema passou a ser a defesa da moral e bons costumes, ou as suspeitas de charlatanismo. Hoje em dia envolve-se a Sociedade Protetora dos Animais contra os "sacrifícios de animais" e as posturas da Lei do Silêncio. Mais uma vez, confirmamos as ações estatais induzidas por interesses sociais hegemônicos de orientação religiosa, leia-se cristão, se manifestando contra a ritualística de outras religiões, nesse caso, leiam-se religiões de matrizes africanas.

Entretanto, mesmo passado o período de perseguição e destruição de templos religiosos do candomblé e umbanda, não houve o fim da estigmatização e da violência contra os fieis destas tradições religiosas, pois recentemente com o lema da "extirpação do mal", como nos conta Cunha (2012), grupos religiosos fundamentalistas, contudo as demais categorias de evangélicos, que não se posicionam contra o discurso demoníaco, ajudam a projetar o imaginário demoníaco sobre as religiões de matrizes africanas abrindo espaço para ações violentas sobre seus fieis e aos seus espaços sagrados.

O avançar dessa história é percebido somente com a Constituição de 1988, considerada "Constituição Cidadã", quando o direito de possuir ou não uma religião é demarcado com maior ênfase. Vejamos:

> Artigo 5º [...] VI – é inviolável a Liberdade de consciência e de crença sendo assegurado o livre exercício dos cultos religiosos [...] e, garantida na forma da Lei, a proteção aos locais de culto e suas liturgias;
> VII – [...] é, assegurada, nos termos da Lei, a prestação da assistência religiosa nas entidades civis e militares de internação coletiva;

> VIII – [...] ninguém será privado de direitos por motivo de crença religiosa ou de convicção filosófica ou política, salvo se as invocar para eximir-se de obrigação legal a todos imposta e recusar cumprir prestação alternativa, fixada em Lei.
> Artigo 19 – É vedado à União, aos Estados, ao Distrito e aos Municípios: I – estabelecer cultos religiosos ou igrejas e subvencioná-los, embaraçar-lhes o funcionamento ou manter com eles relação de dependência ou aliança, ressalvada, na forma da Lei, colaboração de interesse público. (MARIANO, 2011, p.104, apud, SANTOS et. al., 2016, p. 113)

Santos et.al. (2016) afirma que, mesmo com a Constituição Cidadã, nosso país, nos últimos 24 anos, tem passado por uma intensa reconfiguração no âmbito religioso, na medida em que, de uma postura hegemônica, a Igreja Católica hoje tende a reforçar uma conduta de tolerância junto a outros segmentos religiosos contra atitudes de intolerância em prol da democracia religiosa diante do aumento dos casos de intolerância religiosa em nossa sociedade. Inclusive intolerância sentida pelo próprio catolicismo, como foi o caso do "chute na Santa". O episódio ocorreu em 1995, no qual um pastor da Iurd chutou a imagem de Nossa Senhora Aparecida, justamente em seu dia, 12 de outubro, durante um programa religioso na Rede Record. A cena foi divulgada em rede nacional pela Rede Globo, potencializando a ideia genérica que já se fazia dos grupos neopentecostais como fundamentalistas e intolerantes.

Vale ressaltar que as maiores vítimas das atitudes de intolerância religiosa estão ligadas aos grupos umbandistas e candomblecistas, porém o comportamento da Igreja Católica ora se aproxima da diversidade religiosa ao flertar com o tema da tolerância demonstrando assim apreço com a ordem democrática, ora não sinaliza postura mais rigorosa diante dos casos extremos de intolerância religiosa, como os ataques aos terreiros ou a violência cometida contra grupos de matrizes africanas. A neutralidade nas ações parece demonstrar interesse em prevalecer o ideal hegemônico cristão.

Para Cunha (2012), apesar das legislações, como importante canal para promoção dos direitos à diversidade e liberdade de credo e culto, episódios de violência contra religiões de matrizes africanas eram como ainda são registrados. A autora recorre a Montero (2006) para frisar como se desenvolveram os consensos históricos a respeito do pluralismo religioso aceito em lei, porém negado na repressão médico-legal ou em termos de moralidade pública. O que era aceito e o que era rejeitado resulta das particularidades de como o Estado e a sociedade civil interpretavam as práticas religiosas diferentes do que era pregado pelo cristianismo. As práticas religiosas eram

codificadas ao sabor das interpretações sociais que sofriam influência da hegemonia cristã perpassada por um racismo religioso que interpretava as práticas dos pais e mães de santo como mágicas ferindo a integridade do saber acadêmico medicinal, por exemplo.

Não só no púlpito querem atuar os grupos evangélicos, segundo Giumbelli (2015). Tais grupos acabam conduzindo a concretização de um projeto político de expansão dos valores cristãos imbuídos de moralidade civil, nas mais diversas esferas sociais, políticas e culturais. Um bom exemplo é o espaço escolar e a imposição do Projeto de Lei Escola Sem Partido[32] que tem mobilizado setores diversos em oposição a este projeto que se popularizou no meio da oposição como "Lei da Mordaça"[33], como forma de denunciar as limitações de conteúdos que a escola pode vir a sofrer.

Numa onda reacionária a atual sociedade brasileira tem demonstrado apreço por discursos mais conservadores de cunho religioso, para a autora Patrícia Birman (2012), a esfera religiosa longe de ser um obstáculo ao projeto secular foi um apoio para se conduzir e manter regimes democráticos, aos olhos dos intelectuais de base marxista da década de 1960 e hoje projeta interesse mais conservador:

> Os religiosos, longe de estarem sempre opostos às causas sociais e à democracia, ao contrário, teriam tido, segundo alguns desses intelectuais, um importante papel nos países do leste para a sua restauração, frisaram. Além disso, a Teologia da Libertação já tinha se constituído como referência nos países da América Latina. (BIRMAN, 2012, pág.212).

Dessa forma, podemos averiguar uma tendência não só brasileira, mas que pode inclusive ultrapassar o contexto ocidental de que política e religião sempre tiveram seus projetos imbricados.

De acordo com Reginaldo Prandi e Renan William dos Santos (2017) A bancada evangélica:

---

[32] "O projeto de lei Escola Sem Partido (ESP) busca tratar da liberdade de crença, de aprendizagem e do pluralismo de ideias no ambiente acadêmico. Prevê a proibição do que chama de "prática de doutrinação política e ideológica" pelos professores, além de vetar atividades e a veiculação de conteúdos que não estejam de acordo com as convicções morais e religiosas dos pais do estudante". https://politica.estadao.com.br/blogs/estadao-verifica/entenda-o-que-propoe-o-programa-escola-sem-partido/. Acesso: 22/04/2019.

[33] O termo Lei da Mordaça refere-se ao PL Escola Sem Partido, como forma de criticar o movimento que na visão da oposição o PL é inconstitucional.

> trata-se de um grupo suprapartidário, composto por congressistas ligados a diferentes igrejas evangélicas, tanto do ramo histórico ou de missão como do pentecostal e neopentecostal, que atuariam em conjunto para aprovar ou rejeitar a legislação de interesse religioso e pautar diversas discussões no parlamento brasileiro. Seu nome oficial é Frente Parlamentar Evangélica, mas essa frente é correntemente chamada de bancada evangélica pela mídia, pela literatura científica, pelo Departamento Intersindical de Assessoria Parlamentar (Diap) e por seus próprios membros. (PRANDI e SANTOS, 2017, p.187).

Por meio de seu ativismo conservador, a bancada evangélica traz uma demanda baseada em valores moralistas como a rejeição aos direitos dos "homossexuais, dos comunistas, das feministas, da liberalização do aborto, do uso de drogas e de outros temas contrários à moral pregada por suas igrejas" que, segundo os autores acima citados, estão de acordo com interesses de setores populares "não habituados a separar as esferas da política e da moralidade privada" (PRANDI E SANTOS, 2017, p.187-188).

Dessa forma, entendemos que um governo que deveria zelar pela diversidade e laicidade está mais para dar tratamento privilegiado àqueles que fazem parte de sua congregação e não para a sociedade brasileira que se apresenta diversa em suas questões culturais e de gênero.

Uma verdadeira batalha já vencida pela instituição moderna nos diriam os autores Prandi e Santos (2017) porque acreditam que, apesar de termos uma representatividade evangélica no setor político, a racionalização do Estado que já conquistamos não deixaria determinadas questões serem aceitas por todo um contexto social, "nenhuma religião teria, nas atuais condições sociais, capacidade de alterar os fundamentos e os aportes que regem o funcionamento e a reprodução das instituições sociais modernas" (PRANDI e SANTOS, 2017, p.208). "Se mesmo quando eram mais poderosos os líderes religiosos de denominação católica foram incapazes de barrar diversas liberalizações no plano da moral e do comportamento, que dirá hoje" (PRANDI e SANTOS, 2017, p.209). A frase anterior apenas reforça a concepção de que sempre haverá imposição ideológica de um grupo dominante, mas sempre seguirão na contramão as ideias de grupos minoritários.

Mesmo com a afirmação dos autores de que a influência religiosa na política causará um impacto reduzido, sabemos do embate que ocorre principalmente em

pequenas ações cotidianas, nas relações sociais, daquilo que não se concretiza nas esferas governamentais, pelo menos a princípio, mas intimida e afeta as vítimas reais do mundo das ideias. Não podemos esquecer o caso do capoeirista Mestre Moa do Katendê, que foi assassinado numa briga por disputa e imposição partidária do apoiador de presidenciável Jair Bolsonaro na época das eleições presidenciais de 2018. No caos supracitado, nenhuma concretização de mudança política havia sido confirmada, mas abriu-se brecha para um comportamento real ligado a simples possibilidade de se agir desse ou daquele modo, mesmo sem haver nenhuma legalidade como base.

2.5 Intolerância religiosa e educação

Por meio deste contexto enxergamos a dualidade bem e mal presente no cotidiano da vida de um evangélico. O grande problema é a discriminação que os grupos mais fundamentalistas promovem contra as religiões de matrizes africanas, pois ao invés de negarem a ritualística africana[34], o discurso neopentecostal institucional constrói um universo simbólico em que as entidades das religiões afro-brasileiras são traduzidas como a referência demoníaca contida na Bíblia. Aliás, a leitura da bíblia no meio neopentecostal não é algo fundamental; o dogmatismo não se restringe ao livro sagrado, sendo privilegiadas algumas passagens bíblicas e a interpretação das mesmas. Sua empreitada passa a ser condenar os não evangélicos e libertá-los logo em seguida.

As leituras fundamentalistas das religiões evangélicas sobre a cultura africana e afro-brasileira foram projetadas em antagonismos e contradições, de um lado, o bem e, do outro, o mal. A respeito desta interpretação, precisamos levar em conta a historicidade da construção do discurso do grupo social que se coloca como correto e inquestionável ao ponto de interferir na vida social, cultural, curricular e política de nossa sociedade e na aprendizagem de jovens que acabam recusando participar de atividades curriculares a respeito da História e Cultura dos Africanos e Afro-brasileiros por não acharem certo conhecer determinados itens de determinadas culturas.

[34] Para Emerson Giumbelli (2015) a visão neopentecostal concorda com a ontologia afro-brasileira, mas operam numa lógica invertida, parafraseando o autor num sincretismo as avessas, porque ao invés das entidades afro-brasileiras solucionarem problemas e abrirem caminhos dos adeptos são, na visão neopentecostal, atraídas para serem exorcizadas porque são portadoras do mau.

A atual ministra que assumiu o Ministério da Família e Direitos Humanos do Brasil, através da indicação do presidente Jair Bolsonaro é a Pastora Damares Alves, que tem a convicção de que existem assuntos de ordem religiosa que não podem ser inseridos no quesito "cultura afro-brasileira", apesar de estes itens fazerem parte do que propõem as Leis 10.639/03 e 11.645/08[35]. A ministra não acredita ser prudente a moral e cidadania das futuras gerações aprender sobre alguns assuntos pertinentes ao universo africano e/ou afro-brasileiro. Em um de seus pronunciamentos, ainda como pastora num culto de domingo na Igreja Batista da Lagoinha, localizada na rua Manoel Macedo, 360. São Cristóvão, Belo Horizonte/MG, Damares trouxe, no dia 01/05/2016, para seu discurso o tema: Infância Protegida. Para ela, as crianças correm um risco ao aprenderem sobre a cultura religiosa afro-brasileira.

Em seu discurso, ela se apresenta como pastora e mãe; assim cria um duplo vínculo com sua plateia evangélica, pelo fato de ser uma representante do dogmatismo cristão e por ser mãe e temer a educação social de "seus filhos". Afirmando ser Jesus Cristo a salvação, a pastora confirma a hegemonia cristã, impedindo que outros universos culturais sejam percebidos. Outro fato interessante em seu discurso é que ela introduz reflexões políticas num ambiente religioso; isso muda o perfil de narrativa religiosa concentrada antes apenas no sagrado, mas atualmente se pauta nas questões sociopolíticas. Ao dizer: "Os governantes corruptos que se cuidem" e "a Igreja Evangélica acordou", a pastora era seguida por salvas de palmas ou gritos de aleluia e concluía que os resultados políticos ou sociais seriam a resposta de Deus por conta das orações dos fieis.

Retornando à questão do ensino da cultura afro-brasileira e indígena, de fato não há uma definição direta para o conceito de cultura na Antropologia, porém ao avaliarmos um dos pioneiros da antropologia, Edward Tylor (1832-1917), sua proposta conceitual é de que cultura incluiria conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, costumes ou quaisquer outras capacidades ou hábitos adquiridos pelo homem como membro de uma sociedade". (1871, p.1). Nesse sentido, o discurso da pastora corrobora com uma visão reducionista da categoria cultura africana e afro-brasileira a partir do momento em que se incomoda com a aprendizagem da mitologia africana, pois

[35] A primeira faz referencia ao estudo da História e cultura africana e afro-brasileira e a segunda refere-se a cultura indígena.

nem a classifica por ordem cultural, por exemplo. Afirmando não ser a escola um lugar para se aprender certas coisas e de que alguns profissionais da educação estariam burlando a lei e, mais, se as crianças estão aprendendo sobre religião afro-brasileira nas escolas: “as Bíblias deveram voltar para as escolas no Brasil. Se Olurum pode ser invocado nas escolas, Jeová pode ser invocado também, se o Estado é Laico deve ser Laico para todo mundo também no Brasil (...)” (Fonte: https://www.youtube.com/watch?v=90vC8CfhX0U – Acesso: 10/12/18).

Cremos estar existindo um equívoco interpretativo por parte da pastora em associar diversidade de aprendizagens com doutrinação religiosa; aprender sobre Olurum não significa seguir Olurum; significa aprender sobre a diversidade religiosa que existe no Brasil que sempre foi marginalizada nos conteúdos escolares. Ademais, não podemos esquecer que temas como Cristianismo, Era da Cristandade Europeia, Catequese indígena, Padroado, Tribunais da Inquisição e Reforma Protestante sempre foram mencionados nos conteúdos históricos, e que sempre se celebrou a Páscoa e Natal como temas culturais transversais nas escolas e disso não reclamamos porque faz parte da “cultura brasileira”, contudo ao trazer a abordagem de como os povos africanos pensam sua relação com o sagrado é visto como transgressor da lei sobre cultura da África e dos afro-brasileiros.

Há equívoco no discurso da pastora Damares Alves porque se quer defender uma única pauta de ensino que valorize os valores cristãos travestidos de moral e bons costumes. Todavia haja um equívoco, o simples fato do pronunciamento ser de uma liderança religiosa, que fala com eloquência, interfere na forma de interpretação de seus seguidores, visto a sequência de salva de palmas e gritos de aleluia seguidos após cada entonação de voz ou silencio estratégico aprovando o discurso da pastora. Não seria errado pensar numa postura de intolerância velada, silenciosa ou apática aos dramas das religiões afro-brasileiras advinda dos seguidores desta pastora a respeito do que se ensina sobre a cultura africana nas escolas.

Vejamos parte do discurso de Damares Alves:

Trecho do discurso de Damares
NÓS >nós temos< duas leis agora, recentemente irmãos↑ que foram sancionadas >recentemente<, uma em 2003 e outra em 2008 que >obriga< o ensino da cultura AFRO e da cultura indígena↑ nas escolas. OK LEGAL as escolas tem que realmente ensinar sobre a cultura indígena↑ e sobre a cultura afro, a contribuição que os africanos trouxeram para o Brasil: MAS fomos atrás↑ do material↑ e descobrimos↑ que estão burlando a lei- Não estão ensinando cultura afro- estão ensinando religião↑ afro nas escolas: >desrespeitando< a fé das crianças cristãs- e de forma obrigatória e não é em aula de religião↑ >porque< aula de religião é facultativa mas o ensino da cultura afro ele é OBRIGATÓRIO a criança tem que fazer prova ↑ e OLHA >os livros< que eu estou encontrando PAIS nas ESCOLAS para falar de cultura afro um dos livros >olha lá↑< o carimbo do mec ((apresenta a imagem num PPT da capa do livro)) ELEGUÁ esse livro que as crianças↑ estão sendo OBRIGADAS a ler nas escolas- em nome de cultura AFRO- com todo o RESPEITO as religiões de matrizes africanas- nós estamos respeitando mas o que EU >não posso< aceitar↑ é que a escola imponha↑ a religião AFRO às crianças cristãs no Brasil↓ Olha esse >livrinho pastor↑< o livrinho começa assim: eleguá >pode passar< ((sinaliza para passar o PPT)) TUDO é de olurum, TUDO >os deuses< >os homens< >os animais< TUDO foi olorum que FEZ, com todo respeito↓ as re religiões de matrizes africanas↓ não foi Olurum ↓ foi Jeová↑ que fez todas as coisas↑ ((seguem uma salva de palmas)) ((auditório lotado))

Fonte: https://www.youtube.com/watch?v=90vC8CfhX0U – Acesso: 12/10/18.

Primeiro questionamento sobre esse discurso: sobre que contribuição a pastora pode pensar sobre os afro-brasileiros? O simples fato de se saber sobre o sincretismo religioso já é uma contribuição porque os negros foram afetados culturalmente, porém afetaram a cultura religiosa europeia; um exemplo disso foi o surgimento da umbanda. A pastora afirma que a lei estava sendo burlada, porque ao invés de cultura estava se ensinando religião. Esse assunto já foi tratado, mas vale reforçá-lo. Falar de religião é falar de cultura e nas escolas deve ser frisado o assunto como uma das variadas culturas que existem no mundo. Mais interessante é pensar que os únicos que estavam sendo preteridos eram as crianças cristãs com a obrigatoriedade da lei, não se pensa nas crianças cujas famílias são judias, candomblecistas, umbandistas, muçulmanas, espíritas e ateias, por exemplo. O que se configura é a imposição de um pensamento religioso de base cristã, que minimamente ao se sentir molestado causa intenso alvoroço denunciando o desrespeito a sua base não só religiosa quanto moral.

Outra constatação no discurso da pastora seria seu questionamento sobre o próprio Ministério da Educação e Cultura. Ao dizer: “olha lá o carimbo do MEC”, em

que enfatiza a concordância do Ministério da Educação e Cultura com o que se está ensinando nas escolas, como uma inadvertência ao ministério que concorda com tais temas sendo ensinados nas escolas.

Por fim, Damares demonstra aceitar a existência das religiões de matrizes africanas, mas não aceita o ensino dessa cultura porque confunde ensino com doutrinação. Cremos que o engano ocorra na forma como se conceituam essas duas categorias. Se a literatura pedagógica assume o ensino escolar como doutrinação, permite a confusão no ambiente escolar quando o assunto é a aprendizagem cultural de diferentes grupos numa sociedade pautada num pensamento hegemônico cristão. Há de fato um problema conceitual, pois ensino escolar não deve ser associado à doutrinação.

O questionamento levantado por Silva (2015) sobre o fato de as denominações pentecostais preferirem atacar as religiões de matrizes africanas que, de acordo com o Censo Demográfico do IBGE do ano 2000, não somaram juntas 2% da população brasileira é bastante intrigante. O autor indaga: "Por que a escolha dessas religiões como principal alvo?" Mais adiante ele comenta: "...não seria muita pólvora para pouco passarinho?" (SILVA, 2015, p.193). De fato, nem tanto, porque declarar guerra aberta aos católicos, que representam aproximadamente mais de 70% da população, seria enfrentar tensa dificuldade de projeção dos evangélicos no futuro, por exemplo, o episódio do "chute na santa" teve repercussões muito negativas a imagem que os evangélicos queriam projetar sobre si mesmos.

Entretanto, atacar religiões afro-brasileiras, segundo Silva (2015), mas do que estratégia de proselitismo junto às populações economicamente simples e propensas a seguir as religiões afro-brasileiras seria uma forma de manter as mediações mágicas e a experiência do transe religioso aos mesmos grupos anteriormente seguidores das religiões afro-brasileiras que atualmente recorrem ao neopentecostalismo como forma de continuar experimentando o avivamento pelo corpo sob uma nova ótica mais aceitável ao sistema ideológico baseado na supremacia cultural eurocêntrica; portanto à manutenção da cultura cristã como modelo a ser seguido.

O que precisa ser esclarecido é o fato do conhecimento de uma determinada cultura não significar adesão. O conhecimento não força o compartilhamento, conhecer e não compartilhar é uma opção. Mas por que o comportamento desses grupos tem

consistido em boicotar as atividades, ou mesmo insultar aqueles que se propõem a fazê-las não se mostrando abertos ao diálogo ou pelo simples fato de conhecer a diversidade?

Atualmente, a inserção dos indivíduos na sociedade vem ocorrendo de forma fragmentada. Os grupos têm se formado por afinidades socioeconômicas e culturais; a lógica do mundo atual parece não aceitar a interação entre os divergentes, criando obstáculos para o conhecimento do outro, daquilo que é diferente. Nesse sentido, ocorre o reforço de uma postura excludente, levando a que os setores orientados por uma visão evangélica de visão fundamentalista se recusem a travar contato com noções de mundo distintas das suas, buscando alienar-se do mundo que o cerca.

CAPÍTULO 3 – A ESCOLA COMO ELEMENTO NA TRANSFORMAÇÃO DA SOCIEDADE: O CASO DA LEI 10639/2003

O objetivo central desse capítulo consiste em formularmos uma abordagem sobre como a escola pode se tornar um órgão inserido no processo de manutenção das ideias e valores voltados para o interesse dos setores dominantes e sobre como pode ser também um local que pode favorecer um processo de transformação da sociedade, através da lei 10639/2003.

3.1 – Um problema de memória e construção de identidade

Iniciamos essa parte do texto com as seguintes indagações: (a) Por que os elementos da ancestralidade religiosa africana não se concretizaram como um ponto de referência da memória para a coletividade afro-brasileira? (b) Por que a cultura afro-brasileira não é referência cultural positiva na memória da sociedade brasileira? Pudemos percebemos na análise de das reportagens, dos questionários e das entrevistas preconceito nem sempre direto, mas um receio latente em se apresentar um conteúdo que abordasse a temática religiosa de matriz africana, tal constatação provocou interesse em pensar sobre o problema da memória na construção da identidade, pois há pouca reflexão crítica por trás desse preconceito.

Segundo Nora (1993), em Lugares de Memória, há para cada grupo um ponto de referência a seus aspectos culturais, tais pontos de referência seriam os monumentos que formam os lugares de memória, como por exemplo, o patrimônio arquitetônico, as paisagens e datas, os personagens, as tradições e os costumes de uma sociedade. Para as tradições afro-brasileiras ligadas à religiosidade, os lugares de memória seriam os terreiros de umbanda e candomblé, por exemplo, pois frequentar o terreiro significa demarcar patrimônio material e imaterial dando alicerce à memória da coletividade negra, diferente dos grupos negros evangélicos que têm a referência do cristianismo como base de sua identidade, nesse sentido suas igrejas e monumentos cristãos seriam sua base de apoio para memória de grupo.

Nesse sentido, a opção religiosa de um negro, sendo cristã, o afastaria de uma memória cultural alicerçada na mitologia africana, pois estaria atrelada a cultura religiosa de tradição europeia – visto que o cristianismo seguido no ocidente é baseado na cristandade europeia e posteriormente na reforma protestante, também fruto da tradição europeia. Por isso, refletimos a respeito da não aceitação dos negros sobre seu vínculo cultural africano, igualmente entendemos as rejeições dos grupos brancos ou mestiços a respeito da cultura afro-brasileira.

Disso concluímos que, na modernidade, os negros foram perdendo o vínculo com sua cultura em razão da diáspora e imposição cultural, por outro lado os brancos não aceitavam a cultura de base africana por ser identificada como cultura inferior. Daí resultou a formação de uma memória negativa em relação à cultura africana e posteriormente afro-brasileira, ou a perda de memória propriamente dita, por parte de alguns.

De acordo com os contemporâneos de Pollak (1989), memória seria a operação consciente e coletiva dos acontecimentos e das interpretações do passado que se quer guardar. A memória define e reforça as fronteiras de lembranças entre os grupos. Então se referir ao passado mantêm os grupos coesos. Nesse sentido, a conversão forçada, uma das estratégias da colonização, prejudicou a manutenção identitária dos negros a sua cultura ancestral, nesse processo a memória cultural foi esquecida, silenciada, sofrendo apagamento histórico ao ponto de ser rejeitada completamente. Para Pollak (1989), nossa memória é estruturada por diferentes pontos de referência e está inserida na memória da coletividade a que pertencemos, se a coletividade a qual pertencemos restringe algumas histórias e culturas ao esquecimento acaba prejudicando a noção de pertencimento cultural e a afeição ao conhecimento.

Os afro-brasileiros representam uma coletividade cultural, assim como os indígenas e brancos. Contudo, a expressão cultural afro-brasileira se estruturou sob a ótica ideológica racista de caráter cristão, primeiramente rejeitada no contexto colonial, mas mantida de forma subjulgada sob a ótica da democracia racial que num discurso da igualdade manteve as expressões culturais afro-brasileiras sempre a margem da sociedade dificultando a observação crítica a respeito da situação de dominação cultural que existe em nossa sociedade.

A cultura e a mitologia religiosa africana que vêm sendo alvo de discriminações em nossa sociedade, inclusive por parte de pessoas negras e mestiças que não se identificam com essa cultura, resulta na falta de adesão dos grupos negros e mestiços em querer preservar um patrimônio cultural religioso africano.

Para Pollack (1989), os elementos que constituem a memória individual ou coletiva seriam os acontecimentos vividos pessoalmente, ou por tabela. Ao analisar o estudo de Caputo (2012) a respeito das crianças criadas dentro do candomblé, percebemos o sentimento de pertencimento de grupo, porque essas crianças vivenciam a rotina de sacralização dos cultos das religiões de matrizes africana. Assim, entendemos que experienciar acontecimentos pertencentes a um grupo de forma positiva é criar imaginário e sentimento de integração de grupo do qual sentimos fazer parte.

Nessa perspectiva, a escola deve promover experiências de aprendizagem positiva a respeito da cultura africana e afro-brasileira com objetivo de inibir intolerâncias e preconceitos. De acordo com Pollack (1989), a noção de pertencimento ocorre pela socialização que projeta ou promove identificação entre as pessoas; seria o caso de herdar uma memória, como nos afirma o autor, ou participar de uma aprendizagem significativa como nos informa Gomes (2007), que possibilita interação com aquilo que se aprende, sendo um possível caminho para mudar nossa forma de ver a cultura afro-brasileira.

Assim, a memória é constituída por pessoas e lugares, na análise de Pollack (1989). A escola pode ser esse local em que experimentamos novos conceitos a respeito da diversidade. Para o autor, os grupos inspirariam os sujeitos a se identificarem com sua história, os mais velhos influenciam os mais novos em sua visão de mundo; e os lugares de memória seriam ligados a uma lembrança por se forjarem locais de comemoração, os chamados monumentos históricos que necessariamente não precisariam ter sido criados por uma experiência direta podem também ser compartilhados por tabela, como ocorre com as crianças que frequentam os terreiros das religiões de matrizes afro-brasileiras que possuem uma visão de mundo positiva em relação a esta cultura.

Numa sociedade, como afirma Nora (1993), que tende a reconhecer indivíduos idênticos, influenciados pela memória oficial hegemônica que oculta a diversidade das experiências vividas por diferentes grupos, os lugares de memória seriam os “sinais de

reconhecimento e de pertencimento de grupo" (NORA, 1993, p.13), mas sabemos que a diversidade estaria comprometida se não houvesse o reconhecimento à própria diversidade, restando a determinadas culturas discriminadas viver à margem do sistema, ou mesmo desaparecerem.

Assim sendo, num sentido simbólico, comemorar é garantir recordação positiva por parte daqueles que não participaram da história oficial em si, todavia acreditamos que reconhecer valor positivo à cultura afro-brasileira, inclusive ao aspecto religioso enquanto atributo cultural é permitir formação de memória positiva criando novos conceitos a respeito do tema. Infelizmente, o que percebemos é um ataque partido de grupos fundamentalistas ligados às religiões pentecostais e neopentecostais à cultura afro-brasileira que pode contribuir para a inibição da formação de novo paradigma sobre tal cultura, mantendo-se a aceitação e recordação negativa sobre a mesma.

Por isso identificamos importância da escola como um local possível a se repensar a maneira como historicamente tratamos a cultura afro-brasileira a fim de promover novo debate sobre esse assunto, pois, sob o ponto de vista de Halbwachs (2006), para lembrar precisamos assumir identificação com algum grupo, pois a memória é coletiva, mas historicamente um pensamento foi cunhado provocando identificação negativa sobre a cultura afro-brasileira, nesse sentido nos resta investir numa aprendizagem significativa provocando reflexões do por quê das discriminações a respeito da cultura afro-brasileira ampliando os horizontes para além do que o fundamentalismo nos permite enxergar. Se negamos a cultura afro-brasileira em vários aspectos, criamos um tipo de identificação negativa e a memória projetada também será negativa, então cabe provocar reflexões através de discussões de aprendizagem para promovermos nova configuração sob a cultura afro-brasileira.

Halbwachs (2006), precursor nos estudos de memória, recorre à análise de memória individual e coletiva observando que os testemunhos históricos só fazem sentido para o grupo que guarda relação com o que está sendo testemunhado, pelo fato da experiência ser vivida em comum. Dito isto, sabemos que o discurso da intolerância religiosa sofrida pelos adeptos das religiões de matrizes africanas acaba não surtindo efeito de reflexão aos demais grupos que não tenham vivido o acontecimento em comum. Então, como fazer com que aqueles que não tenham sofrido intolerância religiosa tenham empatia com os que sofreram?

Devemos pensar em como deve ser difícil apresentar um determinado conteúdo aos alunos que não sentem menor vínculo com o que se busca aprender. Como falar da intolerância religiosa numa turma em que a maioria não é adepta das religiões de matrizes africanas e, portanto, não teria a experiência de ter sofrido com tal comportamento hostil a sua religiosidade? Se não encaramos as atitudes de intolerância religiosa como algo negativo e ancorado numa perspectiva equânime não avançaremos e acreditaremos que este é um problema de quem pratica e de quem sofre, não sendo um problema social em que a escola deva debruçar qualquer responsabilidade. Assim, refletimos sobre a necessidade de posicionamento político, num primeiro momento, para criar as devidas estratégias pedagógicas amparadas pela Lei 10.639/2003, para num segundo momento, não serem necessárias justificativas dos professores que têm sofrido denúncias por conduzirem em sala e aula uma educação em prol da diversidade.

Nora (1993) parece concordar com Halbwachs (2006), ao afirmar que ao registrarem a memória, os grupos pretendem reunir suas experiências em comum, inclusive despertando interesses de evocação de memória independente da experiência coletiva vivida na prática. Podemos nos referir aos grupos afro-brasileiros ao evocarem memória da ancestralidade iorubá, por exemplo. A experiência em comum seria a ancestralidade africana presente nos negros e mestiços brasileiros. Mas e quanto aos negros evangélicos? Que experiência comum poderia existir entre negros evangélicos e negros adeptos das religiões de matrizes africanas? A experiência do racismo, passada por conta da cor da pele. Por mais que a história tente negar o racismo, apostando na democracia racial, a memória individual, de cada negro que tenha sofrido uma atitude racista, não será esquecida.

Segundo Nora (1993), a História faz uso da Memória tornando-a um objeto de estudo, em contrapartida a Memória faz uso da História porque a incorpora. Portanto, existe uma relação entre História e Memória, sendo ela de aproximação e distanciamento. Quando nos referimos à aproximação, podemos pensar na busca da verdade, em certa seletividade no que queremos pensar no tempo presente, também ao que queremos recordar e nas representações de algo que ocorreu.

Para Nora (1993), a distinção entre memória e história está relacionada ao fato da memória ser reconhecida como a lembrança dos indivíduos, manipulada ou não, mas sempre suscetível a evolução e ao esquecimento, já a história uma reconstrução a espera

de novas verdades daquilo que não existe mais, procura a estagnação do tempo. Notemos as Histórias oficiais que tentam transmitir uma verdade. O caráter unificador atribuído à história coloca a memória em condição de suspeita, visto que é possível se lembrar de algo com diferentes entonações levando a história a perder seu crédito cristalizador já que necessita da lembrança para contar o passado.

A história oficial de acordo com Munanga (1999) negou representação positiva sobre a identidade negra, essa realidade foi acentuada pelo desenvolvimento racista universalista do final do século XIX (Munanga, 1999, p.9) que coibia absolutamente qualquer diferença atestando valor ao ideal de homogeneidade da sociedade brasileira na figura branca do ser humano e na cultura europeia. Os grupos excluídos nessa representação não eram ouvidos, suas verdades não eram ditas, seus espaços de atuação eram negados. Ainda é possível sentir os efeitos da manipulação do discurso antirracista em benefício da nacionalidade através do discurso ideológico da igualdade e da aceitação. É compreensível perceber porque os mestiços, mesmo carregando fisicamente traços negros, não se identifiquem com eles, pois acreditam ser parte da totalidade.

Chegamos ao ponto de pensar: No contexto das sociedades contemporâneas que lugar de memória seriam visitados simbolicamente pelos grupos afro-brasileiros, que tentassem promover o resgate de uma memória positiva sobre este grupo?

O conceito de lugar de memória, desenvolvido por Nora (1993), foi pensado no contexto das sociedades contemporâneas que tenderiam a criar um sujeito sem memória, ou de uma memória espontânea. A afirmação da dificuldade de desenvolver memória justamente criaria a busca de um sentido no ser. Ao que nós pertencemos? Qual é o sentido da existência dos indivíduos? Qual seria a nossa identidade?

A busca do sujeito pelo sentido de seu pertencimento fez necessário desenvolver uma memória-histórica para recordar algo tradicional naquela individualidade dentro de um coletivo. Os espaços referenciados são importantes porque promovem encontros entre pares e promovem lembrança de um acontecimento específico para aquele grupo, fazendo ecoar suas memórias. Nesse sentido, os terreiros de umbanda e candomblé têm a função de manter integrada a coletividade para reverenciar a história religiosa e de resistência dos negros no Brasil; todavia, o espaço da sala de aula pode ser o local em que se discute o preconceito e se apresenta referenciais positivos a respeito da criação

mitológica africana como a de qualquer outro grupo étnico, como a cultura greco-romana, ou egípcia, ou as culturas indígenas.

Por mais que a cultura religiosa afro-brasileira tenha sido relegada ao anonimato e ao silenciamento pelo monopólio religioso cristão, não foi esquecida pelos grupos minoritários que ainda seguiam tal tradição; o fato de um grupo aparentemente manter o silêncio de algo, parecendo socialmente que suas tradições tivessem sido esquecidas, elas não foram. O silêncio sobre o passado não é esquecimento, é a própria resistência diante de uma sociedade que impõe discursos oficiais excludentes. Os discursos excluídos estavam sendo vividos pelo grupo na condição de fronteira; este aspecto é entendido por Pollak (1989) como uma das funções da memória que além de manter os grupos unidos, deve demonstrar importância de se manter memórias mesmo de forma subterrânea em relação ao que é estabelecido como oficial que oculta diversos grupos e suas culturas.

A maneira como a sociedade é estruturada, de um lado, a memória oficial; de outro, as memórias subterrâneas, não há como não aceitar o conceito de enquadramento de Pollack (1989). Um de seus interesses é analisar os grupos que fazem e por que fazem o enquadramento de uma memória. Estado e sociedade tornam-se portadores do direito de enquadrar determinadas memórias.

No caso em tela, Estado e sociedade há tempos rejeitaram o reconhecimento das religiões de matrizes africanas, enquadrado-as; seja pela rejeição direta com o monopólio religioso católico do período colonial e imperial, seja nas ações da polícia invadindo os terreiros de umbanda e candomblé, até com atitudes atuais de intolerância; o fato é que os adeptos dessas religiões recordavam de sua ancestralidade de forma subterrânea. O simples fato de as memórias subterrâneas poderem coexistir, mesmo clandestinamente, como é o caso das religiões de matrizes africanas, não sendo seus adeptos impedidos de professarem sua fé, mostra como é feito o trabalho de enquadramento.

Para sermos mais precisos, resgatamos o discurso da democracia racial do século XIX, como exemplo de estrutura de enquadramento. O consenso criado pelo discurso da democracia racial vislumbrava as três raças em iguais condições em nosso país, assim criava-se a ideologia da igualdade de condições, porém aquele que destoasse não seria visto como um problema de ordem social, mas pessoal.

Pollack (1989) afirma que o trabalho de enquadramento não pode ser arbitrário; deve satisfazer os grupos por meio de justificativas para que não seja tão obvia a percepção de injustiças e intolerâncias, afinal é na justificativa que repousa a organização dos grupos humanos.

Enquanto houver uma sensação de coexistência entre os grupos e suas memórias, justificada pelo conceito de tolerância, haverá harmonia social dentro de certos limites. Como bem explicou Bobbio (BOBBIO, 1992, apud MARIANO, 2015), tolerar não implica em renunciar a própria verdade, mas acaba sendo um mal necessário quando o limite da coexistência chega a atitudes de violência, nesse caso se um determinado grupo atribui para si o direito de possuir uma verdade e o dever de impô-la aos outros ocorre-se o uso da força, mas essa estratégia passa a ser usada pelos demais grupos também, então tolerar é reconhecer o direito consciente do outro de fazer suas escolhas sem que haja nisso imposição.

Em períodos de intolerância, a atitude dos grupos subalternos emerge, pois constata-se como nos disse Pollack (1989), um momento de crise que poderia implicar no esquecimento de uma determinada memória subalterna; justamente para que suas práticas não sejam esquecidas, os grupos retomam sua memória silenciada e exigem representatividade.

No desenrolar da história brasileira os grupos relacionados à cultura afro-brasileira sempre foram excluídos, mas havia sempre uma conciliação com os grupos dominantes. Pollak (1989) concorda com a formação de uma base comum e a conciliação entre os grupos, mas entende que para haver conciliação é necessário que os grupos não contemplados oficialmente aceitem as justificativas dos grupos dominantes, caso contrário ocorre uma sensação de injustiça que cedo ou tarde será cobrada pelos dominados.

A luta das minorias seria resguardar suas memórias e culturas de um possível esquecimento. Ações de resistência como denúncias, manifestações, passeatas e organizações em páginas na internet têm sido mais frequentes e mais organizadas pelos grupos minoritários. Para Pollack (1989), as memórias tornam-se vivas e funcionam como um gatilho para a organização de movimentos populares que passam a cobrar suas reivindicações. Isso visivelmente foi percebido pela comunidade carioca no ultimo dia 24 de agosto de 2017, uma ação pública contra o Decreto Lei 43.219/2017 na Câmara

Municipal do Rio de Janeiro. Grupos ligados às religiões de matrizes africanas realizaram um ato em defesa da ancestralidade africana indicando que o Decreto afetaria imensamente suas práticas de culto. É possível analisar que na memória dos grupos ligados a tal ancestralidade há a lembrança da exclusão estatal e perseguição aos terreiros.

A lembrança é transformada em ação social quando algo ocorre pondo em risco a memória de um grupo. A ação de resistência seria o limite que os grupos entendem necessário ocorrer para não serem de fato esquecidos.

Posto isso, entendemos a importância de uma abordagem qualitativa em nossa pesquisa por nos dar combustível narrativo para evidenciarmos os parâmetros culturais que emergem nos discursos dos participantes desta pesquisa. Portanto, analisar o discurso obtido nas entrevistas através da estruturação de suas narrativas será nosso caminho para avaliar a presença, ou não, dos níveis de intolerância religiosa diante da obrigatoriedade da Lei 10.639/03.

Que leituras os participantes dessa pesquisa nos trouxeram em seus discursos e narrativas a respeito da história e cultura africana e afro-brasileira? Há presença, ou não, de elementos característicos da intolerância religiosa? Seriam todos os entrevistados a favor da aplicação da Lei 10.639/03?

3.2 – Lei 10639/2003: um salto qualitativo na abordagem educacional sobre a questão racial

O objetivo dessa parte é trabalhar a historicização da luta do movimento negro pela implantação de uma educação antirracista, os objetivos da Lei 10639/2003, a importância dessa Lei. De acordo com as ações dos grupos sociais, dando preferência neste caso ao movimento negro, entendemos a luta deste grupo como um processo educacional, pois a luta do movimento negro não só pôs em xeque as distorções da ideologia da democracia racial, como indagou a própria história brasileira quanto as ações do Estado no combate as desigualdades raciais enquanto politizava a ideia de raça como potência não só como uma categoria de hierarquia. O movimento negro destacou

as singularidades da raça negra, projetou a identidade desse grupo enquanto um atributo positivo desmistificando a ideia de inferioridade historicamente construída.

Gomes (2017) nos traz uma boa definição do Movimento negro enquanto movimento social dos grupos afro-brasileiros no combate ao racismo e toda discriminação sofrida por esse grupo. Para autora:

> Entende-se como Movimento Negro as diversas formas de organização e articulação das negras e dos negros politicamente posicionados na luta contra o racismo e que visam à superação desse perverso fenômeno na sociedade. (...). Trata-se de um movimento que não se reporta de forma romântica à relação entre negros brasileiros, à ancestralidade africana e ao continente africano da atualidade, mas reconhece os vínculos históricos, políticos e culturais dessa relação, compreendendo-a como integrante da complexa diáspora africana. Portanto, não basta apenas valorizar a presença e a participação dos negros na história, na cultura e louvar a ancestralidade negra e africana para que um coletivo seja considerado como Movimento Negro. É preciso que nas ações desse coletivo *se faça presente e de forma explícita uma postura política de combate ao racismo.* Postura essa que não nega os possíveis enfrentamentos no contexto de uma sociedade hierarquizada, patriarcal, capitalista, LGBTfóbica e racista. (GOMES, 2017, pág.24).

Silva (2015) busca através da trajetória do movimento negro alicerces para identificar a construção da identidade negra em nossa História fruto da diáspora. Em sua dissertação[36] de Mestrado que versa sobre a reafirmação de identidade da juventude negra no espaço escolar, Silva (2015) afirma que o Movimento negro no Brasil oscilou entre valores eurocêntricos e a busca da negritude. Munanga (2005) nos explica que essa oscilação se deve ao contexto histórico e social em que os negros da diáspora foram forjados que nada mais foi do que o resultado do processo de dominação colonial.

