

UNIVERSIDADE DO GRANDE RIO – UNIGRANRIO  
PRÓ-REITORIA DE PÓS GRADUAÇÃO E PESQUISA – PROPEP  
ESCOLA DE CIÊNCIAS, EDUCAÇÃO, ARTES, LETRAS E HUMANIDADES  
Programa de Pós-Graduação em Humanidades, Culturas e Artes – PPGHCA  
Mestrado Acadêmico em Humanidades, Culturas e Artes

Midian Domingos Alves de Azevedo

**Intolerância religiosa no cotidiano escolar: análises de registros midiáticos**

Duque de Caxias

2017.1

Universidade do Grande Rio – UNIGRANRIO  
Programa de Pós-Graduação em Humanidades, Cultura e Artes – PPGHCA  
Mestrado Acadêmico em Humanidades, Culturas e Artes

Midian Domingos Alves de Azevedo

## **Intolerância religiosa no cotidiano escolar: análises de registros midiáticos**

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado em Humanidades, Culturas e Artes da Pós-Graduação Stricto Sensu da Universidade do Grande Rio – UNIGRANRIO – “Professor José de Souza Herdy”, como requisito para obtenção de título de Mestre em Humanidades, Culturas e Artes.

Orientadora: Professora Dra. Vanessa Ribeiro Teixeira

Co-Orientadora: Professora Dra. Rosane Cristina de Oliveira.

Duque de Caxias  
2017.1

Universidade do Grande Rio – UNIGRANRIO

**Intolerância religiosa no cotidiano escolar: análises de registros midiáticos**

Banca Examinadora

Professor Dr. José Geraldo da Rocha

Professora Dra. Viviane Mendes de Moraes

Professor Dra. Vanessa Ribeiro Teixeira – UNIGRANRIO

Orientadora

Professora Dra. Rosane Cristina de Oliveira – UNIGRANRIO

Co-Orientadora

Mestranda

Midian Domingos Alves de Azevedo

Duque de Caxias, março 2017

Dedico este trabalho aos meus pais, Marcos Alberto Alves de Azevedo e Marizete da Silva Domingos de Azevedo, por acreditarem e confiarem em mim,

A minha Iyakekere Josefa das Neves, mais conhecida como Mãe Marisa, por sempre estar me incentivando, não deixando eu desistir desta caminhada.

Agradeço a Deus e aos Orixás pela realização do Mestrado,  
Aos meus pais que estão sempre me apoiando,  
A minha Iyalorixá Neide de Iansã e a minha Iyakekere Josefa de  
Iansã, mais conhecida como Marisa, por transmitir força e segurança,  
A Mãe Preta, minha mãe do coração, por todo amor,  
Ao meu noivo, Marco Antonio, por toda paciência e carinho,  
A minha avó Lourdes (In Memoriam), por toda admiração e carinho,  
A minha Orientadora, Vanessa Ribeiro Teixeira, e minha Co-  
Orientadora Rosane Cristina de Oliveira por todo apoio,  
Aos professores que participaram da banca examinadora, pelas  
contribuições necessárias,  
Ao Professor Doutor José Geraldo da Rocha, o qual tenho grande  
admiração e tive a honra de conhecer e trocar experiências que muito  
contribuíram para esta pesquisa.

*“Ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor de sua pele, por sua origem ou ainda por sua religião.*

*Para odiar, as pessoas precisam aprender, e se podem aprender a odiar, elas podem ser ensinadas a amar.”*

*(Nelson Mandela)*

## **RESUMO**

Na presente dissertação de mestrado, investigamos, por meio de referências bibliográficas, a partir de uma abordagem crítico-teórica, o percurso histórico da intolerância religiosa no Brasil, analisando, posteriormente, alguns registros midiáticos, sobretudo de intolerância religiosa no ambiente escolar. Em um contexto social em que se pode perceber a reatualização da estrutura colonial, buscamos bases teóricas que nos permitem afirmar que o racismo é o principal elemento que contribui para a exclusão de religiões de matrizes africanas e a discriminação de seus adeptos. Refletimos, ainda, sobre a escola como um lugar de desigualdade, enfatizando legislações que nos norteiam para uma discussão acerca da desigualdade racial e sobre a Lei 10.639/03, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática história e cultura afro-brasileira, bem como sobre o papel dos profissionais envolvidos no processo ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Intolerância Religiosa, Cultura Afro Brasileira, Religião, Lei 10.639/2003, Escola.

## **ABSTRACT**

In this dissertation, we investigate, through bibliographical references, from a critical-theoretical approach, the historical course of religious intolerance in Brazil, analyzing, later, some media records, mainly religious intolerance in the school environment. In a social context in which one can perceive the re-updating of the colonial structure, we seek theoretical bases that allow us to affirm that racism is the main element that contributes to the exclusion of religions from African matrices and the discrimination of its adherents. We also reflect on school as a place of inequality, emphasizing legislation that guides us to a discussion about racial inequality and Law 10.639 / 03, which establishes the guidelines and bases of national education, to include in the official curriculum of the network The history and culture of Afro-Brazilians, as well as on the role of professionals involved in the teaching-learning process.

**Keywords:** Religious Intolerance, Afro-Brazilian Culture, Religion, Law 10.639 / 2003, School.

## **Figuras**

Figura nº 1 .....	37
Figura nº 2 .....	38
Figura nº 3 .....	40
Figura nº 4 .....	65
Figura nº 5 .....	75
Figura nº 6 .....	76
Figura nº 7 .....	79
Figura nº 8 .....	82
Figura nº 9 .....	85
Figura nº 10 .....	86
Figura nº 11 .....	93

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>10</b>
<b>CAPÍTULO I – Cultura, Intolerância e Conflito: questões conceituais em relação às matrizes africanas .....</b>	<b>13</b>
<b>1.1 Sobre o conceito da cultura.....</b>	<b>13</b>
<b>1.2 Entre o sagrado e o profano.....</b>	<b>20</b>
<b>1.3 Intolerância x Diversidade Religiosa no Brasil .....</b>	<b>25</b>
<b>CAPÍTULO II – Cotidiano escolar e as questões de matrizes africanas.....</b>	<b>45</b>
<b>2.1 A escola como lugar de desigualdade.....</b>	<b>46</b>
<b>2.2 A problemática do ensino da cultura africana: principais debates .....</b>	<b>57</b>
<b>CAPÍTULO III – “Chuta que é macumba”: a intolerância religiosa no espaço escolar .....</b>	<b>73</b>
<b>3.1 A cultura africana e os casos de intolerância na mídia .....</b>	<b>73</b>
<b>3.2 E a escola? Discussões na mídia sobre o papel da escola .....</b>	<b>91</b>
<b>Considerações Finais .....</b>	<b>99</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>101</b>

## INTRODUÇÃO

Esta dissertação é fruto de uma série de indagações decorrentes de vivências e práticas pedagógicas desenvolvidas em uma escola municipal do município de Belford Roxo, Baixada Fluminense, no Estado do Rio de Janeiro.

Iniciada no Candomblé, filha de Oxum, tenho orgulho da religião que escolhi – na verdade, foi ela que “me escolheu” –, admirando e reconhecendo toda sua riqueza cultural. O Candomblé é uma religião que sobreviveu graças à resistência e à luta de africanos e afrodescendentes no Brasil; hoje, se mantém pela luta dos movimentos sociais, empenhados em manter viva a cultura africana.

Enquanto adepta do Candomblé, nunca expus minha religião no ambiente de trabalho, tampouco tentei influenciar alunos e colegas. A maioria dos funcionários e alunos eram seguidores do protestantismo cristão, e, infelizmente, não demonstravam ter o mesmo respeito pela diversidade religiosa. Era comum as orações iniciarem as reuniões pedagógicas; Páscoa e Natal eram datas comemoradas de acordo com costumes cristãos. A Diretora da referida escola, em uma ocasião, chegou a tentar proibir a entrega de chocolates para alunos na comemoração da Páscoa, alegando que perderia o verdadeiro sentido da data; além disso, a referida gestora tentou impor que professores distribuíssem pão e suco de uva, como representatividade do corpo e sangue de Cristo. Apenas um colega, que informava não ter religião, e eu discordamos da atitude e distribuimos chocolates para nossos alunos, não relacionando a data com uma religiosidade estrita. Pude constatar diversas atitudes intolerantes nesta escola durante o período em que lecionei, mas algumas foram marcantes. Um exemplo foi o episódio em que uma professora declaradamente evangélica afirmou que seu aluno com necessidades especiais apresentava deficiências por comer a comida oferecida no terreiro em que frequentava. Estas e outras atitudes me fizeram refletir sobre a ideia de que, talvez, o grande problema naquela escola fosse o fato de que a mente de alguns profissionais envolvidos no processo de ensino-aprendizagem era fortemente manipulada pelas instituições religiosas que frequentavam. Partindo desta vivência, surgiu o meu interesse em realizar uma pesquisa sobre a intolerância religiosa, sobretudo, no ambiente escolar.

O objetivo desse trabalho é analisar o fenômeno da intolerância religiosa nas instituições de ensino e sua exposição midiática. É de nosso interesse, também, refletir sobre a Lei 10.639/03, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional para incluir, no currículo oficial da rede de ensino, a obrigatoriedade da temática história e cultura afro-

brasileira. Assim sendo, o presente estudo recebeu o título “Intolerância religiosa no cotidiano escolar: análises de registros midiáticos”.

Podemos perceber que, do ponto de vista teórico, o tema intolerância religiosa não é novidade, sobretudo quando o olhar se volta para as religiões de matrizes africanas, historicamente as mais perseguidas. Entretanto, será realizada uma discussão sobre os dilemas da intolerância religiosa no Brasil e, posteriormente, no cotidiano escolar, ambiente no qual, frequentemente, alunos sofrem com a discriminação e perseguição por não pertencerem a uma religião hegemônica no país.

Falar sobre a intolerância religiosa no Brasil não é uma discussão nova, pois os movimentos sociais vêm lutando contra qualquer tipo de discriminação e preconceito referentes à desigualdade social, sobretudo com os negros. Contudo, os avanços desta caminhada são dados a longo prazo.

A fim de explicar o processo de intolerância religiosa no Brasil, foi realizada uma pesquisa de perfil histórico, enfatizando legislações que abordavam questões religiosas e discriminatórias. Além disso, observou-se a presença da intolerância religiosa nas escolas de educação básica, a partir de uma abordagem crítico-teórica, realizada através de revisão de literatura, e de uma investigação sobre a veiculação do assunto em diversos espaços midiáticos (tv, internet, jornais impressos, blogs, etc). Outro horizonte deste trabalho foi refletir sobre as relações entre cotidiano escolar e as questões de matrizes africanas.

Esta Dissertação de Mestrado está estruturada em três capítulos. No primeiro, intitulado “Cultura, Intolerância e Conflito: questões conceituais em relação às matrizes africanas”, foram revistos conceitos como cultura, sagrado/profano, intolerância/tolerância. Este capítulo valorizará a ideia de que as noções de ambiente/objeto sagrado e ambiente/objeto profano, por exemplo, não são “naturais”, mas construídas culturalmente. A fim de conceituar estes termos, buscamos a companhia de alguns teóricos como Roque de Barros Laraia, Franz Boas, Ruth Benedict, Clifford Geertz, Émile Durkheim e Mircea Eliade. Sobre intolerância religiosa, buscamos as bases teóricas de estudiosos como José Geraldo da Rocha, Luiz Fernandes de Oliveira, Vagner Gonçalves da Silva, dentre outros, bem como algumas legislações de diversos períodos da história do Brasil.

No segundo capítulo, intitulado “Cotidiano escolar e as questões de matrizes africanas”, foi realizada uma reflexão sobre a escola como lugar de desigualdade. Nossa leitura concentrou-se na observação de diversos períodos marcados pela desigualdade referente à inclusão de negros na educação. Ainda neste capítulo, analisamos a problemática do ensino da cultura africana, refletindo sobre a lei 10.639/03.

O terceiro capítulo tem seu foco na análise de dados, que consiste no levantamento e discussão de alguns fatos, veiculados pela mídia televisiva, digital e impressa, sobre intolerância religiosa no cotidiano escolar. Serão considerados como instrumentos midiáticos jornais impressos e online, revistas, blogs, etc.

Em diversos momentos desta pesquisa, nos remetemos ao racismo para explicar a intolerância religiosa, uma vez que afirmamos que esta tem sua origem naquele. Moore (2007) define racismo como um fenômeno histórico, ligado a histórias reais ocorridas na história dos povos, sendo essa história narrada por uma visão eurocêntrica e racializada. Este ainda afirma que o racismo é uma recuperação cultural de um conjunto de comportamentos agressivos, violentos e egoístas.

Dessa forma, partindo do pressuposto que a base para intolerância religiosa é o racismo, analisamos esta problemática como fenômeno histórico e cultural, sobretudo no campo religioso afro-brasileiro.

Ressalte-se que consideramos o Candomblé como religião afro-brasileira, na medida em que é uma religião organizada por africanos no Brasil. De acordo com Araújo (s.a.), fundamentado em Nei Lopes, o Candomblé ganhou forma e se desenvolveu no Brasil, a partir da Bahia, com base em diversas tradições religiosas de origem africana.

Por fim, importa lembrar que o Candomblé tem diversas “nações”, entre elas Ketu, Angola, Jeje, Efan, Tambor de Mina, Batuque, etc. Cada nação tem as suas singularidades e raízes. No entanto, não tratamos de nenhuma em específico. Falamos do Candomblé de uma maneira geral, como marca da religiosidade afro-brasileira.

## **1. CULTURA, INTOLERÂNCIA E CONFLITO: questões conceituais em relação às matrizes africanas**

Neste capítulo iniciaremos a discussão buscando a conceituação de termos como cultura, sagrado e profano para posteriormente fazer uma análise histórica sobre a intolerância religiosa no Brasil. Temos como base o relativismo cultural, tendo em vista o respeito à diferença sem privilégios.

No que se refere ao sagrado e profano será feita uma síntese sobre a religiosidade a fim de esclarecer estes termos e localizar o sagrado no espaço escolar bem como a profanação das religiões afro-brasileiras.

Por fim, abordaremos a intolerância religiosa e seu percurso histórico do período colonial até a atualidade constatando as sequelas do etnocentrismo.

### **1.1 – Sobre o conceito de cultura**

O termo cultura por vezes tem seu sentido esvaziado por ser tão comumente usado na vida cotidiana. Analisaremos, neste momento, o termo cultura não como uma frágil conceituação do senso comum, mas como uma conceituação de base teórica antropológica. Sendo assim, a cultura não é vista como superior ou inferior, de acordo com um grupo social, mas sim diferente, pois não existe um grupo sem cultura nem ao menos um indivíduo que não seja provido por esta. Neste caso, então, deixaremos de lado o etnocentrismo<sup>1</sup>, que adota uma cultura como superior as demais e está intimamente ligado com a dominação; e enfatizaremos o relativismo cultural, que não julga as culturas existentes e nem determina a superioridade, pois acredita que todas as culturas sejam válidas.

Franz Boas considerado o pai fundador da moderna antropologia cultural, por romper com o paradigma evolucionista e etnocêntrico, foi o precursor do relativismo cultural.

---

<sup>1</sup> O etnocentrismo é uma visão de mundo que justifica a dominação colonial, sobretudo dos europeus. Esses creem que seus valores culturais são superiores, e a base religiosa é fundamentada na lógica judaico-cristã. Então, por não fazerem parte do modelo eurocêntrico a religiosidade afro-brasileira é entendida como algo não benéfico. Esta visão etnocêntrica é o que sustenta a intolerância religiosa. Ressalta-se que a oposição do etnocentrismo seria o relativismo cultural.

Ele defendia o relativismo cultural, acreditando na autonomia da cultura, na sua singularidade, valorizando os costumes, pois os costumes, segundo Boas, são manifestações da cultura. Assim, ele destacou a necessidade de estudar cada cultura de modo singular, destacando mais as diferenças que as similaridades entre elas (PEREIRA, 2011, p.109)

O relativismo cultural analisa as culturas a fim de entender a forma de agir da sociedade. Percebe-se, então, que esta teoria respeita as diferenças. Estes dois conceitos, tanto do etnocentrismo como do relativismo cultural, tão distintos estão presentes na sociedade até hoje, prevalecendo o primeiro.

Antes de iniciarmos uma discussão acerca do tema, vamos ao sentido da palavra. A palavra cultura é de origem latina e deriva do verbo *colere* (cultivar ou instruir) e do substantivo *cultus* (cultivo, instrução). Etimologicamente, cultivar tem um sentido agrário, mas podemos relacionar também com o cultivo de hábitos e costumes de um grupo social.

Entender o conceito de cultura é um bom caminho para compreender o comportamento social. De acordo com Marconi e Pressoto (2010), para os antropólogos, a cultura engloba os modos comuns e aprendidos da vida, transmitidos pelos indivíduos e grupos, em sociedade.

Vale ressaltar que são distintos o conceito de cultura em diversas áreas do conhecimento, e estas inúmeras interpretações são discutidas ao longo do tempo e, até hoje, não se pôde encontrar uma conclusão. Ora, se existem distintos conceitos para o termo cultura entende-se que diversas culturas existentes foram analisadas, cada qual com suas particularidades, reforçando o paradigma de que não existe uma cultura única.

Segundo Laraia (1999), Edward Taylor foi o primeiro a conceituar cultura, pelo menos como utilizado atualmente. Taylor, conceitua cultura como,

tomado em seu amplo sentido etnográfico é este todo complexo que inclui conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, costumes ou qualquer outra capacidade ou hábitos adquiridos pelo homem como membro de uma sociedade. (LARAIA, 1999, p.25)

Partindo deste princípio constatamos que é preciso estar inserido em uma sociedade, fazendo parte de um grupo social para compartilhar de seus modos, de seus valores, costumes, e que, de acordo com Taylor, a conceituação de cultura se baseia no comportamento que pode ser aprendido.

Kroeber *apud* Laraia (1999, p.49), relaciona alguns pontos para a ampliação do conceito de cultura:

- A cultura determina o comportamento do homem e justifica suas realizações;
- O homem age de acordo com seus padrões culturais;

- A cultura é o meio de adaptação aos diferentes ambientes ecológicos;
- O homem passou a depender mais do aprendizado e é este processo de aprendizagem que determina seu comportamento;
- A cultura é um processo acumulativo, resultante de toda a experiência histórica das gerações anteriores.

Laraia (1999), ainda, atribui à comunicação a condição de base do processo cultural, pois não existiria cultura se o homem não tivesse a possibilidade de desenvolver um sistema articulado de comunicação oral. Partindo desse pressuposto entendemos que a cultura se mantém por ser transmitida oralmente de geração para geração, sobrevivendo pelas tradições.

Aranha (2006) também trouxe contribuição no que se refere ao signo como representatividade do que está ausente por meio da linguagem.

O signo re-presenta o que está ausente, sejam pessoas ou coisas distantes, sejam entes imaginários, seja o passado ou o futuro. A linguagem humana substitui as coisas por símbolos, tais como as palavras, os gestos, a escrita, a pintura, etc. Por meio de representações mentais e de expressões de linguagem, é possível tornar presente, para si e para os outros, os acontecimentos passados, bem como antecipar pelo pensamento o que ainda não ocorreu. (ARANHA, 2006, p.58)

Outro antropólogo que trouxe contribuição na conceituação de cultura foi Franz Boas, preocupado em estudar a diversidade humana. Para dar conta desta diversidade adotou o conceito de cultura. Para este, a diferença fundamental entre os grupos humanos é de ordem cultural e não racial. De acordo com Cuche *apud* Tilio (2009), para Boas, não há diferença natural, biológica, entre os povos; as diferenças são culturais, adquiridas ao longo da vida, não inatas. Ao realizar uma pesquisa em seu lugar de origem, ainda como geógrafo, numa sociedade esquimó, percebeu que a organização social era determinada mais pela cultura do que pelo ambiente físico. Não há o que se discordar no que se refere a afirmação de Boas, no entanto podemos dizer que atualmente a raça passou a ser uma diferença fundamental, pois o racismo faz parte de uma herança deixada por uma cultura. A cultura do povo europeu deixou marcas no Brasil de uma ideologia consolidada no período colonial.

Podemos dizer que é a cultura que marca simbolicamente um grupo. Os costumes, as comidas, as danças, a diversidade linguística, enfim, todos os hábitos são marcas culturais de um determinado povo. E são estas marcas que diferenciam as culturas brasileiras: indígena, europeia e africana.

Para Boas cada cultura é única, específica.

Cada cultura é dotada de um “estilo” particular que se exprime através da língua, das crenças, dos costumes, também da arte, mas não apenas dessa maneira. Este estilo, este “espírito” próprio a cada cultura influi sobre o comportamento dos indivíduos. Boas pensava que a tarefa do etnólogo era também elucidar o vínculo que liga o indivíduo à sua cultura. Boas também se preocupou em exaltar a dignidade de cada cultura e o respeito e a tolerância em relação a culturas diferentes. (CUCHE, 1999, p. 45).

Benedict (2013), aluna de Boas e posteriormente sua assistente, afirma que o costume deve ser considerado uma questão de grande importância. Os costumes são encontrados em diversas culturas. De acordo com esta, o fato de maior importância é o papel predominante que o costume desempenha na experiência e na crença, bem como a ampla variedade que ele pode apresentar.

A história de vida da pessoa é o primeiro e acima de tudo uma adaptação aos padrões e critérios tradicionalmente transmitidos de uma geração para outra na sua comunidade. Desde o nascimento do indivíduo, os costumes da sociedade em que ele nasce moldam sua experiência e seu comportamento. (BENEDICT, 2013, p.14)

A transmissão de uma geração para outra é uma característica da oralidade, que por sua vez é marca do saber da cultura africana. A forma mais antiga de se conhecer histórias é através da comunicação oral. Embora a escrita possa ficar ausente, a palavra jamais ficará. É a oralidade que permite a continuidade da cultura afro-brasileira e é o veículo de transmissão dos saberes ancestrais.

Geertz (2013) busca uma limitação no conceito de cultura para substituir o “todo complexo” de Taylor, por acreditar que esta definição mais confunde do que esclarece. Para este, os estudos constroem-se sobre outros estudos, uma vez que mergulham profundamente nas mesmas quando estão melhor informados e conceitualizados; as ideias são adotadas de outros estudos relacionados e refinadas durante o processo. Para este, a possibilidade que deu margem ao surgimento de conceito de cultura é que, o que o homem é, pode estar tão envolvido com onde ele está, quem ele é e no que ele acredita, que é inseparável dele. Este busca uma definição de homem baseada na definição de cultura.

Para alcançar uma imagem mais exata do homem, Geertz propõem duas ideias:

A primeira delas é que a cultura é vista melhor não como complexos de padrões concretos de comportamento – costumes, usos, tradições, feixes de hábitos -, como tem sido o caso até agora, mas como um conjunto de mecanismos de controle – planos, receitas, regras, instruções (o que os engenheiros de computação chamam de “programas”) - para governar o comportamento. A segunda ideia é que o homem é precisamente o animal mais desesperadamente dependente de tais mecanismos de controle,

extragenéticos, fora da pele, de tais programas culturais, para ordenar seu comportamento. (GEERTZ, 2013, p. 32-33)

Ora, se o homem é dependente de mecanismos de controle, logo ele estará condicionado a cultura local, que são os costumes de uma cultura, seus hábitos. Pois a cultura de um determinado povo também tem as suas regras.

Geertz difere a sua definição quando relaciona o conceito de cultura com mecanismos de controle. Entendendo que todos estão geneticamente aptos, desde o seu nascimento, para receber um programa considerado então cultura. Este considera a cultura como um sistema simbólico, no qual símbolos e significados são partilhados entre as pessoas, mas não dentro delas; algo que deve ser percebido. É tudo aquilo que publicamente é construído e controlável, portanto compartilhado num contexto social. A cultura, então, se estabelece nas relações sociais, sendo, novamente, os símbolos o intermédio para comunicação.

Pode-se então dizer que a cultura é o conjunto de símbolos elaborados por um povo em determinado tempo e lugar, capacidade que inclui todas as formas de agir, pensar, desejar, exprimir sentimentos. Dada a infinita possibilidade de simbolizar, as culturas são múltiplas e variadas. (ARANHA, 2006, p.58)

Podemos dizer que as culturas são múltiplas e variadas, pois envolve diferentes grupos sociais, cada um com sua singularidade e necessidade. O nosso país por exemplo, em sua origem é formado por três matrizes culturais diferentes, cada uma com seus hábitos, costumes, religião. A forma de pensar de um determinado povo, o desejo, é singular. A cultura é uma herança da sociedade.

O mundo cultural é, dessa forma, um sistema de significados já estabelecidos por outros, de modo que, ao nascer, a criança encontra um mundo de valores dados, onde ela se situa. A língua que aprende, a maneira de se alimentar, o jeito de sentar, andar, correr, brincar, o tom de voz nas conversas, as relações sociais, tudo, enfim, se acha estabelecido em convenções. Até a emoção, que é uma manifestação espontânea, sujeita-se a regras que dirigem de certa maneira a sua expressão. (Idem, p.59)

Sem ser dirigido por padrões culturais, o homem não teria referência para o seu comportamento, sendo um ser inacabado que se completa através da cultura. A cultura é uma condição essencial para a existência humana, a principal base de sua especificidade. Tudo o que adquirimos no convívio social, é cultural.

Quando vista como um conjunto de mecanismos simbólicos para controle do comportamento, fontes de informação extrassomáticas, a cultura fornece o vínculo entre o que os homens são intrinsecamente capazes de tornar e o que eles realmente se tornam, um por um. Tornar-se humano é tornar-se individual, e nós nos tornamos individuais sob a direção dos padrões culturais, sistemas de significados criados historicamente em termos dos quais damos formas, ordem, objetivo e direção às nossas vidas. (GEERTZ, 2013, p.37)

Na concepção de Geertz, o desenvolvimento cultural teve um início posterior ao desenvolvimento biológico. De acordo com este o ser físico do homem evoluiu, chegando agora ao que chamamos de homo sapiens, e então deu-se início ao desenvolvimento cultural. Em algum estágio particular da história do homem, uma mudança genética de alguma espécie passou a ser capaz de produzir e transmitir cultura, e a partir daí as formas de respostas adaptativas às pressões ambientais passaram a ser mais exclusivamente culturais do que genéticas. O que difere o homem do animal é justamente a capacidade que ele tem de se desenvolver culturalmente, de se relacionar através dos padrões culturais que definem os padrões comportamentais.

O homem se tornou homem, continua a história, quando, [...], ele foi capaz de transmitir “conhecimento, crença, lei, moral, costume” (para citar os itens de definição clássica de cultura de Sir Edward Tylor) a seus descendentes e vizinhos através do aprendizado. (Idem, p.34)

São produtos culturais: nossas ideias, nossos valores, nossos atos, até mesmo nossas emoções são, como nosso próprio sistema nervoso. Como já afirma Laraia, é um todo complexo que inclui tudo o que aprendemos, como fazemos e como agimos. Os padrões culturais definem os nossos padrões comportamentais.

Sobre a dimensão cultural da análise religiosa, Geertz diz que o conceito de cultura

denota um padrão de significados transmitido historicamente, incorporado em símbolos, um sistema de concepções herdadas expressas em formas simbólicas por meio das quais os homens comunicam, perpetuam e desenvolvem seu conhecimento e suas atividades em relação à vida. (Idem,p.66)

Para Geertz (2013) os atos culturais, a construção, apreensão e utilização de formas simbólicas, são acontecimentos sociais como quaisquer outros. Este padrão de significados pode ser exemplificado através da comunicação oral, da transmissão de conhecimentos e valores. São estes símbolos que ajudam a conceituar o termo cultura e é o que a mantem.

De acordo com Aranha (2006), a Conferência Mundial sobre Políticas Culturais, realizada pela UNESCO no México em 1982, consagrou como conceito de cultura o conjunto de características distintivas, espirituais e materiais, intelectuais e afetivas que caracterizaram uma sociedade ou um grupo social. Sendo assim, pode-se atribuir à cultura os modos de vida, valores, tradições, crenças, etc.

A religião é um fator cultural, e se tivesse uma escala onde fatores culturais fossem hierarquizados, poderíamos dizer que este seria um dos principais. A exemplo disto podemos destacar três religiões: Xamanismo, Catolicismo e Candomblé. Foram destacadas estas

religiões por estarem diretamente ligadas as três matrizes culturais que originaram a formação das culturas brasileiras, então, logo podemos identificar cada uma destas religiões com seu grupo étnico.

Geertz apresenta um paradigma sobre a religião e estabelece dois conceitos fundamentais: o *ethos* e a visão de mundo. A palavra *ethos* é de origem grega, podendo ser associada a ética. Antropologicamente o termo *ethos* se refere aos aspectos morais e estéticos de uma dada cultura, os elementos valorativos (caráter, qualidade de vida, estilo). *Ethos* são os costumes, o conjunto de valores. Já os aspectos cognitivos, existenciais foram designados para o termo visão de mundo (conceito de natureza, de si mesmo, da sociedade. Dão as ideias mais abrangentes sobre a ordem).

E define a religião como

Um sistema de símbolos que atua para estabelecer poderosas, penetrantes e duradouras disposições e motivações nos homens através da formulação de conceitos de uma ordem de existência geral e vestindo essas concepções com tal aura de fatualidade que as disposições e motivações parecem singularmente realistas. (GEERTZ, 2013, p.67)

Os símbolos sagrados precisam ser vistos como algumas verdades transcendentais, precisa afirmar alguma coisa (Idem, p.72)

Para Geertz o homem seria funcionalmente incompleto sem a ajuda de padrões culturais, ele tem dependência em relação aos símbolos e sistemas simbólico, sendo os símbolos considerado os bens mais valiosos de orientação geral.

Como a religião ancora o poder de nossos recursos simbólicos para a formulação de ideias analíticas, de um lado, na concepção autoritária da forma total da realidade, da mesma forma ela ancora, no outro lado, o poder dos nossos recursos, também simbólicos, de expressar emoções – disposições, sentimentos, paixões, afeições, sensações – numa concepção similar do seu teor difuso, seu tom e temperamento inerente. (Idem. p.77)

Os símbolos religiosos oferecem a capacidade de compreender o mundo e definir as suas emoções, permitindo suportá-las. De acordo com Geertz a perspectiva religiosa se difere do senso comum, da ciência e da estética. Sua palavra de ordem é o compromisso, aprofunda a preocupação com o fato e procura criar uma aura de atualidade real. Ela repousa no sentido do verdadeiramente real, a qual suas atividades simbólicas como sistema cultural se devotam a produzi-lo e torna-lo inviolável pelas revelações discordantes da experiência secular.

Ninguém vive o tempo todo no mundo de símbolos religiosos, mas o que constitui a realidade capital da experiência humana são os objetos de senso comum. Geertz aponta que as pessoas podem viver sem percepção artística, científica ou religiosa, mas não sem um entendimento do senso-comum.

Para Geertz (2013, p.87) a religião é sociologicamente interessante não porque descreve a ordem social, mas porque modela tal como fazem o ambiente, poder político, etc. A religião tem um grande impacto no sistema social. O que o homem aprende a partir de um rito ou cerimônia religiosa tem efeitos sobre o funcionamento social e psicológico. A religião é uma tentativa de conservar a provisão de significados gerais. Os significados só podem ser armazenados através dos símbolos.

## 1.2– Entre o sagrado e o profano

Independente da crença, o que mais chama a atenção no campo sociológico é o papel que a religião exerce no meio social. De acordo com Durkheim todas as sociedades, mesmo as mais primitivas, possuíam religião. A religião está presente em diversos grupos e caracteriza uma forma de organização social. Em Durkheim, a discussão sobre religião, inscrita no clássico *As formas elementares da vida religiosa*, o autor discute a religião em suas diversas perspectivas (sobrenatural, divindade, etc), e chama a atenção para o que considera de fato um canal norteador para compreender os fenômenos religiosos: o sagrado e o profano. Para Durkheim,

Todas as crenças religiosas conhecidas, sejam simples ou complexas, apresentam um mesmo caráter comum: supõem uma classificação das coisas, reais ou ideais, que os homens concebem, em duas classes, em dois gêneros opostos, designados geralmente por dois termos distintos que as palavras sagrado e profano traduzem bastante bem. (DURKHEIM, 2003, p.19)

Tradicionalmente, profano é tudo o que transgride as regras do sagrado, é o que se lhe opõe. O sagrado está relacionado à fé, à religiosidade, a tudo que está relacionado ao divino e à adoração. No entanto, de acordo com Savalli em *“Sagrado, profano, mitos e histórias: uma visão de Mircea Eliade”* (s.a.), entre os povos antigos não havia essa separação e estes termos eram inexistentes. Ainda de acordo com esta, foi instaurado o conceito e distinção entre o sagrado e o profano quando a ideia de pecado e santidade foi introduzida.

Para Savalli, o sagrado se configura pela experiência de viver ligado a um ser superior, enquanto a dimensão mundana forma o âmbito do profano.

Berger (1985), diz que existe uma relação entre o sagrado e o profano, e não uma dicotomização.

O profano é afetado pelo sagrado na medida em que este último, sendo legitimado e reverenciado como verdade suprema, evita o caos que se evidenciaria no caráter profano das rotinas da vida cotidiana. Além disso, a

dessacralização do mundo provocaria uma descaracterização do profano que perderia seu contraponto. O cotidiano sem os símbolos religiosos seria um espaço sem um sentido ordenado para a existência humana. Na verdade, não nos é possível pensar o sagrado sem o profano. O contrário também é verdadeiro. (BERGER *apud* PINEZI, 2010, p. 36)

Relacionando o sagrado à religião, analisaremos o termo a partir da perspectiva de Durkheim

a religião é a base sobre a qual o homem construiu suas primeiras representações acerca de sua própria existência bem como sobre o cosmos em que vive. A religião, a partir dessa perspectiva, foi a primeira forma que o homem dispôs para explicar e entender o mundo e os acontecimentos da vida, sejam de ordem natural, sejam de ordem social. (PINEZI, 2010, p.31)

A ideia de religião, portanto, dar-se-á na coletividade, fundamentando-se por representações sociais. Estas representações são fortalecidas pelas relações humanas, em seus conceitos culturais e históricos, e conseqüentemente distinguem dentro do seu imaginário o que é sagrado e profano. A prática religiosa, a crença, é uma representação cultural de fora para dentro do indivíduo.