Nesse sentido, os negros da diáspora viveram experiências de afirmação de sua identidade negra quando conscientes de sua história de luta, mas que esbarravam sempre nas projeções da vida material e espiritual próprias do colonizador branco causando enganações e frustrações aos negros; porque por mais que o negro se engane haverá sempre uma condição social que o lembrará de como ele é tratado de fato, como um grupo estigmatizado. Contudo, para Munanga (2005), nesta lembrança reside o

[36] Ser Jovem Negro no Ensino Médio: Significados da implementação da Lei 10:639/03 para a construção e (re)afirmação da identidade no espaço escolar (2015, pág 13)

desejo de contestação da discriminação direta ou velada que o leva perceber a importância da busca por uma identidade negra, muito embora tal busca nem sempre contrarie a dominação de fato, porém em casos contrários a história seria contada por meio de revoltas ou revoluções em que a afirmação de raça negra inspirou multidões a lutarem contra não só a discriminação mas contra a dominação estrangeira, não esqueçamos o Haiti.

Todavia, as ações do Movimento Negro que, em determinados momentos foram perpassadas por ideais de branqueamento, não podem ser desqualificadas, mas contextualizadas, visto as próprias questões de dissidência internas dos grupos que formavam o movimento negro que não pode ser identificado dentro de uma uniformidade institucional nem ideológica, mas como um "conjunto de movimentos, (organizações, associações, clubes, grupos, etc.), de negros imbuídos, com maior ou menor intensidade, na luta por melhores condições de vida, é que serão fundamentalmente responsáveis pela mudança gradual nos paradigmas étnico-raciais brasileiros (SILVA, 2015, p.14). Além das conjunturas históricas políticas – Estado Novo e Ditadura Militar – que impediram a atuação sistemática do movimento nesses períodos históricos, como nos conta o autor.

Dentro desta logística de atuação, com ou sem problemas de definição, a essência que podemos observar neste movimento sempre foi a busca pela emancipação do negro na sociedade brasileira, seja por melhores condições de vida, trabalho ou educação que nesse raciocínio levaria às duas condições anteriores, por meio de denúncias, conforme nos mostrou Silva (2015) a respeito da luta do Movimento Negro nas denuncias de atitudes discriminatórias e desiguais em que o negro era colocado em sociedade, "ou seja, rompiam e denunciavam a ideologia da democracia racial e apresentavam um amadurecimento das lutas antirracistas no Brasil" (SILVA, 2015, p.13).

Para Muller e Coelho (2013), em seu artigo A Lei 10.639/03 e a formação de professores: trajetória e perspectivas, apresentado pela revisa da ABPN, em 2013, o Movimento negro, desde cedo percebeu que a questão educacional era essencial para mudanças de paradigmas sociais para a população negra. Para as autoras:

> Dentre todas as violências às quais a população negra tem sido submetida, a exclusão do sistema educacional é, certamente, uma das mais perniciosas formas de ferocidade. Podemos destacar dois fatores

> que corroboram essa afirmativa. Em primeiro lugar, o mais obvio: com menos anos de estudo, com aproveitamento insuficiente dos poucos anos passados nas escolas, a população negra tem enorme dificuldade em reverter a sua condição socioeconômica. E o segundo, consequência do primeiro, a desigualdade no sistema educacional perpetua a condição desfavorável que os negros econcontram no mercado de trabalho. Assim, as épocas se sucedem sem que o circulo vicioso possa ser rompido e uma geração possa viabilizar condições melhores para as gerações futuras gerações. (MULLER & COELHO, 2013, p.32).

Olhando por este prisma, o Movimento Negro nos trouxe a possibilidade de discutir o racismo presente na sociedade brasileira, por atuar denunciando os preconceitos sofridos pela população negra.

Gomes (2017) menciona o movimento negro enquanto ator político que luta em prol da superação do racismo questionando o Estado e a sociedade no seu compromisso com a problemática racial, além de auxiliar a ressignificação da categoria raça tirando dela sua interpretação universal. Evidencia a raça negra enquanto protagonista de sua histórica luta, dando nova visibilidade ao componente étnico-racial afro-brasileiro, pois rompe com visões negativas e naturalizadas sobre os sujeitos negros ademais passa a enxergar potência política nas relações de poder desses atores sociais em sociedade.

Não há como não reconhecer o papel do Movimento Negro na construção de um projeto educativo antirracista que evidencie a urgência de emancipação social e política desse grupo racial. Em rápida retrospectiva, as ações do Movimento Negro foram percebidas desde o ano de 1931, com a criação da Frente Negra Brasileira, mas se quisermos contemplar outras ações de sujeitos negros que também caracterizam a luta em prol da emancipação dessa raça precisaremos abordar a histórica resistência negra no seio do próprio contexto de escravidão, com as revoltas, fugas e formação de quilombos, por mais que nesse tipo de ação não seja do Movimento Negro em si, podemos inseri-la no conceito de resistência negra aqui trabalhada.

Logo no início do século XX, a luta do Movimento Negro esteve atrelada ao campo educacional e trabalhista, visto que era preciso inserir o negro no mercado de trabalho e conferir-lhe acesso à educação como forma de conquistar ascensão social. Apesar de a educação ser o campo escolhido para a ascensão social do negro ainda perduravam visões estereotipadas e conservadoras a respeito desse elemento racial; contudo a realidade material e a necessidade de sobrevivência na sociedade capitalista,

demandava primeiro acesso à educação para posteriormente criar-se visibilidade da postura conservadora do ensino e sua falta de ligação com a questão racial que poderia ser questionada.

De fato, o movimento negro foi se construindo ao longo dos tempos e formando pauta questionadora da maneira como a escola vem conduzindo a história e cultura de seu grupo racial. Por outro lado, o Movimento Negro é educador porque, segundo Gomes (2017) ao denunciar o racismo em todas as esferas social, política, cultural, fenotípica, contribui para demonstrar o problema que existe em nossa sociedade e sensibilizar os sujeitos a repensar tal quadro.

A esfera que nos interessa nesta pesquisa é a religiosa, em sua relação no campo educacional. O racismo religioso, propagado pela intolerância religiosa, leva a sociedade a refletir em como tratamos à cosmovisão afro-brasileira de forma discriminatória e como os temas ligados a história da África e da cultura dos afrodescendentes são vistos como temas pagãos. Um fato elucidativo recente de intolerância religiosa ocorreu no reality show Big Brother Brasil 2019 e está sendo muito comentado nas redes sociais. O episódio de intolerância teria ocorrido após dois participantes negros terem se emocionado com a música "Identidade" do cantor Jorge Aragão e outro participante branco ter comentado que teria sentido um arrepio estranho quando olhava os participantes negros cantarem a música. A reportagem de o globo.globo.com nos dará mais elementos para reflexão, vejamos:

> Um dos episódios que geraram revolta nas redes sociais ocorreu no último domingo, enquanto os confinados Rodrigo França e Gabriela Hebling, ambos negros, escutavam a música "Identidade", de Jorge Aragão, emocionados com os versos "Temos a cor da noite/ Filhos de todo açoite/ Fato real de nossa História". O participante Maycon Santos afirmou ter sentido um "arrepio estranho".
> — Cumprimentei (a Gabriela e o Rodrigo), conversei e, de repente, senti um arrepio. Começaram a tocar umas músicas esquisitas. Olhei para os dois, num sincronismo legal. Achei legal, juro por Deus. De repente, comecei a olhar e escutar uns negócios. "Não faça igual a eles." Aí veio Jesus Cristo na minha mente. "Se fizer igual a eles, eles ganharão mais força". Eu não sou doido — afirmou Maycon. (KAPA, Raphael. Comentários no BBB levam a inquérito policial, e especialistas apontam que ocorreu racismo. 2019 site: oglobo.globo.com/sociedade/comentarios-no-bbb-levam-inquerito-policial-especialistas-apontam-que-ocorreu-racismo-23445766. Acesso 16/02/2019).

O questionamento trazido na reportagem de oglobo.globo.com por Alexandre Marques, professor de Filosofia da UERJ, além de pastor presbiteriano afirmam ser comentários discriminatórios e lança a pergunta: “Qual o significado de Jesus numa fala dessas?” Pois para ele não é necessário criar concorrências ou demonizações para enaltecer Jesus, nesse caso fica nítida a visão preconceituosa perpassando o olhar do jovem Maycon, colocado aqui como uma representação social dos referenciais culturais negros que não estão atrelados à visão cristã.

Em outro momento dentro do programa BBB 2019, outro fato também pode ser caracterizado como intolerância religiosa. Uma participante branca diz ter medo de um dos participantes e afirma:

> — “Não, eu tenho medo de eu ser líder e mandar o Rodrigo para o paredão. Ele mexe com esses trecos aí. Ele fala o tempo todo desse negócio de Oxum deles lá. Eu fico com medo disso tudo — afirmou Paula, que foi aconselhada por outra participante a não fazer esse tipo de comentário, mas continuou: — Eu não sou (preconceituosa), não. Nosso Deus é maior”. (Kapa, Raphael. Comentários no BBB levam a inquérito policial, e especialistas apontam que ocorreu racismo. 2019 site: oglobo.globo.com/sociedade/comentarios-no-bbb-levam-inquerito-policial-especialistas-apontam-que-ocorreu-racismo-23445766. Acesso 16/02/2019).

Sabemos que milhares de jovens assistem ou escutam comentários sobre esses programas de TV, sendo fundamental trazer tal realidade para ser debatida em sala de aula e ouvir o que os jovens estão retendo desses programas, que acabam trazendo a possibilidade de discutir sobre a diversidade.

Nesse sentido, Gomes (2008) comenta sobre uma nova geração, ainda em fase de maturação, mas presente, de professores sensíveis a causa da diversidade. Contudo, para alguns professores determinados temas são ainda tabus para serem trabalhados em sala de aula. Em conversas informais com professores, pergunto sobre por que não trabalhamos determinadas temáticas como homossexualidade, pessoas trans ou religiões afro e alguns professores comentam não quererem causar enfrentamentos com famílias e direção escolar.

Para Gomes (2008), os profissionais sensibilizados com a causa da diversidade são aqueles que possuem uma trajetória de vida relacionada a algum movimento social, mas creio na relação mais próxima com o tema como um parente que viveu o problema

social e o professor viveu de perto o drama e por isso tem alguma afeição à determinada causa. A solidariedade pode surgir também quando aquele que mesmo sem sofrer com a questão do preconceito e da discriminação, como também da exclusão e da pobreza, se sensibiliza com a dor do outro e da desigualdade presente na sociedade. Por isso, independente da raça ou religiosidade, um professor pode se sensibilizar com a temática do racismo e atuar na sala de aula como um agente na busca de uma educação voltada contra esse processo. Como também há membros de igrejas católicas e evangélicas que não comungam com as posturas do racismo religioso presente nos grupos religiosos cristãos fundamentalistas.

3.3 – A sala de aula como local de manutenção ou transformações da sociedade: O papel do currículo e do educador (professor e equipe pedagógica) no processo que se quer hegemônico

Nesse subitem, nos dedicamos a demonstrar que, devido ao seu papel na formação das novas gerações, a escola é um local que de forma direta, ou indireta, ocupa um papel central em qualquer processo que se quer hegemônico, visto que transmite todo um conjunto de ideias, crenças e valores, tendo como foco o papel do currículo e dos educadores (professor e equipe pedagógica).

Iniciamos nossa discussão com uma frase de José Carlos Libâneo que foi apresentada no XVI ENDIPE – Encontro Nacional de Didáticas e Práticas de Ensino – na UNICAMP no ano de 2012:

> a principal função da escola é atuar no desenvolvimento do pensamento dos alunos, introduzindo-os no domínio do caráter abstrato e generalizante dos saberes, de modo que os alunos aprendem formando abstrações, generalizações e conceitos. (LIBÂNEO, 2012, p.7).

De fato, há muitas pesquisas que corroboram a afirmativa de Libâneo, mas muitas delas parecem não fazer eco nas salas de aulas ou currículos escolares. Para o autor há uma distância enorme entre *o que se quer que aconteça nas escolas e o que de fato acontece*:

> No entanto, recentes estudos mostram que a pujança investigativa parece não estar chegando aos professores e nem tem levado a mudanças significativas na formação inicial e continuada (...), portanto, afetando pouco o campo disciplinar e profissional. (LIBÂNEO, 2012, p.2).

Em nosso caso, estamos tratando da questão da intolerância religiosa no ambiente escolar. Inúmeros casos já foram apontados neste quesito para reforçar nossa afirmativa nos apoiaremos no Relatório sobre Intolerância Religiosa no Brasil organizado pelo Centro de Articulação de Populações Marginalizadas (CEAP, 2016), em que as pesquisas apresentam diversos tipos de suspeitos/agressores desde vizinhos a familiares, entretanto o que nos chamou atenção foi o tipo suspeito/agressor professor[37]. Esta constatação coloca a escola como cenário dos acontecimentos referentes à intolerância religiosa, apesar de o professor não ser único elemento atuante na escola, mas ser o elemento que possui caráter disciplinador e orientador, o que lhe atribui poder de orientação e mesmo que não queira, o professor acaba sendo uma espécie de espelho para os alunos, ou seja, passa um processo educacional de como deve agir.

Nesse sentido, o professor pode contribuir para a manutenção de ideias e valores hegemônicos ou pode ser um elemento que possibilita pensar mudanças e com isso estimula transformações na sociedade. Contudo, sendo o professor um dos perfis de suspeitos/agressores recolhidos nas pesquisas do Relatório sobre Intolerância Religiosa no Brasil, nos faz pensar que corremos o risco de esbarramos em alguns sujeitos intolerantes que escolheram como profissão o magistério não se importando com a diversidade cultural e religiosa dos seus diversos alunos. Podem ser aqueles professores que suas atitudes de intolerância passam despercebidas, pois não tocam no assunto da diversidade na escola, por serem contra a diversidade de conteúdos culturais, pois sua fé não permitiria falar de determinados assuntos interpretados como pecaminosos, ou pior fazem questão de passar sua visão de mundo religiosa como verdadeira.

A Secretaria Municipal de Educação de Barra Mansa, município do estado do Rio de Janeiro, determinou a obrigatoriedade da oração do Pai Nosso nas escolas todos os dias após o cantar dos hinos cívicos. A decisão entrou em vigor no ano de 2017 e vale para todas as unidades da rede pública municipal deste município. Acreditando ser

[37] O Relatório recolheu informações entre os anos de 2011 a 2015

o Pai Nosso uma oração universal aceita pela maioria das manifestações religiosas a Secretaria de Educação de Barra Mansa não identifica problemas nessa atitude, nem observa diferentes perfis de alunos e se suas crenças corroboram com esse comportamento.

Em nota, a prefeitura diz que a prática da oração não fere o princípio da laicidade do Estado:

> Se considerarmos o fato de que a Constituição brasileira encerra seu preâmbulo invocando a proteção de Deus e que, no plenário da Câmara Federal e do Supremo Tribunal Federal figuram crucifixos, não há qualquer afronta ao princípio da laicidade fazer a oração do Pai Nosso com os alunos. (VALENTE, Fernanda. Justiça suspende obrigatoriedade de oração do Pai Nosso nas escolas de Barra Mansa.2017. http://www.justificando.com/2017/10/17/justica-suspende-obrigatoriedade-de-oracao-do-pai-nosso-nas-escolas-de-barra-mansa/ - Acesso: 02/01/19)

Para os alunos ou famílias contrárias à prática da oração nas escolas, a Secretaria de Educação aceita uma declaração de não participação e reserva aos alunos não praticantes uma fila separada enquanto os demais fazem a oração. Acreditamos que essa prática fere o direito de laicidade da escola, pois a função da escola pública não é praticar determinados cultos religiosos ou orações confessionais. Segundo o coordenador-geral do Fórum Nacional Permanente de Ensino Religioso (Fonaper), Elcio Cecchetti¸ em entrevista ao site www.justificando.com, o que está se normatizando é uma coação deliberada daqueles alunos que não participam da prática da oração de ter que fazer por escrito que não desejam participar e serem separados dos colegas no momento da oração.

O que foi exposto acima a respeito da Secretaria de Educação de Barra Mansa coloca a escola enquanto órgão inserido no processo de manutenção das ideias e valores voltados para o interesse da hegemonia cristã. Por isso nos preocupa o fato de um professor utilizar-se de sua ocupação do magistério em favor da expansão da sua visão pessoal religiosa.

Nessa situação, uma Secretaria Municipal se reserva o direito de passar uma visão de mundo ou comportamento para os alunos, sabendo que são ainda crianças e jovens no início da juventude, com faixa etária entre 2 a 14 anos, ou seja, alunos em

plena formação com poucos recursos argumentativos para criticar tal decisão de professores e diretores respaldados pela Secretaria.

Apesar de a categoria professor apresentada pelo Relatório de Intolerância Religiosa, organizado por Santos el all. (2016), não conter o maior número de denúncias esta realidade é bastante preocupante. Segundo o relatório, o total de suspeitos/agressores é de 891 pessoas; desse total, 279 suspeitos/agressores são identificados como desconhecidos; 262 suspeitos não foram informados; 240 suspeitos/agressores identificados como vizinhos e, logo em seguida, 40 suspeitos foram identificados como professores; 35 casos de suspeitos/agressores em que a foi praticada pela mãe; 15 casos em que o pai foi identificado e 20 casos em que o empregador é suspeito/agressor.

Os quatro últimos casos são identificados como grupo de baixa frequência pelo relatório, apesar da ocorrência de poucos casos, o que não significa dizer que somente tenham ocorrido esses casos, entre os anos de 2011 a 2015, mas que esses foram registrados. Nesse ínterim, precisamos analisar tais ocorrências com cuidado. Ater-nos-emos ao caso do suspeito/agressor professor que é um assunto mais afeito nessa pesquisa; mesmo sabendo da gravidade de casos de intolerância religiosa cometidos por empregadores ou familiares[38]. Segundo Santos et al. (2008) a escola que deveria ser o lugar de formação e prezar pela justiça e igualdade acaba sendo o lugar das desigualdades e desrespeitos.

Assim, voltamos à afirmativa baseada no pensamento de Libâneo (2012) sobre *o que se quer que aconteça nas escolas e o que realmente acontece*. Acontece um grande abismo num conhecimento positivo referente à cultura afro-brasileira. Caputo (2012), com base em Vera Candau (2008), nos fala de uma cultura demarcada por um "nós", do qual reconhecemos, aceitamos e valorizamos e de um "outros" do qual não reconhecemos valor, por isso não consideramos apenas como diferentes, mas estamos inclinados a aceitar sua inferioridade. Infelizmente a cultura escolar percebe o nós e os outros, mas tende a não reconhecer que nessa diferença haja também o preconceito.

[38] A questão do poder de um empregador para com o empregado deve ser pensado, o medo de perder o emprego por não ser de tal religião, o preenchimento de fichas de avaliação numa entrevista de emprego que pergunte a religião da pessoa candidata a ser empregada são questões que precisam ser pesquisadas o quanto isso pode afetar o empregado, por outro lado pensar o quanto os casos de intolerância religiosa atingem as pessoas no seio familiar é outro caso que merece ser pesquisado.

Pensar um professor como suspeito/agressor é colocar o preconceito e a possível agressão dentro do ambiente escolar, caso contrário a vitima iria se utilizar de outra categoria para se referir ao suspeito/agressor. Pensar um professor como suspeito/agressor é pensar uma educação precária longe de ser adepta da inclusão da diversidade, da aceitação dos "outros" assim como o "nós" dentro de um mesmo aparato legal de reconhecimento histórico e cultural, entretanto as poucas vezes em que a diversidade foi aceita acabava sendo mais tratada como conteúdo da transversalidade, conforme descrito no quarto capítulo. Pinto (2002), em seu artigo A questão racial e a formação dos professores, entrevistou alguns professores sobre a inclusão de conteúdos referentes às questões raciais e verificou que muitos entendem a necessidade da inclusão da temática, mas percebeu ocorrer:

> ...uma tendência entre os professores de considerarem que o tratamento da diversidade étnico-racial deve ocorrer em momentos específicos, em geral em datas relativas a acontecimentos que dizem respeito a determinados segmentos étnico-raciais ou no contexto de eventos como semana cultural, feira das nações, ou ainda, quando ocorrem situações que, de alguma maneira, acionam o tema como atos discriminatórios ou emissão de opiniões racistas dos alunos. (PINTO, 2002, p.123).

Percebemos que a diversidade, algo intrínseco à humanidade, ainda é percebida como conteúdo da transversalidade, talvez porque a imagem de figura humana, sua história e cultura privilegiadas sejam da pessoa branca ao estilo europeu. Por outro lado, a diversidade sendo tratada como conteúdo da transversalidade, mantém um currículo já consagrado por determinada hegemonia, um currículo fechado e conservador. Ou seja, ainda falamos de uma educação que estimula um caráter universal nas relações, em que todos são entendidos como iguais, apesar de não serem tão iguais assim e nem sendo tratados como tal.

Um bom exemplo para ilustrar tal realidade encontramos na entrevista que fizemos a coordenadora do CIEP Marielle Franco[39].

A coordenadora nos relatou uma história de constrangimento de um aluno candomblecista que teria faltado algumas aulas pelo fato de estar em iniciação no

[39] Conforme já informado, omitiremos a numeração do CIEP por questões de sigilo ético e confidencialidade em que os participantes que preencheram o questionário ou que foram entrevistados devem ser poupados de qualquer constrangimento.

candomblé, o aluno tinha receito de sofrer represaria de outros alunos[40]. Segundo a atual coordenadora, que na época era professora, a antiga orientadora educacional teria ido às salas de aulas para conversar com a turma sobre o caso e pedir colaboração e respeito dos colegas para que o aluno pudesse retornar a escola sem sofrer qualquer tipo de insulto. Vejamos um trecho da entrevista:

Apêndice 1

Entrevista com a coordenadora do CIEP Marielle Franco

Entrevistador	Você lembra (nome...) se aqui nesta escola já aconteceu alguma situação que possa se configurar como ↑intolerância religiosa?
Entrevistada	É: quando eu respondi o questionário eu até coloquei é:: um fato ocorrido com um aluno, >mas< não ↑necessariamente que tenha havido INTOLERÂNCIA com ele↓ é um caso relativo a intolerância porque trata da questão religiosa::, não é, e como ela se desenrolou que >que< acontece é:: ... aqui na nossa escola nós não temos casos assim↑ de conflitos, né tanto por parte de professores como de alunos >não<, mas ocorreu uma vez que um aluno sendo adepto né do candomblé ele: teria que se >teve< que se afastar da escola aquela coisa↓ de >bate a cabeça< >ficar< lá né um bom - ritual deles né depois de um tempo ele teria que usar a: vestuário la deles né então ele faltou vários dias a aula, né devido a este afastamento mas ai↑ depois de um tempo: a escola se comunicou com: com o responsável veio até a escola e explicou que devido a ele ter esse período: ne de que ele >teria que usar< o vestuário e >até que< nem era um caso assim não roupa branca uma coisa assim que ele não viria a escola por MEDO >de de de< ou de represaria ou de >de de< chacota de alguma COISA que incomodasse a ele ↓... e ai houve uma conversa ate a ↓orientadora educacional foi na sala conversar com os alunos pra recepcionar esse aluno da melhor forma possível ele retornou a escola ficou alguns dias: né frequentando eu cheguei a ver ele assim com a roupa >e tal< mas não houve nenhuma↑:: discriminação nenhum caso discriminatório >não<. Porque que eu recordei esse caso na:: respondendo o questionário porque falando dessa questão da intolerância, e a intolerância religiosa passa também↑ pela questão do preconceito, que ai↑ nesse caso a família >que<que:: demonstrou primeiro>até< do que a escola, >porque< primeiro houve um receio do responsável de mandar o aluno pra a escola↓....né↑ e >ai< teve que ser feito todo um trabalho por conta dessa situação↑ mas >ai< a intolerância nesse caso começou já ↑até do próprio da própria pessoa que faz parte daquilo de não saber como::
Entrevistadora	[Lidar]
Entrevistada	[Lidar]↑ com isso perante os outros.

[40] Infelizmente não pudemos entrevistar o aluno porque o mesmo se formou não se encontrando mais na escola.

Como pudemos observar nesta entrevista, o aluno candomblecista sabia perfeitamente como sua religiosidade era/é discriminada em nossa sociedade, por isso preferiu não frequentar a escola – pela entrevista com a coordenadora, nos pareceu que havia o consentimento da família – durante seu processo de iniciação no candomblé. A atitude do aluno transparece-nos o que realmente ocorre em sociedade, à discriminação aos seguidores das religiões de matrizes afro-brasileiras; sendo a escola reflexo da sociedade, não poderia ser diferente, por isso a família resguardou o aluno o tempo que pode em que ele faltasse à escola.

Entendemos que na atitude da família do aluno candomblecista há algo que quase ninguém diz, mas sentimos nas relações raciais dentro ou fora da escola, que não somos "todos iguais", que nem todos são tratados da mesma maneira, como se houvesse uma verdade "monocultural", muitas vezes travestida de cultura nacional, que na verdade deixa brechas para que atributos das mais variadas culturas de diferentes grupos raciais sejam silenciados.

Conversar com os alunos a respeito de se ter respeito a um colega que possui uma religião diferente do que se está habituado a conhecer como religião hegemônica é fundamental, porém mais do que pedir o respeito há necessidade de se problematizar o porquê de existir na sociedade brasileira ações de preconceito aqueles que são traduzidos como diferentes, na verdade deveríamos pensar a diferença como um atributo pertencente a todos os grupos e não eleger um determinado conjunto de caracteres para ser o modelo aos demais. Candau e Moreira (2003) já nos falavam da necessidade de se problematizar os preconceitos presentes na sociedade refletidos no ambiente escolar, muitas vezes "velados" e "naturalizados". "Caso contrário a escola estará a serviço da reprodução de padrões de conduta reforçadores dos processos discriminatórios presentes na sociedade". (CANDAU & MOREIRA, 2003, p.164, apud CAPUTO, 2012, p.255).

A atual coordenadora, que concedeu a entrevista a esta pesquisa, parecia estar mais preocupada em mostrar uma escola perfeita sem conflitos ou problemas, do que avaliar o porquê a família do aluno candomblecista havia consentido que o mesmo faltasse à escola. Todavia, *o que realmente se quer que aconteça* na escola é a educação para a diversidade, entretanto estamos caminhando a passos lentos para a concretização dessa realidade.

Infelizmente, no caso retratado anteriormente, a família e o aluno foram interpretados como se deles partissem o preconceito e a intolerância – como se tivessem que deixar acontecer a atitude de intolerância de alguém para protestar quando a família preferiu se reservar. A questão foi invertida para não comprometer a escola. Já que há uma tendência de a diversidade entrar na escola como transversalidade, perdeu-se uma oportunidade e tanto para trabalhar o preconceito religioso em nossa sociedade quando a religião é afro-brasileira.

Não se questionou o silencio e a reserva da família, que preferiu se afastar da escola, mas porque, afinal de contas, àquela escola, nos dizeres da coordenadora, era um lugar sem conflitos, então o afastamento do aluno e o consentimento da família não teriam motivos relacionados à escola. Pode ser se não houvesse um contexto histórico em que as religiosidades de matrizes africanas fossem discriminadas, nesse caso aquela escola reproduziu um comportamento comum a respeito das religiões de matrizes africanas, não se envolveu.

Na interpretação da coordenadora, a família deveria ter procurado a escola para sinalizar qualquer situação incomoda ao aluno, mas a família preferiu afastar o aluno do ambiente escolar, será que o afastamento já não está dizendo algo?! Verificamos, na verdade, um despreparo da equipe escolar, como um todo, em entender como funciona a realidade de discriminação religiosa. Parecia que a família não confiava na escola, de fato se trata de uma questão de confiança, mas foi mais fácil para o aluno fugir do que poderia ter que enfrentar na escola.

Portanto, há alguns pontos interessantes a se pensar: 1º a escola como um local inseguro aos adeptos de religiões de matrizes africanas; 2º a escola não enxerga esses alunos, pois não realiza uma ação pedagógica de socialização para inseri-los e combater esse racismo religioso e 3º ponto seria a ideia de a própria vítima saber lidar com a discriminação ou preconceito, sendo o problema uma questão particular da vítima e não um caso social.

É preciso entender que para aquela família, do aluno candomblecista, a escola poderia ser um ambiente traumático, abusivo e agressor, pois a escola é o reflexo da sociedade e se a sociedade é racista e nela ocorrem casos de intolerâncias, entre elas a intolerância religiosa, na escola o aluno poderia ter sofrido algum tipo de intolerância. Tais casos precisam fazer parte da pauta curricular. É urgente entender o fim de um

currículo idílico em que se romanceiam as relações apenas cordiais entre os jovens sujeitos, para abrir espaço às demandas de grupos silenciados histórica e culturalmente.

Como podemos transmitir por meio deste depoimento, nossa questão central é por que uma parcela dos profissionais da educação e alguns membros da comunidade escolar têm dificuldade em trabalhar/discutir/aceitar a temática histórica e cultural afro-brasileira? O grande desafio da aprendizagem pela diversidade de acordo com Trindade (2013, p.61) está na nossa capacidade de não sermos nem individualistas, "a ponto de nos transformarmos numa ilha cercada por ilhar por todos os lados", nem sermos universalistas, "a ponto de apagarmos as singularidades culturais, políticas, sexuais, sociais, intelectuais" daqueles considerados diferentes, precisamos encontrar um equilíbrio que contemple a todos os grupos. A autora sugere uma educação que contemple autonomia, diálogo, que reconheça o movimento que concretiza a ação, a mudança e possibilite o contato com o que é considerado diferente, para que se possa perceber a diferença e se aprenda a conviver com ela.

Oliveira (2006), apoiada na afirmativa de Antônio Joaquim Severino, aborda a necessidade de se ter uma organização curricular baseada num caráter tridimensional, a saber: o conhecimento dos conteúdos por parte dos professores, a base pedagógica que ajuda a criar estratégias didáticas para transitar pelo saber que se quer apresentar entrelaçando conteúdo e didática às relações situacionais, o que significa dizer considerar a realidade dos sujeitos envolvidos no processo educativo. Quando dizemos mais acima que é preciso *constatar diferentes visões de mundo* estamos de acordo com Severino, ao considerar a dimensão das relações situacionais que ocorrem em sala de aula. Precisamos atuar nessas situações provocando reflexões sobre as mesmas num compromisso com a transformação da sociedade.

Nosso interesse é perceber a incorporação de temáticas do universo afro-brasileiro no ambiente escolar, inclusive aqueles que se referem à mitologia das religiões africanas sem precisar de atestados de laicidade em nossos planos de aula ou currículos. Afinal, não se trata de educação religiosa, mas ensino religioso[41] em que é possível reconhecer os diferentes tipos de culturas e visões de mundo. **C**aso contrário uma aula que tenha por objetivo apresentar as diferenças culturais entre os povos pode sofrer denúncia de um desavisado que não compreenda que a temática faz parte de Lei

[41] A educação religiosa possui um caráter proselitista enquanto o ensino religioso deve ser imparcial e pluralista. (para maiores informações ver: SILVA, 2016, pág. 50.

10.639/2003 sem contar que, se tal fato venha acontecer, fica clara a atitude de intolerância religiosa, pois outros conteúdos como Era da Cristandade ou Reforma Protestante não são questionados e falam da história religiosa de caráter cristão.

Contudo a postura de falta de neutralidade ainda persiste nos currículos, como nos apresenta Gomes (2007). Inserir conteúdos que apresentem a diversidade implica em ter um posicionamento político, um envolvimento, pois precisamos compreender:

> (...) as causas políticas, econômicas e sociais de fenômenos como: desigualdade, discriminação, etnocentrismo, racismo, sexismo, homofobia e xenofobia. Falar sobre diversidade e diferença implica, também, posicionar-se contra processos de colonização e dominação. Implica compreender e lidar com relações de poder. Para tal, é importante perceber como, nos diferentes contextos históricos, políticos, sociais e culturais, algumas diferenças foram naturalizadas e inferiorizadas tratadas de forma desigual e discriminatória. Trata-se, portanto, de um campo político por excelência. (GOMES, 2007, p.31).

Entendemos ser uma necessidade de mudança para a concretizarmos uma educação em prol da diversidade alterações no currículo escolar que demonstra ser muito conservador. De acordo com Gomes (2008):

> As análises presentes nas diferentes disciplinas curriculares dos currículos de licenciatura e pedagogia ainda tendem a privilegiar os conteúdos, desconectados dos sujeitos, a política educacional sob o enfoque único do Estado e seus processos de regulação, e as metodologias de ensino sem conexão com os complexos processos por meio dos quais os sujeitos aprendem. O caráter conservador dos currículos acaba por expulsar qualquer discussão que pontue a diversidade cultural e étnico-racial na formação do educador(a). Assim, o estudo das questões indígena, racial e de gênero, as experiências de educação do campo, os estudos que focalizam a juventude, os ciclos da vida e os processos educacionais não-escolares deixam de fazer parte da formação inicial de professores(as) ou ocupam um lugar secundário nesse processo. (GOMES, 2008).

Precisamos de um currículo mais expansivo, menos conservador e neutro. Para Gomes (2007, p.31) "Para tal, faz-se necessário o rompimento com a postura de neutralidade diante da diversidade que ainda se encontra nos currículos e em várias iniciativas de políticas educacionais, as quais tendem a se omitir, negar e silenciar diante da diversidade". Ou seja, precisamos de um currículo que contenha abordagens da história e cultura dos segmentos sociais e raciais desprestigiados em nossa sociedade.

Esses grupos lutaram e ainda lutam por direitos. Precisamos de um currículo que inserira reflexões sociais, raciais e culturais diversas; nesse sentido concordamos com Gomes (2007, p.31) quando diz que a história desses grupos "colocam em xeque a escola uniformizadora" além de questionarem a postura de neutralidade que ainda se preserva nos currículos[42].

Conversando com professores do CIEP Marielle Franco, ouvi muitas referências ao uso do livro didático, ou invés das referências ao Currículo Mínimo, como base na construção da aprendizagem dos alunos. Muitas vezes o planejamento curricular de cada disciplina que é pedido no início do ano está todo pautado nas referências do livro didático ou não condiz com a realidade e acaba não sendo desenvolvido. O problema em montar um planejamento apenas com base no livro didático, não é interessante, pois pode ser que o material não traga correspondência com as demandas da comunidade escolar necessárias a se trabalhar com os alunos, ou traga informações estereotipadas a respeito de temáticas compreendidas em nossa cultura como os outros fora da normalidade universal ou mesmo que sejam "tabus".

Os livros de História do Ensino Fundamental II utilizados no CIEP Marielle Franco é da editora Moderna, e faz parte do Projeto Araribá. Retornando nossa atenção à temática afro-brasileira entendida muitas vezes como transversal, pude observar que o livro traz inúmeras referências à temática condizente com a diversidade, como imagens sobre capoeira, grupos indígenas, povos africanos, fotos de crianças negras e mestiças como alunos também constam no livro; esse último detalhe é importantíssimo para questões de representação dos alunos negro e mestiço no ambiente escolar, mas algumas imagens pecam por ainda se referirem ao contexto cultural exótico, sem dialogar sobre a representação exótica da capoeira, ou cultura indígena não promovendo questionamentos sobre desigualdades e preconceitos que persistem em nossa sociedade.

Faz-se necessária a revisão dos livros didáticos, ou mesmo, como afirma Santos (2005, p.25), "a eliminação de vários livros didáticos em que os negros apareciam de forma estereotipada, ou seja, eram representados como subservientes, racialmente inferiores entre outras características negativas". Este fato descrito pelo autor que ainda nos chama atenção, depois de 15 aos de implantação da Lei 10.639/2003, quando

[42] "Para tal, faz-se necessário o rompimento com a postura de neutralidade diante da diversidade que ainda se encontra nos currículos e em várias iniciativas de políticas educacionais, as quais tendem a se omitir, negar e silenciar diante da diversidade". (GOMES, 2007, p.31)

encontramos imagens que se referem a condições de desigualdade social, ou ao desemprego, ou ao trabalho desumano que apresentavam sempre pessoas negras nessas condições. Sabemos que a maioria da população negra vive condições semelhantes às expostas no livro, porém para efeito de representatividade faz-se necessário questionar porque pessoas negras e/ou mestiças são sempre representadas nessas condições, não temos que negar tal realidade socioeconômica da maioria da população negra e mestiça, pois de fato, muitas vezes esta é sua realidade, portanto sobre esta questão temos que provocar reflexões em nossos alunos sobre as relações entre a desigualdade social e racial atribuindo a isso nosso passado histórico; contudo atribuir novas imagens em outras posições socioeconômicas para esses grupos nos ajuda a projetar a imagem do negro para além desse estereótipo, caso contrário criamos condições para perpetuarem interpretações de uma condição natural do negro enquanto pobre, desempregado, etc; quando na verdade é uma condição histórica. Entretanto este livro didático ainda não considera essas reflexões ficando a cargo do professor fazer tais ajustes, contudo se este professor não estiver de alguma forma envolvido, corre-se o risco de se perder uma bela reflexão sobre a realidade histórica das populações não brancas.

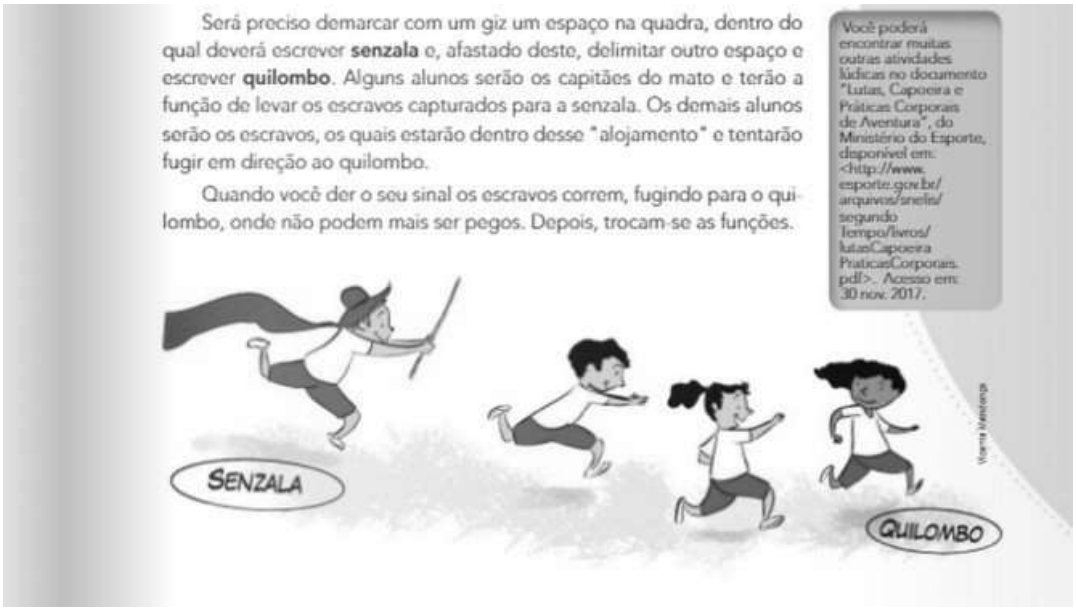
Essa questão nos alerta para duas coisas: uma que alguns profissionais da educação antes de usarem as habilidades e competências do currículo, que já é mínimo e pode causar outros problemas como a falta de interação entre os conteúdos e as demandas da comunidade assistida, pois se dá preferência às considerações conceituais dos livros didáticos, fazendo deles o único e exclusivo recurso da aprendizagem, pode-se também pensar na consideração demasiada do livro didático como referência, sem pontuar criticas a possibilidades de este recurso trazer linguagem estereotipada, etnocêntrica mantendo os vícios trágicos de se pensar uma educação mais democrática e diversa.

Recorremos ao site da revista Fórum para ilustrar o risco que corremos se conduzirmos nossas aulas pautadas apenas nos livros didáticos, sem conferir-lhes nenhuma crítica. A imagem a seguir é de um plano de aula de um livro publicado em 2017 para professores de Educação Física. Nesse plano de aula há manutenção do estereotipo do negro escravo restringindo a história do negro a tal representatividade. O plano causou inúmeras críticas por passar uma imagem subestimada do sofrimento do

povo negro durante a escravidão, por brincar com o sofrimento histórico deste período. Vejamos a imagem a seguir:

Imagem 4

Manual aprovado pelo MEC



Fonte: www.revistaforum.com.br/manual-aprovado-pelo-mec-causa-revolta-ao-separar-alunos-entre-capitaes-do-mato-e-escravos. Acesso: 20/03/2019.

Para o historiador Romulo Souza entrevistado pela revista Fórum:

> As informações que falam sobre capitães do mato e feitores são condizentes com a faixa etária e corretos. Mas elas estão inseridas em uma atividade que deturpa a própria informação proposta e reafirma uma visão que não pode ser romantizada. Nessa fase da idade, na lógica do polícia e ladrão, facilmente a criança pode ser remetida ao binarismo capitães do mato e escravos"
> (Revista Fórum. Manual aprovado pelo MEC causa revolta ao separar alunos entre capitães do mato e escravos. 2019. www.revistaforum.com.br/manual-aprovado-pelo-mec-causa-revolta-ao-separar-alunos-entre-capitaes-do-mato-e-escravos. Acesso: 20/03/2019).

Que intervenção contra o racismo foi proposta nesta atividade? Dentro desse contexto, um professor que tome por base apenas o livro didático para planejar suas aulas, corre o risco de reforçar o preconceito sobre o negro e romantizar para a criança negra a história da escravidão. Um professor que não tenha posição política ou que não

tenha estudado as questões raciais na graduação realizará a atividade sem questionar o problema trazido pelo livro ajudando a perpetuar o racismo.

Na educação, é necessário não só teoria e conceitos, precisamos adotar práticas concretas para entendermos a questão racial, pois por meio de vivencias diferentes grupos são colocados diante de valores que nem sempre condizem com sua visão de mundo e isso impõe limites na convivência, saber se relacionar, negociar, resolver conflitos ou até mudar seus valores torna-se imprescindível discutir numa educação democrática.

De acordo com Gomes (2005), a escola está sendo desafiada a enfrentar e tratar pedagogicamente questões ligadas a preconceitos, identidades e representações sobre o negro porque o tratamento dado à escola para essas questões tem sido muito superficial, estereotipado, romantizado, folclorizado, ou simplesmente naquela escola não há tais problemas e por isso não se trabalha a temática. Para a autora (2005, p.146), ainda encontramos muitos professores que "pensam que discutir sobre relações raciais não é tarefa da educação" que à escola cabe transmitir conteúdos historicamente acumulados sem cogitarem o vínculo entre tais conteúdos e a realidade social brasileira repleta de diversidades.

Para que a escola avance numa aproximação entre conteúdos que tragam temas mais democráticos relacionados à realidade social é preciso, do ponto de vista de Gomes (2005), que as professoras e os professores compreendam dimensões éticas, diferentes identidades, que discutam sobre relações raciais, diversidade, sexualidade e a diversidade cultural, no processo curricular e no cotidiano da escola. Todavia, trabalhar com esses temas nem sempre se trata de criar novos conteúdos, mas saber trabalhá-los através das relações sociorraciais no cotidiano escolar porque fazem parte do processo histórico da formação humana.

Precisamos deixar de negar o racismo velado à pessoa negra e à sua cultura, pois, de fato, nosso racismo não se compara à história norte-americana e à sul-africana – pelo menos os discursos diretos de racismo não são marcas brasileiras; o racismo é sentido por meio das relações em que se denotam conflitos de poder baseados no que o corpo negro representa negativamente. Entretanto, para disfarçar a representação negativa do corpo negro o racismo à brasileira, pautado no mito da democracia racial, sugere a igualdade de condições entre as raças impedindo nosso olhar de

questionamento sobre a desigualdade social. Por isso que a formação do professor a respeito de temáticas que tragam discussões sobre ética, diversidade e racismo, por exemplo, é fundamental para uma educação mais democrática.

Esse avanço num currículo que também aborde as questões da população negra é fruto de ações políticas nesse sentido, sendo uma pauta histórica do movimento negro. Boaventura de Souza Santos, em prefácio ao Livro O Movimento Negro Educador: Saberes construídos nas lutas por emancipação, diz o seguinte:

> A perspectiva privilegiada por Nilma Gomes para mostrar a riqueza epistemológica do Movimento Negro é a educação. O movimento negro é educador porque gera conhecimento novo, que não só alimenta as lutas e constitui novos atores políticos, como contribui para que a sociedade em geral se dote de outros conhecimentos que a enriqueçam no seu conjunto. (GOMES, 2017, p.10).

Através dessas constatações, entendemos a importância do protagonismo do movimento negro na educação, um protagonismo que pode ser compreendido tanto na esfera coletiva institucional, quando pensamos coletivos negros atuando em sociedade, quanto numa abordagem mais pessoal, ou individual do sujeito negro para com outro sujeito negro ou em sua relação com a sociedade como um todo.

Dizendo isto, podemos retomar a questão dos conteúdos hegemônicos persistentes em nossa educação e grade curricular que se pretende fazer caridosa ao aceitar como transversais assuntos por demais existentes nas relações sociais. Pelo fato de existirem, os diferentes grupos sociais e suas pautas de discussões, por si só já desafiam a educação uniformizadora, como pensa Gomes (2007), porque esses grupos politizam as diferenças ao defenderem seus direitos. Parafraseando a autora, os diferentes grupos sociais "ao atuarem dessa forma, questionam a maneira como as escolas, o Estado e as políticas públicas lidam com a diversidade e cobram respostas públicas e democráticas". (GOMES, 2007, p.32)

Interessante observar que diversos temas são tratados como transversais, mas fazem parte do cotidiano e não fazem parte da grade curricular. Existem temas tabus rejeitados por diversos professores, por inúmeras razões. Temas como sexualidade, homossexualidade, religiosidade afro-brasileira, dentre outros temas com teor mais politizado são assumidamente ignorados. É preferível viver a realidade fantasiosa da monocultura. Apesar do reconhecimento, algo parece não se encaixar entre o discurso

de reconhecimento da necessidade em se tratar esses temas na sala de aula e realmente o que acontece na sala de aula.

Como abordou Pinto (2002), apesar da maioria dos professores terem consciência da importância de se trabalhar esses temas atestam a complexidade dos mesmos e se algum trabalho nesse sentido é realizado é por iniciativa individual do professor que tem uma ligação mais intima com a temática da diversidade. Conforme mencionamos anteriormente, a tendência é a execução de atividades em eventos específicos ou em casos que se comprove a discriminação aos ditos diferentes na sociedade e nas escolas. Parafraseando Caputo (2012, p.256), "a escola também contribui e continua contribuindo para a construção de uma visão homogênea de sociedade".

Queremos pensar a escola como um ambiente acolhedor para a diversidade histórica e cultural que existe em nosso país, mas entendemos que, num país fruto da colonização europeia, o qual exterminou índios e promoveu a diáspora africana, as narrativas históricas construídas e os discursos oficializados que ajudaram a modelar nossas lembranças e mentalidades, enquanto povo brasileiro buscam silenciaram a versão indígena e negra e a ações de professores que resistam a isso ou que não possuam os conhecimentos necessários para pôr essas abordagens na sala de aula.

Dizendo isto, repetimos a questão que nos acompanhará na discussão, cerne para que esta dissertação pudesse ganhar corpo*: POR QUE HÁ DIFICULDADE EM SE TRABALHAR CONTEÚDOS DO UNIVERSO CULTURAL AFRO-BRASILEIRO NAS ESCOLAS*? É mais complicado abrir um debate sobre cultura afro-brasileira do que história afro-brasileira, até porque a história africana e afro-brasileira que virou tradição em se contar nas escolas é a história da escravidão, do Imperialismo Europeu sobre a África... De fato, não podemos deixar de mencionar a História do Egito, mas ainda é espantoso ver que os alunos não conseguem associar naturalmente as criações egípcias ao universo negro, muitos alunos tem dificuldade de associar o Egito a África e visualizar que os egípcios foram povos africanos de pele negra.

Para Libâneo (2012, p.7) o problema da aprendizagem pode ser um problema de "desconexão ou distorção entre aspectos sociais, políticos e culturais e aspectos pedagógico-didáticos implicados no ensino e aprendizagem", ou seja, a resposta está em como, o que de fato, se aprende do universo negro (história e cultura) para auxiliar a

repensar a história do negro no Brasil. A escola poderia ser um canal para começarmos a diluir comportamentos racistas através de práticas escolares que possibilitassem apreensão de conteúdos do universo multicultural com sua gama de diversidades históricas e culturais.

O que, de fato, os professores ensinam e como ensinam sobre a história e cultura negra é uma estratégia de mediação na formação de conscientização sobre a existência de como o racismo tem atuado no Brasil? Todavia, se o professor não trabalha determinados temas, ou trabalha superficialmente, não permitindo a real reflexão sobre o que realmente ocorreu e ocorre a respeito da história e cultura do negro em nossa sociedade, não avançamos em nem ao menos discutirmos sobre a desigualdade sócio-racial que existe em nossa sociedade. Não basta termos um reconhecimento de qualquer desigualdade; há necessidade de discutir sua existência, seus impactos e como superá-la, para sairmos da roda-viva do racismo.

De acordo com o Libâneo (2012), há dificuldade para inserir conteúdos das mais variadas ciências apreendidas nas escolas sobre questões mais voltadas para as práticas socioculturais nas quais os alunos participam e vivenciam, pairando a aprendizagem em discussões do tipo: "por que eu tenho que estudar isso ou aquilo?"; neste caso, seria a velha máxima de não encaixar conteúdo com a prática ou vivência dos alunos.

Para Munanga (2005, p.15), "somos fruto de uma educação eurocêntrica", que busca passar uma concepção de mundo com o sujeito branco como capaz e o não branco como incapaz, dentre outros atributos em que se coloca a dicotomia superior ao branco e inferior ao negro. Longe de vermos isto como um aspecto determinista que faz com que todos na sala da aula se transformem em racistas, não há como negar que tal visão sendo passada na escola pode favorecer posições de preconceito e discriminação racial.

Para Libâneo (2012), a educação se apresenta inovadora quando demonstra conteúdos que possam parecer contraditórios, percebe que a contradição está de acordo ao que se entende como "normalidade conteudística", que se faz presente em todo aquele conteúdo padronizado estabelecido, principalmente, pelos livros didáticos ou pelos editais de concursos. O autor continua dizendo que, nesta situação, reside toda a base da inovação curricular que coloca em evidência os conflitos sociais através da tentativa de silenciar ou apagar determinadas marcas socioculturais de grupos

minoritários e excluídos. Dessa forma, o autor afirma que conteúdos contraditórios sejam um fator positivo, pois negam a impotência da educação para a inovação.

Todavia, impedir o acesso à aprendizagem sobre o que é mantido como diferentes pontos de vista é negar a potência transformadora da educação, muito embora essa transformação, para ser uma realidade precise de colaboradores compromissados com os interesses das classes subalternas, ainda operando, infelizmente, por vias voluntárias ou por interesses pessoais, políticos. Isso demonstra o fundamental papel do professor.

Voltamos a pensar no conceito de intelectual orgânico neste ambiente. O professor é um protagonista; contudo, precisamos avaliar que visão de mundo estará desenvolvendo junto aos seus alunos. Seria muita pretensão afirmar a função doutrinadora de qualquer professor, seria pensar de forma muito maniqueísta, porém o profissional da sala de aula atua por meio de provocações, levando seus alunos a refletirem sobre toda ordem estabelecida seja ela científica, de acordo com cada disciplina, seja ela de ordem social.

Conforme vimos em Gramsci (2001), todos têm capacidade para serem intelectuais orgânicos, mas nem todos teriam essa função. Profissionais da educação mais engajados em uma causa demonstram defender determinados conceitos, por isso são identificados como orgânicos, pois atuam na superestrutura organizando determinadas ideias, provocando as mentes das pessoas, buscando dar organicidade aos grupos sociais que representam. Mas se na escola não se aprende sobre a diversidade impossibilita-se não mais o reconhecimento da diferença, mas a falta de se reconhecer a exclusão.

Caputo (2012) questiona a opção das escolas, a respeito do ensino religioso confessional estar mais voltado ao cristianismo e percebe que a justificativa acaba sendo o fato de existirem mais crianças católicas e evangélicas presentes nas instituições de ensino do Estado do Rio de Janeiro. Em seu livro, a autora apresenta os dados da pesquisa realizada na rede pública de ensino no ano de 2001, onde aparecem os indicadores percentuais sobre a denominação religiosa dos alunos:

> De acordo com a coordenadora, essa divisão foi realizada com base em pesquisa feita em 2001, na rede pública de ensino estadual, que teria revelado que havia 65% de alunos católicos, 25% evangélicos, 5% de outras religiões e 5% sem credo. Segundo a coordenadora,

> nesses 5% de outras religiões estão a umbanda (com 5 professores contratados), e espiritismo segundo Allan Kardek (com 3 professores contratados), a Igreja Messiânica (com 3 professores contratados) e Mórmons (com um professor contratado). (CAPUTO, 2012. p.212).

Os dados apontam certa lógica, visto que o ensino religioso no estado do Rio de Janeiro é confessional, portanto, se há mais alunos católicos e evangélicos, ocorrerá maior contratação de professores desse credo, apesar do quantitativo de professores de "outras religiões" ter sido maior do que a quantidade de fato contratada, sendo um total de 24 aprovações para apenas 12 contratações. A razão dessa redução encontra-se sob regime de alguns critérios. Segundo a coordenadoria, o credo precisava cultuar um Deus único, ter CNPJ e estatuto de funcionamento. Muitas referências dos critérios apontam para o universo religioso cristão.

Apoiados em Cury (1980), afirmamos que o professor apesar de ser mercadoria do sistema capitalista é um profissional que pensa, critica, reflete e expõe. Sendo um assalariado com função intelectual, o profissional do magistério pode até se por a serviço do grupo dominante, mas a realidade socioeconômica em que vive, por si só, estabelece reflexões críticas a opressão que sofre por ser assalariado. Mesmo de forma indireta acaba criando condições para formar cidadãos críticos do sistema. Mas se estiver a par de uma consciência crítica não permitirá a dissimulação do saber, que orienta um só ponto de vista, nesse sentido abre espaço para exposição de diálogos sobre as contradições sociais na luta contra hegemonias e não pode ser colocado numa situação de neutralidade frente às lutas sociais.

Entretanto, antes de tudo, precisamos entender que por trás dessas interpretações perpassa a perspectiva eurocêntrica, que induziu a formação de uma memória coletiva sobre a história e cultura identitária de sujeitos negros como algo negativo, ou seja, apagadas do sistema educativo. Por isso, mencionar aspectos da cultura religiosa afro-brasileira no ambiente escolar é tão problemática. Contudo, a escola parece ser laica apenas por um ponto de vista, aquele que conta a história do cristianismo por fazer para da cultura nacional, dessa forma realçamos a unilateralidade conteudista de nosso sistema de ensino.

Não nos surpreende a postura de orientação colonialista e pragmática da escola, mencionada por Libâneo (2012), que mais parece exercer função de produtora de elementos sociais aptos ao mercado de trabalho capitalista do que ligada a conteúdos

científicos e abordagens socioculturais urgentes para se ter uma educação democrática de qualidade por conduzir reflexões a respeito da diversidade.

A escola precisa ser repensada como um local mediador, mas muitas vezes interventor do discurso pró-democrático em absorver a diversidade histórica e cultural de todo o povo brasileiro. Enxergamos a escola, conforme nos informou Gramsci (2001, p.19), como o instrumento para elaborar os intelectuais de diversos níveis. Todo grupo se desenvolve na busca pelo domínio, assimilação e conquista ideológica. A escola pode ser o local onde transitam pensamentos científicos, sociais, do senso comum, mas observamos na realidade brasileira, há tempos, pensamentos conservadores que perpassam a religiosidade dando um ar moralista ao comportamento apreciado como ideal nas escolas. A simples fala dos professores, no horário do recreio ou nos conselhos de classes, que remetem a contexto religioso, exemplo: "garoto encapetado" ou "garoto santo", mostram sinais da influência religiosa cristã em nossa sociedade, levado para o lado do preconceito.

Ainda em Gramsci (2001), podemos perceber como é importante a função do professor em ser o catalisador das reflexões sociais. O autor afirma que, quanto mais complexa for a função de um intelectual, mais especializadas estão sendo as escolas. Resta saber que especialização está sendo construída. A escola é um aparelho "privado" em que atua a sociedade civil; junto a esta, percebemos um constante enredo de conflitos por parte de grupos dominantes ou aspirantes ao domínio, que tentam afirma seus discursos tornando-os pensamentos hegemônicos. Dentro dessa complexa relação entre escola e outros "aparelhos" da sociedade civil, perceberemos a questão da disputa de correlações de força no espaço escolar.

Digamos que muito ainda precisará ser dito para se promover qualquer cura em nossa sociedade racista, se é que Freud, ou melhor, Fanon possa nos auxiliar. No entanto, quando resolvi enquanto professora palestrar em outras escolas, esperava instruir ao menos um ou outro aluno sobre o modelo eurocêntrico de nossa educação. Numa dessas tentativas de iniciar um debate para que os alunos chegassem às suas próprias conclusões – porque aprendi que somos mediadores não vamos mudar o sujeito na sua complexidade, mas podemos provocá-lo - cheguei a uma escola pública, do município de Maricá, numa fatídica semana de comemoração da consciência negra – aliás, os meses de novembro e maio eram os únicos meses em que as palestras ocorriam.

A escola estava toda ornamentada, com muitas oficinas sobre a cultura negra, mas poucos alunos no pátio. Isso causou um estranhamento por ser uma escola de médio porte. Na ocasião, uma professora veio esclarecer que era assim mesmo, que em semanas de culminância de atividades a escola ficava vazia, porém, naquela ocasião estava mais vazia do que de costume. Todavia, havia uma turma de Ensino Médio que era a mais lotada em que a palestra sobre *Racismo Estrutural* poderia ser ministrada. Assim, seguimos até a sala de aula desta turma. Foi preciso interromper uma aula de matemática para que a palestra pudesse ocorrer.

Pude constatar dois problemas: 1º relacionado à cultura que construímos sobre o currículo escolar que privilegia as disciplinas de português e matemática. Os alunos estavam em aula por conta de um teste que iriam fazer na próxima semana, então já ocorreu uma insatisfação dos jovens; mas o que causou muito desconforto foi o 2º problema: a rejeição dos alunos em assistir a palestra por acreditarem que minha comunicação iria tratar da temática *religiosa afro-brasileira*. Mas, por que aqueles alunos acharam aquilo? Não havia nenhum indício de vestimenta ou adornos em meu figurino de professora/palestrante! Ainda escutei de uma aluna o seguinte: "Não sou obrigada a ouvir esse negócio de macumba!", sendo que o tema trazido era: RACISMO ESTRUTURAL. Sem nem ao menos saber do que se tratava o assunto, a frase da aluna, fenotipicamente negra, me fez parecer que todo o universo histórico e cultural afro-brasileiro era para ser desconsiderado, era algo negativo. Essa deve ser uma das consequências que o racismo produz na estrutura psíquica dos indivíduos negros, de acordo com Munanga (2005) e Fanon (2008). Todavia, com muita didática e psicologia, consegui explicar aos jovens o que seria conversado com eles, mas precisei prometer que não tocaria no assunto religião.

Preciso salientar algumas coisas sobre essa escola: a maioria dos alunos era de negros ou pardos; posteriormente, averiguando sobre tamanho desconforto por parte dos mesmos em não querer participar das atividades escolares sobre a semana de consciência negra, descobri que a insatisfação se fazia em relação à identidade religiosa desses alunos que eram evangélicos[43] e, segundo os professores, as famílias deixavam

[43] Assim uma professora dessa escola, descreveu os alunos, ao responder minhas dúvidas sobre por que eles não participavam do evento da semana de consciência negra.

seus filhos faltarem a escola naquela semana para não deixarem se expor a assuntos que sua religião não permitia.

Entendi que mais do que reconhecer uma história e cultura é preciso resgatá-la em novas bases de entendimento, porque resgatar algo que é compreendido como negativo já estamos fazendo, o importante agora é desenvolver novos olhares sobre a maneira como interpretamos a história e cultura dos grupos minoritários. Concordamos com Munanga (2005), quando fala, inclusive, que a história da comunidade negra não interessa exclusivamente aos negros, porque sendo o negro parte da humanidade sua história deve interessar a todos:

> ...pois ao receber uma educação envenenada pelos preconceitos, eles também tiveram suas estruturas psíquicas afetadas. Além disso, essa memória não pertence somente aos negros. Ela pertence a todos, tendo em vista que a cultura da qual nos alimentamos cotidianamente é fruto de todos os segmentos étnicos que apesar das condições desiguais nas quais se desenvolvem, contribuíram cada um de seu modo na formação da riqueza econômica e social e da identidade nacional. (MUNANGA, 2005, p.16).

Por este ângulo, entendi a importância de continuar insistindo num currículo que fosse mais democrático, porque em várias situações eu estive diante de jovens negros que negavam sua cultura, principalmente a cultura religiosa, não como fé, porque não é disso que esta questão se trata, mas como potência criadora de histórias, narrativas, mitos e crenças sobre a ancestralidade africana. Negar ou ridicularizar a história africana ou afro-brasileira é algo apreendido, porque historicamente se construiu um discurso e olhar dominador sobre o negro, além de sua imagem como inferior e tudo aquilo que a ele pertence como criação. Insisto em dizer que essa pesquisa não deseja nenhum tipo de conversão dos negros e afins, mas precisamos ensinar o respeito à cultura negra.

Numa escola de maioria católica ou evangélica, pode-se não sentir necessidade de tratar de assuntos que refletem episódios de intolerância religiosa, pois naquele espaço o grupo hegemônico não está sendo afetado. Mas o simples fato de que o todo não representa a maioria e que o problema de intolerância não é assunto apenas dos vitimados, nos faz pensar que a sociedade civil deva contemplar a diversidade. O problema ocorre quando os conceitos criados pelos grupos dominantes viram *consenso ativo*, o que significa dizer que os grupos que compõem a sociedade civil acabam

tomando para si uma ideia como verdade e lutam para impô-la. Tem crescido o consenso ativo referente ao pensamento fundamentalista, nossa certeza encontra-se no aumento dos casos de intolerância registrados ultimamente. Apesar dessa constatação, somos levados a observar, por outro lado, o confronto à intolerância não só dos grupos afro-brasileiros, mas dos próprios adeptos das religiões protestantes, embora por ações um tanto tímidas que ainda não causam eco contra-hegemônico.

De acordo com Cury (1980), este é o papel de uma ideologia, trabalhar no sentido de modelar consciências. Porém, as consciências negras permanecem inconscientes de sua própria história e ancestralidade cultural. Sendo a escola um local em que se ensina uma única história sobre o negro, e sobre sua cultura ficamos diante de um empobrecimento cultural, na verdade construímos culturas e distorcemos identidades. Desta forma, Chimamanda Ngozi Adichie (2009) nos alerta para a necessidade de compreender a diferença, mas para isso precisamos de espaços para ensinar tal diferença, porque estamos atrelados a compreender a realidade sociocultural pelo viés dualista universal X diferença, pois até então o papel da escola foi de ensinar através de uma única fonte de influência, como reforça Chimamanda em afirmar que:

> uma única forma de se contar histórias, de se considerar como verdadeira a primeira e única fonte de influência, de uma única forma de se contar histórias, de se considerar como verdadeira a primeira e única informação sobre algum aspecto. (ALVES, 2011, p.1 apud CHIMAMANDA, TED, 2009).

Chimamanda (2009) nos faz refletir em como a perspectiva do olhar ocidental homogeneizador em criar estereótipos contaminou nosso olhar enquanto povos dominados para compreender a diferença como algo inferior.

A falta de uma didática crítica impede possibilidades de se repensar o que está estabelecido como meia verdade, porque só privilegia a história e cultura de um determinado grupo. O perigo da História Única como nos diz Chimamanda (2009) em seu Tecnology, Entertainment and Design (TED), presente no artigo O perigo da história única: diálogos com Chimamanda Adichie[44], de Iulo Almeida Alves e Tainá

[44] Trabalho apresentado no I Ciclo de Eventos Linguísticos, Literários e Culturais, realizado na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia.

Almeida Alves, é um chamado à reflexão de como o continente africano e os próprios africanos e seus descendentes são representados num formato estereotipado.

Tal embate só leva a crer que o currículo, aquilo que se espera que seja ensinado e apreendido nas escolas, é um espaço de poder. Gomes (2007) afirma a necessidade de rompermos com a neutralidade, ainda persistentes no currículo escolar diante da diversidade que é um atributo da existência humana.

Neste ínterim, acreditamos que a resistência em abordar conteúdos do universo religioso afro-brasileiro nas escolas, sob a perspectiva cultural, ocorreu pela naturalização não só da diferença de credo que existe entre a cosmovisão afro-brasileira e cristã europeia, mas a demarcação de poder do discurso cristão em relação a qualquer outra cosmovisão existente, atribuindo-se ao cristianismo a naturalização da verdade sobre o sobrenatural que por si só é um erro por não inserirmos o cristianismo como construção histórica diferente de outras construções históricas que resulta em entendermos a diversidade de visões de mundo. Somado ao fato das relações racistas existentes na sociedade. Na verdade, a parte religiosa aqui criticada reforça essa prática racista.

Entender o cristianismo em sua formação hegemônica reflete o contexto das relações de poder existentes na realidade das diferenças, o desafio da educação é ter uma postura ética, conforme mencionou Gomes (2007), em provocar as consciências para a questão da construção histórica de que todos são diferentes e nenhum povo, por suas atribuições biológicas, ascendência comum, língua, religião e cultura como um todo seja visto como melhor que o outro. Lembrando sempre, que essa abordagem cristã não está presente em todas as correntes que seguem essa base religiosa. Pelo contrário, principalmente no período atual, reside com mais força nos grupos que aqui chamamos de fundamentalistas.

Gomes (2007) compreende a importância em se reconhecer o direito à diversidade, mas percebe que a superação das desigualdades a que os diferentes estão expostos ainda está longe de ser obtida. Ou seja, reconhece-se a diversidade como uma realidade, entende-se que todos independente das suas diferenças têm direitos, mas não se aceita na prática tais direitos. A professora Sabrina Luz[45] foi denunciada por

[45] "Uma professora de Macaé, Sabrina Luz, foi denunciada na ouvidoria da prefeitura por passar um filme, para os seus alunos, que aborda temas sobre a cultura negra. A profissional do Colégio municipal Professora Elza Ibrahim, no bairro Ajuda de Baixo, colocou a obra para os alunos do 6º ano, que tem em

apresentar um conteúdo que versava sobre religiosidade e capoeira, ambos do universo cultural afro-brasileiro, isso prova que o discurso democrático não está afinado com a prática da democracia no espaço escolar, estando inserida na disputa das correlações de força. Realidades assim nos fazem pensar sobre o critério de seleção sobre os assuntos apropriados a trabalharem nas escolas. Como aceitar algo se não há envolvimento com a questão? Ou como ensinar a diversidade se conteúdos da diversidade por serem classificados como diferentes, ou o outro, ou fora do padrão, não são aceitos no espaço escolar por fugir da normalidade, uniformidade escolar?

Para Gomes (2013), é aprender a ter uma postura ética em não ver hierarquia ou ter julgamentos no trato com o diferente. Caso contrário, visões de mundo que servem apenas a determinados grupos de uma sociedade passarão a ser impostas como verdades aos demais grupos que compartilham o mesmo espaço geográfico.

Denunciar uma aula porque ela passa um conteúdo afinado com a cultura afro-brasileira ou indígena, tem sido corriqueiro nos meios noticiários. O que temos percebido ocorrer nos bastidores das escolas e denunciado nas mídias é a pressão de famílias e equipes pedagógicas no que é adequado ou não ensinar aos alunos. Muitas lideranças pedagógicas apelam para a velha justificativa de *cuidado com problemas com os pais ou processos jurídicos*. Tal comportamento inibe a ação de professores e professoras interessados em tornar sua sala de aula mais inclusiva, democrática e diversificada, porque o conteúdo da diversidade não é aceito; vivemos a ditadura da

---

média 12 anos, durante a aula de Geografia. De acordo com informações do Extra, a denúncia foi feita no final de maio por um pai de aluno que não se identificou. Sabrina Luz contou que ficou sabendo do processo através da sua diretora e que essa tinha sido a primeira vez que denunciaram anonimamente sua aula. O filme exibido pela professora foi "Besouro", que fala sobre a vida de Besouro Mangangá, um capoeirista brasileiro da década de 1920. Segundo Sabrina, a obra é baseada em fatos reais sobre um levante no recôncavo baiano liderado pelo capoeirista. A prefeitura não revelou o teor da reclamação do pai do aluno, mas a professora acredita que o problema esteja relacionado ao assunto do longa que aborda as religiões afro brasileiras. Através de um vídeo nas redes sociais, a profissional revelou a denúncia e já conseguiu atingir 47 mil visualizações. A partir da publicação, mobilizações foram realizadas por educadores em prol da defesa do cumprimento da lei que torna o ensino da história e da cultura afro e indígena no Brasil obrigatória. Ainda de acordo com o site, a Prefeitura de Macaé afirmou que não irá abrir um processo contra a professora. Em nota, informou que a secretaria de Educação "cumpre a Lei.10639/2003 que trata da Cultura Afro Brasileira e a 11645/2008 que trata da história e cultura dos povos indígenas, bem como mantém a Coordenação de Diversidade, garantindo a inclusão no currículo oficial da rede e execução de programa de Cultura Afro Brasileira e Indígena". Além disso, ela alega que "é dever da secretaria também responder aos questionamentos que lhe sejam encaminhados pelos cidadãos, através da Ouvidoria, quanto a práticas pedagógicas, adequação de conteúdos, entre outros".
Pulicado pelo site: www.bahianoticias.com.br. Após exibir filme sobre cultura negra em sala, professora é denunciada por pai de aluno. 2018. https://www.bahianoticias.com.br/cultura/noticia/31944-apos-exibir-filme-sobre-cultura-negra-em-sala-professora-e-denunciada-por-pai-de-aluno.html. Acesso: 23/01/2019)

padronização, uma versão mais íntima da "escola sem partido" que se passa nas relações.

Temos presenciado um grande conservadorismo partido de grupos religiosos da linha pentecostal, maior ainda dos grupos neopentecostais, em justificar serem contrários ao ensino de determinados conteúdos por não estarem de acordo com sua cosmovisão religiosa. Há uma completa indignação à possibilidade de seus filhos aprenderem sobre a cosmovisão afro-brasileira, por exemplo, concepção que, para esses grupos, representaria a demonização em que acreditam. Parece ser um dilema aos professores ensinar conteúdos do universo afro-brasileiro aos alunos evangélicos, pois esses alunos já trazem *de casa* uma visão formada do que representa a cultura africana e afro-brasileira. A cultura africana e afro-brasileira é concebida no imaginário religioso de cunho pentecostal e neopentecostal como algo abominável, selvagem e demoníaco, de fato o professor que comenta sobre nova perspectiva diferente do parecer religioso pentecostal arrisca enfrentar críticas sobre sua prática, inclusive sua credibilidade em estar ensinando assuntos que não seriam da sua alçada, por se compreender que a religiosidade afro-brasileira em seu aspecto cultural não é uma possibilidade, já seria visto como um indício de se ensinar religião afro-brasileira nas escolas.

Parafraseando Nilma Lino Gomes (2013):

> Não é tarefa fácil trabalhar pedagogicamente com a diversidade, sobretudo em um país como o Brasil, marcado por profunda exclusão social. Um dos aspectos dessa exclusão – que nem sempre é discutido no campo educacional – tem sido a negação das diferenças, dando a estas um trato desigual. (GOMES, 2013, p.55).

A discriminação que existe em relação às religiões de matrizes africanas, fazendo-nos refletir a necessidade de introduzir um debate sobre esse assunto dentro do ambiente escolar, porque a proposta de conteúdo seria discutir direitos de cidadania, promover um debate, com os alunos, de que independente de credo e religião ninguém deve ser impedido de ir e vir, ou de expressar sua convicção religiosa. A possibilidade dessa aula nos levaria a avaliar o porquê algumas pessoas, de um determinado credo, estavam sendo impedidas de prestar seus cultos, sofrendo agressões e ataques, possibilitando discutir o reconhecimento da diversidade e o direito a ser diferente e a

exigência da igualdade de direitos na diversidade, além de demarcar o histórico tratamento de desigualdade aos diferentes. Seria uma aula muito enriquecedora.

Abro um parêntese para expor outro episódio pessoal que ocorreu no final do ano letivo de 2015 enquanto lecionava para uma turma inicial do Ensino Fundamental II, numa escola particular do município de Maricá. Uma família me questionou em carta a respeito de um comentário meu feito em sala de aula sobre o fato de os símbolos religiosos serem uma invenção humana. Seguem trechos da carta da família e minha resposta:

> Maricá, 28 de outubro de 2015.
> A Prof.ª Lavine
> Assunto: Sinal da cruz
> Com todo o respeito e nada pessoal quero manifestar o meu descontentamento em afirmação feita em sala de aula a respeito da fé Cristã.
> Segue o amparo bíblico e histórico da marca do sinal da cruz.
> Moção profética em EZEQUIEL 9,4 (antigo testamento).
> 3. Então a gloria do Deus de Israel se elevou de cima do querubim, onde repousava, até a soleira do templo. Chamou o senhor o homem vestido de linho, que trazia à cintura os instrumentos de escriba,
> 4. e lhe disse: Percorre a cidade, o centro de Jerusalém, E MARCA COM UMA CRUZ NA FRONTE OS QUE GEMEM E SUSPIRAM DEVIDO A TANTAS ABOMINAÇÕES QUE NA CIDADE SE COMETEM.
> O sinal da cruz não é uma invenção humana e sim uma inspiração divina. Da mesma forma que as sagradas escrituras não é uma invenção do homem e sim livros inspirados por Deus como fonte de toda a verdade <u>para os que creem que Cristo é o senhor e Salvador de suas vidas</u>.
> (...)
> De outra forma este sinal é só para os cristãos que creem nesta verdade de fé, pois somos livres para aderir ao plano de Deus. Quem quiser ser feliz no seguimento do Cristo esteja livre para segui-lo, e quem não crê que Ele é o Senhor redentor da humanidade está livre para viver a sua vida da maneira que quiser e tentar ser feliz assim.
> Estou enviando esta breve explicação, e me coloco a sua disposição para qualquer esclarecimento a respeito do assunto em epígrafe, pois meu filho me questionou sobre essa afirmação que você fez em sala de aula atestando que é invenção humana o sinal da cruz; o que para nós, batizados, é uma heresia.
>
> Respeitosamente,
> (assinatura do remetente[46])

[46] Assinatura omitida por questões éticas.

Este documento deixa clara a certeza de um entendimento de naturalidade do uso de uma certa narrativa cristã em detrimento do conhecimento sociológico sobre a humanidade embasado na construção histórica. Por outro lado, se o cristianismo é algo natural às demais religiões assim também são, porque cada grupo religioso possui sua mitologia de origem como algo verdadeiro. Não podemos entrar nesses méritos na escola. Não se trata de menosprezar a crença alheia. Precisa-se ter o cuidado de se entender a escola como local em que os questionamentos são possíveis mediante responsabilidades e respeitos. A família que endereçou a carta à professora, no caso eu, entendeu as colocações da mesma como possível heresia porque utilizam como base de apoio interpretativo sua crença, quando a professora utilizou explicações das ciências humanas como antropologia e sociologia, disciplinas escolares para explicar a trajetória humana. De fato, as crenças existentes em sociedade podem ser trazidas para a sala de aula como mais um conhecimento existente no mundo sem que para isso haja a imposição do que foi conhecido ou que alguma crença se prevaleça sobre o conhecimento científico pautado em aula.

O que enfrentamos, nesses últimos anos conservadores é a tentativa, por parte de alguns grupos mais fundamentalistas, da imposição da cosmovisão religiosa cristã sobre conhecimentos científicos. Quando a Ministra da Mulher, Família e Direitos Humanos, Damares Alves questiona a Teoria da Evolução, não está sozinha, pois uma enorme plateia a aplaude e comemora seu discurso. Nessa plateia, temos mães, pais, professores e demais grupos sociais que aceitam tal discurso como verdade, contudo aumenta o desafio da escola em interceder no campo da aprendizagem – sabemos que não é o único espaço para se aprender, contudo é o que tem maior privilégio – promovendo o conhecimento de outras verdades caso contrário pode-se incorrer o risco de agir com intolerâncias, mas o mais importante é entender que a escola referenda um local científico. A família que questionou o discurso da professora no ambiente escolar utilizando sua visão de mundo baseada numa forma de ver o cristianismo acima do discurso científico pautado nas escolas.

A carta resposta da professora:

> Maricá, 30 de outubro de 2015.
>
> Ao Sr. (nome do responsável do aluno),
> Bom dia.

Escrevo-lhe em resposta a carta que recebi no dia 28/10/2015.

Em primeiro lugar, gostaria que soubesse que aprecio a participação dos pais na educação de seus filhos, a missão de educá-los nos valores sociais e culturais é algo muito próprio e particular a cada família. Em tempo, agradeço sua contribuição ao meu conhecimento cultural.

Sobre o tema em questão à carta, que é de um viés inteiramente religioso não pode ser abordado em aula, pelo fato de estarmos em um ambiente inteiramente laico, que não permite avaliarmos o tema nessa grandeza.

Sr (nome do responsável do aluno), como professora de Ensino Fundamental, com carreira há mais de 15 anos, sempre tive o cuidado em ministrar minhas aulas, quando o tema é polêmico, inclusive alerto os alunos que, mesmo se tratando de um tema que contempla a história religiosa não cabe ministrá-la com olhar religioso, onde a fé é o imperativo que embasa a fala. Até porque, nosso país apresenta enorme diversidade cultural e isso permite uma gama de opiniões culturais.

Como cientista social, enxergo as religiões como um assunto cultural, portanto de inteira responsabilidade humana, e é assim que o tema se faz presente em nosso currículo nacional de História. Infelizmente não posso ministrá-lo com olhar religioso, onde impera a fé, mas longe de mim desacreditar qualquer fé apresentada por meus alunos, muito pelo contrário, ao se fazer necessário o diálogo com a fé, de cada uma das crianças que atendo em minhas aulas, permito espaço para tal explanação que é de suma responsabilidade de quem diz, pois o profissional não tem o direito de restringir qualquer conhecimento de valores trazido pela criança, muito menos de avaliar tal conhecimento.

Portanto, reitero meu apreço a sua contribuição e saliento que apresentei o conteúdo à maneira como foi apresentado na carta que recebi, mas fazendo ressalvas de que nosso tema é de caráter puramente histórico e precisa ser ministrado de forma laica, científica e democrática, dando aos demais alunos espaço de escolha de opinião para não ferir os valores religiosos e culturais de outras famílias que preciso administrar.

Em tempo apresento uma justificativa sincera de minha prática em sala de aula e de meu conhecimento científico sobre as culturas religiosas que existem, pois é deste conhecimento acadêmico, não criado por mim, mas que dele lanço mão para me desenvolver como professora, que apresento minhas aulas. Conhecimento este que apresenta o homem como criador de seu espaço geográfico, social e cultural.

É este conhecimento que explica que o homem, em tempos remotos, não sabendo justificar tudo o que acontecia, muito menos podendo controlar a natureza ao seu redor criou justificativas de entidades superiores a ele que eram responsáveis pelo espaço em que o homem se desenvolveu. Sendo assim, o conhecimento histórico enxerga homem como responsável pela criação cultural, pelos símbolos e sinais religiosos que existem.

> Para a ciência, a religião é uma invenção humana, não podendo ser uma inspiração divina. Mas, como já expus o conhecimento religioso, de cada aluno, é apreendido em família e deve ser respeitado por toda a sociedade. Sendo a escola uma pequena representação de nossa sociedade, não há que se negar os valores aí inseridos, por isso apresentei vosso conteúdo em aula para que todos pudessem ter a oportunidade de aprender um pouco mais sobre nossa cultura que é tão diversa e aproveitei para abrir espaço para que outras denominações religiosas pudessem também se apresentar.
>
> Despeço-me com a certeza de que em nenhum momento minha intenção foi desmerecer credo algum e mais uma vez agradeço a oportunidade do contato que me proporcionou um novo saber.
>
> (minha assinatura)

Em resposta, posiciono a função da escola, como um local laico e plural em que a gama de vivências culturais é uma realidade histórica. Essa experiência reforça a necessidade de continuidade em frisar a relação entre a diversidade e currículo no espaço escolar, para evitarmos efeitos inquiridores das famílias cristãs no que tange o conhecimento da diversidade. O conhecimento científico não tem pretensões doutrinárias, muito menos pode estar atrelado a unilateralidades teóricas, que evidenciam neutralidades ideológicas que em nada são neutras porque sabemos das relações de poder entre os grupos sociais que tentam demarcar suas visões de mundo como corretas.

Atribuir ao sinal da cruz um efeito sobrenatural está para os cristãos assim como está para as interpretações sociológicas e antropológicas uma construção histórica. Mas o espaço da sala de aula não referenda o cristianismo como fonte teórica. Conforme exposto na carta resposta acima, o cristianismo é mais uma forma de narrativa endereçada a um determinado grupo não podendo ser a verdade da humanidade. Lançar mão dessas constatações em sala de aula não poderia causar um efeito discriminatório, se pudéssemos enxergar a riqueza cultural por traz da diversidade humana.

Através de dissimulações e persuasões, muitas escolas não percebem que propõem um tipo universal de conscientização. Contudo, Libâneo (2005) atenta para a possibilidade de contradição no meio escolar, pois por mais que haja imposições padronizadas na escola este ambiente permite o cruzamento de ideias dos diferentes grupos sociais que não só aprendem nos livros e informações passadas, como experimentam situações e aprendem na prática através de suas vivências. Sendo assim, ocorre um ambiente propício para formação de suas próprias visões de mundo que

podem estar em consonância com outros sujeitos em semelhantes situações, impedindo uma única versão daquilo que se quer impor como verdade.

Uma educação em busca da inclusão de conteúdos que valorizem as diferenças e nos façam refletir sobre os problemas teria condições de provocar a reflexão dos sujeitos para a transformação no seio da escola e sociedade num tempo mais rápido. Nesse sentido, a escola que abrace uma aprendizagem mais democrática acaba formando cidadãos conscientes num tempo mais rápido. Quando a transformação ocorre por provocações diretas – por estratégias pedagógicas – essas funcionam num tempo mais urgente para atender às demandas da diversidade, como os problemas dos grupos indígenas sobre as demarcações de suas terras, a questão dos grupos quilombolas e as comunidades de terreiros afetadas pela intolerância religiosa e as questões da violência contra a mulher e os grupos LGBTs. Quando não há nenhum tipo de provocação para acessar os conteúdos da diversidade, o caráter socializador da escola cria um cidadão mais afeito a uma visão menos crítica e solidária na sociedade. Por isso, um currículo e a ação educacional do professor, assentado na formação de um indivíduo voltado para os mais diversos problemas da sociedade brasileira, inclusive a questão racial, tendo como foco uma sociedade mais justa, igualitária, tolerante, solidária e democrática, é fundamental.

Concordamos com Munanga (2012), a respeito da construção da identidade brasileira, cunhada num ideal de branqueamento resultado de um racismo universalista. Segundo o autor a perspectiva racista: quis assimilar africanos e seus descendentes brasileiros numa cultura considerada como superior, mesclando discursos que enalteciam a cultura dos brancos e silenciavam a cultura dos não brancos, quando menos incorporava alguns atributos culturais não brancos com a ótica da nacionalidade tirando-lhe sua especificidade histórica atrelada a um determinado grupo, tudo o esquema da assimilação foi feito por meio, do que Munanga (2012), chamou de mestiçagem cultural e da miscigenação. Toda essa estratégia de disfarce histórico e cultural dos grupos não brancos levou a alienação de boa parte dos integrantes desses mesmos grupos com o passar do tempo.

Como pudemos perceber, a alienação a respeito da positividade da imagem, cultura e história dos negros é concluída num processo histórico pós-abolicionista de formação de identidade nacional. Não se descobre ser negro! Negro é uma construção

histórica sobre uma determinada identidade, a identidade negra. A identidade coletiva de negro foi cunhada na idade moderna com o advento das grandes navegações que colocaram em pauta discussões sobre a origem dos negros, a princípio num caráter de discurso teológico, mas tarde com as discussões iluministas que culminou num pensamento do racismo científico. Assim, se conhecer negro parte de um processo de construção de sentido e de experiências em nossa sociedade racista, que projeta ao negro péssimas condições socioeconômicas, ridiculariza sua estética e demoniza seu sagrado, portanto o conhecimento de ser negro é uma construção negativa a pessoa negra.

Tal constatação nos leva a crer nas relações de força entre diferentes identidades, aquelas que querem dominar e aquelas que estão em condições de apagamento/silenciamento que resistem ou que se redefinem para manterem seus aspectos, colocam em evidência a necessidade de uma representação democrática dessas identidades últimas. Para reconhecer a identidade negra será preciso integrá-la a um contexto que se quer hegemônico ou mantê-las em diferenciação? Munanga (2005) nos responde a esta questão dizendo que a humanidade precisa resolver este problema reconhecendo "a alteridade do outro, concordando ao mesmo tempo sem reserva que ele partilha conosco, inteiramente, essa identidade específica que faz de cada ser humano um eu, isto é, uma subjetividade" (MUNANGA, 2005, p.42).

Nesse sentido, reconhecer no outro uma diferença válida à existência coloca em xeque a ideia de universalidade humana, na concepção de Munanga (2005), bem como restringe a possibilidade de imposição hegemônica, visto que a alteridade é aceita e o caráter autônomo das identidades é reconhecido. Caso contrário, a ausência de reconhecimento ou um reconhecimento inadequado pode causar perturbações e a respeito da aceitação da própria pessoa, ou gerar um esforço enorme para não se deixar levar pelas imagens estereotipadas. No filme Django Livre, os negros chamavam o dono da fazenda de "paizão", numa alusão à construção que se fez de sua identidade naturalmente infantil, essa imagem também pode ser vista quando os donos de escravos mandam negros adultos a irem brincar quando queriam ficar a sós com alguma visita. Pensamento semelhante ocorre quando há recusa em aprender sobre a mitologia das religiões afro-brasileiras pelo fato das identidades candomblecistas ou umbandistas estarem carregadas de estereótipos negativos.