Para Durkheim, relido por Patias (2007), sagrado e profano são gêneros distintos que não apresentam características em comum e conclui que existe religião tão logo o sagrado se distingue do profano. Vares (2015) afirma que, segundo Durkheim, o sagrado se compõe de um conjunto de crenças e ritos que formam certa unidade – religião, ou igreja quando as crenças religiosas são compartilhadas pelo grupo. Já o profano é a representação do que é cotidiano, mais comum, do que não se deve misturar com o sagrado, sob risco de torna-lo profano.

O fato do profano estar relacionado ao mundo, ao que está fora dos padrões religiosos, e até mesmo condenado por algumas religiões, não significa que seja algo ruim. Lima (2012) diz que:

Talvez algumas religiões possam ter uma visão negativa do mundo, mas não podemos generalizar. O próprio Jesus afirmou certa vez que não é o que vem de fora (do mundo) que torna o homem impuro e sim o que sai de dentro do homem, pois tudo o que Deus criou é bom. (LIMA, 2012, s.p.)

Durkheim ordena os fenômenos religiosos em duas categorias: as crenças – referentes aos estados de opinião, consistindo em representações, e ritos – rementem a determinados modos de ação, que consiste em preservar a separação entre o mundo sagrado e o profano e manter o fiel em contato com o sagrado. São os ritos que fortalecem a crença.

De acordo com Pinezi (2010), para Durkheim e Geertz a religião pode ser entendida como um universal em termos de estrutura, mas o sentido dela só pode ser apreendido nas particularidades de cada cultura ou de cada grupo social. Então, para compreender a

manifestação do sagrado ou o entendimento do que seria profano num determinado grupo faz-se necessário um trabalho etnográfico.

Vares (2015), por outro lado, afirma que para Durkheim as coisas sagradas são representações da vida social, e que diante disto não existem religiões que não são verdadeiras, pois todas respondem a condições de vida humana. Sendo assim, não podemos pensar na religião de forma isolada da vida social.

Conceituar o sagrado é algo muito complexo e delimitar se torna mais complexo ainda, tendo em vista a existência de inúmeros fatos sagrados em diversas religiões. De acordo com Eliade,

Esta heterogeneidade dos “fatos sagrados” começa por ser perturbante e acaba, pouco a pouco, por se tornar paralisante, pois se trata de ritos, de mitos, de formas divinas, de objetos sagrados e venerados, de símbolos, de cosmologias, de teogúmenos, de homens consagrados, de animais, de plantas, de lugares sagrados. (ELIADE, 1992, p.8)

Podemos relacionar ao sagrado não apenas à religião em si, mas também os símbolos diretamente ligados a ela, como: pão, vinho, cálice, fios de conta, ervas, bíblia, terreiro, igreja, etc.

antes de se tentar uma definição do fenômeno religioso convém saber de que lado será necessário procurar os fatos religiosos, e principalmente, dentre esses fatos, os que se deixam observar em “estado puro”, isto é, os que são “simples” e estão mais próximos de sua origem. Infelizmente, em parte nenhuma esses fatos são acessíveis; nem entre os “primitivos”, os menos civilizados. (Idem, p.7)

Ainda de acordo com Eliade, é sempre numa situação histórica que o sagrado se manifesta. Até as experiências místicas mais pessoais e mais transcendentais sofrem a influência do momento histórico. No entanto, certas hierofanias, segundo o mesmo, podem tornar-se multivalentes ou universalistas; outras permanecem locais e históricas, sendo inacessíveis a outras culturas.

Eliade baseia-se num conceito de sagrado por hierofanias, que seria a manifestação do sagrado, e que é sempre histórica. Para este, alguns símbolos que podem ser considerados profanos, como pedra e árvore, passar a ser considerados sagrados por se tratar de hierofania, ou seja, revelam algo que não é mais o objeto em si, mas o sagrado.

Ainda que certa classe de objetos possa receber o valor de uma hierofania, há sempre objetos, nesta classe, que não são investidos desse privilégio. Por exemplo, quando se fala no “culto das pedras”, isso não quer dizer que todas as pedras sejam consideradas como sagradas. [...] Essas pedras sagradas somente são veneradas na medida em que não são apenas simples pedras, mas hierofanias, isto é, algo que ultrapassa a sua condição normal de “objetos”. (ELIADE, 1992, p.19)

Podemos exemplificar através da observação das práticas em casas de Candomblé brasileiras, como hierofania, a veneração do “otá” ou “okutá”, uma pedra retirada da natureza, geralmente de rios, na qual a força sagrada do Orixá é “fixada” por meio de rituais religiosos. De acordo com Eliade, só se torna uma hierofania no momento em que deixou de ser um simples objeto profano e em que adquiriu uma nova dimensão: a da sacralidade.

No caso do Candomblé, podemos dizer que as documentações de que um historiador dispõe são: algumas referências encontradas nas notas dos que perseguiram a religião, reflexões extraídas a partir de histórias orais e algumas recordações conservadas nas tradições populares. O Candomblé é uma religião onde o sagrado é transmitido através da oralidade. De acordo com Prandi, influenciado por Bastide, o Candomblé pode ser definido como

uma espécie de instituição de resistência cultural, primeiramente dos africanos, e depois dos afro-descendentes, resistência à escravidão e aos mecanismos de dominação da sociedade branca e cristã que marginalizou os negros e os mestiços mesmo após a abolição da escravatura. Eram religiões de preservação do patrimônio étnico dos descendentes dos antigos escravos. (PRANDI, 2004, p.223)

Percebemos que o Candomblé é compreendido através de seu sistema cultural, fundamentado por histórias preservadas por uma herança africana, de descendentes. Sabemos que o Candomblé tem diversas nações, entre elas Ketu, Angola, Jeje, Efan, Tambor de Mina, Batuque, etc. Cada nação tem as suas singularidades e raízes. No entanto, não trataremos de nenhuma em específico. Falaremos do Candomblé de uma maneira geral, como marca da religiosidade afro-brasileira. Nesta religião a manifestação do sagrado se dá através dos ritos, cultos, adoração a natureza. O rito, o mito, também são considerados hierofanias, porque cada um deles revela uma modalidade do sagrado.

O método mais seguro é evidentemente o que considera e utiliza todos estes documentos heterogêneos, sem excluir nenhum tipo importante, e atenta simultaneamente para a questão dos conteúdos revelados por todas as hierofanias. (ELIADE, 1992, p.15)

Eliade ilustra as modalidades mais elementares do sagrado: hierofanias, cratofanias, mana. E descreve o mana como uma força misteriosa e ativa que alguns indivíduos possuem e geralmente almas de mortos e todos os espíritos.

Mas os objetos e os homens têm mana porque o receberam de determinados seres superiores, ou seja, porque participam misticamente do sagrado e na medida em que dele participam.[...] É uma força diferente das forças físicas, do ponto de vista qualitativo, e por isso se exerce de maneira arbitrária. (Idem, p.25)

No Candomblé, o espaço sagrado, do culto, abre espaço para a cultura com as suas danças e cantos.

A religião, durante os séculos XVI a XIX, era usada como um mecanismo de análise para comprovar inferioridade e superioridade. Esta análise se baseava em conceitos racistas que profanava a religião afro-brasileira. Atualmente a profanação que acontece é intencional por grupos neopentecostais, como veremos adiante.

As questões relacionadas ao sagrado e ao profano terão embates incansáveis, pois o que é considerado sagrado para alguns religiosos podem ser considerados profanos para religiosos que seguem outra vertente. E só se chegará a um lugar de harmonia quando o preconceito for deixado de lado. Podemos perceber esses casos de preconceito com o sagrado em alguns ambientes escolares, pontualmente alunos são impedidos de entrar com objetos sagrados de sua religião, como evidenciará uma das notícias sobre episódios de intolerância religiosa que compõe o corpus deste trabalho.

A aproximação com o sagrado está presente no ambiente escolar em festas sazonais, religiosas, como a Páscoa e o Natal, tradicionalmente datas marcadas pela cultura ocidental. Tal fato poderia caracterizar intolerância religiosa, visto que, em muitas escolas, não está presente no calendário escolar, o sagrado referente à cultura afro-brasileira. Comemorações como Páscoa e Natal são comuns e aceitas por toda comunidade escolar. Nestes casos, símbolos religiosos são privilegiados em relação a outros em um espaço que deveria ser laico. Os símbolos privilegiados são sempre das religiões dominantes. Acontece uma manipulação do sagrado no espaço escolar. E este sagrado é historicamente estruturado. Os limites entre o sagrado, a fé dos professores, dos diretores, e do restante da escola estão se diluindo. Fatos assim podem levar a discriminação de quem não tem o mesmo pertencimento religioso. O que pode explicar esta aproximação com o sagrado voltado para o catolicismo é que a nossa sociedade pauta-se na égide judaico-cristã e, portanto, a religião “oficial” no Brasil é o catolicismo. E, ainda, temos inúmeros conflitos em relação à inserção da disciplina de religião nas escolas públicas e demais escolas que não estejam atreladas à nenhuma religião. A laicização do Estado ainda é um grande problema.

Assim, a intolerância religiosa acaba tendo fundamentações mais profundas e, de fato, enraizadas nas práticas culturais. De algumas décadas para cá é que as discussões em torno desta temática tornaram-se constantes, especialmente diante dos inúmeros casos de violência e etc.

Destaca-se aqui que o sagrado se faz presente em escolas desde o período colonial onde os jesuítas controlavam a fé, além de promoverem catequização e contribuírem para a formação da elite. O sagrado era inseparável do ensino.

Existe o desrespeito em aceitar o pensamento de grupos de uma determinada religião, porém se não houver respeito se chegará a intolerância religiosa. Veremos posteriormente legislações que garantem a laicidade, no entanto, mesmo com a laicização o sagrado não desaparece.

### 1.3 – Intolerância x Diversidade Religiosa no Brasil

Antes de iniciar uma discussão sobre intolerância religiosa no Brasil vamos a sua definição,

(...) entende-se por “intolerância e discriminação baseadas na religião ou nas convicções” toda distinção, exclusão, restrição ou preferência fundada na religião ou nas convicções e cujo fim ou efeito seja a abolição ou o fim do reconhecimento, o gozo e o exercício em igualdade dos direitos humanos e das liberdades fundamentais. (ONU - Declaração sobre a eliminação de todas as formas de intolerância e discriminação fundadas na religião ou nas convicções *apud* ROCHA , 2013, p.107)

Silva *apud* Rocha (2011) acrescenta que a intolerância religiosa é

uma expressão que descreve atitudes fundadas nos preconceitos caracterizadas pela falta de respeito às diferenças de credos religiosos praticados por terceiros, podendo resultar em atos de discriminações violentas dirigidas a indivíduos específicos ou em atos de perseguição religiosa, cujo alvo é a coletividade. Essa perseguição religiosa vem, nas últimas décadas, configurando-se em verdadeira batalha espiritual, ameaçando os padrões de uma sociedade alicerçada na ética, na liberdade, na democracia e na cultura da paz. (ROCHA, 2011, p.148)

De acordo com Silva (2007), tolerância parte do princípio que devemos conviver com o outro exatamente porque temos diferenças. Este ainda afirma que um dos grandes desafios para a convivência social é dialogar com o diferente.

Etimologicamente, tolerar significa levar com paciência, suportar com indulgência, permitir o livre exercício de, suportar. Zvi Yavetz *apud* Mariano (2015, p.125) lembra que Goethe, sempre citado nas discussões sobre a insuficiência da tolerância, “considerava injurioso tolerar alguém e achava que a verdadeira virtude estava em reconhecer e respeitar o outro”. Há uma grande diferença entre tolerar e respeitar, percebemos isto quando constatamos que alguns

sinônimos da palavra tolerar são: aturar, aguentar, suportar. Suportar é o mesmo que resistir, então a pessoa que tolera religiões afro-brasileiras está se mantendo firme, está aguentando por um determinado tempo e/ou momento, diante de uma situação na qual considera desfavorável, uma situação que não aceita, mas está sendo obrigada por algum motivo a suportar. O que faz a pessoa tolerar religiões afro-brasileiras é a legislação vigente. Já o respeito está muito além da tolerância, o respeito é quando nos colocamos no lugar do próximo, quando consideramos a religião do outro tão importante quanto a nossa, sem nos sentirmos incomodados. Então, deixamos em evidência que no caso da luta contra intolerância religiosa não objetiva-se a tolerância, e sim o respeito a diversidade religiosa.

Tendo definido os termos, buscaremos refletir sobre a intolerância religiosa no Brasil e a sua construção histórica, resgatando a herança cultural e lembrando todo o processo da dominação europeia e exclusão dos minoritários.

O Brasil vem estruturando suas relações sociais, desde o período colonial, sobre uma organização social classista, escravocrata e patriarcal, ancorando-se, do ponto de vista ideológico, em uma moral conservadora e violenta. Desde o período escravocrata-senhorial, o indivíduo diferente em relação ao padrão dominante era tratado como inferior, sem capacidade intelectual e cultural, sem alma. (SILVA, 2009, p.125)

Pensaremos então na questão racial. A cor da pele, na época da colonização, era uma referência para identificar quem detinha o poder e quem era o subalterno, estabelecendo assim relações sociais e identidades de um povo. O domínio colonial era imposto a toda população. As histórias, crenças, culturas de índios e negros eram ignoradas para a construção de uma nova identidade forçada com traços europeus.

Na América, a idéia de raça foi uma maneira de outorgar legitimidade às relações de dominação impostas pela conquista. A posterior constituição da Europa como nova entidade depois da América e a expansão do colonialismo europeu ao resto do mundo conduziram à elaboração da perspectiva eurocêntrica do conhecimento e com ela à elaboração teórica da idéia de raça como naturalização dessas relações coloniais de dominação entre europeus e não-europeus. Historicamente, isso significou uma nova maneira de legitimar as já antigas idéias e práticas de relações de superioridade/inferioridade entre dominantes e dominados. Desde então demonstrou ser o mais eficaz e durável instrumento de dominação social universal, pois dele passou a depender outro igualmente universal, no entanto mais antigo, o intersexual ou de gênero: os povos conquistados e dominados foram postos numa situação natural de inferioridade, e conseqüentemente também seus traços fenotípicos, bem como suas descobertas mentais e culturais. Desse modo, raça converteu-se no primeiro critério fundamental para a distribuição da população mundial nos níveis, lugares e papéis na estrutura de poder da nova sociedade. Em outras palavras, no modo básico de classificação social universal da população mundial. (QUIJANO, 2005, p.118).

Vale ressaltar que essa dominação tinha um objetivo que era a escravidão, de forma organizada, para gerar mão de obra e produzir mercadorias para o mercado mundial. Clero e nobreza se uniram, pois se de um lado o “Rei” queria conquistar riquezas, a Igreja queria salvar almas e consolidar a hegemonia católica na América.

Não há como negar que a cultura europeia é predominante até os dias de hoje. Quando os europeus aqui chegaram, no século XVI, impuseram a sua cultura para o povo que aqui já habitava. A Igreja Católica, desde então, tinha grande influência política e social e era subordinada ao Estado. O catolicismo era a religião oficial e considerado como instrumento de dominação social. Eram criados mecanismos para uma conversão forçada dos povos indígenas e negros. O cristianismo tornou-se elemento de unidade, uma vez que, para garantir a unidade política, a Igreja deveria uniformizar a fé e a consciência. A atividade missionária, segundo Aranha (1996), facilita sobremaneira a dominação da metrópole e nessas circunstâncias a educação assume um papel de agente colonizador.

De acordo com Quijano (2005), os colonizados eram obrigados a aprender a cultura dos colonizadores em tudo que fosse útil para a reprodução da dominação, seja no campo da atividade material, tecnológica, e especialmente religiosa. A prática cristã no período colonial era mantida pelos governantes como forma de preservar a identidade da sua cultura, e deveria ser mantida por toda sociedade.

No período em que os jesuítas assumiram o papel pedagógico os índios eram catequizados e a fé era controlada. Inácio de Loyola, fundador da Companhia de Jesus, ressaltou a importância de conquistar as almas que estavam abandonadas além-mar e sem possibilidade de salvação, por não conhecerem o cristianismo. Os jesuítas foram missionários por excelência. Convém destacar que, para os missionários, evangelização e educação estavam intimamente ligados.

De acordo com Costa (2009), uma das estratégias era a evangelização das crianças indígenas, os curumins, pois estes poderiam ser usados na expansão do cristianismo por sofrerem menos a influência dos Pajés e dos costumes indígenas.

Essa dominação europeia envolve todo um processo político, cultural e social onde compreende-se que para seguir um modelo politicamente correto deve-se ter fé em um único Deus e deve ser considerado branco para a sociedade.

Podemos notar que no período colonial os índios eram catequizados, religiões eram perseguidas, em nome de Deus. E ainda hoje podemos perceber este mesmo tipo de discurso

bem como práticas intolerantes que são praticados em nome de Deus, e muitas vezes objetivando poder e busca de fiéis.

Os seguidores de toda e qualquer religião precisam urgentemente desenvolver o senso crítico da análise, do questionamento, a fim de que não sejam tratados como gado, conduzidos por corredores de cerca, ao matadouro de uma fé fanatizada e submetida a interesses outros que não os da melhoria do indivíduo, da sociedade, em seus mais variados reclames. (MEDRADO, 2009, p.302)

Ao longo de toda história judaico-cristã, Deus e Jesus são identificados com os padrões da cultura branca europeia.

Esse resultado da história do poder colonial teve duas implicações decisivas. A primeira é óbvia: todos aqueles povos foram despojados de suas próprias e singulares identidades históricas. A segunda é, talvez, menos óbvia, mas não é menos decisiva: sua nova identidade racial, colonial e negativa, implicava o despojo de seu lugar na história da produção cultural da humanidade. Daí em diante não seriam nada mais que raças inferiores, capazes somente de produzir culturas inferiores. Implicava também sua realocização no novo tempo histórico constituído com a América primeiro e com a Europa depois: desse momento em diante passaram a ser o passado. Em outras palavras, o padrão de poder baseado na colonialidade implicava também um padrão cognitivo, uma nova perspectiva de conhecimento dentro da qual o não-europeu era o passado e desse modo inferior, sempre primitivo. (QUIJANO, 2005, p.127).

A superioridade da classe dominante, os brancos, era justificada por condição religiosa e étnica. Os negros eram proibidos de expressar qualquer aspecto da sua cultura, sendo submissos aos colonizadores. Para preservar a sua cultura, os negros relacionaram as imagens de santos católicos com os deuses africanos e, assim, pareciam estar convertidos ao catolicismo, quando, na verdade, realizavam os cultos africanos secretamente.

Aqueles que não professassem a fé católica eram perseguidos de uma maneira cruel. Para catequizar os índios, por exemplo, valia de tudo, da doação de presentes ao uso de força física, para obrigar-los a assistirem as missas realizadas em solo brasileiro.

o catolicismo entendia que melhor seria para os negros serem batizados e escravizados do que ficarem pagãos e irem para o inferno. A igreja passava a ser então a salvação para os negros. Essa concepção se modernizou no seu discurso e nas suas práticas. Combater o culto ao demônio – presente na prática religiosa do outro – passou significar condição para a sua salvação. A salvação é só para aqueles que aceitam Jesus ao seu modo e à sua compreensão. Aos demais, o inferno. (ROCHA, 2012, p.476)

Como podemos perceber, a Igreja é, predominantemente eurocêntrica e discriminava índios e negros. Fato este que foi silenciado até bem pouco tempo. O Brasil é um país marcado

por desigualdades sociais, negros e índios eram discriminados do processo histórico e ainda buscavam a construção de um espaço.

De acordo com Rocha (1998), nos últimos anos os movimentos sociais tiveram avanços significativos no que diz respeito às especificidades de questões ou problemáticas abordadas. Surgiram ocupando o espaço de discussão de questões como identidade, valores culturais, valores religiosos, dentre outros tipos de discriminações. Ainda de acordo com este, para uma maior compreensão, organizações que, de modo explícito, aparecem nas lutas de combate ao racismo tem dois enfoques: o enfoque religioso e o enfoque político. Em todos os aspectos, negros e índios faziam parte do processo de exclusão.

O crescimento da consciência dos negros a respeito dos processos de exclusão, tanto na Igreja como em qualquer outro setor social, acabou fazendo com que estes descobrissem que existia um agravante chamado racismo e discriminação que piorava a situação dos negros no meio dos pobres. Desencadeia-se a partir daí um processo de formação de grupos negros específicos no interior da Igreja em cada lugar onde se podia perceber a existência de práticas discriminatórias.

A história da vida religiosa no Brasil está profundamente marcada por práticas de racismo, discriminação e exclusão do povo negro. (ROCHA, 1998, p.37)

Com o fim do período colonial e o início do período monárquico, a Constituição Imperial de 1824, passou a tolerar cultos não católicos, contanto que fossem domésticos, tendo em vista que o catolicismo continuava sendo a religião oficial.

Art. 5. A Religião Catholica Apostolica Romana continuará a ser a Religião do Imperio. Todas as outras Religiões serão permitidas com seu culto domestico, ou particular em casas para isso destinadas, sem fórma alguma exterior do Templo.

Percebemos então que a tolerância não é o suficiente, pois mesmo cultos não católicos sendo tolerados não eram livres. O respeito, como já vimos, vai além da tolerância. Respeitar é reconhecer o valor de cada religião, valorizar a diferença.

As leis aplicadas eram de dominação portuguesa, o que favorecia sempre a religião cristã e reprimia qualquer tipo de reunião e festas organizadas pelos negros, sendo qualquer prática religiosa associada a algo maléfico, demoníaco. Em 1830, de acordo com Silva (2009), o código criminal vigente no Império em seu artigo 276, punia a celebração, a propaganda ou o culto de confissão religiosa que fosse diferente da religião oficial, o catolicismo. As leis eram de interesse geral da elite, o que não é muito diferente na atualidade.

Em 15 de novembro de 1889 foi decretado o fim do Império e o início de uma nova forma de governo, a República, sendo o primeiro momento dessa República marcado pelos

Militares no poder. Como as legislações atendiam apenas à Monarquia, outras foram sendo decretadas, como o Decreto Nº 119-A, de 07 de janeiro de 1890, que proíbe a intervenção da autoridade federal e dos Estados federados em matéria religiosa, consagra a plena liberdade de cultos, extingue o padroado e estabelece outras providências, e decreta:

Art. 1º É prohibido á autoridade federal, assim como á dos Estados federados, expedir leis, regulamentos, ou actos administrativos, estabelecendo alguma religião, ou vedando-a, e crear differenças entre os habitantes do paiz, ou nos serviços sustentados á custa do orçamento, por motivo de crenças, ou opiniões philosophicas ou religiosas.

Art. 2º a todas as confissões religiosas pertence por igual a faculdade de exercerem o seu culto, regerem-se segundo a sua fé e não serem contrariadas nos actos particulares ou publicos, que interessem o exercicio deste decreto.

Art. 3º A liberdade aqui instituida abrange não só os individuos nos actos individuaes, sinão tabem as igrejas, associações e institutos em que se acharem agremiados; cabendo a todos o pleno direito de se constituirem e viverem collectivamente, segundo o seu credo e a sua disciplina, sem intervenção do poder publico.

Art. 4º Fica extincto o padroado com todas as suas instituições, recursos e prerogativas.

Art. 5º A todas as igrejas e confissões religiosas se reconhece a personalidade juridica, para adquirirem bens e os administrarem, sob os limites postos pelas leis concernentes á propriedade de mão-morta, mantendo-se a cada uma o dominio de seus haveres actuaes, bem como dos seus edificios de culto.

Art. 6º O Governo Federal continúa a prover á congrua, sustentação dos actuaes serventuarios do culto catholico e subvencionará por anno as cadeiras dos seminarios; ficando livre a cada Estado o arbitrio de manter os futuros ministros desse ou de outro culto, sem contravenção do disposto nos artigos antecedentes.

Com o Decreto supramencionado houve a liberdade de culto, que, de acordo com a legislação anterior, só era permitido no ambiente doméstico, ou particular em casas para isso destinadas. A partir de então o Estado passou a ser laico.

Ainda em 1890, foi promulgado o Código Penal, decretado pelo Chefe do Governo Provisório, o Marechal Manoel Deodoro da Fonseca. Decreto nº 847,

Capítulo II – Dos crimes contra a liberdade pessoal

Art. 179. Perseguir alguém por motivo religioso ou politico:

Pena de prisão celllular por um a seis mezes, além das mais em que possa incorrer.

Capítulo III – Dos crimes contra o livre exercicio dos cultos

Art. 185. Ultrajar qualquer confissão religiosa vilipendiando acto ou objecto de seu culto, desacatando ou profanando os seus symbolos publicamente:

Pena de prisão celllular por um a seis mezes.

Art. 186. Impedir, por qualquer modo, a celebração de ceremonias religiosas, solemnidades e ritos de qualquer confissão religiosa, ou perturba-a no exercicio de seu culto:

Pena de prisão celllular por dous mezes a um anno.

Art. 187. Usar de ameaças, ou injúrias, contra os ministros de qualquer confissão religiosa, no exercício de suas funções:

Pena de prisão celular por seis meses a um anno.

Art. 188. Sempre que o facto for acompanhado de violencias contra a pessoa, a pena será augmentada de um terço, sem prejuizo da correspondente ao acto de violência praticado, na qual tambem o criminoso incorrerá.

Prisão celular é o mesmo que privação da liberdade, pena cumprida em regime fechado. Houve uma necessidade de elaboração na Constituição Federal, sendo assim foi decretada e promulgada a Constituição de 1891. Neste período da Primeira República finalmente foi garantido o direito à liberdade religiosa, com esta nova Constituição.

Artigo 11: inciso II - é vedado aos Estados, como a União estabelecer, subvencionar ou embaraçar o exercício de cultos religiosos.

Artigo 72, § 3º - a Constituição assegura a brasileiros e a estrangeiros residentes no país a inviolabilidade dos direitos concernentes à liberdade, à segurança individual e à propriedade, no termo seguinte: todos os indivíduos e confissões religiosas podem exercer pública e livremente o seu culto, associando-se para esse fim e adquirindo bens, observadas as disposições do direito comum.

Zveiter (2009) problematiza o Artigo 72:

Todavia, a dificuldade aparece quando alguns – em razão de suas idiosincrasias – se consideram mais “livres” que os outros e resolvem submeter as vontades dos demais às suas próprias vontades. A isto chamamos intolerância.

Por ser o Candomblé uma religião com um histórico de perseguição e discriminação, fiéis de outros segmentos religiosos se apropriam desta história para dar continuidade a discriminação e rotular adeptos de religião de matriz afro-brasileira. Esta perseguição, discriminação e associação ao que é maligno são características comportamentais de grupos neopentecostais que proferem sua forte aversão.

Percebemos que a liberdade religiosa foi concedida em 1891, mas somente em 1940, com o Código Penal Brasileiro, que a discriminação é considerada crime, como garante o art. 140, § 3º (Redação dada pela Lei nº 10.741, de 2003):

injuriar alguém, ofendendo-lhe a dignidade ou o decoro, se a injúria consiste na utilização de elementos referentes a raça, cor, etnia, religião, origem ou a condição de pessoa idosa ou portadora de deficiência, a pena é reclusão de um a três anos e multa.

Ainda de acordo com o Código Penal Brasileiro, título V, Capítulo I, dos crimes contra o sentimento religioso, em seu artigo 208, tem-se a seguinte redação: Ultraje a culto e impedimento ou perturbação de ato a ele relativo

Art. 208 - Escarnecer de alguém publicamente, por motivo de crença ou função religiosa; impedir ou perturbar cerimônia ou prática de culto religioso; vilipendiar publicamente ato ou objeto de culto religioso:

Pena - detenção, de um mês a um ano, ou multa.

Parágrafo único - Se há emprego de violência, a pena é aumentada de um terço, sem prejuízo da correspondente à violência.

Contudo, nesta mesma legislação, em seu artigo 284, diz:

Art. 284 - Exercer o curandeirismo:

I - prescrevendo, ministrando ou aplicando, habitualmente, qualquer substância;

II - usando gestos, palavras ou qualquer outro meio;

III - fazendo diagnósticos:

Pena - detenção, de seis meses a dois anos.

Parágrafo único - Se o crime é praticado mediante remuneração, o agente fica também sujeito à multa.

O curandeirismo, de acordo com Código Penal Brasileiro de 1940 em seu Capítulo III, é considerado crime contra a saúde pública. Se por um lado esta legislação considera crime a discriminação religiosa, por outro lado o curandeirismo era considerado crime, o que é um paradoxo devido algumas religiões servir-se de ervas para a cura de algumas doenças. Esta incoerência faz transparecer um preconceito que ainda encontra-se enraizado.

Em 1948, a Organização das Nações Unidas (ONU) aprovou a Declaração Universal dos Direitos Humanos. Este documento é um marco na história dos direitos humanos, sendo elaborada por representantes de diferentes origens jurídicas e culturais de várias regiões do mundo. Ela estabelece, pela primeira vez, a proteção universal dos direitos humanos. Em seu artigo 18, diz:

Todo o homem tem direito à liberdade de pensamento, consciência e religião; este direito inclui a liberdade de mudar de religião ou crença e a liberdade de manifestar essa religião ou crença, pelo ensino, pela prática, pelo culto e pela observância, isolada ou coletivamente, em público ou em particular.

A Constituição de 1967 tem em seu preâmbulo: “O Congresso Nacional, invocando a proteção de Deus, decreta e promulga a seguinte Constituição do Brasil”. Há menção de Deus, também, no preâmbulo da Constituição de 1946 e 1988. Esta introdução que consta em algumas legislações ainda são marcas deixadas pelo colonialismo, transparecendo que a religião católica ainda é dominante no Brasil, ignorando a diversidade religiosa.

Na Constituição de 1967, o artigo 150, §1º, afirma que todos são iguais perante a lei, sem distinção, de sexo, raça, trabalho, credo religioso e convicções políticas. O preconceito de raça será punido pela lei.

Já na Constituição de 1988, em seu Título II: Dos direitos e garantias fundamentais, Capítulo I: Dos direitos e deveres individuais e coletivos;

Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes:

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 a suas liturgias.

Apesar da promulgação da Constituição de 1988, a intolerância religiosa/racial tem sido praticada até a atualidade, mesmo com todas as Leis prevendo punições, caracterizando crime. De acordo com o art.19, inciso I, desta Constituição,

É vedado à União, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios:

I- estabelecer cultos religiosos ou igrejas, subvencioná-los, embaraçar-lhes o funcionamento ou manter com eles ou seus representantes relações de dependência ou aliança, ressalvada, na forma da lei, a colaboração de interesse público;

A manifestação da intolerância é constante, mas o que se apresenta com maior problemática social é a intolerância com relação à questão étnica e religiosa, e estas caminham lado a lado, pois a religião mais perseguida é a de cultura negra, sendo assim a intolerância religiosa contra as religiões de matrizes africanas podem constituir uma expressão de racismo.

Como bem explica Rocha (2011), usa-se o termo “religiões de matrizes africanas” para designar as práticas religiosas desenvolvidas pelos negros no Brasil.

Quando se fala de “religiões de matrizes africanas”, não se está fazendo distinção entre os pertencimentos vinculados às tradições, sejam elas ketu, jêje, nagô, nação ou angola, nem tampouco distinção entre candomblé, batuque, tambor e umbanda. Isto porque a intolerância é generalizada, estendida a todos os que professam as religiões dos orixás, cujo rótulo ou estigma passou a ser naturalizado nas relações sociais como *os macumbeiros*. (ROCHA, 2011, p.147).

Esta intolerância, homogênea, advém de uma conduta racista, preconceituosa, baseada em ideologias do passado, sobretudo ideologias europeias e católicas que afirmavam durante o período colonial que toda “religião dos negros” seria maligna, impura. Esta afirmação ainda se faz presente no imaginário de alguns fiéis religiosos.

E esta intolerância religiosa faz com que muitos adeptos da religião neguem seu pertencimento religioso.

(...) a intolerância não é apenas o instrumento fácil do inimigo, ela é o inimigo. Ela nega toda a riqueza veiculada pela linguagem. Quando a linguagem fracassa, é a violência que a substitui. A violência é a linguagem daquele que não se exprime mais pela palavra. A violência é também a

linguagem da intolerância, que gera ódio. Em religião, o ódio esconde a face de Deus. Em política, o ódio destrói a liberdade dos homens. No campo das ciências, o ódio está a serviço da morte. Em literatura, ele deforma a verdade, desnaturaliza o sentido da história e encobre a própria beleza sob uma grossa camada de sangue e de feiúra. Insidioso, dissimulado, o ódio insinua-se na linguagem, como no olhar, para perturbar as relações entre um homem e o outro, uma comunidade e a outra, um povo e o outro. (WIESEL *apud* SANCOVSKY, 2009, p.112)

Em 1989, a Lei 7716 conhecida como a Lei de Caó, veio penalizar os crimes de raça ou cor. No entanto, o artigo primeiro desta Lei foi revogado pela Lei 9.459/97 e passou a ter a seguinte redação:

Art. 1º Serão punidos, na forma desta Lei, os crimes resultantes de discriminação ou preconceito de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional.

A referida legislação não especifica raça e religião, contudo negros e adeptos de religiões afro-brasileiras são os que mais sofrem com práticas preconceituosas. Podemos perceber que o preconceito racial iniciou com a escravidão, quando negros eram inferiorizados. No entanto, somente após cem anos da abolição que foi sancionada uma lei com poder coercitivo para discriminação e preconceito. Talvez nesse momento pensou-se na necessidade de ter uma outra visão diante do preconceito e das desigualdades sofridas pelos negros.