Por isso a educação assume lugar essencial, na opinião de Munanga (2003), na revisão dessas imagens historicamente construídas, umas em condições legitimadoras outras em condições de exclusão, mas todo esse conhecimento deve ser refletido e assumido um pensamento crítico sobre a exclusão dentro do que se deseja como unidade cultural que, de fato, não existe. A questão é como incluir o diferente sem perde a perspectiva da diversidade?

Um caminho pode ser criar estratégias pedagógicas que permitam o posicionamento político e crítico dos alunos em condições não legitimadoras de suas identidades, para não se perder de vista o respeito à diversidade. Por isso à escola deve-se assegurar que seja um espaço com função social e política, pois, conforme afirma Gomes (2003):

> a discussão a respeito da diversidade cultural não pode ficar restrita a análise de um determinado comportamento ou de uma resposta individual. Ela precisa incluir e abranger uma discussão política. Por que? Porque ela diz respeito às relações estabelecidas entre os grupos humanos e por isso mesmo não está fora das relações de poder. Ela diz respeito aos padrões e aos valores que regulam essas relações. (GOMES, 2003, p.72).

Aplicar a Lei nº10.639/2003 sobre o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica, torna mais do que uma obrigação, mas uma necessidade para assegurar o direito a igualdade de visibilidade das diversas culturas que compõe a sociedade brasileira, não só reconhecendo a importância, mas pondo em prática a diversidade cultural que, de acordo com Gomes (2003), compõe o elemento humano nas suas diversas representações. No entanto, espera-se proporcionar um debate saudável sobre a diversidade étnico-racial no Brasil como um tema comum a existência humana, não como algo descoberto há pouco tempo, por isso que a diversidade humana não pode ser tratada como um tema transversal que complementa outras temáticas.

Como forma de reconhecer a importância dos grupos sistematicamente excluídos, a Lei nº10.639/2003, tratava de estimular a produção de conhecimentos, gerar a valorização das culturas excluídas, para desenvolver a noção de pertencimento étnico-racial, visando a construção de uma nação democrática, onde todos, tivessem seus direitos garantidos e sua identidade valorizada. Contudo, essa lei não tem sido implementada adequadamente em muitas escolas. Inclusive, algumas escolas ou

professores que buscam pô-la em prática têm recebido inúmeros ataques, como se fizessem uma apologia aquilo que nunca tinha existido como conteúdo e com a Lei passa a ser uma obrigação dentro da necessidade de colocar em pauta as demandas de grupos até então excluídos.

Digamos que a própria luta do Movimento Negro produziria conhecimento da realidade racial no Brasil que operava em meios desiguais. Esse conhecimento não só tornava legítima a luta desse movimento social como ampliava a necessidade de promoção de medidas em prol da transformação desta realidade desigual para condições mais justas para todos os grupos não hegemônicos. Cabe ressaltar aqui que a luta do movimento negro demarcou os problemas da raça negra, inseria a todos os demais grupos, pois sua luta era por igualdade de condições.

Somente conhecer a realidade social em que viviam os negros não era a única luta em que se empenhou o Movimento Negro, era preciso validar tal conhecimento na história brasileira, salienta Gomes (2017). Reivindicar, portanto, a educação como prioridade aos olhos desse movimento era uma forma de inserir a trajetória de um grupo racial no contexto brasileiro fato este que o pensamento abissal - cunhado pelo sociólogo Boaventura de Souza Santos - desconsiderava como realidade. Tal pensamento pode ser entendido quando uma realidade ao ser considerada inexistente é excluída porque não se enxerga possibilidade de se incluir o que não existe, justamente por ser impossível a coexistência de opostos, nessa perspectiva prevalecerá apenas o que é visível.

Difícil sentir que o pensamento abissal faz parte de como se conduz a organização da aprendizagem. O que é tornado visível e o que é deixado invisível na escola? A realidade invisível é manifestada na própria exclusão. Ao se reforçar as desigualdades possibilita-se enxergar o excluído. Por isso que os estereótipos apresentados em livros escolares corroboram com um lugar para o sujeito negro que intensifica o pensamento abissal. O não existir para alguns, existe para outros e estes munidos da consciência de raça, por exemplo, questionam seu não existir, porque a vivência de uma coletividade esta em jogo sendo suprimida, ou silenciada, apesar de produzir conhecimento epistemológico além de fazer parte das relações sociais. Então, como não ser referendar a diversidade de conhecimentos na aprendizagem escolar se o diferente do que a hegemonia traz também “está lá” produzindo conhecimento?

Neste cenário, Gomes (2017) reforça que:

> qualquer conhecimento válido é sempre contextual, tanto em termos de diferença cultural quanto em termos de diferença política. As experiências sociais são constitutivas de vários conhecimentos, cada um com seus critérios de validade, ou seja, são construídas por conhecimentos rivais (SANTOS, 2009). O Movimento Negro, entendido como sujeito político produtor e produto de experiências sociais diversas que ressignificam a questão étnico-racial em nossa história, é reconhecido, nesse estudo, como sujeito de conhecimento. (GOMES, 2017, p.28).

Uma educação pautada em "intervenções epistemológicas que denunciam a supressão das muitas formas de saber próprias dos povos e/ou nações colonizados" pode ser o caminho para uma pedagogia pós-abissal que contemplará uma coletividade de sujeitos e culturas (GOMES, 2017, p.54). Porém, ainda caminhamos e reforçamos a lacuna em conhecer a diversidade de histórias e culturas, por falta de uma visão crítica de porque determinados conteúdos não são apreendidos na escola (GOMES, 2017).

Para Oliveira (2006), transformações que contribuam com ao protagonismo dos alunos, tornando-os sujeitos da sua própria história são necessárias na escola. O destaque da autora, nesse quesito, é o aluno negro. A história e cultura desse grupo, se não sofreu apagamento foi por muita resistência, contudo ao longo do processo histórico a história da resistência foi sendo silenciada, ou a trataram como caso de rebeldia, ou simplesmente não falaram. Muito do que aprendemos sobre tal história foi submetida a erros gravíssimos de interpretação, causando memória social estereotipada.

Gomes (2007) diz que a diversidade cultural é construída num processo histórico-cultural numa adaptação que os sujeitos fazem por meio de relações de poder. Sendo a história brasileira construída por meio da colonização portuguesa, boa parte dessa história foi deixada para segundo plano, ou a ponto de ser silenciada ou mesmo esquecida para se enaltecer a dominação portuguesa como melhor forma de desenvolvimento para as raças tidas como inferiores, neste caso, índios e negros.

Nesse contexto, as diferenças que os grupos não brancos traziam em sua história e formação cultural foram percebidas, julgadas e nomeadas como inferiores deixando de serem creditadas como parte da história nacional brasileira. Ou seja, o que é ou o que deixa de estar no âmbito nacional faz parte de uma escolha política de como se constrói a história de um povo, que na verdade é uma coletividade de grupos e suas diversidades,

mas a partir do século XIX predominou a ação política dar uma identidade de nação ao povo brasileiro, fazendo inclusões de exclusões das representações históricas e culturais existentes em nosso país.

Como vimos anteriormente, o processo de aprendizagem deve obedecer a uma postura ética do profissional da educação que não hierarquize as diferentes culturas e histórias inibindo a construção da dicotomia melhor X pior nesse âmbito. A criança indígena ou descendente de indígena e a criança afro-brasileira precisa ter sua história contada de forma a valorizar seus grupos e suas culturas também valorizadas para se sentir tão importante quanto uma criança branca descendente de imigrantes europeus. Para que isso aconteça, há necessidade de se desmistificar a ideia de inferioridade que intercede nossa interpretação ao pensarmos nas diferenças quando os atributos biológicos e culturais brancos são catalisadores referenciais de positividade.

Para Gomes (2005), a educação não pode mais escapar das cobranças de diferentes grupos sociais e raciais sobre a inclusão e valorização da diversidade, até porque a diversidade não é somente apreendida como é pauta política dos grupos minoritários na busca por direitos sociais. A escola é um facilitador na construção de conscientização por uma sociedade mais justa na inserção dos diferentes grupos e o respeito as suas demandas.

3.4 - Percepções históricas e profissionais dos sujeitos negros

Neste subitem, apresentamos as diversas formas de agir do sujeito negro dentro do contexto racialista de nossa sociedade. Uma forma de constatar a reapropriação de um saber, que há tempos tem tido um caráter excludente, impositivo ou discriminatório, a respeito da história e cultura afro-brasileira pelos sujeitos negros, pode ser observado na exigência da Lei 10.639/2003.

A Lei 10.639/2003 pode ser entendida como um resultado do afinco do Movimento Negro que traz como pauta políticas de ações afirmativas para a comunidade afro-brasileira, visto que este vem empenhado em cobrar ações do Governo Federal para corrigir injustiças, bem como tentar eliminar discriminações numa

mobilização de promover a inclusão social, no caso desta lei, por meio do sistema educacional.

Dentre as históricas injustiças que comprometeram a igualdade de desenvolvimento de diferentes grupos em nosso país temos a decretação de leis, hoje interpretadas como excludentes, mas que tiveram anteriormente um caráter natural, como foi o caso da legislação sobre a permissão da propriedade de pessoas, ou seja, escravos. Contudo em se tratando de leis sobre o universo educacional o Relatório do Ministério da Educação sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana tornado público no ano de 2005, por material impresso e endereçado às escolas, apresentou num relatório justificativas de se promover uma educação inclusiva devido a histórica configuração de políticas educacionais excludentes. Sendo elas as Leis 1.331, de 17 de fevereiro de 1854 e a Lei 7.031-A, de 6 de setembro de 1878. Vejamos as informações tiradas do Relatório do Ministério da Educação:

> (...) O Decreto nº 1.331, de 7 de fevereiro de 1854, estabelecia que nas escolas públicas do país não seriam admitidos escravos, e a previsão de instrução para adultos negros dependia da disponibilidade de professores. O Decreto nº 7.031-A, de 6 de setembro de 1878, estabelecia que os negros só podiam estudar no período noturno e diversas estratégias foram montadas no sentido de impedir o acesso pleno dessa população aos bancos escolares.
> (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, 2005, p.7).

Podemos dizer que a história da educação no Brasil se configurou por uma realidade de exclusão com milhares de pessoas não tendo acesso as escolas, por não serem permitidas de frequentar esses espaços, ou por sofrerem boicotes para não poderem frequentá-los. Esta constatação reforça a principal luta do Movimento Negro, o acesso dos sujeitos afro-brasileiros à educação.

Havia um temor das elites em garantir o acesso dos escravos à educação. Podemos recordar das histórias de muitos negros que recorreram na justiça contra seus senhores auxiliados por negros que sabiam ler, escreve e advogar, nesse caso, não podemos deixar de lembrar da história de Luiz Gama. Fruto de um relacionamento inter-racial do qual ainda menino havia sido vendido por seu pai para saldar dívidas de

jogo, Luiz Gama nos conta através da sua bibliografia retratada por Therizinha Castro (CASTRO, 1968 apud CUNHA, 1999) como conseguir se libertar de sua condição de escravo:

> Em 1874, contava eu com 17 anos, quando para a casa do Sr. Cardoso veio morar, como hóspede, para estudar humanidades, tendo deixado a cidade de Campinas onde morava, o menino Antônio Rodrigues, [...] Fizemos amizade íntima de irmãos diletos, e ele começou de ensinar-me as primeiras letras. (...), sabendo eu ler e contar alguma coisa e tendo obtido ardilosa e secretamente provas inconclusas da minha liberdade, retirei-me fugido, da casa dos alferes Antônio Pereira Cardoso (...) CASTRO, 1968 apud CUNHA, 1999, p.86).

Sabemos que Luiz Gama fugiu da escravidão e na juventude aprendeu a ler e escrever, isso lhe conferiu meios para se tornar um autodidata do direito. Dessa forma ele pode auxiliar outros negros nos seus processos na luta pela liberdade da pessoa humana.

A luta de negras brasileiras e negros brasileiros pela obtenção de igualdade de condições não foi concluída com a conquista da liberdade do pós-abolição, por mais que diversas ações desse grupo racial, promovidas por personagens reconhecidos e muitos outros anônimos não parassem. Na visão de Santos (2005):

> a luta pela liberdade fôra apenas o primeiro passo para a obtenção da igualdade ou, se quiser, para a igualdade racial, pois o racismo não só permanecia como inércia ideológica, como também orientava fortemente a sociedade brasileira do pós-abolição. (SANTOS, 2005, p.21).

Nesse sentido, era preciso lutar também pela igualdade em termos de cidadania. A solução encontrada pelos negros, articulados politicamente ou não, precisava estar associada à melhoria da condição socioeconômica. Primeiramente era preciso encontrar estratégias para superar a situação social da qual a maioria dos negros viviam para assim pleitear outras valorizações que diziam respeito ao resgate positivo da memória negro sobre sua história e cultura.

Valorizar a educação foi uma forma do negro entender a possibilidade de ascensão socioeconômica. Por mais que estudos continuem mostrando a escola como local em que se perpetuam pensamentos que reforçam a inércia da desigualdade e que

haja um currículo que valorize a educação de enredo eurocêntrico[47], os negros no pós-abolição e atualmente vivendo um novo pós-abolição (ou se preferir uma segunda abolição para tomar emprestado o termo cunhado por BASTIDES e FERNADES, 1955) entenderam a necessidade de tomar para si o espaço escolar.

A consciência da discriminação, não foi sentida quando o sujeito negro passou a participar do espaço escolar, essa característica das sociedades diaspóricas sempre se fez presente nas relações sociais e sempre houve resistência diante das atitudes racistas; o fato é que estando o negro no espaço escolar poderia ajudar a reconduziu a potencialidade transformadora da educação a seu favor.

Historicamente, os sujeitos negros sempre reagiram à dominação, mas, de acordo com Muller e Coelho (2013), somente na década de 30 do século XX é que surge um espaço de atuação contra o racismo sendo genuinamente político, quando foi criada a Frente Negra Brasileira. Inclusive no seu Manifesto, a Frente Negra defendeu que fosse estabelecido um ensino escolar com relação a importância do elemento negro na história do Brasil e para se lutar contra o racismo, que fosse obrigatório para negros e brancos. Em outras palavras, seria uma gênese da Lei 10.639/2003.

Notórias foram às inúmeras agências de professoras negras e professores negros no contexto do pós-abolição num sentido de criar condições para o acesso e manutenção dos alunos negros no ambiente escolar, ou lutar por uma educação pública, gratuita e de qualidade para todos os brasileiros que não pudessem pagar pelo ensino – nesse caso podemos afirmar com certeza o grupo prioritário que não teria condições de financiar a educação, a população negra recém saída da escravidão ou vivendo em condições econômicas precárias.

Para ilustrar, trazemos a história de dois professores negros contadas na dissertação de mestrado Lima (2016), a história de do Professore Azarias Ribeiro de Souza e do Professore José Luiz de Mesquita, figuras sociais importantíssimas para pensar a trajetória da pessoa negra no âmbito do magistério e luta social.

A seguir, apresentamos uma foto do Professor Azarias Ribeiro de Souza:

[47] Historicamente a educação brasileira, não só criou condições para enaltecer a mítica democracia racial, como privilegiou estudos e valores "eurocentrados", numa perspectiva embaraçosa para o negro que acabou sendo ele uma vítima do embranquecimento cultural e biológico. Não havia boas referencias para a História africana nem para os afrodescendentes fossem eles brasileiros, norte-americanos ou europeus. Mas se consciência é memória, para Abdias do Nascimento, a consciência sobre a África e seus descendentes diretos da diáspora operava como modo alienante.

Imagem 5

Professores Negros no sul de Minas Gerais - 1882/1954



Fonte: Lima, Andreza Helena de. Azarias Ribeiro de Souza e José Luís de Mesquita: Professores Negros no sul de Minas Gerais - 1882/1954. Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado Profissional. Universidade Federal de Lavras. Lavras.

O Professor Azarias atuou no magistério, dirigiu o Externato Municipal de Lavras, escrevia no jornal de sua responsabilidade, compartilhando nesses espaços seu desejo de eliminar o analfabetismo da maioria da população pobre. Podemos perceber através da dissertação de Lima (2016) o compromisso do professor era com o acesso da maioria da população a educação, inclusive a educação noturna e a presença da população negra no ambiente escolar. Por isso segundo as pesquisas de Lima (2016, p.74) o Prof.º Azarias foi reconhecido como "notável educador".

Podemos vislumbrar um interesse político, no início da república, de alguns intelectuais negros a partir da educação como fio condutor da conscientização da população, maioria negra e mestiça de seu papel enquanto cidadão. A primeira estratégia viria a partir do combate ao analfabetismo, que segundo Lima (2016) também era um interesse do governo, mas pensar um negro atuando na educação no combate ao analfabetismo poderia ser muito mais do que um letramento, havia por trás desse combate um compromisso político em alertar homens do interior do país de sua condição de cidadãos, de seus direitos enquanto homens livres das amarras do cativeiro e dos ditames imperiais, por isso a luta do Prof. Azaias pela expansão do ensino nas regiões do interior do país, pois de acordo com a autora:

> É preciso que os sertanejos saibam que nós vivemos sob o regime republicano, que são os cidadãos, gozando de direitos civis políticos, que a capital da República não se chama mais corte e nem mais habitada por sua majestade, o Imperador. Não se espante o leitor com o que estamos dizendo. Ainda há, por esses sertões, muita gente que julga estar sob o governo paternal de D. Pedro II e do Papa. É esta a crença de muitos sertanejos do interior de Minas. (LIMA, 2016, p.81).

De fato, não há nenhuma menção direta à questão racial na história do Prof.º Azarias. Contudo, ao compararmos as atitudes de intelectuais negros do século XIX, em particular a figura pública do Prof. Azaias com os estudos de Domingues (2011) a respeito das personalidades negras de Santa Catarina, percebemos aí um comportamento semelhante. Explico. Domingues (2011) pesquisou sobre a liderança dos negros catarinenses nos espaços públicos (políticos ou sociais) e identificou que a liderança dos negros também não tocava diretamente na questão racial. Salientamos para o fato de ser uma questão de contexto histórico, já que se vivia numa mentalidade pautada em discursos racialistas, que determinavam o sujeito negro como incapaz e cogitava-se o branqueamento, os negros organizaram estratégias que, embora lembrem atitudes de assimilação, estavam mais para negociação de sua presença na sociedade.

Domingues (2011) afirma que o fato de muitos clubes e associações negras, como foi o caso do Clube Lira Lageana dar crédito à questão republicana quanto à comemoração do dia da bandeira e outras datas cívicas que pareciam estar distantes dos reais objetivos raciais negros seria mais uma estratégia dos negros em formar laços com autoridades políticas e assim marcar presença negra no meio político. Nesse sentido, ao invés de classificarmos tal atitude enquanto um assimilacionismo negro, conforme demarcavam as teses de Fernando Henrique Cardoso e Otavio Ianni das décadas de 1930 e 1940, para Domingues (2011) era uma condução de negociação do negro no espaço tanto político quanto social.

O negro brasileiro, ou melhor dizendo, o negro de sociedades diaspóricas, possuem uma dupla aparência, a social e a racial, portanto concordamos com Domingues (2011) quando afirma que o negro não perdeu consciência racial, por mais que em alguns momentos tal perspectiva incluía posturas e modelos da sociedade branca. O autor consegue entender o protagonismo do negro, sua resistência, por meio da construção de espaços sociais, no caso dos clubes, mas podemos identificar também na luta do Prof. Azaiais, pela expansão da educação para o interior do país como mais

uma maneira do sujeito negro demarcar seu protagonismo. O simples fato de existirem clubes ou discussões na mídia a respeito do combate ao analfabetismo demonstra o diálogo do negro com o poder público maciçamente branco.

Ao movimento dos negros que impuseram, de forma mais enfática suas aspirações, ou pareciam estar mais assimilados, embora saibamos que seu interesse era estar inserido no mercado de trabalho de forma satisfatória, fazer parte da sociedade enquanto cidadão que luta pelo direito de existir enquanto pessoa livre, é possível enxergar muita versatilidade diante de uma política racial sendo implementada sob protagonismo negro.

Os negros davam passos, tiravam vantagens, percebiam brechas no sistema, não estavam estagnados, desde os tempos do cativeiro, quando lembramos as estratégias de negociação e os conflitos que os negros escravizados organizavam que estão descritos por Reis (1989). Domingues (2011) mostra que a população negra negociou com o sistema para primeiramente ser reconhecida como parte da sociedade para pleitear direitos de cidadania. Tal qual encontramos nos estudos de Lima (2016) a respeito dos professores negros que cobravam do Estado investimentos na melhoria das escolas e na formação de professores.

Dentro do contexto racialista e embranquecedor do início do século XX, seria mais apropriado ao negro romper com os estereótipos a partir de sua entrada nos espaços sociais jamais pensados. Portanto, mais do que bradar em belo e alto tom as necessidades dos negros, ou tomar atitudes de exigência como "bater de frente" contra o racismo, naquele cenário, poderia caracterizar ainda mais a forma estereotipada em que o negro já era visto, como uma pessoa raivosa, bruta e psicologicamente desequilibrada, mesmo sabendo de sua razão para reclamar. Era preciso entender as regras, tomar posse delas e se fazer presente, indicando a capacidade do negro e negociando com o sistema as necessidades não do "negro em si", mas de toda a "população", afinal, ele fazia parte da população brasileira. Este argumento está de acordo com a peculiaridade estratégica do sujeito negro, mestiço, não branco, sugerida por Domingues (2011) ao entender a estratégia da pessoa não branca de se inserir no seio nacional para conquistar direitos.

O grande desafio apresentado por Domingues (2011) é justamente compreender como os negros combinaram consciência racial, nacional e de classes, porque se lutava pelo direito de ser cidadão brasileiro, mas a condição racial estava implícita e perpassa a

condição social nas sociedades diaspóricas. O fato de o Prof. Azaias lutar pela educação do povo brasileiro configura um direito nacional de cidadania, mas incute esclarecer que o povo que não tinha acesso era o pobre que em prática era o negro. Portanto se lutava por causas negras, apesar de não se tocar abertamente na questão racial.

A experiência de vida dos negros provocou a aprendizagem de viver em renovação, de aprender a se relacionar de forma única com a questão racial e social presentes na sociedade brasileira, conforme salientou Domingues (2011). Em processos temporários que se renovavam ao sabor das alianças, termino das alianças, negociações, abdicações e muita criatividade, o negro aprendeu a reinventar suas atitudes de sobrevivência em cenários de incertezas, mas nem por isso, afirma Domingues (2011), o negro deixou de afetar e a construir junto a sociedade brasileira.

Passados os primeiros anos do pós-abolição, percebemos novas aparições de lutas dos negros em prol da ampliação de sua cidadania, seja ela socioeconômica, ou mais recentemente na busca de um reconhecimento legítimo sobre sua história e cultura. No atual contexto podemos observar narrativas de lutas abertamente referendadas na questão racial, antes diluída como questão social.

Assim, em meados do século XX foi realizado o I Congresso do Negro Brasileiro, organizado pelo Teatro Experimental do Negro (TEN, RJ -1950) com objetivo de discutir temáticas sobre a história e cultura do negro e a estratégia encontrada foi acionar o campo educacional na parceria contra a discriminação "... o estímulo ao estudo das reminiscências africanas no país bem como dos meios de remoção das dificuldades dos brasileiros de cor e a formação de Institutos de Pesquisas, públicos e particulares, com esse objetivo" (NASCIMENTO, 1968, p.293 apud SANTOS, 2005, p.23).

Dando prosseguimento às reivindicações do movimento negro, Abdias do Nascimento apresentava um projeto de Lei 1.332/83, em que defendia a inclusão do ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira na educação, que apesar de não ter sido aprovada denotava os anseios da população negra. Entretanto, nova agenda de demandas foi acertada nos finais do século XX. Em 1986, a Convenção Nacional do Negro pela Constituinte era realizada em Brasília, como nos conta Santos (2005), indicou ao governo antigas necessidades. Ficou acertado que o "processo educacional respeitará todos os aspectos da cultura brasileira. É obrigatória a inclusão nos currículos

escolares de I, II e III graus, do ensino da história da África e da História do Negro no Brasil...” (SANTOS, 2005, p.24).

Alguns pontos eram atendidos, pelo menos na esfera de reconhecimento legislativo, mas, como na prática continuava a mesma situação para os negros, abriu-se nova pauta de reivindicação na última década do século XX, com o evento Marcha Zumbi dos Palmares Contra o Racismo, Pela Cidadania e a Vida, ocorrido em Brasília em 1995 e a Carta de Goiânia, que foi um documento para reformular a questão educacional dentro da Constituição Federal.

Informa-nos Santos (2005) que, o então presidente, Fernando Henrique Cardoso havia recebido um documento dos organizadores da marcha no Palácio do Planalto, chamado Programa Brasileiro de Superação do Racismo e da Desigualdade Racial com propostas contra a discriminação racial nos ambientes de ensino, bem como a fiscalização dos materiais didáticos[48] para que não houvesse manutenção de uma imagem estereotipada do negro em nossa sociedade, impedindo assim a disseminação velada do preconceito que por meio da imagem demarca o pensamento e reforça as atitudes racistas, além de programas de treinamento de professores e equipe pedagógica sobre a diversidade racial brasileira em prol da educação mais inclusiva.

Um ano depois, em 1996, a IV Conferência Brasileira de Educação elaborava a Carta de Goiânia que continha propostas para inserir demandas educacionais na Constituição Federal. Porém, já estava em andamento a nova LDB que colocava em pauta os decretos expostos na Lei 9.394/96. Segundo o parecer das autoras Muller e Coelho (2013), sabemos que a referida não teve fácil adesão, não sendo de fato implementada. Foram realizados inúmeros anexos à lei, trabalhos de consulta e negociações na tentativa de pô-la em prática. As autoras afirmam que ainda persistia a ideia do mito da democracia racial dento do texto da Constituição Federal.

O objetivo do Movimento Negro era atuar e cobrar do Estado ações inovadoras para viabilizar a criação de estratégias que conduzissem o reconhecimento legítimo da

[48] Os Municípios de Salvador, Belo Horizonte, Rio de Janeiro e Teresina foram os primeiros a adotarem leis contra a discriminação do negro nos materiais didáticos. A Lei Orgânica do Município do Rio de Janeiro, promulgada em 5 de abril de 1990, no artigo 321, inciso VIII, como bem informa Santos (2005), estabelecia que o ensino deveria ser ministrado com base em uma educação igualitária, eliminando-se qualquer estereótipo sexista, racista e social das aulas, cursos, livros didáticos ou de leitura complementar como manuais escolares. (Santos, 2005, p.26)

história e cultura afro-brasileira; como exemplo desta parceria foram criadas as secretarias SECAD E SEPPIR.

A SECAD, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, reúne programas ligados à alfabetização, educação de jovens e adultos além de pensar a diversidade advinda da cultura africana e indígena à educação mais diversificada projetando ações num sentido de se concretizar uma educação mais inclusiva ou democrática com objetivo de combater a discriminação e exclusão de diversos atores sociais em condições de vulnerabilidade social e silenciamento histórico cultural. A SEPPIR, Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, voltada na instituição de políticas de promoção da igualdade racial foi de suma importância para colocar novamente em pauta a questão racial na sociedade brasileira como um problema social. O governo federal, por meio da SEPPIR, assumiu o compromisso em romper com entraves que impediam até então o desenvolvimento pleno da população negra, nessa parceria enxergamos uma aproximação entre os sistemas de políticas públicas no contexto educacional, pois o ambiente escolar passou a ser o local onde é possível promover não só reflexões sobre séculos de injustiças sociais, mas ações no combate ao racismo.

Nesse sentido, o Conselho Nacional de Educação, quando aprovou as das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana da qual resultou a Lei 10.639/2003, apoiava a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana na Educação Básica. Segundo o Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno/DF a lei 10.639/2003 busca cumprir o estabelecido na Constituição Federal nos seus Art. 5º, I; Art. 210; Art. 206, I; § 1º do Art. 242; Art. 215 e Art. 216, bem como os Art. 26, 26 A e 79 B presentes na Lei 9.394/96 das Diretrizes e Bases da Educação Nacional que versam sobre o reconhecimento na igualdade de condições de vida e cidadania, história e cultura dos grupos que compõem a sociedade brasileira.

Dessa forma, a Lei 10.639, de 09 de janeiro de 2003 alterou a Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelecia as diretrizes e bases educacionais, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira, bem como sobre a história e cultura africana. Nesse caso, a Lei

apresenta a contribuição dos afrodescendentes para a sociedade brasileira, num ensino para negros e brancos.

Para Munanga (2005), de acordo com Fanon (2008), a falta de ferramentas apropriadas para enaltecer a história e cultura das alunas e alunos negros prejudica o sucesso escolar desses sujeitos por não criar condição de pertencimento sobre a identidade negra.

O primeiro indicio da construção da identidade do sujeito negro é a cor de sua pele, logo tratada historicamente com representação negativa, que promoveu uma herança negativa no imaginário da sociedade brasileira como um todo, inclusive no próprio sujeito negro que ao clarear mais um pouco tende-se amorenar, ou sentem dificuldades, conforme nos conta Munanga (2005), em canalizar politicamente sua identidade cultural. Para o autor, a razão desse obstáculo é atribuída pela categoria mestiçagem que se disfarça na formação de uma identidade nacional. Aliás, pensar em identidade nacional é pensar em programas de governos como foi na época da Primeira República e no governo varguista, em que se definiu com uma urgência a construção de símbolos e modelos identitários nacionais para se evitar a degeneração da sociedade brasileira.

Como pudemos perceber, a alienação a respeito da positividade da imagem, cultura e história dos negros é concluída num processo histórico pós-abolicionista de formação de identidade nacional. Não se descobre ser negro. Negro é uma construção histórica sobre uma determinada identidade, a identidade negra. A identidade coletiva de negro foi cunhada na idade moderna com o advento das grandes navegações que colocaram em pauta discussões sobre a origem dos negros, a princípio num caráter de discurso teológico, mas tarde com as discussões iluministas que culminou num pensamento do racismo científico. Assim, se conhecer negro parte de um processo de construção de sentido e de experiências em nossa sociedade racista, que projeta ao negro péssimas condições socioeconômicas, ridiculariza sua estética e demoniza seu sagrado, portanto o conhecimento de ser negro é uma construção negativa a pessoa negra.

Tal constatação nos leva a crer nas relações de força entre diferentes identidades, aquelas que querem dominar e aquelas que estão em condições de apagamento/silenciamento que resistem ou que se redefinem para manterem seus

aspectos, colocam em evidência a necessidade de uma representação democrática dessas identidades últimas. Para reconhecer a identidade negra será preciso integrá-la a um contexto que se quer hegemônico ou mantê-las em diferenciação? Munanga (2005) nos responde a esta questão dizendo que a humanidade precisa resolver este problema reconhecendo: "a alteridade do outro, concordando ao mesmo tempo sem reserva que ele partilha conosco, inteiramente, essa identidade específica que faz de cada ser humano um eu, isto é, uma subjetividade" (MUNANGA, 2005, p.42).

Nesse sentido, reconhecer no outro uma diferença válida à existência coloca em xeque a ideia de universalidade humana, na concepção de Munanga (2005), bem como restringe a possibilidade de imposição hegemônica, visto que a alteridade é aceita e o caráter autônomo das identidades é reconhecido. Caso contrário, a ausência de reconhecimento ou um reconhecimento inadequado pode causar perturbações e a respeito da aceitação da própria pessoa, ou gerar um esforço enorme para não se deixar levar pelas imagens estereotipadas.

A educação assume lugar essencial, na opinião de Munanga (2005), na revisão dessas imagens historicamente construídas, umas em condições legitimadoras outras em condições de exclusão, mas todo esse conhecimento deve ser refletido e assumido um pensamento crítico sobre a exclusão dentro do que se deseja como unidade cultural que, de fato, não existe. A questão é como incluir o diferente sem perde a perspectiva da diversidade?

Um caminho pode ser criar estratégias pedagógicas que permitam o posicionamento político e crítico dos alunos em condições não legitimadoras de suas identidades, para não se perder de vista o respeito à diversidade. Por isso à escola deve-se assegurar que seja um espaço com função social e política, pois, conforme afirma Gomes (2003):

> a discussão a respeito da diversidade cultural não pode ficar restrita a análise de um determinado comportamento ou de uma resposta individual. Ela precisa incluir e abranger uma discussão política. Por que? Porque ela diz respeito às relações estabelecidas entre os grupos humanos e por isso mesmo não está fora das relações de poder. Ela diz respeito aos padrões e aos valores que regulam essas relações". (GOMES, 2003, p.72).

Aplicar a Lei nº10.639/03, sobre o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica, torna mais do que uma obrigação mais uma necessidade para assegurar o direito a igualdade de visibilidade das diversas culturas que compõe a sociedade brasileira, não só reconhecendo a importância, mas pondo em prática a diversidade cultural que, de acordo com Gomes (2003), compõe o elemento humano nas suas diversas representações. No entanto, espera-se proporcionar um debate saudável sobre a diversidade étnico-racial no Brasil como um tema comum a existência humana, não como algo descoberto há pouco tempo, por isso que a diversidade humana não pode ser tratada como um tema transversal que complementa outras temáticas.

Dentro desta perspectiva, estamos certos de que reconhecimento implica em justiça social, econômica, histórica e cultural, que de fato ocorrerá por meio de políticas de reparações e valorização de ações afirmativas, desde que o Estado e a sociedade civil estejam empenhados nesse processo, por isso a escola é vista como um meio para iniciarmos mudanças de reflexão sobre estigmas e estereótipos que engessam nosso avançar.

Caberá ao Estado promover e incentivar políticas de reparações aos danos – psicológicos, sociais, materiais, culturais – causados nos afro-brasileiros sob regime escravista e agora sob regime racista. Contudo cabe a sociedade civil atuar nas cobranças ao Estado, e seguir junto nas propostas aprovados no sentido de transformar a sociedade para ser mais justa.

Contudo, ressaltamos aqui a dificuldade de implementar a Lei 10.639/2003. O processo de implantação é normal a qualquer política pública inicial, referendada ou não por lei, posterior a isso começaria um plano de como implantar a lei, ou projetos sociais, denominado implementação do qual é necessário fiscalização e ajustes no decorrer do desenvolvimento.

A importância do papel do educador e das ações do governo enquanto elementos responsáveis pelo desenvolvimento de uma educação para a questão racial são fundamentais, pois, desde o contexto pós-abolicionista até os dias atuais, o afro-brasileiro foi impedido de vislumbrar memória positiva em sua história e cultura enquanto grupo racial devido ao racismo reinante no espaço escolar, sejam as discriminações no dia a dia, sejam as formar estereotipadas ou narrativas unilaterais que não permitiam ao negro entender e dialogar suas frustrações pautadas na condição

racial, por isso o negro, em movimentos coletivos ou não atuou na luta por seus direitos, sendo o mais importante a educação para ascensão e hoje somada a conscientização histórica e cultural como um atributo positivo de sua existência.

CAPÍTULO 4 – A PRESENÇA DA ABORDAGEM FUNDAMENTALISTA RELIGIOSA SOBRE A CULTURA AFRO-BRASILEIRA NA ESCOLA

O objetivo central desse capítulo é demonstrar os aspectos metodológicos e as análises do trabalho empírico que realizamos para verificar a hipótese que direciona o nosso trabalho, a fim de fornecer ao leitor as elucidações encontradas no campo de pesquisa, bem como contribuir para a construção de conhecimento a respeito da dificuldade que ainda encontramos ao se trabalhar com temas históricos e culturais do universo africano e afro-brasileiro.

Primeiro, vamos apresentar as dificuldades por trás da pesquisa qualitativa; em seguida, apresentaremos os principais aspectos do processo metodológico que efetuamos sobre o nosso objeto de pesquisa, apresentando os aspectos da escola pesquisada, o perfil dos seus alunos, o perfil dos educadores (professores e corpo pedagógico), o questionário e entrevista que foram aplicados. Depois vamos apresentar os dados, as análises e as conclusões oriundas do nosso trabalho empírico com os instrumentos de pesquisa utilizados.

4.1 – Aspectos metodológicos e as dificuldades por trás da pesquisa qualitativa

A princípio, nossa intenção era apenas entrevistar professores afro-brasileiros que professassem a fé de cunho pentecostal ou neopentecostal para verificarmos a possível dificuldade em se lecionar conteúdos do universo cultural africano ou afro-brasileiro. No entanto, identificamos que a pesquisa situa-se num contexto hegemônico que transcende o pensamento desses grupos religiosos sendo possível, tal contexto influenciar grupos não religiosos ou de outras visões culturais religiosas, pois entendemos existir uma relação de poder de base racista nos discursos religiosos de uma boa parcela das lideranças de cunho pentecostal, mais precisamente os neopentecostais, em demonizar entidades do panteão africano e afro-brasileiro, não podemos esquecer

que nossa sociedade prioriza valores judaico cristãos conforme pudemos comprovar no Capítulo I e II desta pesquisa. Nesse sentido, acrescentamos como candidatos dos questionários e entrevistas toda comunidade escolar desde a equipe de gestão aos alunos, nesse caso, adultos estudantes do turno noturno do EJA.

Mantemos nossa intenção de perceber o conflito de ideias gerado entre a questão proselitista pentecostal e neopentecostal junto à aplicação da Lei 10.639/03. Por outro lado, queremos saber se, dentre aqueles grupos não evangélicos, também há rejeição à temática africana ou afro-brasileira ou, como mencionou Gomes (2007), a temática afro-brasileira é tratada como tema transversal, sendo uma justificativa entre os professores para não se ter tempo para *novos* conteúdos.

Assim, foi necessário reformular a logística metodológica desta pesquisa, quanto ao perfil de candidato e ao método escolhido. A primeira intenção era proceder com o método de entrevistas aos professores afro-brasileiros evangélicos e a equipe pedagógica da escola observada, mas, por questões que foram sendo descortinadas ao longo da pesquisa, avaliamos a viabilidade do cronograma para a estratégia da entrevista e percebemos falta de tempo para conduzir boa análise, fora os problemas referentes aos sujeitos que seriam entrevistados, que justificavam não ter muito tempo para participar das entrevistas. Então, a melhor solução para conseguir coletar informações pertinentes a esta pesquisa seria a confecção e entrega de um questionário, mas fazendo-se necessário investir numa entrevista a alguns sujeitos isso seria descoberto após leitura do questionário. Assim se fez.

A confecção do questionário foi realizada nas aulas da disciplina de Metodologia, conduzidas pelo Professor Dr. Carlos Henrique dos Santos Martins; porém, obtive ajuda de muitos colegas que me fizeram enxergar pontos desnecessários e outras tantas indagações que eu poderia inserir no questionário antes de iniciar a entrega para produção de material para a pesquisa. O questionário foi entregue ao meu Professor Orientador, o Dr. Mário Luiz para o arremate final que me sugeriu novas perguntas e, assim, após todas as intervenções necessárias, o questionário foi conduzido aos professores do CIEP observado.

No dia da entrega dos questionários aos professores, saí bem cedo de casa para encontrar com os profissionais ainda na sala dos professores antes que se dirigissem para suas respectivas turmas, pois assim poderia explicar o motivo de meu contato e

contar com o apoio deles para o preenchimento do questionário. Pude falar com a maioria dos professores naquela semana - fui à escola na segunda-feira, na terça-feira e quinta-feira da mesma semana -, falei com os professores desses dias e aqueles em que eu não pude conversar pessoalmente, contei com a ajuda da Coordenadora Pedagógica para passar o recado e entregar o questionário.

Entretanto, naquela ocasião, era semana de provas e muitos dos professores estavam corrigindo provas, fechando diários ou aplicando revisões para alunos em recuperação. O tempo não estava a meu favor, pois suas justificativas eram *falta de tempo* para preencher o questionário. Precisei então deixar o material com eles para pegar depois, pedindo um prazo de duas semanas.

No encontro seguinte, outro fator prejudicou o contato mais próximo do pesquisador a alguns professores, pois começava a semana de Culminância do Projeto Pedagógico da escola e os profissionais, a maioria, estavam atarefados montando os trabalhos para exposição com os alunos. Ao abordá-los sobre o preenchimento do questionário, muitos disseram ter perdido ou que tinham esquecido em casa e que nem tinham preenchido. Novo prazo foi estabelecido para a entrega. Contanto toda a equipe pedagógica do setor da direção, coordenação e licenciatura, somamos 20 profissionais; desse número, apenas 09 profissionais entregaram o questionário preenchido, sendo que duas professoras afirmaram não ter interesse em responder o questionário, os demais não se opuseram em responder, mas até então não entregaram.

Alguns fatores me fizeram pensar o porquê da não entrega do questionário, pois a *questão do tempo* foi solucionada com a extensão do prazo de entrega. Contudo, apresento duas hipóteses que nos levam a pensar porque os profissionais da educação não se interessem por pesquisas acadêmicas em sua área: há falta de interesse diante de inúmeras atividades do corpo docente, sendo o questionário mais uma atividade não remunerada, mas observei que das duas professoras que categoricamente não quiseram responder o questionário, o motivo pode ter sido a temática envolvida. Uma delas é evangélica e disse não querer se comprometer; a outra disse apenas não ter tempo, após ouvir a justificativa e os objetivos da pesquisa.

Outro professor, de matemática, que ficou com o questionário para responder, a princípio havia dito que não sabia como, ele sendo professor daquela disciplina, poderia auxiliar nesta pesquisa; conversamos sobre as possibilidades, mas no final da conversa

ele teria dito ser evangélico e não concordar com alguns pontos trazidos na pesquisa. Todavia, levou o questionário para ser preenchido. Esse professor foi um daqueles que não entregou o questionário preenchido.

Professores das áreas de exatas são os que mais direcionam pensamento restrito às relações étnico-raciais, ao afirmarem ser impossível a sua disciplina se relacionar com temas sobre racismo, discriminação e intolerâncias, trazem um equivoco em sua fala de acordo com o relatório do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno/DF a respeito da Lei 10.639/03. De acordo com o relatório do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno/DF a respeito das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana, combater o racismo é uma tarefa de todos os educadores, independente do seu pertencimento étnico-racial, podendo ser acrescentado neste quesito, independente de sua área de atuação pedagógica, por ser uma tarefa de *todos os educadores*, ou sua ligação religiosa.

De modo geral, durante a realização de uma pesquisa algumas questões são pensadas e colocadas de forma imediata, mas outras vão aparecendo no decorrer do trabalho de campo. Muitos daqueles professores são meus colegas de trabalho, portanto, já havia um relacionamento criado, isso me fez pensar numa espécie de *coleguismo* que poderia colaborar na relação de confiança quanto ao preenchimento do questionário. Ledo engano.

Numa pesquisa, os atores são outros, não há mais o "coleguismo", há um observador e alguém a ser observado, seja no exato momento de uma entrevista, seja na posteridade quando se tem acesso ao que alguém deixou de legado narrativo. Há certas formalidades entre os sujeitos em questão quando o assunto é deixar opinião para a posteridade, pois algo dito ou não dito pode ferir a própria imagem do observado/entrevistado. Nesse sentido, as palavras ficam mais rebuscadas e polidas encobrindo um sentimento que nos conduz às ações. Volto a mencionar uma das professoras que não teve problemas em afirmar sua rejeição ao questionário, afirmando não querer se comprometer com a pesquisa, pois sendo evangélica e a pesquisa trazendo questionamentos a respeito de questões religiosas como as atitudes de intolerância, sua narrativa poderia ferir não só sua fé como deixar escapar em seu discurso simpatia a

intolerância, mesmo que velada, ou a aversão propriamente dita. Penso que a professora preferiu não correr o risco.

Contudo, o pesquisador precisa dar conta dessas questões para poder encerrar as etapas da pesquisa, por isso a necessidade de um trabalho de reflexão em torno dos problemas enfrentados, assumir erros cometidos, escolhas feitas e dificuldades descobertas.

Em termos metodológicos, optamos pela entrega do questionário aos professores e corpo pedagógico de um dos Centros Integrados de Educação Pública (Cieps) situado no município de São Gonçalo – RJ[49]. Caso alguma resposta pudesse ser melhor explorada pelo pesquisador, a estratégia seria ampliada para a aplicação da entrevista. Mas, aos alunos adultos que quiseram participar dessa pesquisa, conduzimos de imediato a entrevista, por ser mais fácil o acesso a eles em sala de aula.

Os alunos prontamente se dispuseram a participar como voluntários da pesquisa, sem nenhuma troca. Estar em sala de aula com eles toda a semana ajudou a criar um vínculo maior possibilitando a predisposição dos mesmos para se voluntariarem na pesquisa. Nesse sentido, conversei com minhas turmas a respeito da necessidade de entrevistar pessoas do universo escolar a respeito da aplicação da Lei 10.639/2003 para fins de análises para o mestrado que estava a concluir. Avisei aos interessados que as informações coletadas na entrevista seriam utilizadas na pesquisa, mas que seriam confidenciais e caso alguém se interessasse me procurasse no final da aula. Algumas alunas e alunos me procuraram e a entrevista foi feita.

No caso acima, foi possível utilizar a abordagem qualitativa por meio da entrevista, pois nosso interesse era compreender as leituras e discursos que grupos evangélicos promovem frente à obrigatoriedade da história e cultura africana e afro-brasileira, mas projetamos a possibilidade da influência a diversos grupos, fora do espectro religioso, de um pensamento hegemônico com base na cultura religiosa cristã, muito bem propagada por grupos conservadores, que tem crescido nos últimos anos em rejeitar a valorização da história de resistência negra afirmando ser as denuncias contra o racismo como algo que ficou conhecido nas redes sociais como vitimismo ou a expressão em moda "*mimimi*". Vejamos alguns títulos de reportagens:

[49] Preferimos dar um codinome à escola por razões éticas. Conforme mencionamos anteriormente.

Imagem 6

Racismo ou Mi mi mi



Fonte: https://blogs.oglobo.globo.com/miriam-leitao/post/tem-gente-que-ainda-acha-que-discussao-sobre-racismo-e-mimimi-e-coitadismo.html - Acesso 02/03/19

Imagem 7

O estado é racista, mas se falo isso é mimimi



Fonte: https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2018/09/o-estado-e-racista-mas-se-falo-isso-e-mimimi-diz-advogada-algemada-no-rio.shtml - Acesso: 02/03/19

Por isso, nossa intenção foi coletar dados por meio de entrevistas ou questionários da comunidade escolar para tentarmos entender a visão de diferentes grupos, afinados ou não a questões religiosas, quanto à obrigatoriedade de se aprender sobre a história e cultura africana e afro-brasileira, mas mantivemos nosso interesse de observar se as opiniões dos sujeitos, em que medida, trazem projeções da cultura judaica cristã, muito propalada em nossa sociedade nos discursos de grupos conservadores ou vivazmente defendida sob nova ótica cristã, por grupos

neopentecostais que podem inibir tentativas a um projeto educacional que contemple conteúdos culturais mais plurais. Seriam os grupos evangélicos mais resistentes a esse ensino ou independente da questão religiosa a grande maioria das pessoas teriam algum tipo de aversão?

4.2 Entrevista com alunos

Esta parte da pesquisa se concentrará na análise do discurso coletado através de entrevistas não estruturadas com alunos adultos da escola pública que foi cenário para essa pesquisa. Os participantes se reconheceram evangélicos da denominação pentecostal. Nosso intuito é perceber discursos intolerantes a respeito do estudo da história e cultura afro-brasileira para compreender a dificuldade de se aplicar a Lei 10.639/03.

Como foi elucidado no segundo capítulo dessa dissertação, a projeção do discurso oficial de cunho pentecostal e neopentecostal a respeito das divindades afro-brasileiras, não se refere a crendices, conforme nos conta Silva (2015), mas como o mal que existe no mundo, sendo necessária a apropriação da ritualística afro-brasileira para primeiramente se evidenciar o mal cristão para assim, elucidar a promessa cristã do triunfo contra o mal, quando se expulsa os demônios do corpo, ou da vida de um fiel, para ser confirmada a libertação, a salvação.

Tal esquema explicativo configura o pensamento de cunho pentecostal e neopentecostal, de que o mal estaria presente nas divindades das religiões de matrizes africanas, isso nos mostra aversão à cultura afro-brasileira e a consequente dificuldade em se promover estratégias pedagógicas dentro deste universo que *bateriam de frente* com a opinião religiosa dos alunos. Até porque, atualmente, com a ascensão do neopentecostalismo as Igrejas Pentecostais se atualizaram; não podemos dizer que uma igreja pentecostal clássica se *neopentecostalizou,* porque há divergências em muitos aspectos do movimento pentecostal em relação ao neopentecostalismo, mas podemos pensar na aproximação de muitas das práticas neopentecostais nas igrejas pentecostais influenciando os seguidores pentecostais.

Em nosso trabalho, escolhemos pensar o discurso fundamentalista através dos estudos de sociolinguística interacional, pois esta modalidade aborda questões culturais nas interações sociais, além de analisar a reconstrução identitária dos indivíduos através da tensão ou forma como se conduz os encontros e conversas. Este fato esclarece a postura defensiva que encontramos nos discursos fundamentalistas quando o assunto é certa aproximação com a diversidade.

Consideraremos os estudos de Erving Goffman (2002) para compreender a formação do discurso em processo de interação face a face relatados, mediante a entrevista ou na produção do discurso midiático nos programas de rádio ou TV. Também trabalhamos com o conceito de Gregory Bateson (BATESON, 1955 apud GOFFMAN, 2002), sobre enquadre para analisar o sentido da mensagem que se quer passar no discurso, além de trabalhar com o conceito de performance narrativa de Mishler (1999), como nos apresentou William Soares dos Santos (2013), em seu artigo Níveis de Interpretação na entrevista de pesquisa interpretativa com narrativas.

Por meio do conceito de narrativa como *definição precisa*, conforme nos apresentou Santos (2013) ao citar Riessman (1993), queremos identificar que *objetivos* seguem as respostas dadas na entrevista. O conceito de narrativa como definição foi desenvolvido por Risseman (1993) que defende a narrativa como forma de contar histórias adequadas a determinados objetivos. Por isso, Risseman (1993) nos leva a questionar o fato de uma história ser contada de uma forma e não de outra, porque se considera algo, ou seja, ao narrar se faz uma escolha.

O conceito de narrativa também foi trabalhado por Bastos (2004), em seu artigo Narrativa e vida cotidiana, onde a autora baseada em Bauman (1986) e Mishler (1999) entende a narrativa como uma construção social e não mais como uma representação do que realmente aconteceu, neste tipo de análise de narrativa valoriza-se as circunstâncias da situação e a estrutura social normativa.

Narrar algo é marcar um posicionamento e deixar o registro de tal posição para a posteridade, então se não queremos deixar rastros negativos a respeito das histórias que contamos para a posteridade fazemos escolhas de como nos projetamos em relação ao discurso em construção procurando ser o mais correto possível podendo não ser exatamente a intenção inicial do discurso.

De acordo com Bastos (2004), toda a ambiência do dialogo obedecerá ao contexto em que os participantes estão vivenciando. Diante dos casos de intolerância religiosa, criou-se o senso comum de se projetar na imagem dos evangélicos àqueles que são propensos a intolerâncias com outros grupos culturais, principalmente aos grupos de matrizes afro-brasileiras, pois, para muito dos grupos neopentecostais, estaria no panteão afro-brasileiro o reconhecimento do mal. Nesse sentido, pensamos em algumas situações: uma em que o discurso partido de um evangélico continue reforçando a intolerância, outra em que o discurso seja afetado pela projeção de uma imagem mais tolerante e solidária, para inibir a representatividade da intolerância, principalmente no discurso solitário e particular, diferente do discurso institucional proferido nos púlpitos das igrejas ou programas de Rádio ou TV, e outra que revele que aquela pessoa que profere o discurso, de fato, não aceite o desrespeito para com a diversidade. Para avançar nas análises precisamos compreender conceitos sobre narrativas.

Santos (2013), além de dialogar com Riessman (1993), nos apresenta o conceito de Labov e Waletzky (1967) e Labov (1972), a respeito da estrutura de narrativa. Para os autores citados, a narrativa é um método que articula experiências passadas com uma sequência temporal, necessitando de um ponto para ser contada.

Santos (2013) nos leva a pensar a interpretação das narrativas como experiências passadas que pretendem projetar o narrador como aquele que cria sua própria performance, portanto entenderemos a ação de narrar como representação daquilo que se deseja passar para registro de memória.

Essa constatação foi apresentada por Mishler (1999) e Bastos (2004) no artigo de Santos. Conforme apresenta o autor:

> Dessa forma, a narrativa pode ser considerada uma performance situada (cf. Mishler, 1999), na qual, como observa Bastos (2004, p. 121), "o narrador lida com as circunstâncias da situação e a estrutura social normativa" e constrói um mundo de ações e personagens que são postos em relação com ele mesmo e com aqueles para quem realiza a narração. (SANTOS. 2013, p.25).

Santos (2013), em conformidade a Bastos (2004), defendeu a necessidade de se problematizar a relação entre evento passado, memória e narrativa. Para entender a relação entre passado, memória e narrativa, dialogaremos com Porteli (2006), que

acredita que a construção de memórias é mediada por ideologias. As memórias, para não deixarem de existir, para não serem malvistas por outros grupos, para não perderem prestígio ou credibilidade, dentro do contexto do drama social vivido têm a capacidade de se reinventar através do discurso.

O discurso neopentecostal é caracterizado por ser intolerante à religiosidade afro-brasileira; este é o drama social vivido pelos adeptos do neopentecostalismo que acabam sendo comparados aos seguidores fundamentalistas, por suas atitudes de intolerância, pois compartilham da visão de mundo cristã, da batalha espiritual entre o bem e o mal e de como serão salvos, nesse sentido há necessidade de diferenciação dentro da homogeneidade evangélica.

De fato, nessa pesquisa, percebemos um discurso pentecostal cauteloso ao mencionar sua opinião a respeito das religiões de matrizes africanas, mesmo sabendo que seu proselitismo é pautado em atribuir aos elementos das religiões de matrizes africanas a causa do mal no mundo. Não diria com isso que não haja preconceito, mas o grupo participante desta pesquisa tende a um comportamento tolerante. Isso nos faz pensar que, mesmo o discurso oficial sendo categórico em não aceitar a religião de matriz africana não se pode generalizar que os seguidores do pentecostalismo ou neopentecostalismo sejam adeptos a atitudes de intolerância, por mais que sua visão de mundo interprete o panteão afro-brasileiro como algo negativo. Refletimos sobre a distância entre o pensar e o agir e na distancia entre o discurso oficial do púlpito das igrejas formador de visões de mundo e a maneira como o sujeito em si se constrói diante pensamentos hegemônicos.

Observamos o ponto narrativo, que é a razão de ser ao se relatar algo, e a performance narrativa dos entrevistados, que é como se constrói a narrativa, pois, como menciona Oliveira (2010) em seu artigo “Pra uma aula qualquer, há um professor qualquer”: performance identitária, envolvimento e construção da factualidade em narrativas institucionais, o discurso narrativo constrói o conhecimento sobre quem somos ou a imagem que queremos passar. Como veremos, por meio da narrativa dos entrevistados autodeclarados pentecostais não há nenhum problema em se aprender sobre a diversidade cultural do Brasil.

Entrevistamos 12 alunos adultos matriculados no Ensino de Jovens e Adultos (EJA) de uma escola pública da Rede Estadual do Rio de Janeiro pertencente ao

município de São Gonçalo, mas nos limitamos a utilizar neste trabalho a entrevista de cinco alunos apenas. Nos limitamos a reduzir o número de entrevistados porque a maioria das respostas estavam objetivas, contudo, os cinco entrevistados selecionados trouxeram mais subsídios para pensar nosso objeto de estudo com repostas mais detalhadas.

Dos cinco entrevistados, todos se autodeclararam pentecostais e, a princípio, não se opõem à implementação da Lei 10.639/2003 em sua escola. Limitaremos a descrição e comentários de apenas parte da entrevista para o que se deseja avaliar, mas a entrevista pode ser lida na integra em anexo no final da dissertação. Utilizaremos para identificação: Entrevistador, Entrevistado (1), Entrevistado (2), Entrevistado (4), Entrevistado (5) e Entrevistado (6).

Perguntamos aos entrevistados sua idade, a cor de sua pele o grau de escolaridade, a religião a que pertence e sobre o conhecimento da Lei 10.639/2003. A princípio, queríamos entender a falta de identificação e vínculo dos negros do Brasil em relação à cultura afro-brasileira. Pretendíamos entender a identidade de negros pentecostais e neopentecostais, pois indiretamente, ao seguirem um discurso de cunho pentecostal, mais precisamente neopentecostal, que discrimina a religiosidade africana e afro-brasileira, estaria sendo conivente com um tipo de racismo cultural. Não é nossa pretensão à defesa da conversão em massa, ser negro não é sinônimo de ser praticante de umbanda ou candomblé nos dias atuais, mas nos inquieta o fato da não preservação cultural pelos negros e mestiços em relação às raízes culturais africanas.

Nossa entrevista se inicia com a pergunta sobre a idade, para atestar a maioridade do entrevistado, em seguida perguntamos sobre a cor da pele e a religião professada. Entender a identificação do entrevistado como pessoa negra poderia provocar reflexões a respeito da discriminação com a cultura afro-brasileira. Como é o caso do silenciamento da cultura afro-brasileira através de estratégias neopentecostais em inserir apetrechos da cultura gospel na capoeira, que *viralizou* como capoeira gospel e no acarajé transformado em bolinho de Jesus, ou seja, elementos tradicionais do cenário cultural afro-brasileiro estariam perdendo sua origem cultural por questões religiosas.

Assim, perguntamos sobre a importância da Lei 10.639/03 que implica em que se aprenda a história e os símbolos da cultura afro-brasileira, haveria um conflito de

valores, a lei de um lado e os interesses institucionais neopentecostais de outro? É interessante perceber a influência religiosa ao se aplicar a lei. Nesta parte, transcrevemos um trecho da entrevista referente à aplicação da Lei 10.639/03:

Entrevistador	Essa lei ela diz que para reparar os as injustiças sociais em relação aos grupos afro-brasileiros que nas escolas fosse ensinado sobre a história da Africa, a história dos afro-brasileiros, falar como eu os africanos chegaram ao Brasil, os problemas que enfrentaram decorrentes da escravidão, essa essa: lei diz que as escolas tem que ensinar sobre isso o que que vocês acham sobre a obrigação de ensinar a história e a cultura afro-brasileira nas escolas
Entrevistado 1	Nada haver aprender sobre a história, problema nenhum
Entrevistado 2	É eu eu não vejo um problema de você aprender qualquer que seja a cultura o que eu vejo é uma: você obrigar alguém, eu acho o erro eu acho esse ai de você ser obrigado aprender uma coisa que talvez você, não queira não é um ensino secular seria uma obrigação de você aprender sobre uma religião então eu acho o erro está ai você ser obrigado

O ponto narrativo dos Entrevistados (1) e (2) demonstrou imagem de tolerância e aceitação de diálogo com a religiosidade afro-brasileira, dessa forma os entrevistados passam uma imagem positiva de si mesmos contrastando com o discurso neopentecostal dos púlpitos das igrejas, dos programas de TV e rádio que demonizam a cultura afro-brasileira. Os entrevistados construíram uma narrativa de diálogo em que é possível observar que nem todos os sujeitos seguem na íntegra o discurso oficial neopentecostal que demoniza as religiões de matrizes afro-brasileiras.

Podemos perceber que a fala dos participantes não se remete ao discurso proselitista propagado, nem a ação dos fundamentalistas, conforme nos relatou Silva (2015, p.195), que em outras épocas se "convocavam os exércitos de Cristo para saírem às ruas para impedir rituais afro-brasileiros". Questionamo-nos o que está sendo considerado neste caso, *o aqui e o agora*, seria a imagem do entrevistado e sua ligação com uma instituição intolerante, ou de fato seu entendimento da convivência democrática cultural?

No trecho abaixo, entrevistamos três outros alunos do mesmo colégio, vamos identificá-los como Entrevistado (4), Entrevistado (5) e Entrevistado (6). Perguntamos se os participantes conheciam a Lei 10.639/2003 e sobre o que eles achavam de se estudar a história e cultura afro-brasileira.

Os três entrevistados acima também se declararam pentecostais e demonstraram não ter problemas em estudar sobre a história e cultura afro-brasileira. Por outro lado, é importante frisar que dois dos entrevistados têm ligação indireta com a cultura afro-brasileira, possuem ou possuíam parentesco com algum praticante da umbanda ou do candomblé:

Entrevistador	>você já teve< alguma ligação com a religião afro-brasileira tipo umbanda ou candomblé
Entrevistado 4	eu já tive porque minha avó: sempre foi dessa religião
Entrevistado 5	eu não tive não mesmo minha tia sendo
Entrevistador	então tem alguém da família [que é]
Entrevistado 5	[que é] mas eu ainda não tive e não gosto
Entrevistado 6	nenhuma ligação

O contato indireto com a religiosidade de matriz africana por questões de parentesco permite uma relação mais flexível entre os diferentes grupos religiosos inibindo atitudes de intolerância entre eles.

Os estudos de Risseman apontam para o fato da escolha narrativa que fazemos, os entrevistados optaram por viver em harmonia, o que resta saber é o que está sendo considerado neste contexto: tolerância, imagem pessoal, interesse em reconstruir através do discurso a imagem daqueles que até então foram vistos como fundamentalistas, novas pesquisas precisam dar conta destas questões.

Entrevistador	você conhece a lei dez mil seiscentos e trinta e nove? essa lei ela torna obrigatório ↑ o estudo da história da África e dos afro-brasileiros no Brasil vocês já tinham ouvido falar dessa lei
Entrevistado 4	não não conheço
Entrevsitado 5	não conheço
Entrevistado 6	já ouvi falar
Entrevsitador	legal e:: qual a: >assim< a opinião de vocês em ter que estudar é obrigatório né a lei >torna obrigatório< ter que estudar a história da África e dos afro-brasileiros história e cultura da África e dos afro-brasileiros o que vocês acham disso dessa lei?
Entrevistado 4	para mim é mais um aprendizado não teria preconceito nenhum
Entrevsitado 5	eu aceitaria super bem estudar ↑
Entrevsitado 6	eu também

O posicionamento deixado pelos entrevistados demonstra a tentativa de construir uma nova ideia de coletivo evangélico. Assim, retomamos o pensamento de Mishler (1999) e Bauman (1986), sobre a narrativa como construção social. As circunstâncias de intolerância denunciadas pelos grupos afro-brasileiros apontam para o caráter intolerante dos grupos evangélicos, sem classificá-los como fundamentalistas. Isso projeta nos evangélicos um imaginário de intolerância. Entretanto, as falas da entrevista nos levam a crer que a narrativa construída remete ao discurso tolerante, até porque o repertório narrativo evangélico quer se enquadrar sempre na figura do *bom cristão*. O bom cristão perdoa, aceita, convive, entende que não chegou a hora da conversão...

Vejamos outro trecho da entrevista:

Entrevistador	O que que vocês acham sobre os casos de intolerância religiosa que tem acontecido na nossa sociedade
Entrevsitado 1	Eu, acho um absurdo↑
Eentrevsitado 2	Também acho um absurdo
Entrevistador	E: na visão de vocês quais os grupos são mais afetados
Entrevistado 1	Na minha opinião
Entrevistador	Na questão da intolerância religiosa
Entrevsitado 1	Na minha opinião hoje↑ pelo que eu tenho visto, a igreja católica esta sendo: >mais a igreja católica<
Entrevistador	>A igreja católica< está sendo: prejudicada
Entrevsitado 1	Isso.
Entrevistado 2	Eu acredito que nisso↑ todos são prejudicados que gera um conflito né? então não é só a católica como também é:: o movimento movimento cristão, afro-brasileiro como outras religiões como o candomblé é: espiritismo acredito que todas sofrem com essa história
Entrevistador	Ta certo muito obrigada tá

Os entrevistados (1) e (2), apesar de reconhecerem que as atitudes de intolerância afetam os seguidores de matrizes africanas, deixam transparecer que tais atitudes afetariam todas as religiões; a fala do entrevistado (2) deixa claro, inclusive, que o movimento cristão também é prejudicado no contexto da intolerância.

Apesar do episódio do "chute na santa", que ocorreu no ano de 1995, no qual um pastor da Iurd havia chutado uma imagem de Nossa Senhora Aparecida, num programa de TV da emissora Record, caracterizando o estilo beligerante neopentecostal, conforme aponta Ronaldo Almeida (2015) em seu artigo Dez anos do chute na santa – a intolerância com a diferença, não podemos descrever que as atitudes de intolerância

afetem mais os grupos cristãos católicos do que os grupos de religiões afro-brasileiras, já nos dizia Vagner (2015) esse combate:

> seria muita pólvora para pouco passarinho? Ou seja, o bom combate a ser travado não seria contra o catolicismo que, apesar da diminuição de fiéis verificada nas duas últimas décadas, ainda representa, segundo as mesmas fontes, 73,7% da população? (VAGNER, 2015, p.193).

No entanto, não podemos deixar de lado a "oficialidade do catolicismo" que existe em nossa sociedade, como afirma Almeida (2015, p.172) que em muito contribuiu para formar um pensamento favorável à cultura cristã. Diferente do que ocorreu com as demais religiões, em nosso caso, as religiões de matriz africana, que historicamente sofreram e sofrem com discriminações. De acordo com o relatório sobre intolerância religiosa promovido pelo Centro de Articulações de Populações Marginalizadas (CEAP), em parceria com a Comissão de Combate a Intolerância Religiosa (CCIR) e o Centro de Promoção da Liberdade Religiosa e Direitos Humanos (CEPLIR), as religiões afro-brasileiras tiveram o maior número de ocorrências de denúncias sobre intolerância religiosa. Vejamos a seguir a tabela exposta no relatório:

Tabela 4

Distribuição percentual do tipo de atendimentos prestados pela CEPLIR , entre o período de abril de 2012 a dezembro de 2015, Estado do Rio de Janeiro, Brasil.

Tipo de atendimento/período	Percentual (%)
Abril de 2012 a agosto de 2015	1014 (100%)
Contra Religiões Afro-brasileiras	71
Contra Evangélicos, Protestantes ou Neopentecostais	8
Contra Católicos	4
Contra Judeus e Pessoas sem Religião	4
Ataques contra a liberdade religiosa	4
Não informado/Não possui	9
Setembro a dezembro de 2015	66 (100%)
Agressões contra muçulmanos	32%
Agressões contra candomblecistas	30%
Agressões contra indígenas	6%
Agressões contra agnósticos	5%
Agressões contra pagãos	3%
Agressões contra Kardecistas	3%
Não informado/Não possui	21

Fonte: INTOLERANCIA RELIGIOSA NO BRASIL RELATÓRIO E BALANÇO, 2018, PÁGS.24 E 25.

Historicamente, as religiões de matriz afro-brasileira são proibidas ou perseguidas como caso de polícia. De acordo com o relatório de intolerância religiosa no Brasil organizado por Santos et all (2016), os negros trazidos para a América foram proibidos pela Igreja Católica de cultuarem seus deuses e entidades religiosas. A Constituição Imperial, conforme já mencionado no Capítulo 2, impedia cultos religiosos públicos que não fossem da religião católica e apesar da liberdade religiosa presente na Constituição de 1891 a historiografia brasileira demonstra a persistência de perseguições e ameaças aos grupos que professavam religião diferente ao credo católico. Essas informações ajudam a perceber que a cultura religiosa cristão não é "prejudicada no contexto da intolerância", pelo contrário historicamente a cultura cristã auxiliou a formação de uma memória negativa sobre as religiões de matrizes afro-brasileira.

Entretanto, recentemente a Igreja Católica passou a promover atitudes de tolerância e o respeito pela diversidade plural cultural, mas o cristianismo remanejado por determinados grupos neopentecostais – tendo a frente a Iurd – mantiveram a prática da intolerância, como podemos ver nos programas de TV dessas Igrejas, quando o assunto é religiosidade afro-brasileira. Portanto, apesar de todos que compõem a sociedade sofrerem com atitudes de intolerância, pois se demonstra falta de democracia e respeito à liberdade do próximo, o prejuízo maior é para aquele que sente na pele a discriminação. Historicamente não se podem considerar semelhanças entre as discriminações entre cristãos e grupos religiosos afro-brasileiros tendo em vista que para os últimos recai além da hegemonia cristã, o peso do racismo.

Interessante observar também na fala dos entrevistados (1) e (2) a mudança de posição quando se muda o perfil da pergunta. A princípio, perguntando-se sobre a Lei 10.639/03 não havia problemas em se aprender sobre a diversidade; para o entrevistado (2), o problema era a obrigatoriedade de um conteúdo ser apreendido, mas, quando o assunto é intolerância religiosa, os entrevistados não identificam os problemas enfrentados pelos grupos afro-brasileiros, acreditando ser um problema que atinge a todos na sociedade. Nas narrativas dos entrevistados (1) e (2), não há afirmação que as religiões de matrizes africanas são discriminadas pelo discurso pentecostal e neopentecostal, ou por grupos fundamentalistas adeptos a esse discurso. Simplesmente o problema de intolerância existe sem que se definam os algozes. Não há o

reconhecimento da influência do discurso pentecostal e neopentecostal nas atitudes de intolerância religiosa.

A seguir, em outra entrevista, os participantes (4), (5) e (6), também reconhecem a intolerância aos grupos candomblecistas, mas não lhes ocorre que isto está relacionado ao discurso pentecostal ou neopentecostal.

Entrevistador	então, vocês estão sabendo dos casos de intolerância religiosa que estão acontecendo no Brasil, vocês identificam quais os grupos que são afetados nessa intolerância religiosa? ...
Entrevistado 5	ºeu achoº
Entrevistado 4	na minha opinião: que são os de centro porque teve uma reportagem de uma criança que foi expulsa da sala de aula pelo professor
Entrevistado 5	e também o: aquele outro que usa o chapéu que estava lá matava também e:: >como se fala o nome< é:: ... Judaísmo né
Entrevistador	ah: tá, mas no Brasil >você acha que< são os judeus, você acha que são evangélicos, católicos...
Entrevistado 4	são os do CANDOMBLE
Entrevistado 5	[São acho que são]
Entrevistado 4	[São os grupos ligados]
Entrevistado 5	>Sâo os do candomblé< mas já viu que, quem são as pessoas que tem realmente dinheiro e eu acho que não tem também
Entrevistado 4	é
Entrevistado 5	as que tem mais dinheiro são dessas e e essa religião que é [afetada]
Entrevistador	[Mais afetada] então tá
Entrevistado 4	literalmente o preconceito é horrível

Ao acharem um absurdo os casos de intolerância afirmam para a posteridade sua posição social harmônica com a diversidade. Por outro lado, sabemos que a presente atuação dos grupos seguidores das religiões de matrizes africanas em se organizar junto aos órgãos públicos competentes cobrando ações do Estado ante aos casos de intolerância tem deixado os grupos neopentecostais receosos das responsabilidades com a *lei*; ainda trazemos na memória o episódio do "chute na santa" e suas repercussões negativas a imagem dos evangélicos.

As repercussões negativas a partir de comportamentos intolerantes, como foi o caso do "chute na santa", promoveu, em relação a Iurd, um recuo estratégico nas referencias mais explícitas a discriminação de santos, orixás e demais entidades do panteão afro-brasileiro. De acordo com Almeida (2015) o confronto religioso tem sido feito com o termo diabo, ou encosto, uma forma mais difusa e menos polêmica para se referir as entidades do panteão afro-brasileiro.

Oliveira (2010), ao mencionar Bauman (1986), nos faz pensar sobre o conceito de performance. Assim, refletimos sobre a performance neopentecostal de cunho imagético, daquilo que se espera que seja a imagem performática do coletivo neopentecostal. Os entrevistados não são neopentecostais, são evangélicos pentecostais, mas, por ser parte do grupo evangélico, acabam sofrendo influência da imagem negativa dos grupos fundamentalistas e/ou do próprio discurso oficial neopentecostal. Os entrevistados apresentam sua postura particular, projetam seu eu na relação com o outro, repelindo sua imagem pessoal quanto as questões de intolerância procuradas nesta pesquisa. Contudo Oliveira (2010) nos chama a atenção para observarmos a comunicação humana para além do conteúdo referencial.

Particularmente, os sujeitos estariam plenamente de acordo com o discurso oficial neopentecostal? O que nos traz essa indagação é o fato de que há registros sobre a intolerância, portanto há a vítima, mas não se encontram os algozes. O discurso institucional neopentecostal se afirma intolerante embora seus seguidores não queiram se responsabilizar pela intolerância. As respostas dos entrevistados apontam para pensarmos a falta de relação entre o discurso oficial pentecostal e neopentecostal e as atitudes de intolerância partidas desse universo, num contexto fundamentalista. O que pode ser avaliado é que mesmo sob a ótica do preconceito esses entrevistados não são fundamentalistas nem aceitam atitudes de intolerância.

Programas midiáticos de base religiosa, como *Fala que eu te escuto, Ponto de Luz, Pare de sofrer, Show da fé,* trazem narrativas que marcam as religiões de matrizes africanas como sendo as causadoras do mal, como por exemplo, os testemunhos de conversão, que segundo Silva (2015), exploram a construção da imagem dos cultos afro-brasileiros como sendo o ambiente exclusivo para se causar a morte de inimigos, para se disseminar doenças, para separação de casais, e todo o mal imaginado possível. Então, há base para se compreender a intolerância, há denúncias de intolerância em que

o suspeito agressor é do meio evangélico, portanto temos elementos nesse cenário que dificultam dialogar sobre a diversidade religiosa no Brasil e suas intolerâncias.

Notamos contradição entre os discursos midiáticos e as respostas dadas pelos entrevistados. O discurso das lideranças religiosas pentecostais e neopentecostais não está reverberando nas respostas dos entrevistados, com base nos dados coletados não podemos avançar sobre o que causa tal distanciamento entre o discurso institucional das igrejas e o posicionamento dos sujeitos entrevistados, apenas pesquisas mais aprofundadas poderão esclarecer tal fato.

Oliveira (2010) sinaliza um aspecto mencionado por Bauman (1986), a respeito das performances narrativas serem demarcadas pela audiência e por condições sócio-históricas específicas. De fato, observamos no discurso proselitista midiático a formação do consenso coletivo dos fiéis, de que as divindades do panteão afro-brasileiro seriam a constatação do mal. Assim sendo, há o empenho em se desenvolver uma narrativa caracterizada pela intolerância, mas na entrevista realizada para este trabalho os entrevistados não afirmam categoricamente a intolerância partida do seu meio religioso. A performance da experiência pessoal só sinaliza aversão aos cultos afro-brasileiros, mas quando são testemunhos veiculados na mídia ou nos púlpitos das Igrejas, principalmente os testemunhos de ex-integrantes das religiões afro-brasileiras, diga-se de passagem, que são testemunhos detalhados de como todo mal era feito.

Oliveira (2010) nos ajuda a perceber que a cada performance há a transformação da estória em função da situação específica. O atual contexto identifica atitudes de intolerância como um erro, assim o enquadre, a mensagem contida no enunciado do discurso precisa estar alinhado com a solidariedade traduzida pela afirmação da tolerância. Podemos supor que as falas veiculadas na entrevista projetaram para a posteridade a imagem positiva dos evangélicos, contudo, outras pesquisas precisarão constatar essa reflexão.

As transformações nas narrativas ocorreram, portanto, em função das especificidades da situação, ou seja, a entrevista quer avaliar a narrativa de intolerância, pois nossa hipótese foi construída a partir dos discursos veiculados na mídia que atribuem aversão dos grupos pentecostais, mais evidentemente os neopentecostais, seja por casos de denúncias religiosas, ou através do próprio discurso dos programas de TV ou rádio neopentecostais, mas vimos exatamente o contrário. Reconfiguramos nossa

hipótese para o fato do porquê da contradição entre o discurso institucional e o discurso particular.

Sendo o discurso neopentecostal atribuído à intolerância esperávamos encontrá-lo nas narrativas pessoais, mas, ao contrário, pudemos evidenciar duas novas hipóteses: ou os entrevistados, mesmo tendo preconceito, não seguem os aspectos dos grupos fundamentalistas neopentecostais, ou não querem ver seus nomes associados ao aspecto fundamentalista que tanto se critica.

Na projeção de uma performance, o narrador está lidando com as circunstâncias de uma dada situação, assim se constrói a ação onde o narrador relaciona-se com ele mesmo e com os interlocutores para quem se realiza a narração. Assim sendo, percebemos que o ato de narrar não é neutro e isento de crenças e valores, pode estar imbuído de posição política em defesa dos próprios pentecostais ou neopentecostais do que de fato uma solidariedade com a diversidade cultural e religiosa brasileira.

O conceito de enquadre pensado por Goffman (2002), no caso em questão, relaciona-se ao discurso de caráter pentecostal tem se apresentado com sentidos distintos. A mensagem veiculada nos meios de comunicação dirigidos por grupos neopentecostais se constrói um enquadre de intolerância, mas a entrevista face a face tem projetado um enquadre tolerante. Voltamos a Goffman (2002), pois o autor insiste para que os pesquisadores deem a devida importância para a situação social que emerge nas interações face a face, pois os relatos da entrevista diferem do discurso midiático, isso nos leva a pensar que a interação face a face pode colaborar para se repensar a postura de intolerância direta/agressiva e indireta/sem empatia. Para o autor, em qualquer situação face a face é possível gerenciar a produção ou recepção das elocuções promovendo negociações constantes no dialogo, ou na pior das hipóteses pode ajudar a mascarar o real sentido do discurso, pois o que está em jogo é a complexidade das relações e o desempenho das identidades sociais e linguísticas.

Isso nos levanta o seguinte questionamento: seria a intolerância caso particular de algumas pessoas seguidoras do discurso neopentecostal, ou as atitudes de intolerância remetem-se à construção de uma lógica de comportamento direcionada pelo discurso oficial neopentecostal em assumir uma posição segregadora, de rejeitar a diversidade cultural brasileira em especial no tocante as religiões de matrizes africanas?

Segundo Goffman (2002), o enquadre sinaliza o que dizemos, fazemos ou interpretamos, dando noção do que está implícito na mensagem. A mensagem contida no enunciado dos entrevistados sinaliza recuo a confrontos em relação à cultura afro-brasileira. Mas, o que estava acontecendo no *aqui e agora*, no ato da entrevista, era a projeção do eu particular, pertencente ao discurso de cunho pentecostal que se encontra sendo caracterizado na mídia como discurso da intolerância, portanto convém mudar o discurso. Somente a pessoa que profere o discurso saberá de fato o que estava implícito na mensagem se era a proteção do rótulo de evangélico como imagem positiva ou um caminho para a tolerância à diversidade.

4.3 – Questionário dos professores

Conforme mencionado na introdução deste trabalho, a presente pesquisa está pautada na condução de entrevistas, já analisadas no item IV.2 - Entrevista com os alunos, e na observação e avaliação de discursos e narrativas coletados por meio do preenchimento de um questionário encaminhado aos professores em que se insere a questão da intolerância religiosa no ambiente escolar. Portanto, o interesse, neste trabalho, é perceber em que sentido elementos da ideologia dominante arrolados na cultura religiosa cristã, muitas vezes adequados a roupagem neopentecostal, interferem nas prerrogativas de se ensinar a História e Cultura Africanas e Afro-brasileiras na escola pública. Nesta parte da dissertação, pretendemos entender a dificuldade de se aplicar a lei na perspectiva de quem conduz a estratégia pedagógica.

Ultimamente, comportamentos conservadores dentro da lógica religiosa pentecostal e neopentecostal têm se feito presentes, sem o menor pudor de seus agentes em expor suas ideias, ideias estas com enorme gama de conceitos discriminatórios – assunto apresentado no segundo capítulo desta pesquisa. Nesse sentido, neste item do capítulo IV, analisamos os discursos coletados no questionário proposto a equipe pedagógica e gestora da escola pública que serviu de cenário para esta pesquisa. Seria a religiosidade cristã, presente no enredo pentecostal, um entrave a aplicação da Lei 10.639/03?

Iniciamos nosso questionário perguntando:

Apêndice 2

Fragmento do Questionário aplicado

1. **NOME: _____**
2. **CODINOME: (Reservado ao Entrevistador para preservar a Identidade do Participante)**
3. **IDADE: _____**
4. **FORMAÇÃO ACADÊMICA: _____**
5. **OCUPAÇÃO NA ESCOLA: _____**
6. **VOCÊ SE CONSIDERA PRETO, PARDO OU BRANCO? _____**
7. **COMO ACHA QUE A SOCIEDADE LHE CONSIDERA? _____**
8. **O QUE VOCÊ ENTENDE POR PLURALIDADE RELIGIOSA? _____**

Nossa intenção era desenvolver um cadastro sobre quem estava participando do preenchimento do questionário, saber sua idade, formação acadêmica para entender sua função dentro da escola, como o participante se considerava em relação à condição racial e como achava que era visto em sociedade. Dos nove participantes que preencheram o questionário, seis se identificam como "branco" e acha que a sociedade também lhe considera assim. Dois se identificam como "pardo" e também acham que a sociedade lhe considera assim e o participante negro se considera negro assim como acredita que a sociedade também lhe considera. O objetivo era perceber se de alguma forma a questão racial era percebida atravessando as respostas dos participantes, principalmente se fossem negros ou pardos e demonstrassem consciência racial, ou apresentassem um posicionamento político quanto essa questão.

Dentre os participantes, dois estão na faixa etária de 30 a 40 anos e os demais compreendem idades entre 40 a 70 anos. Somente três participantes fazem parte da equipe pedagógica da escola os demais são professores atuantes em sala de aula.

As sete primeiras perguntas são mais burocráticas, apesar de definirem a questão racial e a oitava pergunta introduzia o assunto da questão religiosa de forma mais sutil. Não obstante, nossa intenção fosse relacionar o pensamento religioso fundamentalista como um entrave a aplicação da Lei 10.639/03 tornava-se prudente aplicar aos poucos perguntas que levassem a essa reflexão para não comprometer a análise dos dados com a indução ou rejeição das respostas. Sabemos que falar sobre religião nas escolas é um

tema que exige cuidado especial por ser um aspecto da intimidade do ser humano, entretanto não foge a análise percebermos algo próprio do universo particular estar tão presente nas relações sociais através das atitudes de intolerância. Em todo caso, foi crucial estabelecer perguntas que num primeiro momento contemplassem a realidade cultural plural de nossa sociedade para posteriormente perceber possíveis entraves à educação em prol da diversidade advindas do campo religioso.

Pensar a diversidade cultural brasileira necessita que pensemos na inclusão do ensino da cultura afro-brasileira no espaço escolar. Com o respaldo da Lei 10.639/03, também devemos incluir as histórias e culturas que dizem respeito à África, nesse sentido devemos estar cientes de que uma parcela considerável das práticas culturais africanas possuem relação direta a aspectos religiosos, por esse ângulo acreditamos encontrar entraves a aplicação do conhecimento da diversidade religiosa por sabermos do preconceito advindo de uma história que nega e exclui aspectos do universo negro somada a atuação do discurso neopentecostal que demoniza os valores religiosos africanos comumente os afro-brasileiros também.

Posto isto, gostaria de reforçar que a aprendizagem sobre a diversidade cultural, muito embora possa transitar nos aspectos religiosos das diferentes culturas, não deve ferir o princípio de laicidade do Estado brasileiro que se caracteriza pela separação do Estado das entidades religiosas. Deve ser entendida como um ensino sobre sua potencialidade cultural criadora das diferentes narrativas criadas pelos grupos humanos a respeito de suas origens e visões de mundo. Contudo um dos grandes percalços para se ensinar aspectos culturais religiosos é a confusão que se faz quanto a educação religiosa que possui caráter doutrinário, disso resultando como justificativas as dificuldades em aceitar falar da religião afro-brasileira no espaço escolar para evitar doutrinações no espaço que é laico.

Retornando ao questionário aplicado aos professores, a nona pergunta era: VOCÊ ABORDARIA ALGUM TEMA EM SUAS AULAS QUE LANÇASSE UM QUESTIONAMENTO SOBRE A PLURALIDADE RELIGIOSA NA SOCIEDADE BRASILEIRA? Os nove profissionais que responderam o questionário responderam de forma afirmativa, que abordariam o tema em suas aulas sim; vejamos:

Prof.ª Rosa	"Sim"
Prof.ª Edwiges:	"Sim, para levar aos alunos conhecimentos".
Prof.ª Helena:.	"Eu trabalho na área administrativa, mas considero importância essa abordagem em sala de aula".
Prof.º Antônio	"Sim. Inclusive faço isso no conteúdo de Evolução no 3º Bimestre".
Prof.º João	"Sim. É importante que o (a) aluno (a) saiba que vivemos em um país que deve prezar pela pluralidade religiosa. Todos precisam respeitas a existência das várias religiões praticadas em nosso pais, faz parte de processo democrático da formação da cidadania".
Prof.ª Clara	"Sim. De forma respeitosa abordando, sobretudo o respeito às ideias, concepções do outro".
Prof.º Agostinho	"Sim e sempre faço. Não há religião superior à outra e sim fés diferentes. Devem ser igualmente respeitadas".
Prof.ª Mônica	"Por mim não haveria problema nenhum em propor e debater qualquer tema nesse sentido. Entretanto sei que enfrentaria obstáculos ao debate, mas o faria mesmo assim".
Prof.º Pedro	"Percebo que uma abordagem desta na área de exatas é algo pouco favorável na execução do currículo obrigatório, mas a sala de aula é um ambiente vivo e aberto ao diálogo que possa ser justificável na docência praticante ao professor. Caso houvesse alguma situação em que o tema fosse apresentado teria uma preocupação em abordar com isenção e imparcialidade cada uma delas, inclusive com relação as que não possuem religião, (sic) mesmo tempo a cada um deles".

Interessante perceber que todos os participantes aceitam trabalhar o tema da pluralidade cultural e acreditam no respeito à diversidade como um conhecimento, apesar de algumas respostas parecerem um pouco burocráticas, as respostas dos professores João, Antônio e da professora Clara estão dando valor a esse tipo de ensino. Mesmo que não seja de forma direta, essas respostas estão dentro do que Nilma Lino Gomes prega (2005, p.146 e 147). Para a autora, deve haver uma relação entre saberes escolares e a realidade social, bem como com a diversidade étnico-cultural dos grupos étnicos brasileiros.

Os professores apresentam, cada qual em suas opiniões, que não existe uma religião superior à outra. Eles parecem ser contrários à hierarquização religiosa, o que não quer dizer que eles estejam mencionando que hierarquizações não existam. Do mesmo modo, suas respostas não estão condicionadas a atributos da democracia racial,

pois em nenhum momento, resposta alguma deixa transparecer que no Brasil todas as religiões são tratadas da mesma forma.