Podemos perceber que os grupos dominantes são os mais intolerantes, como é o caso dos europeus católicos no período colonial, e dos neopentecostais na atualidade, que predominam com grande influência sobre grande parte da sociedade. Com o crescimento das Igrejas Neopentecostais, em especial a Igreja Universal do Reino de Deus, que cresceu demograficamente, conquistou espaço na política, tem grande influência social e poder, a Igreja Católica sofreu um declínio. Nitidamente, as religiões de matrizes africanas continuam sendo perseguidas, mas, com o avanço das legislações, os opressores não contam com a ajuda judiciária, nem com perseguições policiais, fato este que muda o cenário da intolerância religiosa. De acordo com Sancovsky (2009), a mentira, os falsos discursos, fazem parte da legitimidade do projeto intolerante sobre o outro. Ainda de acordo com esta, o discurso intolerante manipula o real a seu favor e erige diversos mitos sociais, políticos ou religiosos.

Na prática, há que se desenvolver uma nova cultura e uma nova sociabilidade, em que o valor da diferença seja reconhecido e tomado como riqueza da diversidade humana. Esse seria um percurso rumo à construção de uma nova sociedade radicalmente livre, democrática, sem desigualdades ou discriminações, seja por classe, raça, etnia, gênero, orientação/expressão

sexual, origem geográfica, condição física/mental ou religião. (SILVA, 2009, p.130)

Embora o ideal de uma sociedade seja uma sociedade democrática, igualitária em seus direitos, não podemos jamais esquecer que esta sociedade é, ainda hoje, representada pela elite, branca, cristã, e seus privilégios são assegurados. Continuando o pobre, o negro, adepto da religião de matriz africana como subalterno<sup>2</sup>.

Para Silva (2007), há nos textos bíblicos histórias de intolerância religiosa, a partir das quais entende-se que o cristianismo existe com exclusividade e o monoteísmo é pregado como a única verdade. Dando continuidade ao seu pensamento, este afirma que a busca da tolerância e do diálogo não deve ser fundamentada em textos sagrados, e sim no direito à liberdade de expressão e no respeito como valores de caráter universal. Já Sant'Ana (2005, p.44), diz que “ideólogos e religiosos, a serviço de interesses econômico e colonialistas da Idade Média, adequaram as afirmações bíblicas aos seus interesses”.

A intolerância religiosa se tornou uma prática preocupante, a ponto de se criar uma comissão para combatê-la, conhecida como CCIR (Comissão de Combate à Intolerância Religiosa). Essa comissão é formada por umbandistas, candomblecistas, espíritas, judeus, católicos, muçulmanos, malês, bahá'ís, hare Krshnas, budistas, ciganos, wiccanos, seguidores do Santo Daime, evangélicos, ateus e agnósticos. Também são membros da Comissão o Tribunal de Justiça do Rio de Janeiro, o Ministério Público e a Polícia Civil. Tendo sido criada em março de 2008, a referida comissão vem organizando caminhadas em defesa da liberdade religiosa desde então. Cabe ressaltar que embora a caminhada seja contra intolerância religiosa não objetiva a tolerância, mas mostrar a diversidade religiosa, representada por seus adeptos, e mostrar a existência desta intolerância, que vem acontecendo frequentemente, a fim de garantir o direito à liberdade religiosa e respeito. Em 2012 foi criado o CEPLIR – Centro de Promoção da Liberdade Religiosa e de Direitos Humanos, coordenado pela Superintendência de Direitos Individuais, Coletivos e Difusos da Secretaria de Estado da Assistência Social e Direitos Humanos (RJ), tendo como objetivo a defesa, garantia e promoção dos direitos humanos e de expressão da liberdade de crença e filosofia de indivíduos e instituições religiosas e comunidades tradicionais.

Mesmo com o avanço das legislações, os direitos de crença são notoriamente violados em um país constitucionalmente laico há mais de 100 anos. A intolerância religiosa se apresenta tanto com agressões verbais como físicas.

---

<sup>2</sup> No capítulo 2, subcapítulo 2.2., aprofundaremos o conceito de subalterno relacionando com o ambiente escolar.

Charon *apud* Rocha (2012) diz que a discriminação é aprendida no cotidiano da vida, nos processos de interação social. Ou seja, começa nos grupos sociais do qual a pessoa faz parte, sendo o primeiro grupo social de uma pessoa a família. Daí por diante, a escola, instituições religiosas, etc.

Silva, Vagner (2015) recolheu informações sobre casos de intolerância religiosa publicadas na imprensa e na literatura acadêmica nos últimos anos. Essas informações foram sintetizadas e classificadas segundo o seguinte critério:

1. ataques feitos no âmbito dos cultos das igrejas neopentecostais e em seus meios de divulgação e proselitismo;
2. agressões físicas *in loco* contra terreiros e seus membros;
3. ataques às cerimônias religiosas afro-brasileiras realizadas em locais públicos ou aos símbolos dessas religiões existentes em tais espaços;
4. Ataques a outros símbolos da herança africana no Brasil que tenham alguma relação com as religiões afro-brasileiras;
5. Ataques decorrentes das alianças entre igrejas e políticos evangélicos, e finalmente;
6. As reações públicas (políticas e judiciais) dos adeptos das religiões afro-brasileiras. (SILVA, 2015, p.10)

Esses critérios podem ser percebidos constantemente nas práticas intolerantes. O primeiro critério mencionado, que são os ataques no âmbito de cultos e em seus meios de divulgação, atingem um grande público, pois os meios de comunicação que as igrejas neopentecostais utilizam são de fácil acesso. Os jornais são distribuídos gratuitamente nas portas das igrejas, os programas televisivos são transmitidos por diversas emissoras, etc. As agressões físicas, os ataques e até mesmo as agressões verbais são consequências do que é proferido na mídia e nos cultos.

Vale recordar que as religiões mediúnicas – o espiritismo, a umbanda e sobretudo o candomblé – foram durante muito tempo vítimas de preconceitos, perseguições, e ataques, muitas vezes desencadeados pelas autoridades policiais com a anuência da Igreja Católica, em razão de um discurso racista e etnocentrista construído sobre elas. E quando se imaginava que este fantasma havia passado, eis que surgem “novos inimigos muito mais decididos e dispostos a expulsá-los do cenário religioso, contendores que fazem da perseguição às crenças afro-brasileiras um ato de fé, no recinto fechado dos templos como no ilimitado e público espaço da televisão e do rádio”. (PRANDI *apud* SILVA, 2015, p.48-49)

Estes novos inimigos, citados por Prandi, estão especialmente vinculados às Igrejas Neopentecostais. O intolerante se coloca na situação de superior ao outro que sofre a agressão. No caso da prática de intolerância religiosa, o agressor pode se sentir superior por sua condição social e étnica. Podemos constatar, no caso da Igreja Universal do Reino de Deus – IURD, até mesmo em seus programas televisivos, que a condição econômica é muito visada. Enfatiza-se a condição financeira, reiterando que a pessoa/fiel à religião terá ascensão social e uma vida próspera. Por outro lado, divulga-se a expulsão dos “encostos”, no geral, referências às

entidades de religiões de matrizes africanas, são o mal e atrapalham a vida da pessoa. Esses tipos de programas induzem seus fiéis a serem intolerantes. Com isso, podemos perceber que a elite continua impondo os seus valores. O crescimento das religiões neopentecostais, principalmente nos meios de comunicação, é uma forma eficaz para disseminar a intolerância religiosa.

Ressalte-se que, embora as igrejas neopentecostais sejam as que mais atacam as religiões afro-brasileiras, praticando a intolerância religiosa, estas também têm seus pontos positivos quando acolhem seus fiéis, acolhem as pessoas que vão buscar uma resposta em Deus, auxiliam no resgate e amparo de moradores de rua, realizam doações para pessoas carentes, etc. Nestas igrejas, há também trabalhos de restauração para dependentes químicos, integração de ex detentos, além da presença de alguns membros como missionários em presídios e comunidades. No entanto, não podemos perder de vista que estas ações sociais vislumbram, muitas vezes, um projeto de poder.

O problema que nos leva a crer e enfatizar os pontos negativos, afirmando serem as igrejas neopentecostais as que mais disseminam a intolerância religiosa é que na maioria das vezes esta ação missionária em presídios resulta na conversão religiosa de alguns detentos, que quando retornam para a comunidade, expulsam praticantes de religiões afro-brasileiras. Tal fato aconteceu, por exemplo, em 2010, na comunidade do Amor, no Complexo do Lins. De acordo com Soares (2013), em reportagem publicada no jornal *O Globo*, “os traficantes da favela, frequentadores de igrejas evangélicas, não toleravam a macumba”.



**Figura 1**

**Fonte:** Jornal O Globo, 2013.

**Disponível em:** <http://oglobo.globo.com/rio/traficantes-proibem-candomble-ate-roupa-branca-em-favelas-9892892>

Segundo a filha de santo, não identificada na reportagem, ser do candomblé neste local é proibido.

Já há registros na Associação de Proteção dos Amigos e Adeptos do Culto Afro-Brasileiro e Espírita de pelo menos 40 pais e mães de santo expulsos de favelas da Zona Norte pelo tráfico. Em alguns locais, como no Lins e na Serrinha, em Madureira, além do fechamento dos terreiros, também foi proibido o uso de colares afros e roupas brancas. De acordo com quatro pais de santo que passaram pela situação e foram ouvidos pelo jornal “Extra”, o motivo das expulsões é o mesmo: a conversão dos chefes do tráfico a denominações evangélicas. (SOARES, 2013)

Estas atitudes reforçam a ideia de que as igrejas neopentecostais manipulam alguns de seus fiéis, os quais acreditam que mesmo sendo intolerantes, estão praticando uma boa ação em nome de Deus.

Por outro lado, a crítica à intolerância religiosa foi tema de charge criada pelo cartunista Vitor Teixeira sobre os Gladiadores do Altar, da Igreja Universal do Reino de Deus.



**Figura 2**  
**Imagem:** Vitor Teixeira

Esta charge, divulgada primeiramente no Facebook, logo já estava disponível em várias fontes midiáticas. De acordo com Cimino (2015) em notícia publicada no *UOL*, o cartunista foi pressionado pela assessoria jurídica da IURD para retirar de sua página a charge

que, segundo esta, incita a intolerância religiosa. Em sua defesa, o cartunista alegou que a charge era uma crítica aos Gladiadores do Altar e diz, ainda, que a imagem de uma mãe de santo foi usada devido ao tratamento que a igreja dá às religiões de matrizes africanas. Vitor Teixeira ainda, disse em entrevista para *UOL*: "Quando vi os vídeos daqueles gladiadores, pensei que, se existia um grupo que seria alvo deles, certamente seriam as religiões africanas, que já são atacadas em seus cultos".

Fernandes *apud* Mariano (2015, p.133), afirma que, de acordo com a pesquisa Novo Nascimento<sup>3</sup>, realizada pelo Iser (Instituto de estudos da religião) em 1994, comprova que nada menos que 95% dos evangélicos do Grande Rio consideram a Umbanda e o Candomblé religiões demoníacas. Ao que parece, as Igrejas Neopentecostais estão muito mais preocupadas com as sessões de descarrego, nas quais os demônios são expulsos, do que com o ensinamento da palavra de Deus, do respeito ao próximo. Tal motivação os leva “delimitar” o alcance de um dos principais ensinamentos do evangelho segundo João 13:34, 35: “Um novo mandamento vos dou: que vos ameis uns aos outros; assim como Eu vos amei; que dessa mesma maneira tenhais amor uns para com os outros. Através deste testemunho todos reconhecerão que sois meus discípulos: se tiverdes amor uns pelos outros.”

Ao comparar as religiões de matrizes africanas com o Kardecismo, Mariano explica,

Comparadas ao kardecismo, as religiões de matrizes afro-brasileiras, reconhecidamente, gozam de baixo prestígio social, logram menor aceitação social, são compostas por indivíduos com menor renda e escolaridade e, em parte por isso, detêm, como se tem observado nas últimas décadas, baixa capacidade de defesa e reação frente à demonização e animosidade pentecostal. (MARIANO, 2015, p.140)

Mariano, continua sua explicação sobre a intolerância religiosa contra as religiões afro-brasileiras:

Uma das razões pelo baixo prestígio e da menor aceitação social dessas religiões reside no fato de que as entidades afro-brasileiras – em especial exus e pombagiras – bem como os transes, os ebós, os despachos, o uso de charutos e bebidas alcoólicas e o sacrifício ritual de animais foram, ao longo de boa parte da história brasileira, identificados como a magia negra, a feitiçaria e com a intervenção maléfica de espíritos demoníacos sobre as pessoas. Heranças do passado escravista e da satanização católica contra grupos afros, suas entidades, crenças e práticas religiosas, tais estigmas e preconceitos continuam vivos e fortes [...]. (Idem, p.140)

Com base nas histórias de intolerância que atravessam a história do nosso país, os paradigmas referentes ao preconceito fortalecem e acabam servindo de justificativa para os

---

<sup>3</sup> Pesquisa desenvolvida pelo ISER nos anos 90, sobre “os evangélicos em casa, na igreja e na política”.

ataques. Por outro lado, atualmente, as notícias ganham grande repercussão na internet fazendo com que um grande número de pessoas tome conhecimento.

Para uma grande parte de neopentecostais, os fiéis de outras religiões sempre serão um estranho, um possível “inimigo” que deverá ser arrebanhado para conseguir a salvação e se libertar do mal, principalmente quando se trata de um “macumbeiro”, como são chamados popularmente os adeptos da Umbanda e Candomblé.

Sempre com a intenção de arrebanhar mais fiéis, líderes de igrejas neopentecostais vêm criando estratégias que curiosamente, aproveitam determinados símbolos e rituais das religiões de matrizes africanas, exemplo disto é a notícia publicada no portal de notícias *Gospel Prime*, por Jarbas Aragão, em 2015, que informa que baianas evangélicas rebatizaram o acarajé dando o nome de “bolinho do Senhor”, que, de uma certa forma procura se desvincular do Orixá Iansã, o qual este alimento é oferecido e, conseqüentemente da cultura negra.

Dia 21 de janeiro é o dia nacional de combate à intolerância religiosa, principalmente com relação às de matrizes africanas. O motivo desta data se deu pelo falecimento da Iyalorixá Gildásia Santos, em 2000, conhecida como Mãe Gilda. Foi divulgado que o motivo do falecimento foi um infarto fulminante, ocasionado após ter sido agredida por sua opção religiosa. Esta teve seu terreiro invadido duas vezes por membros de Igrejas Evangélicas e teve sua foto publicada no jornal da IURD, em 1999, com o título “Macumbeiros charlatões lesam o bolso e a vida de clientes”.



**Figura 3**

Fonte: Jornal Folha Universal, 1999.

O jornal *Folha Universal* publicou a foto de Mãe Gilda, com uma tarja preta sobre os olhos. A publicação ocorreu em 1999, na edição de 26 de setembro a 02 de outubro, e afirmava que estava crescendo no país um “mercado de enganação”. De acordo com Lopes (2008), a foto da Mãe de Santo foi divulgada na revista *Veja*, publicada em 1992, em uma notícia sobre a participação da mãe-de-santo em uma manifestação a favor do *impeachment* do presidente Fernando Collor de Mello, conhecida como “Fora Collor” na década de 90. A matéria do jornal da IURD, além de expor a líder religiosa com sua imagem divulgada, ataca a religião afro-brasileira e põe em dúvida sua credibilidade. Rego (2008) diz que alguns fiéis interpretaram que Mãe Gilda havia se convertido e estaria pregando contra a sua religião; outras pessoas sentiram-se no direito de atacar diretamente a casa da líder religiosa, agredindo esta fisicamente e verbalmente, além de quebrar objetos sagrados. Com toda esta situação criada pela IURD, Mãe Gilda não suportou aos ataques e veio a falecer. Por uso indevido da imagem e danos morais, a IURD foi condenada em primeira instância, a indenizar a família da Iyalorixá, além de ter sido obrigada a publicar a sentença na capa do jornal *Folha Universal* por duas tiragens consecutivas.

Podemos perceber, na capa do jornal, a informação de que a *Folha Universal* é um jornal a serviço de Deus, o que muitos fiéis repetem quando praticam ações intolerantes. Outro fato que chama a atenção na capa do periódico é a seguinte afirmação: “a cada dia cresce no Brasil o número de pessoas que prometem curar, conseguir emprego e resolver problemas sentimentais de formas milagrosas, em um prazo que não dura mais do que sete dias”. A ironia está no fato de que esse “sucesso” é também prometido nos cultos da Igreja Universal, embora sem a determinação de um prazo específico.

Por seu lado, as religiões afro-brasileiras vêm buscando estratégias a fim de chamar a atenção para a gravidade da intolerância religiosa e promulgar o respeito pela diversidade. Uma das estratégias é a caminhada contra a intolerância, buscando um apoio no movimento ecumênico, uma vez que as religiões supracitadas não são as únicas atacadas, embora com mais intensidade. Um exemplo de ataque a outras religiões foi o episódio que ficou conhecido como o “chute na santa”, no qual um pastor chutou a imagem da Nossa Senhora Aparecida, em 12 de outubro de 1995, atacando assim a religião católica em um programa televisivo. Além do chute, o bispo da Igreja Universal a insultou verbalmente. Este caso ganhou grande repercussão, e é lembrado até hoje, sendo noticiado por vários meios de comunicação. Por ser o Catolicismo uma religião de referência no Brasil, a Igreja Universal acabou sendo mais questionada pelas atitudes agressivas e vilipendiosas. Até então nenhum outro caso de intolerância religiosa por parte da Igreja Universal teve tamanha repercussão.

A Igreja Universal do Reino de Deus, fundada em 1977, por Edir Macedo, vem crescendo cada vez mais, de maneira assustadora. Com um número expressivo de fiéis, a Igreja ainda conta com uma emissora de TV, programas em rádios, jornais, edita revistas, e, ainda, através de Pastores e outros fiéis, estão presentes na política, ocupando cada vez mais espaços e ganhando mais poder. Se antigamente as religiões afro-brasileiras eram perseguidas pelo catolicismo, hoje podemos perceber que essa perseguição é desencadeada pelas igrejas neopentecostais, em especial pela Igreja Universal do Reino de Deus.

Para Silva, Vagner (2015), no que se refere às entidades afro-brasileiras, a IURD não as nega, mas muda o seu significado. Mostra para seus fiéis que estas entidades existem, mas que tem o poder sobre elas, pois seria incoerente dizer para uma pessoa, que durante anos, “recebeu” um determinado guia, que tais coisas não existem. Ou, como já vimos anteriormente, coloca a culpa nas entidades por um mal que pode ter acontecido na vida da pessoa.

Embora a Igreja Católica, por um longo tempo, tenha reprimido as religiões afro-brasileiras, desqualificando-as e classificando-as como uma religião demoníaca, após o Concílio Vaticano II<sup>4</sup>, começou a mudar a sua postura perante outras religiões, adotando o ecumenismo e o diálogo inter-religioso.

De acordo com os dados do IBGE de 1872 a 2010, a população por religião no Brasil se declarava da seguinte maneira:

Período	Católica	Evangélica	Espírita	Sem Religião
1872	9.902.712	-	-	-
1890	14.179.615	143.743	-	7.257
1940	39.177.880	1.074.857	463.400	189.304
1950	48.558.854	1.741.430	824.553	412.042
1960	65.329.520	2.824.775	977.561	388.126
1970	85.472.022	4.814.728	1.178.293	715.056
1980	105.861.113	7.885.846	1.538.230	2.252.782
1991	122.366.692	13.189.284	2.292.819	7.542.246
2000	124.980.132	26.184.941	2.262.401	12.876.356
2010	123.280.172	42.275.440	3.848.876	15.335.510

<sup>4</sup> Considerado o acontecimento mais importante da igreja católica. De acordo com a Arquidiocese do Rio de Janeiro a intenção seria por uma preocupação pastoral, ou seja, ações da igreja católica no mundo. O Concílio Vaticano II, nas palavras do beato João XXIII, foi convocado para “oferecer uma possibilidade de suscitar, em todos os homens, pensamentos e propósitos de paz: provenientes das realidades espirituais e sobrenaturais da inteligência e da consciência humana, iluminadas e guiadas por Deus, criador e redentor da humanidade”. No todo foram gerados dezesseis documentos, dentre estes a declaração *Dignitatis Humanae*, que trata da questão da liberdade religiosa.

Entende-se por espírita nesta tabela os adeptos ao Candomblé, Umbanda, Kardecismo, dentre outras que não são consideradas católicas ou evangélicas.

Podemos perceber que, em 1872, quando a religião oficial do Estado era o catolicismo e todos os colonos eram obrigados a serem católicos nenhuma pessoa se declarou de outra religião a não ser esta. A partir de 1889, quando o país se tornou constitucionalmente laico, as outras religiões começaram a ser declaradas e ao espiritismo sempre coube um número inferior. Sendo a minoria, os espíritas sofrem com o processo de exclusão social.

Altmann (2012) diz que o censo demográfico coleta dados que permitem o conhecimento do cenário religioso da população, e que, embora o Estado seja laico, essa é preocupação legítima. Essa coleta permite uma melhor compreensão da sociedade. No censo demográfico dos anos 2000 e 2010, as religiões Umbanda e Candomblé foram classificadas separadamente da religião considerada espírita. Talvez esta separação tenha ocorrido por mais pessoas terem se declarado como adeptas de religiões afro-brasileiras, o que as desvincula das demais religiões espíritas.

Analisando a coleta de dados dos censos de 2000 e 2010, referentes à proporção de pessoas por grupos de religião, conseguimos os seguintes registros: em 2000, 73,6% declararam ser católicos, 15,4 % declararam ser evangélicos, 1,3% declararam ser espíritas, 0,3% declararam ser umbandistas e candomblecistas, e 7,4% declararam não ter religião. Já em 2010, 64,6% declararam ser católicos, 22,2% declararam ser evangélicos, 2,0% declararam ser espíritas, 0,3% declararam ser umbandistas e candomblecistas, e 8,0% declararam não ter religião. De acordo com estes dados, percebemos uma redução no percentual de católicos e um crescimento de evangélicos. Comparando com o censo realizado em 1970 o declínio de católicos foi considerável, tendo em vista que neste ano o percentual era de 91,8%.

Não é novidade que desde sempre adeptos de religiões de matrizes africanas formam um grupo minoritário, no entanto não podemos considerar com precisão os dados numéricos registrados no Censo. É fato que os números de evangélicos vem crescendo cada vez mais, no entanto, religiões de matrizes africanas continuam sendo invisibilizadas. De acordo com Rocha (2013), percebe-se que não se trata de uma negação da religiosidade africana pelos negros, mas sim de uma não explicitação. Nestes casos devemos analisar de que maneira é realizada a coleta de dados para o Censo, pois, ainda de acordo com Rocha (2013), o que não é explicitado pode passar despercebido nos contextos de opressão, é como se não existissem. Neste contexto, o Censo pode não dar conta de mostrar a realidade brasileira no que diz respeito a religiosidade, sobretudo a religiosidade de matriz africana.

Diante de todo esse processo histórico, vamos refletir, mais adiante, sobre a educação que vem sendo oferecida aos alunos que são adeptos de religiões afro-brasileira e sobre a implementação da Lei 10.639/2003, que fala sobre a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no Currículo Escolar.

## 2. COTIDIANO ESCOLAR E AS QUESTÕES DE MATRIZES AFRICANAS

A sociedade brasileira, infelizmente, ainda é marcada por comportamentos classistas e racistas. O modelo de cultura a ser seguido ainda é o do homem, branco, europeizado e cristão. Dentro dessa perspectiva, os negros continuam sendo vitimados pela opressão de várias ordens.

Como bem explica Oliveira e Candau (2010), passamos de um processo do colonialismo para uma colonialidade, uma espécie de colonialismo moderno.

O colonialismo denota uma relação política e econômica, na qual a soberania de um povo está no poder de outro povo ou nação, o que constitui a referida nação em um império. Diferente desta ideia, a colonialidade se refere a um padrão de poder que emergiu como resultado do colonialismo moderno, mas em vez de estar limitado a uma relação formal de poder entre dois povos ou nações, se relaciona à forma como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas se articulam entre si através do mercado capitalista mundial e da ideia de raça. Assim, apesar do colonialismo preceder a colonialidade, a colonialidade sobrevive ao colonialismo. Ela se mantém viva em textos didáticos, nos critérios para o bom trabalho acadêmico, na cultura, no sentido comum, na auto-imagem dos povos, nas aspirações dos sujeitos e em muitos outros aspectos de nossa experiência moderna. Neste sentido, respiramos a colonialidade na modernidade cotidianamente. (TORRES *apud* OLIVEIRA, 2010, p.18).

Embora nosso país seja impregnado por esta colonialidade moderna, alguns grupos sociais não se conformam com a desigualdade social e lutam por mudanças, a partir das quais a cultura afro-descendente possa ser valorizada e a identidade reafirmada. Com a luta dos movimentos sociais negros o interesse pela história negra foi ganhando força. Seria uma outra versão da história já contada, valorizando a cultura afro-brasileira.

O direcionamento da educação brasileira, até pouco tempo, reproduzia todo o conceito racista, sequelas do colonialismo. Negar as heranças da cultura afro-brasileira é como mutilar a identidade de milhões de negros. De acordo com Rocha (1998), a afirmação da identidade negra passa pela valorização da história, da cultura, da religião, do modo de se organizar e do modo de viver. Não apenas a religião, como também toda a cultura negra, era trabalhada em instituições de ensino – quando o era – tão somente como ícones do folclore. A maneira como o conteúdo era transmitido estigmatizava tudo o que estava fora dos padrões europeu.

Estigma, segundo Goffman (1891), é caracterizado por um efeito de descrédito, é usado em referência a um atributo profundamente depreciativo.

Neste capítulo, além de abordar as questões referentes à cultura negra enfatizaremos a problemática da religiosidade afro-brasileira no espaço escolar. Não esquecendo que, como já vimos anteriormente, o que intensifica a intolerância religiosa é o racismo.

## 2.1 – A escola como lugar de desigualdade

Analisaremos aqui a desigualdade no contexto educacional, baseados em um apanhado geral sobre o acesso do negro ao sistema nacional de educação, uma vez que procuramos afirmar, no capítulo anterior, que a intolerância religiosa bem como qualquer forma de discriminação com a cultura negra tem como base o racismo.

Quando falamos em questão racial logo subentende-se que estamos falando sobre negros. Mas a questão é porque logo se faz essa identificação uma vez que existem outras raças? De acordo com Gomes (s.a., p.45) “a “raça” nos remete ao racismo, aos ranços da escravidão e às imagens que construímos sobre “ser negro” e “ser branco” em nosso país”. Gomes afirma ainda que “raça ainda é o termo que consegue dar a dimensão mais próxima da verdadeira discriminação contra os negros, ou melhor, de que é o racismo que afeta as pessoas negras na sociedade” (s.a., p.45). Para esta pesquisadora os movimentos sociais, em particular o movimento negro, redefinem a questão racial e social, dando uma interpretação política.

Construir uma identidade negra positiva em uma sociedade que historicamente, ensina aos negros, desde muito cedo, que para ser aceito é preciso negar-se a si mesmo é um desafio enfrentado pelos negros e pelas negras brasileiros (as). (GOMES, s.a, p.43)

Para refletirmos sobre a educação e as sequelas existentes atualmente é preciso entender e compreender o processo histórico neste contexto de desigualdade. Esta desigualdade que marca o nosso país vem se construindo historicamente.

A escola brasileira, nascida dentro do sistema escravocrata, torna-se mais um espaço de reprodução da desigualdade a partir do momento em que transmite conhecimento elitizado. As relações de poder, de dominação e desigualdade que ainda sobrevivem em algumas instituições de ensino são heranças dessa origem. Politicamente, a população branca sempre foi privilegiada no Brasil em detrimento das demais.

A colonialidade do saber desarticula a consciência crítica identitária e impulsiona os sujeitos a criarem autorrepresentações negativas de si mesmas, para que neguem suas próprias raízes étnicas e incorporem os valores do colonizador. Desconhecendo e até envergonhando-se de seu passado, os sujeitos não visualizam horizontes futuros e acabam por ocupar posições sociais previamente delimitadas pelo opressor. (CECCHETTI, p.12, 2015)

Para entendermos melhor o processo de desigualdade sofrido pelos negros até hoje, retomaremos ao período da escravidão, período no qual o único direito que tinham era o de serem explorados. Não é novidade que os negros sempre foram rotulados e que, para a elite branca (que, infelizmente, ainda está fortemente representada), estes já tinham o seu trabalho

garantido, desde que incluísse “servir” ao branco. Sendo assim, percebe-se que a capacidade intelectual do negro sempre foi colocada de lado e, portanto, para ele o lugar na escola não estaria reservado. Para o sistema educacional brasileiro, os negros eram invisíveis.

Em 1835<sup>5</sup>, em Minas Gerais, Antonio Paulino Limpo de Abreu, Vice-Presidente da Província de Minas Gerais sancionou a Lei nº13, que regula a criação das Cadeiras de Instrução primária, o provimento e os Ordenados dos Professores. Citaremos desta legislação o artigo 11, que diz: “Somente as pessoas livres podem frequentar as Escolas Públicas, ficando sujeitas aos seus Regulamentos”. Fica esclarecido, então, neste momento que os escravos eram impedidos de frequentar a escola pública. Com isso as desigualdades educacionais começavam a se fortalecer, privilegiando apenas um grupo étnico.

Em 1850 foi extinto o tráfico negreiro, pela lei Eusébio de Queirós. Devido a esta extinção a elite rural ficou insatisfeita com o Império. Diante do exposto, a fim de atender as necessidades e reivindicações dos proprietários rurais foram-se criando estratégias para não perderem a mão de obra escrava, e continuarem tendo custos mínimos. Então, em 1860 o Imperador D. Pedro II fundou o Imperial Instituto Fluminense de Agricultura. Voltado para a agricultura, o objetivo era oferecer um ensino no qual a mão de obra fosse especializada. Desta forma, as condições de produção seriam renovadas, capacitadas, para atender à produção dominante que continuaria no poder.

O Decreto nº 1.331-A, de 1854, aprovou o regulamento para a reforma do ensino primário e secundário do município da Corte e, em seu capítulo III, artigo 47, diz que o ensino primário nas escolas públicas compreende à instrução moral e religiosa, podendo compreender também a leitura explicada dos evangelhos e notícia da história sagrada, dentre outros. Observamos aqui que os conteúdos citados anteriormente são compreendidos para uma educação voltada exclusivamente para o ensinamento branco e cristão. Continuando uma breve análise desta legislação, percebemos que, em seu artigo 56, diz que nas escolas públicas só podem ser admitidos os livros autorizados competentemente, fazendo uma ressalva que a adoção de livros que contenham matéria do ensino religioso precederá sobre a aprovação do Bispo Diocesano. Sendo assim, o ensino religioso era voltado apenas para atender ao catolicismo, até então religião oficial do Estado.

O Decreto supramencionado deixa claro a exclusão de negros em seu artigo 69, onde diz:

Art. 69. Não serão admittidos á matricula, nem poderão frequentar as escolas:  
§ 1º Os meninos que padecerem molestias contagiosas.

---

<sup>5</sup> Dados colhidos a partir da Lei nº13, de 28 de março de 1835.

§ 2º Os que não tiverem sido vacinados.

§ 3º Os escravos.

Se os escravos eram proibidos de se matricularem, logo grande parte da população negra estava excluída do processo de aprendizagem, tendo em vista que em sua grande maioria ainda não eram livres. A falsa libertação, se assim podemos chamar, ocorreu apenas em 1888. Pois a liberdade que consta em legislação não trouxe benefícios concretos para os negros que continuaram tendo as mesmas condições precárias, e não foram incluídos na vida social.

Embora a libertação tenha ocorrido apenas em 1888, anos antes, em 1871, com a Lei 2.040, foi promulgada a chamada Lei do Ventre Livre, segundo a qual os filhos de mulher escrava que fossem nascidos no Império, desde a data desta lei, seriam considerados de condição livre. Esta lei foi mais um sofrimento para o povo negro, pois as crianças não teriam o direito de ficar com seus pais, como podemos perceber no artigo 1º, que diz que os filhos menores ficarão em poder, sob autoridade, dos senhores de suas mães que deveriam criá-los até os oito anos de idade. Chegando o filho da escrava a esta idade, o senhor terá opção, ou de receber do Estado uma indenização, ou de utilizar-se dos serviços do menor até a idade de 21 anos completos. Que tipo de liberdade seria esta? Se ainda assim estariam sendo escravizados. Contudo, por esta lei, diz-se no artigo 8º, parágrafos 2º ao 4º:

Art. 8º O Governo mandará proceder á matricula especial de todos os escravos existentes do Imperio, com declaração do nome, sexo, estado, aptidão para o trabalho e filiação de cada um, se fôr conhecida.

§ 2º Os escravos que, por culpa ou omissão dos interessados, não forem dados á matricula, até um anno depois do encerramento desta, serão por este facto considerados libertos.

§ 3º Pela matricula de cada escravo pagará o senhor por uma vez sómente o emolumento de 500 réis, se o fizer dentro do prazo marcado, e de 1\$000 se exceder o dito prazo. O producto deste emolumento será destinado ás despesas da matricula e o excedente ao fundo de emancipação.

§ 4º Serão tambem matriculados em livro distincto os filhos da mulher escrava, que por esta lei ficam livres. Incorrerão os senhores omissos, por negligencia, na multa de 100\$ a 200\$, repetida tantas vezes quantos forem os individuos omitidos, e, por fraude nas penas do art. 179<sup>6</sup> do codigo criminal.

Como podemos perceber, de acordo com a Lei do Ventre Livre, ao menos foi dado um passo ao direito à educação, mesmo que de forma limitada.

---

<sup>6</sup> Art. 179. Reluzir á escravidão a pessoa livre, que se achar em posse da sua liberdade.

Penas - de prisão por tres a nove annos, e de multa correspondentemente á terça parte do tempo; nunca porém o tempo de prisão será menor, que o do captivo injusto, e mais uma terça parte

O Decreto nº4835/1871 aprova o regulamento para matrícula especial dos escravos e dos filhos livres de mulher escrava. O que é considerado mais um avanço, mesmo que lento, na educação dos negros.

Schueler (2000) faz uma análise do período compreendido entre 1880 e 1886. Esta informa que houve algumas iniciativas individuais de Senhores, donos de terras, que fundaram estabelecimentos para os ingênuos, filhos das escravas nascidos libertos.

Tais foram os casos de José Joaquim de Souza Breves – que fundou uma escola na Fazenda Ipiabas, em 1874, onde se ensinavam os “ingênuos” e até mesmo alguns escravos – e do Visconde de Pimentel que, em 1879, na Fazenda Vista Alegre, fundou um estabelecimento de ensino primário para as crianças livres e libertas. (SCHUELER, 2000, p.121)

De acordo com o descrito acima, podemos perceber que para que negros libertos e ainda escravizados tivessem acesso à educação deveriam contar com a piedade de algumas pessoas. Certamente estas pessoas não eram representadas pela maioria.

Ugulino (2014) diz que, em 1879, havia uma problemática entre as crianças desamparadas e as chamadas ingênuas, e destaca uma publicação de um jornal carioca, chamado *Echo Social*:

Sabemos que a Lei de 28/09/71 manda que se preparem casas de educação para os ingênuos, (...) se os nossos fazendeiros tornaram-se suspeitos para educar os ingênuos (...), decerto em piores casos estão para educar aqueles que são entregues pelo Juízo de Órfãos, com pena de serem agarrados pela polícia, caso fujam dessa escravidão forçada. Convença-se o público de que a medida tomada sobre estes meninos é para suprir as fazendas dos “senhores potentados” dos braços da lavoura, sendo os menores obrigados a trabalhar junto com a turma de escravos sujeitos ao vergalho dos feitores. (MARTINEZ *apud* UGULINO, 2014, p. 33)

Com esta publicação, torna-se clara a real intenção dos senhores, que objetivavam continuar escravizando as crianças livres, mantendo assim os seus interesses de preservar o regime escravocrata. Cabe nesta situação a fala de Freire (1987): “Os opressores, falsamente generosos, têm necessidade, para que a sua “generosidade” continue tendo oportunidade de realizar-se, da permanência da injustiça”. A verdadeira generosidade se daria pela luta de iguais condições de acesso à educação, sem distinções.

Em 29 de julho de 1883, segundo Schueler (2000), foi criada a Associação Brasileira Protetora da Infância Desamparada. A proposta inicial seria instruir as crianças desamparadas (abandonadas e filhos de escravas). Esta associação abrigaria os abandonados e, com isso, a cidade ficava com uma melhor aparência, em ordem. Por trás de uma boa ação, se assim podemos considerar, sempre tinha algum interesse.

Schueler cita o artigo 1º do regimento da Associação supracitada, onde diz:

Art. 1. A Associação Brasileira Protetora da Infância Desamparada, tem por fim velar sobre os menores de ambos os sexos vagabundos ou destituídos de amparo de família, proporcionando-lhes, na medida de seus recursos: educação moral e religiosa, instrução primária elementar, ensino agrícola de caráter prático, de modo a inculcar-lhes o gosto e o hábito dos trabalhos da lavoura, como meio de vida e desenvolvimento deste ramo da indústria nacional. (SCHUELER, 2000, p.122)

O que chama a atenção é que a preocupação era continuar gerando mão de obra para atender as necessidades da elite. Logo, percebe-se que o objetivo da Associação era preparar estas crianças para a prática do trabalho agrícola. O local apropriado para a Associação deveria dispor de terras para o cultivo da cana de açúcar, café, dentre outras plantações. Estes eram os principais produtos agrícolas da época e que, até então, eram cultivados pelos escravos, o que leva a crer que a preocupação em fundar uma Associação com fins de prática do trabalho agrícola seja a contrapartida da libertação gradual dos escravos, decorrente das leis do ventre livre e do sexagenário.

Em 28 de abril de 1886 foi inaugurado o Asylo Agrícola Santa Isabel, próximo a Valença. Dentre diversos cômodos aí distribuídos, o que não poderia faltar era a capela, ligação com o sagrado representado apenas para a elite branca. Além da capela, o asilo também oferecia aulas de religião, assim, a fé católica era reafirmada para os alunos. Schueler relata que muitos dos alunos não sabiam ao menos fazer o sinal da cruz, o que não é de se espantar tendo em vista que não fazia parte da realidade destes.

Em 1888, com a libertação dos escravos, cria-se uma ilusão de mudança na condição social do negro, uma vez que passou a ser “livre”. Embora libertos, não houve uma preocupação com o futuro de homens e mulheres que, durante anos sendo propriedade do seu Senhor, não tinham para onde ir, tampouco acesso ao trabalho remunerado. Não deixaram de ser humilhados, afastados do direito à educação e aos cuidados. Então, como poderiam sobreviver nessas condições? Para muitos, restou trabalhar na casa de seus Senhores em troca de moradia e alimento. Após a abolição do regime escravocrata, a mão de obra agrícola passou a ser remunerada, mas, para isso, a mão de obra utilizada era a dos imigrantes. Entende-se que preferiam remunerar brancos a negros. Os negros serviam, apenas, para serem utilizados como mão de obra barata, como propriedade, gerando riquezas para os grandes proprietários de terras, que apenas lucravam, quase sem custos.

Um novo modelo de produção surgia com os imigrantes que vieram trabalhar nos ofícios diversificados e, estes, todos brancos, não tinham origem africana. Sem trabalho, o negro discriminado pela sociedade, foi jogado à marginalidade e, assim, assistimos mais uma discriminação acrescida ao

negro. Nestas mudanças, os movimentos sociais operam a favor da inserção do negro no mercado de trabalho. (UGULINO, 2014, p.37)

O mundo da escrita, até então, era predominantemente dominado pela elite branca. Os negros eram considerados cognitivamente incapacitados. Trindade (1994, p.29) diz que, após a abolição, a ideologia racista ainda se fortalecia e cita Nina Rodrigues, professor, médico e antropólogo brasileiro, que afirmava que a inferioridade do negro era fato comprovado pela ciência evolucionista. Na época, as ideias deste professor eram consideradas inquestionáveis, por estarem munidas de comprovação “científica”, o que reforçava a prática de discriminação e exclusão com os negros.

De acordo com Rocha (1998, p.56), “a educação é um campo com sequelas profundas de racismo, para não dizer, o veículo de comunicação da ideologia racial branca”.

Embora, pelo Decreto nº4835/1871, escravos e filhos livres de mulher escrava tivessem o direito à matrícula escolar, percebe-se, através de pesquisas bibliográficas, que poucos registros atestam a inserção do negro na escola no final do século XIX e início do século XX. Algumas obras apresentam fotografias nas quais se percebe a pouca presença de crianças negras.

Se a escola pública no ideário republicano de teor nacionalista e patriótico tinha o objetivo de forjar o ideal de homem brasileiro e formar uma identidade nacional, o ex-escravo ficou a margem desse processo de constituição da identidade nacional brasileira no início do século XX. A escola pública em sua gênese não contemplou o negro brasileiro e o Estado não viabilizou a sua inclusão durante o período de 1889 a 1930. Isso não significa que o ex-escravo não encontrou alguma forma de lutar contra a discriminação e exclusão social. (FELIPE, s.a., p.10)

Em seu projeto de pesquisa, intitulado “A criança e a educação: um estudo do Negro em Campinas”, realizado nos anos de 1972 a 1977, Barbosa (s.a.) afirma que, na maioria dos casos, a criança negra descobria a sua cor na escola, e era então um momento traumático com o qual, naquela ocasião, nem a família e nem a escola sabiam lidar. Por estar inserida em seu primeiro grupo social, a família, a criança não percebe as suas diferenças físicas em relação as outras crianças. O contato com outras crianças, tão diferentes, vai acontecer em um outro grupo social, que é a escola. Como a escola privilegia a cultura dominante, a criança que vem de família de origem étnica europeia não sente a diferença neste outro grupo social onde está inserida, pois é como se fosse uma continuidade dos ensinamentos de sua família, de sua origem. Já para a criança negra, todo o ensinamento, bem como todo o padrão social e cultural apresentado, é diferenciado. Embora a escola seja o local para trabalhar as diferenças, também

é o lugar onde a exclusão e o preconceito se fazem presentes, reproduzindo desigualdades sociais, discriminação e preconceito.

As diferenças genéticas entre grupos étnicos raciais sempre foram apontadas, a fim de diminuir aquele que não possuísse traços europeus. Por possuir traços de origem africana, os negros sempre foram limitados materialmente e imaterialmente.

Hoje, podemos constatar de acordo com os dados literários que a visão constituída na história, sobre a construção do Brasil, utilizou-se de referenciais excludentes e a construção inicial negativa deste processo pode ser evidenciada pela maneira com que os negros foram tratados quando aqui chegaram. (UGULINO, 2014, p. 18)

Por décadas, a sociedade brasileira promulgou uma ideologia para a qual a educação não era libertadora. Repensando-a sob um viés libertador, nos remetemos a Paulo Freire e, assim, observamos que toda a situação de exclusão e discriminação entre grupos étnicos, favorecendo um ideal europeu, busca atender “pedagogicamente” grupos dominantes, desde a colonização. Refletindo sobre as relações entre opressor e oprimido, nas quais o negro está em uma condição que não é favorável, nos remetemos a Trindade (1994). Esta explica que, como o principal atingido pelo racismo é o negro, a consequência é a polarização branco (opressor) *versus* negro (oprimido).

A prática da liberdade só encontrará adequada expressão numa pedagogia em que o oprimido tenha condições de, reflexivamente, descobrir-se e conquistar-se como sujeito de sua própria destinação histórica. (FREIRE, 1987, p.5)

Conscientizando-se historicamente, o negro, e qualquer outra pessoa, resgata a sua identidade e sua autoestima, liberta-se das mentes opressoras e se torna uma ameaça para a elite.

Uma frase dita por Paulo Freire e que representa tanto o período colonial como a atualidade é: “A ordem social injusta é a fonte geradora, permanente, desta “generosidade” que se nutre da morte, do desalento e da miséria” (1987, p.17). A desigualdade é marcada por esta ordem social que mantém os privilégios de quem está no poder e oprime quem não o detém. A desigualdade que vemos hoje e a desigualdade histórica devem ser vistas com um olhar reflexivo, a partir do qual os objetivos sejam a mudança nas relações de poder e a consciência crítica sobre elas. A escola deveria ser o lugar onde essas diferenças fossem trabalhadas com o intuito de amenizar o problema. O que podemos perceber nas instituições de ensino com relação a desigualdade étnico-racial são realidades distorcidas.

Para Althusser, o Estado funciona como uma máquina de repressão. Repressão esta que pune os oprimidos, que não os dá a oportunidade de se tornarem críticos de sua condição. O Estado, então, serve para assegurar os interesses da elite. “O Estado, que está a serviço da classe dominante, tem por objetivo garantir, por meio das ideias, [...] a permanência da

burguesia no poder” (LINHARES, 2007, p.1500). A transmissão das ideias burguesas se dará através dos aparelhos ideológicos do Estado, e a escola representa muito bem este papel. Este filósofo considera a escola, dentre outras instituições, como um aparelho ideológico do Estado, em seus diferentes sistemas, público e particular. E explica que o que difere o aparelho repressivo do aparelho ideológico é que o primeiro funciona massivamente pela violência, mesmo que não seja física, e o outro massivamente pela ideologia, e que ambos usam um e outro. “Assim, a escola e as Igrejas educam por métodos apropriados de sanções, de exclusões, de seleção, etc., não só os seus oficiantes, mas as suas ovelhas” (Althusser, 1970, p.47). Enquanto o catolicismo era a religião oficial do Estado, a Igreja era o principal aparelho ideológico, pois, como detinha o poder, era o principal instrumento, na época, para transmissão das ideologias burguesas. Além de influência espiritual, a Igreja tinha grande influência política. Com a separação entre Estado e Igreja, o poder desta foi transferido para a Escola. Isso não quer dizer que a Igreja não tenha mais poder, mas sua representatividade não é tão significativa como antigamente. A ideologia da escola é também uma ideologia opressora, que exprime os interesses da classe dominante e as aspirações políticas.

A ideologia é um mecanismo usado pela classe dominante no sentido de exercer a dominação sem que esta seja percebida como tal pelos dominados, bem como consiste na transformação das ideias da classe dominante em ideias dominantes para a sociedade como um todo, de modo que a classe que domina no plano material (econômico, social e político) também domina no plano espiritual (das ideias). (CHAUÍ *apud* TRINDADE, 1994, p.25)

O Estado usa diversos veículos para que estes possam transmitir a sua ideologia, e esta não representa negros, adeptos de religiões de matrizes africanas, ou seja, grupos sociologicamente minoritários. A ideologia burguesa manipula a realidade a favor de seus interesses. Um exemplo disso é a tradição histórica que, até hoje, minimiza a participação dos negros na formação da sociedade brasileira, colocando os europeus como os heróis que descobriram o Brasil e enfatizando a história destes.

Para tanto, o Estado utiliza a escola como principal instituição ideológica, de maneira que ela lhe garanta condições de sobrevivência já que, ao romper com a Igreja, perdeu o acesso às classes populares as quais, de acordo com Marx, são precisamente a classe que se opõe à burguesia. (LINHARES, 2007, p.1495)

Em uma sociedade classista, como a nossa, o sistema capitalista se organiza sobre as relações entre duas classes: a burguesa e a proletária. Por esta divisão podemos perceber que o nosso sistema social não evoluiu, pois uma classe detém o poder, os meios de produção, e a outra classe vende a sua força de trabalho para seu sustento. O que difere é que atualmente a força de trabalho é remunerada, e não mais escravizada.

A escola, enquanto instituição de ensino e aparelho ideológico do Estado, prepara diferentemente a sua clientela para o mercado de trabalho. O aluno da escola pública, de maioria negra, sairá da escola preparado para o mercado de trabalho, prestando serviços para a classe dominante, ou seja, este pertencerá a classe explorada. Por sua vez, o aluno formado por uma instituição de ensino privada terá mais condições de ser classificado em uma universidade pública, continuará seus estudos e, muitas vezes, já tem o seu emprego garantido pela própria família. Henriques (2016) informa que, em Portugal, 80% dos alunos afrodescendentes são encaminhados para as vias profissionais, o que dificilmente os leva depois à universidade. Isso não é muito diferente no Brasil.

Ocorre que o aparelho escolar contribui, com a parte que lhe cabe, para reproduzir as relações sociais de produção capitalista na medida em que: “contribui para a formação da força de trabalho e para a inculcação da ideologia burguesa” (ESTABLET, 1978, 254), além de ensinar a diferentes crianças, diferentes padrões de comportamento, dependendo da classe que ela pertença e do trabalho que ela realizará. (LINHARES, 2007, p.1497)

A forma como a escola contribui para a reprodução das relações sociais é que organiza o pensamento social e não desperta uma consciência crítica, a partir da qual os alunos possam perceber que essa submissão da classe exploradora e a manutenção de classe burguesa fazem parte de um ideal classista, capitalista. Nestas condições, o oprimido aceita a sua condição. Esta ideologia da escola é que justifica a manutenção da elite, e reproduz toda a prática cultural e social da elite.

Bourdieu e Passeron, relidos, aqui, por Stival, chamam a esta imposição de uma cultura dominante de “violência simbólica”: “O poder arbitrário é baseado na divisão da sociedade em classes. A ação pedagógica tende à reprodução cultural e social simultaneamente” (STIVAL, 2008, p.12003). Esta violência simbólica está presente nas instituições de ensino desde sempre.

A definição de Bourdieu sobre a situação de “violência simbólica”, ou seja, o desprezo da cultura popular e a interiorização da expressão cultural de um grupo mais poderoso economicamente ou politicamente por outro lado dominado, faz com esses percam sua identidade pessoal e suas referências, tornando-se assim fracos, inseguros e mais sujeitos à dominação que sofrem na própria sociedade. (STIVAL, 2008, p.12004)

A reprodução da cultura de uma classe elitizada atende à minoria da população e não dialoga com a realidade das escolas públicas. Partindo de um ensinamento que não prioriza a realidade do aluno, conseqüentemente, este não terá estímulo para a aprendizagem. Em uma reprodução cultural elitizada, a cultura negra não é reconhecida. A escola não age de uma maneira direta para a transmissão das ideologias burguesas, mas age indiretamente, nos

conteúdos e em sua prática pedagógica, doutrinando o pensamento dos alunos. Agindo desta maneira, estes não percebem a dominação e encaram como uma prática normal.

De acordo com o artigo 35, inciso III, da LDB 9394/96, é finalidade do ensino médio: “o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico”. No entanto, na realidade, não é isso que acontece. O ensino público não oferece as melhores condições de aprendizado. Geralmente o quadro de professores não está completo, devido à carência de pessoal ou ao licenciamento de profissionais. Convivemos com o descaso público. Diante do exposto, só recebe uma educação de qualidade quem tem condições financeiras para o custeio. Notoriamente, em qualquer estabelecimento de ensino privado mais de 50% dos alunos são brancos. De acordo com pesquisas realizadas pela Universidade Federal de Campina Grande, em 2006, apenas 1/3 dos alunos declarados negros (pretos e pardos) estão matriculados no ensino fundamental e médio de escolas particulares. Já nas escolas públicas, esse índice ultrapassa a metade, chegando a 56,4% dos estudantes. De acordo com o censo demográfico de 2010, a taxa de analfabetismo de pessoas maiores de 15 anos, entre brancos, negros e pardos é assim distribuída: 5,9% brancos; 14,4% negros; e 13% pardos. Se considerarmos as pessoas classificadas pardas como negros, esta diferença entre pessoas brancas e negras analfabetas aumenta consideravelmente.

Embora políticas sociais tenham melhorado este quadro de desigualdade, a diferença ainda é notória. Em uma pesquisa mais recente, Lima (2016) afirma que:

De acordo com os dados censitários, em 2000 a proporção de estudantes de 15 a 17 anos pretos e pardos que frequentavam o ensino médio era, respectivamente, de 28,3% e 31%; em 2010, esses percentuais passaram a 49,7% e 53,7%. No caso do ensino superior, o crescimento também foi muito expressivo: se em 2000 apenas 6,3% e 8,4% dos estudantes negros entre 18 a 24 anos frequentavam esse nível de ensino, em 2010 esses percentuais passaram a 30,4% e 27,8%, respectivamente. (LIMA, 2016, s.p.)

Em um período considerável de tempo o acesso do negro na educação teve um aumento considerável, o que ainda não é o suficiente. A desigualdade racial ainda é expressiva. Em uma distribuição das pessoas que frequentavam escolas, entre 15 a 24 anos, de acordo com o IBGE no censo demográfico de 2010, podemos perceber que a desigualdade é menor no ensino fundamental e no ensino médio, mas, quando é realizada uma análise referente ao ensino superior, esta desigualdade é bastante elevada: 31,1% pessoas brancas; 12,8% pessoas negras; e 13,4% pessoas pardas. Conclui-se que a menor desigualdade nos níveis fundamental e médio deve-se ao fato de o município e o estado oferecerem a educação gratuita, e de fácil acesso.

O Brasil ainda está longe de ter uma condição igualitária, sobretudo no que diz respeito às relações étnico-raciais. A consequência dessa desigualdade no ensino superior é, que no mercado de trabalho, as melhores ocupações funcionais ainda são ocupadas por brancos.

Toda essa discriminação racial e desigualdade impulsionaram a política de cotas no Brasil. As ações afirmativas são uma maneira de diminuir essa desigualdade e permitir que todos tenham acesso a uma educação de qualidade. É necessário lembrar que o sistema de cotas não vem para ratificar a “incapacidade” do negro, como alguns críticos proclamam, mas para “pagar” uma dívida de séculos em que os negros eram excluídos de todo processo social.

Com o passar dos anos, o ingresso do negro às escolas tornou-se comum, mas a desigualdade (social, econômica, cultural) foi para dentro da escola, onde a cultura negra era excluída dos currículos escolares, fato este que abordaremos a seguir. Antes, a exclusão dos sistemas de ensino; hoje, o desprestígio da cultura e dos saberes dos afrodescendentes

Para chegarmos a uma realidade igualitária, teríamos que superar a sociedade classista que privilegia a elite, mas a escola continua fortalecendo as relações de poder e a divisão de classes. Podemos destacar alguns incisos da LDB 9394/96, em seu artigo 3º, que nos informa que o ensino será ministrado com base na igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; liberdade de aprender; respeito à liberdade e apreço à tolerância; gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; garantia de padrão de qualidade; valorização da experiência extra-escolar; vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais; consideração com a diversidade étnico-racial. Partindo desses princípios da educação, é possível entender que a escola é democrática e a educação progressista, segundo a qual se acredita em uma transformação social. Percebemos, então, que não se cumpre o que está na legislação. Ao invés de libertadora, a escola é conservadora, reprodutora de uma cultura que não atende aos oprimidos. Um modelo de escola com ideias tradicionais não corresponde à diversidade cultural e étnica.

Enquanto oprimidos pelo sistema educacional, os afrodescendentes não têm voz própria, pois ficam limitados pelo poder e este poder não se interessa por uma transformação social, por uma transformação em que todos, independentemente de sua classe social, tenham os mesmos direitos. Para que haja uma mudança efetiva, a relação entre opressor e oprimido não poderá existir, pois ambos deverão se libertar de seu papel. No entanto, nossa história mostra que, quando os oprimidos se conscientizam de sua condição, lutam por melhorias, mas o Estado age com repressão.

É uma violência contra os negros não oferecer uma educação de qualidade, a qual, conseqüentemente, afetará as condições de trabalho e a melhoria de vida. Diversas lutas sociais

que tiveram como prerrogativa a melhoria desse quadro, foram entendidas como revoltas desnecessárias: “Na medida em que, para dominar, se esforçam por deter a ânsia de busca, a inquietação, o poder de criar, que caracterizam a vida, os opressores matam a vida” (FREIRE, 1987, p.26). Os opressores matam a vida, matam a esperança, alimentam o medo.

Toda esta desigualdade é reflexo do racismo instaurado no Brasil, racismo este decorrente das relações coloniais, sustentadas pelo sistema escravocrata, desde 1530 até 1888. Embora o período colonial tenha chegado ao fim, a colonialidade, fruto deste período, se mantém viva até hoje. Parece inacreditável que um sistema possa permanecer tão forte por 487 anos, com rigorosa imposição política.

Nesse sentido, o colonizador destrói o imaginário do outro, invisibilizando-o e subalternizando-o, enquanto reafirma o próprio imaginário. Assim, a colonialidade do poder reprime os modos de produção de conhecimento, os saberes, o mundo simbólico, as imagens do colonizado e impõe novos. Opera-se, então, a naturalização do imaginário do invasor europeu, a subalternização epistêmica do outro não-europeu e a própria negação e o esquecimento de processos históricos não-europeus. (OLIVEIRA, 2010, p.19)

Esta colonialidade do poder é o que podemos perceber quando a escola apresenta apenas uma cultura como modelo, inferiorizando as demais representações, que não se encaixam num ideal europeu e elitizado. “A epistemologia eurocêntrica ocidental dominante não admite nenhuma outra epistemologia como espaço de produção de pensamento crítico nem científico” (Grosfoguel *apud* Oliveira, 2010, p. 20).

Neste subcapítulo, pudemos perceber como a escola reproduz, culturalmente e socialmente, os ideais de uma sociedade classista. Fruto disto é a dificuldade que temos em inserir nas instituições de ensino a cultura afro-brasileira, como veremos a seguir. Concordamos com Trindade (1994), quando afirma: “Os movimentos de luta contra o racismo clamam por uma educação multirracial que leve em conta a pluralidade étnica, cultural e religiosa brasileira”.

## **2.2 – A problemática do ensino da cultura africana: principais debates**

Atualmente, uma das maiores problemáticas do meio educacional refere-se à regulamentação da Lei 10.639/03 e sua aplicação. Em 09 de janeiro de 2003 o Presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva sancionou e decretou a referida legislação que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional,

para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira.

A Lei 10.639/03 foi transformada em lei ordinária após a aprovação do projeto de lei 259/1999 apresentado pelos Deputados Esther Grossi e Bem-Hur Ferreira em 11 de março de 1999. A justificativa do projeto lei é:

Este projeto de lei, originalmente de autoria do Deputado Humberto Costa, procura criar condições para implantação de um currículo na rede oficial de ensino que inclua o ensino de História da Cultura afro-brasileira, visando a restauração da verdadeira contribuição do povo negro no desenvolvimento do país, ressaltando o fato de que a sociedade dominante discrimina e inferioriza o povo negro em relação ao chamado SABER UNIVERSAL. (GROSSI, 1999, p.10943)

A história dos negros nunca foi trabalhada verdadeiramente nas escolas. Os negros, na maioria das vezes, são sempre apresentados na condição de escravos e submissos, e a cultura é resumida folcloricamente, ao samba, capoeira e feijoada, sem questionamentos e discussões sobre o assunto. Para incluir no currículo oficial a obrigatoriedade da cultura afro-brasileira deveria acontecer uma reconstrução deste currículo, desmistificando o caráter etnocêntrico presente até hoje.

Antes de iniciarmos uma discussão acerca da Lei 10.639 vamos aos seus artigos:

Art. 1º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B:

"Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

§ 3º (VETADO)

Art. 79-A. (VETADO)

Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'."

A palavra obrigatoriedade é um peso que conduz a legislação, um peso no sentido positivo.

O artigo 26-A foi posteriormente alterado pela Lei 11.645/2008, com a introdução da obrigatoriedade do ensino de História e Cultura dos Povos Indígenas Brasileiros.

Art. 1º O art. 26-A da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação:

“Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.” (NR)

Podemos perceber que no segundo parágrafo do artigo supramencionado existe uma ênfase dada para os componentes curriculares “educação artística”, “literatura” e “história”, contudo esse uso não se deve ser restrito, tendo em vista que os conteúdos devem estar presentes em todo o currículo, de maneira interdisciplinar.

Em entrevista para o Instituto Humanitas Unisinos, em 2013, a Doutora em História Lúcia Regina Pereira afirma que esta lei é resultado de reivindicação das organizações negras do final do século XIX e início do século XX. Ainda de acordo com Pereira (2013) há um desconhecimento do processo histórico da lei, pois não foi a presidência da República que propôs e sim uma reivindicação do movimento social negro. Diante de todo histórico político e educacional fica evidente que esta reivindicação não partiu a priori do governo, pois os negros sempre significaram uma grande parte da população brasileira evidenciando a diversidade, e isso, no entanto, nunca foi motivo de prioridade e inclusão. De acordo com dados estatísticos do IBGE no que se refere a população residente no Brasil por cor ou raça, em 2000<sup>7</sup>, de 57.665.610 pessoas<sup>8</sup> 17.641.884 são negras e pardas; 39.265.552 brancas; 495.838 amarelas e 262.336 indígenas.

Dando embasamento para a Lei 10639/2003, a Resolução CNE/CP 01/2004 institui as diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana e é instituída no Parecer CNE/CP Nº003/2004, diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. As diretrizes curriculares nacionais supramencionadas orientam pedagogicamente além de ampliar e aprofundar o debate de que

---

<sup>7</sup> Foi usado como referência este ano por ser o que mais se aproxima da sanção da Lei 10.639/03.

<sup>8</sup> Pessoas com 15 anos ou mais de idade (Amazonas, Paraíba, São Paulo, Rio Grande do Sul, Mato Grosso e Distrito Federal).

trata a legislação. Ambas legislações são de suma importância para que este direito não seja negado. De acordo com as Diretrizes Curriculares (2004), uma das principais metas consiste em ratificar o direito dos negros se reconhecerem na cultura nacional, expressarem visões de mundo próprias, manifestarem com autonomia, individual e coletiva, seus pensamentos; e especifica que o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana tem por objetivos o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, garantia de seus direitos de cidadãos, reconhecimento e igual valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, europeias, asiáticas. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana foram estabelecidas após consulta a grupos do movimento negro, militantes, conselhos estaduais e municipais de educação, dentre outros.

O Brasil é um país rico e bastante diverso socialmente e culturalmente. No entanto, infelizmente, foi necessário a sanção da lei para tornar obrigatório o ensino de uma cultura que faz parte de nossa história há séculos, fato que evidencia a presença do racismo epistêmico nas instituições de ensino. Oliveira e Candau (2010) relacionam o racismo epistêmico com a colonialidade do saber, que reprime formas de conhecimento não-europeias e nega a história de indígenas e africanos, e citam Grosfoguel (p.20) a fim de uma melhor compreensão sobre o termo: “epistemologia eurocêntrica ocidental dominante, não admite nenhuma outra epistemologia como espaço de produção de pensamento crítico nem científico”.

Esta legislação foi uma vitória e um grande avanço não só para educação como também para negros e indígenas, mas infelizmente nem toda escola e todo profissional estão abertos para fazer valer o que compete a lei. A escola ainda é imbuída de um ideal tradicional ocidental, o que caracteriza as culturas que fogem a este padrão como primitivas. A cultura brasileira tem grandes influências da cultura afro-brasileira, mas instituições com traços marcantes do colonialismo tentam invisibilizar. A presença da diversidade torna necessária uma mudança radical na educação no que se refere ao currículo para que todos tenham acesso as culturas, contrapondo a educação oferecida na perspectiva do currículo com relações de poder em sintonia com padrões dominantes.

Vidal (2015) afirma que a presença do negro em nossa história foi apagada, exceto em relação à escravidão. Dando continuidade ao seu pensamento ele diz,

É preciso ressaltar a presença do negro da construção das nossas grandes cidades históricas. Os monumentos históricos – incluindo igrejas, ruas, casas, etc. – que hoje admiramos foram muitas vezes construídos pelas mãos negras dos africanos que foram forçosamente trazidos a este país. Esta história frequentemente dá lugar às histórias dos donos das casas grandes, que nunca

realizaram o trabalho árduo que garantiu a riqueza das quais seus descendentes até hoje se privilegiam. (VIDAL, 2015, s.p.)

Quando a história dos negros é transmitida para os alunos parece que aqueles passaram a existir a partir do momento em que pisaram em solo brasileiro, ignorando toda a bagagem que trouxeram e com a qual contribuíram para a formação da nossa história. Oliveira afirma:

Portanto, já de início podemos afirmar que, ao contrário das ideologias racistas que apresentam a África como primitiva e estagnada, ela, na verdade, era tão avançada em valores e tecnologia quanto a europeia, quando os portugueses ali chegaram no século XV. Após a invasão europeia, a civilização branca, de forma hipócrita, se proclamou inventora de tecnologia que os africanos haviam utilizado através dos séculos. Técnicas de metalurgia, plantio, colheita, comércio e navegação. Sem mencionarmos ainda elaborações religiosas, filosóficas, científicas e de dimensão estética. (OLIVEIRA, 2016, p.52)

Fatos que demonstrariam uma visão positiva do negro não estão nas páginas dos livros escolares nem tão pouco são ditos pelos professores. Refletindo sobre a formação docente por vezes fica difícil criticar a postura do profissional que está em sala de aula tendo em vista que os currículos oferecidos na sua formação foram idealizados a partir de um imaginário ocidental, segundo o qual os conteúdos universais eram pautados na monocultura com visão eurocêntrica. No entanto, cabe a este buscar informações acerca das relações étnico-raciais bem como um aprofundamento e análise da história e cultura afro-brasileira e africana.

Aos índios restou apenas o pensamento do período colonial, do selvagem, nu, com adereços de penas.

Ao mostrar negros e índios como subalterno, escravos, povo sofrido, o sistema educacional brasileiro acaba mostrando para seus alunos o modelo que não devem seguir, o que não é bom perante a sociedade. Recorremos a Spivak (2014) quando nos remetemos aos sujeitos subalternos, uma vez que esta afirma que a voz do submisso não pode ser ouvida, e faz uma crítica àquele se julga poder falar pelo outro. É como o colonizador falando pelos escravos, e como se a escola representasse os negros. Quem detém o poder não saberá falar com propriedade sobre as necessidades dos grupos minoritários, por não o representarem de fato. Ainda segundo Spivak, deve-se ter espaço para o subalterno se articular e ser ouvido. Se não funcionar como aparelho ideológico do Estado, a escola seria um lugar apropriado para a articulação do subalterno.

Até mesmo quando são abordadas questões sobre o continente africano não se tem uma visão positiva, pois o que frequentemente se expõe são elementos como a miséria, fome, doenças, etc. O ideal que a escola ensina é um ideal pautado nos ensinamentos europeus,

segundo os quais para ser belo e bem-sucedido, tem que ser branco. A própria escola ordena hierarquicamente as raças. O que fica no imaginário dos alunos é a subalternidade da população negra, não restando espaço para uma visão de luta e resistência, o que, por sua vez, reforça um imaginário racista devido a inferiorização de nossos ancestrais. Esta visão etnocêntrica deve ser desconstruída pedagogicamente para que valores de outras culturas não sejam perdidas.

A abordagem dos conteúdos referente a cultura africana dependerá muito, também, da postura do professor que está em sala de aula. Apesar da lei ter vigor desde 2003 ainda tem profissionais da educação que a desconhecem e outros que são resistentes a ela. A negação da legislação, quando a conhecem, é pior do que o desconhecimento, pois envolve questões como preconceito e intolerância. Muitos docentes não reconhecem o peso que esta lei tem para a comunidade negra e sequer a consideram importante.

[...]Estudar as Africanidades brasileiras significa tomar conhecimento, observar, analisar um jeito peculiar de ver a vida, o mundo, o trabalho, de conviver e de lutar pela dignidade própria, bem como pela de todos descendentes de africanos, mais ainda de todos que a sociedade marginaliza. Significa também conhecer e compreender os trabalhos e criatividade dos africanos e de seus descendentes no Brasil, e de situar tais produções na construção da nação brasileira. (GONÇALVES E SILVA *apud* ALMEIDA, 2015, p.65)

A postura do professor em sala de aula é importante para reeducar e desmistificar as desigualdades mantidas por séculos bem como combater o racismo e discriminação. As diversidades presentes no ambiente escolar devem ser valorizadas e os discursos devem ser mudados a fim de romper com o imaginário racista e com a padronização colonial. O professor passa a ser um aliado para o sucesso da implementação da Lei 10.639/03, mas para isso precisam ser de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004):

[...] competentes no domínio dos conteúdos de ensino, comprometidos com a educação de negros e brancos, no sentido de que venham a relacionar-se com respeito, sendo capazes de corrigir posturas, atitudes e palavras que impliquem desrespeito e discriminação.