Contudo, o pensamento sobre ensino da religião afro-brasileira enquanto campo cultural ainda precisa estar justificado pela igualdade que percebemos não está de acordo com a ordem hierárquica cultural que prevalece no Brasil, ainda se busca uma equidade cultural.

Segundo Silva (2016), apesar de termos o Ensino Religioso como uma disciplina facultativa nas escolas é muito comum outras formas de se passar um valor religioso no ambiente escolar:

> Apesar da realidade estabelecida pela legislação, ao facultar o ensino religioso, nas escolas públicas surgem ainda assim práticas impregnadas de sentido religioso, sejam essas transmitidas como valores morais, ou através de atitudes rotineiras, tais como rezar o "Pai Nosso", ou até mesmo apresentações de coreografias com canções gospel, fazendo um apelo evangelizador. (SILVA, 2016, p.50).

Podemos identificar que os valores religiosos transmitidos em nossa cultura estão intimamente ligados à religião cristã. Nesse sentido, entendemos através da resposta da Prof.ª Clara um enorme salto qualitativo em sua percepção de ensinar aos alunos o valor de todas as culturas. Todavia, precisamos salientar para o fato de que há historicamente uma questão hegemônica perpassando a realidade cultural brasileira que impede a visão de igualdade entre as diferentes formas de conceber o sagrado, que tem que ser levado em conta.

Quando a Prof.ª Mônica diz: "sei que enfrentaria obstáculos ao debate", a que obstáculos ela se refere? Seria o obstáculo, o fundamentalismo cristão inserido no ambiente escolar, principalmente das escolas públicas do município de São Gonçalo, o município com maior número de grupos religiosos evangélicos? Apesar de ficar evidente, pelas respostas, que somente um professor afirmou que aplicaria o conteúdo em suas aulas não quer dizer que os outros não fizessem o mesmo. O posicionamento dos demais não fica claro e abre a possibilidade para pensarmos que outros professores também pudessem aplicar conteúdos do tipo. A pesquisa cada vez mais aponta para novas hipóteses, pois as respostas não levam a análises que possam sustentar posição

contrária ao ensino da diversidade ou totalmente a favor como poderemos ver mais adiante.

Nossa hipótese se assenta em algumas posições de especialistas como a Prof.ª Ana Célia da Silva, da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Em entrevista concedida ao site noticias.gospelmais.com.br[50], mencionou o fato do ensino da história e cultura afro-brasileira nas escolas estaria sendo descumprido devido à atuação de professores evangélicos, esse item nós transmite segurança em manter a hipótese de que a religião vem a ser um entrave a aplicação da Lei 10.639/03. Evidente que outros entraves existem como a falta de formação continuada para professores e a própria formação acadêmica em movimentar cursos e disciplinas obrigatórias que estejam afinadas a Lei 10.639/03, mas a religião como um entrave é algo interessante a se pensar. Segundo a professora Ana Célia da Silva:

> O desafio maior hoje é a atuação das igrejas evangélicas através dos professores evangélicos que, em sua grande maioria, demonizam tudo em relação à história e cultura afro-brasileira. Porque a história e cultura afro-brasileira parte da religiosidade, da cultura, e eles acham que tudo é demônio. (CHAGAS, Thiago. Professores evangélicos impedem ensino da história e cultura africana nas escolas, diz especialista. 2014. https://noticias.gospelmais.com.br/professores-evangelicos-impedem-ensino-cultura-africana-72804.html. Acesso 07/03/2019).

Retornando ao questionário aplicado nesta pesquisa, mais adiante perguntamos: NA SUA OPINIÃO, QUAL SERIA UM TRABALHO CAPAZ DE RESGATAR ASPECTOS POSITIVOS DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA? Todas as respostas continuam sendo favoráveis à aprendizagem da diversidade cultural para incorporar a visibilidade positiva da cultura afro-brasileira, em que podemos encontrar como respostas a "contribuição da cultura afro-brasileira" "de forma efetiva", que vise "extrair conhecimento" dos alunos em "feira cultural". Todavia uma das respostas transparece a dificuldade em se atribuir rotina nessa aprendizagem que fica restrita ao mês de novembro:

[50]Disponível em: https://noticias.gospelmais.com.br/professores-evangelicos-impedem-ensino-cultura-africana-72804.html, acesso 07/03/2019

Prof.ª Mônica	Por exemplo, durante o mês de novembro INTEIRO[51], promover um grande resgate junto a parentes negros dos estudantes sobre comidas, cantos, danças, roupas, músicas, lutas, mesinhas caseiras, fitoterapia, culminando com uma apresentação do que foi levantado e desfiles, rodas de capoeira, músicas (grupos), rappers, etc.

Parece que o imaginário dessa professora, que muito tem a ver com a realidade comum do espaço escolar a respeito da cultura afro-brasileira, é um tema a ser trabalhado na semana de consciência negra, como se fosse um tema transversal, muitas vezes próximo da perspectiva folclórica e estereotipada, em nada parece ser uma perspectiva isolada. A resposta se prende ao aspecto cultural, não avança em reflexões sobre o racismo estrutural nem explora a contribuição do negro em outras como, por exemplo, a área política, ou mesmo científica. Dessa forma, apesar da boa intenção da professora, mantemos um pensamento restrito às contribuições do negro em nossa sociedade sem despertarmos reflexões sobre o racismo, exclusões e discriminações que tanto afetam os grupos afro-brasileiros.

Essas respostas traduzem um comportamento muito comum a respeito de como profissionais da escola veem encarando ao ensino da cultura africana e afro-brasileira, como algo necessário sim, mas em datas específicas, apoiados pela Lei 10.639/03 que determina o dia 20 de novembro como dia da consciência negra. Não podemos esquecer a importância da conquista do dia 20 de novembro, mas precisamos avançar num sentido em que o estudo sobre a diversidade do negro não seja contemplado somente em novembro, o mesmo pensamos sobre a história e cultura indígena em que se concentra importância no mês de abril. Não é uma questão de datas, mas de cotidiano, de se enxergar importância do grupo racial/cultural num contexto mais rotineiro. De acordo com Nilma Lino Gomes:

> .. trabalhar com essas dimensões não significa transformá-las em conteúdos escolares ou temas transversais, mas ter a sensibilidade para perceber como esses processos constituintes da nossa formação humana se manifestam na nossa vida e no próprio cotidiano escolar. (GOMES, 2005, p.147).

[51] Especificação em letras maiúsculas pelo próprio participante.

Nos discursos proferidos pelos professores que responderam o questionário, foi nítido o receio de se implantar um estudo vinculado à cultura religiosa afro-brasileira. Nesse sentido, seria melhor entendermos a diferença entre Educação Religiosa e Ensino Religioso, pois um deles reforça a doutrinação e outro a pluralidade. Maurício Benedito da Silva Vieira recorre às orientações de Diniz, Lionço e Carrião (2010), para entender a diferença:

> A educação religiosa possui um caráter proselitista, isto é, tem por objetivo transmitir os valores de uma dada religião" (Diniz, Lionço e Carrião 2010, p.61). Este tipo de educação é ofertado nas escolas religiosas (Católica, Adventista, Luterana, Batista entre outras) que tem por objetivo ofertar o ensino regular fundamentado nos dogmas religiosos. Na contramão o ensino religioso segundo Diniz, Lionço e Carrião (2010) define que: "O ensino religioso, por sua vez, deve ser necessariamente imparcial e pluralista (DINIZ, LIONÇO & CARRIÃO, 2010, pág. 61 apud SILVA, 2016, p.50).

De acordo com as respostas acima, percebemos um início de abertura para a pluralidade cultural na realidade escolar, pelo menos se levarmos em conta a opinião dos professores participantes dessa pesquisa. Entendemos que ainda o movimento ocorre sob holofotes da perspectiva hegemônica cristã que restringe a aparição desses estudos na semana de consciência negra, principalmente sobre os elementos culturais considerados não tão radicais aos pareceres desta hegemonia; contudo o radicalismo aparece quando um professor pretende fazer um mural sobre a mitologia dos orixás e acaba sendo aconselhado a não fazê-lo sob o risco de sofrer represarias das famílias, *para não ter problema*s com as famílias

Quando o assunto é sobre a cultura negra, principalmente aspectos mitológicos da cultura religiosa afro-brasileira, surgem diversas defesas contrárias ao ensino que não teria cabimento ser apreendido nas escolas:

Imagem 8

Professora substituída após dar aula sobre religião africana



Fonte: https://g1.globo.com/ce/ceara/noticia/professora-e-substituida-apos-dar-aula-sobre-religiao-africana-em-escola-no-ceara.ghtml - Acesso: 02/03/19

A reportagem anterior relata mais um episódio sobre como os professores estão sendo boicotados a não ensinar sobre a diversidade. A notícia chama atenção pelo fato de o título da notícia apresentar o termo educação e não ensino, pois a matéria jornalística não falava sobre aprendizagem a respeito dos dogmas religiosos africanos, mas sobre "patrimônio material, imaterial e natural de matriz africana. O título da notícia induz o leitor mal informado de que a professora estivesse ensinando dogmas religiosos quando na verdade seu ensino era sobre aspectos culturais.

Ora é a direção escolar aconselhando professores a não apresentarem tais conteúdos, ora são as famílias denunciando o trabalho em sala de aula sobre conteúdos referentes à Lei 10.639/03, como foi o caso da professora de História Maria Firmino, 42 anos:

> (...) afastada da sala de aula na Escola de Educação Infantil e Fundamental Tarcila Cruz de Alencar, em Juazeiro do Norte, no Ceará, após ter dado aula sobre "patrimônio material, imaterial e natural de matriz africana", em 20 de abril. (FREITAS, Cintia. Professora é substituída após dar aula sobre religião africana em escola no Ceará. 2018. https://g1.globo.com/ce/ceara/noticia/professora-e-substituida-apos-dar-aula-sobre-religiao-africana-em-escola-no-ceara.ghtml - Acesso: 02/03/19).

Em outro caso, o professor Joilton Lemos foi privado, melhor dizendo persuadido, pela direção da escola, a não expor os cartazes com desenhos de divindades da mitologia de matriz africana, produzidos por estudantes de sua disciplina, sob a justificativa vinda da direção de que era para amenizar *problemas* com os pais

evangélicos. A exposição aconteceria na Semana de Consciência Negra e retrataria a mitologia dos povos tradicionais africanos.

A mesma repreensão não ocorre quando os personagens mitológicos fazem parte do Panteão Greco-romano, isso acaba confirmando o preconceito e a hipocrisia existentes em nossa sociedade a respeito da mitologia religiosa afro-brasileira. De acordo com Patrícia Santana, ex-diretora da Escola Municipal Florestan Fernandes, de Belo Horizonte, e vice-coordenadora do Fórum Permanente de Educação e Diversidade Étnico-Racial de Minas Gerais:

> Quando se estuda personagens como Zeus, entre outros deuses gregos, narrando suas histórias, todo mundo acha lindo e maravilhoso. Mas quando se chega na mitologia africana alguns logo acham que é coisa do demônio, macumba, por ignorância, e isso atrapalha muito, acrescenta. (SIQUARA, Marcos Andei. Ensino da cultura africana e afro-brasileira nas escolas ainda encontra resistência. 2013 http://www.acordacultura.org.br/artigos/16122013/ensino-da-cultura-africana-e-afro-brasileira-nas-escolas-ainda-encontra-resistencias- Acesso: 02/03/19).

A situação passada pelo Professor Joilton Lemos apenas confirma as posições mais fundamentalistas amparada pelo racismo estrutural perpassando o pensamento social brasileiro a respeito da religiosidade, na forma do racismo religioso. Por esse motivo, é importante reforçarmos pedagogias de combate ao racismo como bem apresentado no Relatório do Conselho Nacional de Educação, pois lidar com tais assuntos em sala de aula tem o objetivo de, não só responde as diretrizes da Lei 10.639/03, como fortalecer alunos negros sob suas histórias e culturas, dando-lhe segurança, autonomia e formação de orgulho cultural, além de despertar nos alunos brancos consciência da contribuição da participação histórica e cultural dos negros.

A discriminação religiosa tem se mostrado comum no ambiente escolar em razão de pontos de vista deturpados por razões religiosas, em que repertórios culturais afro-brasileiros são discriminados por boa parte da comunidade escolar. De acordo com o depoimento do Professor Joilton Lemos em rede social:

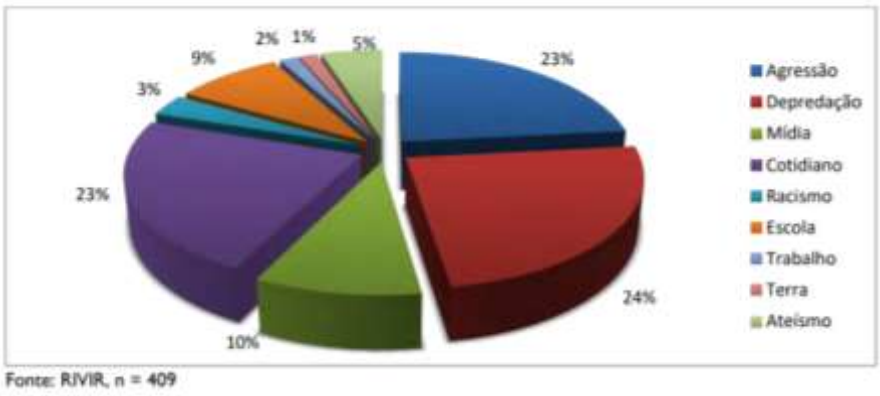
> Hoje (21/11) sofri uma das maiores decepções de minha vida. Além de lutar contra o preconceito e o racismo fora da escola, tenho também que ter força para enfrentar o que há dentro da instituição que deveria, antes de tudo, respeitar a diversidade cultural existente em nosso país. E tem mais: a escola já está toda enfeitada para o Natal (nada contra!),

> Jesus já está na manjedoura, junto com seus pais... E os Orixás... presos dentro do armário. “Será mesmo que a escravidão já acabou?”, questionou Lemos por meio de publicação na rede social. (SIQUARA, Marcos Andei. Ensino da cultura africana e afro-brasileira nas escolas ainda encontra resistência. 2013 http://www.acordacultura.org.br/artigos/16122013/ensino-da-cultura-africana-e-afro-brasileira-nas-escolas-ainda-encontra-resistencias- Acesso: 02/03/19).).

Ultimamente, não param de surgir notícias veiculadas principalmente pelas redes sociais e sites de notícias de casos de discriminação contra as religiões de matrizes africanas principalmente no que dizem respeito ao espaço escolar. A seguir, apresentamos a análise de dados contidos no Relatório sobre Intolerância e Violência Religiosa no Brasil (2011 – 2015): Resultados Preliminares, coletados pela Assessoria de Direitos Humanos e Diversidade Religiosa da Secretaria Especial de Direitos Humanos do Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial, da Juventude e dos Direitos Humanos no ano de 2016 a respeito dos principais temas abordados pela mídia escrita nacional sobre intolerância e violência religiosa no Brasil:

Gráfico 9

Notícias sobre Intolerância Religiosa



Fonte: Relatório sobre intolerância e violência religiosa no Brasil (2011- 2015) p.37.

O gráfico nos permite observar que 9% das notícias veiculadas entre os anos de 2011 a 2015 eram a respeito dos casos de intolerância religiosa no ambiente escolar.

Segundo o relatório, foram 35 notícias referentes ao contexto escolar, das quais foram incluídos casos que relatavam problemas de:

> alunos ou professores evangélicos em relação ao ensino da cultura afro-brasileira; problemas de estudantes que devido a restrições religiosas não podiam comparecer a aulas ou provas, como também casos de agressões físicas ou psicológicas devido a intolerâncias religiosas dentro do ambiente escolar (FONSECA & ADAD, 2016, p.47).

Infelizmente, isso prova que ações de acordo com a Lei 10.639/03 estão longe de ser implementadas como políticas públicas de Estado para reparação, reconhecimento e valorização de aspectos culturais dos grupos afro-brasileiros. Sabemos que a discriminação não nasceu na escola, mas o racismo transita por ali, tornando-se fundamental a formação de um espaço democrático para a aprendizagem da diversidade, nesse sentido é necessária à qualificação de professores:

> para o ensino das diferentes áreas de conhecimentos e, além disso, sensíveis e capazes de direcionar positivamente as relações entre pessoas de diferentes pertencimentos étnico-racial, no sentido do respeito e da correlação de posturas, atitudes e palavras preconceituosas. Daí a necessidade de se insistir e investir para que os professores, além de sólida formação na área específica de atuação, recebam formação que os capacite não só a compreender a importância das questões relacionadas à diversidade étnico-raciais, mas a lidar positivamente com elas e, sobretudo criar estratégias pedagógicas que possam auxiliar a reeducá-las. (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. MEC. Brasília | DF | Outubro | 2005).

De fato, é importante a formação de professores, mas de nada adiantará uma boa formação se equívocos permanecerem no senso comum, dos quais podemos mencionar *o racismo reverso* em que negros são racistas de brancos, a crença de que a *questão racial se limita ao negro*, sendo ele mesmo o responsável por dar fim aos problemas referentes ao racismo. Caso se conduza uma formação de professores em que essas questões não sejam trabalhadas manteremos inconscientemente o modelo de sociedade democrática há tempos preservado pela teoria da democracia racial.

Somados a essa condição conservaremos um olhar de desprezo, medo e condenação à crianças e professores que professem a fé afro-brasileira além de comprometer o processo de aprendizagem escolar desse alunos. Pois conforme nos disse a pesquisadora Denise Carrera citada no Relatório da Secretaria Especial de

Direitos Humanos do Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial, da Juventude e dos Direitos Humanos:

> alunos que sofrem descriminalização dentro da escola, por motivos religiosos, culturais ou sociais, têm o processo de aprendizagem comprometido". (FONSECA & ADAD, 2016, p.47 apud In: (http://memoria.ebc.com.br/agenciabrasil/noticia/2011-08-19/intolerancia-religiosaafeta-autoestima-de-alunos-e-dificulta-aprendizagem-aponta-pesquisa).

> Afeta a construção da autoestima positiva no ambiente escolar e isso mina o processo de aprendizagem porque ele se alimenta da afetividade, da capacidade de se reconhecer como alguém respeitado em um grupo. E, na medida em que você recebe tantos sinais de que sua crença religiosa é negativa e só faz o mal, essa autoafirmação fica muito difícil. (FONSECA & ADAD, 2016, p.47 apud http://memoria.ebc.com.br/agenciabrasil/noticia/2011-08-19/intolerancia-religiosaafeta-autoestima-de-alunos-e-dificulta-aprendizagem-aponta-pesquisa).

Tal realidade coloca à escola um dos maiores desafios que é apresentar a cultura afro-brasileira inclusive sua versão religiosa como um dos assuntos a se aprender na escola.

Acreditamos que tais denúncias ou repreensões sofridas por professores, que se aventuram a estabelecer as estratégias de reparação e injustiças quanto à aprendizagem da história e cultura dos sujeitos não brancos, podem estar ligadas a características contidas na religião cristã, por sua natureza expansionista e dominadora, porém mais evidente no cristianismo de caráter neopentecostal que divulga a batalha espiritual do bem (cristianismo) contra o mal (tradições africanas).

Limitando o enfoque mais religioso, a respeito da cultura afro-brasileira, o sistema educacional permite brechas alegóricas de elementos travestidos da transversalidade, quando na verdade fazem parte de um cotidiano cultural presente na realidade afro-brasileira, porém tal aparição transmite o falso conceito de democracia em que todas as realidades culturais teriam vez, mas a cultura indígena é somente trabalhada no mês de abril e a afro-brasileira no mês de novembro. Acredito que muitos vão concordar de lembrar do mês de abril sendo um mês em que crianças saem das escolas fantasiadas de "índio". Por experiência própria, lembro-me das minhas filhas

saindo da escola com adereços que remetem a cultura indígena e nessa data era comum também que ambas levassem para as escolas alimentos *típicos*.

Resgatando minha memória sobre este aspecto, lembro com frustração que a aprendizagem das minhas filhas era superficial. Elementos da cultura indígena sobreviveram sendo reproduzidos sob aspectos ornamentais, como adereços de cocar e colares, desse jeito faz-se a apreciação das famílias nesses tempos de mídias sociais, em que fotografar é tudo, torna-se fácil a comprovação do professor de que o conteúdo havia sido trabalhado em sala de aula, ficando o registro da foto marcado para a posteridade, mas, o questionamento que pairava minha mente era: *o que, de fato, minhas filhas estavam aprendendo sobre a diversidade*? Nesse sentido o que de fato os alunos brasileiros estão aprendendo sobre diversidade?

Nas turmas iniciais é possível entender as estratégias adotadas pelos professores, como apresentar aspectos ornamentais e da culinária indígena, mas em outras séries há necessidade de se criticar os espaços dados às diferentes culturas no ambiente escolar. Entretanto os alunos das séries do Fundamental II e Ensino Médio mal se lembram do que é comemorado no dia 19 de abril; falo por experiência própria, como professora de História.

Estariam os professores utilizando-se de estratégias que caibam em sua realidade de tempo de sala de aula, ou, de fato, não sabem como fazer para apresentar conteúdos tidos como diferentes a seu cronograma obrigatório, quando na verdade são assuntos da realidade social brasileira? Tal realidade abre outra janela, a de pensarmos que o professor está trabalhando um currículo obrigatório que não contempla alguns assuntos condizentes com a realidade da diversidade cultural brasileira.

Diante de toda essa estrutura pedagógica salientamos que a maneira como a cultura indígena e afro-brasileira está sendo introduzida nas escolas, não é ideal, mas é uma forma de se conseguir aceitação e visibilidade para futuras ações. Com isso dizemos que diante de diversos entraves a aplicação da Lei 10.639/03, a história e cultura afro-brasileira avançam a passos lentos sob a supervisão hegemônica avessa à diversidade brasileira.

Em outra pergunta do questionário, constatamos não haver engajamento ao se trabalhar a temática afro-brasileira. Lançamos a seguinte pergunta aos professores: A SUA ESCOLA JÁ PROMOVEU ALGUM TIPO DE ATIVIDADE EM QUE A

CULTURA DE MATRIZ AFRICANA TENHA SIDO PRESTIGIADA? CONTE-ME COMO FOI? A maioria afirma que a escola já promoveu atividades do tipo, sendo recordado um "concurso de beleza negra", uma "feira integrada" sobre "africanidade" e a existência de uma "banda afro que se apresentava caracterizada" "fora da escola". Essas informações reforçam a maneira como os profissionais da educação tentam inserir a temática cultural da diversidade nas escolas.

Percebe-se que ainda se faz necessário inserir o tema sob a ótica estereotipada da "banda afro caracterizada", mas vejamos por outro lado essa estratégia obrigava os alunos a "pesquisar sobre a cultura africana". Sobre o concurso de beleza negra que culminava num desfile "para o aluno se sentir valorizado" e "elevar a autoestima e combater o preconceito" há aspectos necessários ao início de uma aprendizagem que contemple a cultura afro-brasileira, primeiro precisamos começar a falar sobre o tema para depois criticar a maneira deturpada como é apresentado.

Contudo de acordo com Nascimento (2018, p.101-102) em sua dissertação a respeito da educação patrimonial é preciso considerar a estruturação racial da sociedade brasileira em que identidades conflitantes se organizam no espaço sociocultural, pois há a possibilidade de manipulação dos grupos dominantes em relação aos grupos minoritários. Nascimento (2018) encontra em Munanga (2012, p.13) essa problemática quando o autor chama atenção para a prática de uma "manipulação da consciência identitária". Para a pesquisadora:

> Diante de uma possibilidade de "manipulação da consciência identitária" (MUNANGA, 2012, p 13), as práticas de educação patrimonial, com uma ação pedagógica comprometida, precisam salvaguardar a participação de identidades divergentes e o protagonismo do "repertório de referências" (IPHAN, 2014, p 27), para que não representem uma folclorização de outras identidades ou práticas culturais. (NASCIMENTO, 2018, p.102).

Contudo uma professora menciona o seguinte, a respeito de como a escola promoveu atividade em que a cultura de matriz africana tenha sido prestigiada:

Prof.ªMônica	Sim, já promoveu. Mas não me recordo detalhes. Me lembro que houve algo (preparado em cima da hora) sem muito planejamento (pra variar) e que foi feito, mas que podia ser muito melhor. Pelo menos eu acho.

Ou seja, a atividade não foi organizada, foi apenas apresentada para exposição, mantendo-se a sina do registro fotográfico, para constar que a escola apresentou o assunto sem, de fato, ensiná-lo, ou seja, sem que houvesse uma aprendizagem significativa a respeito da diversidade cultural. Não se dá o devido questionamento crítico ao preconceito existente a temas como o que trago a discussão que é sobre a religião afro-brasileira, por exemplo.

Portanto era necessário saber como os professores trabalhavam o tema sobre pluralidade cultural brasileira em sala de aula, quando o assunto era religiosidade afro-brasileira, assim poderia identificar individualmente como o professor, montava suas estratégias, solucionava possíveis problemas, ou simplesmente não avançava ao encontrar uma dificuldade. A pergunta foi: Você encontra alguma dificuldade para abordar temas do cenário cultural ou religioso afro-brasileiro em suas aulas? Justifique-se. Uma das respostas:

Prof.ª Mônica	Sinceramente, não vejo muitas oportunidades no meu conteúdo, mas se surgir o tema, alinhado com algo que estejamos tratando, não tenho dificuldade em abordar. Talvez só a dificuldade de maior conhecimento sobre o tema.

A Prof.ª Mônica é da área de ciências biológicas, por isso a dificuldade de oportunidades em sua perspectiva para trabalhar temas culturais, pois compreende questões culturais como parte de seu enredo programático conteudístico, mas as questões culturais podem ser acessadas por meio do comportamento dos alunos que em nada podem estar atreladas ao conteúdo oficial de Ciências ou Biologia.

Gomes julga:

> ...que seria interessante se pudéssemos construir experiências de formação em que os professores pudessem vivenciar, analisar e propor estratégias de intervenção que tenham a valorização da cultura negra e a eliminação de práticas racistas como foco principal. Dessa forma, o entendimento dos conceitos estaria associado às experiências concretas, possibilitando uma mudança de valores. Por isso, o contato com a comunidade negra, com os grupos culturais e religiosos que estão ao nosso redor é importante, pois uma coisa é dizer, de longe, que se respeita o outro, e outra coisa é mostrar esse respeito na convivência humana, é estar cara a cara com os limites que o outro me

> impõe, é saber relacionar, negociar, resolver conflitos, mudar valores. (GOMES, 2005, p.148).

Em todo caso, há boa vontade dos profissionais, mas estes ainda se limitam a falar sobre cultura como um atributo puramente acadêmico, ou sob um víeis da educação religiosa, em que se é necessário conhecer a risca os apetrechos doutrinários quando um deles, por exemplo, menciona não ter "maior conhecimento sobre o tema". Não creio que seja este o caminho. O fato de abrir espaço para se trabalhar diferentes visões culturais permitindo que os alunos tenham chance de falar sobre sua visão de mundo e impedindo o preconceito através da sensibilização e percepção de que nossa realidade é diversa já é um bom caminho.

Para bell hooks (2013), há a necessidade de uma pedagogia crítica e uma educação libertária como base em projetos e programas que possam refletir histórias culturas dos negros da diáspora. A autora teria se inspirado em outras professoras negras que tivera na infância, na obra de Paulo Freire e no pensamento feminista sobre a pedagogia radical, pois seu desejo era lecionar de forma diferente. Assim a estratégia metodológica de Hooks contava com a construção de aulas que priorizassem o entusiasmo do aluno em aprender. bell hooks entendia que a nossa capacidade de gerar entusiasmo "é profundamente afetada pelo nosso interesse uns pelos outros, por ouvir a voz um dos outros, por reconhecer a presença uns dos outros" (hooks, 2013, p.17) podemos complementar da seguinte forma: reconhecer a diversidade dos grupos envolvidos no processo ensino-aprendizagem.

Nesse sentido o papel do professor é fundamental, pois o professor tem habilidades não só para pensar estratégias motivacionais a gerar entusiasmo na aprendizagem, como pode conduzir os alunos a reflexões e críticas aos conteúdos trabalhados, ou como estão sendo trabalhados. Sobre conteúdos que valorizam a diversidade cultural é necessário que haja não só o interesse, mas o posicionamento crítico do professor diante das situações que tendem ao silenciamento ou mesmo apagamento das diferentes culturas.

O Prof.º Antônio, da área de ciências biológicas, responde que sendo professor de Biologia, não trabalha diretamente esses temas. Será que para este professor trabalhar a cultura religiosa afro-brasileira precisa-se estar atrelado ou contexto acadêmico, ou fazer parte de uma determinada crença ou filosofia? A não ser que a educação seja sob

um viés de doutrinação, a Prof.ª Edwiges também parece ter a mesma opinião, pois mesmo não justificando estar fora da área de humanas - ela é professora da área de linguagens - afirma ter dificuldades em abordar temas do cenário cultural ou religioso afro-brasileiro por falta de conhecimento e por falta de material.

A falta de material foi outra dificuldade salientada na resposta da Prof.ª Rosa, que é profissional da área de humanas. Ela afirma que trabalha "com o continente africano no 9º Ano". A dificuldade que diz ter é a falta de materiais de apoio. "Livros, muitas vezes, não enriquecem, o suficiente" conclui.

De fato, a falta de preparo dos professores é uma realidade estrutural em nosso sistema de ensino. Entre programas de formação continuada para professores, pós-graduações ou MBAs há necessidade que o profissional da educação seja levado a refletir sobre a diversidade cultural de nossa sociedade desde os anos da graduação. Infelizmente, os programas de graduação colocam as poucas disciplinas referentes a temática da diversidade cultural não como conteúdo obrigatório, mas optativo. Por outro lado, Gomes (2005) afirma a importância de se conhecer "outras experiências de intervenção bem sucedidas no trato da questão racial" (GOMES, 2005, p.154). Mais adiante a autora afirma que ao conhecer trabalhos realizados nessa vertente é uma estratégia de ensino de como se pode fazer uma educação para a diversidade, assim a autora afirma:

> Conhecê-los, visitá-los, solicitar assessoria e adquirir o material, poderá ser uma importante estratégia a ser desenvolvida pelas escolas. Assim, quem sabe, os professores deixarão de perguntar o quê e como fazer, para se relacionarem com quem já tem feito há muito tempo. (GOMES, 2005, p. 154).

Sem dúvida, a prática docente é um caminho para a mudança no sistema de ensino que se quer em prol da diversidade. Para Silva (2016):

> A pratica docente é sem duvida o foco central para desconstruir esses ranços provenientes do longo processo histórico que envolve a estigmatização do povo negro a sua cultura. Tradicionalmente a escola reproduz o racismo inclusive presente nos livros didáticos, salvo honrosas exceções. (SILVA, 2016, p.72).

Enquanto a Prof.ª Helena afirma que os professores não têm dificuldades em se trabalhar o tema, o Prof.º Agostinho diz:

Prof.º Agostinho	Por ser um país majoritariamente católico/evangélico, há uma certa resistência por parte da comunidade escolar. No entanto, felizmente, já tivemos alunos que vieram paramentados para a aula e não houve atos hostis, como tem que ser, obviamente.

Nessa resposta, o profissional nos auxilia a pensar o porquê de alguns professores podem encontrar dificuldades em se trabalhar determinados temas. Recordamos do episódio que ocorreu nesta escola do menino seguidor da religião afro-brasileira que preferiu ficar em casa, com consentimento da família do que ir a escola paramentado. Portanto, obviamente há em nossa sociedade represarias, mas nessa escola ninguém confirmou atitude do tipo, mesmo o menino adepto das religiões de matrizes africanas preferir ficar em casa, apesar de se reconhecer *certa resistência por parte da comunidade escolar*, conforme ponderou anteriormente a Prof.ª Mônica sobre o risco de enfrentar obstáculos ao abordar temas que lançassem questionamentos sobre pluralidade religiosa.

A Prof.ª Helena parece não conhecer bem a realidade de sua escola ao responder que: "Os professores trabalham sem problema essa questão". É mais fácil afirmar não haver problemas nas escolas, principalmente se a resposta vem de alguém da equipe gestora, há muitas questões em jogo como cargos de confiança, por exemplo, sendo preferível divulgar informações positivas sobre a escola.

De acordo com o Relatório do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno/DF, sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação da Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, a aprendizagem deve estar pautada na reeducação dos alunos sob a condição de marginalização em que se encontra a cultura afro-brasileira, em trocas de conhecimentos, a serem pesquisados, ou para se combater o racismo – neste caso o racismo religioso – a fim de que se promova justiça quanto a visão negativa criada sobre a história e cultura dos negros no Brasil.

Por esse ângulo, trabalhar a cultura afro-brasileira está mais ligada ao reconhecimento e valorização desta cultura do que a educação das religiões afro-

brasileiras. Anteriormente a Prof.ª Edwiges diz não ter conhecimento nem material para se trabalhar com a temática da diversidade cultural, essa informação reforça a necessidade de uma formação continuada para os professores ou transmite sua dependência a materiais didáticos reproduzidos por eles em sala de aula; o risco é a reprodução do conteúdo contido no material didático sem a devida crítica muitas vezes necessária.

Há, contudo, respostas mais animadoras sobre o processo de inserção do tema sobre diversidade cultural. Na mesma pergunta que contemplava a questão se o sujeito encontrava dificuldade para abordar temas do cenário cultural ou religioso afro-brasileiro em suas aulas, o Prof.º João respondeu:

Prof.º João	Não. Faz parte da nossa história e cultura, por isso deve ser trabalhado com todos os educandos. Além de ter o papel pedagógico de combater o preconceito, o racismo.

Este professor sendo negro é atravessado pela questão racial em nosso país sendo mais suscetível seu pensamento a respeito da diversidade. Munanga (2012) já afirmava sobre a importância de vínculo identitário do negro a elementos de sua história e cultura. Por outro lado, o Prof.º João afirma não ter religião. Esse dado é interessante, pois permite pensar a possibilidade de uma maior flexibilidade de um sujeito ateu trabalhar conteúdos referentes a diferentes religiões pela ótica cultural.

O Prof.º Pedro, da área de exatas, respondeu que encontrava dificuldade para abordar temas do cenário cultural ou religioso afro-brasileiro em suas aulas:

Prof.º Pedro	Diretamente sim, talvez pelo fato de ser das Ciências Exatas, mas quando há possibilidades trabalhamos através de análises e gráficos com temas como este seria bem interessante.

Este professor sinaliza a possibilidade de se entender o ensino da cultura religiosa afro-brasileira através da analise de gráficos. Pode ser uma forma desse professor inserir o assunto da diversidade. Podemos imaginar uma aula de matemática em que não só a análise de dados estatísticos sejam mencionados, mas a reflexão crítica gerada em torno de dados que apresentem a quantidade de centros de umbanda e

candomblé atacados, inclusive contraponto reflexões sobre a realidade de outras religiões como o catolicismo e o neopentecostalismo, observando se os mesmos são atacados, sim ou não.

Complementando os questionamentos da pergunta anterior, interrogamos o seguinte: DE QUE MANEIRA A TEMÁTICA JÁ FOI OU PODE SER ABORDADA POR VOCÊ? Apenas o Prof.º João disse ter trabalhado a temática através da questão da "tolerância religiosa"; o Prof.º Antônio disse não fazer ideia de como trabalhar o tema, a Prof.ª Helena respondeu ser da área administrativa, e os demais não trabalharam o tema, contudo trouxeram ideias de como poderiam abordá-la. Suas estratégias metodológicas foram: pesquisas, seminários, trabalhos em cartazes, exibição de vídeos, gráficos, estatísticas e o livro didático.

Não podemos pensar que a questão da intolerância religiosa, assim como tantos outros problemas de nossa sociedade, sejam apenas problemas de quem sofre tais agressões ou discriminações. Por que apenas um professor afirmou já ter trabalhado o tema? De toda forma, a intolerância religiosa, mesmo sendo um problema evidente, não é sinalizada como um conteúdo a ser abordado em sala de aula. Talvez Gomes (2005) nos ajude a refletir sobre tal comportamento dos profissionais da educação quando afirma que:

> Ainda encontramos muitos(as) educadores(as) que pensam que discutir sobre relações raciais não é tarefa da educação. É um dever dos militantes políticos, dos sociólogos e antropólogos. Tal argumento demonstra uma total incompreensão sobre a formação histórica e cultural da sociedade brasileira. E, ainda mais, essa afirmação traz de maneira implícita a ideia de que não é da competência da escola discutir sobre temáticas que fazem parte do nosso complexo processo de formação humana. Demonstra, também, a crença de que a função da escola está reduzida à transmissão dos conteúdos historicamente acumulados, como se estes pudessem ser trabalhados de maneira desvinculada da realidade social brasileira. (GOMES, 2005, p.146).

Faz-se urgente a experiência vivida através das atividades postas em prática. Os professores precisam praticar a Lei. 10.639/03 e não mais conjecturar possibilidades, pois nesse quesito de aprendizagem não temos muitas experiências em que nos apoiar, conforme diz o Relatório do Conselho Nacional de Educação (2004, pág. 15) as "experiências de professores e de algumas escolas, ainda que isoladas", vão muito nos

ajudar a empreender novos parâmetros sobre pedagogias de combate ao racismo, pois o fato de não se trabalhar a mitologia africana, como se trabalha a mitologia greco-romana é um sinal de racismo, em que se evidencia o panteão de deuses antigos dos povos europeus como algo normal e o panteão dos deuses africanos como uma rejeição certa no espaço escolar.

Os professores ao serem perguntados se concordavam com a Lei 10.639/03[52] foram unanimes em consentir a lei, apesar de duas respostas não entenderem a necessidade de uma lei em obrigar o que, para esses professores, já se trabalhava nas escolas:

Prof.ª Clara	Concordo em parte. A escola tem sim que abordar o assunto, sempre abordou (por isso não entendo uma lei obrigando a estudar o assunto), o negro sofreu muito e sofre, mas não é condição única. Portanto o assunto requer cuidado. Estudar e reconhecer nossas origens é importante, mas fico pensando até que ponte o assunto muda a realidade.
Prof.ª Rosa	Acho que nem haveria necessidade de haver uma Lei, parece que a história dos negros esteja presente no conteúdo dado.

O que, para as duas professoras, já era trabalhado na escola era a concepção canônica da história afro-brasileira, traduzida pela história da escravidão. A Lei 10.639/03 vai muito além dessa categoria histórica.

Outrossim, quando a Prof.ª Clara, membro da coordenação do CIEP Marielle Franco afirma que a escola sempre abordou o tema parece não haver muita conexão com a pergunta anterior em que os professores são levados a responder de que forma trabalharam o tema da cultura religiosa afro-brasileira em suas aulas, por exemplo, ou esse assunto não deve estar contemplado na Lei 10.639/2003? O fato é que não houve respostas favoráveis. Explorando mais a resposta da Prof.ª Clara, quando diz "fico pensando até que ponto o assunto muda a realidade", em se tratando de um ato educacional de formação de pessoas, isso é um grande problema ao ser dito por um educador, principalmente sendo esse membro da coordenação, pois a professora parece

[52] A pergunta foi: A Lei 10.639/03 estipula a obrigatoriedade da História da África e a importância da participação dos negros na História do nosso país. Você concorda com essa lei. Por quê?

transmitir apatia e passividade quanto a questão da diversidade ou aos tantos desafios que a escola pode vir a vivenciar.

Dentro do contexto brasileiro que torna obrigatório o ensino da História da África e dos Afro-brasileiros outro fato nos intriga, a questão da obrigatoriedade de se apresentar o conteúdo sobre a África e Afro-brasileiros, sendo que os descendentes da diáspora representam mais da metade da população brasileira e pela lógica essa obrigação não deveria existir, pois faria parte de se contar a origem histórica de boa parcela da sociedade brasileira e seus componentes étnicos, porém por muito tempo o ensino da História sobre a população negra privilegiou o tema da escravidão como único tema referente à história dos descendentes dos africanos aqui escravizados sem lhes atribuir uma origem africana, sem lhes contar um passado coletivo mais atrativo do que os dramas da escravidão. O que vigorou, portanto, foi uma história traumática que mais valia a pena esquecer. Uma história sem heróis, reis e rainhas, sem a valorização da ancestralidade, pelo contrário, até início do século passado os valores culturais afro-brasileiros eram perseguidos como caso de polícia.

Chegamos ao extremo de reproduzir discursos históricos onde a princípio se pensou na benevolência da escravidão, como um atributo à evolução do homem negro, ou afirmamos a rebeldia dos negros contrários a viver o regime de escravidão como se não houvesse razão de ser; neste último exemplo, os negros eram interpretados como se fossem rebeldes sem causa, pois reagiam ao sistema apenas quando eram violentados por seus senhores, visto desta forma se os negros não recebessem a chibatada aceitariam sua condição de escravos. Era uma história de quase culpa por não aceitar o sistema escravista. A apresentação destes roteiros históricos reforça o lugar do negro na história nacional como naturalmente escravos, pois passa a ideia de povos adaptados a essa condição. Como essa forma de contar a história do povo negro provoca autoestima ou promoção de vínculo entre os afro-brasileiros a respeito de sua história ou mesmo aos seus valores culturais?

Quando a Prof.ª Clara afirma que “o negro sofreu muito e sofre, mas não é condição única” também merece nossa atenção. Afirmar que o sofrimento do negro não é condição única é igualá-lo em sociedade a outras tantas condições sociais de sofrimento, sem, no entanto, afirmar a condição histórica de racismo em nossa sociedade, que historicamente manteve o negro numa condição social marginalizada.

Sendo necessária uma lei para que as reivindicações e propostas do Movimento Negro fossem cunhadas em projetos legislativos empenhados em valorizar a história e cultura afro-brasileira. A Prof.ª Clara não está totalmente errada, mas sua maneira de pensar impede reflexões sobre o sofrimento do negro estar vinculado ao racismo no Brasil.

Enquanto a Prof.ª Clara não entende a necessidade de uma lei obrigando a estudar o assunto, o Prof.º João diz concordar com a lei: "...Porque ainda vivemos num país racista e preconceituoso, que considera o negro e a sua cultura inferiores. Se vivêssemos em uma sociedade mais democrática e justa, talvez, essa lei não fosse necessária".

Tanto a Prof.ª Clara quanto o Prof.º João se consideram pardos. Interessante perceber o quanto um mestiço nem sempre está afinado com a valorização da história e cultura negra, ou pensa que o que já está posto é o que precisa ser aceito. Podemos pensar hipoteticamente o fato de a professora parda não ter sofrido as consequências do racismo como um preto sofre, pode ser que sua forma de ver a vida tenha sofrido as distorções da ideologia da democracia racial.

Os negros brasileiros são frutos da diáspora, muitos perderam o vínculo com sua ancestralidade, sua origem histórica foi perdida, ou perdido foi o contato com a língua materna carecendo-se de laços mais significativos para modelar sua identidade cultural.

Portanto Prof.ª Clara que não se identifica com a necessidade de uma lei para valorizar a cultura negra parece se encaixar num grupo de negros assimilados à cultura da ideologia do branqueamento e da ideologia da democracia racial.

A falta de vínculo identitário na comunidade negra brasileira, principalmente no que diz respeito às diferenças religiosas é um problema de conscientização, pois de acordo com Munanga (2012), a falta de interação entre elementos históricos e linguísticos impediram a criação de conscientização a respeito da ancestralidade do povo negro. Disso resultou a assimilação dos negros da diáspora às culturas europeias. Muito embora elementos especificamente característicos da cultura afro-brasileira tenham sidos associados à cultura nacional, não causaram impacto de valorização da história e cultura negra impedindo a formação de uma identidade cultural comunitária.

Do contrário, a construção da identidade negra como uma estratégia ideológica seria a valorização do passado, costumes do povo negro que permitiria não só a definição, mas o reconhecimento da diversidade cultural, a noção de participação

política dos negros em sociedade além de reforçar a solidariedade e conservação do grupo.

Indiretamente, induzidos pelo racismo estrutural construímos um discurso negativo, depreciativo, reducionista durante muitos anos sobre a história dos negros não só no Brasil, mas no mundo. Por isso dizemos que a Lei 10.639/03 que entrou em vigor no ano de 2003, que obrigava o ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira foi considerada uma vitória para superar os entraves racistas em nossa sociedade, pois reforçava refletir sobre a desigualdade entre brancos e negros em nossa sociedade.

Mais adiante no questionário perguntamos: QUAIS SÃO AS AÇÕES QUE SUA ESCOLA VEM DESENVOLVENDO PARA IMPLEMENTAÇÃO DA LEI CITADA ACIMA, os professores voluntários participantes desta pesquisa responderam o seguinte:

Prof.ª Mônica	"Desconheço. Inclusive penso (como falei acima) que todo novembro (pelo dia da consciência negra ser neste mês) já deveria ter no calendário à exaltação à arte, história e cultura negra".
Prof.º Antônio	"Que eu saiba, apenas esta feira que é anual".
Prof.º Agostinho	"A inserção de aulas que tenham como mote a cultura africana e a valorização da mesma, bem como eventos que a promovam".
Prof.º Pedro	"Não me recordo se foi nessa escola em S.G. ou na escola em Niterói, mas como falei, algo que explicasse a culinária e a dança".
Prof. João	"Apenas nos comunicam sobre a importância de trabalhar sobre esse conteúdo".
Prof.ª Edwiges	"Trabalhos de visitação, Feiras Integradas e a política de respeito ao semelhante que praticamos na escola".
Prof.ª Helena	"Em algumas disciplinas é abordado conteúdos sobre essa temática, mas temos alguns professores que inserem atividades e/ou discussão sobre o assunto em suas aulas".
Prof.ª Clara	"Divulgação, acompanhamento nas atividades do professor, suporte".
Prof.ª Rosa	"Visitação a Museus, Feiras e a própria política de respeito pelo outro".

Não creio que seja atual a ida a museus, porque é notória a falta de verbas escolares nesse sentido. Mas já foi exposta, pelos mesmos professores, a organização de

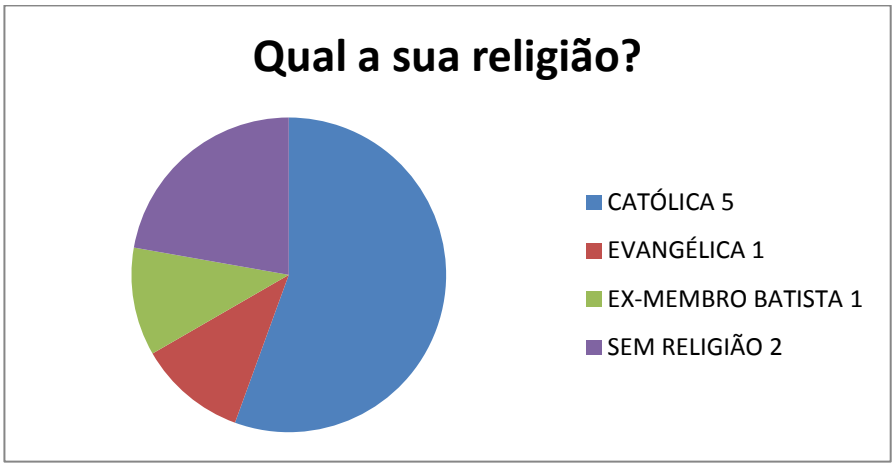
feiras integradas. Em todo caso, não parece ser algo planejado, visto que há professores que desconhecem ações escolares a respeito da aplicação da lei, ou apenas houve uma comunicação do corpo pedagógico a respeito da importância de se trabalhar o tema. A escola parece ser um local em que existe a possibilidade de ocorrer à aplicação da lei, visto as respostas favoráveis dos professores, mas ainda não virou algo cotidiano como parte do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola em que a maioria dos alunos são negros ou mestiços. Alguns professores, como João, Antônio, Pedro e Mônica demonstram saber muito pouco quanto a implementação da lei, isso reforça a necessidade de discussão quanto a Lei 10.639/03.

Retornamos à questão trazida na introdução desse trabalho: "Como os grupos evangélicos inseridos na comunidade escolar têm reagido à aplicação da Lei 10.639/03?" Essa pergunta é de vital importância posto que na visão dos grupos evangélicos ou de forma geral, no contexto hegemônico em que se direciona o interesse pentecostal e neopentecostal, os elementos culturais africanos e afro-brasileiros são rejeitados por serem interpretados de forma negativa ou mesmo demoníaca.

Em nossa pesquisa perguntamos a religião dos participantes e constatamos que o perfil religioso de nossos participantes é de maioria católicos.

Gráfico10

A religião dos participantes do questionário

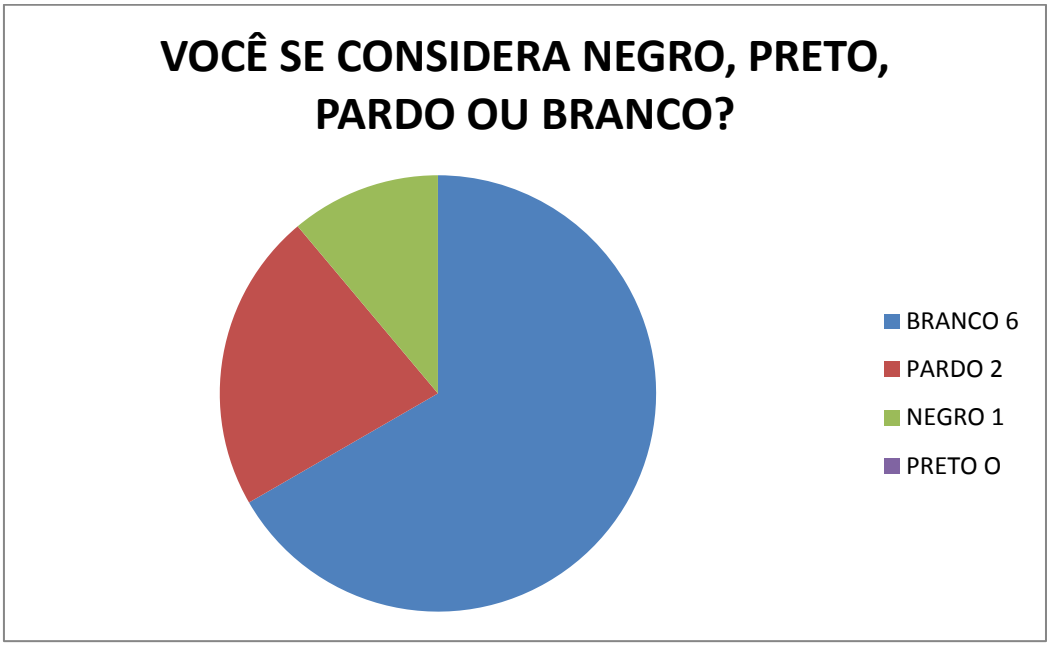


Fonte: Pesquisa Leituras evangélicas frente ao estudo da História e Cultura do negro na sociedade brasileira

Desse grupo a maioria se identifica como branco:

Gráfico 11

Identificação Racial



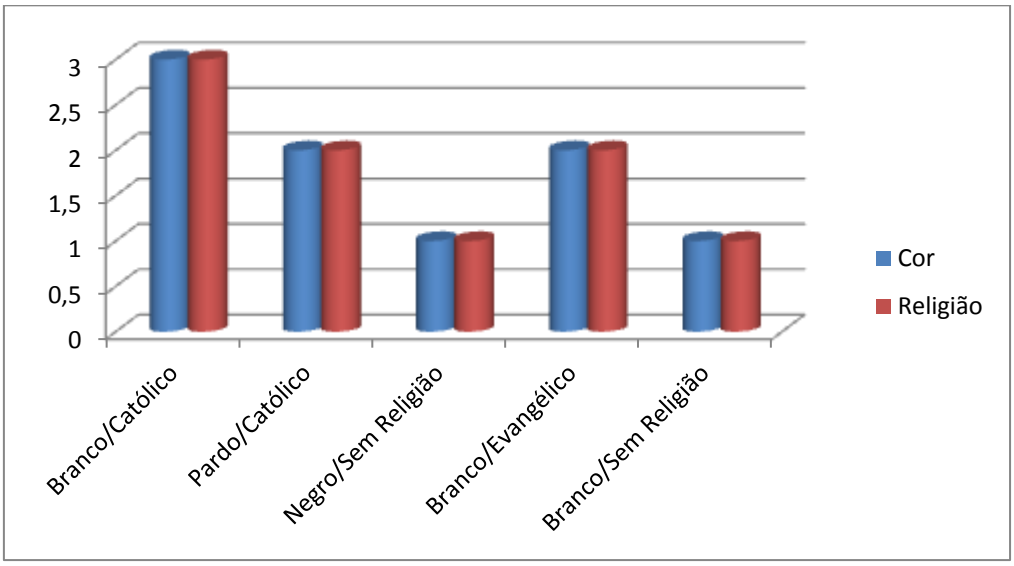
Fonte: Pesquisa Leituras evangélicas frente ao estudo da História e Cultura do negro na sociedade brasileira

O objetivo dessa pergunta era relacionar em que sentido a condição de ser ou não ser negro na sociedade brasileira interferiria na construção de um pensamento favorável a aplicação da Lei 10.639/03. Como vimos uma pessoa parda, em que há na família a representação física de antepassados negros não percebe a necessidade de uma lei para se forçar o ensino da história e cultura afro-brasileira. Nesse sentido não foram todos os professores mestiços (vistos aqui como pardos) que conseguiram formular identidade negra numa perspectiva política de valorização da raça.

Cruzamos informações dos participantes, no gráfico a seguir, a respeito de sua condição racial e cultural religiosa:

Gráfico 12

A religião e a percepção racial dos participantes do questionário



Fonte: Pesquisa Leituras evangélicas frente ao estudo da História e Cultura do negro na sociedade brasileira

Ao avaliar as respostas dos participantes todos, com exceção do perfil negro/sem religião, demonstram equívocos na sua formação enquanto relacionada à perspectiva da história e cultura afro-brasileira. Não podemos esquecer, como bem apontou Silva (2016), que professores que foram alunos e se formaram antes da implementação da Lei 10.639/03 têm uma imagem restrita dos negros nos livros didáticos "unicamente ligada a escravidão", ou imagem "extremamente exótica" da África que "fortalece o mito em torno da imagem africana representada no corpo negro ou africano, apenas como um corpo preto subordinado e praticamente sem vontades..." (SILVA, 2016, p.48)

Pergunta-se também no questionário o seguinte: A SUA RELIGIÃO INTERFERE NA SUA CONDUTA PROFISSIONAL? E como isso ocorreria. Os evangélicos afirmaram categoricamente que sua religião não interfere, de forma alguma, pois levam em conta o respeito e a ordem pessoal da questão religiosa. Alguns dos católicos responderam que a religião não interfere em sua conduta profissional, mas a Prof.ª Clara afirmou procurar "ter uma postura de acordo com princípios como de amor ao próximo, servir, procurar ajudar, agir com o princípio do bem". A Prof.ª Rosa mencionou que interefe "quando você respeita todos independente de quaisquer fatores", e por último outra resposta não fugiu da questão dos valores em que o

participante diz que sua religião intefere: “Sim. Nos meus valores e na minha formação e conduta”, esta última resposta foi da Prof.ª Edwiges.

A contar quantas vezes os livros didáticos fazem menção a Jesus Cristo, Silva (2016, p.50) apontou 81 vezes a referência ao líder religioso cristão, não nos deixando justificativas para um estudo mais ecumênico. Então um professor ao afirmar positivamente que sua religião interfere em *seus valores, sua conduta e formação* é no mínimo preocupante, visto que há uma série de outras evidências em nossa sociedade favoráveis a cultura cristã que alinhavadas silenciam outros valores culturais.

Após perguntar se a religião interferia na conduta profissional do participante pergunta-se: VOCÊ ACHA QUE EXISTE PROFESSORES CUJA SUA RELIGIÃO INTERFERE NA SUA AÇÃO EDUCACIONAL JUNTO AOS ALUNOS? JUSTIFIQUE-SE. Para minha surpresa todos concordaram que sim, que acreditam existir professores em que a religiosidade interferiria na conduta profissional. Vejamos as respostas:

Prof.ª Edwiges	“Sim. Trabalho com pessoas muito radicais e preconceituosas quando se trata de religião e raça, mas que não deixam essa opinião aparecer em sala de aula. Situação velada”.
Prof.ª Mônica	“Acredito que sim. Principalmente se creem em um Deus opressor e punidor. Sua relação com os alunos se baseia numa relação hierárquica de força e imposição”.
Prof.ª Rosa	“Acredito que até possa acontecer, mas não vejo isso no nosso ambiente escolar”.
Prof.ª Clara	“Existe sim. Professores evangélicos que fazem oração (sem saber a religião do outro), formas e maneiras de falar não aplicando sua doutrina para si, mas doutrinando o outro em suas ações”.
Prof.º Pedro	“Acho que sim, mas nunca presenciei uma situação entre o aluno e professor, mas já percebi que professores evangélicos “alguns” entravam num diálogo maior ou uma maior aproximação com colegas que são afins”.
Prof. Antônio	“Sim. Acredito que isso possa ocorrer principalmente com as religiões oriundas da África, pois para pessoas “professores mal informados”, todas as religiões africanas são denominadas como macumba”.
Prof.º Agostinho	“Creio que sim. Alguns evangélicos se negam a participar de algumas atividades culturais”.

Prof.ª Helena	"Na minha escola nunca percebi essa situação".
Prof.º João	"Acredito que sim. Mesmo não demonstrando abertamente que é contra outras religiões, deve haver alguns mais radicais que não se predispõe em trabalhar sobre elas".

Podemos identificar uma situação velada quanto ao racismo e intolerância religiosa no espaço escolar. A escola, como um todo, funciona como um espelho da sociedade brasileira, esta em particular, através das respostas dos professores negou a existência de racismo em seu espaço físico. O que essas respostas nos levam a pensar é que nossa visão de mundo interfere em nossa conduta profissional, mas não afirmamos isso em nós mesmos, sendo mais fácil apontar o outro como aquele em que a visão de mundo baseada na religiosidade está interferindo em seu ambiente de trabalho. Como se houvesse a ação da interferência, mas nunca praticada por nós, porém sempre no outro.

Embora saibamos que não somos seres neutros, a questão é aceitar e perceber o quanto de nossa visão de mundo com base em nossa religiosidade interfere na vida do outro. O problema ocorre quando nossa religiosidade não respeita a religiosidade do outro a ponto de não permitir que conheçamos as diferentes formas que diferentes povos/grupos possuem de enxergar a vida, possibilitando assim que na sala de aula ocorresse uma grande troca cultural.

Nas respostas acima, nenhum professor participante da pesquisa se encaixa no perfil citado nas respostas, apesar de atestarem a existência de sujeitos em que a religião interferiria na conduta profissional. Em três respostas aparece a referência aos professores evangélicos como incapazes de conceber ensinar sobre aspectos culturais africanos e afro-brasileiros no ambiente escolar. Mas não fica claro a denominação ser de cunho pentecostal ou neopentecostal, do qual a rejeição a mitologia religiosa africana é maior por materializarem em seu imaginário aspectos da demonização de que acreditam.

Uma das respostas refere-se a professores fazendo orações, mesmo a escola sendo um ambiente laico. A outra referência diz respeito a professores evangélicos que se negam a participar de algumas atividades culturais. Faltaram-nos informações sobre que atividades culturais seriam estas, mas isso nos coloca a seguinte questão: professores que tenham vínculo com a cultura religiosa pentecostal, não chegam a negar

abertamente o aprendizado da diversidade cultural, contudo não se aproximam, não vivenciam a formação de estratégias para tais possibilidades. Nesse sentido, aqueles sujeitos que discriminam abertamente o ensino da cultura africana ou afro-brasileira e aqueles que nada fazem para inseri-la dificultam do mesmo modo a aplicabilidade da Lei 10.639/03, pois não se criam estratégias de ação para avançarmos numa educação mais inclusiva em prol da diversidade cultural de nosso país.

Quando os professores foram perguntados: VOCÊ ACHA QUE O TRABALHO DO PROFESSOR PODE CHEGAR A SOFRER PRESSÕES EM SALA DE AULA DEVIDO A QUESTÕES RELIGIOSAS OU A SUA RELIGIÃO? JUSTIFIQUE-SE. As respostas que mais chamaram atenção foram:

Prof.ª Mônica	"Acredito que sim, mas não pela postura do professor. Você pode praticar uma religião, atuar segundo os seus princípios sem nunca necessitar dizer: sou dessa ou daquela crença. Agora se o professor fizer de suas aulas, palco para doutrinação ou divulgação, sim. E nesse caso, acho que deve haver o controle".
Prof.º Antônio	"Sim. Principalmente se sua vertente religiosa for de origem africana ele e demonstrar isso publicamente".
Prof.º Agostinho	"Sim. As questões religiosas estão muito exacerbadas hoje em dia e podem coibir algumas ações dos professores em sala de aula por intolerância ou preconceito".

As respostas nos permitem pensar a possibilidade do pensamento hegemônico cristão no ambiente escolar, independente da disciplina de Religião que ocorre de forma facultativa para aqueles que professem a religião aplicada pelo professor.

A resposta da Prof.ª Mônica evidencia a necessidade de se inibir espaços para a doutrinação. Isso nos faz compreender a importância da formação de professores quanto à questão do ensino religioso como um meio possível para se falar de religiosidade sem que seja apreendida as doutrinações particulares de cada religião, atestando o direito a justiças contra o que historicamente se projetou sobre as religiões de matrizes africanas, ou mesmo como uma forma de se trabalhar questões de intolerância fazendo valer o princípio constitucional de liberdade religiosa.

Aos professores que possivelmente professam religião afro-brasileira, de acordo com o Prof.º Antônio, poderiam sofrer pressões devido à religiosidade, prova a discriminação e portanto que não há igualdade religiosa, como vem sendo informado na resposta do Prof.º Agostinho que trata da coibição religiosa das ações de alguns professores por questões de intolerância e preconceito, seja por parte das famílias dos alunos, seja pelo corpo gestos das escolas.

Mais adiante, perguntamos: PELA SUA EXPERIÊNCIA CITE AS RELIGIÕES QUE MAIS ACABAM CONTRIBUINDO PARA OS CASOS DE INTOLERÂNCIA RELIGIOSA NAS ESCOLAS E AQUELAS RELIGIÕES QUE MAIS SOFREM COM ESSE MOVIMENTO. Dos nove profissionais da educação participantes desta pesquisa, seis apontaram que as religiões que mais contribuem para os casos de intolerância religiosa seriam as evangélicas, sem denominá-las como históricas, pentecostais ou neopentecostais e as que mais sofrem seriam as religiões de matrizes africanas. Neste ponto da coleta de dados confirmamos o consenso que há em nossa sociedade sobre a intolerância religiosa a cultura de matriz africana. Mas podemos vislumbrar reflexos dessa intolerância ao espaço escolar, no campo educacional, a respeito da aprendizagem que contemple questões dessa cultura.

Por isso era necessário saber se um dos entraves a Lei 10.639/03 poderia ser a postura religiosa por parte de professores, ou equipe pedagógica ou mesmo a opinião dos professores sobre as famílias atendidas pela escola. A pergunta foi a seguinte: VOCÊ ACHA QUE COM RELAÇÃO À LEI 10639/03 PODE HAVER RESISTÊNCIA A SUA IMPLEMENTAÇÃO POR PARTE DE PROFESSORES E/OU EQUIPE PEDAGÓGICA E/OU ALUNOS E/OU FAMÍLIA, DEVIDO A ASPECTOS RELIGIOSOS? JUSTIFIQUE-SE. A maioria dos participantes respondeu afirmativamente, ou seja, a religião pode ser um entrave na implementação da Lei 10.639/03, na visão dos profissionais da educação que participaram dessa pesquisa. Uma das respostas foi:

Prof.ª Clara	Pode ocorrer sim, mas tudo depende da forma como o assunto é abordado. Acho que o assunto deve ser discutido, apresentado a todos os seguimentos e assim, juntos descobrirem o melhor caminho. O professor não deve doutrinar alguém, deve ter cuidado com a linguagem. Tudo vai depender da abordagem.

Há, nesta resposta, um receio de como a temática tratada pela Lei 10.639/03 seja abordada, sabemos que a temática refere-se aos conteúdos históricos e culturais a respeito da África e afro-brasileiros, então, por que há o receito de como ocorreria à abordagem sobre conteúdos referentes ao universo negro? A certeza é que há resistência de grupos religiosos a respeito deste universo, mas o não dito seria: tenhamos cuidado com nossa abordagem? Cuidado com o que dizemos em sala de aula, para não ser interpretado como doutrinação?

Se este for o cuidado precisamos mais uma vez salientar para a formação de professores para sanar as dúvidas que temos sobre educação religiosa e ensino religioso.

Em outras respostas podemos ver a referência direta da Lei com a religiosidade afro-brasileira:

Prof.º Antônio	"Sim. Pois infelizmente essas religiões africanas ainda sofrem muito preconceito por grande parte da população brasileira".
Prof.º João	"Sim com a radicalização religiosa de algumas pessoas podemos ter problemas em trabalhar sobre outras religiões que não sejam a dos alunos e professores mais fundamentalistas".

A posição do Prof.º Antônio, que se afirma evangélico, é interessante, pois demonstra compreender o drama das religiões afro-brasileiras. O professor não nos deu mais referências sobre sua denominação, mas isso demonstra que independente da religiosidade há conscientização política também reflete em nossas opiniões. Isso mostra que independente da ideologia religiosa seguida os sujeitos adeptos não podem ser comparados a máquinas seguindo o comando de um condutor, cada sujeito tem sua subjetividade que lhe confere maneira particular de interpretar sua vida e de quem está a volta.

A referência à lei foi direcionada, nestas respostas, aos aspectos religiosos africanos, como sendo o assunto que mais sofreria resistência de outras religiões, ou seja, sim a Lei 10.639/03 sofreria resistência em relação aos temas do universo cultural religioso afro-brasileiro.

Em outra resposta se poderia haver resistência à implementação da Lei 10.639/03 por parte de professores e/ou equipe pedagógica e/ou alunos e/ou família, devido a aspectos religiosos a Prof.ª Mônica respondeu:

Prof.ª Mônica	Não, acredito que não, mas logicamente dependendo da forma didática como será abordado.

Mais uma vez, a questão da abordagem, que oculta o medo da doutrinação. Como será a abordagem dos conteúdos referentes a essa lei para que não haja resistência por parte de professores e/ou equipe pedagógica e/ou alunos e/ou família, devido a aspectos religiosos e outras temáticas. Vejamos que a princípio a lei não sofreria resistência desde que usasse de *determinada abordagem*. O que não conseguimos identificar é o tipo de abordagem autorizada, contudo a primeira resposta apresentada acima, a respeito da questão da abordagem, nos deixa inclinados a pensar não se querer uma abordagem doutrinante.

Seria o perigo velado, não dito, de não se querer o ensino da cultura religiosa das práticas das religiões de matrizes africanas, sob o risco de conversão, ou para não confundir os alunos sobre a religiosidade apreendida em família. De fato, essa não seria a proposta da Lei 10.639/03, mas pode ser um receio imaginado por esses profissionais da educação em que a maioria adepta do cristianismo, entendendo o caráter expansionista de sua religião temeria que o mesmo viesse a ocorrer no universo afro-brasileiro.

Para saber sobre a contribuição da escola contra intolerância religiosa perguntamos: COMO OS PROFESSORES E A GESTÃO ESCOLAR PODERIAM CONTRIBUIR CONTRA OS DANOS CAUSADOS POR ATITUDES DE INTOLERÂNCIA RELIGIOSA? As respostas foram promissoras. Entre ela os professores referiram-se a “conscientização”, “respeito”, “debates” e “leituras de textos”, mas quatro respostas chamaram-nos atenção:

Prof.º Antônio	“Fomentanto conhecimento para desmistificar essas crenças errôneas sobre as religiões africanas”.
Prof.º Agostinho	“Tendo um discurso calmo, sereno, conciliador e de normalidade diante da fé do outro”.

Prof.ª Edwiges	"Trabalhando informação e formação de atitudes."
Prof. Mônica	"Com exemplo, atitude e campanhas de esclarecimento. Acima de tudo sabendo separar religião de atuação profissional".

Percebemos que a religião afro-brasileira foi apreendida de forma errônea, percebemos uma normalidade diante o outro, abrindo espaço para a diversidade, fala-se de formação de atitudes e campanhas de esclarecimento, que seriam ótimas estratégias para alunos adeptos das religiões de matrizes africanas em ter suas culturas ressignificadas e provocar no aluno negro e mestiço aprender a ter orgulho da sua ancestral cultura. A abertura para o conhecimento que esses profissionais deixam transparecer é fundamental, mas interessante também seria fomentar o conhecimento através da formação continuada.

Mas, especificamente, nesta escola não se observou alguma expressão de intolerância religiosa ao perguntarmos: VOCÊ JÁ OBSERVOU ALGUMA EXPRESSÃO DE INTOLERÂNCIA RELIGIOSA EM SUA ESCOLA? PODERIA RELATAR COMO FOI? Entretanto dois professores relembraram o fato do aluno adepto da religião de matriz africana, apesar de inicialmente negarem atitudes de intolerância religiosa nessa escola:

Prof.ª Rosa	"Não pelo contrário. Tivemos um aluno que precisou se ausentar, inclusive de avaliações, por ter "feito cabeça", no Candomblé, não sei exato se o termo é esse, mas teve as faltas abonadas e direito a segunda chamada em todas as disciplinas".
Prof.ª Clara	"Na minha escola não. É tranquilo. O que já aconteceu é aluno adepto do candomblé não vir a escola por um tempo por receio de vir com a roupa. O responsável foi chamado e o aluno retornou após uns dias, ainda usando a roupa. Foi por pouco tempo".
Prof.º Antônio	"Sim um colega em uma escola sofreu discriminação porque foi trabalhar usando suas guias "cordões" (não sei qual a importância do uso deste adorno). O Diretor pediu pessoalmente que ele não utilizasse mais".
Profª Edwiges	"Não. Obs.: Em outra escola que trabalho houve uma atitude preconceituosa por parte de uma professora, gerando polêmica quando ela disse "_____ seu nego sujo" para um aluno".

Os professores transmitem um olhar de tranquilidade e facilidade em se trabalhar nessa escola. Isso provoca nesses professores a impressão de que não há problemas de relacionamento, mas dois desses profissionais lembraram o caso do aluno candomblecista que teria preferido ficar em casa enquanto precisasse usar suas roupas ritualísticas. Não foi relatada intolerância com esse aluno, mas o simples fato desse aluno existir traz a possibilidade de ele sofrer intolerância e preconceito, sendo necessário refletir sobre isso. Achei interessante a evolução nas respostas que a principio eram mais contidas ao falar das religiões de matrizes africanas e no final já se mencionava inclusive o nome da religião afro-brasileira.

O fato de um professor sofrer pressão por conta de sua religiosidade corrobora com a reflexão sobre a resistência existente em nossa sociedade para a aprendizagem cultural afro-brasileira sendo melhor o apagamento dessa cultura quando o professor foi pedido que não usasse mais suas guias, melhor seria aos olhares curiosos e medrosos explicar que essa é uma característica religiosa de uma determinada religião.

Em sequência, percebemos a denúncia quanto à atitude racista da professora que chamou um aluno de “nego sujo”, mesmo preferindo caracterizar tal atitude como preconceito. Por outro lado, não se fala do racismo nesta escola, as percepções são sempre numa outra escola, com outro professor, e assim seguimos negando o racismo.

Na próxima pergunta, a qual pede para mencionar a reação da equipe escolar: QUAL FOI A REAÇÃO DA EQUIPE ESCOLAR? De acordo com as respostas anteriores há consciência sobre o problema, mas sobre o fato do professor não poder usar suas guias o professor que trouxe esse relato disse que a equipe escolar se manteve neutra quanto ao fato.

Por fim, perguntamos: COMO VOCÊ SE POSICIONA DIANTE DESSES CASOS? Os professores demonstraram entender tais atitudes como absurdas apresentando como solução o respeito. Apesar da compreensão do respeito ao próximo, entre os docentes participantes percebe-se mais um olhar de condescendência à aplicação dos temas referidos na Lei 10.639/03 que viabilizam a aprendizagem da diversidade do que, de fato, a execução de estratégias condizentes com essas temáticas. Há boa vontade e predisposição, mas não há como retorno a prática em termos de um aprofundamento no currículo e nas atividades. A história e cultura africana e afro-brasileira são conteúdos obrigatórios nas escolas, mas não encontramos subsídios ou

estratégias a fim de ressignificar o olhar do aluno para desconstruir o preconceito e racismos ainda velados em nossas condutas e escolhas do que ensinamos. Assim precisamos concordar com Silva (2016) quando conclui sobre os professores de sua pesquisa ao dizer ser:

> Perceptível nas informações coletadas que os docentes estão entre limites da ausência de informação, ou informações incompletas ou inconsistentes, muitos próximas do "ouvir dizer", do "me falaram" puro senso comum. (SILVA, 2016, p.83).

Percebemos que tais professores, em alguns casos, estão inseridos numa perspectiva do senso comum beirando interpretações ligadas a realidade ficcional da democracia racial brasileira. Em outros casos, demonstram que a sociedade é racista. Falam dos problemas para trabalhar alguns temas do universo religioso e mencionam que a intolerância é realizada por professores fora dessa escola. A escola é entendida como um espaço democrático se configura possibilidade de acesso ao conhecimento da pluralidade, mas este não é exatamente realizado, visto que apenas se cogitaram possíveis estratégias ao invés da prática. Foi possível identificar, por meio desta pesquisa, perspectivas estreitas sobre o ensino da religiosidade de matriz africana que entra em choque com a proposta da Lei 10.639/03.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mesmo que em nossa pesquisa tenhamos identificado intolerância religiosa de forma clássica, o estudo de campo demonstrou que o problema para a aplicação da Lei 10.639/2003 não vem a ser de ordem exatamente religiosa. Através dos questionários respondidos, alguns professores deixam transparecer a falta de conhecimento necessário para trabalhar com tema da religião afro-brasileira, além de verem com certo receio a aplicação de certos conteúdos em sala de aula. Decerto, há outra dificuldade apontada, em algumas respostas do questionário que incide como um entrave à aplicação de conteúdos referentes ao universo religioso afro-brasileiro, pois alguns professores apontam para a repercussão desses assuntos junto as famílias e direção da escola, disso transmitem a ideia de não se tratar de um problema deles, mas uma questão que julgam ser polêmica por se tratar de religião no espaço escolar, como pudemos observar nas notícias publicadas nos meio de comunicação, embora, no CIEP Marielle Franco tal comportamento não tenha sido relatado. Entretanto tal situação não significa dizer que não haja um problema subtendido em se abordar conteúdos sobre as questões das religiões de matrizes africanas.

Esta pesquisa não se esgota em sua redação, permite muito mais indagações do que respostas conclusivas. Assim sendo, cabe refletir sobre a presença da intolerância religiosa em nossa sociedade. Da experiência vivida em campo, pudemos observar a sensibilização dos professores, da equipe pedagógica e dos alunos quanto ao estudo da história e cultura afro-brasileira. Sensibilização essa, muitas vezes, afinada a questões do senso comum beirando a estereótipos, mas que reconhece os conteúdos estabelecidos pela Lei 10.639/2003. Contudo, ao retornamos a afirmativa baseada no pensamento de Libâneo (2012) sobre *o que se quer que aconteça nas escolas e o que realmente acontece*, percebemos um querer não afinado a prática, uma inércia configurada em ideias não postas em prática. Nesta escola, ao contrário de tantos casos evidenciados de intolerância religiosa no ambiente escolar, não podemos dizer que haja um abismo em reconhecer valor positivo referente à cultura afro-brasileira, mas continua sendo

intrigante a falta de mobilização e execução de atividades pedagógicas em prol da diversidade.

Libâneo (2012) ainda precisa ser citado quando afirma que a pujança de estudos sobre mudança no trato das ações pedagógicas ainda não afeta o campo disciplinar profissional. Muito ainda teremos que falar sobre a distância entre o campo das ideias e o campo da prática pedagógica para chegarmos a algo mais concreto. Seria possível atribuir a essa situação a existência de um legítimo reconhecimento da história e cultura afro-brasileira em sua invisibilidade, conforme ocorre historicamente com tudo que se refere ao negro.

O "nós", sobre o qual Vera Candau (CANDAU, 2008 apud CAPUTO, 2012) falava ainda que está longe de contemplar democraticamente os "outros", dos quais podemos reconhecer valor, mas se em nada fizermos para discutir e disseminar tal valor continuaremos cristalizados no campo das ideias, quando na verdade precisamos de novas bases de entendimento sobre as demandas da diversidade, pois no campo educacional ainda ocorrem noções preconceituosas sobre a história e cultura do negro.

No CIEP Marielle Franco, reconhece-se a importância em se aprender conteúdos da diversidade. Reconhece-se a igualdade na diversidade, apesar da ausência de práticas concretas nesse sentido, ou seja, defende-se que haja um currículo diversificado, mas entre os professores participantes do questionário não há concretização de uma sistemática prática pedagógica mencionada nestes termos, quando há algo realizado neste sentido torna-se um tema solto ou isolado, não trazendo grandes observações do estudando para qualquer tipo de transformação que perdure em seu olhar sobre a história e cultura do negro, portanto não há como ter uma relação, de fato, com o tema sendo perdido logo em seguida.

Em se tratando da diversidade religiosa, algumas respostas sinalizaram a necessidade de um cuidado ao se ministrar aulas nesse quesito para não parecer doutrinação religiosa. Há persistência de um controle, caracterizado como cuidado, quando o assunto é cultura religiosa afro-brasileira, entretanto conteúdos do universo religioso cristão ou mesmo do politeísmo antigo greco-romano, que também estão ligados a aspectos religiosos passam despercebidos desse cuidado.

Contudo, o problema de se evitar falar desses assuntos em sala de aula, ou falar, mas com cuidado, ou mesmo reconhecer a importância do tema sem tocar no assunto

pareceu-nos, na realidade do CIEP Marielle Franco, não estar ligado à interferência da religião em si, ao ponto de se caracterizar intolerância aberta, mas um problema de inércia nas ações pedagógicas. Os professores demonstram-se sensíveis à temática, mas não há posicionamento em atividades pedagógicas. As poucas ações ocorridas não possuem rotina ou ocorrem em cima da hora o que pode inviabilizar uma aprendizagem crítica por parte dos alunos.

Compreendemos importância no reconhecimento dos professores participantes sobre a diversidade, mas sentimos que o reconhecimento ainda paira no campo das ideias por conta da universalização histórica e cultural representativa de nossa sociedade que está atrelada às convenções eurocêntricas; como o fato de se permitir aprender sobre as missões jesuíticas, assunto referendado ao campo religioso cristão, porém travestido da ótica histórica, mas que inibe ou se cerca de cuidados para transitar no campo cultural religioso afro-brasileiro, sob o risco da doutrinação. Os dados desta pesquisa nos possibilitaram enxergar que os professores tinham interesse sobre o tema, trabalhariam o tema, mas não nos deram subsídios palpáveis de que o trabalho com a diversidade vinha sendo executado no cotidiano escolar.

Mas do que nunca a escola deve romper com a ideia da uniformização e universalidade em vários aspectos, não só em relação aos conteúdos ministrados como seu acolhimento aos diferentes alunos que lá transitam. Essa é a vantagem de a escola ser o local do encontro de diferentes culturas e grupos humanos e os professores deveriam ser os mediadores desses encontros, pois é exigido do professor o reconhecimento dessa diversidade. Lembro-me de uma ocasião em que lecionei para um aluno transexual em processo de transição. Era uma experiência nova não só para a "normalidade" escolar acostumada com o universo hetero, para mim em administrar as reais discriminações e aprender a conviver e superar qualquer preconceito inconsciente em meu comportamento humano e ensinar sobre a diversidade. Porque por mais que haja boa intenção somos todos produtos de uma sociedade racista e machista, categorias estas que ideologicamente se legitimaram e conseguiram justificar o comportamento dominador de homens brancos sobre o restante da sociedade.

De antemão, adianto que não foi nada fácil trabalhar contextos fora da normalidade estabelecida e tentar ignorar o que era um fato, havia um aluno trans na sala de aula e em algum momento alguém iria tocar no assunto, melhor se fosse à

presença de um professor que tivesse, não diria ainda um preparo porque os temas sobre diversidades na educação ainda não são pauta acadêmica e nenhum professor tem esse tal preparo, mas diria feeling, ou sensibilidade para agir, atuando para gerar a empatia e conscientização de direitos sobre todos os grupos humanos. Diria também que o pior não foi apenas construir novos paradigmas conceituais sobre a diversidade humana embasadas no direito igual para todos, mas sensibilizar aqueles que acreditam que não tem nada a ver com a questão discutida.

Em suma, precisamos compreender que reconhecimento não é cortesia, como nos disse Gomes (2003). Todavia, reconhecer é o primeiro passo para entender a necessidade de discutir a desigualdade ou exclusão experimentadas pelas minorias. Posso dizer que aquela experiência com o aluno trans foi incrível porque aprendemos juntos, a maioria dos alunos se permitiram aprender com seus preconceitos para superá-los, esse era o nosso acordo com a turma, em nome do respeito e da empatia. Naquele contexto, com aquela turma a educação foi capaz de oferecer a possibilidade de questionar e desconstruir alguns mitos. Como menciona Gomes (2005, p.146) é importante sair da zona de conforto, "do seguro lugar ocupado pelo *nós*" para estarmos no "lugar do *outro*", pois muito do que se aprende precisa ser experimentado, porém como muitos brancos não conseguem experimentar o racismo, que afeta os negros, há necessidade de se ter empatia.

Outro aspecto possibilitado nesse estudo, como afirmou Munanga (2005) foi perceber a diversidade como um atributo da humanidade, porém muitos professores, podem não querer ter *problemas* com as famílias dos alunos ou mesmo com a direção das escolas preferem como nos conta Munanga fazer a:

> política de avestruz ou sentem pena dos coitadinhos, em vez de uma atitude responsável que consistiria, por um lado, em mostrar que a diversidade não constitui um fator de superioridade e inferioridade entre os grupos humanos, mas sim, ao contrário, um fator de complementaridade e de enriquecimento da humanidade em geral; e por outro lado, em ajudar o aluno discriminado para que ele possa assumir com orgulho e dignidade os atributos de sua diferença, sobretudo quando esta foi negativamente introjetada em detrimento de sua própria natureza humana. (MUNANGA, 2005, p.15).

Estamos longe de entendermos a diversidade como um atributo pertencente aos mais variados grupos humanos. As consequências da colonização projetaram nos

indivíduos colonizados um entendimento de algo superior, quando na verdade as coisas são simplesmente diferentes. Os professores precisam enxergar o conteúdo da diversidade como enriquecimento da aprendizagem para não caírem no erro de sentirem pena dos grupos excluídos, caso contrário pode haver interesse de se apresentar o conteúdo em formato estereotipado sem lhe dar argumento crítico.

Por fim entendemos que, por mais que quiséssemos vislumbrar o discurso institucional propalado pelas lideranças religiosas vinculado ao neopentecostalismo, foi notório o entendimento que esta pesquisa proporcionou de que não é porque haja o discurso intolerante que os seguidores do neopentecostalismo estejam reproduzindo o pensamento como lhes é dito. Os seguidores do neopentecostalismo podem não apoiar o aprendizado da cultura afro-brasileira podem até ter preconceito, mas eles não estão demonstrando, pelo menos nos questionários e na entrevista, comportamento que nos leve a afirmar intolerância religiosa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, J., CAVENAGHI, S., BARROS, L., & CARVALHO, A. (2017). **Distribuição espacial da transição religiosa no Brasil**. Tempo Social, 29(2), 215-242

BASTOS, L. C. **Narrativa e vida cotidiana**. SCRIPTA. Belo Horizonte, V. 7, n. 14, p.118-127, 1º sem. 2004.

_____ e SANTOS, W. S. **A entrevista na pesquisa qualitativa:** perspectivas em análise da narrativa e da interação. Rio de Janeiro: Quartet, 2013.

BIRMAN, Patricia. **Cruzadas pela paz: práticas religiosas e projetos seculares relacionados à questão da violência no Rio de Janeiro**. Religião e Sociedade, Rio de Janeiro, 32(1): 209-226, 2012.

BOBBIO, Norberto, 1909 **- A era dos direitos**. Tradução Carlos Nelson Coutinho. Apresentação de Celso Lafer. — Nova ed. — Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. MEC. Brasília | DF | Outubro | 2005.

CAPUTO, Stela Guedes. **Educação nos Terreiros e como a escola se relaciona com as crianças de candomblé**. 1.ed. – Rio de Janeiro: Pallas, 2012.

CÉSAIRE, Aimé. **Discurso sobre a negritude**. Carlos Moore (org.). Belo Horizonte: Nandyala, 2010.

CHAUÍ, Marilena. Crítica à ideologia. In: _____. **Manifestações ideológicas do autoritarismo brasileiro**. São Paulo: Autêntica Editora, 2013, p:117-147.

CHEVALIER, Jean-Jacques. **As grandes obras políticas de Maquiavela nossos dias.** Rio de Janeiro: Agir, 1976. P 60 e 61. (Fragmento). In: MAGALHÃES, Gustavo de. **História, 7º ano:** Ensino Fundamental 2/ Gustavo Celso Magalhães, Miriam Hermeto. Belo Horizonte: Editora Educacional, 2015.

COELHO, Wilma de Nazaré Baia; Muller, Tânia Mara Pedroso. A Lei nº 10.639/03 e a formação de professores: trajetória e perspectivas. **Revista da ABPN. V5**, n.11 – jul. – out. 2013, p. 29-54.

CUNHA, Christina Vital da. **Comunicação e Transformação Social 2**. São Leopoldo, RS: Editora Unisinos, 2012. pp. 95-122.

CUNHA, Perses Maria Canellas da. Da senzala à sala de aula: como o negro chegou à escola. In: **Relações raciais e educação: alguns determinantes**. OLIVEIRA, Iolanda de. (coord) et al. Niterói: Intertexto, 1999.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Educação e Ideologia. In: **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, Nov.1980, p.80-83.

DOMINGUES, Petrônio. Um desejo infinito de vencer: o protagonismo no negro no pós-abolição. In: **Topoi** v. 2, n. 23 jul.-dez. 2011. p. 118-139.