Alguns professores são influenciados por princípios e práticas vinculados a igrejas neopentecostais, práticas estas que têm influenciado uma parcela importante da sociedade brasileira. Neste caso utilizaremos como exemplo os professores evangélicos que atuam nestas igrejas. Este professor certamente irá “demonizar” diversas referências à história e à cultura afro-brasileira, não estando preparado para lidar com as adversidades de sala de aula. A falta de formação continuada destes profissionais é outro entrave. Trindade (1994, p.68) acredita que alguns professores podem ter algumas atitudes discriminatórias, mesmo sem perceber, não

tendo consciência de sua prática excludente, e diz que “na realidade, há uma ausência de reflexão crítica sobre a própria prática, uma acomodação e até alienação misturada e ingenuidade”.

Algumas escolas trabalham referenciais da cultura negra apenas no mês de novembro, pelo fato de este ter sido consagrado o mês da consciência negra. Esse contato mínimo não é o suficiente para alcançarmos o que determina a legislação, pois não se trata apenas de uma data comemorativa, mas de uma data que foi criada e sua inclusão no calendário escolar tornada obrigatória. Esta data merece uma reflexão para os alunos compreenderem a sua importância e superarem mitos, e deve ser trabalhada de maneira clara para que não fique dúvidas sobre o processo de luta e resistência. Diferente da Lei 3353/1888, conhecida como Lei Áurea, que libertou os escravos, o dia da Consciência Negra<sup>9</sup> é marcado por um líder negro e o Quilombo dos Palmares uma representatividade de luta. Zumbi dos Palmares, líder do Quilombo dos Palmares, morreu no dia 20 de novembro de 1695, em luta contra a escravidão. Embora o dia 20 de novembro seja considerado o dia da consciência no país, apenas alguns Estados e algumas cidades consideram como feriado. Quando falamos em cultura negra logo pensamos na Bahia, mas neste Estado a data é considerada feriado em apenas 3 (três) municípios: Alagoinhas, Camaçari e Serrinha. Causa estranheza a capital baiana não aderir ao feriado de uma data tão importante para a cultura negra. De acordo com o jornal online *Correio*, da Bahia, o Secretário Municipal da Reparação, Ailton Ferreira, informou que não foi decretado feriado nesta data devido a quantidade de feriados existentes na capital baiana, chegando ao limite. Isto não quer dizer que a data não é comemorada em Salvador, pois são realizados eventos, caminhadas, programações culturais, etc. Ceará, primeiro estado a abolir a escravidão, não tem feriado decretado em nenhuma cidade. Percebemos então que a data pode ser motivo de reflexão durante todo o ano, com diferentes questionamentos políticos e sociais, não deixando se limitar ao folclore.

Embora a Lei Áurea tenha libertado os escravos, reverencia apenas a Princesa Isabel e a torna uma heroína, o que mostra apenas que os negros eram omissos, mascarando mais uma vez toda a história. De acordo com a Fundação Cultural Palmares, além de ter lutado contra a

---

<sup>9</sup> Estados que consideram a data como feriado estadual: Alagoas (Lei Estadual Nº 5.724/95), Amazonas (Lei nº 84/2010), Amapá (Lei Estadual Nº 1169/2007), Mato Grosso (Lei Estadual Nº 7879/2002), Rio de Janeiro (Lei Estadual Nº 4007/2002). Estados em que apenas algumas cidades consideram feriado: Bahia – 3 municípios, Espírito Santo – 2 municípios, Goiás – 4 municípios, Maranhão – 1 município (Pedreiras), Minas Gerais – 11 municípios, Mato Grosso do Sul – 1 município (Corumbá), Paraíba – 1 município (João Pessoa), Paraná – 3 municípios, São Paulo – 102 municípios, Santa Catarina – 1 município (Florianópolis), Tocantins – 1 município (Porto Nacional). Estados em que não é feriado em nenhum município: Acre, Ceará, Distrito Federal, Pará, Pernambuco, Piauí, Rio Grande do Norte, Rio Grande do Sul, Rondônia, Roraima, Sergipe.

escravidão, Zumbi também lutou pela liberdade de culto religioso. Uma crítica necessária que se faz a data em que se comemora a consciência negra é que além da folclorização da cultura negra, muitos alunos pensam que só existiu o Quilombo dos Palmares. Ressalta-se que na legislação a data 20 de novembro é especificada, mas no Parecer 03/2004 (p.12) outras datas são referenciadas, como 13 de maio que é o dia da abolição e da denúncia contra o racismo.

Além da importância do resgate da cultura negra, a aplicação da lei também é importante para que os alunos se reconheçam e se valorizem através da história.

Nos currículos e nas práticas escolares reinam lacunas de silêncio, onde se omitiram ou se falsificaram conhecimentos acerca da população africana e afrodescendente, os contemplando apenas do ponto de vista do colonizador, sem reconhecer suas criativas e elaboradas formas de resistência. (OLIVEIRA, 2015, p. 102)

A legislação é um mecanismo legal que traz embasamento para dar o fim ao silêncio que por séculos perdura nas salas de aula. É uma oportunidade para o resgate da história e a desmistificação do poder europeu, que na realidade se deu por exploração e violência. O silêncio é uma característica da discriminação racial, pois não se trata apenas do desconhecimento, mas do não querer abordar ou de não denunciar sobre o impedimento do falar.

Abordar temas referentes às religiões de matriz africana por vezes causa desconforto, mas trabalhar mitologia dos Orixás, dentre outros assuntos que possam ser abordados sobre religiosidade afro-brasileira, é corresponder ao que está nas leis 10.639/2003 e 11.645/2008. O Ministério da Educação disponibiliza livros paradidáticos, como: *Oxumarê, o arco-íris*; *Ifá, o adivinho*; *Lendas de Exu*; dentre outros. Ainda assim, há uma resistência por parte de alguns profissionais da educação, sejam eles professores ou administradores, que se recusam a trabalhar sobre religiosidade, sobretudo de matriz africana. Aqueles que decidem fazê-lo, podem sofrer retaliações. Como exemplo, lemos a notícia do descontentamento e das dificuldades enfrentadas por um professor da Baixada Fluminense, no Rio de Janeiro, e publicada no Jornal *O Tempo*, de Belo Horizonte, em dezembro de 2013.

DEBATE

## Em prol da igualdade

Ensino da cultura africana e afro-brasileira nas escolas ainda encontra resistências



PUBLICADO EM 15/12/13 - 03h00

**Carlos Andrei Siquara**

### Figura 4

Fonte: Jornal O Tempo

Disponível em: <http://www.otempo.com.br/divers%C3%A3o/magazine/em-prol-da-igualdade-1.760921>

No caso desse professor, que trabalha em um colégio do Rio de Janeiro, cartazes com desenhos de divindades da mitologia de matriz africana, produzidos por estudantes de sua disciplina, foram privados de exposição com a justificativa de amenizar problemas com os pais evangélicos, como foi apontado pela diretoria. Por esse motivo, Lemos reforçou em seu depoimento que lidar com o assunto na sala de aula responde a uma das diretrizes da lei, que, alterada em 2008, também passou a incluir além do ensino de história e cultura afro-brasileira aquelas de origem indígena. (SIQUARA, 2013, s.p)

O professor relatou que, enquanto os cartazes dos Orixás estavam presos dentro do armário, a escola estava toda enfeitada para o natal, com Jesus Cristo na manjedoura, além de uma diversidade de murais com frases de Jesus. Nesse caso a manifestação do cristianismo tinha privilégio em relação as demais religiões. A maneira como a escola se apresenta, em sua organização, nos murais, fornece informações sobre àquela comunidade escolar (alunos, professores, responsáveis, direção) e sobre a vida cotidiana naquele ambiente.

De acordo com o relato do professor percebem-se os valores religiosos transmitidos pelos alunos e a religião dominante, passando por cima do respeito à diversidade religiosa. O fato é que os objetos presentes, por si só, já demonstram as problemáticas relações sociais da escola. Para a comunidade escolar, estes objetos (frases nos murais, Jesus Cristo na manjedoura, dentre outros) representam instrumentos de comunicação. Vale ressaltar que o professor

enumera os livros disponíveis na biblioteca, enviados pelo Ministério da Educação. A própria “organização” dos livros e falta de conhecimento da presença destes na biblioteca já caracterizam a escola como uma instituição de ensino intolerante no que diz respeito às religiões de matrizes africanas.

Podemos dizer então que a intolerância religiosa é um dos maiores problemas a se enfrentar em instituições de ensino para aplicar a lei, não deixando de lado a formação profissional, a postura dos responsáveis e a religião dos profissionais envolvidos. A postura dos responsáveis é citada como uma barreira, pois estes não aprovam o trabalho de alguns professores que incluem em suas aulas a religiosidade afro-brasileira, tal como se demonstrou através do relato do professor.

Se trabalhar algumas questões culturais já é delicado, quando a abordagem chega à religiosidade afro-brasileira, o tema parece algo “intocável”. Além de ter que enfrentar a intolerância religiosa nas ruas, torna-se imperativo enfrentar essa barreira nas instituições de ensino. Trabalhando a cultura afro-brasileira, em algum momento, o profissional de ensino irá esbarrar na religiosidade. O próprio Parecer CNE/CP N°003/2004 determina:

Em História da África, tratada em perspectiva positiva, não só de denúncia da miséria e discriminações que atingem o continente, nos tópicos pertinentes se fará articuladamente com a história dos afrodescendentes no Brasil e serão abordados temas relativos: - ao papel dos anciãos e dos griots como guardiões da memória histórica; - à história da ancestralidade e religiosidade africana [...] (CNE, 2004, p.12)

Não havia espaço para e nem possibilidade de discutir sobre a religiosidade afro-brasileira no espaço escolar, mas o cenário muda com a Lei 10.639/03 e com as orientações dadas no Parecer. Silenciar a religiosidade afro-brasileira é como mutilar a história negra. De acordo com Erisvaldo Santos são consideradas religiões afro-brasileiras àquelas em que

existem algum tipo de transe possessão mediúnica (de orixá, inquite, vodum ou ancestral) e de rituais de iniciação, públicos ou privados, envolvendo a comunidade com cânticos e danças, ao som de instrumentos de percussão, comandadas por um/a ou mais de um sacerdote ou sacerdotisa, amparado/a por um tipo de oráculo africano. (SANTOS, 2005, p.8)

Embora para alguns autores a Umbanda não seja considerada religião afro-brasileira devido ao seu embranquecimento ligado à contribuição do Cristianismo e do Kardecismo, consideraremos aqui por se tratar de uma religião que cultua os Orixás, compreendidos como força da natureza ou ancestral divinizado.

Ressalta-se que incluir a religiosidade afro-brasileira nos conteúdos escolares não significa conversão e doutrinação, como na época dos jesuítas, tampouco que o profissional de

educação é pertencente desta crença ou será menos religioso por abordar esta temática. A inclusão consiste no respeito a todas as religiões. Os Parâmetros Curriculares Nacionais indicam como um dos objetivos do ensino fundamental que os alunos sejam capazes de:

conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais. (PCN, 1997)

A cultura afro-brasileira, bem como a sua religiosidade, ao ser trabalhada nas instituições de ensino, valorizando todo seu contexto a partir de uma visão não limitadora, traz uma possibilidade para combater o preconceito e intolerância religiosa, rompendo com os estereótipos propagados pela sociedade há séculos, e desmistificando a presença de demônios, que nunca fizeram parte das religiões de matrizes africanas. A religiosidade faz parte dos aspectos históricos da história afro-brasileira.

Henrique Cunha Junior (2009) cita quatro motivos sobre a importância de a escola dar uma informação mínima sobre as religiões afro-brasileiras:

1) informar sobre a cultura dos povos, tendo em vista que a cultura africana faz parte da cultura brasileira, e que estas religiões compõem um modo de vida que está intimamente relacionada ao modo de ser africano e seus descendentes. Sobre esse aspecto, o estudioso alerta que esta informação não diz respeito a rezas, cânticos e introdução de objetos sagrados no ambiente escolar. Dentre as contribuições culturais, lembra a ligação com a natureza e o grande conhecimento sobre remédios e formas medicinais através das ervas.

2) elucidar a relação com a história brasileira, para a qual a religião foi um marco no processo de identidade dos negros e a formação de resistência.

3) afirmar que, pela existência de grupos praticantes destas religiões de base africana, foram transmitidos conhecimentos inerentes à formação social brasileira. Um bom exemplo é o fato de alguns alimentos utilizados na religião tornaram-se de uso comum em diversos espaços da nossa sociedade, tais como: dendê, banana da terra, etc.

4) incentivar o combate ao racismo, assim como o respeito à igualdade de direitos e à liberdade de expressão religiosa.

Embora haja resistência para abordar assuntos religiosos como cultura afro-brasileira, concordamos com Custódio (2015) quando diz que as religiões de matrizes africanas fazem parte da formação cultural brasileira, além disso, algumas práticas podem fazer parte das nossas tradições, fazendo com que adeptos ou não se relacionem de alguma forma. A religiosidade africana é um fator que contribui para o resgate da história dos negros. Por sua vez, Almeida

(2015) afirma que a existência das religiões afro-brasileiras vem representar a existência de uma identidade negra viva no Brasil.

Por não ser semelhante das religiões elitizadas brancas, a trajetória do Candomblé passa por proibição, conversão, perseguições, desde o período colonial, resistindo à repressão policial, às intervenções do Estado, às invasões, às prisões, às destruições. Tais opressões eram ferramentas de poder da elite. O Candomblé então passa a ser elemento de resistência negra e luta pela liberdade religiosa, fazendo parte de todo o processo histórico cultural. Assim como os terreiros de Candomblé foram uma organização social que permitiu a continuidade da cultura também existiram as irmandades religiosas e os quilombos. Como vimos no capítulo anterior, somente após a Proclamação da República, em 1889, o preconceito toma rumos moderados. Embora “moderados”, porque proibidos por lei, o preconceito existe e se mantém profundamente daninho à convivência social. Mesmo com uma ampla campanha em nome da liberdade religiosa, as religiões afro brasileiras não são totalmente aceitas pela sociedade. Até hoje existe uma desvalorização da cultura negra, principalmente no que tange a religiosidade, reduzindo-a à prática de bruxaria, magia negra e qualquer outra coisa que possa relacionar a algo maléfico.

Quando tratamos de religião, estamos tratando de diferentes formas de ver o mundo. Crenças tidas como verdades dão origem à intolerância, ao desrespeito, tanto mais quando o assunto é uma religião historicamente marginalizada, à qual estão associadas também outras formas de discriminação, que resultam em exclusão social de suas crenças, como o candomblé. (JACOME e SERPA, 2014, p.31)

Assuntos como diversidade religiosa raramente estão presentes no âmbito escolar. Geralmente o aluno de crença afro-brasileira é identificado apenas quando zombado pelos colegas, e estas atitudes são encaradas como simples desentendimento, não sendo levadas suficientemente a sério, como deveriam, por se tratar de exemplos de intolerância. Quando a intolerância religiosa está presente na escola, e há um silêncio pedagógico, considera-se que estes profissionais envolvidos também são intolerantes. Apelidos como “macumbeiro” e “feiticeiro”, estando associados a práticas demoníacas, são vistas como normais em algumas escolas, pois muitos profissionais compactuam com esta ideia de que a religião afro-brasileira é algo maligno. Práticas como estas reproduzem o preconceito e a intolerância religiosa. Ressalta-se que não levaremos ao extremismo e generalização quando falamos escolas e profissionais de educação, pois algumas desempenham um papel importante para a reflexão sobre as relações étnico-raciais, mesmo sendo casos isolados.

Não é nenhuma novidade que, por séculos, o que caracterizava as escolas consideradas modelos era o tradicionalismo, de acordo com o qual os alunos apenas absorviam os conteúdos transmitidos. A diversidade cultural não era nem ao menos comentada.

Embora a ênfase deste trabalho seja a religiosidade afro-brasileira não significa que a escola deverá deixar de ser laica, e sim deixar de ser “laica-cristã”. Apesar de paradoxal enquanto conceito, na prática vemos muitas escolas proclamando-a, mas valorizando e referenciando referenciais cristãos, seja nos murais da escola, nas orações antes das reuniões e nas salas de aula, etc. A informação religiosa deve se limitar ao esclarecimento da importância na cultura brasileira e contribuindo para combater preconceitos.

Algumas pessoas relutam contra a realidade onde a questão da história da resistência negra no Brasil passa pelo viés da religiosidade. No entanto, não se trata de ensinar dogmas ou liturgias das religiões brasileiras de matrizes africanas, mas apenas mostrar que a história da resistência dos escravizados no Brasil começou pela resistência religiosa, antes de atingir outros campos de resistência. (MUNANGA, 2013, p.31)

Mesmo com tantas dificuldades encontradas para a aplicação da Lei é inegável o seu avanço, pois ela garante que a história afro seja contada.

Para que a escola dê conta das diversidades é imprescindível uma reestruturação da prática pedagógica, uma releitura histórica do passado, com uma visão multicultural, aberta ao diálogo e a descolonização do saber.

De acordo com Munanga (2013) os currículos reproduzem a visão do Estado, e para sua modificação deve passar pela luta social representada pela atuação dos movimentos sociais, pois são estes grupos que podem mudar o currículo para incluir a história dos oprimidos. A legislação que obriga a inclusão da história afro-brasileira já foi uma vitória dos movimentos sociais, mas a necessidade da mudança das práticas pedagógicas ainda é visível. O currículo da maioria das escolas ainda acompanha as premissas do século passado, fundamentado numa visão eurocêntrica que não inclui a diversidade.

A questão não é fugir do eurocentrismo para fazer uma fundamentação afrocentrista. A questão é simples, basta incluir os outros conhecimentos invisibilizados e, assim ter um currículo que contemple todas as raízes formadoras do Brasil. Assim, teríamos um currículo sem excluir as raízes ocidentais, indígenas e africanas. Pelo contrário, seria o movimento de incluir todas. (MUNANGA, 2013, p. 29)

É necessário esclarecer que quando falamos da necessidade da abordagem dos conteúdos que tratem da história afro-brasileira e da crítica ao eurocentrismo não estamos querendo dar ênfase a nenhuma cultura, e sim expor o quão essencial é trabalhar a diversidade das culturas brasileiras, sem privilégios e verdades absolutas.

A invisibilidade de outras culturas, diferentes da cultura ocidental, não pode ser considerada normal. Ausentar o outro de sua história torna o ensino seletivo.

Outro fato que não podemos deixar de abordar, por entendermos que é mais um fator a colaborar com a prática da discriminação e intolerância religiosa contra religiões de matrizes africanas é a obrigatoriedade do Ensino Religioso nas escolas públicas. Ora, se consideramos a Lei 10.630/03 um avanço para educação brasileira podemos considerar o formato como é ministrado o Ensino Religioso como uma regressão. Destacamos então a lei estadual 3.459/2000, que regulamentou o Ensino Religioso no estado do Rio de Janeiro, em seu artigo 1º:

O Ensino Religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina obrigatória dos horários normais das escolas públicas, na Educação Básica, sendo disponível na forma confessional de acordo com as preferências manifestadas pelos responsáveis ou pelos próprios alunos a partir de 16 anos, inclusive, assegurado o respeito à diversidade cultural e religiosa do Rio de Janeiro, vedadas quaisquer formas de proselitismo. (Grifos nossos)

Por não estarem associadas aos interesses de grupos dominantes, as religiões de matrizes africanas acabam sendo afetadas no processo de inclusão social. Podemos dizer que o Ensino Religioso cristão está associado a um projeto político de poder e política. Embora seja de matrícula facultativa nada é oferecido para os outros alunos que ficam em tempo vago caso não queiram assistir as aulas deste componente curricular. O Estado ignora o que diz na Lei 9394/96 em seu artigo 33, alterado pela Lei 9475/97, a saber:

Art. 1º O art. 33 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação:

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

§ 1º Os sistemas de ensino regulamentarão os procedimentos para a definição dos conteúdos do ensino religioso e estabelecerão as normas para a habilitação e admissão dos professores.

§ 2º Os sistemas de ensino ouvirão entidade civil, constituída pelas diferentes denominações religiosas, para a definição dos conteúdos do ensino religioso." (Grifos nossos)

O conteúdo do ensino religioso não é definido por diferentes denominações religiosas. Com isso as religiões afro-brasileiras se tornam invisíveis, quando não apedrejadas, nas instituições de ensino. Caputo (2012) critica a organização do ensino religioso predominantemente católico principalmente no que se refere aos livros didáticos. Os livros didáticos católicos surgiram a partir do momento em que o componente curricular passou a ser

confessional. Em uma análise sobre os livros, Caputo (2012, p.227) destaca a seguinte frase registrada em um destes: “A umbanda não faz uso de sacrifícios de animais em seus rituais, porque respeita a vida e a natureza”. Daí perguntamos: Por fazer sacrifícios animais o candomblé não respeitaria a vida? E respondemos: O candomblé sacraliza os reinos animal, vegetal e mineral; além disso, não só respeita a natureza como a cultura. É uma hipocrisia usar o sacrifício animal para justificar a não aceitação do candomblé, pois este sacrifício está presente no almoço e jantar de muitas famílias católicas. Será que então estas famílias não respeitam a vida? Ressalta-se aqui que o sacrifício animal, por vezes deturpado não se trata de desperdício do alimento ou extremos de crueldade, mas de oferecer o alimento sagrado para o Orixá e, posteriormente, aproveitá-lo como alimento no terreiro, depois de retirada pequena parte para preparo e oferecimento ao Orixá. O sangue, seja ele animal, mineral ou vegetal, é a força vital, o axé. Voltando a frase citada por Caputo podemos perceber que a legislação não é respeitada: embora o ensino religioso seja confessional deve ser assegurado o respeito à diversidade cultural e religiosa, o que raramente acontece, muito pelo contrário, está explícita a discriminação com o candomblé.

Não podemos deixar de citar aqui uma publicação na página da Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro em março de 2013, onde foi divulgado o IX Fórum do Ensino Religioso. O objetivo da ação foi promover reflexões e o diálogo sobre a temática da Campanha Fraternidade 2013, lembrando que essa campanha foi um evento organizado pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, com o tema fraternidade e juventude. O lema do Fórum, de acordo com publicação na página da SEEDUC foi: “Eis-me aqui, envia-me!”, trecho retirado da Bíblia. Fatos como estes reforçam que não há respeito pela diversidade religiosa na educação e não há espaço para religiões de matrizes africanas.

Devemos repensar a educação brasileira voltada para a diversidade, tendo em vista que esta é presente e evidenciada, mas não é respeitada. O reconhecimento da diversidade nas instituições de ensino deve ser acompanhado pela revisão dos currículos, da prática pedagógica, de mecanismos em geral que contemplem a todos. É constatado que além de aulas onde devem ser refletidas a história cultural negra deve ser oferecida uma formação continuada para os professores para que estes percebam a importância da lei 10.639/03 para a educação. De acordo com Gomes a educação étnico-racial é

aquela em que as crianças, os adolescentes, os jovens e os adultos negros e brancos, ao passarem pela escola básica, questionem a si mesmos nos seus próprios preconceitos, tornem-se dispostos a mudar posturas e práticas discriminatórias, reconheçam a beleza e a riqueza das diferenças e compreendam como essas foram transformadas em desigualdades nas relações de poder e de dominação. (GOMES, 2013, p.83)

Gomes alerta para o cuidado de não haver limitação nas formas de implementação da lei, pois as ações pedagógicas não podem desconsiderar o contexto da política das ações afirmativas. As ações afirmativas visam a igualdade de oportunidades para grupos sociais e étnico-raciais bem como a valorização da história, cultura e identidade destes, dentre outras ações.

### 3. “CHUTA QUE É MACUMBA”: A intolerância religiosa no espaço escolar

Diversos fatores podem ilustrar as desigualdades existentes no espaço escolar, mas enfatizaremos a questão religiosa. A religião é motivo para desigualdade em algumas escolas. Um exemplo: alunos evangélicos, com seus objetos sagrados, são amplamente aceitos, enquanto alunos de religiões de matrizes africanas não. A cultura europeia é valorizada, e a cultura africana não. Ou seja, tudo o que foge ao padrão eurocêntrico é motivo para processo de desigualdade e exclusão, como já vimos nos capítulos anteriores.

Neste capítulo, concentraremos-nos nas análises de registros de notícias impressas ou divulgadas na mídia audiovisual sobre casos de intolerância religiosa, realizando uma reflexão sobre as relações entre cotidiano escolar e as questões religiosas de matrizes africanas.

#### 3.1 A cultura africana e os casos de intolerância na mídia

É inquestionável o poder da mídia e seu efeito influenciador. Já discutimos, anteriormente, sobre o domínio das Igrejas Neopentecostais nos meios de comunicação, principalmente no que se refere a atos de intolerância religiosa contra religiões de matrizes africanas. Muitos são os casos de intolerância religiosa que são noticiados, mas poucos se referem ao espaço escolar. Evidente que estes casos não são isolados, mas talvez não seja interessante para a mídia, pois não se trata de assunto que interesse ao maior número de leitores/ouvintes, já que adeptos de religiões de matrizes africanas compõem um grupo minoritário. Diante do exposto, devemos pensar se a mídia constrói ou desconstrói a garantia de direito a expressões religiosas.

As Igrejas Neopentecostais já têm sua principal ferramenta de comunicação, onde diariamente são realizadas pregações televisionadas, circulam jornais próprios, etc. O jornal *Folha Universal*, por exemplo, é de fácil acesso, distribuído gratuitamente e disponibilizado no site da Igreja Universal do Reino de Deus. Este meio de comunicação não trata apenas de assuntos religiosos, como também assuntos de política e entretenimento. No entanto, o que esta instituição religiosa quer é aproximar os fiéis e atrair novas pessoas. Pensando além disto e analisando os meios de comunicação da IURD de forma crítica, percebemos que, por ser de fácil acesso, de forma planejada e ideológica, o discurso atinge o maior número de pessoas possível. O discurso é utilizado como ferramenta de manipulação e não é neste caso um canal neutro para a sociedade. Estas ferramentas próprias contribuem para o fortalecimento de mentes

intolerantes. Por sua vez, não há lugar na mídia para que os religiosos de matrizes africanas tenham direito de resposta num nível que atinja uma grande parte da população, embora em 2005 tenha sido concedida pela Justiça Federal de São Paulo, uma liminar obrigando as redes de televisão Record e Mulher a exibir durante trinta dias, programa como direito de resposta aos praticantes de religiões afro-brasileiras, vítimas de preconceito por parte dos programas religiosos Sessão de Descarrego (Rede Record) e Mistérios (Rede Mulher). De acordo com Oliveira (2005), a Justiça Federal entendeu que certas expressões usadas pelos dois programas para se referir aos praticantes das religiões afro-brasileiras são preconceituosas. O direito de resposta foi proposto em Ação Civil Pública interposta pelo Ministério Público Federal, em novembro de 2004. Convém destacar que não foi imposto a censura dos programas, apenas o direito de resposta. Tal condenação teve um prazo estipulado, conforme consta nos autos do processo nº 2004.61.00.034549-6<sup>10</sup>:

Trata-se de ação civil pública proposta pelo Ministério Público Federal e outros pela qual pretendem a condenação das emissoras réis em obrigação de fazer consistente em colocar à disposição das associações (litisconsortes ativas), no prazo de 24 (vinte e quatro) horas, estúdio e estruturas pertinentes, bem como pessoal de apoio necessário à gravação e exibição de 30 (trinta) programas televisivos a título de direito de resposta coletivo, com duração de 02 (duas) horas cada, a serem exibidos em 30 (trinta) dias consecutivos, no horário de 21:00 às 23:00, devendo a exibição iniciar-se no prazo máximo de 10 (dez) dias úteis após a intimação da decisão respectiva, sob pena de multa diária no valor de R\$ 500.000,00 (quinhentos mil reais) para cada uma das emissoras, a ser revertida ao fundo dos direitos difusos lesados. (JUSTIÇA FEDERAL, 2007)

O processo supramencionado foi extinguido em relação à União Federal com a alegação de que a Justiça Federal está voltada, essencialmente, a decidir questões que envolvam pessoas jurídicas de direito público federal, e de modo expresse e específico, as pessoas relacionadas no art. 109<sup>11</sup> da Constituição Federal. Diante do exposto a incumbência é de juízo

<sup>10</sup> A ação foi movida pelo Ministério Público Federal, pelo Instituto Nacional de tradição e cultura afro-brasileira (INTECAB) e pelo Centro de Estudos das relações de trabalho e da desigualdade (CEERT), alegando os autores que as religiões afrobrasileiras vêm sofrendo constantes agressões em programas veiculados pelas emissoras-rés, o que é vedado pela Constituição Federal, que proíbe a demonização de religiões por outras.

<sup>11</sup> Art. 109. Aos juízes federais compete processar e julgar: I- as causas em que a União, entidade autárquica ou empresa pública federal forem interessadas na condição de autoras, réis, assistentes ou oponentes [...]; II as causas entre Estado estrangeiro ou organismo internacional e Município ou pessoa domiciliada ou residente no país; III as causas fundadas em tratado ou contrato da União com Estado estrangeiro [...]; IV crimes políticos e as infrações penais praticadas em detrimento de bens, serviços ou interesse da União ou de suas entidades autárquicas ou empresas públicas [...]; V os crimes previstos em tratado ou convenção internacional, quando, iniciada a execução no País [...], VA as causas relativas a direitos humanos a que se refere o § 52 deste artigo; VI- os crimes contra a organização do trabalho e, nos casos determinados por lei, contra o sistema financeiro e a ordem econômico-financeira; VII os "habeas-corpus" em matéria criminal de sua competência ou quando o constrangimento provier de autoridade sujeitos a outra jurisdição; VIII os mandados de segurança e os "habeas-data" contra ato de autoridade federal, excetuados os fatos de competência dos tribunais federais; IX Os crimes cometidos a bordo de navios ou aeronaves, ressalvada a

estadual. Em 2015 foi divulgado que as emissoras haviam sido condenadas, sendo decidido pelo Juiz Djalma Moreira Gomes, da 25ª Vara Federal Cível em São Paulo/SP, a produzir e exibir, cada uma, quatro programas de televisão, a título de direito de resposta às religiões de origem africana, em razão das ofensas proferidas contra elas em suas programações, conforme publicado por Macedo no *Estadão* em maio de 2015.

Embora o reconhecimento da discriminação e agressão verbal por parte da Rede Record de Televisão seja uma vitória contra grupos que disseminam a intolerância religiosa esta punição ainda não ameniza o problema, pois as ofensas e comparações a coisas malignas continuam sendo veiculadas.

Percebemos que, frequentemente, casos de intolerância religiosa vêm sendo discutidos na mídia, e o marco referencial para divulgação e reflexão sobre intolerância religiosa foi o falecimento da Mãe Gilda, que já destacamos no primeiro capítulo. Veremos, a seguir, outros casos que também ganharam repercussão no espaço midiático.

No dia 25 de agosto de 2014, um fato ganhou grande repercussão pública, tornando-se capa de alguns jornais do Rio de Janeiro e figurando no noticiário de mídias online. Na cidade do Rio de Janeiro, no bairro Grajaú, onde está localizada a Escola Municipal Francisco Campos, um aluno de 12 anos foi impedido pela Diretora, segundo a família, de frequentar as aulas por estar com fios de conta do candomblé sob o uniforme.



## Escola barra aluno por usar guias de candomblé

Família de garoto de 12 anos acusa escola da rede municipal de preconceito. Iniciado na religião há dois meses, ele usava apetrecho sob o uniforme, mas foi proibido de entrar pela diretora. Secretária de Educação diz que foi um "mal entendido", mas o menino trocou de escola. A proibição de peças religiosas é polêmica mundial. Alegando questões de segurança, igualdade de gênero e ensino laico, a França veta o uso de véus e burcas. **P.3**

### Figura 5

Fonte: Jornal O Dia, 2014.

competência da Justiça Militar; X os crimes de ingresso ou permanência irregular de estrangeiro [...]; XI a disputa sobre direitos indígenas.

**ATHOS MOURA**  
athos.moura@odia.com.br

Um aluno da Rede Municipal de Ensino teve que trocar de escola depois de ter sido, segundo sua família, impedido de frequentar as aulas por usar guias de candomblé sob o uniforme. X., de 12 anos, adotou a religião há cerca de dois meses. Como parte de sua iniciação, tinha que usar as guias durante três meses. Mas, segundo sua família, a diretora teria proibido o menino de entrar na unidade.

X. já não ia à Escola Municipal Francisco Campos, no Grajaú, há mais de um mês. Isto ocorria, segundo afirma a mãe dele, Rita de Cássia, porque a diretora havia avisado que não permitiria a presença dele usando guias ou quaisquer outros trajes característicos do candomblé.

No dia 25 de agosto, o menino tentou voltar a frequentar as aulas, mas teria sido impedido, segundo a família. Com as guias por baixo da camisa do uniforme, além de bermuda e boné brancos, ele teria sido proibido de entrar na escola pela diretora. A alegação dela, segundo a família, foi de que X. estava usando roupas fora do padrão adequado.

A mãe do estudante disse que tinha conhecimento apenas de que o uso da camisa com o logotipo da prefeitura seria obrigatório. Segundo Rita de Cássia, outros alunos usavam boné, bermudas e calças de outras cores, além de tênis coloridos no dia em que o filho foi barrado: "A diretora colocou a mão no peito do meu filho e disse que ele não entraria com as guias, que estavam por baixo da camisa".

A diretora foi procurada pela reportagem, mas na escola informaram que o contato teria que ser feito com a Secretaria Municipal de Educação. A pasta limitou-se a explicar que a diretora, cujo nome não foi informado, alegou que houve um "mal entendido".

Para o cientista social Paulo Jorge Ribeiro, da Uerj, a ati-

## Representantes de outras religiões dizem que Estado deve dar tratamento igualitário a todos os credos

tude seria válida se símbolos de outras religiões também fossem proibidos. "A grande questão não é se a escola permite ou não o uso de guias de candomblé, mas como a sociedade vai criar mecanismos para que todos os símbolos religiosos sejam expressos de forma igualitária", disse o professor.

Para o pastor Marcos Gladstone, fundador da Igreja Cristã Contemporânea, a proibição pode ter sido motivada por regras da escola, como as que restringem o uso de acessórios: "Se for assim não vejo problema. Mas se foi por motivo religiosos, acredito que a escola deve ser laica e respeitar o credo de cada um". O Padre Lincoln Gonçalves, da Igreja de São Cosme e São Damião, no Andaraí, diz que o Estado laico tem a missão de preservar a fé. "A atitude que se vê nesse caso é muito mais de um Estado intolerante e ateu, que quer coibir os símbolos da fé. A Constituição determina que o Estado seja laico, e não ateu".

Colaboraram **Maria Luisa Barros e Gustavo Ribeiro**



O estudante, de 12 anos, tem que usar a guia de candomblé como parte de sua iniciação religiosa. Ele teve que deixar de ir às aulas durante um mês, segundo contou sua mãe



**Se a escola proíbe símbolo de outras religiões, concordo. Tem que ser igual para todos"**

Paulo Jorge Ribeiro, cientista social da Uerj



**Escola deve ser laica e respeitar o credo de cada um. Meus filhos são aceitos num colégio católico"**

Marcos Gladstone, pastor da Igreja Contemporânea



**A atitude que se vê nesse caso é muito mais de um Estado intolerante e ateu"**

Padre Lincoln Gonçalves

## Aluno barrado por usar guias de candomblé muda de escola

Mãe diz que menino foi proibido de frequentar as aulas pela diretora da unidade

### NA JUSTIÇA

#### Mãe vai entrar com processo

■ A Secretaria Municipal de Educação informou que, na semana passada, a Coordenadoria Regional de Educação (CRE) da Tijuca, à qual o colégio está subordinado, fez uma reunião com a diretora e a mãe do menino. Foi decidido que a melhor opção seria transferir X., e que a diretora classificou o fato com um mal entendido. A mãe, por sua vez, diz ter contratado um advogado para processar a Prefeitura do Rio e a diretora.

Para o interlocutor da Comissão de Combate à Intolerância Religiosa (CCIR), Ivanir dos Santos, os profissionais

da rede pública de ensino precisa respeitar o Estado laico (sem vinculação religiosa), sem impor nem questionar as crenças dos estudantes.

Ele também comentou que a escola deve ser um espaço para educar e não para construir preconceitos: "Há muito desrespeito nas escolas e o funcionário público precisa estar treinado para isso. Não podem impor suas convicções religiosas e alimentar o preconceito dentro das salas de aula. Infelizmente essas situações têm acontecido muito, mas essa família deve continuar levando o caso para frente".

### Choro e constrangimento

► Na tarde de ontem, o menino começou a frequentar outra escola municipal no Grajaú, sem ser incomodado por causa de suas guias e bermuda branca. A mãe dele afirma que X. ficou envergonhado e não quis mais estudar na antiga escola: ele se sentiu "julgado" pelos colegas e responsáveis que estavam no portão da escola quando foi proibido de entrar.

Segundo a mãe, X. chegou a ficar três dias com febre e chorou copiosamente. O pai de santo Rafael Aguiar contou que após ser iniciado no candomblé, a pessoa, além de não poder pegar sol, precisa usar roupas claras, tapar a cabeça e usar as guias por um período de três meses: "A religião tem o seu simbolismo e suas tradições, que precisam ser respeitadas".

Figura 6

Fonte: Jornal O Dia, 2014

De acordo com foto publicada no jornal *O Dia*, o aluno estava com o uniforme, a blusa da prefeitura municipal, bermuda e boné brancos. O fato do menino estar com os fios de conta seria porque estava no período do preceito de iniciação. Além do preconceito o aluno sofreu com o constrangimento por ficar na porta da escola, sendo impedido de entrar na frente de outros alunos e responsáveis. O portão da escola se fechou para o aluno. Na realidade, deveria estar aberto para toda a comunidade. Esta atitude discriminatória exerce influência direta na vida do aluno, e o constrange perante os demais. A direção da escola, enquanto representante da instituição de ensino, deve ter consciência de que a escola não é autônoma, e é laica, devendo ter uma relação flexível com a comunidade escolar, dando importância para o papel educacional sem qualquer tipo de exclusão, respeitando as diferenças.

O Prefeito Eduardo Paes se reuniu com o aluno, sua mãe e o advogado. O Prefeito pediu desculpas à família e afirmou que a orientação para as escolas do município é que não haja impedimento para o uso de qualquer símbolo religioso, desde que seja respeitado o uniforme escolar. Já alguns professores defenderam a Diretora alegando que a proibição foi apenas pelo aluno não estar com o uniforme, conforme determina a Secretaria Municipal de Educação (camiseta branca de manga curta e bermuda ou calça azul).

Objetos característicos do candomblé não são comuns no cotidiano de muitas pessoas, e o que está no imaginário social como um padrão aceitável são objetos sagrados cristãos. O que foge do que está padronizado além de causar desconforto para alguns os faz ter atitudes discriminatórias.

Assim como este aluno de 12 anos sofreu com o preconceito, muitos outros alunos podem estar sofrendo sem que isso seja divulgado na mídia, pois nem todos os responsáveis têm a atitude de denunciar.

Os fios de conta utilizados no Candomblé são de fácil identificação, mas também existem colares de miçangas, cordões com crucifixos, e outros acessórios que caracterizam, ou não, algum símbolo sagrado e que não são motivos de impedimentos no espaço escolar. É possível perceber que, por trás desta atitude, existe uma postura racista. Não é de causar estranheza quando a mãe do aluno diz que outros estudantes também usavam boné e bermudas/calças coloridas, pois constatamos isto diariamente quando passamos na frente de escolas públicas ou ao passar por alunos uniformizados.

Desde a promulgação da Constituição Federal que o Estado é laico e, ainda assim nos deparamos com situações constrangedoras no que se refere à religiosidade de matriz africana.

A cruz é um dos símbolos das religiões judaico-cristãs, o Ogó é o símbolo de Exu (bastão em forma de falo) para lembrar da sua virilidade, sua posição de

criador da vida e o Oxê é o símbolo de Xangô (machado de duas pontas), representando o orixá da justiça. Três símbolos que representam as marcas de grandes tradições de povos influentes na humanidade. Entretanto, presentes no contexto educacional brasileiro, somente um desses símbolos é reconhecido como portador de coisas benéficas: a Cruz. Os outros dois são vistos como representações malélicas, portadores de uma maldição para aqueles que se aproximam ou que acreditam nas suas forças transcendentais. (OLIVEIRA; RODRIGUES, 2015, p.27)

Embora o ideal seja uma escola democrática, percebemos que, em sua maioria, são reprodutoras de um saber colonizador, e alguns até utilizam isto como justificativa, embora atitudes preconceituosas não possam ser justificáveis, tão pouco aceitáveis. São muitos os argumentos para a negação da religiosidade afro-brasileira e seus objetos sagrados, tendo em vista que por longos anos, o Estado era representado pelo Catolicismo e, atualmente, vemos predominarem as igrejas evangélicas, fazendo com que o cristianismo e os objetos que o representam sejam encarados com naturalidade, enquanto outros objetos sagrados são negados.

Embora a laicidade seja garantida por legislação, consideramos o Estado laico como um Estado cristão, uma vez que a diversidade religiosa não é respeitada e a maioria das escolas não é imparcial no que se refere à religião.

Ainda em uma escola no Rio de Janeiro, no bairro Praça Seca, zona oeste da cidade, outro aluno foi vítima de intolerância religiosa. Desta vez, uma menina do 6º ano de escolaridade, com 11 anos, estudante de uma escola particular. De acordo com o Jornal *O Dia*, a aluna foi iniciada no candomblé no final do ano 2014 e foi constrangida por uma professora por estar usando contra egum<sup>12</sup>, adereço feito de palha usado no antebraço. De acordo com a aluna, a professora disse que não poderia ficar na aula porque o contra egum não fazia parte do uniforme.

Assim como o contra egum é feito de palha, outros objetos também o são como pulseiras, tornozeleiras, e, por não estarem relacionados ao sagrado afro-brasileiro, não são proibidos. Os objetos sagrados utilizados no candomblé são hostilizados.

Os símbolos religiosos do catolicismo, por exemplo, são ostentados sem nenhum constrangimento, tais como os crucifixos e as imagens de santos ou de Maria. Alunos são obrigados a celebrar festas populares de origem católica, como a festa junina. As celebrações do folclore brasileiro e seu misticismo são apresentados como cultura popular. Isto sem falar, na adoção de material didático com conteúdo duvidoso que promove esta ou aquela ideologia. (BAPTISTA, 2014, s.p.)

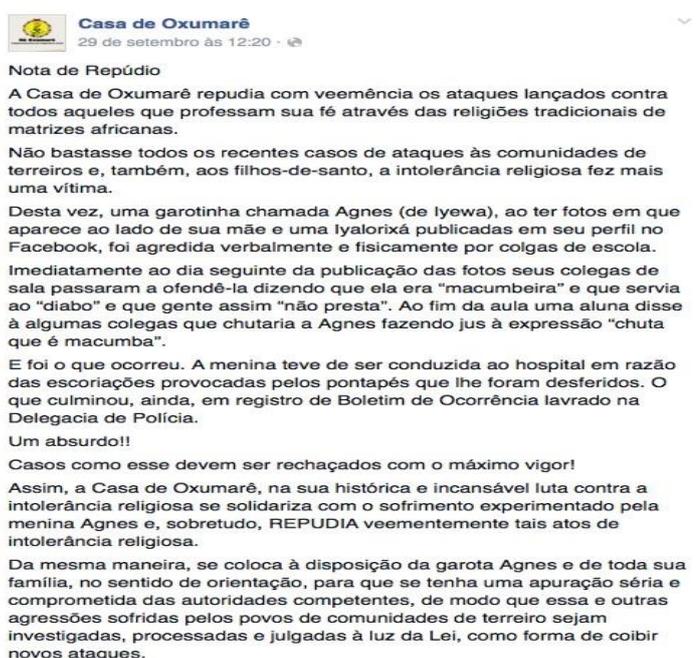
---

<sup>12</sup> O contra egum é um trançado de palha da costa utilizado geralmente no candomblé, serve como proteção contra espíritos desencarnados. Este objeto sagrado é preparado antes de ser utilizado sendo imantado com banhos.

Além do respeito pela diversidade religiosa, é necessário que o educador conheça também a história da cultura afro-brasileira para entender que o preceito religioso é um momento importante. O preceito, ou resguardo, deve ser respeitado. A escola é um espaço público, portanto um local onde não deverá existir uma doutrinação religiosa, tampouco a discriminação de uma religião em específico.

Caputo (2013), em artigo publicado no livro *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*, aborda a questão da criança ter orgulho no terreiro e vergonha na escola. São sentimentos que se misturam de acordo com o ambiente onde está. Esse sentimento de vergonha está atrelado à discriminação e exclusão, que percebemos através destes casos publicados na mídia, estar presentes no ambiente escolar. Muitos alunos, por receio de atitudes preconceituosas, preferem esconder a sua crença e afirmar que são católicos ou evangélicos, por serem as religiões aceitas.

Outro caso de intolerância noticiada pela mídia foi o que aconteceu no dia 31 de agosto de 2015, em Curitiba, no Colégio Estadual Alfredo Parodi. A adolescente de 14 anos, Agnes, foi agredida por uma colega de turma, dentro do ambiente escolar por questões religiosas. De acordo com Boechat (2015) o motivo da agressão foi uma foto, postada no dia anterior em uma rede social, em que a menina aparece ao lado da mãe e de uma amiga, as três adeptas do candomblé. A Casa de Oxumarê, em sua página no Facebook, publicou uma nota de repúdio falando sobre o ocorrido:



**Figura 7**

**Fonte:** Jornal Extra Online, 2015

**Disponível em:** <http://extra.globo.com/noticias/brasil/estudante-agredida-por-intolerancia-religiosa-dentro-de-escola-nao-quer-voltar-ao-colegio-17650415.html>

O que chama a atenção foi que a aluna agressora reproduziu atitudes de praticantes de Igrejas Neopentecostais. Podemos lembrar do “chute na Santa”, como ficou conhecido o episódio envolvendo o Pastor Sérgio Von Helder, então bispo da Igreja Universal do Reino de Deus, que chutou a imagem de Nossa Senhora Aparecida, em 1995.

Algumas palavras e expressões costumam estar presentes em discursos intolerantes, como diabo e “chuta que é macumba”. Isto já nos traz uma reflexão e uma ideia do imaginário de muitas pessoas que tem uma visão eurocentrada. No imaginário das pessoas diabo é um homem atormentador. A Bíblia diz em João 1, 3:8: “Quem comete o pecado é do diabo; porque o diabo peca desde o princípio”. Para quem é adepto de religião de matriz africana esta comparação não é aceitável e causa indignação, mas para quem usa o termo tem-se todo um contexto que o faz acreditar no que diz. A relação do então considerado inimigo de Deus com umbandistas e candomblecistas pode se dar pela forma de como os negros eram vistos no período colonial. Estes por terem crenças diferentes do cristianismo foram considerados como os que praticavam o mal, já que a prática do bem naquele período estava atrelada somente ao catolicismo, sendo negado qualquer coisa que não fosse teológico. Esta divisão do bem e do mal, Deus e diabo, vem se reproduzindo historicamente, com todo um discurso sócio-cultural. Já a expressão “chuta que é macumba” vem com todo um significado da macumba ser algo considerado ruim, e o fato de chutá-la é para eliminar, tirar de perto, rejeitar.

Em nota para o jornal *Extra*, a Secretaria de Estado da Educação do Paraná informou que:

a direção do Colégio Estadual Alfredo Parodi, em Curitiba, tomou as medidas cabíveis em relação ao desentendimento ocorrido entre as alunas do 6º ano do ensino fundamental. Os responsáveis foram chamados para esclarecimentos e encaminhamentos. A respeito do caso isolado de preconceito religioso, as escolas recebem orientações e têm autonomia para promover as atividades de caráter pedagógico pautadas no diálogo para o enfrentamento da discriminação, do preconceito e da violência". Segundo a secretaria, "a continuação dos estudos da aluna depende da documentação que deve ser enviada pela família, mas não houve retorno por parte desta até o momento. (BOECHAT, 2015, s.p.)

A Secretaria do Estado inicia sua fala se referindo como um desentendimento entre alunas. Entretanto, não podemos tratar atitudes como esta como um simples desentendimento, pois a intolerância religiosa vai muito além disso. Talvez seja pela impunidade que as práticas intolerantes continuam acontecendo.

A maneira com que práticas intolerantes acontecem incomoda àqueles envolvidos em uma educação voltada para uma prática antirracista, mas estes ainda são poucos diante de muitos educadores que não se interessam e permanecem na comodidade de não buscar novos

conhecimentos, a fim de colocar em prática a Lei 10.639/03, ou então permanecem com uma visão preconceituosa, tentando impor sua própria religião.

O silenciamento da equipe pedagógica pode contribuir para a permanência de práticas excludentes e intolerantes nas escolas.

A escola, enquanto instituição social responsável por assegurar o direito da educação a todo e qualquer cidadão, deverá se posicionar politicamente, [...], contra toda e qualquer forma de discriminação. A luta pela superação do racismo e da discriminação racial é, pois, tarefa de todo e qualquer educador, independentemente do seu pertencimento étnico-racial, crença religiosa ou posição política. (BRASIL, 2004, p.16)

Embora conste nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana que é tarefa do educador a luta pela superação do racismo, independente de sua crença religiosa, lembrando que, nos capítulos anteriores, afirmamos que a base para intolerância religiosa é o racismo, percebemos que alguns destes não têm entendimento sobre as religiões de matrizes africanas, o que acaba defasando um ensino de qualidade, que estimule os alunos a repensarem as suas atitudes e entenderem que o respeito pela diversidade religiosa é uma questão social.

Adeptos de religiões afro-brasileiras geralmente já são excluídos fora do ambiente escolar. Então, o que se espera é que na escola este aluno aprenda a lidar com a sua identidade, é que este espaço seja de troca de conhecimentos, formação de consciência crítica e inclusão.

Podemos pensar que a falta de preparo de alguns profissionais da educação para lidar com situações de intolerância religiosa no ambiente escolar, além de discriminação, possa ser pela formação acadêmica ou ausência de cursos de capacitação. Muitos docentes têm formação anterior a 2003, ano em que foi promulgada a Lei 10.639, e não se interessam em dar continuidade aos estudos. Outro fator que pode contribuir para o despreparo é a ausência, em algumas universidades, de disciplinas que contemplem o ensino de história da África e Afro Brasileira, ou não considerar disciplinas que abordem este estudo como obrigatória.

Outro caso divulgado em diversos meios de comunicação foi o que aconteceu no dia 24 de novembro de 2016. Foi publicado no portal G1 que alunos foram proibidos de apresentar trabalho sobre entidade do candomblé. Os alunos fizeram um vídeo que rapidamente se espalhou pelas redes sociais.



**G1** PARÁ

## Alunos são proibidos de apresentar trabalho sobre entidade do candomblé

Diretora de escola do Pará vetou tema de trabalho: "Não é de Deus". Militantes da cultura negra dizem que caso é de racismo.

24/11/2016 13h48 - Atualizado em 25/11/2016 17h49

Gil Sóter e Alexandre Yuri, em Do G1 PA

Um vídeo feito na quarta-feira (23) por alunos de uma escola particular em Ananindeua, região metropolitana de Belém, viralizou nas redes sociais. No registro, um grupo de alunos diz à diretora do colégio que vai apresentar um trabalho na Feira da Cultura sobre a Pombagira - entidade de matriz afro religiosa que é a mensageira entre o mundo dos orixás e a terra -, mas é proibido pela gestora do local.

O registro feito por celular mostra a discussão dos alunos com a diretora do Centro de Educação Trindade, localizado no bairro Águas Brancas. "Pombagira? Credo! Sangue de Jesus", diz Ana Trindade, diretora e dona do colégio. "A senhora tem de respeitar outras religiões", retruca o aluno Gabriel Ferreira, que propôs o tema. "Não, eu não sou obrigada a entender as outras religiões. Eu não quero e acabou!", diz a gestora na conversa com o grupo de estudantes.

No vídeo, a diretora diz que a escola tem princípios cristãos. "Eu tenho que dizer pra vocês: aqui dentro da minha escola vai funcionar, vai se realizar e vai se apresentar o que eu achar que é de Deus. Nada de Pombagira aqui dentro", declara Ana Trindade. "Mas a Pombagira Cigana é uma lenda cultural. A senhora respeite", argumenta Gabriel.

### Intolerância

O tema da Feira da Cultura do colégio este ano é "Construindo Valores". De acordo com o estudante João Marcos de Souza, dentro da temática, foram determinados subtemas a cada turma da escola. "A nossa sala ficou com 'Lendas urbanas/Lendas Culturais'. Cada um escolheu sua lenda, fez seu projeto, alguns já tinham até comprado e alugado seus trajes. Dai alguns dias antes da Feira, chegou a história até a diretora que nós iríamos fazer 'macumba' na sala", relata João Marcos.

### Figura 8

Fonte: Portal G1

Disponível em: <http://g1.globo.com/pa/para/noticia/2016/11/alunos-sao-proibidos-de-apresentar-trabalho-sobre-entidade-do-candomble.html>

A expressão “sangue de Jesus” é muito comum em frases ditas por evangélicos quando querem repreender algo. Muitos ainda complementam dizendo “o sangue de Jesus tem poder”. Esta expressão se refere ao sacrifício feito por Jesus sendo entendido por cristãos como um benefício para a salvação do homem. Mas na colocação usada pela Diretora é como se o sangue de Jesus tivesse o poder para a libertação do que considera ruim, libertação do pecado.

O motivo da negação provavelmente foi por se tratar de uma lenda referente a cultura afro brasileira, em específico uma entidade da Umbanda.

Embora cause espanto e preconceito falar sobre deuses africanos, não se tem essa negação ao falar sobre deuses gregos, até porque a mitologia grega não é vista como religiosidade.

Alunos pertencentes ao Candomblé e a Umbanda geralmente não têm referência positiva em sala de aula. Podemos até mesmo abranger e falar dos alunos negros de um modo geral por não terem representações significativas de sua cultura. No entanto, o mesmo não acontece com a cultura grega, por exemplo, apesar das possíveis aproximações com as culturas africanas. De acordo com Assunção (2016), “os gregos rendiam cultos a deuses inspirados em elementos da natureza, como água, fogo, vento e raio, os quais eram a representação de seres divinos”. Com o passar do tempo, os deuses eram representados como formas humanas, homens e mulheres, mas considerados superior aos seres humanos. Embora possamos constatar algumas similaridades entre estas culturas/religiosidades, o preconceito se restringe à religiosidade afro-brasileira. Os gregos são caracterizados pelo belo, pelo heroísmo, enquanto os negros são representados como escravos, oprimidos.

A maioria das escolas e os profissionais envolvidos no processo ensino-aprendizagem reproduzem um conhecimento excludente, como podemos perceber com a atitude da diretora que negou a apresentação de um trabalho sobre pombogira. Reproduzem um saber elitizado, disseminam a desigualdade e invisibilizam a diversidade cultural.

A fala da Diretora, (“aqui dentro da minha escola”), já diz muita coisa. O que dá a entender é que esta se acha a protagonista da escola, não se dando conta de que um trabalho educativo tem que ser articulado. A escola deve ser um espaço democrático. Crianças e adolescentes passam grande parte do seu tempo em instituições de ensino, então nada mais justo do que este ambiente ser agradável, sem julgamentos, com pessoas empenhadas para fazer o bem e respeitar as diferenças, sejam elas quais forem.

Se qualidade de ensino é aluno aprendendo, é preciso que ele saiba disso: é preciso “combinar” com ele, envolvê-lo como protagonista de qualquer mudança educacional. O fracasso de muitos projetos educacionais está no fato de desconhecer a participação dos alunos. O aluno aprende quando o professor aprende; ambos aprendem quando pesquisam. (GADOTTI, 2007, p.13)

Embora alguns professores e/ou alunos se interessem em desenvolver trabalhos relacionados à cultura afro-brasileira, percebe-se que é uma ação individual e que não há mobilização da comunidade escolar. O interesse por parte do professor dependerá da sua formação, qualificação e vontade própria. “Porém, todas estas iniciativas têm caráter pioneiro e solitário, pois dependem da vontade do próprio indivíduo” (LIMA; KLEIN; FARIAS, 2016, p.35).

O discurso utilizado para a negação de religiões afro-brasileiras parece ser o mesmo usado há séculos, proferido em nome de Deus, de Jesus. Não é incomum que Diretores de escolas tentem impor a sua religião no ambiente de trabalho, o que é um problema tendo em vista a laicidade do Estado. Os discursos intolerantes proferidos por gestores e/ou professores, pessoas tidas como exemplos para muitos alunos, geram atitudes discriminatórias que reforçam a exclusão de adeptos de Candomblé e Umbanda.

Profissionais da educação e alunos levam para dentro da escola os discursos de suas religiões, impregnadas de suas verdades absolutas, subalternizando adeptos da Umbanda e Candomblé. E, quando não estão impregnados por estas verdades absolutas que levam a excluir o outro, não estão preparados para lidar com situações que saem da “normalidade”, ou seja, situações que não envolvam apenas religiões cristãs.

Alunos que sofrem com preconceitos e exclusão precisam de ações imediatas para combater a intolerância religiosa. Entretanto, as pessoas envolvidas no processo educacional, em sua maioria, não estão preparadas para este enfrentamento.

Embora casos de intolerância religiosa no espaço escolar sejam discutidos na mídia percebe-se que o assunto é limitado e logo esquecido. Não são discutidas as atitudes pedagógicas que foram tomadas, o posicionamento de profissionais da educação, etc. O mais preocupante é que, além de agressões verbais, são cada vez mais frequentes as agressões físicas envolvendo crianças, como a que aconteceu com a aluna em Curitiba.

No Rio de Janeiro, a vítima foi a adolescente Kaylane Campos, no subúrbio da cidade, no bairro Vila da Penha. A adolescente, em idade escolar, com 11 anos, foi apedrejada na cabeça no dia 14 de junho de 2015 enquanto andava pela rua.

# Intolerância religiosa fere menina de 11 anos

Garota iniciada no Candomblé é apedrejada. Parentes dizem ter sido xingados por grupo evangélico

FLÁVIO ARAÚJO  
flavio.araujo@odia.com.br

Com apenas 11 anos de idade, K. conheceu a intolerância religiosa na noite de domingo de forma dolorosa. A menina, iniciada no Candomblé há quatro meses, seguia com parentes e irmãos de santo para um centro espiritualista na Vila da Penha, quando foi atingida na cabeça por uma pedra, atirada, segundo testemunhas, por um grupo de evangélicos. Ainda segundo os relatos, momentos antes, eles xingaram os adeptos da religião de matriz africana.

"Eles gritaram: 'Sai Satanás, queima! Vocês vão para o inferno'. Mas nós não demos importância. Logo depois, o pedregulho atingiu minha neta e, enquanto fomos socorrê-la, eles fugiram em um ônibus", contou a avó da menina, Kathia Coelho Maria Eduardo, de 53 anos, conhecida na religião como Vó Kathi Funcibialá.

O caso foi registrado on-

## VIVA VOZ

KATHIA COELHO  
avó da menina

**"Eles gritaram: 'Sai, Satanás. Vocês vão para o inferno'. Depois o pedregulho atingiu a minha neta"**

tem na 38ª DP (Brás de Pina) como lesão corporal e no artigo 20 da lei 7.716 (praticar, induzir ou incitar a discriminação ou preconceito de religião). A polícia tenta identificar os agressores através de câmeras dos ônibus da região.

K. chegou a desmaiar e, segundo seus parentes, teve dificuldade para lembrar de fatos recentes. "Ela está bem, pois foi socorrida para o hospital e até foi à escola, pois é muito estudiosa. Mas na hora chegou a perder a memória. Que mundo é esse que estamos vivendo? Não



Antes da agressão, a menina já defendia o direito de usar as cores de sua religião de forma pacífica

se respeita nem criança?", questionou, ainda indignada, Yara Jambeiro, 49, também integrante do Barracão Inzo Ria Lembáum e uma das responsáveis pela educação religiosa de K.

O caso ganhou repercussão na Comissão de Combate à Intolerância Religiosa do Rio de Janeiro. Ivanir dos Santos, que preside a comissão, defende a importância da punição aos responsáveis. "Não se trata de um fato isolado. É assustador uma pedrada em uma criança. Vivemos um momento delicado na questão da intolerância. As investigações precisam chegar aos agressores para que o exemplo não seja de impunidade e que a liberdade religiosa seja reafirmada como está na lei", avaliou.

Responsável por uma rede social com 50 mil adeptos e que defende a cultura afro-brasileira, Marcelo Dias, o Yangoo, divulgou o caso: "É assombroso", criticou.



Parentes dizem que ferimento na cabeça fez K. perder a memória

Figura 9

Fonte: Jornal O Dia, 2015

Em mais uma atitude preconceituosa percebemos a assimilação de adeptos de religiões afro-brasileiras com o inferno/diabo. O fato de gritarem que iriam queimar no inferno está relacionado com a ligação do Candomblé e Umbanda com a adoração ao diabo, ao maligno. Os intolerantes não conseguem ter a percepção de que estas religiões não têm nenhum tipo de relação com o que é ruim, muitos confundem com magia negra. Imaginar que umbandistas e candomblecistas irão queimar no fogo do inferno significa acreditar que estas vivem em pecado

devido a escolha de sua religião, que são pessoas más, e por isso a alma destes deverá ficar atormentada no fogo do inferno, que é um fogo que nunca apaga.

O caso da Kaylane ganhou grande repercussão e sua avó iniciou uma campanha na internet, recebendo apoio de diversas pessoas, principalmente adeptas de religiões afro-brasileiras.



**Figura 10**  
**Fonte:** Jornal O Dia, 2015

Esse apelo pela paz repercutiu em toda mídia, em jornais, em redes sociais, etc. A jovem chegou a se encontrar com o Arcebispo da cidade do Rio de Janeiro, Dom Orani Tempesta, acompanhada por sua avó, e também Mãe de Santo, bem como pelo Babalorixá Ivanir dos Santos Teixeira, ativista e líder de combate à intolerância religiosa. Vários líderes religiosos se mobilizaram e clamaram pela liberdade religiosa.

O espaço na mídia, com a divulgação de casos de intolerância e a busca por direitos e liberdade religiosa, tem dado visibilidade às religiões de matrizes africanas e motiva seus adeptos a denunciarem os intolerantes e não mais esconderem a sua fé.

Percebemos que esses casos, que foram os que mais tiveram visibilidade na mídia, foram publicados nos jornais considerados os mais populares no estado do Rio de Janeiro, e os textos foram exatamente os mesmos publicados em diferentes jornais, blogs e páginas do Facebook. A notícia da aluna agredida em uma escola em Santa Catarina, por exemplo, foi de autoria de Breno Boechat, e esta mesma notícia foi publicada em diversos meios de comunicação. Percebemos ainda que não há um argumento que contextualize com o título da notícia, é como se estivessem dando uma satisfação para a sociedade, tentando mostrar que naquele instrumento midiático tem espaço para discussão sobre intolerância religiosa. Mas o que esperamos não é um discurso reduzido, e sim um discurso problematizando a situação.

De acordo com Puff (2016), em notícia publicada na *BBC Brasil*, criado em 2012, o Ceplir (Centro de Promoção da Liberdade Religiosa e Direitos Humanos) registrou 1.014 casos de intolerância religiosa entre julho de 2012 e agosto de 2015, sendo 71% contra adeptos de religiões de matrizes africanas, 7,7% contra evangélicos, 3,8% contra católicos, 3,8% contra judeus e sem religião e 3,8% de ataques contra a liberdade religiosa de forma geral. Por estes dados, constata-se que os adeptos de religiões afro-brasileiras são os que mais sofrem preconceitos e discriminações.

Os afro-brasileiros são discriminados, tratados com preconceito, para não dizer demonizados, por sermos de uma tradição africana/afrodescendente. Logo, estamos afirmando que o racismo é causa fundamental do preconceito ao candomblé e demais religiões afro-brasileiras. (NETO *apud* PUFF, 2016, s.p.)

Como já discutido nos capítulos anteriores, o racismo e o discurso neopentecostal estão interligados, reforçando o paradigma de que religiões afro-brasileiras são demoníacas, malignas, impuras. O discurso de ódio e exclusão é fundamentado nestas premissas.

Nas escolas, a intolerância religiosa acontece de forma isolada, seletiva, atingindo apenas adeptos de religiões afro-brasileiras.

Percebemos que a intolerância religiosa se manifesta através de violência verbal, psicológica e física, e todos estes tipos de violência deixam sequelas profundas nas crianças e em sua família. A violência psicológica afeta diretamente a autoestima e autoconfiança da criança, podendo também causar doenças, como a depressão. Embora este tipo de violência não deixe marcas visíveis, provoca “uma ferida” interior difícil de ser curada, podendo deixar sequelas para o resto da vida. De acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei 8069/1990, em seu artigo 5º, “nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punindo na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais”, e, de acordo com o artigo 18º, “é dever de todos velar pela dignidade da criança e do adolescente, pondo-os a salvo de qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor”. Mesmo amparadas por legislação, percebemos que estas crianças foram discriminadas por sua crença, oprimidas, constrangidas e violentadas (fisicamente e psicologicamente). Em nenhum dos casos citados neste capítulo, foi noticiado algum tipo de punição.

É possível constatar que com a criação, em 2008, da Comissão de Combate à Intolerância Religiosa (CCIR) casos de intolerância religiosa têm maior visibilidade. Contudo, anterior a este ano, em 2007 foi sancionada a lei nº 11635, que faz do dia 21 de janeiro o dia nacional do combate à intolerância religiosa.

Na essência da religião não está somente a experiência com o sagrado e o com o transcendente, mas também as ações de comunhão, solidariedade, busca pela paz, construção de um mundo melhor, luta pela igualdade, fraternidade etc. (SILVA, 2007, p.13)

A luta contra a intolerância religiosa trata-se de uma luta sócio-cultural, pois a religião é expressa por um grupo de pessoas com toda a sua crença, valores morais, utopias, que fazem parte de um âmbito social e político.

Pensando no combate à intolerância religiosa, foi promulgada a Lei nº 5931/2011, que dispõe sobre a criação da Delegacia de Crimes Raciais e Delitos de Intolerância – DECRADI, que tem como finalidade combater todos os crimes praticados contra pessoas, entidades ou patrimônios públicos ou privados, cuja motivação seja o preconceito ou a intolerância. Esta legislação, em seu artigo 2º, diz:

Compete à DECRADI registrar, investigar, abrir inquérito e adotar os demais procedimentos policiais necessários, nos casos que envolvam violência ou discriminação contra as pessoas, objetivando a efetiva aplicação da legislação em vigor e assegurar os direitos de todos os cidadãos, independente de cor, raça ou credo religioso.