FANON, Franz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EdUFBA, 2008.
FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

GIUMBELLI, Emerson. Um Projeto de Cristianismo Hegemônico. In: SILVA, Vagner Gonçalves da(org.). **Intolerância Religiosa: Impactos do Neopentecostalismo no Campo Religioso Afro-brasileiro**. 1 ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2015.

GOFFMAN, E. "Footing" In: RIBEIRO, B. T. e GARCEZ, P. M. **Sociolinguística Interacional**. São Paulo: Edições Loyola, [1979] 2002.

GOMES, Nilma Lino. Alguns Termos e Conceitos Presentes no Debate Sobre Relações Raciais No Brasil: Uma Breve Discussão In: **Educação anti-racista:** caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03 /Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

_____. As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva de Lei 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa. In: **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 47, p. 19-33, jan./mar. 2013. Editora UFPR.

_____. Diversidade e Currículo. In: Indagações Sobre o Currículo do Ensino Fundamental. **Salto para o Futuro**, Brasília, Boletim 17, p. 30-34, set. 2007.

_____. Diversidade e currículo. In: **Africanidades brasileiras e educação** [livro eletrônico]: Salto para o Futuro. organização Azoilda Loretto Trindade. Rio de Janeiro: ACERP. Brasília: TV Escola, 2013.

_____. Diversidade étnico-racial: por um projeto educativo emancipatório. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 95-108, jan./dez. 2008. Disponível em: <http//www.esforce.org.br>.

_____. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas. **RBPAE** – v.27, n.1, p. 109-121, jan./abr. 2011.

_____. Educação e Diversidade Étnicultural. In: **Diversidade na Educação**: reflexões e experiências. Brasília: Secretaria de Educação Média e Técnica, 2003, p: 35-50.

_____. Educação e Relações Raciais: Refletindo sobre Algumas Estratégias de Atuação. In: **Superando o Racismo na escola**. 2ª edição revisada / Kabengele Munanga, organizador. – [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

_____. Movimento Negro e Educação: Ressignificando e Politizando a Raça. **Educ. Soc.,** Campinas, v. 33, n. 120, p. 727-744, jul.-set. 2012.
GOMES, Nilma Lino. O Movimento Negro Brasileiro como Ator Político. In: _____. O **Movimento Negro Educador**. Petrópolis: Editora Vozes, 2017, p:21-39.

_____. Relações Étnico-Raciais, Educação e Descolonização dos Currículos. In: **Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.1, pp. 98-109, Jan/Abr 2012.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira e SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Movimento Negro e Educação. In: **Educação Como Exercício de Diversidade.** – Brasília: UNESCO, MEC e ANPEd; 2005; p: 179-228.

GONZALES, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. **Revista Ciências Sociais Hoje**, São Paulo: Anpocs, 1984, p. 223-244.

GOOD, H. & HATT, P. **Métodos em pesquisa social.** São Paulo: Ed. Nacional, 1977.

GRAMSCI, Antônio, 1891 – 1937. **Cadernos do Carcere, volume 2**. Antonio Gramsci; edição e tradução, Carlos Nelson Coutinho; co-edição, Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. – 2ª ed. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

HALBWACHS, M. **A memória coletiva**. RJ: Centauro, 2006.

HALL, Stuart. **Da diáspora:** identidades e mediações culturais. Stuart Hall; Organização Liv Sovik; Tradução Adelaine La Guardia Resende… let all. – Belo Horizonte: Editora UFMG. Brasileia: Representação da UNESCO no Brasil, 2003.

IANNI, Octavio. A racialização do mundo. **Tempo Social; Rev. Sociol.** USP, S. Paulo, 8(1): 1-23, maio de 1996. Interacional. São Paulo: Edições Loyola, [1979] 2002.

Intolerância Religiosa no Brasil: Relatório e Balanço = Religious intolerance in Brazil: report account/ Santos, Babalawô Ivanir dos Santos... [et al.] (organizadores). Edição bilíngue – Rio de Janeiro: CEAP, 2016.

JOVCHELOVITCH, Sandra & BAUER, Martin W. Entrevista narrativa. In: BAUER, Martin W.; CASKELL, George (ed.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som:** Um manual prático. Tradução de Pedrinho Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

LIBÂNIO, José Carlos. Didática: Objeto de Estudo, Conceitos Fundantes e Derivações para o Campo Investigativo e Profissional. **XVI ENDIPE** - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP - Campinas – 2012.

LIMA, Andrêsa Helena de. **Azarias Ribeiro de Souza e José Luís de Mesquita:** professores negros no sul de Minas Gerais - 1882/1954 / Andrêsa Helena de Lima. – Lavras: UFLA, 2016. 125 p.

MARIANO, Ricardo. **Neopentecostais Sociologia do novo pentecostalismo no Brasil.** São Paulo. Edições Loyola. 1999.

MARIANO, Ricardo. **Pentecostais em ação** – A demonização dos cultos afro-brasileiros. In: SILVA, Vagner Gonçalves da. Intolerância Religiosa: Impactos do Neopentecostalismo no Campo Religioso Afro-brasileiro/ Vagner Gonçalves da Silva (org.) – 1 ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2015.

MELO, Alice. No ritmo de Jesus. **Revista de História da Biblioteca Nacional**. Rio de Janeiro, Ano 8, nº 87, p 15-19, 2012.

MELUCCI, Alberto. **Por uma sociologia reflexiva**. Petrópolis: Vozes, 2009.

MILLERF, Tânia. A Lei no. 10.639/03 e a formação de professores: trajetória e perspectivas. **Revista da ABPN • v. 5**, n. 11 • jul.– out. 2013 • p. 29-54.

Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE **Censo Demográfico 2010**. Características gerais da população, religião e pessoas com deficiência. Censo demogr., Rio de Janeiro, p.1-215, 2010.

MOREIRA, Marcio de Araújo. **Análise do Impacto da Lei 10639/2003 No Exame Nacional do Ensino Médio de 1998 A 2013. 2015**. 111 f. Dissertação (Mestrado em Relações Raciais) – PPRER - CEFET-RJ.

MOURA, Clovis. **O racismo como arma ideológica de dominação**. Disponível em:http://www.escolapcdob.org.br/file.php/1/materiais/pagina_inicial/Biblioteca/70_O_racismo_como_arma_ideologica_de_dominacao_Clovis_Moura_.pdf

MÜLLER, Maria Lúcia Rodrigues. A cor da escola: imagens da Primeira República. Cuiabá: EDUFMT/Entrelinhas, 2008. **R. Educ. Públ**. Cuiabá v. 18 n. 38 p. 587-589 set./dez. 2009.

_____. Professoras negras na primeira república. In: **Relações raciais e educação:** alguns determinantes / Iolanda de Oliveira (coordenadora). et all. Niterói: Intertexto, 1999. Cadernos PENESB 1.

MUNANGA, Kabengele. Algumas Considerações Sobre a Diversidade e a Identidade Negra no Brasil. In: **Diversidade na Educação:** reflexões e experiências. Brasília: Secretaria de Educação Média e Técnica, 2003, p: 35-50.

_____. Estratégias de Atuação. (In) **Superando o Racismo na escola**. 2ª edição revisada / Kabengele Munanga, organizador. – [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

_____. Mestiçagem e identidade afro-brasileira. In: OLIVEIRA, Iolanda de. **Relações raciais e educação: alguns determinantes**/ Iolanda de Oliveira (coordenadora)... [et al]. – Niterói: Intertexto, 1999.

_____. Negritude. Usos e sentidos. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012
MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitural das noções de raça, racismo, identidade e etnia. **Cadernos PENESB,** Número 5. Niterói: EDUFF, 2004.

_____. Educação e Diversidade Cultural. In: MULLER, Tânia Mara Pedroso e OLIVEIRA, Iolanda (ORGs). **Cadernos Penesb**, N:10, janeiro/junho 2008/2010, Niterói: Editora UFF, pag: 37-54.

NORA, Pierre. Lugares de Memória. **Projeto História,** n.10, 1993. p.7-28

OLIVEIRA, Guilherme Saramago de. et al. A História da Educação de Negros no Brasil e o Pensamento Educacional de Professores Negros no século XIX. In: **XI Congresso Nacional de Educação**. EDUCERE. 2013. Pontifícia Universidade Católica do Paraná.

OLIVEIRA, Natalia Fernandes de. **A Repressão Policial às Religiões de Matriz Afro-brasileiras no Estado Novo (1937 -1945)**. Dissertação de Mestrado – Universidade Federal Fluminense – Programa de Pós-graduação em História Social, Rio de Janeiro, p. 173. 2015.

OLIVEIRA, Talita. Pra uma aula qualquer, há um professor qualquer: performance identitária, envolvimento e construção da factualidade em narrativas institucionais. **Revista Intercâmbio**, volume XXI: 118-138, 2010. São Paulo: LAEL/PUC-SP. ISSN 1806-275.

OLIVEIRA, Yolanda. Raça, Currículo E Práxis Pedagógica. (n: **População Negra E Educação Escolar**. Cadernos Penesb, N:7, nov. 2006, Niterói: Editora UFF, pag: 37-54.

ORO, Ari Pedro, CORTEN, Andre e DOZON, Jean-Pierre (org). **Igreja Universal do Reino de Deus**: os novos conquistadores da fé. São Paulo: Paulinas, 2003.

PINTO, Regina Pahin. A questão racial e a formação de professores. In: **Relações raciais e educação:** temas contemporâneos. Iolanda de Oliveira (organizadora). et all. Niterói: EdUFF, 2002.

POLLACK, M. **Memória, esquecimento e silencio.** Estudos Históricos, n.3, 1989.

PORTELI, Alessandro. O massacre de Civitela Val di Chiana .Toscana: 29 de junho de 1944. In: FERREIRA, Marieta & AMADO, Janaina. **Usos e Abusos da História Oral**. RJ: FGV.

ROBINSON, Francis. **O mundo islâmico.** Grandes civilizações do passado. Barcelona: Edições Folio, 2007.

SANTOS, Sales Augusto. A Lei no 10.639/03 como fruto da luta anti-racista do Movimento Negro. (In) **Educação Anti-Racista:** caminhos abertos pela Lei Federal 10639. Brasília: SECAD, 2005, P: 21-38.
SANTOS, W. S. Níveis de interpretação na entrevista de pesquisa interpretativa com narrativas. In: BASTOS, L. C. e SANTOS, W. S. **A entrevista na pesquisa qualitativa:**perspectivas em análise da narrativa e da interação. Rio de Janeiro: Quartet, 2013.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico.** São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Rosilene da Conceição. **Ser Jovem Negro no Ensino Médio:** Significados da implementação da Lei 10:639/03 para a construção e (re)afirmação da identidade no espaço escolar. 2015. CEFET/RJ.

SILVA, Vagner Gonçalves da. Entre a gira de fé e Jesus de Nazaré – Relações socioestruturais entre neopentecostalismo e religiões afro-brasileiras. In: **Intolerância Religiosa:** Impactos do Neopentecostalismo no Campo Religioso Afro-brasileiro/ Vagner Gonçalves da Silva (org.) – 1 ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2015.

SILVA, Vagner Gonçalves. Concepções religiosas afro-brasileiras e neopentecostais: uma análise simbólica. Revista USP, São Paulo, n 67, p. 150 – 175, setembro/novembro, 2005.

SILVA Vieira, Maurício Benedito da. **Religiões brasileiras de matrizes africanas no contexto da Lei 10.639/03 em Cuiabá-MT**. 2016. 102 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2016.

SOMAIN, René. Religiões no Brasil em 2010. **Revista Confins** [Online], v. 15, n.15, 2012, disponível em: http://journals.openedition.org/confins/7785 ; DOI : 10.4000/confins.7785. Acesso: 22/04/19

SOUZA, Mario Luiz. **As Letras e o Consenso: Burguesia, educação, imprensa e hegemonia.** Tese de Doutorado apresentado ao Curso de Pós-Graduação em Educação na Confluência Trabalho e Educação, da Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2010.

SOUZA, Mário Luiz. Racismo Como Instrumento Epistemológico e Político Para o Entendimento da Situação da População Negra na Sociedade Brasileira. (In) **Revista da ABNP, v. 6,** n. 12 • nov. 2013–fev. 2014 • p. 06-19. Disponível: http://www.abpn.org.br/Revista/index.php/edicoes/article/view/413/286

TRINDADE, Azolilda Loretto da. Reinventando a roda: experiências multiculturais de uma educação para todos. Azoilda Loretto da Trindade Africanidades brasileiras e educação [livro eletrônico]: **Salto para o Futuro** / organização Azoilda Loretto Trindade. Rio de Janeiro : ACERP ; Brasília : TV Escola, 2013.

Sites na Internet

ALVES, DAMARES. Ensino de cultos a deuses estranhos permitidos em nossas escolas?. 2016. (9m14s). https://www.youtube.com/watch?v=90vC8CfhX0U. Acesso: 03/12/2018.

ALVES, Francisco Edson. 2018. https://odia.ig.com.br/rio-de-janeiro/2018/11/5590154-video-de-evangelicos-expulsando-fieis-de-religioes-africanas-de-cemiterio-de-niteroi-viraliza-e-provoca-reacoes.html#foto=1. Acesso: 03/12/18.

ALVES, J., Cavenaghi, S., Barros, L., & Carvalho, A. (2017). Distribuição espacial da transição religiosa no Brasil. *Tempo Social*, *29*(2), 215-242. https://doi.org/10.11606/0103-2070.ts.2017.112180. Acesso: 25/01/2019.

ALVES. José Estáquio Diniz. 2017. https://www.ufjf.br/ladem/2017/01/15/uma-projecao-linear-da-transicao-religiosa-no-brasil-1991-2040-artigo-de-jose-eustaquio-diniz-alves/. Acesso: 25/01/2019.

Bahia Notícias. www.bahianoticias.com.br. Após exibir filme sobre cultura negra em sala, professora é denunciada por pai de aluno. 2018. https://www.bahianoticias.com.br/cultura/noticia/31944-apos-exibir-filme-sobre-cultura-negra-em-sala-professora-e-denunciada-por-pai-de-aluno.html. Acesso: 23/01/2019.

CALMON, Elisa. Censo Demográfico. Características gerais da população, religião e pessoas com deficiência. 2012. http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/caracteristicas_religiao_deficiencia/default_caracteristicas_religiao_deficiencia.shtm. Acesso: 03/12/18.

CHAGAS, Thiago. Professores evangélicos impedem ensino da história e cultura africana nas escolas, diz especialista. 2014. https://noticias.gospelmais.com.br/professores-evangelicos-impedem-ensino-cultura-africana-72804.html. Acesso: 20/03/2019.

CHAGAS. Thiago. Número de evangélicos no Brasil não para de crescer. 2016. https://noticias.gospelmais.com.br/numero-evangelicos-brasil-nao-para-crescer-datafolha-87608.html. Acesso: 20/03/2019.

EcoDebate. A transição religiosa em ritmo acelerado no Brasil, artigo de José Eustáquio Diniz Alves. 2017. https://www.ecodebate.com.br/2017/01/18/transicao-religiosa-em-ritmo-acelerado-no-brasil-artigo-de-jose-eustaquio-diniz-alves/. Acesso: 10/11/2018.

ESTARQUE. Marina. O estado é racista, mas se falo isso é mimimi, diz advogada algemada no Rio. 2018. https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2018/09/o-estado-e-

racista-mas-se-falo-isso-e-mimimi-diz-advogada-algemada-no-rio.shtml - Acesso: 02/03/19.

FONSECA & ADAD. Intolerância Religiosa afeta autoestima de alunos. 2016. http://memoria.ebc.com.br/agenciabrasil/noticia/2011-08-19/intolerancia-religiosaafeta-autoestima-de-alunos-e-dificulta-aprendizagem-aponta-pesquisa. Acesso: 20/03/2019.

FREIRE, José Ribamar Bessa; MALHEIROS, Márcia Fernanda. Os aldeamentos indígenas do Rio de Janeiro. 1997. http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/historia/0039_10.html. Acesso: Acesso: 15/01/2019.

FREITAS, Cintia. Professora é substituída após dar aula sobre religião africana em escola no Ceará. 2018. https://g1.globo.com/ce/ceara/noticia/professora-e-substituida-apos-dar-aula-sobre-religiao-africana-em-escola-no-ceara.ghtml - Acesso: 02/03/19.

Guiame.com. Brasil terá maioria evangélica. 2017. Https://guiame.com.br/gospel/mundo-cristao/brasil-tera-maioria-evangelica-em-2020-segundo-estatisticas.html. Acesso: 25/01/2019.

Kapa, Raphael. Comentários no BBB levam a inquérito policial, e especialistas apontam que ocorreu racismo. 2019 site: oglobo.globo.com/sociedade/comentarios-no-bbb-levam-inquerito-policial-especialistas-apontam-que-ocorreu-racismo-23445766. Acesso 16/02/2019.

LEITÃO, Miriam. Tem gente que ainda acha que discussão sobre racismo é mimimi e coitadismo. 2018. https://blogs.oglobo.globo.com/miriam-leitao/post/tem-gente-que-ainda-acha-que-discussao-sobre-racismo-e-mimimi-e-coitadismo.html. Acesso 02/03/19.

MACEDO, Aline. Vivo na minha casa comos e vivesse numa cadeia. 2017. https://extra.globo.com/casos-de-policia/vivo-na-minha-casa-como-se-vivesse-numa-cadeia-diz-filha-de-idosa-candomblecista-21727623.html. Acesso, 09/02/2018.

MELO, Tiago. Evangélicos recusam apresentar projeto sobre cultura africana, no AM. 2012. http://g1.globo.com/am/amazonas/noticia/2012/11/evangelicos-se-recusam-apresentar-projeto-sobre-cultura-africana-no-am.html. Acesso: 09/02/2018.

Monnerat , Alessandra e Sartori , Caio. Entenda o que propõe o programa Escola Sem Partido. 2018. https://politica.estadao.com.br/blogs/estadao-verifica/entenda-o-que-propoe-o-programa-escola-sem-partido/. Acesso: 22/04/2019.

O GLOBO. Caminhada em Copacabana contr a intolerância religiosa. 2013. https://oglobo.globo.com/rio/caminhada-em-copacabana-contra-intolerancia-religiosa-9876015. Acesso, 09/02/2018.

René Somain, « Religiões no Brasil em 2010 », *Confins* [En ligne], 15 | 2012, mis en ligne le 02 juillet 2012, consulté le 18 juin 2019. URL :

http://journals.openedition.org/confins/7785 ; DOI : 10.4000/confins.7785. Acesso: 25/03/2019.

Revista Fórum. Manual aprovado pelo MEC causa revolta ao separar alunos entre capitães do mato e escravos. 2019. www.revistaforum.com.br/manual-aprovado-pelo-mec-causa-revolta-ao-separar-alunos-entre-capitaes-do-mato-e-escravos. Acesso: 20/03/2019.

SIQUARA, Marcos Andei. Ensino da cultura africana e afro-brasileira nas escolas ainda encontra resistência. 2013 http://www.acordacultura.org.br/artigos/16122013/ensino-da-cultura-africana-e-afro-brasileira-nas-escolas-ainda-encontra-resistencias- Acesso: 02/03/19.

VALENTE, Fernanda. Justiça suspende obrigatoriedade de oração do Pai Nosso nas escolas de Barra Mansa.2017. http://www.justificando.com/2017/10/17/justica-suspende-obrigatoriedade-de-oracao-do-pai-nosso-nas-escolas-de-barra-mansa/ - Acesso: 02/01/19.

ZUAZO, Pedro. Jovem é vítima de intolerância religiosa dentro de escola em São Gonçalo. 2017. https://extra.globo.com/casos-de-policia/jovem-vitima-de-intolerancia-religiosa-dentro-de-escola-em-sao-goncalo-21734126.html. Acesso: , 09/02/2018.

APÊNDICES

APÊNDICE A

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA CELSO SUCKOW DA FONSECA.

Programa de Pós-graduação em Relações Étnico Raciais
Pesquisa: Leituras Evangélicas frente ao Estudo da Cultura e História do Negro na Educação Brasileira

Entrevista direcionada a professores e equipe pedagógica da Escola Estadual Almendorinda Azevedo vinculada a Metropolitana II em São Gonçalo/RJ.

Olá pessoal!
Meu nome é **Lavini Castro**, desenvolvo uma pesquisa sobre a relação religiosa do professor e a aplicação da Lei 10.639/09. Gostaria da colaboração de vocês em responder este questionário, que faz parte da primeira etapa da pesquisa. O objetivo é coletar dados sobre seu perfil étnico e sua relação pedagógica com a Lei 10.639/03 em sua trajetória escolar.
Sua colaboração será de grande valia para compreensão do tema pesquisado. Garantimos que todas as suas informações e opiniões serão de uso exclusivo da pesquisa e que sua identidade será preservada.

Orientações Gerais de Preenchimento

- Por favor, preencha o questionário com caneta na cor azul ou preta;
- Não deixe nenhuma pergunta sem resposta;
- Evite rasuras;
- Seja sincero em suas respostas, pois omissões ou mentiras podem comprometer o resultado da pesquisa.

Desde já, agradeço sua atenção e colaboração.

QUESTIONÁRIO PARA OS PROFESSORES E EQUIPE DE GESTÃO ESCOLAR

IDENTIDADE PESSOAL DO ENTREVISTADO

1. **NOME:** _____
2. **CODINOME:** (Reservado ao Entrevistador para preservar a Identidade do Participante)
3. **IDADE:** _____

4. **FORMAÇÃO ACADÊMICA:** _____
5. **OCUPAÇÃO NA ESCOLA:** _____
6. **VOCÊ SE CONSIDERA PRETO, PARDO OU BRANCO**? _____
7. **COMO ACHA QUE A SOCIEDADE LHE CONSIDERA?** _____

CULTURA AFRO-BRASILEIRA NO CONTEÚDO ESCOLAR

8. **O QUE VOCÊ ENTENDE POR PLURALIDADE RELIGIOSA?**
   _____
   _____
   _____
9. **VOCÊ ABORDARIA ALGUM TEMA EM SUAS AULAS QUE LANÇASSE UM QUESTIONAMENTO SOBRE PLURALIDADE RELIGIOSA NA SOCIEDADE BRASILEIRA?**
   _____
   _____
   _____
10. **NA SUA OPINIÃO, QUAL SERIA UM TRABALHO CAPAZ DE RESGATAR ASPECTOS POSITIVOS DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA?**
    _____
    _____
    _____
    _____
11. **A SUA ESCOLA JÁ PROMOVEU ALGUM TIPO DE ATIVIDADE EM QUE A CULTURA DE MATRIZ AFRICANA TENHA SIDO PRESTIGIADA? CONTE-ME COMO FOI?**
    _____
    _____
    _____
    _____
12. **VOCÊ ENCONTRA ALGUMA DIFICULDADE PARA ABORDAR TEMAS DO CENÁRIO CULTURAL OU RELIGIOSO AFRO-BRASILEIRO EM SUAS AULAS? JUSTIFIQUE-SE**

_____
_____
_____
_____

13. **DE QUE MANEIRA A TEMÁTICA JÁ FOI OU PODE SER ABORDADA POR VOCÊ?**
    _____
    _____
    _____
    _____

RELAÇÃO DA LEI 10.639/03 COM A CULTURA RELIGIOSA DE MATRIZ AFRICANA

14. **A LEI 10639/03 ESTIPULA A OBRIGATORIEDADE DA HISTÓRIA DA ÁFRICA E A IMPORTÂNCIA DA PARTICIPAÇÃO DOS NEGROS NA HISTÓRIA DO NOSSO PAÍS. VOCÊ CONCORDA COM ESSA LEI? POR QUÊ?**
    _____
    _____

_____
_____

15. QUAIS SÃO AS AÇÕES QUE SUA ESCOLA VEM DESENVOLVENDO PARA IMPLEMENTAÇÃO DA LEI CITADA ACIMA?

_____
_____
_____
_____

INTOLERÂNCIA RELIGIOSA COMO UM ENTRAVE PARA A LEI 10.639/03

21. **QUAL SUA RELIGIÃO?**

_____
_____
_____
_____

22. **A SUA RELIGIÃO INTERFERE NA SUA CONDUTA PROFISSIONAL? COMO?**

_____
_____
_____

23. VOCÊ ACHA QUE EXISTE PROFESSORES CUJA SUA RELIGIÃO INTERFERE NA SUA AÇÃO EDUCACIONAL JUNTO AOS ALUNOS? JUSTIFIQUE-SE.

_____
_____
_____

24. VOCÊ ACHA QUE O TRABALHO DO PROFESSOR PODE CHEGAR A SOFRER PRESSÕES EM SALA DE AULA DEVIDO A QUESTÕES RELIGIOSAS OU A SUA RELIGIÃO? JUSTIFIQUE-SE.

_____
_____
_____

25. PELA SUA EXPERIÊNCIA CITE AS RELIGIÕES QUE MAIS ACABAM CONTRIBUINDO PARA OS CASOS DE INTOLERÂNCIA RELIGIOSA NAS ESCOLAS E AQUELAS RELIGIÕES QUE MAIS SOFREM COM ESSE MOVIMENTO.

_____
_____
_____

26. VOCÊ ACHA QUE COM RELAÇÃO A LEI 10639/03 PODE HAVER RESISTÊNCIA A SUA IMPLEMENTAÇÃO POR PARTE DE PROFESSORES E/OU EQUIPE PEDAGÓGICA E/OU ALUNOS E/OU FAMÍLIA, DEVIDO A ASPECTOS RELIGIOSOS? JUSTIFIQUE-SE.

_____
_____
_____
_____

27. COMO OS PROFESSORES E A GESTÃO ESCOLAR PODERIAM CONTRIBUIR CONTRA OS DANOS CAUSADOS POR ATITUDES DE INTOLERÂNCIA RELIGIOSA?

_____
_____
_____
_____

28. VOCÊ JÁ OBSERVOU ALGUMA EXPRESSÃO DE INTOLERÂNCIA RELIGIOSA EM SUA ESCOLAR? PODERIA RELATAR COMO FOI?

_____
_____
_____
_____

29. QUAL FOI A REAÇÃO DA EQUIPE ESCOLAR?

_____
_____
_____

30. COMO VOCÊ SE POSICIONA DIANTE DESSES CASOS?

_____
_____
_____

Grata,
Lavini Beatriz Vieira de Castro
PS.: Caso queira fazer contato comigo sinta-se à vontade
lavinicastro@gmail.com – Tel: (21) 996081300

APÊNDICE B

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a) e sem remuneração, da pesquisa intitulada “Leituras evangélicas frente ao estudo da cultura e história do negro na educação brasileira ”, que tem como pesquisadora responsável Lavini Beatriz Vieira de Castro, aluna do curso de Pós Graduação Stricto Sensu em Relações Étnico-Raciais do CEFET/RJ.

Esta pesquisa pretende desenvolver uma reflexão sobre as leituras evangélicas, em especial das Igrejas neopentecostais, a respeito do ensino da história e cultura africana e dos afro-brasileiros. Visto o que requer a Lei 10.639/2003 que pretende enfatizar o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica, visando assegurar o direito à igualdade de visibilidade das diversas culturas que compõe a sociedade brasileira.

O projeto de pesquisa se enquadra no risco baixo, pois não oferece riscos à integridade física das pessoas, mas pode apresentar certo constrangimento pelo teor dos questionamentos em relação à temática "raça" e "racismo". A pesquisa será desenvolvida no Centros Integrados de Educação Pública Almedorina Azeredo (Ciep), com alunos (adultos), professores e equipe pedagógica do turno noturno com a aplicação de questionários pela pesquisadora responsável, e posterior entrevista oral do grupo selecionado, tendo em vista a confidencialidade das informações oferecidas pelo participante que estarão submetidas às normas éticas destinadas à pesquisa.

A colaboração se fará de forma anônima, por meio da aplicação de questionários, e, posteriormente, de entrevistas orais com grupo previamente selecionado, a serem audiogravadas a partir da assinatura desta autorização. O acesso e a análise dos dados coletados se farão apenas pela pesquisadora e/ou sua orientadora, sendo confidenciais e sem divulgação em nível individual, visando assegurar o sigilo de sua participação. O roteiro de questões do questionário e da entrevista abordarão as concepções e práticas dos professores em relação às questões étnico-raciais na escola.

Os dados que você nos fornecerá serão confidenciais e divulgados apenas em congressos ou publicações científicas, não havendo divulgação de nenhum dado que possa lhe identificar. Esses dados serão guardados pela pesquisadora responsável por essa pesquisa em local seguro e por um período de 5 anos.

Se você tiver algum gasto pela sua participação nessa pesquisa, ele será assumido pela pesquisadora e reembolsado para você. Se você sofrer algum dano comprovadamente decorrente desta pesquisa, você será indenizado(a).

A qualquer momento que julgar necessário, você poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável Lavini Beatriz Vieira de Castro, através do telefone

(21)996081300 ou pelo e-mail lavinicastro@gmail.com. Sua participação não é obrigatória. A qualquer momento, você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa, desistência ou retirada de consentimento não acarretará prejuízo.

Caso tenha dificuldade em entrar em contato com a pesquisadora responsável , comunique o fato ao Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro: Rua Pereira de Almeida, 88 – Praça da Bandeira – Rio de Janeiro – RJ, CEP: 20260-100, Tel: (21)3293-6026, E-mail: cep@ifrj.edu.br .

Este documento foi impresso em duas vias. Uma ficará com você e a outra com a pesquisadora responsável Lavini Beatriz Vieira de Castro.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa, e que concordo em participar.

Rio de Janeiro, ____ de _____ de _____.

Assinatura do(a) participante:

_____

Assinatura do(a) pesquisador(a):

_____

APÊNDICE C

Entrevista concedida à Professora Lavini Castro, dos alunos do Ensino de Jovens e Adultos (EJA) e Novo Ensino de Jovens e Adultos, todos do turno noturno, matriculados no CIEP Marielle Franco.

Arquivo: Entrevista voz 13

Nº	Participante	Entrevista
1	Entrevistador	iniciando mais uma entrevista a respeito do projeto é:: então vamos começar agora
2	Entrevistador	a sua idade por favor
3	Entrevistado1	cinquenta e três anos
4	Entrevistado2	trinta e seis anos
5	Entrevistador	o seu grau de escolaridade por favor
6	Entrevistado1	sétimo ano
7	Entrevistado2	sétimo ano
8	Entrevistador	a profissão
9	Entrevistado1	gari
10	Entrevistado2	esteticista animal
11	Entrevistador	qual a cor da sua pele ?
12	Entrevistado1	branca
13	Entrevistado2	pardo ta no registro hh
14	Entrevistador	>como você< acha que a sociedade lhe considera em relação a sua cor da sua pele
15	Entrevistado1	considera a minha pele branca eles consideram isso
16	Entrevistado2	é a minha também
17	Entrevistador	vocês são vistos como brancos na sociedade brasileira
18	Entrevistado1	isso sou ºvisto como brancoº
19	Entrevistado2	sim
20	Entrevistador	qual sua religião atual?
21	Entrevistado1	evangélica
22	Entrevistado2	cristão
23	Entrevistador	cristão evangélico ou católico ↓
24	Entrevistado2	eu não gosto muito do termo evangélico, mas cristão cristão evangélico
25	Entrevistador	entendi não só para questão de diferenciar [dos católicos]
26	Entrevistado2	[não tudo bem] hh
27	Entrevistador	ah: desde quando você >se considera< evangélico
28	Entrevistado1	des:de criança ↑
29	Entrevistado2	é, nasci em berço evangélico
30	Entrevistador	legal é:: ... você qual o nome é: >essa religião evangélica< que vocês praticam elas, tinham alguma ligação com os grupos pentecostais ou neopentecostais
31	Entrevistado1	pentecostal
32	Entrevistado2	é ↑ é considerada pentecostal
33	Entrevistador	qual o nome da igreja
34	Entrevistado1	igreja batista apostólica renascer
35	Entrevistado2	deus é fiel
36	Entrevistador	>é mesmo< evangélica eu acho que é ↓

37	Entrevistado2	[é.]
38	Entrevistador	[é sim] é::: espera ai ... você já teve alguma >ligação< com a religiosidade afro-brasileira
39	Entrevistado1	não
40	Entrevistado2	ºtambémº não ↑
41	Entrevistador	alguém da família de vocês tem ligação com a religião umbanda ou candomblé ?
42	Entrevistado1	que eu saiba não
43	Entrevistado2	é meus avós: tiveram ligação, com outras religião,
44	Entrevistador	... ta certo ↓>já está acabando já ta acabando< é:: você conhece a lei 10639 >que torna obrigatório o estudo da< o estudo e a:: que torna obrigatória o estudo de <história e a cultura> afro-brasileira nas escolas? Conheciam esta lei?
45	Entrevistado1	não
46	Entrevistado2	já ouvi falar
47	Entrevistador	essa lei ela diz que para reparar os as injustiças sociais em relação aos grupos afro-brasileiros que nas escolas fosse ensinado sobre a história da África, a história dos afro-brasileiros, falar como eu os africanos chegaram ao brasil, os problemas que enfrentaram decorrentes da escravidão, essa essa: lei diz que as escolas tem que ensinar sobre isso o que que vocês ↑ acham sobre a obrigação de ensinar a história e a cultura afro-brasileira ↑ nas escolas
48	Entrevistado1	nada haver aprender sobre a história, problema nenhum ↓
49	Entrevistado2	é eu eu não vejo um problema ↑ de você aprender qualquer que seja a cultura o que eu vejo é uma: você obrigar alguém, eu acho o erro eu acho esse ai de você ser obrigado aprender uma coisa que talvez você, não queira não é um ensino secular seria uma obrigação de você aprender sobre uma religião então eu acho o erro está ai você ser obrigado
50	Entrevistador	entendi entendi ↓... o que você acha a: já foi né do ensino sobre >a história e o ensino dos costumes afro-brasileiros< vocês já deram sua opinião é:: você vocês teriam alguma interferência em que se nas escolas: fosse: feito uma proposta de aula sobre a estudar sobre >diversidade religiosa do Brasil< e ai quando a gente fala sobre a diversidade religiosa no Brasil a >gente tem que pensar< nos grupos indígenas que tinham a religião que eles tinham grupos africanos que chegaram aqui com sua própria religião e os grupos europeus que chegaram com a catequização com o cristianismo então no caso ↑ até então o que se tem: falado nos livros didáticos e nas escolas nas salas de aula é sobre a >historia do cristianismo< inclusive a nossa: ... o nosso calendário é depois de cristo então o que se tem privilegiado é um determinado tipo de: visão então vocês teriam alguma interferência, ou vocês, como vocês veem quando se há uma proposta de se aprender sobre a diversidade religiosa nas escolas
51	Entrevistado1	na minha opinião eu acho que é bom você aprender nunca é demais você não precisa de praticar o negocio é você aprender <na minha opinião>
52	Entrevistado2	é eu não vejo nada de mais é: na verdade todo aprendizado é bem vindo é: o que eu vejo quando tocante ao cristianismo é que muita das vezes falta as pessoas o conhecimento então como em outras religiões também então na verdade essa falta de conhecimento que gera muitos problemas que a gente tem no nosso pais

53	Entrevistador	o que que vocês acham sobre os casos de intolerância religiosa que tem acontecido na nossa sociedade
54	Entrevistado1	eu, acho um absurdo↑
55	Entrevistado2	também acho um absurdo
56	Entrevistador	e: na visão de vocês quais os grupos são mais afetados
57	Entrevistado1	na minha opinião
58	Entrevistador	na questão da intolerância religiosa
59	Entrevistado1	na minha opinião hoje ↑pelo que eu tenho visto, a igreja católica esta sendo: >mais a igreja católica<
60	Entrevistador	>a igreja católica< está sendo: prejudicada
61	Entrevistado1	isso.
62	Entrevistado2	eu acredito que nisso ↑todos são prejudicados que gera um conflito né? então não é só a católica como também é:: o movimento movimento cristão, afro-brasileiro como outras religiões como o candomblé é: espiritismo acredito que todas sofrem com essa história
63	Entrevistador	ta certo muito obrigada tá

APÊNDICE D

Arquivo Entrevista de voz 11

Nº	Participante	Entrevista
1	Entrevistador	é: continuando ah:: ... terceira quarta e quinta entrevista são três alunos ao mesmo tempo então >eu vou começar agora< a participante número quatro idade?
2	Entrevistado 4	trinta e quatro
3	Entrevistador	participante numero cinco
4	Entrevistado 5	vinte
5	Entrevistador	participante numero seis
6	Entrevistado 6	>vinte e oito<
7	Entrevistador	grau de escolaridade, participante numero quatro
8	Entrevistado4	oitavo ano
9	Entrevistado5	terceiro ano
10	Entrevistado6	terceiro ano
11	Entrevistador	profissão
12	Entrevistado4	cuidadora de idosos
13	Entrevistado5	nenhuma por enquanto ainda
14	Entrevistado6	auxiliar de telemarketing
15	Entrevistador	qual a cor da sua pele
16	Entrevistado4	negra
17	Entrevistado5	morena↑
18	Entrevistado6	morena
19	Entrevistador	como você:: acha que a sociedade lhe considera em relação a cor da sua pele
20	Entrevistado4	a: eu acho que tem muito preconceito
21	Entrevistador	mas você acha que eles te consideram negra
22	Entrevistado4	acho sim
23	Entrevistado5	>eles não me consideram nada< me tratam super bem
24	Entrevistado	mas você acha que >eles te considerariam< como negra, morena ou branca
25	Entrevistado5	considerariam como negra né porque eu sou morena
26	Entrevistado6	morena↑
27	Entrevistador	qual sua religião atual ↑?
28	Entrevistado4	evangélica
29	Entrevistado5	evangélica
30	Entrevistado6	evangélica
31	Entrevistador	desde quando >você se considera< evangélica?
32	Entrevistado4	já tem um ano
33	Entrevistado5	Já tem um tempo visito bastante a igreja frequentemente
34	Entrevistado6	Vinte e oito anos ºdesde quando eu nasciº
35	Entrevistador	certo↓é: >então assim< tipo:: você foi batizada
36	Não participante	TCHAU GENTE
37	entrevistador	<você>
38	Entrevistado5	<batizada>
39	Entrevistador	<Batizada> também e batizada também
40	Entrevistado4	(fala não compreendida)
41	Entrevistador	não ainda não↓mas frequenta um ano a igreja
42	Entrevistado4	ºhá um anoº

43	Entrevistador	qual o nome >da igreja<? Essas igrejas elas têm vinculo pentecostal, neopentecostal,
44	Entrevistado4	pentecoste
45	Entrevistado5	pentecostal
46	Entrevistado6	pentecostal
47	Entrevistador	certo. ...
48	Entrevistador	>você já teve< alguma ligação com a religião afro-brasileira tipo umbanda ou candomblé
49	Entrevistado4	eu já tive porque minha avó: sempre foi dessa religião
50	Entrevistado5	eu não tive não mesmo minha tia sendo
51	Entrevistador	então tem alguém da família < que é>
52	Entrevistado5	< que é> mas eu ainda não tive e não gosto
53	Entrevistado6	nenhuma ligação
54	Entrevistador	>legal< ... você conhece a lei dez mil seiscentos e trinta e nove? essa lei ela torna obrigatório ↑ o estudo da história da áfrica e dos afro-brasileiros no Brasil vocês já tinham ouvido falar dessa lei
55	Entrevistado4	não não conheço
56	Entrevistado5	não conheço
57	Entrevistado6	já ouvi falar
58	Entrevistador	legal e:: qual a: >assim< a opinião de vocês em ter que estudar é obrigatório né a lei >torna obrigatório< ter que estudar a história da áfrica e dos afro-brasileiros história e cultura da áfrica e dos afro-brasileiros o que vocês acham disso dessa lei?
59	Entrevistado4	para mim é mais um aprendizado não teria preconceito nenhum
60	Entrevistado5	eu aceitaria superbem estudar ↑
61	Entrevistado6	eu também
62	Entrevistador	entendi↓ é porque você está fazendo a entrevista hh ((entrevistado faz gesto)) ah:: >espera aí< ... e se a proposta da aula fosse referente a religião ↑de matrizes africanas de na escola se criar ↑uma aula sobre a diversidade religiosa no Brasil, se: algum professor de vocês chegasse com uma:: redação ou então um trabalho de apresentação que versasse que falasse sobre o você vai ter que fazer um estudo comparativo sobre as religiões que existem no Brasil religião dos índios, religiões de matrizes africanas e religiões cristãs, o que que vocês acham sobre esse tipo de: de: situação dentro do ambiente escolar
63	Entrevistado4	é, para mim seria normal porque eu na minha opinião iria entrevistar minha prima porque ela é do centro e eu não tenho preconceito nenhum
64	Entrevistado5	a: eu preferia a redação porque eu não gosta de apresentar tenho a maior vergonha por mais que gosto bastante de <falar mas eu preferia redação>
65	Entrevistador	<Então você não teria> problema em fazer <pesquisa>
66	Entrevistado5	<não> mas preferia redação trabalho APRESENTAÇÃO nem pensar↑
67	Entrevistado6	redação
68	Entrevistador	mas você não teria nenhum problema em relação a isso

69	Entrevistado6	não não
70	Entrevistador	vocês estão <não>
71	Entrevistado4	<não>
72	Entrevistador	então, vocês estão sabendo dos casos de intolerância religiosa que estão acontecendo no Brasil, vocês identificam quais os grupos que são afetados nessa intolerância religiosa? ...
73	Entrevistado5	ºeu achoº
74	Entrevistado4	na minha opinião: que são os de centro porque teve uma reportagem de uma criança que foi expulsa da sala de aula pelo professor
75	Entrevistado5	e também o: aquele outro que usa o chapéu que estava lá matava também e:: >como se fala o nome< é:: ... Judaísmo né
76	Entrevistador	ah: tá, mas no Brasil >você acha que< são os judeus, você acha que são evangélicos, católicos...
77	Entrevistado4	são os do CANDOMBLE
78	Entrevistado5	[São acho que são]
79	Entrevistado4	[São os grupos ligados]
80	Entrevistado5	>Sâo os do candomblé< mas já viu que, quem são as pessoas que tem realmente dinheiro e eu acho que não tem também
81	Entrevistado4	é
82	Entrevistado5	as que tem mais dinheiro são dessas e e essa religião que é [afetada]
83	Entrevistado4	[Mais afetada]
84	Entrevistador	então tá
85	Entrevistado4	literalmente o preconceito é horrível
86	Entrevistador	entendi muito obrigada tá valeu.

ANEXOS

Anexo 1 - Símbolos para transcrição de entrevista

...	pausa na medição
.	entonação descendente ou final de elocução
?	entonação ascendente
,	entonação de continuidade
-	parada súbita
=	elucuções contíguas, enunciadas sem pausa
sublinhado	entre elas
MAIÚSCULA	ênfase
ºpalavraº	fala em voz alta ou muita ênfase
>palavra<	palavra em voz baixa
<palavra>	palavra mais rápida
: ou **::**	palavra mais lenta
[	alongamentos
]	início de sobreposição de falas
( )	final de sobreposição de falas
(( ))	fala não compreendida
"palavra"	comentário do analista, descrição de atividade não verbal
hh	fala relatada, reconstrução de um diálogo
↑	aspiração ou riso
↓	súbita entonação
	descida de entonação

Fonte: BASTOS. Liliana Cabral. A entrevista na pesquisa qualitativa / Organizadores: Liliana Cabral Bastos e William Soares dos Santos – Rio de Janeiro : Quartet : Faperj, 2013.