Convém destacar que o autor desta Lei foi o então Deputado Átila Nunes, com o Projeto Lei nº1609/2008. A justificativa para este Projeto foi:

A luz dos últimos acontecimentos amplamente divulgados na mídia falada, escrita e televisionada, que demonstram ser grande o preconceito e a intolerância, seja racial, religiosa ou de cor, com fatos, onde a violência e o desrespeito contra as pessoas tem sido a causa principal de atos de vandalismo, agressões físicas e verbais. Toda imprensa noticiou recentemente a perseguição religiosa sofrida pelos umbandistas, sendo expulsos das comunidades por membros do tráfico de drogas ou templos umbandistas sendo invadidos e depredados por seguidores de outras religiões. Faz-se necessário criar uma delegacia especializada para o atendimento desses casos, tendo em vista o aumento contínuo das ocorrências de crimes, cada vez mais violentos e graves, que merecem todo o amparo por parte do Poder Público, para cumprir o que determina os incisos VI e VIII do art. 5º Constituição Federal, garantindo-se assim o direito a liberdade, a vida e a segurança.

Este político luta pela liberdade religiosa e apresenta o mais antigo programa umbandista da rádio brasileira. O que leva a crer que projetos de leis a favor da liberdade religiosa são executados por existir na política representantes de religiões afro-brasileiras. No entanto, mesmo com a promulgação da Lei 5931/2011, não há prazo para a implementação da DECRADI no Rio de Janeiro.

Segundo Átila Nunes, em matéria publicada no Jornal *O Dia*, em novembro de 2015, a nova delegacia deverá contar com uma equipe multireligiosa e multiétnica preparada para cuidar destes casos. “A polícia normal não está preparada”, justifica.

Na visão de alguns especialistas, como o professor André Chevarese, do Instituto de História da UFRJ, que coordena o Laboratório de História das Experiências Religiosas, um dos principais problemas no que se refere a registros de intolerância religiosa é não ter uma delegacia especializada para o assunto, tendo em vista que, ao registrar em qualquer delegacia, o policial costuma registrar como “briga de vizinho, rixa, ameaça. Falha ao não aplicar a lei de intolerância religiosa, que prevê a tipificação penal adequada” (CHEVARESE *apud* PUFF, 2016, s.p.)

O Brasil é um Estado laico, o que significa que não se confunde com nenhuma religião. Estado e Igreja se separam, não há uma religião oficial. Ainda assim, é oferecida nas Escolas Estaduais do Rio de Janeiro o ensino religioso, e não o ensino das religiões. Embora este componente curricular seja de matrícula facultativa para o aluno, neste período de tempo nenhuma outra atividade é oferecida, o aluno fica com o tempo vago. Diante do exposto, é imprescindível uma observação de como esta disciplina está sendo trabalhada nas escolas de educação básica, bem como o tipo de material didático utilizado e o nível de conscientização de alunos e professores com relação as diferentes religiões.

Embora pouquíssimas escolas façam referências à religiosidade afro-brasileira como cultura, no dia 08 de novembro de 2016 foi publicado em Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro um decreto tornando a Umbanda patrimônio cultural imaterial. No site da Prefeitura do Rio de Janeiro, no que se refere a patrimônio cultural, considera-se, de acordo com a Declaração do México – Conferência Mundial sobre Políticas Culturais:

Portadoras de mensagem espiritual do passado, as obras monumentais de cada povo perduram no presente como o testemunho vivo de suas tradições seculares. A humanidade, cada vez mais consciente da unidade dos valores humanos, as considera um patrimônio comum e, perante as gerações futuras, se reconhece solidariamente responsável por preservá-las, impondo a si mesma o dever de transmiti-las na plenitude de sua autenticidade. (Declaração do México, 1985, s.p)

Além da Umbanda ser reconhecida e considerada patrimônio cultural na cidade do Rio de Janeiro, temos alguns terreiros tombados pelo Iphan (Instituto do Patrimônio Histórico, Artístico e Cultural) como: Casa Branca do Engenho Velho, Gantois, Ilê Axé Opô Afonjá, Bate Folha e Oxumaré, localizados na Bahia; a Casa das Minas, no Maranhão. Em 1º de junho de 2016, foi publicado, no *Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro*, página 33, o tombamento

provisório do Ilê Axé Opô Afonjá, que funciona desde 1940 em São João de Meriti, reconhecendo sua importância histórica, cultural e etnográfica. Todo esse reconhecimento da religiosidade afro-brasileira enquanto cultura é importante, principalmente, para a proteção de práticas religiosas, além da valorização da cultura afro.

De acordo com site do Iphan, considera-se cultura imaterial

aquilo que é transmitido de geração a geração, constantemente recriado pelas comunidades e grupos em função de seu ambiente, de sua interação com a natureza e de sua história, gerando um sentimento de identidade e continuidade, contribuindo para promover o respeito à diversidade cultural e à criatividade humana.

É importante ter a percepção de que a religiosidade tem aspecto cultural, e por isso é tão importante ser trabalhado em sala de aula para derrubar pré-conceitos e assim evitar a discriminação, acabando com a intolerância religiosa, sobretudo no ambiente escolar, como é o caso discutido neste capítulo.

A discussão sobre intolerância religiosa tem sido considerada tão importante para a sociedade que foi o tema escolhido para a redação do Enem (Exame Nacional do Ensino Médio) em 2016, sob o título “Caminhos para combater a intolerância religiosa no Brasil”. Os temas escolhidos para a redação deste exame são assuntos relacionados aos últimos acontecimentos políticos e sociais do país, assuntos do cotidiano, o que nos leva a pensar que a intolerância religiosa tem ganhado visibilidade na mídia, e como um fator positivo. Muitos alunos se preparam em cursos preparatórios e/ou estudam em colégios privados que objetivam a aprovação dos alunos no Enem. Além de avaliar o Ensino Médio no país, este exame seleciona para ingressar em universidades públicas ou privadas. A questão é que percebemos que muitas escolas laico-cristãs não discutem o respeito à diversidade religiosa, o que faz com que os alunos não reflitam sobre o assunto, tão pouco entendam como combater a intolerância religiosa. O tema escolhido para a redação, embora tenha sido considerado de relevância para uns pode ter sido encarado de outra maneira por alunos preconceituosos, que acham que a verdade absoluta está no cristianismo e no discurso monoteísta de seu líder religioso. Destacamos que o tema não foi apenas sobre intolerância religiosa, o que poderia fazer com que o aluno escrevesse o que pensasse, se concordaria ou não, foi além disso. O candidato precisaria refletir sobre como combater, não dando a possibilidade de pensar que práticas intolerantes são consideradas naturais.

Em alguns lugares não foi possível a aplicação do Enem em novembro, adiando para dezembro. O tema da redação escolhido pelo Inep para as provas aplicadas em dezembro foi “Caminhos para combater o racismo no Brasil”. Ambos os temas são conquistas para aqueles

que lutam contra a desigualdade racial, principalmente as lutas dos movimentos negros. Intolerância religiosa e racismo caminham lado a lado e podem até ser discutidos em uma única redação.

Assuntos como os aqui discutidos nos fazem refletir sobre como a mídia aborda temas referentes à escola e à educação de um modo geral, nos fazendo analisar criticamente se a mídia constrói ou desconstrói a garantia de nossos direitos.

### **3.2. E a escola? Discussões na mídia sobre o papel da escola.**

Percebemos que alguns casos relacionados à intolerância religiosa em instituições de ensino tiveram visibilidade na mídia, mas são poucos os casos que recebem atenção nos meios de comunicação de grande circulação. Muitos são os questionamentos sobre a invisibilidade do que se refere à cultura africana no espaço midiático. Estamos inclinados a concluir que a resposta esteja numa estrutura vertical de poder que privilegia uma raça, configurando o racismo contemporâneo.

Existem espaços destinados à educação em alguns jornais, mas, ultimamente, pouco se fala sobre o papel da escola, restando lugar, apenas, para as crises políticas que defasam a educação brasileira. Não é de hoje que percebemos a indiferença com a escola, mas a situação tem se agravado.

O papel da escola não é um tema que interesse grande parte da sociedade. De um lado, estão aqueles que não se dão conta de que instituições de ensino têm o poder de transformação e desalienação. De outro lado, estão aqueles que, por razões individuais e/ou políticas, preferem manter a alienação do povo. A mídia, influenciada e em parceria com o capitalismo, parece se aproveitar desta situação para não dar importância e destaque sobre o assunto.

É uma questão decisiva para a melhoria da educação discutir sobre a sua qualidade, mas questões como estas são debatidas apenas em anos eleitorais e são logo esquecidas.

A invisibilidade de assuntos como intolerância religiosa também não é discutida nos espaços midiáticos; os assuntos que ganham repercussão na sociedade são mostrados superficialmente.

Sabemos que algumas emissoras, como o *Canal Futura*, debatem recorrentemente os rumos da educação, mas destacamos, aqui, emissoras assistidas pela maioria da população no Rio de Janeiro, como a *Rede Record* e a *Rede Globo de Televisão*, as quais têm um apelo

sensacionalista; além de jornais de grande circulação, como *Extra* e *O Dia*. Percebemos que o perfil desses meios de comunicação não inclui uma abordagem crítica sobre a escola e a qualidade de ensino.

Em 2011, no site da *Revista Educação*, Antonio Gois, principal encarregado dos temas referente à educação na *Folha de São Paulo*, relatou, em entrevista para Barros:

Dada a desimportância da educação nos jornais e na sociedade em geral, não vejo uma linha nítida estabelecida para a cobertura na grande imprensa. Além disso, há coisas da cultura dos jornais que acabam influenciando o que se noticia. Por exemplo, o ensino superior é muito mais próximo dos jornais do que a educação básica, pois há muitos professores universitários entre os leitores (GOIS *apud* BARROS, 2011, s.p)

Além de não ser dada visibilidade para a educação básica, outro assunto que não é discutido é a formação dos professores envolvidos no processo educacional. A urgência do cotidiano, do que dá audiência, não dá espaço para debater assuntos necessários, tampouco de demonstrar que a educação, seja ela básica ou universitária, também tem os seus problemas cotidianos que precisam ser vistos pela sociedade e encarados com um olhar crítico que requer mudança política no campo educacional.

Os baixos salários dos professores, a péssima infraestrutura de estabelecimentos de ensino, a falta de capacitação profissional, os altos índices de evasão e repetência escolar, as desigualdades, etc, estão presentes nas escolas, e estes fatores precisam ser discutidos. A mídia precisa mostrar que a educação de qualidade é um direito público, e não apenas um serviço a ser ofertado, segundo o qual quem detém melhores condições financeiras busca a instituição que oferece o melhor serviço, a fim de garantir um bom futuro, enquanto os que não detém condições financeiras ficam à mercê do poder público que reproduz a desigualdade social.

Encontramos muitos textos no site da *Revista Nova Escola*<sup>13</sup>, alguns questionadores, que nos levam a pensar sobre o papel da escola. Este tipo de questionamento pode ser interessante, pois podemos nos incomodar com a situação na qual a educação se encontra, e pesquisar mais sobre o assunto, com fins de dialogar criticamente e buscar estratégias para melhores condições de ensino e igualdade. No entanto, esta revista traz modelos prontos de atividades para serem aplicadas em sala de aula; o molde do planejamento diário é bem claro, inclusive com as etapas que devem ser seguidas. Ora, se, num primeiro momento, ela traz um texto questionador e, logo em seguida, molda a atividade, para que este professor que está realizando a leitura irá pesquisar mais? O problema dele já não estaria resolvido? Esta revista procura sempre mostrar que não existe um problema sem solução, e a “receita mágica” para

---

<sup>13</sup> Revista com publicações apenas pedagógicas, voltada para o público docente.

resolver qualquer tipo de conflito está nos modelos prontos de planejamentos e ideias disponibilizados. Pensando, a partir do que foi exposto, poderíamos concluir que o perfil deste periódico é manipulador.

Um dos planejamentos prontos disponibilizados pela *Revista Nova Escola*, com o título “Conte que acreditar em vários deuses não é coisa do passado”, traz inclusive um *link* com uma reportagem da *Revista Veja*, “O deus das pequenas coisas”, considerado como material necessário.

**Conte que acreditar em vários deuses não é coisa do passado**

Publicado por 



**Objetivo(s)**  
Esclarecer a relação entre religião e formação cultural dos povos

**Ano(s)**  
1º  
2º  
3º

**Material necessário**  
**Reportagem da Veja:**

- [O deus das pequenas coisas](#)

**Figura 11**

**Fonte:** Revista Nova Escola

**Disponível em:** <http://rede.novaescolaclub.org.br/planos-de-aula/conte-que-acreditar-em-varios-deuses-nao-e-coisa-do-passado>

A visão ideal de professor para a *Revista Nova Escola* é o feliz, que está sempre sorridente, aparentemente sem problemas, incansável, disposto sempre a buscar estratégias para resolver qualquer tipo de conflito existente na unidade escolar. Esta visão é a reprodução do Estado e, assim como a escola funciona como um aparelho ideológico, podemos pensar que esta revista tem o mesmo objetivo. Esta imagem do professor, como num conto de fadas,

contrapõe ao que constatamos no cotidiano escolar. Bueno (2007) compara esta imagem estereotipada do professor com um mero acessório da máquina social.

Outro fator presente é a meritocracia, segundo a qual professores são premiados pelo excelente projeto que desenvolvem. Aí questionamos se o professor que está em sala de aula sem recursos, sem salário, trabalhando em três turnos para aumentar a renda salarial, lutando contra a ausência familiar, contra o aluno infrequente, etc, não merece ser premiado ou pelo menos se enxergar em alguma matéria publicada. A revista conta ainda com um “apoio” para os gestores, com sugestões e estratégias para uma gestão de sucesso, com textos bem elaborados e convincentes. Entretanto, para o leitor que tem uma visão crítica, este “apoio” parece estar voltado para a lógica capitalista; os gestores estão ali para alcançarem o sucesso da empresa e agradar aos clientes, nesse caso os responsáveis dos alunos.

Em pesquisa no site da *Revista Nova Escola*, encontramos muitos planos de aula, prontos, abordando questões como diversidade religiosa, ensino religioso na escola pública e sobre religiões afro-brasileira, especificamente. O que chama a atenção é que o material necessário são textos publicados na *Revista Veja*, também da editora Abril.

Reconhecemos que muitos textos publicados na *Revista Nova Escola* têm bons conteúdos, servem de apoio para o professor, mas a “receita pronta” não pode ser vista como um facilitador benéfico, tendo em vista que a editora Abril, a exemplo da *Revista Veja*, parece ter a intenção de servir à elite, assim como a emissora *Rede Globo de Televisão*. Então, embora disponibilizem conteúdos que fazem referência à classe popular, não nos levam a pensar de forma crítica como questões políticas e culturais impostas pela classe dominante podem ser prejudiciais para a sociedade. Pelo contrário, transmitem a notícia de uma maneira que possamos considerar “normal”, para que não fiquemos contra aqueles que dominam. Percebemos, então, que notícias publicadas por estas redes querem usar a sociedade como massa de manobra para que a burguesia permaneça no poder, mantendo a divisão classista.

Relembrando Rocha (1998, p.56), já citado no segundo capítulo deste trabalho e que cabe reescrever aqui: “a educação é um campo com sequelas profundas de racismo, para não dizer, o veículo de comunicação da ideologia racial branca”. Assim como a educação tem as sequelas do colonialismo, com o preconceito racial, desigualdade, hierarquia de raças e classes, assim é a maioria dos meios de comunicação. Os veículos midiáticos de grande circulação invisibilizam a importância da educação, sobretudo como aliada para despertar a consciência crítica do indivíduo e, principalmente, no que diz respeito à cultura afro-brasileira. Assim como vários setores privilegiam uma classe/raça que é a elite/branca, assim também é com a escola e

a mídia, que, pelo que parece, ao invés de desconstruir a ideologia colonial, a reafirma e a sustenta.

Sabemos que existem diferentes mídias e veículos que não se enquadram nas críticas feitas, como o blog *Geledés*<sup>14</sup>, por exemplo, que luta contra o racismo e o sexismo, disponibilizando textos, entrevistas, etc, que não mascaram a realidade e veiculando conteúdos referentes a estabelecimentos de ensino voltados para uma educação antirracista. No entanto, pretendemos, aqui, falar sobre os grandes veículos que alcançam a grande massa, pois os canais da mídia voltados para assuntos como racismo, desigualdade e preconceito têm um público militante e que se interessa por esses temas; assim sendo, apenas os interessados irão acessar, não atingindo a todos, como acontece com jornais televisionados e impressos.

Com a internet, o espaço na mídia se tornou mais democratizado, se assim podemos dizer, pois facilita pesquisas sobre um assunto desejado, o que torna o caminho de uma consciência crítica mais fácil. Entretanto, a realização de uma pesquisa crítica dependerá da formação da consciência do indivíduo, da troca de conhecimento no ambiente familiar e na escola. Os veículos midiáticos que atingem a grande massa parecem querer controlar o conhecimento transmitido, aniquilando a proposta democrática e determinando os padrões a serem seguidos.

Convém destacar que a formação do aluno/professor não está somente no saber transmitido em instituições de ensino, como também em tudo que está ao seu redor. Então, o conteúdo transmitido pela mídia pode influenciar na formação de um determinado conhecimento, mas devemos levar em conta o quão preocupante isso pode ser, tendo em vista a força manipuladora de alguns espaços midiáticos.

Assim sendo, podemos considerar a grande mídia como um aparelho ideológico do Estado, por transmitir as ideologias da burguesia.

Os Aparelhos Ideológicos, como já mencionamos são meios dos quais o Estado se utiliza para garantir a reprodução das relações de produção através da disseminação contínua da ideologia dominante. Estas, embora sigam a ideologia do estado - que é a ideologia da classe dominante - se apresentam como instituições autônomas, distintas e especializadas. Assim, enquanto o Aparelho (repressivo) do Estado pertence ao domínio público, a maior parte dos Aparelhos Ideológicos do Estado remete ao domínio privado. (FIGUEIREDO, 2007, p.9)

Os meios de comunicação de rede privada pertencem à elite. Então, o que é aí transmitido está a favor de seus ideais, que, comumente, são os mesmos ideais do Estado.

---

<sup>14</sup> Geledés Instituto da Mulher Negra - É uma organização da sociedade civil que se posiciona em defesa de mulheres e negros por entender que esses dois segmentos sociais padecem de desvantagens e discriminações no acesso às oportunidades sociais em função do racismo e do sexismo vigentes na sociedade brasileira.

A mídia de massas se configura assim como transmissora em larga escala das ideologias dominantes. Nas entrelinhas das notícias de jornal e TV, e mesmo nos mais inofensivos programas de entretenimento estão expressas, às vezes em doses homeopáticas, outras vezes quase escandalosamente, as formas de pensamento hegemônico. (FIGUEIREDO, 2007, p.12)

O pensamento hegemônico cria estratégias para que as ideias que invadem os lares e, nesse caso, podemos citar, também, as escolas sejam aceitas sem ser questionadas, por serem transmitidas de maneira uniforme e muitas vezes convincentes, como uma versão correta sobre o fato apresentado. Voltamos aos casos que foram noticiados na mídia sobre intolerância religiosa no espaço escolar. As notícias, publicadas em diversos meios de comunicação, tinham o mesmo teor, sem serem problematizadas, deixando a impressão de apenas estarem dando uma satisfação para os adeptos de religiões afro-brasileiras e militantes. O caso que ganhou grande repercussão e foi problematizado foi o de Kaylane. Nesse caso, percebemos um caminho midiático diferenciado dos demais, favorecido pelo acompanhamento do líder militante Ivanir dos Santos, que luta contra as desigualdades, contra o racismo e contra a intolerância religiosa.

A escola e a mídia, a favor da burguesia e do capitalismo, acabam alienando algumas pessoas, quiçá a maioria, visto não perceberem com clareza os ideais da classe dominante e, muitas vezes, conseqüentemente posicionar-se a favor da elite e contra si próprios, tornando-se “bonecos manipuláveis” que seguem as regras benéficas para a burguesia.

O professor, enquanto líder em sala de aula, deve ter cuidado ao selecionar suas pesquisas veiculadas na mídia, para que não reproduza a sociedade classista, envolvendo questões que possam estar contra o seu interesse enquanto trabalhador. A mídia, muitas vezes, transmite informações prontas, como é o caso da *Revista Nova Escola*, com perguntas e respostas já problematizadas e finalizadas por ela mesma, o que pode resultar num leitor que não pensa e, conseqüentemente, não age, implicando assim na sua alienação. Marx compara a alienação humana com um animal, e diz que “tal como para com os animais despidos de razão, só se utiliza com eles um único meio de educação: o chicote, a força brutal que não convence, mas que só intimida” (MARX *apud* SILVA, 2005, p.106). Podemos ter como exemplo de intimidação algumas instituições privadas que são “treinadas” para não deixarem o funcionário e/ou aluno pensar, ou despertar o senso crítico; nesses lugares, aquele que não se encaixa no padrão institucional não fará parte daquela equipe. Essa relação entre burguesia/mídia/escola pode ser considerada um círculo em que o interesse principal sempre retornará para o primeiro, gerando lucros e mantendo-o no poder. É como se a notícia e o saber transmitido controlassem os receptores.

Em *Pedagogia da Liberdade*, Paulo Freire já fala sobre a urgência da conscientização da massa, nos fazendo refletir sobre a possibilidade de a educação ser uma grande aliada para o despertar de um povo, enfatizando as questões políticas brasileiras envolvidas.

Quando alguém diz que a educação é afirmação da liberdade e toma as palavras a sério — isto é, quando as toma por sua significação real — se obriga, neste mesmo momento, a reconhecer o fato da opressão, do mesmo modo que a luta pela libertação. (FREIRE; WEFFORT, 1967, p.6)

Partindo deste princípio, podemos considerar que uma vez que a educação poderia ser uma forte aliada para o despertar de uma consciência, através de uma alfabetização/formação que reflita sobre seu real lugar enquanto oprimido e o plano da elite opressora, poderíamos dizer, também, que a mídia seria uma forte aliada se noticiasse casos/dados sobre o papel fundamental da escola, sua importância e, até mesmo, o quanto a população sofre, mesmo sem perceber, com toda a crise que atinge diretamente a educação. A mídia tem o poder de interferir diretamente no modo de pensar do indivíduo, em qualquer faixa etária.

Analisando essa influência elitista, tanto na educação como na mídia, pensamos que essa manipulação midiática acontece devido ao fato de a maioria das escolas não estar interessada em atender o artigo 35, inciso III, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96, a saber:

Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:  
III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico.

O aluno sem autonomia intelectual e pensamento crítico não terá capacidade de leitura dos códigos disponíveis na sociedade, sobretudo o conteúdo disponibilizado na mídia. Retomemos as notícias já discutidas sobre intolerância religiosa nas escolas e observaremos que, em sua maioria, não passam de recortes de notícias e falas de pessoas próximas envolvidas, sem um aprofundamento do tema, dificultando a percepção crítica da intolerância religiosa no ambiente escolar. De acordo com Caldas (2006, p.122), “aprender sobre o mundo editado pela mídia, a ler além das aparências, a compreender a polifonia presente nos enunciados da narrativa jornalística, não é tarefa fácil, mas desejável para uma leitura crítica da mídia”.

Muitas escolas trabalham com meios de comunicação e, algumas, até produzem o seu próprio jornal. No entanto, seria mais interessante se as exposições de veículos midiáticos em instituições de ensino fossem acompanhadas de explicações e informações acerca das linhas editoriais e de suas ideologias, a fim de possibilitar uma discussão aprofundada que levasse o aluno a pensar e despertar desde cedo para a leitura crítica do mundo. Na alfabetização o aluno

aprende a ler, mas é somente no desenvolver de seu processo de ensino-aprendizagem que terá uma melhor compreensão da leitura do mundo e problematizará o que está lendo, criticamente. É importante pensar que, para que o professor oriente o aluno neste processo de leitura crítica, este também deverá saber realizar esta leitura.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

É importante perceber que a luta contra a intolerância religiosa, e qualquer tipo de desigualdade, precisa ser coletiva, principalmente no que diz respeito à educação. Por isso, nossa tarefa, enquanto educadores críticos, é chamar a atenção para como os alunos pertencentes a religiões de matrizes africanas são tratados em instituições de ensino.

A problemática na qual estão envolvidas as questões referentes à intolerância religiosa e à negação da cultura afro-brasileira pode ser comprovada a partir do conhecimento das políticas educacionais, implementadas por séculos e ao longo de toda história do Brasil, que vêm fortalecendo uma estrutura social classista.

Esta desigualdade entre opressor e oprimido deve servir como base de reflexão e incômodo para que as práticas em sala de aula sejam diferenciadas, a fim de despertar nos alunos consciência crítica para lutarem por seus direitos. Só a consciência crítica é capaz da transformação, uma transformação social e individual.

Pudemos constatar que a história do negro é marcada por perseguições e exclusão, o que leva à negação de sua cultura. As marcas da desigualdade são perceptíveis nas escolas, onde observamos que, em sua maioria, o negro não se sente representado, e acaba, muitas vezes, reproduzindo e se submetendo à ideologia dominante. Percebemos ainda, a partir de uma estrutura racista, que a intolerância religiosa marca a desigualdade entre os próprios oprimidos. Daí a importância de profissionais da educação que se deixem envolver pelas questões referentes à cultura afro-brasileira, colocando em prática, não só na sala de aula como em todo ambiente escolar, a Lei 10.639/03, e despertando nos alunos a consciência de que não podemos aceitar o que vai contra nossos interesses enquanto determinado grupo social, grupo este que deve almejar a transformação, e não a aceitação.

Numa sociedade desigual, devemos, nas salas de aula, dar voz e vida aos grupos minoritários, que não têm visibilidade nos manuais de história, recontando, não com a versão do colonizador, mas com uma visão realista, a história do negro no Brasil, desmistificando a sua cultura, sobretudo no que se refere à religiosidade.

A formação inicial e continuada do professor faz-se necessária para que este esteja preparado para lidar com a diversidade religiosa e, num âmbito geral, preparado para oferecer uma educação na qual seja abordada a multiculturalidade.

Reconhecemos que algumas universidades e/ou cursos de formação de professores não valorizam o estudo da história e cultura afro-brasileira, mesmo contando com legislações que

embasam sua obrigatoriedade. E isto evidencia a carência de profissionais preparados para lidar com as diversidades.

Fica evidente, a partir de nossas reflexões, que a implementação da Lei 10.639/03 é um instrumento facilitador, que pode nos dar apoio para combater o racismo, levando em conta que muitas questões a serem trabalhadas poderão desmistificar alguns argumentos construídos ao longo da história.

É importante levar em conta que as religiões afro-brasileiras fazem parte de uma cultura, devendo ser respeitadas, e não toleradas. Como aspecto cultural, a religiosidade afro-brasileira deve ser abordada em sala de aula, contribuindo para a exclusão de atitudes intolerantes e para afirmação de uma identidade.

Afirmamos que não é nada fácil colocar a Lei 10.639/03 em prática, pois encontramos diversos problemas no caminho, tais como a colonização do saber, a formação do profissional de educação, a postura do professor em sala de aula, falta de formação continuada, valores religiosos transmitidos para os alunos, obrigatoriedade do ensino religioso, o domínio da religiosidade cristã nas escolas, profissionais que trabalham em sala de aula isoladamente, e a intolerância religiosa. Não existe uma receita pronta para a solução destes problemas, mas o caminho certamente é um caminho de luta. Incluindo a aplicação desta legislação, objetiva-se: a reestruturação da prática pedagógica, o conhecimento e valorização da pluralidade cultural, o combate ao preconceito e à intolerância religiosa, o incentivo ao combate ao racismo, a valorização da autoestima e da autoconfiança, a reafirmação da identidade, a apresentação do processo de luta e resistência da cultura afrodescendente, em lugar de sua omissão, alcançando, enfim, o respeito pela diversidade religiosa.

Ao concluir este trabalho procuramos expor, por meio da análise de registros midiáticos, casos referentes à intolerância religiosa, sobretudo no ambiente escolar, a fim de promover um despertar para o problema que vem acontecendo constantemente num ambiente que deveria ser acolhedor, e não reprodutor da desigualdade.

Pretendemos, como esta pesquisa, contribuir para uma reflexão, acreditando que ações como esta, de interesse e escrita pelo tema, podem fortalecer a luta já iniciada contra a intolerância religiosa, objetivando o respeito pela diversidade. Interessa-nos, também, demonstrar o nosso desejo de findar as desigualdades existentes em alguns estabelecimentos de ensino.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

\_\_\_\_\_. *A história da escravidão negra no Brasil*. 2014. Disponível em: < <http://www.geledes.org.br/historia-da-escravidao-negra-brasil-2/#gs.toEhuTM>>. Acesso em: 18 nov. 2015.

ALADRÉN, Gabriel. MATTOS, Hebe. ABREU, Martha (org.). *O negro na história do Brasil*. Cadernos Penesb. Niterói, 2.ed. Editora UFF, 2013, p. 63-161.

ALMEIDA, Viviane da Silva. *Religiosidades de matriz africana no Brasil contemporâneo: alguns dados para (re)pensar a educação brasileira*. In: FERNANDES, Ana Paula Cerqueira; ROBERTO, Joanna de Angelis Lima; OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. (Orgs). 1.ed. Educação e Axé: uma perspectiva intercultural na educação. Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio Gráfica e Editora LTDA, 2015, p.63-78.

ALTHUSSER, Louis. *Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado*. Trad. Joaquim José de Moura Ramos. Lisboa: Editorial Presença. 1970.

ALTMANN, Walter. *Censo IBGE 2010 e religião*. Rev. Horizonte. Belo Horizonte, v.10, n.28, p.1122- 1129, out/dez 2012.

ARAGÃO, Jarbas. *Baianas evangélicas rebatizam o acarajé de “bolinho de Jesus”*. 2015. Disponível em: < <https://noticias.gospelprime.com.br/evangelicas-acaraje-bolinho-de-jesus/>>

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *Filosofia da educação*. 3.ed. São Paulo: Moderna, 2006.

ARAÚJO, Edimar. *Candomblé: origem, significado e funcionamento*. Disponível em: < <http://www.afreaka.com.br/notas/candomble-origem-significado-e-funcionamento/>> Acesso em: 04 nov. 2016.

BAPTISTA, Douglas. *A liberdade religiosa, a escola pública e o estado laico*. 2014. Disponível em: < <http://www.cpadnews.com.br/blog/douglasbaptista/o-cristao-e-o-mundo/89/a-liberdade-religiosa-a-escola-publica-e-o-estado-laico.html>> Acesso em: 04 dez. 2016.

BARBOSA, Muryatan Santana. *Eurocentrismo, história e história da África*. Revista de história da África e de estudos da diáspora africana. São Paulo. n. 1. p. 46-63. Jun. 2008.

BARBOSA, Irene Maria Ferreira. *A criança e a educação: um estudo do Negro em Campinas*. Disponível em: < [http://portal.anpocs.org/portal/index.php?option=com\\_docman&task=doc\\_view&gid=6623&Itemid=370](http://portal.anpocs.org/portal/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=6623&Itemid=370)> Acesso em: 05 set. 2016.

BATISTA, Jefferson Alves. *Reflexões sobre o conceito antropológico de cultura*. Rev. Saber Eletrônico, ano 1, v.1, nov./jun. 2010. p.102 – 109. Disponível em: <<http://www.unifaj.edu.br/NetManager/documentos/reflexoes%20sobre%20o%20conceito%20antropologico%20de%20cultura.pdf>> Acesso em: 12 ago. 2016.

BARROS, Rubem. *Como a mídia fala da escola*. Rev. Educação, SP, set.2011. Disponível em: < <http://www.revistaeducacao.com.br/como-a-midia-fala-da-escola/>> Acesso em: 10 dez. 2016.

BEDIAGA, Begonha. *Educação para o trabalho rural: o 'asilo agrícola' do Imperial Instituto Fluminense de Agricultura, 1869 – 1889*. Rev. bras. hist. educ.. Maringá: PR, v.16, n.3, p.123-143, jul./set. 2016.

BENEDICT, Ruth. *Padrões de cultura*. Tradução de Ricardo A. Rosenbusch. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BOECHAT, Breno. *Estudante agredida por intolerância religiosa dentro da escola não quer voltar ao colégio*. set. 2015. Disponível em: < <http://extra.globo.com/noticias/brasil/estudante-agredida-por-intolerancia-religiosa-dentro-de-escola-nao-quer-voltar-ao-colegio-17650415.html>> Acesso em: 04 mar. 2016.

BOECHAT, Breno. *Estudante agredida por intolerância religiosa dentro da escola não quer voltar ao colégio*. out. 2015. Disponível em: < <http://www.portalafricas.com.br/v1/estudante-agredida-por-intolerancia-religiosa-dentro-de-escola-nao-quer-voltar-ao-colegio/>> Acesso em: 04 mar. 2016.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino da história e cultura afrobrasileira e africana*. Brasília: MEC/CNE; Parecer CNE/PC n°3/4. 2004.

\_\_\_\_\_. *Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 24 de fevereiro de 1891*. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao91.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao91.htm)> Acesso em: 20 fev. 2016.

\_\_\_\_\_. *Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 18 de setembro de 1946*. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao46.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao46.htm)> Acesso em: 20 fev. 2016.

\_\_\_\_\_. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1967*. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao67.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao67.htm)> Acesso em: 20 fev. 2016.

\_\_\_\_\_. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm)> Acesso em: 20 fev. 2016.

\_\_\_\_\_. *Constituição Política do Império do Brasil, de 25 de março de 1824*. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao24.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao24.htm)> Acesso em: 20 fev. 2016.

\_\_\_\_\_. *Decreto Lei nº1331-A de 17 de fevereiro de 1854*. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-publicacaooriginal-115292-pe.html>> Acesso em: 20 fev. 2016.

\_\_\_\_\_. *Decreto Lei nº4835 de 01 de dezembro de 1871*. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/Historicos/DIM/DIM4835.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/Historicos/DIM/DIM4835.htm)> Acesso em: 20 fev. 2016.

\_\_\_\_\_. *Decreto Lei nº2.848 de 07 de dezembro de 1940*. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/Del2848compilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/Del2848compilado.htm)> Acesso em: 20 fev. 2016.

\_\_\_\_\_. *Decreto Nº 119-A de 07 de janeiro de 1890*. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1851-1899/d119-a.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1851-1899/d119-a.htm)> Acesso em: 20 fev. 2016.

\_\_\_\_\_. *Decreto n.847 de 11 de outubro de 1890*. Disponível em: <<http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=66049>> Acesso em: 20 fev. 2016.

\_\_\_\_\_. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394*, de 20 de dezembro de 1996.

\_\_\_\_\_. *Lei n. 2040, de 28 de setembro de 1871*. Declara de condição livre os filhos de mulher escrava que nascerem desde a data desta lei, libertos os escravos da Nação e outros, e providencia sobre a criação e tratamento daquelles filhos menores e sobre a libertação annul de escravos.

\_\_\_\_\_. *Lei n. 7716, de 5 de janeiro de 1989*. Define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor.

\_\_\_\_\_. *Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências.

\_\_\_\_\_. MEC. *Superando o Racismo na Escola*. Organização de Kabengele Munanga. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC, 1997.

CALDAS, Graça. *Mídia, escola e leitura crítica do mundo*. Ver. Educ. Soc., Campinas, vol. 27, n. 94, p. 117-130, jan./abr. 2006.

CAPUTO, Stela Guedes. *Educação nos terreiros: e como a escola se relaciona com crianças de candomblé*. 1.ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2012.

CAPUTO, Stela Guedes. In: MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria (Orgs.). *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 149 – 181.

CARDOSO, Maria Angélica; LARA, Ângela Mara de Barros. *Sobre as funções sociais da escola*. In: IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. 2009. Paraná. p. 1313 – 1326. Disponível em: <[http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/1929\\_1160.pdf](http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/1929_1160.pdf)> Acesso em 01 set.2016.

CARNEIRO, Edison. *Candomblés da Bahia. Civilização Brasileira*, Rio de Janeiro. 5. Ed. 1977.

CARVALHO, Tássia Di. *Não há prazo para implementação de delegacia contra racismo no Rio*. *Jornal O Dia Rio*. 2015. Disponível em: < <http://odia.ig.com.br/noticia/rio-de-janeiro/2015-11-20/nao-ha-prazo-para-implementacao-de-delegacia-contra-o-racismo-no-rio.html>> Acesso em: 04 dez. 2016.

CECCHETTI, Elcio. Prefácio. In: FERNANDES, Ana Paula Cerqueira; Roberto, Joanna de Angelis Lima; OLIVEIRA, Luiz Fernandes de (Orgs.). *Educação e axé: uma perspectiva intercultural na educação*. 1.ed. Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio Gráfica e Editora Ltda, 2015. p. 09 – 15.

CHAGAS, Tiago. *Professores evangélicos impedem ensino da história e cultura africana nas escolas, diz especialista*. 2014. Disponível em: < <https://noticias.gospelmais.com.br/professores-evangelicos-impedem-ensino-cultura-africana-72804.html>> Acesso em: 20 jun. 2016.

CIMINO, James. *Cartunista é pressionado por Igreja Universal a retirar charge do Facebook*. 2015. Disponível em: <<http://entretenimento.uol.com.br/noticias/redacao/2015/03/25/cartunista-e-pressionado-por-igreja-universal-a-retirar-charge-do-facebook.htm>> Acesso em: 03 nov. 2016.

COSTA, Mariza Domingos da; COSTA, Célio Juvenal. *Catequese e educação dos indígenas nas colônias: alguns apontamentos*. In: Seminário de pesquisa do PPE. Maringá: PR. Jun. 2009. Disponível em: < [http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario\\_ppe\\_2009\\_2010/pdf/2009/15.pdf](http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario_ppe_2009_2010/pdf/2009/15.pdf)> Acesso em: 03 nov. 2015.

CUCHE, Denys. *A noção de cultura nas ciências sociais*. Tradução de Viviane Ribeiro. Bauru: EDUSC, 1999.

CUSTÓDIO, Elivaldo Serrão. *Ensino religioso e religiões de matrizes africanas no espaço escolar no Amapá: um diálogo necessário*. GT-01 Religião e Educação, v.5, 2015, Curitiba, Anais do Congresso ANPTECRE, p.GTO108. Disponível em: < <http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/5anptecre?dd99=anais>> Acesso em: 25 jun. 2016.

DURKHEIM, Émile. *As formas elementares da vida religiosa*. São Paulo: ed. Paulinas, 2003.

ELIADE, Mircea. *O sagrado e o profano*. Trad. Rogério Fernandes. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

FELIPE, Delton Aparecido; FRANÇA, Fabiane Freire; TERUYA, Teresa Kazuko. *O negro no pensamento educacional brasileiro durante o período de 1889 a 1930*. Disponível em: < [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer\\_histedbr/jornada/jornada7/\\_GT2%20PDF/O%20NEGRO%20NO%20PENSAMENTO%20EDUCACIONAL%20BRASILEIRO%20DURANTE%20O%20PER%20CDODO%20DE.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada7/_GT2%20PDF/O%20NEGRO%20NO%20PENSAMENTO%20EDUCACIONAL%20BRASILEIRO%20DURANTE%20O%20PER%20CDODO%20DE.pdf)> Acesso em: 03 set. 2016.

FIGUEIREDO, Carolina Dantas de. *Poder e comunicação: um breve debate sobre a questão do poder nos meios de comunicação de massa*. Rev. da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação. 2007, p. 1-17. Disponível em: <

<http://www.compos.org.br/seer/index.php/e-compos/article/viewFile/177/178>> Acesso em: 22 dez. 2016.

FONSECA, Dante Ribeiro da. *As raízes do sincretismo religioso afro-brasileiro*. Língua Viva. Guajará Mirim: Rondônia. Vol. 2. N. 1. p. 96-136. Jul. 2012.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Gláucia de Souza. *Do viver ao praticar: sincretismo religioso no Brasil Colonial*. In: Mneme – Revista de Humanidades. UFRN. v.9, n.24, set/out 2008. Caicó, RN. Anais do II encontro internacional de história colonial. 2008. RN. Disponível em: <[http://www.cerescaico.ufrn.br/mneme/anais/st\\_trab\\_pdf/pdf\\_st3/glaucia\\_freire\\_st3.pdf](http://www.cerescaico.ufrn.br/mneme/anais/st_trab_pdf/pdf_st3/glaucia_freire_st3.pdf)> Acesso em: 12 nov. 2015.

FRISOTTI, Heitor. *Teologia e Religiões Afro-Brasileiras*. 1994. Disponível em: <<http://paperini.net/teologia.htm>> Acesso em: 04 dez. 2015.

FUNDAÇÃO CULTURAL PALMARES. *Personalidades Negras – Zumbi dos Palmares*. Disponível em: <[http://www.palmares.gov.br/?page\\_id=8192](http://www.palmares.gov.br/?page_id=8192)> Acesso em: 26 set. 2016.

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. 1.ed. Rio de Janeiro: LTC, 2013.

GIRARD, René. *O bode expiatório e Deus*. Tradução de: Márcio Meruje. 2008. Disponível em: <[http://www.lusosofia.net/textos/girard\\_rene\\_o\\_bode\\_expiatorio\\_e\\_deus.pdf](http://www.lusosofia.net/textos/girard_rene_o_bode_expiatorio_e_deus.pdf)> Acesso em: 08 fev. 2016.

GOFFMAN, Erving. *Estigma – notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. Tradução: Mathias Lambert. 4.ed. Data da digitalização: 2004 -Data Publicação Original: 1891. Disponível em: <[http://disciplinas.stoa.usp.br/pluginfile.php/92113/mod\\_resource/content/1/Goffman%3B%20Estigma.pdf](http://disciplinas.stoa.usp.br/pluginfile.php/92113/mod_resource/content/1/Goffman%3B%20Estigma.pdf)> Acesso em: 03 ago. 2016

GOMES, Nilma Lino. *Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão*. p.39-62. Disponível em: <<http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/Alguns-terminos-e-conceitos-presentes-no-debate-sobre-Rela%C3%A7%C3%B5es-Raciais-no-Brasil-uma-breve-discuss%C3%A3o.pdf>> Acesso em: 01 nov. 2016.

GOMES, Nilma Lino (org.). *Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/03*. 1.ed. Brasília: MEC; UNESCO, 2012. Disponível em: <[http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/publicacoes/Etnico%20Racial\\_educaca-para-todos\\_36\\_miolo.pdf](http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/publicacoes/Etnico%20Racial_educaca-para-todos_36_miolo.pdf)> Acesso em: 20 jun. 2016.

GOMES, Nilma Lino. *Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos*. Currículo sem Fronteiras, v.12, n.1, p.98-109, jan./abr. 2012.

GOMES, Nilma Lino; JESUS, Rodrigo Ednilson de. *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*. Educar em Revista, Curitiba, v. 47, p. 19-33, jan./mar. 2013.

GOMES, Nilma Lino. *A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da Lei 10.639/03*. In: MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria (Orgs). 10.ed. Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013, p.67-89.

GROSSI, Esther; FERREIRA, Ben-Hur. *Projeto de Lei nº 259, de 1999*. Brasília: Diário da Câmara dos Deputados, ano LIV, n.49, mar. 1999. p. 10942 – 10943.

GUIMARÃES, Saulo Pereira. *Ensino obrigatório de cultura afro se ressentido de despreparo de professores*. 2016. Disponível em: < <http://vozerio.org.br/Ensino-obrigatorio-de-cultura-afro>> Acesso em: 20 jun. 2016.

HALL, Stuart. *Da diáspora: identidade e mediações culturais*. Org. Tradução. Belo Horizonte. Ed.UFMG, 2003.

HENRIQUES, Joana Gorjão. *Educação em Portugal “não ultrapassou as desigualdades criadas pelo racismo*. 2016. Disponível em: < <http://www.geledes.org.br/educacao-em-portugal-nao-ultrapassou-as-desigualdades-criadas-pelo-racismo/#gs.qa=OIEU>> Acesso em: 25 set. 2016.

IBGE. *Novas técnicas: histórico da investigação sobre cor ou raça nas pesquisas domiciliares do IBGE*. 2008. Disponível em: <[http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/caracteristicas\\_raciais/notas\\_tecnicas.pdf](http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/caracteristicas_raciais/notas_tecnicas.pdf)> Acesso em: 23 jun. 2016.

IBGE. *Séries históricas e estatísticas*. Disponível em: < <http://seriesestatisticas.ibge.gov.br/series.aspx?no=10&op=0&vcodigo=POP60&t=populacao-religiao-populacao-presente-residente>> Acesso em: 27 mar. 2016.

IBGE. *Censo demográfico 2010: características gerais da população, religião e pessoas com deficiência*. 2012. Disponível em: < <http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/imprensa/ppts/00000009352506122012255229285110.pdf>> Acesso em: 20 nov. 2016.

IPEA. *Políticas sociais: acompanhamento e análise*. 13 ed. 2007.

JACOME, Eliud Pereira de Souza; SERPA, Luiz Felipe Santos Perret. *Entre o que diz a Lei 10.639/03 e os desafios de estudo da história de religiões afro-brasileiras no ambiente escolar*. Revista Discentis, Bahia, 3.ed. p. 26-38, dez.2014. Disponível em: <<http://www.dcht16.uneb.br/revista/3edicao/artigo3-3edicao.pdf>> Acesso em: 25 jun. 2016.

JUNIOR, Henrique Cunha. *Candomblés: como abordar essa cultura na escola*. Revista Espaço Acadêmico, n.102, p.97-103, nov. 2009. Disponível em: < <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/viewFile/7738/4810>> Acesso em: 25 jun. 2016.

LARAIA, Roque de Barros. *Cultura: um conceito antropológico*. 12. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1999.

LIMA, Dilermando Freitas de Lima. *O sagrado e o profano*. 2012. Disponível em: <<http://ensinoreligioso1.blogspot.com.br/2012/06/o-sagrado-e-o-profano.html>> Acesso em 19 abr. 2016.

LIMA, Marcia. *Desigualdades raciais no Brasil e suas múltiplas dimensões*. 2016. Disponível em: <[http://www.geledes.org.br/desigualdades-raciais-no-brasil-e-suas-multiplas-dimensoes/?gclid=Cj0KEQjwyJi\\_BRDLusby7\\_S7z-IBEiQAwCVvn2Yj6MSDBVw3un7kP3Yop3hHZJmdTC3ye1kE2emq5jkaAszI8P8HAQ#gs.9jMEMLc](http://www.geledes.org.br/desigualdades-raciais-no-brasil-e-suas-multiplas-dimensoes/?gclid=Cj0KEQjwyJi_BRDLusby7_S7z-IBEiQAwCVvn2Yj6MSDBVw3un7kP3Yop3hHZJmdTC3ye1kE2emq5jkaAszI8P8HAQ#gs.9jMEMLc)> Acesso em: 03 set. 2016.

LIMA, Paulo Pereira. *Brasil: encruzilhada de religiões*. 2004. Disponível em: <<http://www.alem-mar.org/cgi-bin/quickregister/scripts/redirect.cgi?redirect=EEFZVEuVVliZsmpbfF>> Acesso em: 04 dez. 2015.

LINHARES, Luciano Lempek; MESQUIDA, Peri; SOUZA, Laertes L. de. *Althusser: a escola como aparelho ideológico do estado*. In: Congresso Nacional de Educação, n.7, 2007. Curitiba. Anais do VII Congresso Nacional de Educação – EDUCERE; saberes docentes: edição internacional. Curitiba: Ed. Champagnat, 2007, p.1494 – 1508.

LOPES, PAULO. *Igreja Universal é condenada por intolerância religiosa*. 2008. Disponível em: <<http://www.paulopes.com.br/2008/09/universal-condenada-por-chamar-me-de.html#.WDJDfLIrLIU>> Acesso em: 20 nov. 2016.

MACEDO, Fausto. *Religiões afro-brasileiras ganham direito de resposta na Record*. Disponível em: <<http://politica.estadao.com.br/blogs/fausto-macedo/religoes-afro-brasileiras-ganham-direito-de-resposta-na-record/>> Acesso em: 07 dez. 2016.

MALANCHEN, Julia. *O conceito de cultura: definição e compreensão a partir da teoria marxista*. Foz de Iguaçu: Unioeste. Disponível em:<[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer\\_histedbr/jornada/jornada11/artigos/3/artigo\\_simposio\\_3\\_945\\_julia\\_malanchen@hotmail.com.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada11/artigos/3/artigo_simposio_3_945_julia_malanchen@hotmail.com.pdf)> Acesso em: 28 dez. 2015.

MANUELA, Maria. *Candomblé: uma religião para os excluídos*. 2008. Disponível em: <<https://ocandomble.wordpress.com/2008/11/02/candomble-uma-religiao-para-os-excluidos/>> Acesso em: 10 jun. 2015.

MARCONI, Marina de Andrade; PRESSOTO, Zelia Maria Neves. *Antropologia: uma introdução*. 7.ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MARIANO, Agnes. *Histórias do povo negro: a mãe da sabedoria*. Disponível em: <<https://historiasdopovonegro.wordpress.com/fe-2/a-mae-da-sabedoria/>> Acesso em: 21 jul. 2015.

MARIANO, Ricardo. Pentecostais em ação: a demonização dos cultos brasileiros. In: SILVA, Vagner Gonçalves da. et al. *Intolerância Religiosa: impactos do neopentecostalismo no campo*

*religioso afro-brasileiro*. 1.ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2015. p. 119 – 147.

MAZZI, Carolina. *RJ: aluno é impedido de frequentar escola com guias de candomblé*. 2014. Disponível em: <<http://educacao.uol.com.br/noticias/2014/09/03/rj-aluno-e-impedido-de-frequentar-escola-com-guias-de-candomble.htm>> Acesso em: 02 abr. 2016.

MEDRADO, Jose. Intolerância religiosa. In: SANTOS, Ivanir dos; FILHO, Astrogildo Esteves (Orgs.) *Intolerância religiosa x Democracia*. 1.ed. Rio de Janeiro: CEAP, 2009. p. 285 - 319.

MENDONÇA, Ramon. *Secretaria de Estado de Educação realiza o IX Fórum do Ensino Religioso*. mar. 2013. Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=1499505>> Acesso em: 19 jul. 2016.

MINAS GERAIS. *Lei n. 13 de 28 de março de 1835*. Regula a criação das cadeiras de instrução primária, o provimento e os ordenados dos professores.

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

MORIM, Júlia. *Terreiro Casa Branca/Ilê Axé Iyá Nassô Oká*. Pesquisa Escolar Online, Fundação Joaquim Nabuco, Recife. Disponível em: <<http://basilio.fundaj.gov.br/pesquisaescolar/>>. Acesso em: 30 mai. 2015.

MOURA, Athos; Cunha, Vania. *Aluno barrado por usar guias de candomblé muda de escola*. O Dia Rio, Rio de Janeiro, 02 set. 2014. Disponível em: <<http://odia.ig.com.br/noticia/rio-de-janeiro/2014-09-02/aluno-barrado-por-usar-guias-de-candomble-muda-de-escola.html#>> Acesso em: 10 jan. 2015.

MUNANGA, Kabenguele (Org.). *Superando o racismo na escola*. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2005. 204p.

MUNANGA, Kabenguele. *Políticas curriculares e descolonização dos currículos: a lei 10639/03 e os desafios para a formação de professores*. jan./jul.2013. Revista Educação e Políticas em Debate, v.2, n.1. p. 27-33. Entrevista concedida a Luciane Ribeiro Dias Gonçalves.

NARVAJA, Benito: “Algunas reflexiones sobre el relativismo cultural”. En: Chiriguini, M.C. (compil.): *Apertura a la Antropología: alteridad, cultura, naturaleza humana*. Proyecto editorial, Buenos Aires, 2008.

NOVA ESCOLA. *Conte que acreditar em vários deuses não é coisa do passado*. Disponível em: <<http://rede.novaescolaclub.org.br/planos-de-aula/conte-que-acreditar-em-varios-deuses-nao-e-coisa-do-passado>> Acesso em 24 dez. 2016.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. *Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil*. Educação em Revista, Belo Horizonte, v.26, n.01, abr.2010, p.15-40.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. *Educação e Candomblé: uma questão política e de conhecimento*. AÚ. v.1, p. 51-55, 2016. Disponível em: <<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4556990J0>> Acesso em: 29 jun. 2016.

OLIVEIRA, Eloisa Lopes de. Religiosidade afro-brasileira e Lei 10.639/03: algumas falas e considerações. In: FERNANDES, Ana Paula Cerqueira; ROBERTO, Joanna de Angelis Lima; OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. (Orgs). 1.ed. *Educação e Axé: uma perspectiva intercultural na educação*. Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio Gráfica e Editora LTDA, 2015, p.93-109.

ONU. *Especial: A intolerância contra as religiões de matrizes africanas no Brasil*. 2015. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/a-intolerancia-contra-as-religoes-de-matrizes-africanas2/>> Acesso em: 22 fev. 2016.

ONU. *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/declaracao-universal-dos-direitos-humanos/>> Acesso em: 10 mar. 2016.

PAIVA, José Maria de. *Religiosidade e formação da cultura brasileira: séculos XVI e XVII*. Disponível em: <<http://www.unimep.br/~jmpaiva/reliosidade-formacao>> Acesso em: 03 nov. 2015.

PATIAS, Jaime Carlos. *O sagrado e o profano: do rito religioso ao espetáculo midiático*. 2007. Disponível em: <<http://www.pluricom.com.br/forum/o-sagrado-e-o-profano-do-rito-religioso-ao>> Acesso: 05 fev. 2016.

PEDRO, Flávio A. *Sagrado e profano*. 2012. Disponível em: <<http://ftwhistoriadasreligoes.blogspot.com.br/2012/07/sagrado-e-profano.html>> Acesso: 05 fev. 2016.

PEREIRA, João Carlos. *Educação e cultura no pensamento de Franz Boas*. 2011. p.101-118. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/pontoevirgula/article/viewFile/13903/10227>> Acesso em: 03 nov. 2016.

PEREIRA, Lúcia Regina. “Uma revolução”. *A lei n. 10.639/3 e o ensino da história e da cultura afro-brasileira nas escolas*. Entrevista especial com Lúcia Regina Pereira. 23 abr. 2013. São Leopoldo – RS. Entrevista concedida ao Instituto Humanitas Unisinos. Disponível em: <<http://www.ihu.unisinos.br/entrevistas/519509>> Acesso em:

PINEZI, Ana Keila Mosca. *Sagrado e profano em contextos culturalmente particulares: a favor do trabalho de campo e da etnografia*. ANTROPOS – Revista de Antropologia. V.4. Ano 3. Out. 2010. p. 31-40. Disponível em: <<http://revista.antropos.com.br/downloads/out2010/Artigo%204%20-%20Ana%20Keila%20Mosca%20Pinezi.pdf>> Acesso em: 07 fev. 2016.

PINTO, Fabiana. *Tradição oral e a preservação de culturas*. Rev. Capitolina. n.24. mar. 2016. Disponível em: <<http://www.revistacapitolina.com.br/tradicao-oral-e-a-preservacao-de-culturas/>> Acesso em: 18 set. 2016.

PORTAL EBC. *Saiba quais cidades vão ter feriado no dia da Consciência Negra*. 2015. Disponível em: < <http://www.ebc.com.br/cultura/2015/11/saiba-quais-cidades-vaio-ter-feriado-no-dia-da-consciencia-negra-em-2015>> Acesso em: 05 nov. 2016.

PRANDI, Reginaldo. *O Brasil com axé: candomblé e umbanda no mercado religioso*. 2004. Disponível em: < <http://www.revistas.usp.br/eav/article/viewFile/10033/11605>> Acesso em: 28 set. 2016.

PUFF, Jefferson. *Por que as religiões de matriz africana são o principal alvo de intolerância no Brasil?* Disponível em: < [http://www.bbc.com/portuguese/noticias/2016/01/160120\\_intolerancia\\_religioes\\_africanas\\_jp\\_rm](http://www.bbc.com/portuguese/noticias/2016/01/160120_intolerancia_religioes_africanas_jp_rm)> Acesso em: 04 dez. 2016.

QUIJANO, Anibal. A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. In: *Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina*. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires. Ed. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciências Sociales. 2005. P. 117-142.

RACHEL, Andrea Russar. *Brasil: a laicidade e a liberdade religiosa desde a Constituição da República Federativa de 1988*. 2012. Disponível em: < <https://jus.com.br/artigos/22219/brasil-a-laicidade-e-a-liberdade-religiosa-desde-a-constituicao-da-republica-federativa-de-1988>> Acesso em: 20 fev. 2016.

REGO, Jussara. *Intolerância Religiosa*. Rev. Tempo e Presença digital, ano 3, n.13, dez.2008. Disponível em: < [http://www.koinonia.org.br/tpdigital/detalhes.asp?cod\\_artigo=256&cod\\_boletim=14&tipo=Artigo](http://www.koinonia.org.br/tpdigital/detalhes.asp?cod_artigo=256&cod_boletim=14&tipo=Artigo)> Acesso em: 20 nov. 2016.

ROCHA, José Geraldo da. *Teologia e negritude: um estudo sobre os Agentes de Pastoral Negros*. 1998. Gráfica Editora Pallotti. RS: Santa Maria.

ROCHA, José Geraldo da; PUGGIAN, Cleonice; RODRIGUES, Luana. *Religiões de matrizes africanas: dilemas da intolerância na contemporaneidade*. Debates do NER, Porto Alegre, ano 12, n. 20 p. 145-164, jul./dez. 2011.

ROCHA, José Geraldo da. *Discurso religioso e afrontamento da dignidade humana*. In: XVI Congresso Nacional de Linguística e Filologia. Nº4. 2012. Rio de Janeiro. Anais do XVI CNLF. Rio de Janeiro. p.468 – 478.

ROCHA, José Geraldo da. As Religiões de Matrizes Africanas: uma reflexão a partir de sua(in) visibilidade nos números do Censo 2010. In: Alessandro Rocha. (Org.). *Teologia e Sociedade: um olhar sobre as relações entre teologia e a realidade social brasileira*. 1ed. São Paulo: Reflexo, 2013, v. 1, p. 79-94.

ROCHA, José Geraldo da; RODRIGUES, Luana. As sagas da intolerância religiosa. In: LIMA, Jaqueline; ROBERTI, Angela; SANTOS, Edna (Orgs.) *Pensando a história: reflexões sobre as possibilidades de se escrever a história através de perspectivas interdisciplinares*. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2013. p. 107 – 126.

RODRIGUES, Marcelino Euzebio; OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. *Imagens da colonialidade e racismo epistêmico no currículo de artes*. 2013. VII Seminário Internacional, As Redes Educativas e as Tecnologias: transformações e subversões na atualidade. Disponível em: <[http://www.academia.edu/5422591/IMAGENS\\_DA\\_COLONIALIDADE\\_E\\_RACISMO\\_EPISTEMICO\\_NO\\_CURR%C3%8AMICO\\_NO\\_CURR%C3%8DCULO\\_DE\\_ARTES](http://www.academia.edu/5422591/IMAGENS_DA_COLONIALIDADE_E_RACISMO_EPISTEMICO_NO_CURR%C3%8AMICO_NO_CURR%C3%8DCULO_DE_ARTES)> Acesso em: 29 jun. 2016.

SANCOVSKY, Renata Rozental. Intolerância, religião e relações humanas: uma proposta de análise. In: SANTOS, Ivanir dos; FILHO, Astrogildo Esteves (Orgs.) *Intolerância religiosa x Democracia*. 1.ed. Rio de Janeiro: CEAP, 2009. p. 109 – 123.

SANT'ANA, Antônio Olímpio de. História e Conceitos Básicos sobre o Racismo e seus Derivados. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). *Superando o racismo na escola*. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2005. p. 39 – 67.

SANTOS, Erisvaldo P. dos. *A educação e as religiões de matriz africana: motivos da intolerância*. UNILESTE-MG. Anped: GT: Afro-Brasileiros e Educação. n.21. out. 2005. Disponível em: <<http://28reuniao.anped.org.br/>> Acesso em: 15 ago. 2016.

SANTOS, Ivanir dos; FILHO, Astrogildo Esteves (Orgs). 1.ed. Rio de Janeiro: CEAP, 2009.

SAVALLI, Elaine Cristina Alves da Costa. *Sagrado, profano, mitos e histórias: uma visão de Mircea Eliade*. Disponível em: <<http://www.ebah.com.br/content/ABAAej3YAC/artigo-sagrado-profano-elaine#>> Acesso em: 07 fev. 2016.

SCHERKERKEWITZ, Iso Chaitz. *O Direito de Religião no Brasil*. Revista da Procuradoria Geral do Estado de São Paulo. Disponível em <<http://www.pge.sp.gov.br/centrodeestudos/revistaspge/revista2/artigo5.htm>>. Acesso em 04 mar. 2016.

SCHUELER, Alessandra Frota Martinez de. *A “infância desamparada” no asilo agrícola de Santa Isabel: instrução rural e infantil (1880 – 1886)*. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.16, n.1, p.119-133, jan./jun.2000.

SERRA, Ordep. *Ilê axé Iyá Nassô Oká/Terreiro da Casa Branca do Engenho Velho - Laudo Antropológico de autoria do professor doutor Ordep José Trindade Serra da Universidade Federal da Bahia*. 2008. Disponível em: <<http://ordep Serra.files.wordpress.com/2008/09/laudo-casa-branca.pdf>> Acesso em: 10 mar. 2015.

SILVA, Clemildo Anacleto da; Ribeiro, Mario Bueno. *Intolerância religiosa e direitos humanos: mapeamentos de intolerância*. Porto Alegre: Sulina; Porto Alegre: editora universitária metodista, 2007.

SILVA, João Carlos da. *Educação e alienação em Marx: contribuições teórico-metodológicas para pensar a história da educação*. Rev. HISTEDBR On-line, Campinas, n.19, p.101 - 110, set. 2005. Disponível em: <[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/revis/revis19/art07\\_19.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/revis/revis19/art07_19.pdf)> Acesso em: 08 jan. 2017.

SILVA, Kalina Vanderlei; SILVA, Maciel Henrique. *Cultura*. In: Dicionário de Conceitos Históricos - Kalina Vanderlei Silva e Maciel Henrique Silva – Ed. Contexto – São Paulo; 2006. Disponível em: <[http://www.igtf.rs.gov.br/wp-content/uploads/2012/03/conceito\\_CULTURA.pdf](http://www.igtf.rs.gov.br/wp-content/uploads/2012/03/conceito_CULTURA.pdf)> Acesso em: 17 nov. 2015.

SILVA, Marlise Vinagre. Liberdade, democracia e intolerância religiosa. In: SANTOS, Ivanir dos; FILHO, Astrogildo Esteves (Orgs.) *Intolerância religiosa x Democracia*. 1.ed. Rio de Janeiro: CEAP, 2009. p. 125 – 143.

SILVA, Nelson Fernando Inocência da. Africanidade e religiosidade: uma possibilidade de abordagem sobre as sagradas matrizes africanas na escola. 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, p.121-130.

SILVA, Vagner Gonçalves da. et al. *Intolerância Religiosa: impactos do neopentecostalismo no campo religioso afro-brasileiro*. 1.ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2015.

SILVA, Jalber Luiz da. Candomblé da Bahia, mito da pureza e racismo epistêmico no material didático escolar. In: FERNANDES, Ana Paula Cerqueira; ROBERTO, Joanna de Angelis Lima; OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. (Orgs). 1.ed. *Educação e Axé: uma perspectiva intercultural na educação*. Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio Gráfica e Editora LTDA, 2015, p.189-210.

SIQUARA, Carlos Andrei. *Em prol da igualdade: ensino da cultura africana e afro-brasileira nas escolas ainda encontra resistências*. O Tempo, Belo Horizonte. 15 dez. 2013. Disponível em: <<http://www.otempo.com.br/divers%C3%A3o/magazine/em-prol-da-igualdade-1.760921>> Acesso em: 23 jun. 2016.

SOARES, Rafael. *Traficantes proibem candomblé e até roupa branca em favelas: Pais de santo dizem que perseguição começou após conversão de criminosos a religiões evangélicas*. O Globo, 10 set. 2013. Disponível em: <<http://oglobo.globo.com/rio/traficantes-proibem-candomble-ate-roupa-branca-em-favelas-9892892>> Acesso em: 20 nov. 2016.

SÓTER, Gil; YURI, Alexandre. *Alunos são proibidos de apresentar trabalho sobre entidade do candomblé*. 2016. Disponível em: <<http://g1.globo.com/pa/para/noticia/2016/11/alunos-sao-proibidos-de-apresentar-trabalho-sobre-entidade-do-candomble.html>> Acesso em: 30 nov. 2016.

SOUZA, Elane. *“Lei Caó”: igualdade racial e intolerância religiosa x injúria racial*. Disponível em: <<http://lanyy.jusbrasil.com.br/artigos/167710745/lei-cao-igualdade-racial-e-intolerancia-religiosa-x-injuria-racial>> Acesso em: 22 fev. 2016.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. Pode o subalterto falar? Tradução de Sandra Regina Goulart Almeida, Marcos Pereira Feitosa, André Pereira Feitosa. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

STIVAL, Maria Cristina Elias Esper; FORTUNATO, Sarita Aparecida de Oliveira. *Dominação e reprodução na escola: visão de Pierre Bourdieu*. In: Congresso Nacional de Educação, n.8, 2008. Curitiba. Anais do VIII Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, edição

internacional; III Congresso Ibero – americano sobre violências na escola – CIAVE. Curitiba: Ed. Champagnat, 2008, p.12002 – 12009.

STUDART, Hugo. *O conceito de cultura: entre a teia de significados de Geertz e o entrelugar de Bhabha*. 2012. Disponível em: <<http://studart.blog.br/index.php/o-conceito-de-cultura-e-a-teia-de-significados-de-geertz/>>

TILIO, Rogério. *Reflexões acerca do conceito de cultura*. Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades. v.VII. n. XXVIII. p. 35-46, jan./mar. 2009. Disponível em: <<http://publicacoes.unigranrio.com.br/index.php/reihm/article/viewFile/213/502>>

TRINDADE, Azoilda Loretto da. *O racismo no cotidiano escolar*. 1994. 249 f. Dissertação – Fundação Getúlio Vargas. Rio de Janeiro: 1994.

UGULINO, Cecília Ramos da Fonseca. *O negro e a educação no Brasil: a Lei 10.639/03 no cotidiano escolar*. 117 f. Dissertação – UNIGRANRIO, Rio de Janeiro, 2014.

UNESCO. *Declaração de princípios sobre a tolerância*. 1997. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001315/131524porb.pdf>> Acesso em: 05 mar. 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE. *Negros são apenas 33% na escola privada*. 2006. Disponível em: <[http://www.ufcg.edu.br/prt\\_ufcg/assessoria\\_imprensa/mostra\\_noticia.php?codigo=2826](http://www.ufcg.edu.br/prt_ufcg/assessoria_imprensa/mostra_noticia.php?codigo=2826)> Acesso em: 03 set. 2016.

VARES, Sidnei Ferreira de. *O sagrado e o profano em Émile Durkheim*. Rev. E-FAPPES, São Paulo, v.1, n.04, fev-jul, 2015.

VIDAL, Eliabe. *Lei 10.639/2003*. 30.03.2015. Disponível em: <<http://www.geledes.org.br/lei-10-63903/>> Acesso em: 17 ago. 2016.

WEEFORT, Francisco C. Educação e política (reflexões sociológicas sobre uma pedagogia da Liberdade. In: FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967, p.01-26.

ZAREMBA, Júlia. *Vítima de intolerância religiosa, menina de 11 anos é apedrejada na cabeça após festa de candomblé*. Jornal Extra, Rio de Janeiro, 16 jun. 2015. Disponível em: <<http://extra.globo.com/casos-de-policia/vitima-de-intolerancia-religiosa-menina-de-11-anos-apedrejada-na-cabeça-apos-festa-de-candomble-16456208.html>> Acesso em: 16 jun. 2015.

ZVEITER, Luiz. Direitos humanos e liberdades religiosas. In: SANTOS, Ivanir dos; FILHO, Astrogildo Esteves (Orgs.) *Intolerância religiosa x Democracia*. 1.ed. Rio de Janeiro: CEAP, 2009. p. 17 – 33.